

Universiteit Gent

Faculteit Psychologische en Pedagogische Wetenschappen

Henri Dunantlaan 2, 9000 GENT

“Nieuwe tonen op de ladder?”

**Een studie naar een meer prominente plaats voor
muziek in het Vlaamse basisonderwijs.**

Masterproef neergelegd tot het behalen van
de graad van master in de pedagogische wetenschappen
Afstudeerrichting pedagogiek en onderwijskunde

Oosterlijnck Ruuth
Simpelaere Eveline

Promotor: Dr. Bruno Vanobbergen

Academiejaar 2008-2009

Ondergetekende, Ruuth Oosterlijnck geeft toelating tot het raadplegen van de masterproef door derden.

Ondergetekende, Eveline Simpelaere geeft toelating tot het raadplegen van de masterproef door derden.

Abstract

In Vlaanderen, maar ook internationaal is een tendens waarneembaar naar meer aandacht voor kunst- en cultuureducatie. In deze studie wordt nagegaan hoe muziek een meer prominente plaats kan bekleden binnen het Vlaamse basisonderwijs. Aan de hand van etnografisch onderzoek in Finland wordt enerzijds een *example of good practice* beschreven. Anderzijds worden door middel van focusgroepen de percepties van Finse leerkrachten, ouders, leerlingen alsook van Vlaamse leerkrachten en directieleden in kaart gebracht.

Het wetenschappelijke onderzoeksveld evenals de Finse en Vlaamse onderwijscontext, leren dat een eenduidig antwoord op de onderzoeksvraag van deze studie uitblijft. Enerzijds onderkent deze vraag immers de onderliggende assumptie dat muziek als essentieel onderdeel van kunsteducatie een niet aflatende bijdrage levert aan het vormingsproces van kinderen tot participerende burgers in de huidige hoogtechnologische samenleving. Dit inzetten van muziek als middel doet echter afbreuk aan het dissidente karakter van muziek als kunstvorm. Bijgevolg is bewustwording aangaande dergelijke vooronderstellingen wenselijk opdat de bezielde (muziek)leerkracht en het muzische kind niet hoeven te wijken voor een toenemend functionaliteitsdenken binnen het onderwijs.

Anderzijds is deze onderzoeksvraag gebaat met antwoorden die praktische en structurele aanbevelingen opwerpen om een prominente plek voor muziek te bewerkstelligen. Om zowel de competenties van leerkrachten bij te schaven alsook hun zelfvertrouwen op te krikken, is vooreerst professionalisering van zowel *pre-* als *in-service* leerkrachten inzake muziek noodzakelijk. Evenzo kan het opzetten van duurzame samenwerkingsverbanden tussen scholen en lokale culturele instellingen zoals plaatselijke DKO's gunstig uitvallen voor het Vlaamse muziekonderwijs. Initiatieven waarbij muziekexperts zowel leerlingen als leerkrachten inspireren dienen ondersteund te worden, niet in het minst door de inspectie. In tweede instantie kan een schoolvisietekst betreffende muziek- en kunsteducatie, in samenspraak met de lokale culturele partner en gedragen door het leerkrachtenkorps, met ruime aandacht voor een transparant leerlingenevaluatiesysteem de continuïteit en consistentie versterken.

Ach, mijn Ellinor,
Sluit je ogen en luister naar muziek,
voel in je hartje de ritmiek,
denk nergens aan en dans en lach.
Zoals een roos zwaait in de wind,
Zacht en rustig moet een meisje zijn-
Helaas kan ik je niet alles verklaren,
Maar kus mijn wang!

-Uit: Ellinor danst,
Evert Taube (vertaling)

Woord vooraf

Een prominente oproep voor meer muziek in het basisonderwijs... Nooit zouden we er vroeger, als kind, hebben bij stilgestaan dat achter de schermen van wat zich afspeelde in ons klasje, een doordacht patroon van nadenken over onderwijs en opvoeding schuilging dat in sterke mate bepalend was voor onze dagelijkse bezigheden... Van het voordragen van een gedichtje tot het zingen van een lied...

Als kind koesterden we beiden een oprechte geraaktheid door muziek. Zingen, bewegen, musiceren werd een passie, inherent aan ons wonderlijke zijn. Het bijgevolg in vraag stellen van 'iets', toen zo vanzelfsprekend, trok vorig jaar onze aandacht. De recente maatschappelijke ontwikkelingen betreffende muziek en muzische vorming hebben de marginalisering van deze domeinen in de schijnwerpers geplaatst. Het dromen over en streven naar een school waar muziek als kernaspect fungeert voor het pedagogisch handelen werkte tevens inspirerend. Geïnspireerd door de oprichting van de Wonderfluit, besloten we ons te verdiepen in deze materie .

Een masterproef schrijven betreft een interactie van geschriften, van ontmoetingen, van inzichten, ervaringen... Het omvat een denken, een overpeinzen en een herdenken. Het reikt voorbij een vanzelfsprekend overnemen en boort een kritische blik aan. Deze studie tracht in zijn opzet dit proces ten volle te reflecteren.

Deze masterproef zou niet geweest zijn wat ze nu is zonder de hulp van enkele belangrijke personen... In de eerste plaats wensen we onze promotor, Bruno Vanobbergen, van harte te bedanken. Zijn niet aflatende interesse voor dit onderwerp alsook zijn vele tips en antwoorden waren richtinggevend in dit proces. Daarnaast wensen we ook Hans Schmidt te danken voor zijn visie en beschouwingen, zijn inhoudelijke aanvullingen en tips, alsook zijn vele inspanningen wat betreft de organisatie van de focusgroepen in Vlaanderen. Ten derde betuigen we onze oprechte dank aan de heer Gino Malfait die ons op het idee gebracht heeft om de school in Finland te bezoeken alsook als contactpersoon fungeerde om deze reis uiteindelijk te kunnen volbrengen. Tevens wensen we alle leerkrachten, ouders en leerlingen te bedanken in Finland die hebben deelgenomen aan de focusgroepen. In het bijzonder vermelden we hierbij de heer Erkki Kaukonen die zowel inhoudelijk als praktisch een grote steun voor ons betekend heeft alsook directeur Paavo Lyytinen voor zijn gastvrijheid en medewerking. Ook wensen we aan alle leerkrachten en directieleden in Vlaanderen onze dank te betuigen voor hun medewerking. Tenslotte wensen we al onze vrienden en familieleden te bedanken voor hun veelzijdige ondersteuning.

Onze oprechte dank aan allen!

Inhoudsopgave

1	Situering en probleemstelling	1
2	Literatuuronderzoek.....	5
2.1	Ontwikkelingspsychologisch.....	5
2.2	Klinisch psychologisch.....	7
2.3	Sociologisch	8
2.4	Pedagogisch en onderwijskundig	9
2.4.1	Onderwijseffectiviteitsonderzoek.....	9
2.4.2	Perceptieonderzoek bij leerkrachten	10
2.4.3	Pedagogisch-filosofische invalshoek.....	11
2.4.4	Kunst- en cultuureducatie in het Vlaamse onderwijslandschap.....	12
2.4.4.1	Een internationale kijk op cultuur- en kunsteducatie: the WOW factor... ..	15
2.4.4.2	Beleidsgericht onderzoek in Vlaanderen.....	17
2.4.4.3	Aanbevelingen op beleidsniveau.....	18
3.	Methodologie	24
3.1	Een interpretatieve benadering.....	24
3.2.	Examples of good practice.....	25
3.3.	Etnografisch onderzoek	26
3.4	Focusgroepen	27
3.5	Perceptie van actoren uit het Vlaamse onderwijslandschap	28
3.6	Methodologische kwaliteit	29
3.7	Analyse en rapportering van de resultaten.	29
4.	Beschrijving van de onderzoeksresultaten.....	31
4.1	Muziek in het basisonderwijs. Rajalan Koulu als Example of good practice.	31
4.1.1	Situering van het Finse onderwijslandschap.....	31
4.1.2	Rajalan Koulu: situering.....	35
4.1.3	Rajalan Koulu: De beleving van de betrokken actoren.	40
4.2	Muziek in het Vlaamse basisonderwijs.....	46
5.	Discussie.....	55
5.1	Muziek... als middel... als doel?	55

Inhoudsopgave

5.2	Muziek en evaluatie.....	57
5.3	Muziek als deelaspect van de leefwereld van het kind.....	58
5.4	Muziek en het institutionele onderwijs.....	59
5.5	Een meer prominente plek... Maar hoe?.....	61
6.	Conclusie.....	64
6.1	Inhoudelijke conclusie.....	64
6.1.1	Muziek als middel, maar ook an sich.....	64
6.1.2	Professionele ontwikkeling.....	65
6.1.3	Meer continuïteit en consistentie.....	67
6.1.4	Eindtermen, leerplannen muzische vorming.....	68
6.2	Methodologische overwegingen.....	68
6.3	Aanbevelingen voor verder onderzoek.....	69
	Bibliografie.....	71
	Bijlagen.....	78
	Bijlage I: Questioning route. Focusgroepen met leerkrachten in Finland.....	79
	Bijlage II: Questioning route. Focusgroepen met ouders in Finland.....	81
	Bijlage III: Questioning route. Focusgroepen met leerlingen in Finland.....	83
	Bijlage IV: Questioning route. Focusgroepen met oud-leerlingen in Finland.....	85
	Bijlage V: Questioning route. Focusgroepen met Vlaamse leerkrachten.....	87
	Bijlage VI: Questioning route. Focusgroepen met Vlaamse directieleden.....	90
	Bijlage VII: Uitgeschreven focusgroepen. Ter inzage in het secretariaat van de vakgroep pedagogiek	

Hoofdstuk 1

Situering en probleemstelling

Vandaag is een groeiende belangstelling waarneembaar voor kunst- en cultuureducatie in het Vlaamse onderwijslandschap. Zowel vanuit de samenleving als vanuit de overheid wordt hierop gereageerd. De nood aan een meer prominente plaats voor kunst- en cultuureducatie in het onderwijs wordt meer en meer zichtbaar. Onder meer op beleidsniveau kunnen we niet omheen de recente initiatieven die het belang van kunst- en cultuureducatie onderkennen. Op Europees niveau staan kunst- en cultuureducatie met stip genoteerd in de politieke agenda. Zo riep de Europese Commissie het jaar 2009 uit tot het Europese Jaar van Creativiteit en Innovatie (Klasse, 2009). Tevens onderschrijft Minister van Werk, Onderwijs en Vorming, Frank Vandenbroucke deze belangstelling: “Kunst, cultuur en creativiteit zijn zaken die alle kinderen, alle mensen volop moeten kunnen beleven. Onderwijs speelt een essentiële rol in het creëren van die kans.” (Vandenbroucke, kunst- en cultuureducatie: kansen voor talent, 2008) Voorts kondigde hij op 1 april 2009, in het kader van deze visie, het Dynamo3 project aan dat op grote belangstelling kon rekenen bij de pers. Dit initiatief gaat uit van CANON Cultuurcel (dat ressorteert onder het Ministerie van Onderwijs en Vorming), de Vlaamse Vervoersmaatschappij De Lijn, partners uit de culturele sector en de Lerarenkaart en heeft als doelstelling om cultuur in elke Vlaamse en Brusselse Nederlandstalige klas te stimuleren. Het dynamo3traject geeft hiermee gevolg aan recente beleidsaanbevelingen die opgang maakten naar aanleiding van de kritische analyse van kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen door professor Anne Bamford (Persbericht Kabinet Vlaams minister van Onderwijs en Vorming, 2009). Voor meer informatie hieromtrent verwijzen we naar CANON Cultuurcel (<http://www.canoncultuurcel.be/dynamo3/dynamo3>).

De Britse onderzoeker Anne Bamford heeft een niet gering aandeel in de recente belangstelling die vandaag aanwezig is aangaande kunst- en cultuureducatie. In opdracht van CANON cultuurcel heeft ze tijdens het schooljaar 2006-2007 een onderzoek uitgevoerd naar de kwaliteit van kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen. De toetssteen voor haar evaluatie van kunst- en cultuureducatie, bestond uit een aantal kwaliteitscriteria voor effectieve kunsteducatie die ze gegenereerd heeft uit een eerste internationaal onderzoek genaamd ‘The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education’ (Bamford, 2006). Haar conclusies en aanbevelingen nopens de Vlaamse onderwijscontext heeft ze samengebundeld tot een achttal thema’s. Het betreft de voorbereiding en de implementatie van het beleid, de financiering van kunst- en cultuureducatie, de samenwerking tussen instanties en het verspreiden van goede voorbeelden, het DKO en zijn functie in het geheel, aspecten van toegankelijkheid en gelijke kansen, de professionele ontwikkeling van leerkrachten, evaluatie en assessment, en tenslotte de lerarenopleiding (Bamford, 2007).

Minister Frank Vandenbroucke heeft het onderzoek evenals de aanbevelingen van professor Bamford ter harte genomen. Hij achtte het hierbij belangrijk dat verschillende sectoren betrokken werden uit de onderwijs- en culturele wereld om de aanbevelingen te vertalen naar een concreet beleid (Vandenbroucke, een betere cultuureducatie, in elke school, 2007).

Hoofdstuk 1. Situering en probleemstelling

Vanuit die optiek heeft hij een commissie en een klankbordgroep opgericht om de conclusies en aanbevelingen van het rapport van professor Bamford kritisch te analyseren en te vertalen naar concrete beleidsvoorstellen. Voor verdere informatie omtrent hoe dit rapport, genaamd Gedeeld/Verbeeld evenals de aanvullende studie vanuit het standpunt van de DKO's, met name Verdieping/Verbreiding invulling kregen, verwijzen we naar het literatuuronderzoek in deze studie (cfr. Hoofdstuk 2).

De resultaten van het onderzoek van professor Bamford en daarnaast, het rapport van de Commissie onderwijs cultuur en de Werkgroep inhoudelijke vernieuwing DKO bieden stof tot nadenken over knelpunten binnen bestaande programma's van kunst- en cultuureducatie. Daarnaast vormen ze een zinvolle aanzet om meer aandacht te schenken aan mogelijke strategieën om een degelijk beleid rond kunst- en cultuureducatie uit te werken. Tenslotte bieden ze ook richting om meer structurele samenwerkingsverbanden op te zetten tussen het onderwijs en culturele instellingen. Reeds heel wat studiedagen worden heden georganiseerd om deze resultaten, en de kwestie in se te bespreken met leerkrachten, pedagogisch begeleiders, directieleden... (Bamford, 2007).

Muziek als deelaspect van kunst- en cultuureducatie...

In deze studie zullen we voornamelijk een deelaspect van kunst- en cultuureducatie belichten, met name muziek. Deze keuze hebben we gemaakt vanuit een grote persoonlijke interesse voor muziek en tevens vanuit eigen ervaringen met de behoefte en vooral de wens voor meer muziek in het onderwijs. We zijn geïnteresseerd in hoe muziek een meer prominente plaats kan krijgen in het Vlaamse basisonderwijs. Zoals Sir Ken Robinson (2006) aangaf in zijn toespraak rond 'Do schools kill creativity?', is het zo dat muziek, en meer algemeen kunsten overal ter wereld op de laagste trede in de vakkenhiërarchie van het curriculum worden gesitueerd. Bovenaan rijzen steeds taal en wiskunde als belangrijkste aspecten, gevolgd door menswetenschappen. Slechts als laatste wordt ruimte gevrijwaard voor de kunsten. Ook leden van de Vlaamse inspectie geven aan dat ze steevast andere prioriteiten stellen en zo de kunstvormen onderwaarderen (Bamford, 2007).

Muziek, en meer specifiek de nood aan het vrijwaren van een essentiële plek voor muziek in het onderwijs, kan op diverse manieren benaderd worden. Reeds heel wat onderzoek is gebeurd naar de meerwaarde van muziek voor de ontwikkeling van kinderen. Uit onderzoek blijkt dat muziek positieve effecten genereert op de algemene ontwikkeling van kinderen (Bjørkvold, 1992). Meer specifiek gaat het onder andere om positieve invloeden op het ruimtelijk redeneren (Rauscher, Shaw, & Ky, 1995) en op cognitieve capaciteiten (Hughes et al., 1998, in Ivanov & Geake, 2003). Heel wat methoden en praktijken vloeien voort uit deze studies. Denk maar aan de Suzuki methode voor kinderen die ontwikkeld werd midden 20^e eeuw door Shinichi Suzuki in Japan¹. Ook minister Vandembroucke (2008) haalt in zijn

¹ Shinichi Suzuki heeft een methode (*talent education*) ontwikkeld voor kinderen om muziek te leren. Hierbij benadrukt hij het beleven van muziek op reeds jonge leeftijd. Voor meer informatie omtrent deze methode verwijzen we naar Suzuki, Mills & Murphy (1973). *The Suzuki concept: an introduction to a successful method for early Music education*. Berkeley California: Diablo Press.

Hoofdstuk 1. Situering en probleemstelling

toespraken vaak het belang aan van kwaliteitsvolle kunst- en cultuureducatie voor de ontwikkeling van kinderen:

Kwaliteitsvolle kunst- en cultuureducatie nodigen kinderen en jongeren uit om hun creatieve, emotioneel en artistieke talent te verkennen. Om uit te zoeken welke manier van ervaren en uitdrukken hen het beste ligt. Die verkenningstocht komt niet alleen de zelfexpressie ten goede. Het doet het zelfvertrouwen van kinderen groeien, leidt tot een positief zelfbeeld en maakt hen ook sterker in de taal- of wiskundeles.” (Vandenbroucke, kunst- en cultuureducatie: kansen voor talent, 2008)

Desalniettemin gaan kritische stemmen op uit het wetenschappelijke onderzoeksveld die de zogenaamde positieve effecten van muziek op de algemene ontwikkeling van kinderen nuanceren. Harland (2000) wijst er bijvoorbeeld op dat muzikale vorming wel invloed kan uitoefenen op sociale vaardigheden, zelfvertrouwen, expressieve vaardigheden, creativiteit en kunstzinnigheid, maar dat een direct effect op cognitieve vakken als taal en wiskunde uitblijft.

In tweede instantie wordt muziek vaak bekeken vanuit een klinisch psychologische invalshoek. Muzikaal gedrag en muzikale ervaringen worden op empirische wijze onderzocht en geduid in teken van de psyche van de mens. Muziek wordt tevens aanschouwd als therapie om trauma's op te lossen, depressies en angstaanvallen te behandelen (Chan, 1998; Kemper & Danhauer, 2005; Wong, Lopez-Nahas, & Molassiotis, 2001). Ook heeft een combinatie van muziek- en verbeeldingstherapie bij mensen zonder noemenswaardige psychologische problemen een positieve invloed op hun gemoedsschommelingen (McKinney, 1997). Enkele auteurs die de klinisch psychologische waarde van muziek belichten zijn onder andere North (2003), Nordoff & Robbins (2004)...

Een derde benaderingswijze van muziek is de sociologische invalshoek. Lucy Green (1999) heeft in dit opzicht reeds heel wat onderzoek verricht. Zij hanteert enkele belangrijke sociologische concepten in het duiden van muzikale activiteiten. Zo heeft ze de productie, de verdeling en de receptie van muziek bestudeerd in een variëteit van sociale groeperingen in de samenlevingen. Tevens onderzoekt ze de betekenis van het concept muziek en gaat ze na wat muziek feitelijk betekent, hoe het betekenis krijgt en hoe die betekenissen geproduceerd, betwist en veranderd worden (Green, 1999).

Een vierde visie omvat de pedagogische en onderwijskundige benadering van muziek. Hierbij wordt muziek zowel als middel en/ of als doel beschouwd om de opvoeding van en het onderwijs aan kinderen vorm te geven. Het onderwijseffectiviteitsonderzoek voorziet binnen deze traditie het grootste aanbod aan wetenschappelijke publicaties. Zo gaan onderzoekers na welke de effecten zijn van muziekcompositieprogramma's (Gall & Breeze, 2008) en *peer tutoring* (Goodrich, 2007) op de muzikale ontwikkeling van kinderen en jongeren. Op schoolniveau heeft onder meer Sloboda (2001) onderzocht welke factoren bepalend zijn voor de slaagkansen van een muzikaal project. Een derde invalshoek vinden we bij onderzoek dat de perceptie van muzikleerkrachten ten aanzien van muziek in kaart brengt. Onder meer Campbell en Thompson (2007) hebben onderzocht met welke onzekerheden beginnende muzikleerkrachten te kampen hebben. Tenslotte zijn er enkele auteurs zoals Claeys (2009), Haspelslagh (2000) en Sanctorum (2007) die vanuit een filosofisch-

Hoofdstuk 1. Situering en probleemstelling

pedagogisch perspectief de huidige tendens waarbij muziek aanschouwt wordt als middel om de samenleving te dienen, kritisch bekijken.

In dit onderzoek staat voornamelijk de pedagogische en onderwijskundige invalshoek centraal om muziek en de roep naar een prominente plek te bestuderen in het Vlaamse basisonderwijs. Hierbij krijgen de onderzoeken van Bamford (2006, 2007) en de daaruit voortvloeiende concrete aanbevelingen ten aanzien van kunst- en cultuureducatie van de Commissie onderwijs cultuur, van de Werkgroep inhoudelijke vernieuwing DKO en van de Vlaamse Onderwijsraad, bijzondere aandacht. Naast de omvattende studie van Bamford (2008) naar kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen is er immers heel weinig onderzoek voorhanden naar de pedagogisch en onderwijskundige dimensie van muziek, zeker wat betreft de Vlaamse onderwijscontext. De dominante benadering van muziek situeert zich veeleer in de ontwikkelingspsychologische onderzoekstraditie.

Tevens wensen we inspiratie te bieden voor het opzetten van initiatieven die muziek een meer manifeeste plaats toekennen binnen het pedagogisch handelen. Actueel in dit verband is de oprichting van de Wonderfluit, een school te Gent die in het schooljaar 2009-2010 van start wilt gaan met het aanbieden van lager onderwijs waarbij muziek als evenwaardige component wordt gewaardeerd binnen het curriculum.

De centrale onderzoeksvraag, die als uitgangspunt fungeert in deze studie, situeert zich als volgt:

Op welke manier kan muziek als essentieel onderdeel van kunsteducatie, een meer prominente plaats verwerven in het Vlaamse basisonderwijs?

In deze studie kiezen we voor een exploratief, inventariserend en enigszins ook etnografisch onderzoeksparadigma. Deze keuze wordt in hoofdstuk 3 verder toegelicht. We onderzoeken de centrale onderzoeksvraag aan de hand van twee subvragen. In eerste instantie peilen we naar bestaande voorbeelden van *good practice* waarbij muziek de kern uitmaakt van het pedagogische handelen. Deze reflectie beoogt het creëren van nieuwe impulsen om de vraag naar een meer prominente plaats voor muziek verder uit te denken. In tweede instantie hanteren we een interpretatief kader en peilen we naar de percepties van leerkrachten en directieleden werkzaam in het Vlaamse basisonderwijs, ten aanzien van de haalbaarheid en wenselijkheid van deze casus en tevens ten aanzien van recente initiatieven en suggesties die in Vlaanderen opgang maken.

Hoofdstuk 2

Literatuuronderzoek

Binnen het onderzoek naar muziekeducatie bestaan diverse invalshoeken die op hun specifieke manier bijdragen tot wetenschappelijke inzichten inzake muziekonderwijs. In wat volgt komen vier onderzoekstradities aan bod die elk hun stempel hebben gedrukt op het vigerende beeld over muziekeducatie en meer algemeen, kunst- en cultuureducatie, met name de ontwikkelingspsychologische, de klinisch psychologische, de sociologische en de pedagogisch-onderwijskundige benadering. We bespreken summier enkele toonaangevende auteurs binnen de drie eerstgenoemde tradities evenals hun belangrijkste onderzoeksresultaten. Vervolgens blijven we stilstaan bij de manier waarop muziekeducatie binnen het pedagogische en onderwijskundige onderzoeksveld verschijnt. Speciale aandacht gaat hierbij uit naar de plaats van muziek binnen het Vlaamse onderwijslandschap, met als centrale invalshoek de onderzoeken van Anne Bamford. Met deze studie hopen we een bescheiden bijdrage te leveren in het toch wel schaarse Vlaamse en internationale onderzoek hieromtrent.

2.1 Ontwikkelingspsychologisch

Het onderzoek naar de ontwikkelingspsychologische effecten van muziek is talrijk maar uiteenlopend wat de onderzoeksresultaten betreft. Gezien het ruime aanbod, beperken we ons in deze studie tot een summier overzicht van enkele belangrijke auteurs. We vangen aan met Anne Bamford, hoogleraar aan de Wimbledon School of Arts. Naar aanleiding van een aantal onderzoeken en percepties van stakeholders, concludeert ze in 2006 dat kunst- en cultuureducatie, waaronder ook muziek, een bevorderende impact heeft op de algemene onderwijsprestaties van kinderen. Ook genereren kunst- en cultuureducatie positieve effecten op sociale vaardigheden, creativiteit, geestelijk en lichamelijk welbevinden en gemeenschapsgevoel (Bamford, 2006). In het pedagogische en onderwijskundige luik van deze literatuurstudie, zal meer uitvoerig worden stilgestaan bij dit onderzoek.

Joan-Roar Bjørkvold (1992) gaf reeds eerder notie van dit gegeven. Zijn visie reikt echter nog een stap verder in die zin dat hij het muzische aanziet als cruciaal onderdeel van de ontwikkeling bij kinderen. De kindercultuur, door Bjørkvold (1992) gepercipieerd als bestaande uit muziek, ritmes en bewegingen, vormt namelijk een essentiële component bij de communicatie- en sociale processen van kinderen en bij het herkennen en benoemen van hun gevoelens. Tevens construeren kinderen hierdoor inzicht in de wereld waarin ze leven. Bjørkvold (1992) haalt dan ook zwaar uit naar onderwijs dat haar pedagogiek en methodiek zo eenzijdig baseert op de waarden van de volwassenen in plaats van verder te bouwen op de rijke impulsen uit de kindercultuur. Het aanleren van het klassieke notenschrift aan jonge kinderen bijvoorbeeld doet volgens Bjørkvold (1992) meer kwaad dan goed. Hij verwoordt het als volgt:

Hoofdstuk 2. Literatuuronderzoek

De trek naar het muzische, al voor de geboorte, ingebracht en daarna bevestigd en ontwikkeld door met name het spel, komt op zijn weg sterke en bepalende tegenstand tegen. Veel kinderen hebben in hun vroege jeugd veel rondgedarteld, in vele gedaanten, van kleine dondersteen tot prachtige vogel. Na een paar jaar op school dartelen ze niet meer. Ze zijn muzisch gehandicapt. (Bjørkvold, 1992, p. 134)

Hij verwijst hiervoor onder andere naar Winnicot (1971, in Bjørkvold, 1992) die meent dat de schoolcultuur de fantasie en het verstand, de innerlijke wereld en buitenwereld, m.a.w. de authentieke basis van het leren bij kinderen, afbreekt. Ook de Deense onderzoeker, Sten Clod Poulsen (1980, in Bjørkvold, 1992) naar wie Bjørkvold verwijst, stelt dat een subjectieve, muzische verankering van de werkelijkheid in het leerproces noodzakelijk is, wil men een fatale breuk tussen kind en school vermijden. Hij meent dat kinderen omwille van deze breuk tussen gevoel en verstand, een eenzijdige gespleten persoonlijkheid ontwikkelen die kennis, gevoelens, handelingen en sociale relaties niet met elkaar in verband kan brengen. Dit heeft als gevolg dat:

Als de niveaus van de persoonlijkheid niet harmonisch bij het leerproces betrokken worden, ze grenzen zullen stellen aan de kennistoel-eigening. Grenzen die niet te wijten zijn aan intellectuele ontoereikendheid, maar aan een innerlijke verlamming van het denken, die het gevolg is van de tegenstellingen tussen de basiselementen van het bewustzijn. (Poulsen, 1980, in Bjørkvold, 1992, p. 169)

Winner en Hetland (2000) laten zich meer genuanceerd uit over mogelijke positieve effecten van muziekonderwijs op het cognitief presteren van kinderen en jongeren. Aan de hand van meta-analyses onderzoeken ze tien soorten effecten van kunsteducatie, herleid uit 275 effectgroottes die ze hebben gedestilleerd uit 188 studies uit de periode 1950-1999, op het cognitief presteren van kinderen en jongeren. Winner en Hetland (2000) besluiten dat drie soorten effecten duidelijk aanwezig zijn: het effect van luisteren naar muziek op het ruimtelijk redeneren, het spelen van een muziekinstrument op het ruimtelijk redeneren en het effect van dramatische expressie op de verbale vaardigheden van kinderen. Bij twee domeinen, met name de impact van het spelen van een muziekinstrument op wiskunde en het effect van dans op non-verbaal redeneren, is een licht effect waarneembaar. Daar er echter weinig studies op de betreffende domeinen voorhanden zijn, kunnen de auteurs hierover geen ondubbelzinnige uitspraken doen. Tenslotte lijken de overige vijf soorten effecten afwezig, met name de relatie tussen kinderen die al dan niet een kunstrijk curriculum doorlopen en hun scores op taal, wiskunde en creatief denken en daarnaast het effect van visuele kunst, dans en het bespelen van een instrument, op lezen. Ondanks deze teleurstellende resultaten, besluiten de onderzoekers dat kunsteducatie wel degelijk op indirecte wijze de leerlingenprestaties beïnvloedt. Ze menen dat scholen met een uitgebreid kunstprogramma heel vaak vernieuwingen implementeren die bevorderlijk zijn voor de algemene onderwijsprestaties. Ze opperen de hypothese dat in dergelijke scholen een klimaat heerst waar innovatieve ideeën meer ingang vinden dan in reguliere scholen. Projectgericht werken, authentiek leren, procesgerichte evaluatiesystemen... worden bijgevolg vaak eerder bewerkstelligd in een kunstgerichte school. Gezien de bewezen positieve werking van deze vernieuwingen, biedt dit mogelijks een verklaring voor de gemiddeld goede leerlingenprestaties.

Ook Harland (2000) stelt op basis van case studies, data-analyses van leerlingengegevens, interviews en vragenlijsten vast dat er geen direct verband bestaat tussen muziek of andere kunstvakken op de algemene onderwijsprestaties van leerlingen uit het secundair onderwijs. Hij verwijst in dit opzicht naar de 'mythe' van het 'Mozart effect' waaruit zou blijken dat het luisteren naar een pianosonate van Mozart een bevorderend effect kent op het ruimtelijk redeneren (Rauscher et al., 1995; Rideout, & Taylor, 1997, in McKelvie, & Low, 2002) en breder, op de cognitieve ontwikkeling (Hughes et al., 1998, in Ivanov & Geake, 2003). Dit effect is echter zeer omstreden in de literatuur. Diverse auteurs menen het effect niet te kunnen bevestigen na experimenteel onderzoek (Harland, 2000; McKelvie et al., 2002; Steele, 2003; Steele, Bass, & Crook, 1999) en/ of bieden alternatieve verklaringen voor het effect (McKelvie et al., 2002; Nantais & Schellenberg, 1999). In dit opzicht waarschuwt Harland (2000) ervoor dat behoedzaam moet worden omgesprongen met het trekken van ongenuanceerde conclusies omtrent de invloed van muziek op algemene leerlingprestaties. Niettemin zijn er volgens hem wel effecten zichtbaar op vlak van sociale vaardigheden, zelfvertrouwen, expressieve vaardigheden, creativiteit en kunstzinnigheid (Harland, 2000). Dit maakt dat in scholen met speciale aandacht voor het muzische veelal een uitstekende sfeer heerst waardoor bijvoorbeeld pestgedrag veel minder voorkomt (Catterall, 2002; Harland, 2000).

2.2 Klinisch psychologisch

Vanuit klinisch psychologische invalshoek zijn reeds diverse studies uitgevoerd naar de invloed van muziek op de psyche van de mens. Deze variëren van de mate waarin muziek invloed heeft op het shopgedrag van mensen in een supermarkt (Milliman, 1982; Yalch & Spangenberg, 2000) of op hun menukeuze op restaurant (North, 2003) tot het effect van muziek op trauma's, depressies en angstaanvallen (Chan, 1998; Kemper & Danhauer, 2005; Wong et al., 2001). Zo blijkt het luisteren naar muziek een spanningsreducerend effect teweeg te brengen bij mensen die aan een hoge mate van stress worden blootgesteld (Kemper & Danhauer, 2005; Knight & Rickard, 2001; Wiesenthal, Hennessey, & Totten, 2000). Ook heeft een combinatie van muziek- en verbeeldingstherapie bij mensen zonder noemenswaardige psychologische problemen een positieve invloed op hun gemoedsschommelingen (McKinney, 1997). Tevens wordt muziektherapie vaak gebruikt om kinderen met mentale en/of fysische beperkingen of emotionele problemen bij te staan (Nordoff & Robbins, 2004). Daarnaast bestaan er vele praktijkvoorbeelden waarbij muziektherapie het helingsproces bij mensen met opgelopen trauma's zoals seksueel misbruik op een gunstige manier heeft beïnvloed. Door te drummen, te zingen, of door het schrijven van een lied in een veilige omgeving kunnen cliënten immers toegang krijgen tot onbewuste herinneringen, gedachten en gevoelens die ze via de muziek terug naar hun bewustzijn brengen. Zo wordt een rouwproces mogelijk dat een genezende werking kent (Heather & MacIntosh, 2003). Zelfs voor druggebruikers blijkt muziektherapie positieve resultaten te genereren omdat het deze mensen toestaat om emoties te ervaren (ook negatieve) zonder dat ze daarvoor hoeven terug te grijpen naar pillen of drugs (Baker, Gleadhill, & Dingle, 2007). Dit overzicht is slechts een fractie van het vele onderzoek dat al gebeurd is in deze onderzoekstraditie. We verwijzen bijgevolg voor verdere studies over muziek als therapeutisch instrument naar het werk van o.a. David Aldridge (2000), Diane Austin (2001), Kenneth Bruscia (1998), Madeleen de Bruyn (1994) en Melissa Brotons (2000).

2.3 Sociologisch

In de sociologische studie van muziek, ook wel 'sociomusicologie' genoemd wordt nagegaan in welke vorm en in welke socio-economische milieus muziek zich manifesteert en welke maatschappelijke processen hiermee gepaard gaan. Een belangrijk auteur in deze benadering is Silbermann (1963) die dit soort van onderzoek vijf functies heeft toegedicht: nagaan welke de algemene kenmerken van muzikale groepen zijn, welke de relatie is tussen dergelijke groepen en socioculturele veranderingen, welke de rollen zijn die individuen binnen deze groep opnemen, de mogelijkheid tot het opstellen van een typologie van deze rolverdeling en de mogelijkheid tot het voorspellen van wijzigingen in de samenleving op basis van muzikaal gedrag. Een meer recente onderzoeker in deze traditie is Lucy Green (1999). Zij bekijkt de relatie tussen muziek en sociale groeperingen vanuit drie perspectieven, met name productie, distributie en perceptie. Vooreerst vraagt ze zich af waar, door wie en met welke intenties iemand muziek maakt (productie). Vervolgens gaat ze na hoe en door welke personen de muziek van een componist bij het publiek terechtkomt (distributie). Tenslotte stelt ze zich de vraag hoe deze muziek door het publiek ontvangen wordt (receptie): Beluisteren mensen de muziek live? Wordt op de muziek gedanst? Op welke evenementen wordt deze muziek gespeeld?...

De betekenis die we aan muziek geven, gebeurt op twee niveaus, aldus Green (1999). Enerzijds bevat elk muziekstuk een inherente betekenis, ingebed in de drie bovengenoemde perspectieven van productie, distributie en perceptie. Zo kan men de muziek van Mozart pas echt begrijpen als men bijvoorbeeld ook op de hoogte is van de biografie van deze componist. Anderzijds geven we betekenis aan muziek door onze perceptie van bijvoorbeeld de kledij die een muziekgroep draagt of welk soort van publiek een muziekgenre aantrekt en of we er ons al dan niet mee identificeren. Dat deze attitudes elkaar wederzijds beïnvloeden, is een belangrijk aandachtspunt in de muziekeducatie, aldus Green (1999). Zo ondervinden leerkrachten tijdens de muziekles vaak dat sommige leerlingen afkerig staan ten opzichte van de muziek die in de les aan bod komt, omdat ze de inherente betekenis van een muziekstuk niet begrijpen of omdat ze zich niet kunnen identificeren met het beoogde doelpubliek van een muzikaal werk. Hierbij speelt ook de sociale organisatie van muzikale praktijken, afhankelijk van nationaliteit, leeftijd, subcultuur, religie en sociale klasse een belangrijke rol. Ook Laermans (1987) komt tot deze vaststelling: hij stelt dat jongeren uit de hogere sociale klassen eerder naar complexere muziek grijpen zoals jazz en klassieke muziek, terwijl jongens en meisjes uit lagere sociale klassen vaak de meer toegankelijke genres verkiezen zoals rap en hiphop. Green (1999) vult aan dat muzieklerkrachten ook deze laatste groep kunnen betrekken bij de lessen door rekening te houden met de sociale factoren die de muzikaliteit van deze leerlingen beïnvloeden en door met hen te communiceren over de achterliggende betekenissen die ze toekennen aan bepaalde muziekgenres.

Ivo Supicic (1987), een autoriteit in het onderzoeksveld, onderzocht de relatie tussen sociale klasse, maatschappelijke verschuivingen en de algemene toegankelijkheid van klassieke muziek. Zo was klassieke muziek volgens deze auteur in het Europa van voor de 19^e eeuw een unieke aangelegenheid voor de sociaal gegoede klasse die in koninklijke kringen vertoefde. Naarmate de burgerij aan invloed won en muziek bijgevolg minder gebonden was aan adel of kerk, verwerd het tot een marktproduct waardoor de componist genoodzaakt was om zijn werk zelf aan de man te brengen. Kunst werd de zaak van het publiek, dat zelf

bepaalde of een artistiek product al dan niet gewaardeerd zou worden. Ook nu nog spelen muziekgenres een rol binnen de sociale stratificatie. Wim van Noort (1999) besluit dat bepaalde stijlen in de popmuziek zoals heavy metal binnen de prestigerangorde van het culturele veld een lage plaats innemen en bijgevolg sociale ongelijkheid binnen de samenleving reproduceren.

2.4 Pedagogisch en onderwijskundig

Vooraleer we aanvangen met de pedagogische en onderwijskundige onderzoekstraditie, dienen we te wijzen op het opmerkelijke verschil in de hoeveelheid wetenschappelijke publicaties aangaande muziek binnen de verschillende onderzoekstradities. In vergelijking met voorgaande tradities, is het wetenschappelijke onderzoek naar muziek binnen het pedagogische en onderwijskundige perspectief gering. Bijgevolg kunnen we de diversiteit aan invalshoeken binnen deze onderzoekstraditie uitgebreid aan bod laten komen. In dit luik van de literatuurstudie opteren we ervoor om in eerste instantie licht te werpen op het onderwijseffectiviteitsonderzoek betreffende muzikale ontwikkeling. Hierbij focussen we kort op een aantal aspecten in relatie tot kwaliteitsvolle muzikale vorming op klas- en op schoolniveau. Vervolgens gaan we in op het onderzoek aangaande de percepties van leerkrachten ten aanzien van het onderrichten van muziek. Daarna belichten we enkele auteurs die vanuit pedagogisch-filosofische invalshoek het huidige discours omtrent muziek- en kunsteducatie in het algemeen kritisch bekijken. Tenslotte staan we uitgebreid stil bij recente ontwikkelingen op beleidsniveau naar aanleiding van een internationaal onderzoek (Bamford, 2007) omtrent de huidige plaats van kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen.

2.4.1 Onderwijseffectiviteitsonderzoek

Een belangrijk aandeel binnen de pedagogische en onderwijskundige traditie gaat uit naar het onderwijseffectiviteitsonderzoek waarbij onderzoekers nagaan welke factoren bevorderend zijn voor de muzikale ontwikkeling van kinderen en jongeren. Gezien de grote omvang, zullen we ons in deze studie beperken tot een summier impressionistische impressie. Korenman en Peynircioglu (2007) stellen onder meer vast dat er op klasniveau een verband bestaat tussen de geprefereerde leerstijl (visueel of auditief) van leerlingen en hun capaciteit tot het memoriseren van tekst en melodie. Muzieklerkrachten hanteren volgens deze best zowel visuele als auditieve materialen bij het instructieproces. In dit verband doet men tevens onderzoek naar het gebruik van recente technologieën en media binnen het muziekonderwijs. Muziekcompositieprogramma's zoals *Dance eJay* werden reeds meermaals onderzocht (Gall & Breeze, 2008). Ook *peer mentoring* blijkt een belangrijke factor te zijn inzake het succes van muziekprogramma's (Goodrich, 2007). Goodrich (2007) komt tot de ontdekking dat de leerlingen van een jazz schoolband tot betere resultaten komen als de bandleider ruimte en ondersteuning voorziet voor *peer mentoring*. Niet alleen is deze werkvorm bevorderend voor de muzikale en sociale ontwikkeling van studenten, ook wordt de repetitietijd efficiënter ingevuld.

In tweede instantie wordt meer algemeen onderzocht welke de factoren zijn die muzikale vorming in een school al dan niet doen slagen. De Britse onderzoeker Sloboda (2001) stelt als grote voorwaarde voor succesvolle muziekeducatie dat de betrokken partijen een

overeenkomst bereiken over de invulling van het concept muziek. (Welk genre muziek komt aan bod? Op welke manier?) Deze consensus is volgens hem echter zoek in het huidige Britse onderwijs: muzikleerkrachten zouden te weinig respect hebben voor de muzikale achtergrond van hun leerlingen. Vervolgens zou het curriculum niet voortbouwen op het enthousiasme voor muziek dat veel leerlingen inherent in zich dragen (Bjørkvold, 1992; Sloboda, 2001). Ten derde meent Sloboda (2001) dat het toewijzen van een nieuwe muzikleerkracht bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs nefaste gevolgen met zich mee kan brengen. Tenslotte speelt het traditionele onderwijs volgens hem te weinig in op de centrale rol die muziek inneemt in het leven van kinderen en jongeren die zichzelf als niet-muzikaal beschouwen. Sloboda (2001) besluit dat enkel in die buitenschoolse muziekmomenten, waar de grens tussen leerkracht en leerling zeer vaag is, de parameters te vinden zijn voor effectief muziekonderwijs. Westerlund (2006) beweert in dit opzicht dat de informele manier van leren bij bijvoorbeeld rockgroepjes illustreert hoe men *knowledge-building communities* en expertise kan inbouwen in het formele muziekonderwijs. Söderman en Folkestad (2004) beschrijven op hun beurt de informele leerprocessen en -strategieën van een groepje hiphoppers bij het componeren van hun muziek. In dit collectieve creatieve leerproces blijken de composities constant te refereren naar films, computer games, politiek, popsterren en de geschiedenis van muziek en literatuur, wat erop wijst dat deze collages van citaten, teksten en uitspraken in feite persoonlijke reflecties zijn op de maatschappij waarin de jongeren leven.

Deze bevindingen kunnen echter niet als argument aangewend worden om halsoverkop gebruik te maken van rock- of hiphopmuziek in de muzieklles. Jongeren koppelen aan hun voorkeursmuziek immers ervaringen die discrepant zijn met de schoolse context die ze veeleer associëren met het klassieke canon. Door de voorkeursmuziek van leerlingen in een lescontext te integreren, kunnen ze zich bijgevolg bedreigd voelen in hun eigenheid en identiteit (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001; Rodrigues, 2004, in Faber, 2005). Niettemin, als opstap of overgang naar andere muziekgenres als bijvoorbeeld klassieke muziek kan de leerkracht wel het favoriete muziekgenre van zijn leerlingen in de les integreren (Bowman, 2004, in Faber, 2005). Claeys (2009) echter, meent dat cultuuroverdracht door een leerkracht die zijn antenne richt naar de wereld en tegelijkertijd de werkzaamheid van de traditie in het heden (h)erkent, noodzakelijk is. Een canon in de vorm van absolute ankerpunten die zowel maatgevend, smaakbevorderend, als open en genereus zijn, maakt het niet alleen mogelijk een gesprek te voeren, maar draagt ook bij tot identiteitsvorming:

Zonder leermeesters van verleden en heden, zonder de ontdekking van en confrontatie met de (culturele) omgeving, zonder vorming en scholing vind je de weg niet, noch naar jezelf noch naar de ander en dreig je in de leegte van het zelf rond te cirkelen, opgesloten in zelfervaring en zelfgenoegzaamheid, of dreig je op te gaan in het verlies van het zelf, in de vervreemdende pure entertainmentscultuur. (Claeys, 2009, p. 128)

2.4.2 Perceptieonderzoek bij leerkrachten

Een volgende aansluitende en tevens niet onbelangrijke invalshoek binnen de pedagogische literatuur brengt de percepties van muzikleerkrachten en meer bepaald beginnende muzikleerkrachten ten aanzien van muziek in kaart. Hierbij kan een vierdelige categorisering worden gebruikt met name de opleiding van muzikleerkrachten, muzikeducatie voor

leerkrachten basisonderwijs, muziekleerkrachten in de praktijk en de geschiedenis en filosofie van muziekleerkrachten (Verrastro & Leglar, 1992, in Yourn, 2000). Vooral het onderzoek naar muziekleerkrachten in opleiding neemt het grootste deel van de wetenschappelijke publicaties in beslag (Verrastro et al., 1992, in Yourn, 2000). Onder meer Yourn (2000) heeft onderzocht met welke aspecten muziekleerkrachten in opleiding voornamelijk worstelen. Voor veel beginnende muziekleerkrachten blijken klasmanagement, het eigen functioneren als lesgever, het aansluiten bij de capaciteiten en de leefwereld van leerlingen en de relatie met de mentor bronnen van onzekerheid te zijn (Yourn, 2000). Uit een meer uitgebreide studie van Campbell en Thompson (2007) blijkt dat vrouwelijke muziekleerkrachten in wording zich meer zorgen maken dan hun mannelijke collega's en dat studenten die zich voorbereiden om les te geven in het basisonderwijs zich meer zorgen maken dan zij die in het secundair onderwijs zullen lesgeven. Opvallend is dat jonge muziekleerkrachten een te rooskleurig beeld hebben over de taak en verantwoordelijkheid die een onderwijzer draagt. Lerarenopleidingen zouden hierop kunnen inspelen door meer authentieke praktijkervaringen in de opleiding te voorzien, aldus Campbell en Thompson (2007). Ook binnen de Vlaamse context bracht onder andere CANON Cultuurcel in 2006 de persoonlijke ervaringen van leerkrachten inzake het leergebied muzische vorming in kaart. In het rapport 'Stijnen helpt geen kweek: faalangst en vrijmoedigheid bij muzische vorming' (Peeters & Staes, 2006) worden ideeën aangeboden over begeleiden en begeleiderhoudingen, aangevuld met citaten en reacties van leerkrachten. Tenslotte is het opmerkelijk dat de algemene tevredenheid van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs het minst uitgesproken is voor de eindtermen van het leergebied muzische vorming. De onderlinge samenhang, formulering, bruikbaarheid voor de lespraktijk en evaluatiemogelijkheden van deze eindtermen krijgen de laagste waarderingscijfers van leerkrachten in vergelijking met andere leergebieden (Van Petegem et al., 2007).

De manier waarop kinderen en jongeren muzische en meer specifiek muzikale vorming ervaren wordt onderbelicht in de wetenschappelijke literatuur. Enkele van de weinig auteurs die zich aan dit onderzoeksthema hebben gewaagd, zijn Barrett en Smigiel (2007). Zij besluiten, op basis van interviews met Australische kinderen tussen 6 en 17 jaar oud, dat optreden voor een publiek, kansen tot individuele groei en welbevinden, uitdaging en professionalisering, gevoel van verbondenheid en kwaliteit van onderlinge relaties, als vijf belangrijkste argumenten door kinderen worden aangehaald wanneer hen gevraagd wordt naar de reden waarom ze participeren aan muzikale activiteiten (Barrett & Smigiel, 2007).

2.4.3 Pedagogisch-filosofische invalshoek

Een tevens niet onbelangrijke invalshoek binnen de pedagogische literatuur over muziekeducatie handelt over de functie die muziek al dan niet dient te vervullen. De recente aandacht vanuit zowel politieke als wetenschappelijke hoek voor kunst- en cultuureducatie toont aan dat de vaardigheden die dit vakgebied genereert, positief zijn voor maatschappelijk succes en bijgevolg moeten gestimuleerd worden. Adriaenssens (Commissie onderwijs cultuur, 2008) bijvoorbeeld pleit in het rapport 'Gedeeld/Verbeeld' om leerlingen vertrouwd te maken met alternatieve expressievormen zoals muziek en dans omdat het zeer waarschijnlijk is dat ook de niet-mondige leerlingen hierdoor vaak beter talig leren te communiceren en dus meer kans op succes realiseren. Ook meer algemeen stelt de Werkgroep inhoudelijke vernieuwing DKO (Werkgroep inhoudelijke vernieuwing DKO, 2008) dat muziek doelstel-

lingen beoogt als culturele emancipatie, het als burger leren participeren aan de maatschappij en het ontwikkelen van attitudes. Enkele auteurs stellen zich echter vragen bij de aanname dat kunst als middel wordt gebruikt om kinderen te vormen tot sociaal aangepaste burgers. Haspeslagh (2000) betreurt dat men in het huidige dominante discours muzikale vorming niet als waardevolle vorming op zichzelf beschouwt, maar eerder *als gediensstig dienstertje* aanstelt van zaken die belangrijker worden geacht dan de muziek zelf. Ook Claeys (2009) is deze mening toegedaan:

Het vermoeden ontstaat dat het doel van de culturele vorming vooral de cultuursector moet dienen. Er is trouwens een obsessief verwijzen naar cultuurparticipatie. Dat de overheid werk en onderwijs combineert en dat cultuur allianties aangaat met onderwijs kan positief zijn, tegelijk doet het vragen rijzen over haar fundamenteel doel. Heeft culturele opvoeding haar doel in zich, anders uitgedrukt, heeft ze een intrinsieke waarde? (Claeys, 2009, p. 113)

Claeys (2009) projecteert deze tendens tevens naar een door haar algemeen gepercipieerde inhoudelijke *uitholling* van de vakken: “de vaardigheden worden vaak verzelfstandigd of in een functionalistisch kader geplaatst en losgekoppeld van een samenhangend cultureel denken over taal en cultuur.” (Claeys, 2009, p.114)

Sanctorum (2007) treedt deze auteurs bij en meent dat het in se zelfs onmogelijk is om kunst in te passen in structuren en instituten omdat ze juist zo op zichzelf staat: “Cultuurbeleving is niet braaf, gewillig, gezellig of wow. Ze is vooral problematisch, hoekig, soms lelijk, asociaal, bevreemdend, - een hobbelige zoektocht naar identiteit, en liefst niet via geprefabriceerde ‘icons’” (Sanctorum, 2007, p. 7). Hoewel kunsteducatie op die manier een contradictie in terminis lijkt, sluit Sanctorum dit gegeven toch niet uit:

De moraal van dit verhaal is essentieel voor wie met cultuurpedagogie begaan is: sterke momenten ontstaan uit zichzelf en staan op zichzelf, -ze worden zwakker door betutteling, pampering, poging tot integratie, educatieve richtlijnen, UNESCO-studies. Sterke momenten zijn onvoorspelbaar en creëren hun eigen duur. Ze hangen af van individuen en hun interactie, niet van structuren. Ze spelen zich in een gesloten kring af, -het zijn echte eilanden van kwaliteit-, ‘*isolated islands*’. (Sanctorum, 2007, p. 9)

Bamford (2006; 2007) daarentegen pleit net voor een samengaan van een *education in the arts* met een *education through the arts*.

2.4.4 Kunst- en cultuureducatie in het Vlaamse onderwijslandschap.

Naar aanleiding van de recente ontwikkelingen op beleidsniveau wat betreft kunst- en cultuureducatie kennen we deze een belangrijke plaats toe in deze studie. In wat volgt werpen we licht op het discours van Anne Bamford, gezien zij tegenwoordig één van de meest besproken figuren is wat betreft onderzoek naar kunst- en cultuureducatie op internationaal niveau. Tevens vormt ze de aanleiding voor heel wat beleidsmatige ontwikkelingen. Gegeven de relevantie van haar werk voor de centrale probleemstelling in deze studie, zullen we grondig stilstaan bij de resultaten van haar onderzoeken. We vangen aan met een beknopte uiteenzetting van haar rapport ‘The Wow Factor: Global research

Hoofdstuk 2. Literatuuronderzoek

compendium on the impact of the arts in education' (Bamford, 2006). Uit dit onderzoek heeft Bamford namelijk kwaliteitscriteria gededuceerd die toonaangevend waren voor haar analyserapport, 'Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen' (Bamford, 2007) betreffende kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen. Tenslotte bespreken we enkele concrete beleidsvoorstellen die uit dit rapport zijn voortgevloeid en hun neerslag vonden in het rapport 'Gedeeld/Verbeeld' (Commissie onderwijs cultuur, 2008) evenals in het rapport 'Verdieping/Verbreiding' (Werkgroep inhoudelijke vernieuwing DKO, 2008). Tevens confronteren we deze met kritische bemerkingen en adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad hieromtrent.

Vooraleer we overgaan tot de recente beleidsverwikkelingen betreffende kunst- en cultuureducatie, achten we het essentieel erop te wijzen dat er binnen het huidige onderzoeks-, beleid en praktijkveld weinig tot geen consensus bestaat over het gebruik van de termen kunst- en cultuureducatie (Bamford, 2007; Bossuyt, 2003; Jordens, 2006; Lanckmans & Preckler, 2003; Pinxten, 2003). De uiteenlopende definiëring van deze begrippen bevindt zich op een continuüm van zeer ruim en abstract naar zeer specifiek en concreet (Bossuyt, 2003). Pinxten et al. (2003) bijvoorbeeld stellen cultuureducatie gelijk met het opvoeden van burgers in een levenswijze. Deze brede omschrijving omvat onder andere het vormingsproces dat leidt tot de beleving en uitdrukking van identiteit via culturele etiketten (gaande van merknamen, over media en sport, tot kunst) (Pinxten et al., 2003). Vlaams minister van Cultuur, Jeugd, Sport en Brussel, Bert Anciaux hanteert in zijn beleids- en actienota over cultuureducatie (2008) een minder brede opvatting en stelt daarbij cultuurparticipatie aan en in cultuur voorop:

Cultuureducatie is het geheel van maatregelen en actoren, dat via begeleiding en "toeleiding" van mensen en groepen, gericht op het effectief en reflectief omgaan met cultuuruitingen, bijdraagt tot meer en betere cultuurparticipatie, in de betekenissen van deelnemen (smaken) en/of deelhebben (maken). (Anciaux, 2008, p. 16)

Onder deze definitie categoriseert hij volgende duidelijk afgebakende subsectoren: de kunsten, het erfgoed, de amateurskunsten, de circuskunsten, het lokale cultuurbeleid, het jeugdwerk, de jeugdsector en het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Anciaux (2008) voegt hier uitdrukkelijk aan toe dat educatie inherent deel uitmaakt van het brede cultuurbeleid, met inbegrip van het jeugdbeleid. Ook andere auteurs wijzen erop dat cultuur automatisch educatie inhoudt in die zin dat ze ons richtinggevende verhalen en metaforen biedt (Rutten, Soetaert, & Mottart, 2007). Cultuurnetwerk Nederland, bekend als het equivalent van de Vlaamse CANON Cultuurcel, omschrijft cultuureducatie op gelijkaardige manier als in de Vlaamse definiëring.

De ruimste omschrijving van cultuureducatie is: alle vormen van educatie waarbij cultuur als doel of als middel wordt ingezet. In het algemeen laat cultuureducatie mensen kennismaken met kunst- en cultuuruitingen en verdiept het inzicht daarin. "(...)" Cultuureducatie wordt in de praktijk gehanteerd als verzamelbegrip voor kunsteducatie, erfgoededucatie en media-educatie. Literatuureducatie wordt daarbij soms nog apart vermeld. (<http://www.cultuurnetwerk.nl/>)

Ook volgens de Commissie onderwijs cultuur (2008) wordt cultuureducatie omschreven als: "elke vorm van educatie die cultuur als doel of middel inzet" (Commissie onderwijs cultuur,

2008, p. 22) en omvat cultuureducatie, waarbij men cultuur gelijkstelt aan betekenisgeving, zowel kunsteducatie, media-educatie als erfgoededucatie. Het blijft echter onuitgesproken welk soort culturele educaties bestaan naast deze drie. De alomvattendheid van het concept bemoeilijkt zo een duidelijke afbakening voor de praktijk (Vlaamse Onderwijsraad, 2008):

Wanneer cultuur zo omvattend is, kan je dan nog zinvol spreken over een afzonderlijke ‘cultuureducatie’? Kan je cultuureducatie dan nog zinvol onderscheiden van onderwijs *tout court*? Wiskunde, natuurwetenschappen, allerlei technologieën/technieken, communicatie, geschiedenis, aardrijkskunde, taal, sport ...: zijn het niet allemaal vormen van betekenisgeving en bijgevolg allemaal voorwerp van ‘cultuureducatie(s)’? (Vlaamse Onderwijsraad, 2008, p. 4)

Kunsteducatie maakt in het gros van de vigerende definities integraal deel uit van cultuureducatie (Bamford, 2008; Commissie onderwijs cultuur, 2008; www.cultuurnetwerk.nl). Bij het aflijnen van dit concept benadrukken enkele auteurs dat er traditioneel een verschil en soms zelfs spanning bestaat tussen kunstbeleving en kunstbeoefening enerzijds en kunsteducatie anderzijds (Pinxten, 2003). Terwijl kunstbeoefening en beleving focussen op het beoefenen van een kunst, stelt kunsteducatie het leren van een kunst centraal (De Braekeleer, 2000). Over de manier waarop deze begrippen verdere invulling kennen, bestaat grote verdeeldheid in het onderzoeks-, beleids- en praktijkveld. De centrale vraag hierbij is of kunsteducatie nu educatie met, in, over of door middel van kunst impliceert (Bossuyt, 2003; De Grauwe, 2005). Het is opmerkelijk dat verschillende organisaties in het culturele werkveld zich niet beperken tot het bewerkstelligen van één missie, maar daarentegen een brede interpretatie van het begrip kunsteducatie hanteren in die zin dat kunst zowel als doel en als middel van vorming wordt beschouwd (De Grauwe, 2005). De kunsteducatieve vereniging De Veerman is één van de vele organisaties die dergelijke missie vooropstelt (Bossuyt, 2003). Deze lijn tussen kunsteducatie als middel en kunsteducatie als doel wordt ook gehanteerd door onderzoekers als Bamford (2006; 2007). Tevens wordt deze doorgetrokken op beleidsniveau waar men een onderscheid maakt tussen onder meer het jeugdwerk en sociaal-cultureel werk dat een persoons- of maatschappijgerichte missie in zijn kunsteducatieve activiteiten beoogt, en de kunsten die zich richten op kunsteducatie als toeleiding tot de kunsten zelf (Anciaux, 2008). Ondanks deze minimale richtlijn die evenwel vele organisaties in een keurslijf dwingt (De Grauwe, 2005), bestaat er op beleidsniveau geen eenduidige omschrijving van wat kunsteducatie inhoudt: “Kunsteducatie in Vlaanderen anno 2006 is een kluwen, een amalgaam van verschillende benaderingen, verwachtingen, waarden, beleidscriteria en- normen. Het gaat om domein- en beleidsoverschrijdende processen waarbij cultuur, onderwijs en welzijn betrokken partijen zijn.” (Jordens, 2006) Hoewel deze versnippering zowel voor beleids- als praktijkmensen als een lastige hindernis wordt ervaren, is het toch opmerkelijk dat, hoe concreter kunsteducatie afgebakend wordt, hoe minder mensen die professioneel in de culturele sector actief zijn, zich kunnen vinden in een sterk afgebakende definiëring. Bamford (2007) verwijst hierbij naar de opmerking dat “de dynamische definitie van kunst een belangrijke eigenschap is van kunst en dat het onmogelijk is om statische definities te geven, omdat deze verouderd zijn, zodra ze op papier staan.” (Bamford, 2007, p. 26)

In het verdere verloop van deze studie, hanteren we een definitie van cultuur- en kunsteducatie zoals deze door de Commissie onderwijs cultuur (2008) werd opgesteld. Niet alleen is

deze afbakening, ondanks de terechte kritiek van de Vlaamse Onderwijsraad (2008) ruim en tegelijk zeer concreet, tevens is ze wenselijk daar het rapport waaruit deze omschrijving is voortgevloeid, een centrale rol krijgt toebedeeld in dit onderzoek. Cultuureducatie wordt dus als volgt afgebakend:

In ruime zin is cultuureducatie elke vorm van educatie die cultuur als doel of middel inzet. Cultuureducatie is erop gericht om een persoonlijke, sociale en culturele bewustwording en bereidheid tot participatie aan cultuur tot stand te brengen bij de leerlingen, alsook een vermogen tot cultureel beleven en handelen, interculturele communicatie en culturele aanpassing. (Commissie onderwijs cultuur, 2008, p. 22)

Kunsteducatie wordt bijgevolg gedefinieerd als: “elke vorm van educatie die kunst en/of kunstzinnige middelen en technieken als doel vooropstelt of als middel inzet.” (Commissie onderwijs cultuur, 2008, p. 23)

Het concept muzische vorming vatten we op zoals deze in de eindtermen muzische vorming lager onderwijs aan bod komt. “Ondanks het principe van de ondeelbaarheid van het muzische, als een geheel vervat in het groei- en leerproces, zijn de eindtermen ingedeeld in afzonderlijke domeinen, met name: beeld, muziek, drama, beweging, media en attitudes” (<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/uitgangspunten/muzischevorming.htm/>) Tevens wensen we te wijzen op het nuanceverschil van deze term met het concept van muzikale vorming, waarmee we voornamelijk de vorming inzake muziek bedoelen.

2.4.4.1 Een internationale kijk op cultuur- en kunsteducatie: the WOW factor

In wat zich presenteert als de eerste internationale analyse van kunsteducatie met name ‘The Wow factor. Global research compendium on the impact of the arts in education’, gaat Anne Bamford, op vraag van de UNESCO en tevens in samenwerking met IFACCA en de *Australia Council*, op zoek naar de relatie die er wereldwijd bestaat tussen kunst en onderwijs. Meer bepaald onderzoekt ze, vanuit ontwikkelingspsychologische invalshoek, welke de effecten zijn van kunst- en cultuurprogramma’s bij kinderen en jongeren in diverse landen. Om deze *arts-rich programmes* contextueel te kunnen situeren, werd een grootschalig survey opgezet. Zo wordt duidelijk welke positie kunsteducatie vervult zowel op nationaal beleidsniveau als in het praktijkveld. De overheden en instellingen van 75 landen werden aangesproken, waarvan uiteindelijk 40 landen de toestemming gaven om in het kwantitatieve onderzoeksluik opgenomen te worden. Naast de gegenereerde data uit de vragenlijsten heeft Bamford (2006) ook onderzoeken en case studies van projecten en curricula in haar rapport opgenomen die door respondenten van de onderzochte landen zelf werden aangeleverd.

De conclusies uit dit rapport blijken voor veel landen gelijklopend te zijn: enerzijds hamert de overheid op het belang van kunst en cultuur voor de ontwikkeling van haar burgers en pleit ze als dusdanig voor een insluiting van de kunsten in het onderwijsbeleid. Anderzijds echter komt dit in de alledaagse schoolse werkelijkheid niet tot uitdrukking. Bamford (2006) stelt vast dat kunsteducatie in de meeste landen niet op gelijke hoogte staat met andere leergebieden zoals taal, wiskunde en wetenschappen. Tevens merkt ze op dat de professionaliteit en deskundigheid van docenten op het gebied van kunsteducatie te wensen overlaat.

Hoofdstuk 2. Literatuuronderzoek

Wat het curriculum betreft aangaande kunst en cultuur, bieden de meeste landen een uitgebreid gamma aan van activiteiten dat zich voornamelijk situeert binnen muziek en vormen van beeldende kunst, aangevuld met landspecifieke kunstitdrukkingen (zoals bijvoorbeeld het haavlechten in Senegal). Inzake de mogelijke effecten van kunst op de ontwikkeling van kinderen, concludeert Bamford (2006) dat kunsteducatie niet alleen een positieve invloed heeft op de kunstzinnigheid van kinderen, maar ook op hun algemene onderwijs- en leerprestaties en hun gemeenschapszin. De titel van het rapport 'The Wow factor' weerspiegelt deze bevinding en verwijst bijgevolg naar niet meetbare effecten zoals de opwinding en verwondering die kunstactiviteiten teweeg kunnen brengen.

Ondanks de vele contextspecifieke en cultureel bepaalde gegevens die voortkomen uit deze studie, destilleert Bamford toch een aantal algemeen geldige kwaliteitscriteria voor kunsteducatie. Een eerste criterium omvat het opzetten van actieve samenwerkingsverbanden tussen scholen en kunstorganisaties, en tussen leraren, kunstenaars en de gemeenschap. Ten tweede wordt een gedeelde verantwoordelijkheid vooropgesteld wat betreft planning, implementatie, assessment/ beoordeling en evaluatie. Een derde criterium zijn de mogelijkheden voor publieke optredens, tentoonstellingen en/ of presentaties. Ten vierde verwijst ze naar een combinatie van ontwikkeling binnen specifieke kunstvormen (educatie in de kunst) met artistieke en creatieve benaderingen van het leerproces (educatie door de kunst). Een vijfde aspect behelst mogelijkheden tot kritische reflectie en probleemoplossend en risicovol denken. Een zesde accent ligt op samenwerking. Ook een inclusieve houding wordt als criterium beschouwd die toegang inhoudt voor alle kinderen. Vervolgens zijn gedetailleerde strategieën wenselijk voor het toetsen en rapporteren over hoe kinderen leren, ervaren en zich ontwikkelen. Een voorlaatste criterium verwijst naar de levenslange professionele ontwikkeling voor leerkrachten, kunstenaars en de gemeenschap. Tenslotte worden flexibele schoolstructuren en doordringbare grenzen belangrijk geacht tussen scholen en de gemeenschap.

Het is op basis van deze kenmerken dat Bamford in een latere studie de Vlaamse situatie onder de loep heeft genomen (Bamford, 2007). Vooraleer we deze van naderbij bekijken, vinden we het essentieel om stil te staan bij enkele kritieken op 'The Wow factor'.

Folkert Haanstra (2006), bijzonder hoogleraar cultuurparticipatie en cultuureducatie aan de Universiteit van Utrecht, uit zowel kritiek op de gehanteerde methodiek als op de conclusies van 'The Wow Factor'. Zo zijn de schriftelijke vragenlijsten volgens hem te weinig betrouwbaar omwille van de beperkte en bijgevolg niet-representatieve steekproef in het onderzoek enerzijds en de te weinig concretiserende vragen anderzijds. Een vraag zoals 'hoeveel minuten worden er gemiddeld besteed aan kunsteducatie in het basis- en in het secundair onderwijs' is te vaag omdat er binnen deze twee onderwijsopdelingen nog grote verschillen te vinden zijn zoals het onderscheid tussen onderbouw en bovenbouw, verplicht en niet-verplicht onderwijs... Ook maakt Bamford (2006) volgens hem de fout om zich enkel te baseren op meningen en aangedragen onderzoeken van belanghebbenden om conclusies te formuleren aangaande de effecten van kunst- en cultuureducatie. Het mag geen wonder heten dat deze conclusies een voornamelijk positieve inkleuring krijgen in die zin dat de respondenten het eens zijn dat kunsteducatie ontegensprekelijk tot betere algemene onderwijsprestaties leidt. Gezagdragend effectonderzoek dat deze uitspraken enigszins nuanceert, zoals dat van Winner en Hetland (2001) en Harland (2000), wordt echter uit de studie geweerd of selectief aangehaald met als gevolg dat het onderzoek van Bamford (2006)

volgens Haanstra (2006) meer verwordt tot een *goed nieuws show* van kunsteducatie dan tot een wetenschappelijke onderbouwde studie.

Een andere kritiek komt uit kunstfilosofische hoek. Vlaams cultuurfilosoof Johan Sanctorum (2007), stelt zich vragen bij Bamford's benadering van creativiteit, als zijnde het belang van kritische reflectie, het kunnen deelnemen aan discussies en het kunnen verantwoorden van keuzes. Hij meent dat ze creativiteit benadert als middel om zich te kunnen handhaven in een hoogtechnologise competitieve samenleving. Echter, volgens Sanctorum (2007) staat creativiteit in haar ware betekenis op zichzelf. Ze is tevens onvoorspelbaar wat betekent dat ze niet in structuren of educatieve richtlijnen kan gegoten worden. In zijn visie kleurt creativiteit buiten de lijnen van de samenleving en zijn instellingen. Ze zal zich eerder manifesteren bij een groepje spijbelaars dan in een perfect georchestreerde muziekles (Sanctorum, 2007).

2.4.4.2 Beleidsgericht onderzoek in Vlaanderen

Naar aanleiding van de eerder onrustwekkende bevindingen uit 'The Wow factor', kreeg professor Bamford van CANON Cultuurcel de opdracht om de kwaliteit van kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen in kaart te brengen. Hiervoor werden 140 mensen uit de betrokken sectoren bevestigd en 74 scholen geconsulteerd uit alle onderwijstypes en – vormen. Zoals eerder aangegeven baseerde Bamford (2007) zich voor deze studie op de tien kwaliteitscriteria die ze gedestilleerd heeft uit de vergelijkende landenstudie om haar bevindingen te kaderen. De resultaten van dit onderzoek werden gerapporteerd in het rapport 'Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen' (Bamford, 2007). In wat volgt zullen we deze nader bekijken.

In eerste instantie stelt Bamford (2007) vast dat er in Vlaanderen een algemeen gebrek aan continuïteit en consistentie aanwezig is tussen scholen en hun eventuele partnerschappen met creatieve mensen en organisaties. Gewoonlijk zijn kunst- en cultuurprojecten van scholen vrij kort en missen ze een link of opvolging binnen de kunst of andere disciplines. Tevens constateert ze dat scholen, en in het bijzonder het Deeltijds Kunstonderwijs, zich te weinig openstellen voor invloeden van de gemeenschap waarbinnen ze zijn gevestigd. Hierbij aansluitend merkt Bamford (2007) op dat scholen door hun bureaucratie en starre opvattingen niet in staat zijn hun organisatorische structuren te versoepelen. Ook zijn scholen en kunstinstellingen weinig geneigd om leerlingen, leerkrachten en kunstenaars aan te moedigen om risico's te nemen in hun creatieve processen omdat succes op die manier niet gegarandeerd kan worden. Een spijtige vaststelling, aangezien de ruimte om fouten te maken integraal deel uitmaakt van een kwaliteitsvolle kunstpraktijk. Een vierde opmerkelijke bevinding is dat kunst- en cultuureducatie, ondanks de huidige beleidsaandacht voor gelijke kansen, vooral toegankelijk is voor de welvarende en hooggeschoolde elite van Vlaanderen. Vooral het DKO lijkt, ongeacht de relatief lage kostprijs, bepaalde doelgroepen niet te bereiken. Evenzeer hebben kinderen met bijzondere onderwijsbehoeften het over het algemeen niet gemakkelijk om te participeren aan kunsteducatieve programma's. Niettemin hebben enkele instellingen reeds grote inspanningen geleverd om de inclusiegedachte ook in praktijk om te zetten. Een volgend precair punt is de vaststelling dat de expertise van leerkrachten basisonderwijs aangaande kunst- en cultuureducatie onvoldoende ontwikkeld is. Ook de leerkrachten zelf geven aan dat het hen aan artistieke kennis en vaardigheden

ontbreekt om creatieve processen bij kinderen te ondersteunen. Daarenboven zijn de professionele nascholingen die voorhanden zijn zeer duur, te weinig praktisch toepasbaar en eerder geïsoleerd: ze vertonen weinig tot geen samenhang met verdere leertrajecten. Bovendien geven schooldirecties toe dat ze kunst en cultuur niet altijd naar waarde schatten. Bijgevolg sporen ze hun leerkrachten onvoldoende aan om hieromtrent nascholingen te volgen. Ook meent Bamford dat er heel weinig methodes voor assessment en evaluatie bestaan binnen kunst- en cultuureducatie (de methodescholen buiten beschouwing gelaten). Naast een gebrek aan structurele capaciteit om de doeltreffendheid van kunst- en cultuureducatie te beoordelen, missen leerkrachten tevens de vaardigheden en opleiding om de ontwikkeling en prestaties van kinderen op te volgen. Verder blijkt dat het belangrijk is dat optredens en tentoonstellingen integraal deel uitmaken van kunstprogramma's omdat deze meer vertrouwen, toewijding en betrokkenheid bij kinderen bewerkstelligen. Hoewel dit gespecificeerd staat in de leerplannen en de meeste Vlaamse scholen inspanningen doen om met hun leerlingen tentoonstellingen en voorstellingen te bezoeken, merkt Bamford op dat leerlingen nog te weinig de kans krijgen om hun eigen creaties voor te stellen. Tot slot komt ze tot de bevinding dat er binnen kunsteducatie een onderscheid bestaat tussen 'educatie in kunst' zoals muziek, handwerk, dramatische kunst... en 'educatie door kunst', als pedagogisch instrument in andere vakken. De meeste Vlaamse scholen passen een combinatie van beide benaderingen toe binnen hun curriculum, wat door Bamford in haar rapport aangehouden wordt.

Bamford (2007) concludeert op basis van bovengenoemde bevindingen dat ondanks de recente belangstelling voor kunst en cultuur vanuit de samenleving en de overheid, de alledaagse praktijk van het Vlaamse onderwijsveld weinig veranderd is. De huidige initiatieven aangaande kunst- en cultuureducatie zijn dan wel veelbelovend en toonaangevend maar kennen nog geen wijdverbreide toepassing in het Vlaamse onderwijslandschap. Ze wijst in dit verband tevens op het feit dat, naast een tekort aan samenwerkingsverbanden en middelen, het gebrek aan een continue leerlijn cultuur- en kunsteducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs een van de belangrijkste oorzaken is van het huidige debacle binnen de kunst- en cultuureducatie. Deze belangrijke aanmerking vormde voor de Commissie onderwijs cultuur het aanknopingspunt om concrete beleidsvoorstellen te formuleren in het rapport 'Gedeeld/Verbeeld'.

2.4.4.3 Aanbevelingen op beleidsniveau.

Naar aanleiding van het onderzoek van Bamford (2007) naar kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen werd een Commissie onderwijs cultuur samengesteld door Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming, Frank Vandenbroucke alsook Vlaams minister van Cultuur, Jeugd, Sport en Brussel, Bert Anciaux met als doel de bevindingen en aanbevelingen van het rapport te vertalen naar concrete beleidsvoorstellen. De leden van deze Commissie werden geselecteerd op basis van hun expertise en ervaringen in de onderwijs- en culturele sector, zowel op beleidsniveau als in de praktijk. Daarnaast kreeg een klankbordgroep, bestaande uit afgevaardigden van de betrokken onderwijs- en culturele actoren, de opdracht om de voorstellen van de Commissie onderwijs cultuur te evalueren op hun praktische haalbaarheid en volledigheid, en de aanbevelingen zelf af te toetsen bij hun achterban. Het resultaat van deze interactie vond zijn neerslag in het rapport 'Gedeeld/Verbeeld'. Parallel aan de Commissie onderwijs cultuur ging de Werkgroep inhoudelijke vernieuwing DKO van start.

Hoofdstuk 2. Literatuuronderzoek

Deze werkgroep heeft zich expliciet gefocust op deeltijds kunstonderwijs, gezien de Commissie onderwijs cultuur dit bewust grotendeels buiten beschouwing gelaten heeft. Het rapport 'Verdieping/Verbreiding' bevat de belangrijkste conclusies en aanbevelingen van deze Werkgroep.

In wat volgt werpen we een blik op relevante en fundamentele aspecten die uit beide rapporten naar voren komen. Hiertoe maken we een onderscheid tussen de verschillende niveaus waarop de adviezen betrekking hebben. We vangen aan met de aanbevelingen op klas-, school- en beleidsniveau. Vervolgens komen de adviezen aangaande samenwerkingsverbanden tussen scholen, DKO en andere culturele actoren aan bod. Tenslotte bespreken we de beleidsaanbevelingen inzake professionalisering van leerkrachten en educatief personeel. Hierbij komt ook de stem van de Vlaamse Onderwijsraad aan bod die in haar rapport 'advies over cultuur- en kunsteducatie' (Vlaamse Onderwijsraad, 2008) kritische kanttekeningen plaatst bij de aanbevelingen uit het eindrapport van de Commissie onderwijs cultuur (2008).

Klasniveau

Naar aanleiding van de kritiek van Bamford (2007) betreffende de discontinuïteit tussen de verschillende onderwijssystemen, heeft de Commissie onderwijs cultuur (2008) in eerste instantie een aanzet gegeven voor het opstellen van een doorlopende leerlijn, ook wel referentielijnd genoemd, voor kunst- en cultuureducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs. In deze referentielijnd staan de ontwikkeling van een cultureel bewustzijn centraal evenals de vertaling ervan naar de persoonlijke en sociale ontplooiing. Aan de hand van vier leerfasen, met name sensibiliseren, exploreren, activeren en reflecteren moeten leerkrachten streven naar het teweeg brengen van kwalitatieve leerprocessen bij de leerlingen, conform alle onderwijsniveaus. De Commissie onderwijs cultuur (2008) somt tien voorwaarden op voor leerkrachten om deze doelstelling te bereiken. Deze omvatten onder andere het creëren van veilige leeromgevingen (ook buiten de klas- en schoolmuren) met aandacht voor de achterliggende betekenissen van kennisinhouden, het uitdragen van enthousiasme voor cultuurparticipatie, het aangaan van structurele samenwerkingsverbanden met buitenschoolse organisaties, het stimuleren van interculturele communicatie en reflectie, en tot slot het opstellen van transparante en minder resultaatgerichte evaluatiesystemen. Deze werkpunten zijn zowel volgens de Commissie onderwijs cultuur (2008), volgens de Vlaamse Onderwijsraad (2008) als volgens Bamford (2007) pas effectief als ze ook op systematische, structurele en continue wijze worden ingebed.

Schoolniveau

Om voorgaande attitudes bij leerkrachten te bewerkstelligen, is een heldere en coherente visie hieromtrent op schoolniveau noodzakelijk. De Commissie onderwijs cultuur (2008) raadt basisscholen aan om binnen het schoolwerkplan een zesjarenplan te ontwikkelen waarin korte- en langetermijndoelstellingen worden geformuleerd betreffende kunst en cultuur, rekeninghoudend met de referentielijnd en de specifieke schoolcontext. Deze visie wordt bij voorkeur door een groep leerkrachten geconcretiseerd gezien zij tot het draagvlak behoren dat de visie moet uitvoeren. Hierbij is het wenselijk dat ook de lokale kunst- en cultuuractoren betrokken worden zoals het DKO. Volgens de Vlaamse Onderwijsraad (2008) kunnen ook de lerarenopleidingen een zinvolle stem uitbrengen bij het proces van visieont-

wikkeling van scholen voor cultuur- en kunsteducatie. De Raad (2008) acht het echter niet zinvol om een tijdslimiet te hanteren. Ook wijst ze erop dat het uitwerken van een schoolwerkplan niet voor alle onderwijsniveaus verplicht is. Bovendien mag dergelijke structurele verankering volgens de Vlor (2008) niet leiden tot het verhogen van de administratieve planlast. Tenslotte acht de Vlor (2008) het essentieel dat ook leerlingen betrokken worden bij het proces van visieontwikkeling op cultuur- en kunsteducatie.

Verder meent de Commissie onderwijs cultuur (2008) dat overheidsondersteuning en vorming, eventueel aan de hand van een visieontwikkelingsmodel, noodzakelijk is. Dergelijke model wordt bij voorkeur ontwikkeld door CANON Cultuurcel, in samenwerking met de pedagogische begeleidingsdiensten en de onderwijsinspectie. Vervolgens zou de overheid met een richtbedrag van €1500 per jaar per school, scholen kunnen ondersteunen die in samenwerking met een culturele partner of kunsteducatieve sector een langetermijnvisie wensen te ontwikkelen aangaande kunst en cultuur. De Vlor (2008) wijst in dit verband echter op het decreet op inspectie en begeleiding van 1991, dat aangeeft dat het opstellen van dergelijke modellen niet tot de taak behoort van de inspectie: "Scholen met weinig beleidsvoerend vermogen zijn geneigd om zich te conformeren aan de normen die de inspectie hanteert en voeren hun schoolbeleid daardoor vanuit een verantwoordingsperspectief. Op die manier wordt hun beleidsvoerend vermogen niet gestimuleerd." (Vlaamse Onderwijsraad, 2008, p. 8) Tevens merkt ze op dat dergelijke modellen niet imperatief mogen worden opgelegd.

Tenslotte meent de Commissie onderwijs cultuur (2008) dat scholen meer moeten communiceren en informatie uitwisselen over goede praktijkvoorbeelden om hun eigen handelen te verbeteren. Ook de Vlor (2008) steunt dit voorstel en geeft aan dat voor de pedagogische begeleidingsdiensten en CANON Cultuurcel hierbij een belangrijke rol is weggelegd.

Beleidsniveau

Naar aanleiding van het onderzoek van Van Petegem et al. (2007) erkent de Commissie onderwijs cultuur (2008) dat leerkrachten met heel wat inhoudelijke en praktische problemen geconfronteerd worden bij het implementeren van de eindtermen muzische vorming. Bijgevolg onderschrijven ze de roep om de eindtermen in verband met cultuur en kunst, voornamelijk binnen het leergebied muzische vorming maar evengoed binnen andere leergebieden, aan een grondige evaluatie en eventuele herziening te onderwerpen. Hierbij geeft de Commissie onderwijs cultuur (2008) aan dat een gebruik van de referentielijn als toetssteen, een ontwikkelingslijn doorheen het curriculum kan garanderen. De Vlaamse Onderwijsraad (2008) gaat echter niet akkoord met dit gegeven: "Onderwijsjuridisch is het niet mogelijk om dergelijke hiërarchie in te stellen. Een referentielijn kan nooit als toetsingscriterium boven de eindtermen en ontwikkelingsdoelen staan." (Vlaamse Onderwijsraad, 2008, p. 7) Tevens is het voorstel tot evaluatie en herziening volgens de Raad onvoldoende gefundeerd gezien het leergebied muzische vorming een brede invulling toelaat waarbij meerdere invalshoeken en werkmethodes mogelijk zijn (Vlaamse Onderwijsraad, 2008).

Wat betreft de eventuele herziening van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, nuanceert de Commissie onderwijs cultuur (2008) desalniettemin dat de ontwikkeling en verankering van een schoolvisie op cultuur- en kunsteducatie evenals de samenwerking met culturele

partners, de nodige impulsen kunnen leveren om de ontwikkelingsdoelen en eindtermen op een kwaliteitsvolle manier in het curriculum te integreren. Wanneer de inspectie daarenboven de nodige aandacht besteedt in haar doorlichtingen aan kunst- en cultuureducatie, zullen scholen zich zekerder voelen en meer tevreden zijn over hun aanpak en methodes betreffende kunst- en cultuureducatie.

Samenwerkingsverbanden tussen scholen, DKO en andere culturele actoren

Het DKO wordt door de Commissie onderwijs cultuur (2008), gezien de lokale inbedding van zijn academies, als prioritaire samenwerkingspartner van basis- en secundair onderwijs voorgesteld. De Werkgroep inhoudelijke vernieuwing DKO (2008) acht dit zeer wenselijk gezien niet alleen het kleuter- en leerplichtonderwijs, maar ook de academies de vruchten van dergelijke samenwerking kunnen plukken. Het kleuter- en leerplichtonderwijs vormen immers een belangrijke voedingsbodem voor het DKO:

Voor heel wat jongeren is dit de eerste confrontatie met kunst en cultuur. Hier kunnen impulsen gegeven worden die naar meer smaken. Zeker voor jongeren die van thuis uit weinig met kunst en cultuur in aanraking komen, is kwaliteitsvolle kunst- en cultuureducatie op school cruciaal. Niet alleen leren leerlingen kunst en cultuur kennen en begrijpen, ze experimenteren ook zelf met diverse kunstdisciplines waardoor ze ook hun artistieke voorkeur of talent leren kennen. (Werkgroep inhoudelijke vernieuwing DKO, Verdieping/Verbreiding', 2008, p. 41-42).

De Commissie onderwijs cultuur (2008) oppert voor een uitbreiding van de momenteel lopende projecten van tijdelijke duur naar het volledige Vlaamse onderwijslandschap waarbij het DKO structureel met basisscholen of secundaire scholen samenwerkt. De Vlaamse Onderwijsraad (2008) echter merkt op dat dit niet vanzelfsprekend is: "Uit ervaring van de vorige decennia blijkt dat projecten soms enkel effectief zijn gedurende een bepaalde periode, andere ontwikkelen zich geïsoleerd zonder voldoende verankering in de omgeving. Soms blijken projecten niet te verzoenen met algemene beleidslijnen." (Vlaamse Onderwijsraad, 2008, p. 11) Volgens de Vlor bestaat de taak van de overheid er eerder in om voorwaarden te scheppen tot innovatief werken. Ook andere lokale culturele organisaties en instellingen kunnen deel uitmaken van dit samenwerkingspact. Op schoolniveau zou dergelijke structurele samenwerking duidelijk de instroom van kansarmen in het DKO kunnen bevorderen, aldus de Commissie onderwijs cultuur (2008), de Werkgroep inhoudelijke vernieuwing DKO (2008) en de Vlaamse Onderwijsraad (2008).

Een wederzijdse beïnvloeding tussen beide partijen is van fundamenteel belang. Het mag immers niet de bedoeling zijn dat kunsteducatie als geïsoleerd vak enkel door een expert uit het DKO verzorgd wordt. Een relatie van wederkerigheid kan enerzijds de bestaande expertise inzake kunsteducatie binnen het kleuter- en leerplichtonderwijs versterken en anderzijds kunnen de academies leren uit de ervaringen en behoeften die uit de samenwerking voortvloeien. Ook de Werkgroep inhoudelijke vernieuwing DKO (2008) meent het van cruciaal belang dat DKO-leerkrachten niet de plaats innemen van leerkrachten basisonderwijs maar eerder impulsen geven voor een meer doelgerichte kunst- en cultuureducatie. Wat betreft de professionalisering van leerkrachten, kunnen nascholingen, ingericht door het DKO, deze kruisbestuiving bewerkstelligen, mits ze structureel en op lange termijn zijn ingebed. Momenteel zijn bijvoorbeeld reeds tijdelijke projecten muzische vorming aan de

gang waarbij DKO-leerkrachten nascholing geven aan hun collega's van het basisonderwijs. Terwijl deze leerkrachten inspiratie opdoen in de kunstacademie, krijgen de leerlingen muzische vorming (<http://www.g-o.be/sites/Dagkrant/Documents/20022008p26-27.pdf/>) van een expert. Tenslotte pleit de Commissie onderwijs cultuur (2008) voor het opzetten van een systeem dat de competenties, die leerlingen in het DKO verwerven, kan valoriseren binnen het leerplichtonderwijs.

Professionalisering van leerkrachten en educatief personeel

De Commissie onderwijs cultuur (2008) ijvert niet enkel voor een kwaliteitsvolle professionele ondersteuning van de huidige leerkrachten, maar meent ook dat zowel de geïntegreerde als specifieke lerarenopleidingen de nodige aandacht verdienen. Zo pleit ze voor het uitwerken van een degelijke visie op kunst- en cultuureducatie, gebaseerd op de eindtermen, de referentielijn cultuureducatie en de basiscompetenties voor leerkrachten. Deze visie dient geconcretiseerd te worden door een vakoverschrijdend docententeam in samenwerking met meerdere relevante culturele actoren. CANON Cultuurcel, die als brug fungeert tussen de lerarenopleidingen, de cultuursector, de inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten, en regionale platforms ter uitwisseling van expertise tussen de betreffende onderwijsverschaffers, kan deze visieontwikkeling optimaliseren. De Commissie onderwijs cultuur (2008) ijvert er dan ook voor om de inspanningen die opleidingen hieromtrent leveren, in het beoordelingskader van de NVAO op te nemen. De Vlor (2008) kant zich echter tegen dit voorstel voor zover het de grenzen overschrijdt van de huidige basiscompetenties. Het ontwikkelen van specifieke expertise is in dit verband desalniettemin noodzakelijk voor de geïntegreerde opleidingen 'Bachelor in onderwijs, kleuteronderwijs' en 'Bachelor in onderwijs, lager onderwijs'. Hierbij verwijst de Vlor (2008) naar de basiscompetenties van 'de leraar als inhoudelijke expert' en de 'leraar als cultuurparticipant'. Wat daarentegen de opleiding 'Bachelor in onderwijs, secundair onderwijs' alsook de specifieke lerarenopleidingen die in het curriculum geen vakken hebben met cultuureducatieve inhoud betreft, meent de Vlor (2008) dat van de leraar niet verwacht kan worden over dergelijke expertise te beschikken. In dit verband verwijst de Vlor (2008) enkel naar de competentie 'de leraar als cultuurparticipant'. Verder stelt de Vlor (2008) zich vragen bij de haalbaarheid van de aanbevelingen:

Volgens de raad zullen de lerarenopleidingen via samenwerkingsverbanden bijkomende expertise in huis moeten halen" (...) "De lerarenopleidingen kunnen echter niet alle vakoverschrijdende educaties inhoudelijk uitdiepen. Veeleer komt het er volgens de raad op aan, om studenten in opleiding op een zinvolle en haalbare manier te leren omgaan met dergelijke inspanningsverplichtingen. (Vlaamse Onderwijsraad, 2008, p. 16)

Tegenover het voorstel van de Commissie (2008) omtrent de uitwerking van een nieuwe opleiding of van nieuwe opties binnen bestaande opleidingen, die moeten leiden tot tewerkstelling in het brede spectrum van kunst- en cultuureducatie in het culturele veld, staat de Vlor (2008) weigerachtig. De Vlor (2008) wijst erop dat er geen behoefte is aan dergelijke nieuwe opleiding. Ze verwijst hierbij naar het Project Kunstvakken alsook de masters in de cultuurwetenschappen, in cultuurmanagement, sociale en culturele agogiek en culturele studies...

Tot slot formuleert de Commissie onderwijs cultuur (2008) suggesties voor nascholing en begeleiding om de visieontwikkeling in scholen en professionalisering van leerkrachten te bewerkstelligen, zonder het samenwerkingsverband tussen de culturele sector en het onderwijs uit het oog te verliezen. Ook hier kan CANON Cultuurcel een coördinerende functie op zich nemen. Hierbij dient tevens te worden opgemerkt dat meer en meer boeken en methodes worden gepubliceerd om leerkrachten handvaten te bieden om muziek en muzische vorming op kwaliteitsvolle manier gestalte te geven. Uitgeverij Pelckmans bijvoorbeeld bracht in het voorjaar van 2009 nog een volledig nieuwe handleiding muzische vorming, genaamd Mikado, op de markt. Ook voor het secundair onderwijs verspreiden ze de methode BOOST!, volledig conform het nieuwe leerplan VVKSO 2009. Instanties als WISPER, CANON Cultuurcel, De Veerman, Jeugd en Muziek... zetten tevens initiatieven op als pedagogische studiedagen en kunsteducatieve projecten ter ondersteuning van leerkrachten en directie. De Vlor (2008) sluit aan bij de suggesties van de Commissie onderwijs cultuur (2008) hieromtrent, maar wijst er tevens op dat nascholing alleen niet zal volstaan. De Raad (2008) meent namelijk dat zowel in het voortraject als *in-service* (via de pedagogische begeleidingsdiensten) ondersteuning moet gegeven worden. Niettemin moet dergelijke ondersteuning realistisch en haalbaar zijn. De basiscompetenties en het beroepsprofiel van 'de leraar als cultuurparticipant' moeten volgens deze als uitgangspunt fungeren bij het vormgeven aan professionaliseringstrajecten (Vlaamse Onderwijsraad, 2008).

Hoofdstuk 3

Methodologie

3.1 Een interpretatieve benadering

In het huidige pedagogische onderzoeksveld wordt traditiegetrouw een onderscheid gemaakt tussen twee basissoorten van onderzoek die men als onderzoeker kan hanteren: kwantitatief (ingebed in de normatieve, empirische traditie) en interpretatief onderzoek (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Gezien de aard van de centrale onderzoeksvraag wordt in deze studie gekozen voor een interpretatieve² benadering.

Interpretatief onderzoek past in principe bij elk onderzoeksopzet waarbij het verzamelen en analyseren van gegevens elkaar cyclisch-interactief afwisselen. Gezien deze methode het mogelijk maakt om na elke tussentijdse analyse een volgende verzameling aan gegevens bij te sturen en de probleemstelling aan te passen, heeft interpretatief onderzoek vaak een exploratief karakter (Maso & Smaling, 1998; Morgan, 2002; ten Have, 2004). Daar weinig onderzoek en reflectie beschikbaar is over de manier waarop muziek een meer prominente plaats kan bekleden in het basisonderwijs, is een exploratieve benadering wenselijk voor deze studie. Verder staat in interpretatief onderzoek de alledaagse betekenisverlening die mensen aan verschijnselen en ervaringen toeschrijven centraal evenals de complexiteit van sociale interacties tussen mensen (Cohen et al., 2000; Marschall & Rossman, 2006; Maso & Smaling, 1998; Morgan, 1998; Stewart & Shamdasani, 1990). Omwille van de open en flexibele aard van informatieverzameling, vraagt interpretatief onderzoek van de onderzoeker een open geest en een oprecht inlevingsvermogen (Maso & Smaling, 1998; Silverman, 1997; Stewart & Shamdasani, 1990).

In het eerste luik van deze studie reiken we een etnografische studie aan van een *example of good practice* waarbij muziek aanzien wordt als de kern van het pedagogisch handelen. Hierbij gaan we op zoek naar de ervaringen en percepties van betrokkenen betreffende de prominente plaats van muziek binnen hun curriculum en hun school. In het tweede onderzoeksluik peilen we naar de percepties van actoren die in het Vlaamse onderwijslandschap werkzaam zijn omtrent de plaats die muziek binnen het curriculum kan/dient in te nemen. Deze specifieke focus op betekenisverlening legitimeert nogmaals onze keuze voor een interpretatief onderzoeksopzet (Cohen et al., 2000; Marschall & Rossman, 2006; Maso & Smaling, 1998; Morgan, 1998; Stewart & Shamdasani, 1999).

² Tot op heden ligt de discussie omtrent het gebruik van de concepten 'kwalitatief' en 'interpretatief' onderzoek nog vrij gevoelig in wetenschappelijk onderzoek. We opteren ervoor om in deze studie te spreken over 'interpretatief' onderzoek omwille van de conceptuele nadruk die in deze term vervat ligt op het begrijpen en onderzoeken van interpretaties en percepties van personen over de werkelijkheid.

Eenzijds maken we in dit onderzoek gebruik van etnografisch onderzoek als onderzoeksstrategie. Anderzijds hanteren we focusgroepen als instrument voor dataverzameling. In wat volgt bespreken we beide en motiveren we deze keuze. We vangen aan met een beschrijving van het zoekproces naar interessante *examples of good practice*.

3.2. Examples of good practice

Eind november 2007 hebben we ons onderzoek aangevat met het zoeken naar *examples of good practice*. Concreet trachtten we basisscholen te vinden die muziek een prominente plaats toebedelen binnen het curriculum zonder daarom van elke leerling een professionele muzikant te willen maken. Verder baseerden we ons op de tien kwaliteitscriteria die Bamford (2006) gedestilleerd heeft uit haar vergelijkende landenstudie betreffende kunst- en cultuureducatie om tot een duidelijke profielbeschrijving te komen. We verwijzen hiervoor naar het literatuuronderzoek binnen deze studie waar de criteria reeds uitgebreid aan bod kwamen. We vingden ons zoekproces aan in Vlaanderen en kwamen terecht bij tal van initiatieven zoals Canon Cultuurcel, Trammelant, Oorsmeer, Wisper, Musica impulscentrum voor muziek... Aangezien het ging om organisaties (en geen basisscholen) die bovendien voornamelijk eenmalige projecten opzetten en bijgevolg niet op structurele wijze ingebed zijn in scholen, besloten we deze denkpiste achterwege te laten. Tevens kozen we er voor om geen methodescholen op te nemen in ons onderzoek. In Steinerscholen bijvoorbeeld wordt veel aandacht besteed aan muziek. Omwille van de sterke link echter met de antroposofie menen we dat dergelijk onderzoek minder relevantie in zich draagt als praktijkvoorbeeld voor reguliere basisscholen. Uiteindelijk leidde onze zoektocht naar één Vlaamse basisschool die tot op zekere hoogte voldeed aan het vooropgestelde profiel én bereid was om aan ons onderzoek mee te werken: 'Musica' te Antwerpen. Het onderzoek in deze school hebben we echter vroegtijdig stopgezet omwille van pragmatische redenen: de school bleek niet voldoende gemotiveerd om intensieve medewerking te verlenen wat de inventarisatie van data bemoeilijkte. Musica komt bijgevolg niet aan bod in het verdere onderzoek.

Gezien het aanbod in Vlaanderen zo schaars bleek te zijn, staken we ons licht op in het buitenland, met name in Duitsland, Nederland, Groot-Brittannië en Finland. Via internetsites en persoonlijke tips, kwamen we bij enkele scholen terecht. In Duitsland legden we contact met een basisschool die qua profiel zeer nauw aansloot bij onze studie maar helaas geen interesse toonde om deel te nemen aan het onderzoek. In Groot-Brittannië, dat bekend staat om zijn gerenommeerde *choir schools*, zijn *Jehudy Menuhin Schools* en zijn *Purcell Schools*, waren wel enkele scholen bereid om mee te werken. De veelbelovende contacten met deze scholen ten spijt, waren we genoodzaakt om deze onderzoekspiste links te laten liggen. Deze scholen focussen immers vooral op muzikaal zeer getalenteerde leerlingen, waardoor ze teveel afweken van ons vooropgestelde profiel. In Nederland vonden we overigens een koorschool die enthousiast was om te participeren maar wederom stelden we vast dat ook hier het doelpubliek enkel bestond uit grote muzikale talenten. Tenslotte kwamen we via Gino Malfait, inspecteur van muziek in het secundair onderwijs, terecht bij een lagere school in Finland. Deze school leek deze keer wel goed aan te sluiten bij het vooropgestelde profiel. De directie en het onderwijzend personeel van deze school reageerden enthousiast op ons verzoek tot deelname aan het onderzoek en naarmate onze wederzijdse verwachtingen meer vorm kregen, werd een bezoek aan *Rajalan Koulu* te Kuopio steeds reëler. Uiteindelijk

hebben we deze school de eerste twee weken na de Finse herfstvakantie (eind oktober 2008) bezocht.

3.3. Etnografisch onderzoek

Het uitgangspunt van etnografisch onderzoek is dat groepen mensen een eigen levenswijze en visie ontwikkelen die voor een buitenstaander zoals een onderzoeker enkel vatbaar en inzichtelijk zijn als deze zich tot op zekere hoogte verplaatst in hun leven. Door het communiceren met deze mensen, het observeren en het deelnemen aan de activiteiten, dompelt de onderzoeker zich onder in de leefwereld van zijn onderzoekssubjecten (Fetterman, 1998; Hammersley & Atkinson, 1983). Wat specifieke onderzoeksmethoden, protocollen en prescripties betreft, blijft men in de literatuur vaag waardoor de misvatting bestaat dat etnografisch onderzoek weinig voorbereiding noch speciale expertise van de onderzoeker vraagt. De reden voor deze foute veronderstelling is dat dergelijk onderzoek niet geprogrammeerd kan worden. Het is de praktijk op zich, met zijn onverwachtse contextgebonden gebeurtenissen en wendingen, die het oogpunt van het onderzoek vormt (Fetterman, 1998; Hammersley & Atkinson, 1983). Afhankelijk van de situatie zal de onderzoeker nu eens gebruik maken van directe observaties en formele interviews, dan weer informele gesprekken aangaan of zich focussen op documentanalyse. Het is aan de onderzoeker om de resem aan methodes die deze participerende observatie, ook wel *field research* genoemd, met zich meebrengt te combineren (McCall & Simons, 1969). Het voordeel hierbij is dat de ene onderzoekstechniek complementair is en inspirerend kan werken voor de andere. Ook bewerkstelligt de onderzoeker door zijn voortdurende aanwezigheid een vertrouwensband met zijn onderzoekssubjecten waardoor de relevantie en betrouwbaarheid van de data zeer hoog is. Daarenboven kan hij hierdoor de reacties van de ondervraagden goed plaatsen binnen hun context. Meer nog, het is aan de onderzoeker om zijn werkelijkheid, met name zijn assumpties en geconstrueerde vooronderstellingen tijdens het onderzoek, achterwege te laten (ten Have, 2004). In de methodologische onderzoeksliteratuur wordt gesproken van een *emic* ten opzichte van een *etic* benadering waarbij *emic* staat voor de wereld van de onderzochten en *etic* voor deze van de onderzoeker (Fetterman, 1998; Pike, 1967). Het wordt als de taak van de onderzoeker beschouwd om te infiltreren in de *emic* wereld en deze vervolgens te vertalen naar de *etic* wereld, die dan voornamelijk uit een academisch publiek bestaat (Fetterman, 1998; Pike, 1967).

Etnografisch onderzoek in Rajalan Koulu

Hoewel etnografisch onderzoek vaak afhankelijk is van onverwachte situationele gebeurtenissen, besloten we toch een onderzoeksschema te hanteren. In eerste instantie hebben we enkele dagen in de school rondgewaard en ons laten onderdompelen in het alledaagse leven van deze setting. Hierbij hebben we geprobeerd om zoveel mogelijk bewust te blijven van reeds geconstrueerde vooronderstellingen of *etic* (Fetterman, 1998; Pike, 1967). Gezien we ons de interpretatiekaders, die in het onderzoeksveld door de actoren zelf gehanteerd werden, zoveel mogelijk wensten eigen te maken, hebben we de nodige tijd uitgetrokken voor deze eerst fase van onderzoek. Naast informele babbels en individuele interviews met directie, leerkrachten en leerlingen, behoren ook de analyses van relevante documenten zoals de schoolwebsite, het schoolwerkplan, lessenroosters, handboeken... tot onze onderzoeksda-

ta. Deze eerste fase bood ons tenslotte heel wat inzicht in praktische en organisatorische aspecten. Indien we namelijk tijdens de focusgroepen teveel zaken zouden bevragen die voor de betrokkenen vanzelfsprekend waren, kon dit voor sommigen als irritant ervaren worden (Krueger, 1997b).

Om onze blik aan te scherpen en meer specifiek in te gaan op de beleving van actoren binnen de school hebben we geopteerd voor focusgroepen als onderzoeksinstrument.

3.4 Focusgroepen

Focusgroepen kunnen gedefinieerd worden als “a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher” (Morgan, 2002, p. 141). Deze onderzoeksmethode bestaat erin om aan de hand van discussie en interactie in groep een diversiteit aan percepties in kaart te brengen en zo meer inzicht te krijgen in ervaringen en opvattingen van de participanten betreffend een welbepaald thema (Krueger & Casey, 2000; Morgan, 1998a; Stewart & Shamdasani, 1999).

Het voordeel van deze onderzoeksmethode is dat de onderzoeker op relatief korte tijd heel veel informatie kan verzamelen bij een homogene groep aan actoren (Krueger & Casey, 2000; Morgan, 1998a; Stewart & Shamdasani, 1990; Vaughn, Schumm, & Sinagub 1996). Tevens lenen focusgroepen zich sterk tot het verkennen van bepaalde thema's. De groepsdiscussies creëren een proces van *sharing* and *comparing* waardoor de exploratie grotendeels door de participanten gebeurt (Morgan, 1998a). Focusgroepen bieden namelijk grote flexibiliteit: de moderator kan ingaan op onderwerpen die worden aangebracht waarop hij niet eerder geanticipeerd heeft (Krueger & Casey, 2000). Deelnemers hebben de kans om hun perceptie in eigen woorden te duiden wat de onderzoeker tot een beter begrip brengt (Stewart & Shamdasani, 1990). Vervolgens biedt het non-verbale gedrag van participanten tijdens focusgesprekken context en diepte betreffende gedachten en ervaringen van mensen (Morgan, 1998a). Desalniettemin kennen focusgroepen ook een aantal beperkingen. Het zoeken naar generaliserende uitspraken is vooreerst geen primair doel van focusgesprekken. Ten tweede kunnen participanten omwille van hun dominerende invloed in de groep zorgen voor vertekeningen. Tevens is er de neiging om sociaal wenselijk te antwoorden bij gevoelige thema's. Dit kan voorkomen worden door de garantie van anonimiteit en een homogene samenstelling van de groep (Vaughn et al., 1996). Ook de moderator staat niet vrij van bias in die zin dat hij bewust of onbewust zijn eigen visie kan laten doorklinken in het gesprek (Stewart & Shamdasani, 1990). Tenslotte is het praktisch niet eenvoudig om mensen samen te krijgen (Krueger & Casey, 2000).

Enkele belangrijke voorwaarden waaraan een moderator moet voldoen zijn de volgende. Hij moet luister- en communicatievaardig zijn, oprechte interesse tonen voor de participanten en groepsprocessen kunnen begrijpen (Krueger, 1998b; Morgan, 1998a; Pushta & Potter, 2004; Stewart & Shamdasani, 1990). Tevens is het belangrijk dat de moderator zijn objectiviteit en onafhankelijkheid behoudt. De onderzoeker moet vervolgens op actieve wijze de discussie sturen (Morgan, 1998a) en gefocust houden (Krueger & Casey, 2000; Stewart & Shamdasani, 1990). Toch is het belangrijk om waakzaamheid te behouden voor teveel controle: “Put simply, it is *your* focus, but it is *their* group.” (Morgan, 1998a, p. 10) Om aan de complexiteit van focusgesprekken tegemoet te komen, wordt het gebruik van een *questioning route*

gesuggereerd over alle focusgroepen heen waardoor de focus in de focusgesprekken constant blijft en bijgevolg een consistente vergelijking tussen de verschillende groepen mogelijk wordt (Krueger, 1998a).

Focusgroepen in Rajalan Koulu

Wij hebben zelf de rol van onderzoeker opgenomen. Hierbij was telkens één persoon moderator en de ander assistent. De moderator leidde het gesprek: de assistent maakte notities en observeerde de non-verbale communicatie.

De *stake holders* hebben we in aparte homogene focusgroepen ondergebracht. Zo hebben we tien focusgroepen samengesteld bestaande uit vijf tot tien participanten (Krueger & Casey, 2000; Morgan, 1998b) waaronder twee groepen leerkrachten, twee groepen ouders, vier groepen leerlingen en twee groepen oud-leerlingen. De rekrutering van de participanten gebeurde als volgt. In eerste instantie wensten we uit elke graad leerkrachten te bevragen die zowel lesgeven in de *Music classes* als in de andere *classes*. Bijgevolg spraken we deze persoonlijk aan. Bijna alle leerkrachten van *Rajalan Koulu* boden zich aan om te participeren. De ouders werden opgeroepen vanuit de school op basis van een brief. Vervolgens spraken we met enkele ouders bij het afhalen van hun kind. Tenslotte lanceerden we een oproep tijdens de ouderraad. De eerste focusgroep bestaat uit ouders die zetelen in de ouderraad. Het tweede gesprek bestaat uit ouders die door ons at random werden geselecteerd nadat ze zich vrijwillig hadden aangemeld. Omwille van deze vrijwillige basis, wensen we te wijzen op het gevaar van mogelijke bias. De leerlingen hebben we at random (alfabetisch) gekozen uit de *Music classes* van het vierde en het zesde leerjaar. De keuze voor leerlingen uit de tweede en derde graad *Music classes* was bewust gezien deze leerlingen reeds enige ervaring hebben met het muzikale project van de school. Wat de oud-leerlingen betreft, hebben we leerlingen geselecteerd uit de *school band* (het orkest voor de oud-leerlingen tussen 12 en 18 jaar waarbij de repetities doorgaan na school). Deze wijze van rekrutering doet eveneens vragen opwerpen omtrent de mogelijke niet-representativiteit van deze groep.

3.5 Perceptie van actoren uit het Vlaamse onderwijslandschap

In het tweede luik van dit onderzoek, gaan we de percepties na van actoren in het Vlaamse onderwijsveld ten aanzien van de haalbaarheid en wenselijkheid om interessante elementen uit het muzikale project uit de Finse casus in een Vlaamse onderwijscontext toe te passen. Daarnaast focussen we op recente Vlaamse beleidsinitiatieven inzake cultuur- en kunsteducatie en peilen we naar de meningen van de Vlaamse informanten hieromtrent.

Met medewerking van Hans Schmidt, pedagogisch begeleider bij OVSG, organiseerden we drie focusgroepen met directieleden, variërend van drie tot vijf personen. Vervolgens hebben we gesproken met drie groepen leerkrachten, elke groep bestaande uit twee tot zeven personen. (Oorspronkelijk waren deze groepen rijker in aantal, maar vier participanten waren afwezig door ziekte.) Met oog op het stimuleren van de homogeniteit, hebben we hierbij een onderverdeling gemaakt tussen leerkrachten van het kleuteronderwijs, de onderbouw en de bovenbouw (Krueger & Casey, 2000; Morgan, 1998a; Stewart & Shamdasi, 1990; Vaughn et al., 1996). Alle participanten zijn tewerkgesteld in het gemeenschapsonderwijs en maken deel uit van de scholengemeenschappen: Zelzate, De Pinte en

Sleidinge. Omwille van organisatorische redenen was het moeilijk om ook leerkrachten uit andere netten te betrekken. Niettemin zijn we ons van deze selectie evenals het risico op bias bewust en zullen we dit in aanmerking nemen.

3.6 Methodologische kwaliteit

Interpretatief onderzoek is inherent deels afhankelijk van het toeval (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2001). Desalniettemin hebben we getracht de betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten in deze studie zo hoog mogelijk te houden. Tijdens het etnografisch onderzoek hielden we regelmatig notities bij. Vervolgens maakten we gebruik van bandopnemers om de data zo accuraat mogelijk te bewaren. Nadien hebben we alle gesprekken uitgeschreven met oog op de juistheid van de antwoorden evenals het faciliteren van de data-analyse (Stewart & Shamdasani, 1990). Alle focusgroepen bevinden zich ter inzage in het secretariaat van de vakgroep pedagogiek. Tijdens de focusgesprekken waren we tevens alert voor potentieel storende factoren (Baarda et al., 2001; Krueger & Casey, 2000). Zo vonden gesprekken plaats op rustige locaties in de scholen. Tenslotte hebben we allebei op onafhankelijke wijze de data geanalyseerd om zo de inter-betrouwbaarheid te vrijwaren.

De validiteit of geldigheid van deze studie werd eveneens beschermd door het gebruik van een vooraf opgestelde *questioning route* met oog op het zoveel mogelijk afstemmen van de gesprekken om vergelijking tijdens de analyse te faciliteren. In de *questioning routes* voor *Rajalan Koulu*³ hebben we vragen opgenomen die peilen naar de verwachtingen, motivaties en bevindingen van de *stake holders* betreffende het muzikale project binnen de school. De *questioning route* voor de leerlingen is eenvoudiger dan die voor ouders en leerkrachten: ze bestaat voornamelijk uit stellingen waarop een antwoord kan worden gegeven gaande van akkoord tot niet akkoord. Zo werd de drempel om in het Engels te antwoorden verlaagd. Wat de gesprekken in Vlaanderen betreft, hebben we in een tweede reeks *questioning routes*⁴ vragen opgenomen die peilen naar de percepties van de betrokkenen ten aanzien van de Finse casus evenals ten aanzien van beleidsvoorstellen en -adviezen die opgang maken in de groeiende aandacht voor cultuur- en kunsteducatie.

Verder hielden we rekening met de eigenschappen die een goede moderator en assistent dienen te hanteren (Krueger & Casey, 2000; Morgan, 1998a; Pushta & Potter, 2004).

3.7 Analyse en rapportering van de resultaten.

De veelheid aan data hebben we gedestilleerd in functie van de centrale probleemstelling in deze studie. Deze analyse ving reeds op bescheiden wijze aan tijdens de dataverzameling met oog op mogelijke inspiratie voor verdere focusgesprekken (Stebbins, 2001). Overheen de focusgesprekken zochten we naar terugkerende patronen en gemeenschappelijkheden tussen de participanten (Krueger & Casey, 2000; Stebbins, 2001). Tevens hadden we oog voor de

³ Zie bijlage I, II, III, IV

⁴ Zie bijlage V, VI

Hoofdstuk 3. Methodologie

aanwezige diversiteit in opvattingen. Hierbij codeerden we de data via een proces van respectievelijk *open coding*, *axial coding* en *selective coding* (Krueger, & Casey, 2000) in welbepaalde thema's om zo de data beheersbaar te maken en tevens beter inzicht te verwerven. Tijdens dit proces bleven we alert voor de mate van interne consistentie in de antwoorden (Krueger & Casey, 2000). Tevens hebben we ons behoed voor een te snelle en gekleurde interpretatie van de resultaten (Krueger & Casey, 2000). Geregeld trachtten we onze eigen vooroordelen kenbaar te maken om zo de impact van deze minimaal te houden (Cohen et al., 2000). Neuman (1994) stelt in dit verband dat moet gesproken worden over authenticiteit in plaats van validiteit en wijst hierbij op het belang van het op waarachtige wijze rekenschap geven van de percepties van de betrokken personen.

Hoofdstuk 4

Beschrijving van de onderzoeksresultaten.

Zoals reeds aangegeven, focussen we in deze studie enerzijds op een voorbeeld van *good practice* waarbij muziek fungeert als kernaspect van het pedagogisch handelen. Anderzijds analyseren we de percepties van Vlaamse onderwijsactoren ten aanzien van deze casus alsook ten aanzien van recente beleidsontwikkelingen inzake cultuur- en kunsteducatie. Dit hoofdstuk vangen we aan met het beschrijven van een basisschool te Finland, met name *Rajalan Koulu*, die in deze studie fungeert als inspirerend voorbeeld van goede praktijk. Hiertoe schetsen we in eerste instantie een algemene context waarbinnen het onderwijslandschap te Finland kan worden gesitueerd. Deze situering baseren we voornamelijk op het etnografisch onderzoek in Finland, op officiële websites van het *Ministry of Education*⁵ waaronder de *National Board of Education*⁶ alsook op de website van het *Department of Applied Sciences of Education*⁷ en van het Europees Parlement⁸. Vervolgens duiden we *Rajalan Koulu* als *example of good practice* waarbij muziek een centrale plaats inneemt in de opvoeding van en het onderwijs aan leerlingen. Deze school belichten we zowel vanuit een beschrijvende⁹ als vanuit een interpretatieve invalshoek. Tenslotte analyseren we de percepties van enkele Vlaamse leerkrachten en directieleden ten aanzien van dit praktijkvoorbeeld en toetsen we de recente beleidsvoorstellen en –adviezen af aan het praktijkveld.

4.1 Muziek in het basisonderwijs. Rajalan Koulu als Example of good practice.

4.1.1 Situering van het Finse onderwijslandschap

Structuur van het onderwijs

Elk kind dat permanent residentieel is in Finland, is vanaf het jaar van zijn zevende verjaardag tot zijn 16 jaar gebonden aan de leerplicht. De leerplicht eindigt wanneer het kind de *basic education syllabus* (het basiscurriculum) kent of wanneer reeds 10 jaar zijn verstreken sinds de start van het leerplichtonderwijs. De wijze waarop de *compulsory*

⁵<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=en>;

http://opintoluotsi.fi/en-GB/Finnish_Educational_System

⁶<http://www.edu.fi/english/SubPage.asp?path=500,4699>

⁷<http://www.helsinki.fi/sokla/english/index.htm>; <http://www.helsinki.fi/sokla/english/index.htm>

⁸<http://www.euroeducation.net/prof/finco.htm>;

http://www.europarl.europa.eu/workingpapers/soci/w9/default_nl.htm#4

⁹<http://www.peda.net/veraja/kuopio/rajala>

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

education syllabus geleerd wordt, is vrij te kiezen. Het merendeel van de Finse scholen is comprehensief.

Het leerplichtonderwijs in Finland is gratis: ouders hoeven noch een financiële bijdrage te leveren voor het lesgeven, de handboeken, didactisch materiaal, transport naar de school als de afstand vijf km of meer bedraagt, noch voor de schoolmaaltijden. Indien leerlingen beslissen om verder te studeren en aanvangen met hoger secundair onderwijs, dienen zij of hun ouders/ voogd wel zelf in te staan voor de financiële aspecten.

De structuur van het Finse onderwijssysteem ziet er uit als volgt (zie figuur 1 ter illustratie). Vanaf de leeftijd van 3 jaar zijn er voor kinderen private kinderdagverblijven en gemeentelijke diensten beschikbaar. Vanaf 6 jaar bestaat de mogelijkheid om op vrijwillige basis *Preschool Education* te volgen als opstap naar het lager onderwijs. In de *Preschool Education* bieden leerkrachten van het kleuteronderwijs of klassenleraren systematisch onderwijs aan in centra van kinderdagverblijven of in comprehensieve scholen.

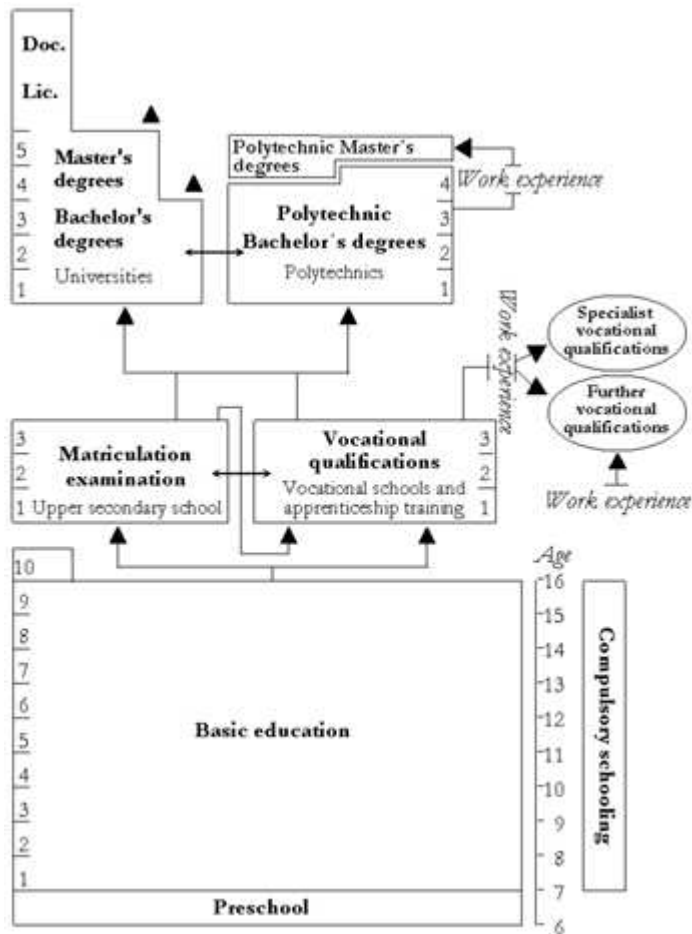
Het eigenlijke lager onderwijs vangt aan op de leeftijd van 7 jaar en eindigt op 15 jaar. Het bestaat uit twee delen. De eerste zes leerjaren (met name *primary school*) worden gegeven door een klassenleraar. Deze leraar geeft (bijna) alle vakken. De laatste 3 jaren worden gewoonlijk verzorgd door vakleraren.

Het basisonderwijs wordt op beleidsniveau vorm gegeven door *the Basic Education Act* (1998), *the Basic Education Decree* (1998) en *the Government Decree on the General National Objectives and Distribution of Lesson Hours in Basic Education* (2001) opgesteld door *the National Board of Education (NBE)*. In het algemeen wordt een leerstofjaarklassensysteem gehanteerd, tenzij de situatie dit anders vraagt. Wekelijks worden in het eerste en tweede leerjaar minimum 19 uren voorzien, in de volgende twee leerjaren gemiddeld 23 en in het vijfde en zesde leerjaar 24 uren. Een lesuur duurt minstens 45 minuten, zoals aangegeven in de *Basic Education Decree*. Aan het eind van het basisonderwijs wordt een certificaat toegekend dat bewijst dat de student de syllabus beheerst.

Na het basisonderwijs is er de mogelijkheid tot hoger secundair onderwijs (*upper secondary education*). Hierbij kunnen twee trajecten worden gevolgd: enerzijds is er het algemeen hoger secundair onderwijs voor leerlingen van 16 tot 19 jaar, met name *the general upper secondary education*. Anderzijds bestaat het hoger beroepsonderwijs, met name *vocational upper secondary qualifications and training*. Beiden behoren niet meer tot het leerplichtonderwijs, maar worden in het latere werkleven beschouwd als een minimumvereiste. Het algemeen hoger secundair onderwijs volgt op het comprehensieve leerplichtonderwijs en bereidt de leerlingen voor op het nationaal toelatingsexamen, *the matriculation examination*. De beroepsgerichte programma's anderzijds beogen veeleer het verwerven van beroepscompetenties. Zij worden aangeboden in *vocational schools* en via *apprenticeship training*. Beide richtingen bieden toegang tot zowel polytechnische scholen als tot de universiteit.

Het hoger onderwijs bestaat uit twee parallelle sectoren: de polytechnische studies en de universiteit. Universiteiten worden gekenmerkt door hun wetenschappelijke invalshoek. Toegang tot de universiteit is mogelijk als de student in het bezit is van een certificaat van slagen voor het nationaal toelatingsexamen of van een driejarige beroepskwalificatie. De

polytechnische scholen zijn veeleer georiënteerd naar het werkveld en opereren op basis van specifieke eisen van expertise die geformuleerd worden door de arbeidsmarkt.



Figuur 1. Structuur van het onderwijs. (<http://www.oph.fi/english>)

Verantwoordelijkheid op lokaal niveau

Het Ministerie van Onderwijs (*Ministry of Education*) is verantwoordelijk voor het onderwijsbeleid. Zij bepaalt de eindtermen. De *Finnish National Board of Education* (NBE), die deel uitmaakt van het Ministerie, ontwikkelt de educatieve doelen, inhouden en methoden die vermeld worden in de nationale kerncurricula voor het lager, secundair en volwassenenonderwijs. In 2004 werden deze richtlijnen laatst geüpdate. Het parlement moet het voorgestelde beleid en de wetgeving goedkeuren. De regering, het Ministerie van Onderwijs en het Nationale Bestuur voor Onderwijs zijn verantwoordelijk voor de uitvoering van dit beleid op centraal niveau.

Kenmerkend aan het Finse onderwijssysteem is dat vanaf de jaren '80 - '90 een tendens naar decentralisering heeft plaatsgevonden, met als gevolg dat de lokale autoriteiten (voornamelijk steden en gemeenten) en de leerkrachten een meer onafhankelijke rol werden toebedeeld. Op niveau van de stad concretiseert deze macht zich in de *school board* waarin verkozen leiders van politieke partijen zetelen. Zij kunnen eigen accenten leggen in het door de overheid geformuleerde kerncurriculum al naargelang de lokale omgeving en de maatschap-

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

pelijke situatie. De gemeenten coördineren daarenboven het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs. Ze ontwikkelen onder andere gemeentelijke en schoolspecifieke curricula op basis van algemene nationale kerncurricula en wetgeving. Wat de school betreft, krijgen ook ouders de kans om mee te participeren aan het uitdenken van het curriculum. Zij organiseren zich hiertoe in een ouderraad. De coördinatie daarentegen van universiteiten en beroepsspecifieke afstudeerrichtingen behoort nog steeds tot het takenpakket van de overheid.

Het erkennen van de zelfstandige positie van de lokale niveaus zorgde ervoor dat controle door inspectieorganen wegviel. Waar een twintigtal jaren geleden nog strikte orders werden opgelegd aan leerkrachten betreffende het opstellen van gedetailleerde lesvoorbereidingen en lesplannen, is dit heden niet meer het geval. De enige vorm van controle ligt in de nationale kerncurricula, geformuleerd door de *Finnish National Board of Education*. Met behulp van lokale en schoolgebaseerde zelfevaluatie alsook via externe evaluatie (met name nationale testen voor leerlingen in wiskunde en moedertaal in het zesde en negende leerjaar), trachten scholen tegemoet te komen aan deze *standards*. Daar de overheid ervoor opteert om scholen de kans te geven om zichzelf te verbeteren, worden deze testresultaten niet gepubliceerd in populaire media.

De onafhankelijke positie van de leraar

Leerkrachten genieten veel aanzien in de samenleving. Het beroep is bijzonder populair en wordt sociaal hoog gewaardeerd in Finland. De excellente leerlingenresultaten die blijken uit internationale onderzoeken waaronder PISA, en de (veronderstelde) professionaliteit en expertise van een leerkracht bevestigen bovendien de status van het lerarenberoep. Leerkrachten worden beschouwd als pedagogische experts en krijgen bijgevolg veel onafhankelijkheid en vrijheid in hun klas. Daarnaast hebben leerkrachten inspraak bij het besluitvormingsproces inzake beleid en management van de school (waaronder ook financiële en organisatorische aspecten). Ze worden bovendien zeer nauw betrokken bij het uittekenen en het ontwikkelen van het lokale curriculum. Verder dragen ze bijna exclusief de verantwoordelijkheid over de keuze van handboeken en didactische methodes. Tenslotte wordt gestreefd naar continue professionele ontwikkeling van leerkrachten. Het Ministerie van onderwijs geeft aan dat van een leerkracht verwacht wordt dat deze minimum drie werkdagen per schooljaar een nascholing volgt buiten de schooluren. De lokale autoriteit (vb. de school) is hier verantwoordelijk voor en bepaalt de vorm en inhoud van de training. Daarnaast kan ook uit persoonlijke interesse gekozen worden voor een welbepaalde nascholing. De lokale autoriteit kan ofwel zelf de nascholing organiseren ofwel opteren voor een instituut dat de training geeft (zoals een universiteit).

De lerarenopleiding

De lerarenopleiding is een universitaire opleiding en duurt gemiddeld 5 jaar. Naar aanleiding van het Bolognaproces (1999) werd de structuur van universiteiten hervormd in 2005. De opleiding bedraagt sindsdien 500 *ECTS credits* en bestaat uit een bacheloropleiding (3 jaar) om tot een *Bachelor's Degree* te komen, gevolgd door een masteropleiding (2 jaar) voor een *Master's Degree*. De lerarenopleiding bestaat uit de volgende specifieke opleidingen met name de opleiding tot klassenleerkracht, tot vakleerkracht en een gespecialiseerd pedago-

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

gisch studiejaar dat leidt tot specialisatie, tot pedagogisch begeleider of tot *special needs teacher*.

De opleiding tot klassenleraar (*class teacher qualification*) biedt de mogelijkheid om les te geven in het eerste tot het zesde leerjaar. Ze leidt tot een *Master's Degree* in Educatieve wetenschappen. De opleiding tot vakleerkracht (*subject teacher qualification*) focust op een lesopdracht in het zevende tot het negende leerjaar en in het hoger secundair onderwijs. De vorming bestaat gewoonlijk uit een basispakket (pedagogische studies) met daarnaast een focus op twee specifieke vakken. Ten derde kan voor minimum 60 *ECTS credits* een specialisatie gevolgd worden, met name de *Pedagogical studies for teachers* die een leerkracht kwalificeren om les te geven in comprehensieve, hoger secundaire en andere educatieve instituties. Ten vierde is er de opleiding tot *guidance counsellor* die gelijkgesteld wordt met minimum van 60 *ECTS credits*. Tenslotte kan een specifieke opleiding gevolgd worden tot *special-education teacher*. Deze opleiding bestaat eveneens uit een *Master's Degree* in Educatieve Wetenschappen van minstens 60 *ECTS credits* waarbij de major speciale pedagogiek is.

De universiteiten zijn bevoegd voor het bepalen van de inhoud van de lerarenopleiding. Zij stellen onafhankelijk hun syllabi op. Het Ministerie van onderwijs kan wel aanbevelingen en advies bieden voor inhouden of bepaalde projecten maar dit advies is niet bindend.

Vooraleer studenten kunnen aanvangen met de lerarenopleiding dienen ze, ofwel deel te nemen aan een toelatingsexamen na het algemeen hoger secundair onderwijs, ofwel in het bezit te zijn van een driejarige beroepskwalificatie, ofwel in het bezit te zijn van een equivalent internationaal of buitenlands certificaat. Daarnaast heeft elke universiteit een eigen selectieprocedure. Deze bestaat uit een eerste nationaal deel waarbij de selectie gebeurt op basis van de punten die behaald werden door de student voor het toelatingsexamen en het certificaat. Daarnaast kent elke universiteit zelf opdrachten toe aan de kandidaten.

4.1.2 Rajalan Koulu: situering

Rajalan Koulu is een van de grootste scholen voor lager onderwijs in het district Kuopio. Deze school biedt onderwijs aan vanaf het eerste tot en met het zesde leerjaar. Dit schooljaar (2008-2009) zijn 406 leerlingen ingeschreven, waaronder een honderdtal in de *Music classes* en ongeveer 150 in de *English language classes*. Het onderwijzend personeel bestaat uit een 40-tal mensen. De school participeert aan het Comeniusproject en het Socratesprogramma samen met acht Europese scholen.

In deze school kunnen leerlingen vanaf het derde leerjaar opteren voor *Music* of *English language classes*. Deze keuze houdt in dat expliciete aandacht wordt besteed aan respectievelijk muziek en Engels. Het lestijdenpakket van deze klassen verschilt bijgevolg voor muziek, kunst en sport (zie tabel 1). Vanaf het derde leerjaar is dus sprake van de a-klas (de reguliere klas), de b-klas (de Engelse taalklas) en de c-klas (de muziekklas).

Elke klasgroep wordt in het eerste leerjaar een leerkracht toegewezen voor de eerste twee leerjaren. Vanaf het derde leerjaar wordt een leerkracht aangesteld voor de volgende vier leerjaren. Dit systeem zou voordelen bieden voor zowel leerkrachten als leerlingen:

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

leerkrachten zijn meer op de hoogte van de sociaaleconomische achtergrond van hun leerlingen, van eventuele moeilijkheden bij het studeren en/ of op psychologisch en emotioneel vlak. Ook hebben ze meer spreiding in tijd om alle leerdoelen te bereiken die in de nationale curricula worden aangegeven.

De school ligt op twee km van het centrum, en is omgeven door bossen en meren. Omwille van de grote rijkdom aan natuurlijke bronnen wordt overheen Kuopio, en dus ook in *Rajalan Koulu*, veel aandacht besteed aan de natuur. Tevens is de school gelegen in een buurt waar voornamelijk gezinnen wonen met een hoge sociaaleconomische status. De percepties van de actoren evenals het pedagogisch handelen in de school dienen bijgevolg in dit licht beschouwd te worden.

Visie

Rajalan Koulu wenst zich te profileren als een school met bijzondere aandacht voor volgende waarden. Vooreerst worden inspanningen ondernomen om een leerlinggerichte filosofie te realiseren. Onder andere persoonlijke leertrajecten die eerder als regel dan als uitzondering fungeren, zijn hier een sluitend voorbeeld van. Daarnaast meent *Rajalan Koulu* te ijveren voor een sfeer van gelijkheid en rechtvaardigheid waarbij elk kind gelijk behandeld wordt ongeacht bepaalde beperkingen, geslacht, familie of afkomst. Zo hanteert de school geen selectief inschrijvingsbeleid. In derde instantie tracht men kinderen aan te sporen tot mondigheid. In *Rajalan Koulu* is bijvoorbeeld een leerlingenraad actief waarin kinderen uit verschillende leerjaren hun stem kunnen laten horen. Vervolgens wordt op regelmatige basis een vertegenwoordiger van de raad uitgenodigd door de directeur voor een gesprek. Hieruit blijkt dat de leerlingen wel degelijk inspraak hebben. Tenslotte wordt fundamenteel belang gehecht aan communicatie, betrokkenheid en samenwerking binnen het lerarenteam alsook met de directeur. Zowel de directeur als de leerkrachten menen dat weinig sprake is van hiërarchische omgangsvormen in de school. Het belang dat men in deze school (en in alle scholen overheen Finland) aan participatieve besluitvorming hecht, blijkt uit de wekelijks georganiseerde *teacher meetings* waarbij alle leerkrachten een uur voor aanvang van de lessen, samenkomen in de lerarenkamer. Tijdens deze meetings worden actuele kwesties aangehaald en bedenkingen in groep besproken. Zo blijven alle leerkrachten betrokken bij het schoolgebeuren en zijn ze op de hoogte van hetgeen zich voordoet. In dit opzicht meent de directeur dat het de leerkrachten zijn die hun leerlingen het beste kennen. Tevens zijn zij volgens hem het meest bekwaam om te bepalen wat moet gebeuren in klas, wat maakt dat hij het logisch acht dat ze veel inspraak krijgen.

Historische noot: het ontstaan van de *Music classes* in *Rajalan Koulu*.

Rajalan Koulu werd gesticht in 1971. Onder de leerkrachten bevond zich één persoon met een grote passie voor muziek. Deze meende dat muziek een meer prominente plaats behoeftte binnen de school. Hij kocht daarom tweedehands instrumenten over van het leger om met de kinderen te musiceren in school. Hij richtte daarnaast ook een *afternoon band* op: een kleinschalig orkest dat repeteerde buiten de schooluren. Na verloop van tijd kwamen heel wat leerlingen naar deze *band* waardoor de school begon na te denken over een systeem waarbij kinderen die dat wensten, meer muziek zouden kunnen genieten in de klas zelf. Uiteindelijk werd een systeem van *Music classes* ingevoerd vanaf het derde leerjaar.

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

Toen de huidige directeur (Paavo Lyytinen) werd aangesteld in 1983 bestonden de *Music classes* reeds. Vijf jaar na het opzetten ervan functioneerde dit systeem al vrij goed, althans Lyytinen. De *school band* van de school (toen bestaande uit 60 mensen inclusief ouders) mocht inmiddels optreden in de Verenigde Staten.

De man zou zich niet onmiddellijk hebben laten inspireren door bepaalde theorieën of praktijkvoorbeelden. Zijn belangrijkste motivatie voor het oprichten van de *Music classes* zou zijn overtuiging zijn geweest dat muziek een goede hobby is voor kinderen. Muziek zou volgens hem daarenboven vaak negatief gedrag vermijden bij jongeren. Omwille van zijn hoge motivatie alsook zijn charisma, werd hij door veel ouders gesteund en langzamerhand werd het *music class system* een goed functionerende en weldoordachte realiteit.

Het music class system in Rajalan Primary school.

Tabel 1

Aanwending van de lestijden in *Rajalan Koulu*

Vak	1 ^e leerjaar	2 ^e leerjaar	3 ^e leerjaar	4 ^e leerjaar	5 ^e leerjaar	6 ^e leerjaar
Moedertaal (Fins)	7	7	5	5	5	4
Engels	1	1	2	2	2	2
Wiskunde	3	3	4	4	4	4
Wereldoriëntatie (<i>environmental education</i>)	2	2	3	3		
Biologie					2	1
Fysica/ chemie					1	1
UE (religie)/ UO (orthodox)/ ET (zedenleer)	1	1	1	2	1	2
HI (geschiedenis)					1	2
Muziek	1	1	2 + 2	1 + 3	2 + 2	2 + 2
Plastische Opvoeding	1	1	1	1	1 (2 - 1)	1 (2 - 1)
TN (Technisch handwerk)/ TS textiel)	1 (TN en TS)	1	2	2 (keuze TN OF TS)	2	2
Sport	2	2	2 (3 - 1)	2 (3 - 1)	2 (3 - 1)	2 (3 - 1)
A2 taal (Duits of Frans)				2	2	2
Totaal	19	19	23 + 1	23 + 2	25 + 2	25 + 2

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

Curriculum

Tabel 1 illustreert de aanwending van de onderwijstijd in *Rajalan Koulu*. Frappant is dat, in tegenstelling tot de normale klassen en de taalklassen, voor de muziekklassen een aantal uren vrij geroosterd worden voor muziek. Vanaf het derde tot en met het zesde leerjaar worden in de *Music classes* respectievelijk twee, drie, twee en twee extra lestijden besteed aan muziek. Dit impliceert dat deze leerlingen in het vijfde en zesde leerjaar een uur minder plastische vorming krijgen en vanaf het derde leerjaar een uur minder sport.

Vanaf het vierde leerjaar musiceren de leerlingen uit de *Music classes* in verschillende *bands*: Per leerjaar is er een aparte *youth band*. Daarnaast is er een *windband* voor het vijfde en het zesde leerjaar en tenslotte is er een *windband* voor oud-leerlingen tussen 13 en 18 jaar. Alle *bands* bestaan uit blaasinstrumenten (vandaar de term: *windband*).

Toelating

Leerlingen die naar de *Music classes* willen overgaan, dienen in het tweede leerjaar te slagen voor een muzikale proef. Deze test beoogt geen selectie van de meest getalenteerde leerlingen, maar peilt naar de aanwezigheid van een zekere muzikale basisaanleg bij de kinderen. De school redeneert namelijk dat een leerling over enige muzikaliteit moet beschikken om over te gaan naar de *Music classes*. Niettemin krijgt muziek tevens aanzienlijke aandacht in de *regular classes* en *English language classes*.

Instrumenten

Instrumenten worden niet door de school ter beschikking gesteld gezien er niet genoeg voorhanden zijn. Sommige leerlingen lenen een instrument van de muziekschool. Anderen huren ofwel een instrument van de *parents organisation* (wat vaak het geval is bij de aanvang van hun instrumentlessen) ofwel kopen ze zelf een instrument aan (voornamelijk eens ze het instrument beter beheersen).

Muziek in klas

Leerkrachten baseren zich noch op één bepaalde methode als deze van Kodaly of Orff, noch maken ze gebruik van een vast handboek. Ze selecteren daarentegen uit allerhande methodes wat zij bruikbaar achten. Het officiële leerplan stelt enkele aspecten centraal voor muziek in het curriculum (<http://opspro.peda.net/kuopio/viewer.php3?DB=kpopsperusteet>).

In het eerste en tweede leerjaar wordt in *Rajalan Koulu* veel gezongen en komen kinderen in contact met ritmiek. Hierbij staat het stimuleren van het muzikaal gehoor centraal. In het derde leerjaar wordt gefocust op muziektheorie en notenleer. Elk jaar komt een stuk theorie bij als bagage om te participeren aan de toelatingstest voor de *Music classes* in het secundair onderwijs. (Deze toelatingstest wordt georganiseerd omdat er slechts twee secundaire scholen *Music classes* inrichten in tegenstelling tot vier lagere scholen). Tevens wordt regelmatig gezongen. Men begint met eenstemmig zingen. Later gebeurt dit in twee en drie stemmen. In het zesde leerjaar wordt soms in vier stemmen gezongen.

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

In de school worden voornamelijk blaasinstrumenten bespeeld. Daarnaast kunnen leerlingen, indien zij dit wensen ook een snaarinstrument bespelen. In het vijfde en zesde leerjaar worden *band* lessen in het curriculum ingeroosterd. Impliciet worden leerlingen aangemoedigd om een verschillend instrument te kiezen. Diversiteit wordt gestimuleerd om zo een klein orkest in de klas te verkrijgen. Af en toe wordt ook als koor opgetreden tijdens een concert. Vanaf het derde leerjaar wordt de blokfluit aangeleerd in alle klassen (inclusief normale en taalklassen). Ook spelen de kinderen vaak op de Orff-instrumenten. Vanaf het vierde leerjaar wordt één lesuur uitgetrokken voor de *band*. In het vijfde en zesde leerjaar spendeert men 2 uren aan deze *band*: één gebeurt in eigen klas, de andere is voor de *band* waarin zowel leerlingen van het vijfde als het zesde leerjaar participeren. Daarnaast worden nog twee lestijden besteed aan muziektheorie.

Getalenteerde leerlingen

Er wordt geen expliciet onderscheid gemaakt tussen gemiddeld presterende en zeer getalenteerde leerlingen. Eerder is het belangrijk dat alle leerlingen in eenzelfde klasgroep blijven. Vandaar dat leerkrachten werken met *grade bands* (zie supra). Wel worden bepaalde partituren voor bijvoorbeeld eerste fluit gegeven aan de sterkere leerlingen op basis van informele observaties.

Ouderbetrokkenheid: the parents organisation

In Kuopio is er een *parents organisation* waarin ouders van kinderen uit de vier *primary schools* zetelen. Hun kinderen gaan naar de *Music classes*. De organisatie biedt praktische en financiële hulp aan. Ze zamelen geld in voor de *Music classes*, helpen met praktische aspecten bij concerten etc.

Assessment van leerlingen

In de eerste drie leerjaren worden leerlingen geëvalueerd op hun progressie aan de hand van een verbale beschrijving. Vanaf het vierde leerjaar krijgen leerlingen tevens cijfers op hun rapport gaande van 4 tot 10 (op 10). Het toekennen van een vier (wat zelden gebeurt) betekent dat het kind moet blijven zitten ofwel extra lessen dient te volgen om over te gaan naar het volgende leerjaar. In de *Music classes* stellen leerkrachten een rapport op voor muziek waarbij het zingen, de theorie en het spelen geëvalueerd wordt. Deze evaluatie gebeurt zowel numeriek als verbaal.

Samenwerking met de muziekacademie

In Kuopio zijn er een zevental verschillende muziekacademies. Dit maakt dat jongeren veel mogelijkheden hebben om zich in te schrijven in een school die nabij hun woonplaats is gelegen. De talrijke inschrijvingen in deze scholen zijn grotendeels te danken aan het systeem van de *Music classes*. Gezien vier basisscholen in Kuopio deze specialisatie voorzien, is de vraag naar het leren van een instrument groot.

Sommige professionele muzikanten hebben naast hun job in de academie, ook een aantal functies in de scholen. Meestal maken zij hierbij zelf de verplaatsing naar de school zodat de lessen daar kunnen plaatsvinden. Sommige lessen gaan door in de muziekacademie omdat de

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

leerkracht in kwestie het te druk heeft om de verplaatsing te maken. In *Rajalan Koulu* is het in eerste instantie zo dat elke maandag een professionele muzikant van de academie muziektheorie doceert aan drie groepen leerlingen uit de *Music classes*. De groepering gebeurt op basis van hun niveau. Bijna alle leerlingen die aan de theorielessen participeren, leren een instrument in de muziekschool. De theoretische lessen zijn optioneel en gebeuren dus vrijwillig. De lessen vinden plaats net voor of na de reguliere lessen. Desalniettemin doceren ook de klassenleerkrachten muziektheorie binnen de schooluren. De lessen van de professionele muzikanten van de academie fungeren als bijkomende bagage voor leerlingen om te slagen voor de toelatingstest van de *Music classes* in het zevende leerjaar.

In tweede instantie brengen de professionele muziekleerkrachten (meestal rond de herfstperiode) de leerlingen van het derde leerjaar in contact met instrumenten. De eerste vier instrumentlessen worden betaald door de *parents organisation*. Ook de regering biedt een financiële bijdrage om de helft van hun salaris te betalen. De volgende lessen, indien gewenst, worden door de ouders gefinancierd. Impliciet wordt namelijk verwacht dat ouders hiermee doorgaan. De professionele muziekleerkracht bepaalt hoeveel lessen hij nog wilt geven. (Leerlingen met lage SES krijgen korting of worden gesponsord door de muziekschool.) Het doel van deze lessen is dat leerlingen aangespoord worden om een instrument te leren. Ook kunnen ze zo een meer gefundeerde keuze maken betreffende hun instrument.

De vraag kan worden gesteld waarom juist professionele muziekleerkrachten deze taken opnemen in plaats van de reguliere klassenleerkrachten? De expertise van de professionele experts wordt vooreerst bijzonder gewaardeerd. Bovendien wordt de taakbelasting van de klassenleerkrachten zo enigszins beperkt. Klassenleerkrachten dienen namelijk naast hun onderwijsopdracht heel wat andere taken op te nemen binnen de school als het organiseren van schoolconcerten, het leiden van hun *bands*... Het is bijgevolg zo dat men in eerste instantie zoveel mogelijk tracht om professionele muziekleerkrachten te bereiken. Indien blijkt dat dit niet lukt, worden studenten, die een opleiding volgen in het conservatorium, gevraagd om deze taken te vervullen.

De meerwaarde van een privéleerkracht ligt in het feit dat leerlingen gevolgd worden op hun eigen niveau. Er dient geen compromis gesloten te worden met andere leerlingen. Ook kunnen problemen makkelijker worden gedetecteerd. In grotere groepen is dit namelijk minder waarschijnlijk daar leerlingen zich meer kunnen verschuilen achter een ander.

4.1.3 Rajalan Koulu: De beleving van de betrokken actoren.

In het voorgaande werd reeds een context geschetst van *Rajalan Koulu*. In dit luik zullen we dieper ingaan op de percepties van de actoren in deze school. Hiertoe zullen we de focusgesprekken met leerkrachten, ouders, leerlingen en oud-leerlingen analyseren en de belangrijkste bevindingen destilleren. In deze analyse zullen we voornamelijk aandacht besteden aan de motivaties, verwachtingen en ervaringen van deze mensen.

Motivaties

Een eerste belangrijke focus betreft de redenen van de diverse actoren om te kiezen voor *Rajalan Koulu* en meer specifiek, voor de *Music classes*. Opvallend is dat bijna de helft van de

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

bevraagde leerkrachten aangeeft dat hun belangrijkste motivatie om les te geven in deze school lag in de expliciete aandacht voor muziek. De interesse om aan dit project mee te werken, stimuleerde velen van hen om zich aan te melden. Dit gegeven is opmerkelijk gezien slechts een derde van de leerkrachten daadwerkelijk lesgeeft in de *Music classes*. Sommige leerkrachten merken desalniettemin op dat ze andere beweegredenen hadden zoals werkgelegenheid, nabijheid van de school, de goede reputatie van de school, het systeem van de *language classes*... Bij de ouders treffen we eveneens verschillende motivaties aan. Een aantal ouders meent expliciet gekozen te hebben voor de school omwille van de *Music classes*.

My daughter really wanted to go to the Music classes. She has always been a very good singer so I thought it was nice for her to have the opportunity to sing and play so much also during the day at school. (ouder)

Toch blijkt muziek niet altijd dé belangrijkste motivatie te zijn geweest. Ouders merken op dat vier scholen in Kuopio werken met *Music classes*. Aan factoren als de nabijheid, het hebben van broertjes en zusjes in de school en het imago van de school werd bijgevolg meer gewicht toegekend. Bovendien blijkt dat leerlingen (en oud-leerlingen) vaak zelf gekozen hebben voor hun school. Hun keuze werd veelal bepaald door het hebben van vrienden en familie in de school. Sommige leerlingen geven desalniettemin expliciet aan dat ze gekozen hebben voor de *Music classes* omdat ze graag bezig zijn met muziek. Ze wilden een instrument leren, optreden...

It's nice to sing and play a lot. (leerling vierde jaar)

I wanted to learn how to play an instrument. (leerling zesde jaar)

Verwachtingen

Een tweede belangrijke focus peilt naar de verwachtingen die de betrokken actoren hebben ten aanzien van een goede leerkracht en van een goede school. Volgens leerkrachten moet een goede leerkracht in eerste instantie over een groot enthousiasme en engagement beschikken ten aanzien van zijn taak.

I also think that a school should have professional and sympatric teachers. The teachers are one of the main actors in a school so they have to be very good in a lot of ways. (ouder)

If the teacher has the motivation and is eager to teach it. That's enough. (leerkracht)

Impliciet wordt, door het niveau van de lerarenopleiding, verondersteld dat een leerkracht over de nodige expertise beschikt om les te geven. Een zekere competentie wordt bijgevolg als vanzelfsprekend aanwezig geacht bij elke leerkracht.

De helft van de leerkrachten stelt dat ze bij de aanvang van hun tewerkstelling verwachtingen koesterden betreffende de verdeling van taken in de school: lesgeven in de *Music classes* brengt vaak een hoge werkdruk met zich mee. Bijgevolg hoopten sommige leerkrachten dat deze druk onderling gedragen kon worden door het leerkrachtenteam. Enkelingen zijn hier tot op heden helaas in ontgoocheld.

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

Ouders verwachten dat leerkrachten een dubbele verantwoordelijkheid op zich nemen: zowel het onderwijzen als het eigenlijke opvoeden met aandacht voor de eigenheid van elk kind, zijn volgens hen van primair belang. Bovendien benadrukken ouders dat leerkrachten leerlingen moeten enthousiasmeren door hun eigen houding. Meermaals wordt tevens gewezen op het belang van een goede sfeer op school. De school moet een leefomgeving zijn waar sociale contacten gestimuleerd worden. Vriendschap en groepsgevoel primeren op het individueel presteren.

A school has to stimulate a positive attitude towards learning, they have to try new things and recognise the importance of friendship and co-operation with the different pupils. I also think they don't need to have competition. They have to have good feelings from the small things that one does right. (ouder)

Ouders wijzen ook vaak op het feit dat ze op een goede communicatie rekenen tussen de school en het thuisfront. Contact met en betrokkenheid bij het schoolgebeuren wordt bijzonder belangrijk geacht. Deze twee milieus moeten in relatie staan tot elkaar in plaats van als afzonderlijke domeinen van opvoeding te fungeren.

Daarnaast wijzen ouders erop dat leerkrachten voor elk vak een degelijk niveau dienen voorop te stellen en een balans moeten behouden tussen alle vakken. Dit laatste gegeven is vaak een heikel punt bij ouders, vooral in de *Music classes*. Soms rijst de bezorgdheid dat muziek de andere vakken in te sterke mate domineert. Voorts moeten leerlingen volgens ouders op school een positieve attitude verwerven ten aanzien van leren en een kritische ingesteldheid ontwikkelen.

Enkele ouders geven aan dat het uitermate belangrijk is dat kinderen in een basisschool de kans krijgen om te musiceren. Muziek moet deel uitmaken van het alledaagse schoolgebeuren en mag niet gereduceerd worden tot een 'vak' dat geïsoleerd aan bod komt in het curriculum. Kinderen dienen een zekere gevoeligheid te verwerven voor muziek.

Wat betreft de *Music classes* geven ouders aan dat ze vooral wensen dat kinderen impulsen krijgen die interesse opwekken voor muziek. Kinderen dienen in contact te worden gebracht met muziek en instrumenten zodat ze ook zelf beginnen te spelen. Daarnaast vinden sommige ouders het belangrijk dat kinderen een goede basis muziektheorie verwerven. Niettemin waarschuwen ouders ervoor dat de balans met andere vakken in stand moet gehouden worden: aandacht voor muziek is belangrijk maar mag niet ten koste gebeuren van andere vakken.

Now I think there's a good balance, but I notice that sometimes the other subjects get less attention. Children sometimes have to practice a lot at home for a concert or so and then they have less time to study for other subjects. (ouder)

Regelmatig wordt gewezen op een mogelijks te eenzijdige focus op muziek. Ouders wensen dat hun kind hetzelfde basisoniveau beheerst als andere klassen zodat ze een gelijke bagage meedragen naar het secundair en hoger onderwijs.

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

I really hope they don't lose the other subjects out of sight. I know that my child won't be a professional musician later on, so I want her to have a good knowledge base to study further if she wants to. (ouder)

De leerlingen geven zelf aan niet echt expliciete verwachtingen gekoesterd te hebben toen ze aankwamen in de school. Enkel het feit dat ze dagelijks zouden bezig zijn met muziek halen ze soms aan.

Bevindingen

Naast het peilen naar de motivatie en de verwachtingen van de betrokken actoren, is het interessant om na te gaan hoe de betrokkenen de school en vooral de *Music classes* beleven. In wat volgt trachten we deze beleving in kaart te brengen. Vooreerst analyseren we de aanwezige attitude ten aanzien van muziek en de *Music classes*. Vervolgens focussen we op de ervaringen van de informanten met de school en de *Music classes*. Daarna peilen we naar de factoren die volgens de betrokkenen het succes bepalen. Tenslotte gaan we na welke de mogelijke gepercipieerde werkpunten zijn voor *Rajalan Koulu*.

Attitude ten aanzien van muziek en het music class system

Alle leerkrachten (ook zij die niet lesgeven in de *Music classes*) lijken zich positief te positioneren ten aanzien van muziek en de *Music classes*. Allen menen ze dat muziek een meerwaarde biedt voor kinderen. Deze meerwaarde situeert zich volgens hen op diverse niveaus: in eerste instantie werkt muziek bevorderend voor het verkrijgen van een positieve attitude bij kinderen. Muziek biedt kinderen zelfvertrouwen, is positief voor de concentratie en stimuleert de meer introverte kinderen om uit hun schelp te komen. In de *Music classes* heerst bovendien een positieve sfeer waarbij kinderen wederzijdse positieve gevoelens en ervaringen delen.

It affects them in the way that they have a very good spirit in those classes. And because they have so many activities after school, together also. So it affects them in a positive way. And it's very good for their self-esteem. (leerkracht)

They're getting good feelings, satisfaction, succeed in performances. They have more good feelings than children in normal classes because in normal classes they don't do so much performances at all. This is quite important if you think how they will grow up. (leerkracht)

Bijna alle ondervraagde leerkrachten wijzen op de positieve impact van de *Music classes* op sociale vaardigheden. In de *Music classes* is het opvallend dat leerlingen zich als groep betrokken en verbonden voelen. Dit groepsgevoel wordt sterk gestimuleerd in de orkesten. Leerlingen voelen zich verantwoordelijk ten aanzien van elkaar en zorgen voor elkaar, aldus de leerkrachten. Ook stimuleren de *bands* het doelgericht werken bij leerlingen.

In de *Music classes* wordt bovendien de onafhankelijkheid en zelfstandigheid van leerlingen bevorderd, aldus een leerkracht.

I think it is not only the music. You have to learn how to behave and get the best out of yourself. It is broader than music. Music is very good for the development and independence of

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

pupils. It happens many times that we have rehearsals; one group has a rehearsal, while the other group must study at their selves. They must learn to work independent. They must be ready to carry on their own things and meanwhile the teacher is doing something else and after a little time he comes back. I think that they learn this quite easily. (leerkracht)

Muziek op zich wordt tevens als verrijkend aanzien voor sommige ouders.

I always had a lot of admiration for those who can play music. I think that music is a gift: it brings something about... (ouder)

Enkele leerkrachten geven aan dat de *Music classes* door hun focus op muziek het contact met ouders ten goede komen. Optredens en andere evenementen verhogen de betrokkenheid. Deze betrokkenheid reikt bijgevolg verder dan het louter communiceren met ouders of het kind al dan niet goed presteert of zich gedraagt in klas.

Leerlingen houden er over het algemeen een positieve attitude op na ten aanzien van muziek. Heel wat kinderen in de *Music classes* zijn graag dagelijks bezig met muziek. Geen enkele leerling uit de *Music classes* gaf aan dat hij niet van muziek houdt. Veel leerlingen menen zelfs expliciet dat muziek hun hobby of lievelingsvak is. Wat hun toekomstperspectief betreft zijn sommigen ervan overtuigd dat ze zullen blijven in de *Music classes*. Toch zijn er ook die muziek als hobby willen behouden, maar naar de reguliere klassen wensen te gaan in het secundair onderwijs.

Ook de oud-leerlingen uit de vroegere 'Rajalan primary *Music classes*' geven aan dat ze tot op heden graag bezig zijn met muziek. Muziek werd namelijk regelmatig als eerste hobby aangehaald bij het peilen naar vrijetijdsactiviteiten.

It's hard to say what music means to me, because it's so big. I play two instruments and I listen to a lot to music. I still learn. (oud-leerling)

Vooraf de *bands* beschouwen oud-leerlingen als een meerwaarde aan de *Music classes* in het lager onderwijs. Het samenspelen en het optreden vonden ze zelf zeer fijn. Ook geven ze aan dat het motiverend was dat de *Music classes* de kans kregen om naar het buitenland te gaan via Comeniusprojecten om te musiceren met jongeren overheen de wereld.

Muziek kan echter ook voor negatieve gevoelens zorgen. Enkele leerlingen geven bijvoorbeeld aan dat ze niet altijd zin hebben om te oefenen en dat ze het dagdagelijks bezig zijn met muziek soms als 'te' ervaren.

Wat hun toekomstperspectieven betreft, blijkt dat slechts enkele leerlingen professionele ambities hebben in de muziekwereld. De meesten beschouwen muziek eerder als hobby.

Beleving van het functioneren op school

Een volgende vaststelling betreft het functioneren op school, meer specifiek in relatie tot de ervaringen die leerkrachten hebben met het *music class system*. Leerkrachten menen dat het systeem van de *Music classes* heel wat energie vergt. Er wordt verwacht dat ze een school- of klasconcert organiseren en optredens verzorgen, wat vraagt om vele repetities, het zoeken naar nieuwe muziek, het vinden van publiek en het zorgen voor de praktische omkadering.

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

Dergelijke activiteiten behoeven veel inspanning en tijd. Muziek is echter niet hun enige verantwoordelijkheid: tegelijk dienen ze ook voor de overige vakken de einddoelen te bereiken. Dit is vaak geen sinecure.

Sometimes, we really have to hurry. Sometimes, we have to take more lessons. We work in projects. For example, in two weeks we have a concert, so now we are taking more time for the music and than after that we will do many hours on something else. We try to get it that way back. But sometimes it is very difficult. (leerkracht)

Desalniettemin menen de leerkrachten zeer tevreden te zijn over het systeem. De inspanningen lonen: leerlingen behalen goede resultaten. Leerkrachten menen dat dit mede te danken is aan het feit dat continu wordt nagedacht over de huidige aanpak en eventuele suggesties en mogelijkheden tot verandering en verbetering.

Succesfactoren

De diverse actoren halen een aantal elementen aan die volgens hen een bevorderende werking kent voor de *Music classes*. Leerkrachten bijvoorbeeld merken op dat zij zelf een heel belangrijke rol vervullen. Ouders beamen dit. De ingesteldheid en de professionaliteit van de leraar zijn volgens de informanten fundamentele succesfactoren. Daarbij komt dat het leefklimaat in de school uitermate belangrijk is. Een vlotte communicatie tussen leerkrachten onderling, leerlingen, leerkrachten en directie is prioritair. Ook het aanhangen van eenzelfde visie door alle actoren evenals de gedeelde overtuiging van de meerwaarde van dit systeem zijn essentieel.

Leerkrachten wijzen tevens op het feit dat hen veel vrijheid en zelfstandigheid worden toevertrouwd in hun klas. Ze menen dat dit hen vertrouwen schenkt. Veel ouders beamen de wenselijkheid van deze vrijheid. Zij geven aan de leerkrachten te vertrouwen gezien zij over de nodige kennis en vaardigheden beschikken om het onderwijs van hun kind op een goede manier te volbrengen.

De *Music classes* zouden bovendien niet zijn wat ze nu zijn zonder de hulp van de *parents association* en van ouders in het algemeen, aldus de leerkrachten. Deze hulp concretiseert zich voornamelijk in praktische aspecten zoals het inzamelen van geld, het financieren van de lessen om een instrument te leren, maar ook moreel werkt ze ondersteunend. Ouders menen dat ook zij hun betrokkenheid percipiëren als wenselijk. Niettegenstaande ze aangeven dat deze activiteiten in het algemeen weinig tijd vergen, merken de bevraagde ouders op dat heel wat ouders het laten afweten omdat ze *denken* dat het veel tijd zal kosten. De ouders die lid zijn van de *parents association* koesteren een gevoel van betrokkenheid en menen het leuk te vinden dat ze deel uitmaken van een gemeenschap. Ze houden ervan om met andere ouders in contact te komen. Tevens leiden alle hulpbronnen volgens hen samen tot goede resultaten en stuur je als ouder, door je betrokkenheid, een positief signaal uit naar je kind.

De leerlingen tenslotte geven aan vooral gemotiveerd te zijn door de mogelijkheid tot *performing*. Ouders en leerkrachten beamen dit en voegen hieraan toe dat het eigenlijke optreden het zelfvertrouwen van leerlingen bevordert etc. (zie supra)

Werkpunten voor de school

Tenslotte hebben we gepeild naar de percepties van de informanten over mogelijke punten die vatbaar zijn voor verbetering binnen de school. Over het algemeen lijken ingrijpende veranderingen niet nodig te zijn. Niettemin meent een aantal leerkrachten dat de school zich beter zou richten op één welbepaalde specialisatie: ofwel de *Music classes* ofwel de *English language classes*. Momenteel maakt de dubbele keuze dat de knappe leerlingen kiezen voor deze klassen waardoor leerlingen met problemen teveel geconcentreerd worden in de *normal classes*. Bijgevolg is het volgens deze leerkrachten vaak moeilijk om te werken in de *normal classes*.

The music isn't the problem, the language isn't the problem. But it's because we have them both. It's not a good thing to have two different projects in one school. (leerkracht)

Het bieden van gepaste ondersteuning aan elk kind en het behouden van een positieve sfeer en discipline in deze klassen is vaak geen sinecure. Daarnaast geven leerkrachten aan dat meer samenwerking tussen het personeel wenselijk zou zijn. Een van de leerkrachten is hier zeer ontgoocheld in.

Andere pijnpunten betreffen de druk van de eindtermen. Een goede balans tussen muziek en de andere vakken is vaak moeilijk, aldus de leerkrachten. Naar aanleiding van bepaalde projecten of optredens is vaak meer tijd nodig voor muziek. Ook voor de leerlingen is het niet evident: ze krijgen soms veel huiswerk mee voor muziek terwijl ze daarnaast ook hun andere vakken dienen bij te houden.

Children have to do a lot of work. Now they are focusing on music. Their homework consists of learning the music and the words of the songs and things like that. And after that they have to do a lot of work for the other subjects. (leerkracht)

Naarmate ze ouder worden, raken leerlingen volgens leerkrachten meer gewoon aan de hoge werkdruk. In het derde en vierde leerjaar blijkt dit echter nog lang geen evidentie te zijn. Desalniettemin wordt dit gegeven enigszins genuanceerd. Leerkrachten erkennen vooreerst dat de leerlingen in de *Music classes* vaak zeer begaafd zijn. Ze kunnen en willen werken alsook krijgen ze bepaalde leerstof sneller onder de knie. Tevens zijn deze leerlingen over het algemeen flexibel genoeg. Een tweede nuancering ligt in het feit dat ook andere leerkrachten aangeven dat ze het vaak moeilijk vinden om de nationale kerncurricula te bereiken. De einddoelen zijn op zich relatief zwaar.

Tenslotte blijkt uit de focusgroepen dat leerlingen niet echt belangrijke werkpunten opmerken. Zij halen veeleer aspecten aan die weinig te maken met het eigenlijke curriculum of meer specifiek, met aspecten die betrekking hebben tot de *Music classes*.

4.2 Muziek in het Vlaamse basisonderwijs.

Vertrekkende vanuit de casus van *Rajalan Koulu*, peilen we in een volgend deel naar enerzijds de percepties van Vlaamse leerkrachten en directieleden ten aanzien van deze school. Hierbij worden frappante thema's en bedenkingen aangekaart en bediscussieerd.

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

Anderzijds toetsen we enkele recente Vlaamse beleidsvoorstellen inzake muziek, en meer algemeen kunst- en cultuureducatie, zoals reeds uitgebreid werd voorgesteld in de literatuurstudie, aan de mening van de participanten.

Het muzikale project in *Rajalan Koulu*

Een kleine minderheid van de participanten laat zich eerder sceptisch uit over de grote focus op muziek in de Finse school. Ze wijst erop dat kinderen voldoende kansen krijgen in de bestaande academies om hun muzikale talenten te ontwikkelen. Niettemin reageert het merendeel van de respondenten eerder positief. Een minderheid oppert dat muziek wél in het basiscurriculum zou moeten opgenomen worden.

Een belangrijke opmerking die door velen wordt gedeeld, is dat muziek niet het enige vakgebied is binnen muzische vorming dat een meerwaarde kan bieden. Beeld en drama bijvoorbeeld staan op gelijke hoogte met muziek en verdienen dus evenzeer de nodige aandacht. Tevens worden niet-cognitieve vakken zoals sport en technologie aangegeven als belangrijke elementen in het curriculum. Velen menen bijgevolg dat een keuzemogelijkheid tussen de verschillende vakgebieden van muzische vorming en daarnaast eventueel sport en technologie opportuun is.

De keuze tussen twee zaken lijkt me wel heel eng. Waarom dan niet een hele waaier van 5 à 6 dingen aanbieden in blokjes van 2 uur of zoiets, dat ze dan meer keuze hebben. Ik weet niet waarom het meer muziek moet zijn, dat dát er meer uitspringt dan de rest. Dat zou voor mij evengoed twee uur extra sport kunnen zijn zoals het in Duitsland dikwijls is. (directeur)

Wat de wenselijkheid van de toelatingstest betreft die in *Rajalan Koulu* wordt afgenomen, zijn de meningen verdeeld. Enerzijds wordt dergelijke test door sommigen als discriminerend en belemmerend aanzien. Ze vrezen bovendien dat het presteren hierdoor terug de bovenhand krijgt terwijl kinderen vooral moeten kunnen genieten van muziek.

Het gaat over expressie en je moet kinderen een beetje ruimte laten, het gaat dagelijks al genoeg over punten en presteren. (kleuterleidster)

Anderzijds vinden sommigen dat een test wel nodig is. Kinderen die kiezen voor muziek moeten volgens hen op zijn minst enige aanleg hebben. Iemand geeft aan dat dergelijke test verplichtend werkt. Indien de muziekklassen te vrijblijvend zijn, zouden sommige kinderen het snel opgeven. Tenslotte menen enkele participanten dat een test niet discrimineert als een ruimer aanbod wordt gepresenteerd.

Muziek: een meerwaarde?

Het merendeel van de participanten meent dat muziek een meerwaarde biedt voor de algemene ontwikkeling van kinderen. Deze meerwaarde wordt door hen geconcretiseerd in positieve effecten op creativiteit, durf, samenhang, sociale vaardigheden, emoties beleven/uitdrukken, een therapeutische waarde en zelfvertrouwen. Sommigen merken op dat deze zaken ook bewerkstelligd worden door andere takken binnen muzische vorming.

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

Slechts een kleine minderheid van de leerkrachten merkt op dat de meerwaarde ligt in elementen die inherent verbonden zijn aan muziek *an sich* zoals het kunnen bespelen van een muziekinstrument, het beluisteren van muziek, het ontwikkelen van een gevoel voor ritme.

Ondanks het feit dat muziek daadwerkelijk een meerwaarde biedt, wordt opgemerkt dat dit geen sluitend argument vormt om muziek meer in de focus te plaatsen.

Ik denk niet dat het echt een kwestie is van overtuigd zijn, het is eerder een kwestie van de agenda en het programma dat zodanig overbeladen is, dat muziek meestal het eerste is dat wegvalt. Dat is zo hé. (directeur)

Enkele participanten halen aan dat muziek geen essentiële factor is in de ontwikkeling van kinderen. Vaak ligt in de aangehaalde redeneringen een sociaaladaptieve ondertoon vervat. Ze menen dat muzikale kennis en vaardigheden geen meerwaarde bieden voor kinderen om zich later succesvol te kunnen handhaven in het leven.

Maar ze zullen toch niet falen in hun leven omdat ze geen muziekschool hebben gevolgd. (leerkracht)

De participanten merken op dat initiatieven inzake muziek op schoolniveau weinig systematisch worden uitgebouwd. Hier en daar is er sprake van muzische namiddagen, een kinderkoortje over de middag, musicals, sporadisch gebruik van slaginstrumenten, maar daar blijft het bij. De bestaande initiatieven kennen geen structurele inbedding.

En wat dikwijls een inhaalmanoeuvre is, is het organiseren van een musical op school waarin alle aspecten zitten. (directeur)

Een oproep tot een meer prominente plaats voor muziek

Wat betreft de roep naar een manifestere plek voor muziek in het basisonderwijs, zijn de meningen verdeeld. De meeste participanten erkennen dat muziek in het lager onderwijs vaak naar de achtergrond verdwijnt.

Ik zie heel weinig muziekbeleving, ik zie heel weinig muziek beluisteren. Muziek zingen, liedjes zingen, dat wel. Al de rest zie ik heel weinig. (directeur)

Volgens de kleuterleidsters geldt dit niet voor het kleuteronderwijs. Ze geven aan dat muziek, in tegenstelling tot het kleuteronderwijs, in het lager onderwijs vaak tot een vak verwordt waardoor het net verwaarloosd wordt. Zij beschouwen muziek daarentegen als iets dat doorlopend en geïntegreerd aan bod komt doorheen de dag.

Dat is ook een vak, hé in het lager. Is de rest van de leerstof niet af, is dit het eerste dat valt in de week. Ze hebben al maar 1 uurtje in de week, bij ons toch. Dus muziek is het eerste dat valt. (kleuterleidster)

Een belangrijke kanttekening die door iedereen wordt bevestigd, is dat de stiefmoederlijke behandeling van muziek voornamelijk te wijten is aan het zware takenpakket dat leerkrachten lager onderwijs moeten bolwerken.

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

Als er tijd voor vrijgemaakt wordt, vind ik dat wel plezant hoor. Maar het mag niet zijn van; het komt er nog eens bij en je moet dit er ook nog eens insteken.” ‘vb ICT wordt er ook bijgepompt, leren leren, sociale vaardigheden: “Maar moest men zeggen, je moet een namiddag in de week met muziek bezig zijn, laat maar komen hoor.

Een andere reden situeert zich volgens sommigen in de persoonlijke voorkeur van leerkrachten om al dan niet aan muziek aandacht te besteden.

Iemand die geïnteresseerd is in muziek, zal allicht vinden dat muziek te weinig aan bod komt in het curriculum, maar iemand als ik zal zeggen dat er genoeg muziek in het curriculum zit. (kleuterleidster)

Een bijkomende motief is dat heel wat leerkrachten lager onderwijs bekennen dat ze niet voldoende bekwaam zijn om alle eindtermen van het deeldomein muziek van muzische vorming te verwezenlijken. Vaak blijven de muzieklessen beperkt tot het luisteren naar een cd, het zingen van een liedje...

Je legt je cd'tje op, ja ik kom daar voor uit hoor. Bij mij is't mijn cd'tje. Ik ben gewoon eerlijk. (leerkracht)

Opmerkelijk is dat de kleuterleidsters zich schijnbaar beter voelen bij het musiceren in klas.

Vaak wordt in dit verband de lerarenopleiding geviseerd. Een eerste punt van kritiek is dat de opleiding niet mee is met zijn tijd. Velen geven aan dat ze meer baat zouden hebben bij meer moderne liedjes, spelletjes... Een tweede aspect betreft het leren van blokfluit in de vroegere lerarenopleiding. Gezien dit geen begeleidingsinstrument is en men niet tegelijkertijd kan zingen en blokfluit spelen, vonden veel leerkrachten dat dit instrument weinig tot geen meerwaarde betekende voor het musiceren in klas. Velen menen dan ook dat de vervanging van de blokfluit door de xylofoon een grote stap vooruit is geweest binnen de huidige lerarenopleiding. Een derde kritiek omvat het onvoldoende aanbieden van een goede basis muziektheorie. Diverse participanten geven aan dat ze notenleer nooit op een degelijke manier hebben beheerst tijdens hun opleiding. Dit zorgt voor moeilijkheden bij het leren van nieuwe liederen. Tenslotte merkt iemand op dat muziek reeds in het secundair onderwijs meer aandacht moet krijgen.

Niettemin vinden diverse leerkrachten dat vaak teveel en te hoge eisen worden gesteld aan hen.

We moeten vanalles kunnen. Je kan dat toch allemaal niet?! Je moet tekenen, creatief zijn, drama geven. Op den duur vraag ik mij af... In de humaniora zijn er allemaal vakleerkrachten terwijl wij alles moeten geven. Dat bestaat niet dat wij dit allemaal op een deftige manier kunnen uitvoeren. (leerkracht)

Ook directieleden menen bovendien dat niet elke leerkracht kan gespecialiseerd zijn in elk vakgebied.

Evenzeer toont de inspectie in haar doorlichtingen over het algemeen weinig interesse in de muzische vakken wat een niet gering effect heeft op de perceptie van leerkrachten betreffende de muzische vakken, aldus leerkrachten.

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

Dat is het probleem hé bij ons. Wij zitten met een leerplan dat af moet en er komt altijd maar bij bij en bij. En dat zijn dan één van de eerste dingen die je eens laat vallen, want ja, hetgeen het dringends is moet eerst gebeuren. Als de inspectie komt, dan is dat lezen, schrijven en rekenen, tja... (leerkracht)

Veelal wordt de vraag gesteld of dergelijke prominente plaats voor muziek wel moet verworven worden in het basisonderwijs. Hieromtrent lijken de meningen verdeeld. Velen erkennen dus de oproep wel, maar ondersteunen ze niet.

Je hebt de muziekscholen, de tekenscholen, de balletscholen. Dit is niet de taak van de basisschool. (leerkracht)

De mentaliteit van ouders zou tevens een belemmerende factor spelen in het op de voorgrond plaatsen van muziek. Ouders zouden meer belang hechten aan de cognitieve vakken dan aan de muzische leergebieden zoals muziek, omdat deze laatste volgens hen geen bepalende factor is voor succes in hun latere leven.

Ik geef nu les in het eerste leerjaar en het is inderdaad belangrijk om op het einde van het jaar aan een ouder te zeggen dat een leerling goed kan zingen of dansen, of muzikaal bezig zijn, maar weet je wat mij gevraagd wordt op het einde: kan hij lezen? Welk leesniveau behaalt mijn kind? (leerkracht)

Ontwikkelingsdoelen, eindtermen en leerplannen.

Heel wat leerkrachten geven aan dat ze de eindtermen niet of onvoldoende kennen. De leerplannen daarentegen zijn beter gekend, deels omdat leerkrachten hier ideeën uit putten om hun lessen vorm te geven. Toch lijken enkele leerkrachten niet tevreden te zijn over deze. Alle participanten vinden dat er te veel zijn. Sommigen klagen tevens over hun abstracte formulering.

Ik vind dat van alle pedagogische vormen, van muzische vorming, vind ik muziek het moeilijkste van allemaal. Met beeld, drama, beweging en zo kan je nog je plan trekken, ook al ben je niet erg creatief. Maar van muziek, trek dat leerplan maar eens open, je begrijpt daar niets van.

We zijn hier nu met 8 en iedereen zegt nee, dus eigenlijk is dat erg. Bij alle vriendinnen en collega's klinkt het dat ze aan die ontwikkelingsdoelen, dat ze daar niet veel aan hebben eigenlijk. (kleuterleidster)

Een aantal vindt ze wel bruikbaar.

Ik vind dit wel. Toen ik in de klas stond heb ik die ook wel vaak gebruikt als leidraad. Er stonden daar veel interessante dingen in. Ik vond dit het interessantste leerplan van allemaal. (directeur)

Een aantal leerkrachten tenslotte geeft aan dat ze enkel een methode volgen en bijgevolg vertrouwen op de ontwerpers van de methode.

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

Ik moet eerlijk zeggen: ik pak mijn handleiding, ik leg de cd op en ik hoop dat mijn handleiding 'piramide' de eindtermen volgt. (leerkracht)

Een visie op muzische vorming op school

Het merendeel van de participanten (waaronder zowel directieleden als leerkrachten) reageert niet enthousiast op het voorstel van de Commissie onderwijs cultuur om gezamenlijk een visie muzische vorming uit te schrijven op schoolniveau. Een eerste reden hiervoor is de te hoge werklast die reeds op hun schouders rust. Ze menen noch de tijd, noch de ruimte, noch de motivatie te hebben om dit te verwezenlijken. Gezamenlijke overlegmomenten zijn bovendien volgens directieleden geen evidentie om te realiseren. Ten tweede voelen velen zich niet capabel om hieraan mee te werken. Ze vragen zich tevens het nut af van dergelijke visietekst.

Waarom moet alles altijd in zo'n visietekst? Ik vind concrete actiepunten veel belangrijker; die in je hoofd hebben en ernaartoe werken; maar nu moet tegenwoordig alles op papier staan. (leerkracht)

Desalniettemin wijzen sommigen deze suggestie niet helemaal af omdat dergelijke visie op concrete wijze vorm krijgt met een opbouw van de kleuterklas tot en met het zesde leerjaar. Zo kan een doorlopende leerlijn ontwikkeld worden voor muzische vorming wat de doorstroming ten goede zal komen. Het advies daarentegen van de Vlor, om leerlingen te betrekken bij het proces van visieontwikkeling, wordt unaniem niet wenselijk bevonden.

Naar meer samenwerking met de culturele sector

De meeste participanten reageren positief op het voorstel om een samenwerking te bewerkstelligen met culturele instellingen (waaronder voornamelijk het DKO). Bovendien verkiest het merendeel dergelijke samenwerking boven het versterken van het bestaande leerkrachtenkorps in de scholen. Een eerste argument hierbij is dat muziek op die manier meer kans heeft om ook effectief aan bod te komen.

Als er dan iemand zou komen van de muziekschool, dan zou het tenminste effectief gebeuren. Anders gebeurt het toch vaak niet. (kleuterleidster)

Bovendien erkennen sommigen dat het deeldomein muziek veel meer omvat dan louter het zingen. Daarnaast wordt gesteld dat veel leerkrachten niet capabel zijn om muziek op degelijke wijze te geven. Experts uit het Deeltijds Kunstonderwijs kunnen in dit opzicht met hun expertise zeer ondersteunend en inspirerend werken.

Ja, en zo'n samenwerking, wel ik vind dat ook een stimulans voor de leerkrachten om te leren van de leerkrachten uit het DKO. Ik denk dat dit echt wel een verrijking kan zijn. (directeur)

Opmerkelijk is dat een aantal directieleden aangeeft dat dergelijke ondersteuning zich niet alleen mag vertalen in pedagogische studiedagen rond het muzische. Heel wat directieleden menen dat deze vaak zeer interessant zijn en leerkrachten dolenthousiast reageren, maar dat de nieuwe ideeën weinig concrete ingang vinden in de klaspraktijk.

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

Tenslotte stellen sommigen dat kinderen, ook zij die van thuis uit niet gestimuleerd worden, dankzij het contact met de professionele muzikanten meer gemotiveerd zullen worden om naar het Deeltijds Kunstonderwijs te gaan. Ze kunnen namelijk proeven van het muzikale aanbod dat wordt gepresenteerd.

Voorwaarden voor samenwerking met het Deeltijds Kunstonderwijs:

Hoe leerkrachten en directieleden een samenwerking met het DKO zouden bewerkstelligen, is niet eenduidig. Sommigen wijzen erop dat muziek hierbij als vak moet worden beschouwd. Indien dit niet het geval is, is namelijk te veel overleg nodig wat praktisch niet haalbaar is. Anderen daarentegen menen dat muziek een geïntegreerde plaats moet krijgen in het onderwijsgebeuren. Sommige kleuterleidsters achten dergelijke samenwerking daarom enkel nodig in het lager onderwijs.

...muziek zit zo doorweven in alles, je kunt dit niet van elkaar scheiden. (kleuterleidster)

Een tweede voorwaarde die bijna unaniem gedragen wordt, is dat leerkrachten aanwezig blijven in de klas.

Ik zou het dan wel niet graag zien zoals het nu is met een turnleerkracht; dan heb je bijvoorbeeld twee uurtjes voor muziek die verzorgd worden door een professionele muzikant van de muziekschool. En dat je kinderen dan twee uur weg zijn voor muziek. Dat vind ik niet kunnen. (leerkracht)

Tenslotte oppert het merendeel van de participanten dat er extra uren moeten bijkomen. Dergelijk initiatief kan niet gebeuren ten koste van het lestijdenpakket.

Als dat inderdaad een extra is die erbij komt, dan mag dat, maar toen wij indertijd geïnvesteerd hebben in een muzische coördinator, dan haal je 24 lestijden uit het pakket en kan je een klas niet ontdebelen hé. Dan moet je keuzes maken. (directeur)

Tijdstip en Frequentie

Wat het tijdstip en de frequentie betreft waarop dergelijke samenwerkingsverbanden kunnen plaatsvinden, zijn de meningen verdeeld. Iemand verkiest hiervoor de woensdagnamiddag. Dit voorstel krijgt echter veel tegenwind. Een aantal participanten pleit voor een aanbod muziek tijdens de middagpauze. Sommigen wijzen erop dat dergelijke samenwerking op maandelijkse basis volstaat om positieve resultaten te boeken. Anderen daarentegen vinden dat dit op wekelijkse basis moet gebeuren, omdat het anders aan slagkracht verliest.

Ik denk dat als je met kinderen tussen 6 en 12 iets wil bereiken dat je dit wekelijks moet doen. Herhalen en automatisatie zijn nodig hierbij. Als je dit maandelijks doet, dan is dit slechts een proeven of gewennerij zoals je watergewenning hebt. Je zal dan wel voeling hebben met muziek maar als je dit intensief wilt aan werken, zal je dit wekelijks moeten doen. (directeur)

Inhoudelijk

Het merendeel van de participanten geeft aan vooral concrete en praktische ondersteuning te verwachten die inspirerend kan werken. Vooral het expressief en creatief omgaan met

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

muziek vinden ze hierbij belangrijk. Een kleine minderheid oppert ervoor om kinderen voeling te laten krijgen met het bespelen van instrumenten in klas. Experts dienen hierbij vooral in te staan voor de *extraatjes* die de reguliere leerkrachten niet kunnen aanbieden.

Het mag zich niet beperken tot 50 minuten zingen en dan ineens naar huis gaan. En als je zingen laat geven door iemand uit het DKO, zullen leerkrachten zeggen; anee, maar zingen is voor hem. Maar als je echt zijn deskundigheid gebruikt, want hij kan meer dan enkel zingen, hij kan nog dingen die een gewone leerkracht niet altijd kan. Allé, dat zou ik toch raadplegen, die extra's die wij niet hebben. (directeur)

Ook is er enige discussie omtrent het al dan niet aanbieden van notenleer: Sommigen menen dat dit aan bod moet komen voor kinderen die dat wensen.

ik vind dat als de kinderen daar de kwaliteiten voor hebben, dat daar niet vroeg genoeg mee kan begonnen worden.”...”ook in de school zelf. (directeur)

Anderen vinden dat notenleer geen plaats behoeft in het basisonderwijs.

Bij notenleer vind ik persoonlijk dat al te ver gaan dan. Ik ben meer voor muziekbeleving, plezier hebben maar echt notenleer, vind ik dan persoonlijk dan te ver gaan. (directeur)

Niet alle participanten echter zijn voorstander om experts uit het DKO de muzieklessen in hun klas te laten verzorgen. Een kleine minderheid meent dat ze liever zelf als leerkracht meer nascholing zouden krijgen. In eerste instantie geven ze aan dat muziek namelijk een geïntegreerde component vormt van het curriculum. Daarnaast verkiezen ze het creëren van een thuisgevoel in hun klas.

Hetgeen ze bij mij niet aan muziek zouden mee hebben, zullen ze wel in het tweede leerjaar bij die andere leerkracht krijgen. Iedereen heeft zijn specialiteit en de leerlingen zullen er wel aan toekomen. “...”Maar om weer iemand anders in de klas te laten komen en ik, die dan iets anders moet gaan doen, nee. Ik vind het gezelliger als een kind het thuisgevoel heeft. Dat geraken ze kwijt als leerkrachten in en uit lopen. (leerkracht)

Sommigen wijzen erop dat het delegeren van taken een mooi alternatief kan vormen voor leerkrachten die minder muzikaal zijn aangelegd. Zo kan een leerkracht met talent voor muziek in parallelklassen instaan voor deze lessen. Dit kan tevens voor andere deeldomeinen van muzische vorming. Dit alternatief wekt echter controverse op bij sommigen.

Neem nu dat ik zeg tegen meester Willie; ik kom bij jou knutselen en jij geeft turnen bij mij. Dan hebben zij, naast de godsdienstjuf, nog iemand anders die komt lesgeven. Dat zijn al 4 leerkrachten. Op den duur, ze zijn nog maar 9 jaar en ze zitten precies al in het middelbaar. (leerkracht)

Tevens lijkt dergelijke vorm van delegatie moeilijk organiseerbaar in de grotere scholen.

Evaluatie en assessment.

Wat de evaluatie betreft van leerlingen, lijken de participanten er verschillende meningen op na te houden. In sommige scholen wordt gewerkt met een kwantitatieve beoordeling voor

Hoofdstuk 4. Beschrijving van de onderzoeksresultaten

muzische vorming. De voornaamste reden hiervoor is dat muziek op die manier op gelijke hoogte wordt gesteld met cognitieve vakken als taal en wiskunde. In andere scholen wordt op beschrijvende wijze geëvalueerd. Voorstanders van deze methode geven aan dat ze vooral het beleven van muziek, het creëren van een aangename sfeer en het ontspannende element in het vaandel dragen. Tevens wijzen ze erop dat het toekennen van een cijfer een zeer subjectief gegeven is. Er zit namelijk niet echt een lijn in de manier waarop leerkrachten dit doen. De criteria voor evaluatie wekken ook controverse op. Leerkrachten kennen immers een verschillend gewicht toe aan prestaties en inzet.

Net zoals bij het uitschrijven van een visietekst omtrent muzische vorming, staan leerkrachten en directieleden afkerig tegenover het idee om op schoolniveau een transparant leerlingenevaluatiesysteem op te stellen. Niet zozeer het inhoudelijke aspect weerhoudt hen:

Wel, dat wil ik integreren in mijn school. Dan heb je een houvast. Dan heb je een overzicht van welke techniek in welke klas wordt gegeven. Dan heb je geen overlap. Moest dit al bij mij op punt staan, zou ik al heel content zijn. (directeur)

Echter, het werk en de tijd die bij het uitschrijven van dergelijk systeem komen kijken, wekken protest op bij leerkrachten en directieleden.

Hoofdstuk 5

Discussie

Op welke manier kan muziek, als essentieel onderdeel van kunsteducatie, een meer prominente plaats verwerven in het Vlaamse basisonderwijs?

Alvorens we een positie innemen ten aanzien van deze onderzoeksvraag, wensen we te wijzen op haar veelzijdigheid. Op het eerste zicht leidt ze naar concrete antwoorden, naar richtlijnen. Tegelijk echter bevat ze een resem veronderstellingen die fundamentele vraagtekens opwerpen en voorbij het louter beantwoorden van een luider klinkende oproep gaan. In deze discussie wensen we dan ook zowel licht te werpen op mogelijke concrete handvaten als ruimte te scheppen voor inherente assumpties onderliggend aan deze oproep. We vangen aan met de these ‘muziek als middel’ of ‘muziek als doel’ en hoe stellinginname binnen deze tweedracht onze opinie over muzikeducatie beïnvloedt. Het bepaalt onder meer onze blik op het evalueren van muziek (en breder kunst) evenals welke plek muziek al dan niet kan innemen in het geïnstitutionaliseerde onderwijs in Vlaanderen. Voorts raken we de visie van Bjørkvold (1992) alsook van Claeys (2009) op muziekonderwijs aan omdat deze alternatieven vormen voor de vigerende veronderstellingen omtrent muziekonderwijs. Tenslotte reiken we, ons bewust zijnde van de reeds aangehaalde disposities, concrete aanknopingspunten aan voor leerkrachten en directieleden om muziek een meer prominente plaats toe te kennen binnen het onderwijs. Hiertoe laten we ons inspireren door de recente beleidsrapporten over muzische vorming, door het praktijkvoorbeeld in Finland evenals door de percepties die leven bij actoren in het onderwijsveld.

5.1 Muziek... als middel... als doel?

Een rode draad doorheen de discussie betreffende een meer prominente plaats voor muziek situeert zich in de vaststelling dat weinig leerkrachten en directieleden, vooral in Vlaanderen maar deels ook in Finland, muziek beschouwen als doel op zich. De meesten situeren de meerwaarde van muziek in het als middel fungeren om de ruimere ontwikkeling te stimuleren, om attitudes zoals zelfstandig werken, creativiteit en doorzettingsvermogen te bewerkstelligen of om de sfeer in een klas of school te optimaliseren. Slechts een minderheid van de bevraagde actoren verwijst naar elementen waarbij muziek *an sich*, als doel wordt erkend. De meerwaarde van het kunnen bespelen van een instrument en van het ontwikkelen van een ritmisch gevoel illustreren deze opvatting. Niettegenstaande de meerderheid van de participanten muziek belangrijk acht, lijkt het alsof muziek in het curriculum gelegitimeerd wordt door haar neveneffecten die het ressorteert op andere domeinen van de ontwikkeling. Getuige hiervan zijn de vele ontwikkelingspsychologische en klinisch psychologische argumenten die tijdens de gesprekken worden aangehaald. Deze tendens blijkt ook in de onderzoeksliteratuur te worden bevestigd: de functionaliteit van muziek vormt een belangrijke thematiek. Reeds heel wat onderzoek is gebeurd naar de al dan niet aanwezige impact van muziek op sociale vaardigheden (Bamford, 2006; Harland, 2000), op het

Hoofdstuk 5. Discussie

zelfvertrouwen (Harland, 2000), op creativiteit (Bamford, 2006; Harland, 2000, Winner & Hetland, 2000), op welbevinden (Bamford, 2006), op ruimtelijk redeneren (Rauscher et al., 1995; McKelvie & Low, 2002; Steele, 2003; Steele et al., 1999, Winner & Hetland, 2000)... Effecten en hun daadwerkelijke slagkracht worden gecommuniceerd en bediscussieerd en neigen op zichzelf komen te staan.

Het legitimeren van muziek in termen van effecten blijkt een geruststellend element te zijn voor leerkrachten en directieleden. Het sterkt hen in de opvatting dat zingen, ritmische oefeningen en een instrument bespelen niet nutteloos zijn, maar een hoger doel dienen. Het geloof in muziek als verrijkend *an sich* kent daarentegen weinig aanhang. Deze overtuiging verklaart tevens waarom muziek al te vaak moet wijken voor *hoofdvakken* als wiskunde, talen, wereldoriëntatie... Heel wat leerkrachten en directieleden in Vlaanderen geven aan dat ze bij gebrek aan tijd, muziek en de andere deeldomeinen van muzische vorming opzij schuiven ten voordele van de eerstgenoemde vakken. Een te druk leerplan wordt vaak als legitiem argument aangewend om muziek in de marge te plaatsen. Opvallend is dat in *Rajalan Koulu* te Finland deze pragmatiek niet als dusdanig wordt toegepast. Diverse participanten geven aan dat in de *Music classes*, ondanks de druk van de *standards*, vakken in het curriculum af en toe wijken voor muziek, naar aanleiding van een muzikale gelegenheid. Nadien wordt er desalniettemin naar gestreefd om de balans terug op punt te stellen. Wel dient te worden opgemerkt dat sommige ouders toch waarschuwen voor een te eenzijdige focus op muziek. De balans met de overige vakken moet behouden blijven. Impliciet nemen ouders en leerkrachten vrede met de inherente aanwezigheid van muziek. Meer nog, vaak vormt het muzikale een belangrijk motief bij de schoolkeuze van het kind. De vraag naar legitimering (die bij de Vlaamse participanten een rode draad vormt) wordt eerder gemarginaliseerd.

Ook in het wetenschappelijke pedagogisch-onderwijskundige discours kunnen we deze premisse ontwaren. Ondanks het onderscheid van Bamford tussen *education in* en *through the arts*, kunnen we ons niet van de indruk ontdoen dat ze muziek en ruimer gezien muzische vorming voornamelijk beschouwt als inzet van maatschappelijk succes, culturele emancipatie en burgerparticipatie. Over muziek wordt niet gesproken in termen van muziek omwille van de muziek, maar wel in termen van bruikbaarheid en dienstbaarheid aan maatschappelijke belangen zoals Haspeslagh (2000) het verwoordt. Hierbij aansluitend kunnen we ons de vraag stellen of dit voor de andere vakken, die in principe ook een bijdrage leveren tot cultuureducatie, eveneens geldt. Bieden we bijvoorbeeld het vak Nederlands enkel aan omwille van haar functionaliteit inzake communicatieve vaardigheden in plaats van haar inherente schoonheid, haar metaforen, de inbedding in een cultuurhistorische context en haar toegang tot betekenisvol handelen en communiceren met de medemens? Hetzelfde geldt voor de bètavakken als wiskunde en wetenschappen die naast hun functioneel karakter ook begeistereerden door de schoonheid en elegantie van een helder bewijs, verwondering over en bewondering voor de complexiteit van de natuur met zich meebrengen en een inzicht bieden in het filosofisch denken (Claeys, 2009). We kunnen dus stellen dat muziek op dezelfde wijze behandeld wordt als de meeste andere vakken in het curriculum, namelijk vanuit een economisch marktdenken, dat beantwoordt aan een bureaucratisch samenlevingsmodel waarbij de leerling ondergeschikt wordt gemaakt aan de behoeften van de arbeidsmarkt.

Verder wordt weinig notie gegeven in onderzoeken en beleidsdocumenten, alsook in de focusgesprekken met onderwijsactoren in Finland en in Vlaanderen, van een dissidente betekenis aangaande cultuur, waartoe ook kunstbeleving en –expressie behoort. Al te weinig stelt zich de vraag of kunst en cultuur überhaupt wel passen in de institutionele context waarbinnen scholen fungeren. Een kritische stem in deze discussie is van Sanctorum (2007). Hij meent dat muziek als kunstvorm in essentie niet kan worden gerecupereerd tot noties gaande van creativiteit, sociale harmonie, cohesie, tot en met het universele postmoderne marktdenken waarin we allen geneigd zijn mee te huppelen. Veeleer bestaat kunst en dus ook muziek uit antiglobale kwaliteitsmomenten die een bewustzijnsverruimend proces met zich meebrengen juist daar waar de school zich ont-schoolt, aldus Sanctorum (2007). Sloboda (2001) maakte al notie van dit gegeven. Hij stelt dat parameters voor effectief muziekonderwijs zich enkel manifesteren in buitenschoolse muziekmomenten waarbij aandacht is voor de centrale rol die muziek inneemt in het leven van jongeren. Grenzen tussen leerkracht en leerling zijn hierbij zeer vaag.

Het is treffend dat deze markante visie op kunst- en cultuureducatie niet aan de oppervlakte is gekomen in de focusgesprekken. Hierbij vellen we geenszins een oordeel over de juistheid van de assumptie met betrekking tot de onverenigbaarheid van muziek, kunsteducatie, en schoolse instituties. Desalniettemin wensen we voorzichtig te suggereren dat leerkrachten en directieleden zich wellicht niet bewust zijn van de dispositie waarin ze zich bevinden of er zich althans geen vragen bij stellen. We zijn echter wel overtuigd van de meerwaarde van dergelijk bewustzijn gezien de opvattingen en handelingen van de actoren, en in dit verband ook de huidige ontwikkelingen in het beleid en grotendeels in het ontwikkelingspsychologische, klinisch psychologische, sociologische en pedagogisch en onderwijskundige onderzoeksveld impliciet sterk doordrongen zijn van deze assumptie.

Ook wij als onderzoekers zijn ons pas tijdens het verloop van onze studie bewust geworden van bovengenoemde vooronderstellingen. Door ons op sleeptouw te laten nemen door onder meer de rapporten van Bamford (2006; 2007), traden wij immers geruisloos mee in de trend om het belang van muziekeducatie fundamenteel toe te schrijven aan haar functie in de hedendaagse hoogtechnologische samenleving. Slechts door het lezen van enkele auteurs die hieromtrent een alternatieve visie naar voren brengen (Bjorkvold, 1992; Claeys, 2009; Haspeslagh, 2000; Sanctorum, 2007), hebben wij niet alleen het beleid, het wetenschappelijke discours en de praktijk aangaande muziekeducatie in vraag kunnen stellen, maar ook onze eigen veronderstellingen daar onze uiteindelijke studie een onverwachte wending heeft gekregen: het blootleggen van het risico om muziek te weinig te omarmen als doel *an sich* maakte dat we halt hielden en deze tendens begonnen in vraag te stellen. Een alternatieve zienswijze kreeg gestalte en bracht ons tot de overtuiging dat een herwaardering van muziek zich aanbiedt, waarbij muziek tevens als een fundamentele schoonheid wordt ervaren, die op zichzelf staat.

5.2 Muziek en evaluatie...

Een thematiek die sterk aanleunt bij de tweespalt van muziek/ muzische vorming als doel en/ of als middel zoals Sanctorum deze definieert, is de vraag naar *assessment*. We menen dat het concept op zich zijn positie reeds verradert in deze discussie. Evalueren vraagt om criteria

en criteria houden onlosmakelijk beperkingen in op de vrijheid van kunst. Tot op zekere hoogte kunnen bepaalde aspecten (competenties, engagement...) wel geëvalueerd worden. Een tegenstrijdigheid is echter waarneembaar in de daarnet besproken aannames van kunst/muziek en de essentie van evaluatie: kan het creatieve, het momentane, het dissidente zich verzoenen met een conformeren aan vooropgestelde criteria? Desalniettemin wensen we toch opmerkzaam te zijn voor de impliciete kracht die schuilgaat achter de status van evaluatie. In een *accountability*-maatschappij zoals deze zich vandaag manifesteert, waaraan bovendien ook het onderwijs steeds meer onderhevig is, wijst het toekennen van een beoordeling op het belang van een welbepaald vak/ onderwerp. Enkel door het hanteren van een evaluatiesysteem dat gelijkaardig is aan dat van de cognitieve vakken, kunnen de muzische vakken effectief naar waarde geschat worden. Echter, indien scholen ervoor kiezen om hetzelfde gewicht toe te kennen aan de muzische vakken als hun cognitieve pendanten, dan nog bestaat er weinig consensus omtrent eenduidige criteria en afgestemde wijzen van evalueren, aldus Bamford (2007). De focusgroepen in Vlaanderen hebben deze vaststelling bevestigd. Het is dus maar de vraag hoe de oproep vanuit het beleid naar een transparant en minder resultaatgericht evaluatiesysteem voor de muzische vakken beantwoord zal worden gezien de grote verdeeldheid in het werkveld betreffende deze kwestie.

Niettegenstaande we in het voorgaande notie gaven van een zekere aanwezigheid in *Rajalan Koulu* van een benadering van ‘muziek omwille van de muziek’, blijkt dat in deze school een toelatingstest wordt afgenomen alvorens leerlingen toegang krijgen tot de *Music classes*. De reden hiervoor ligt in de overtuiging dat kinderen over een zekere muzikale aanleg moeten beschikken. Dit gegeven is een zeer omstreden discussiepunt, aldus Vlaamse leerkrachten en directieleden. Hoewel een aantal participanten akkoord gaat dat om een welbepaald niveau te kunnen bereiken, leerlingen een zekere muzikaliteit in zich moeten hebben, menen anderen dat dergelijke test discriminerend werkt. Deze laatsten geloven veeleer in de overtuiging dat alle kinderen toegang moeten krijgen tot muziek, ondanks hun muzikale competenties. Het vooropstellen van toelatingsvereisten maakt dat muziek vervalt in een sfeer van competitie waardoor het zijn eigenheid verliest. Muziek als doel *an sich* lijkt bijgevolg aan slagkracht te ontbreken.

5.3 Muziek als deelaspect van de leefwereld van het kind

Waar blijkt dat heel wat volwassen participanten muziek al te snel reduceren tot middel, is het opmerkelijk dat kinderen nog steeds de vanzelfsprekendheid en de eigenheid van muziek beleven en zich geen vragen stellen bij de functie en dus de legitimering ervan op school. In *Rajalan Koulu* geven bijna alle ondervraagde kinderen en oud-leerlingen aan dat ze kiezen of gekozen hebben voor de *Music classes* omdat ze graag bezig zijn met muziek. Het beleven van ‘muziek omwille van de muziek’ lijkt bijgevolg het meest aanhang te vinden bij het eigenlijke doelpubliek: de kinderen. Bjørkvold (1992) bevestigt de notie van een vanzelfsprekende ruimte voor muziek en het muzische als inherent aan en cruciaal in de ontwikkeling van kinderen. Zijn kritiek op onderwijs waarbij de waarden van volwassenen primeren in pedagogiek en methodiek in plaats van verder te bouwen op de rijke impulsen uit de kindercultuur achten we in dit verband essentieel om in aanmerking te nemen. Zo stelt Bjørkvold (1992) dat het aanleren van een klassiek notenschrift nodeloos en zelfs contraproductief is, wil men een kind initiëren in de muziek. Daar het eerste leren van een kind altijd

mondeling is en geworteld is in een totale waarneming (lichamelijk, visueel en auditief), vindt hij het evenzeer aangewezen om bij het aanleren van een instrument de directe weg via het oor en het lichaam te volgen zonder visuele sturing door noten. Hij besluit dat de weg naar het muzische niet enkel kan bewandeld worden via de techniek, maar geleid moet worden de innerlijke cultuur van het kind. In die optiek stellen we ons de vraag of we ons niet moeten behoeden voor het al te vaak corresponderen aan de eisen van een kenniseconomisch samenlevingsmodel dat een meetbare opbrengstideologie van input-outputdenken vooropstelt? Tendensen naar een meer integraal en waarachtig kindgericht denken waarbij de aandacht voor een harmonieuze en integrale persoonsontwikkeling de toon aangeeft, en het muzische bijgevolg *an sich* ervaren en gerespecteerd wordt, zijn aangewezen.

We raken in dit verband aan de vraag waarom we zo sterk de neiging hebben om de verantwoording van elk deelaspect van onderwijs en opvoeding te reduceren tot een meetbaar en functioneel gegeven. Zonder deze tendens te veroordelen, zijn we er ons van bewust dat we al te snel onze ogen sluiten voor, zoals Sanctorum (2007) het verwoordt, “de oefening in traagheid, die haast uitsluitend vraagtekens oplevert” (Sanctorum, 2007, p.11). We hebben door de jaren heen een doordacht systeem ontwikkeld met prioritaire doelen (eindtermen) die we wensen te verwezenlijken en met mensen die gevormd worden om deze doelen te bereiken bij leerlingen. Riskeren we de voeling met het kind evenwel niet te verliezen in de regulering van dit systeem? En in hoeverre raakt en verstikt dit uitgekiende systeem het meesterschap van een bezielde leerkracht, kunstenaar of muziekexpert? In dit verband sluiten wij aan bij het standpunt van de Vlaamse Onderwijsraad (2008) om, in tegenstelling tot het advies van de Commissie onderwijs cultuur en de bevindingen uit de Vlaamse focusgesprekken, de eindtermen muzische vorming niet nog meer af te bakenen.

5.4 Muziek en het institutionele onderwijs

Hoewel in het voorgaande vraagtekens werden geplaatst bij de vanzelfsprekendheid van het inpassen van muziek en deeldomeinen van muzische vorming in het onderwijs, wensen we te wijzen op het feit dat zich tevens een pragmatische visie aandient. Filosofieën als deze van Sanctorum behoeven bedachtzaamheid, maar desalniettemin dringen welbepaalde keuzes zich op.

De overtuiging dat muziek een plaats heeft in de opvoeding en het opgroeien van kinderen wordt unaniem gedeeld in zowel de Vlaamse als de Finse focusgesprekken, alsook op beleidsniveau. Waar in de Vlaamse focusgroepen de nadruk iets meer ligt op het individu (zelfvertrouwen, creativiteit, zelfexpressie), komen in de Finse casus vaker argumenten naar voren die het collectief vooropstellen (solidariteit, saamenhorigheid, schoolsfeer...). In *Rajalan Koulu* komt de visie aangaande het belang van muziek bovendien sterk tot uiting in de kern van het pedagogische handelen. Concreet wordt in het curriculum 2 tot 6 uur per week vrij gemaakt voor muziek. Deze lessen worden bovendien verzorgd door leerkrachten die de nodige kennis en een grote affiniteit bezitten voor muziek.

De Vlaamse participanten onderkennen eveneens de oproep naar een manifestere plek voor muziek, hoewel dit niet altijd even consequent blijkt uit hun potentiële inzet hiervoor. Zoals eerder vermeld zijn tijdsgebrek en werklast de voornaamste argumenten die men aanhaalt ter verantwoording, maar ook de onwerkbaarheid van de eindtermen muzische vorming. Dit

laatste wordt tevens beaamd door het onderzoek van Van Petegem et al. (2007). Tenslotte weerklinkt het gebrek aan expertise aangaande muziekeducatie vaak als rechtvaardiging. Hoewel kunsteducatie (en dus ook muziek) sinds het Koninklijk Besluit van 15 juli 1997 een verplicht onderdeel van het takenpakket is van leerkrachten, blijken onbekwaamheid en bijgevolg ook onzekerheid hieromtrent een wijdverspreid en zelfs aanvaard fenomeen te zijn onder de Vlaamse leerkrachten en directieleden.

Een belangrijke kanttekening hierbij is dat de Vlaamse participanten het debat omtrent meer plaats voor muziek in het curriculum wensen open te trekken naar meer ruimte voor muzische vorming waaronder tekenen, drama, beeld, dans... De meeste leerkrachten en directieleden zouden leerlingen dan ook de keuze laten om te kiezen voor één of twee deeldomeinen van dit leergebied. De reden hiervoor is dat de mogelijks positieve effecten die muziek genereert, evengoed bewerkstelligd kunnen worden door andere vakken, waaronder volgens sommigen zelfs lichamelijke en technologische opvoeding. Hieruit blijkt eens te meer dat muziek voornamelijk gepercipieerd wordt als middel om vaardigheden zoals creativiteit, ondernemerschap en teamgerichtheid bij kinderen te realiseren.

Opmerkelijk is dat in de Vlaamse focusgroepen eerder conservatieve reacties weerklinken ten aanzien van het praktijkvoorbeeld *Rajalan Koulu* en van recente beleidsontwikkelingen. Zo vertonen de bevraagde Vlaamse leerkrachten en directieleden weinig bereidheid om zich te laten inspireren door *Rajalan Koulu*. Veeleer is een a priori defensieve reactie aanwezig waarbij de participanten continu focussen op de niet-haaltbare punten in plaats van ruimte te maken voor reflectie op mogelijks nieuwe inspirerende factoren. Al te vaak wordt vertrokken vanuit hun huidige competenties ten aanzien van muziek om vragen van antwoord te dienen die zich richten op de nood aan een meer prominente plaats voor muziek en muzische vorming binnen het curriculum. “*Dat zie ik niet zitten...*” “*Dat is voor mij teveel...*” Opvallend is hoe sterk veel leerkrachten en directieleden nieuwe suggesties op zichzelf projecteren. De meerwaarde en verrijking daarentegen die het kind kan beleven lijkt vaak van ondergeschikt belang te zijn. Des te meer blijkt deze vaststelling ook in de pedagogische en onderwijskundige onderzoekstraditie. Onderzoek naar percepties van muziekleerkrachten is absoluut niet evenredig en bijgevolg veel prominenter aanwezig dan onderzoek naar hoe kinderen de muziekmomenten percipiëren. Voorzichtig wijzen we op signalen in termen van relatief belang dat wordt gehecht aan beide thema's. Gezien onderwijs volgens ons primair wordt ingericht in functie van het kind, eerder dan in functie van de wensen van zij die onderwijs verzorgen, lijkt dit een zeer markante vaststelling te zijn. Bijgevolg raken we een gevoelige snaar door vraagtekens op te werpen bij wat *in se* prioritair is. Welke richting dienen we uit te gaan? Vertrekken we vanuit de aangeboren muzikaliteit van het kind en voorzien we van daaruit zij die verantwoordelijkheid opnemen het kind op te voeden en te onderwijzen van een degelijke vorming? Of vertrekken we eerder vanuit de beperkte kunde en kennis van opvoeders en onderwijzers om muziekeducatie invulling te geven? Of vertrouwen we enkel nog op muziekexperts van wie we zeker zijn dat ze het meesterschap bezitten om hun leerlingen te inspireren? Staan deze drie mogelijkheden noodzakelijkerwijs lijnrecht tegenover elkaar of beschikken ze over enige raakpunten?

5.5 Een meer prominente plek... Maar hoe?

Naast het stimuleren van een bewustwordingsproces bij leerkrachten omtrent het dissidente karakter van muziek, van kunst, hebben scholen en meer bepaald leerkrachten nood aan handvaten om de meerwaarde en de verrijking van muziek en muzische vorming inbedding te geven in hun klas. In het verlengde van de wijdverspreide consensus betreffende het belang van muziek in educatie, dringt de vraag zich op hoe muziek zinvol kan worden ingepast in het part van educatie dat zich ten aanzien van elk kind/ elke jongere manifesteert binnen schoolse instituties.

Op basis van onderzoek (Bamford, 2006; 2007; Campbell & Thompson, 2007) positioneert het beleid (Commissie onderwijs cultuur, 2008; Vlaamse Onderwijsraad, 2008; Werkgroep inhoudelijke vernieuwing DKO, 2008) een eerste antwoord bij de lerarenopleiding. Deze draagt in het bijzonder verantwoordelijkheid over het aanscherpen van de muzikale en muzische competenties van toekomstige leraren. Bamford (2006; 2007), de Commissie onderwijs cultuur (2008) en de Vlaamse Onderwijsraad (2008) wijzen op de leemtes in het huidige aanbod hieromtrent. Een kritische kanttekening van de Vlaamse Onderwijsraad (2008) in dit verband luidt of het wel mogelijk is om elke specialisatie uit te diepen in de lerarenopleiding? Wat impliceert dit voor overige domeinen als technologie, lichamelijke opvoeding...? Tevens wijst de Vlaamse Onderwijsraad (2008) erop dat bij het aanscherpen van de lerarenopleiding rekening moet gehouden worden met de bestaande basiscompetenties (leraar als *cultuurparticipant* en leraar als *inhoudelijk expert*) voor de verschillende onderwijsniveaus. Bijgevolg gebiedt ze voldoende differentiëring te hanteren. Tenslotte adviseert de Vlaamse Onderwijsraad (2008) om de lerarenopleiding in samenwerking met basis- en secundaire scholen, een stem te geven bij het proces van visieontwikkeling.

Op beleidsniveau wordt in tweede instantie een professionalisering van de huidige leraren noodzakelijk geacht. Een eerste medium hiertoe vormen de nascholingsinitiatieven. In tegenstelling tot voorheen, dienen deze volgens de Commissie onderwijs cultuur meer toegankelijk te worden (o.a. financieel), een veeleer praktische invulling te krijgen en vragen ze om structurele en systematische inbedding. Zo wordt hun slagkracht verhoogd, althans de Commissie onderwijs cultuur (2008).

Een tweede aspect dat inspeelt op de gebrekkige competentie bij leraren, betreft het opzetten van actieve en structurele samenwerkingsverbanden tussen scholen en culturele instellingen waaronder het Deeltijds Kunstonderwijs (Departement Onderwijs en Vorming, 2008). *Rajalan Koulu* (te Finland) illustreert het belang van dergelijke samenwerking. De lessen muziektheorie voor en na de schooluren evenals de eerste instrumentlessen worden namelijk op school verzorgd door professionele muzikanten die werkzaam zijn in de muziekacademie te Kuopio. Ook de leraren zelf in *Rajalan Koulu* die lesgeven in de *Music classes*, hebben een eindgetuigschrift (uitgereikt door het conservatorium) voor muziek behaald. Het contact met goede muzikanten maakt volgens de bevraagde ouders en leerkrachten in Finland dat kinderen worden gefascineerd en gemotiveerd om zelf muziek te spelen.

Een derde focus betreft het belang dat van overheidswege wordt toegekend aan het uittekenen van een schoolvisie inzake muzische vorming, gedragen door het volledige lerarenkorps. Een eenduidige visie garandeert niet enkel de continuïteit van het muzische

Hoofdstuk 5. Discussie

over de verschillende schooljaren, maar verhoogt tevens de kans dat ze ook effectief wordt uitgevoerd. De Vlaamse Onderwijsraad (2008) adviseert bovendien om niet alleen leerkrachten, maar ook leerlingen te betrekken bij het uittekenen van een kunst- en cultuurbeleid op school. De Vlaamse participanten kijken hier echter anders tegenaan. Ze percipiëren de opdracht als te abstract en menen bovendien dat het hen aan tijd, ruimte, competentie alsook aan motivatie ontbreekt om deze taak op zich te nemen. Het daarenboven betrekken van leerlingen achten ze unaniem niet zinvol.

In Vlaanderen oppert men, zoals hierboven reeds vermeld, vanuit het beleid om professionele experts in te zetten in de klassen met oog op het realiseren van kunsteducatie. Het merendeel van de Vlaamse informanten onderschrijft dit voorstel. De aanwezigheid van een professionele muzikant in de klas zal volgens hen niet enkel ondersteunend en inspirerend werken, tevens zullen ook de kinderen meer geïntrigeerd worden door muziek. Zo worden ze gestimuleerd om ook buiten de schooluren met muziek in aanraking te komen. Bovendien kan muziek en muzische vorming zo meer op een noemenswaardige plaats in het curriculum rekenen. Het gros van de Vlaamse participanten merkt hierbij op dat ook kinderen uit minder gegoede thuissituaties op deze manier geënthousiasmeerd kunnen worden om deel te nemen aan muzische activiteiten van het DKO. Desalniettemin zijn het vooral de ouders die bepalen of hun kind al dan niet deelneemt aan buitenschoolse activiteiten, ongeacht het enthousiasme van hun dochter of zoon, aldus Vlaamse leerkrachten en directieleden. Ze onderkennen dat elk kind de kans moet krijgen om deel te nemen aan kunst en cultuur, zoals ook wordt opgemerkt in de nota van Anciaux (2008) waarin cultuurparticipatie voor iedereen centraal staat. Ongeacht de goede bedoelingen van deze politicus, blijft ook hier de vooronderstelling van kunst als katalysator om participerende consumenten te creëren, gelden en gaat men dus voorbij aan het marginale en dissidente karakter dat kunst in essentie in zich draagt (Sanctorum, 2007).

Wat de samenwerking met een buitenschoolse expert betreft, wensen alle leerkrachten aanwezig te blijven in de lessen (in tegenstelling tot het opzet van huidige proefprojecten). De expert fungeert zo ook voor hen als leermeester. Bovendien menen ze dat het wisselen van leerkrachten op die manier minder implicaties met zich meebrengt voor hun leerlingen. Opmerkelijk is de aanwezige ondertoon waaruit blijkt dat leerkrachten de flexibiliteit van de kinderen onderschatten. Het wisselen van opvoeders beschouwen diverse leerkrachten immers als iets dat zoveel mogelijk moet vermeden worden. Voorts blijven nog heel wat organisatorische vragen aan de oppervlakte hangen. Zo is er sprake van weinig eensgezindheid omtrent het tijdstip en de frequentie van dergelijke samenwerking. Ook inhoudelijk is het niet duidelijk welke taken de professionele muzikanten precies kunnen worden toebedeeld. Gewaarschuwd wordt door sommige participanten dat leraren, door de aanwezigheid van de experts, zich het gevoel kunnen toe-eigenen dat hun verantwoordelijkheid inzake muziek en muzische vorming wordt overgedragen. Tevens zullen ook praktische en organisatorische aspecten het hokjes-denken beïnvloeden waarbij muziek opgevat wordt als een vak. Dergelijke redeneringen maken dat muziek en het muzische gereduceerd worden tot een vak en hun geïntegreerde bekleding in het curriculum verliezen (wat door heel wat participanten, waaronder voornamelijk kleuterleidsters, nochtans bijzonder belangrijk wordt geacht).

Tot slot wensen we er nogmaals op te wijzen dat de lerarenopleiding, naast het aanbieden van praktische competenties ook een welbepaalde filosofie over kunst en educatie moet

Hoofdstuk 5. Discussie

implementeren in zijn aanbod, zodat leerkrachten worden aangespoord te reflecteren op de eigenlijke veronderstellingen en de ware aard van kunst.

Hoofdstuk 6.

Conclusie

In deze studie hebben we aan de hand van etnografisch onderzoek alsook door middel van focusgroepen getracht een antwoord te formuleren op de vraag hoe muziek, als essentieel onderdeel van kunsteducatie, een meer prominente plaats kan verwerven in het Vlaamse basisonderwijs. In dit zesde en tevens laatste hoofdstuk vangen we aan met een inhoudelijke conclusie, gebaseerd op de vele inzichten uit de literatuur, het Finse *example of good practice*, de analyses van de focusgesprekken alsook de discussie. Vervolgens kaarten we methodologische aspecten aan die het draagvlak van deze studie enigszins hebben beperkt. Tenslotte verbreden we de focus en geven we aanbevelingen voor verder onderzoek.

6.1 Inhoudelijke conclusie

Omwille van het exploratieve karakter van dit onderzoek, wensen we in deze studie in eerste instantie licht te werpen op de huidige Vlaamse onderwijssituatie inzake kunsteducatie, en meer bepaald inzake muziek. Daarnaast situeert het opzet van deze studie zich in het aanreiken van een eerste aanzet tot het bevorderen van een meer prominente plaats voor muziek in het Vlaamse basisonderwijs. Na het doornemen van de literatuur, het bestuderen van een *example of good practice*, en de gesprekken met Finse en Vlaamse onderwijsactoren, kunnen we besluiten dat we deze vraag vanuit twee invalshoeken behandelen. Enerzijds opteren we om muziekeducatie binnen het basisonderwijs te bevorderen met aandacht en respect voor, en een bewustzijn van de filosofie en de veronderstellingen die leven ten aanzien van muziek- en kunsteducatie in het algemeen. Anderzijds achten we ook praktische, structurele maatregelen noodzakelijk om de prominente aanwezigheid van muziek op de basisschool te versterken.

6.1.1 Muziek als middel, maar ook an sich

De vraag naar een meer prominente plaats voor muziek in het basisonderwijs kan niet beantwoord worden zonder het referentiekader waarin deze vraag wordt gesteld, te bevragen. De oproep die zowel vanuit beleid als vanuit het onderzoeksveld uitgaat om muziek en ruimer kunst- en cultuureducatie te stimuleren, kan namelijk gesitueerd worden in een dispositief waarin vaardigheden zoals creativiteit, doorzettingsvermogen, teamgerichtheid... van groot belang zijn in de hoogtechnologische samenleving vandaag. Daar onderzoek meermaals bevestigd heeft dat muziek en muzische vorming deze vaardigheden en eigenschappen in de hand werken (Bamford, 2006; 2007; Harland, 2000), is de recente aandacht voor kunst- en cultuureducatie niet toevallig. Echter, dit inzetten van kunst als middel om tegemoet te komen aan maatschappelijke normen is fundamenteel in tegenspraak met waar kunst in essentie voor staat. Kunst valt niet in te passen in voorgefabriceerde *icons* zoals Sanctorum (2007) het verwoordt, maar staat op zichzelf als bevreedend dissident

moment in de marge. Sanctorum (2008) heeft het over *isolated islands*, onvoorspelbare momenten die hun eigen duur creëren en afhankelijk zijn van individuen en hun interactie in plaats van structuren. In dit opzicht kan ook Bjørkvold (1992) begrepen worden. Hij stelt dat het muzische inherent aanwezig is bij kinderen maar dat deze natuurlijke aanleg tenietgedaan wordt door een doorgedreven *accountability* denken dat zo kenmerkend is voor ons huidige onderwijssysteem. Tevens biedt Claeys (2009) die eerder het meesterschap van de bezielde leerkracht vooropstelt, tegenwicht aan het doorgedreven kenniseconomische denken. Ook bij de Vlaamse leerkrachten en directieleden en in mindere mate bij de Finse informanten wordt de discussie aangaande muziekinducatie gevoerd binnen een voornamelijk sociaal-adaptief *framework*. In die optiek achten we de behoefte aan het bewerkstelligen van een bewustwordingsproces bij leerkrachten betreffende het dissidente karakter van muziek en ruimer kunst, meer en meer een noodzaak. Muziek behelst meer dan het louter fungeren als middel tot, het vraagt tevens een erkenning van een verrijking *an sich*

Naast het wijzen op de gebrekkige aanwezigheid van een visie die de vanzelfsprekendheid van muziek en kunst in het onderwijs in vraag durft te stellen, reiken we tevens vanuit een pragmatische invalshoek praktische en structurele maatregelen aan om de prominente aanwezigheid van muziek op de basisschool te versterken.

6.1.2 Professionele ontwikkeling

Een eerste punt betreft de professionalisering van leerkrachten. Zowel uit onderzoek (Bamford, 2006; 2007; Campbell & Thompson, 2007), vanuit het beleid (Commissie onderwijs cultuur, 2008; Vlaamse Onderwijsraad, 2008; Werkgroep inhoudelijke vernieuwing DKO, 2008) als uit de focusgesprekken met Vlaamse leerkrachten en directieleden blijkt dat de expertise aangaande muziek, en meer algemeen aangaande kunst- en cultuureducatie onvoldoende ontwikkeld is bij leerkrachten basisonderwijs. Dit gegeven staat in opmerkelijk contrast met de muzikale competenties van de leerkrachten in Rajalan Koulu. De bekwaamheid alsook de durf om te musiceren in de Vlaamse klassen laat vaak te wensen over. Hiertoe dienen zich stappen aan die systematische inbedding vragen.

De lerarenopleiding

Een belangrijke opdracht ligt daarom in eerste instantie bij de geïntegreerde lerarenopleidingen. Een eerste taak bestaat erin om meer authentieke praktijkervaringen voor muziek en breder muzische vorming aan te bieden aan studenten in opleiding (Campbell & Thompson, 2007). Zo kunnen studenten begeleid kennismaken met het musiceren in klas waardoor de drempels om deze opdracht in het eigenlijke werkveld verder te zetten, minder groot zijn. Voorts kan de ervaren kloof tussen lerarenopleiding en eigenlijke praktijk gedicht worden door de lerarenopleiding te betrekken bij het proces van visieontwikkeling ten aanzien van kunst- en cultuureducatie in scholen (Vlaamse Onderwijsraad, 2008). Tevens raken studenten op die manier meer vertrouwd met het formuleren van dergelijke visie. Een derde aspect betreft de focus op het aanbrengen van een degelijke basis muziektheorie zodat het leren van nieuwe composities een haalbaar gegeven wordt. Ten vierde menen we dat rekening gehouden moet worden met de opmerking van diverse leerkrachten dat de opleiding zijn inspiratiebronnen moet vernieuwen: eigentijdse liedjes, spelletjes en dergelijke meer, kunnen beginnende leerkrachten inspireren en op weg zetten om zelf een doordacht

Hoofdstuk 6. Conclusie

aanbod muziek en muzische vorming te verschaffen. Deze aanbevelingen zijn geïnspireerd op de focusgroepen alsook op recente beleidsadviezen (Commissie onderwijs cultuur, 2008; Vlaamse Onderwijsraad, 2008) en op onderzoek (Campbell & Thompson, 2007). Tenslotte dienen lerarenopleidingen, naast het aanreiken van praktische handvaten, bij hun studenten ook een bewustzijn te realiseren betreffende de vigerende vooronderstellingen aangaande kunst- en cultuureducatie. De beschouwingen van Claeys (2009), Haspeslagh (2000) alsook van Sanctorum (2008) kunnen hiertoe richtinggevend zijn. In dit verband dient ook blijvende aandacht te worden besteed aan het bevorderen van een positieve attitude bij studenten-in-opleiding ten aanzien van muziek en muzische vorming.

In-service training.

In tweede instantie dient de aandacht te worden gevestigd op de huidige leerkrachten basisonderwijs. Ook wat hun competenties muziek en muzische vorming betreft, achten we het belangrijk dat stappen worden ondernomen. Niettegenstaande de Vlaamse participanten de oproep naar een meer manifeeste plek voor muziek erkennen, neigen ze weinig inspanningen te doen hieromtrent. Hun eerder afkerige houding ten aanzien van de Finse casus, het projecteren van voorstellen op hun eigen situatie en het soms te gewillig aanvaarden van hun eigen ontoereikendheid inzake muzische kwaliteiten, illustreren deze waarneming. Dergelijke attitude behoeft een positieve wending die onder meer door de inspectie moet worden bewerkstelligd: de initiatieven die scholen en leerkrachten ondernemen ten aanzien van muzische vorming dienen door hen meer gewaardeerd en in rekening gebracht te worden.

Naar een actieve samenwerking met de culturele sector

Verder kunnen nascholingen, ingericht door het DKO of andere culturele instellingen, worden aangewend om de muzische capaciteiten van leerkrachten *in service* te bevorderen alsook hun zelfvertrouwen op te krikken. We beklemtonen hierbij de nood aan een praktische oriëntatie van deze alsook een systematische en structurele inbedding. Zo kunnen professionele kunstenaars uit het DKO of andere culturele instellingen in de klaspraktijk worden gebracht om muziek en muzische vorming te geven. Dit voorstel krijgt veel bijval op beleidsniveau (Commissie onderwijs cultuur, 2008; Vlaamse Onderwijsraad, 2008), vanuit onderzoek (Bamford, 2006; 2007) en vanuit de praktijk. Een kanttekening hierbij is dat dergelijke uitwisseling de huidige klasleerkrachten niet de indruk mag geven dat hun verantwoordelijkheid als *inhoudelijk expert* inzake muziek en muzische vorming daarmee ophoudt. Daar muziek een geïntegreerde plaats verdient in het klasgebeuren, heeft de uitwisseling met experts eerder een ondersteunende en inspirerende functie zodat leerkrachten na verloop van tijd deze opdracht beter op zich kunnen nemen en dus creatiever en expressiever kunnen omgaan met muziek. In tegenstelling tot de huidige initiatieven aangaande uitwisseling van experts, achten wij het in dit opzicht belangrijk en wenselijk dat leerkrachten daadwerkelijk aanwezig blijven in de klas tijdens deze lessen.

Een bijkomend positief gevolg van de aanwezigheid van professionele kunstenaars in de klas is dat kinderen hierdoor wellicht geprikkeld zullen worden om deel te nemen aan de activiteiten van muziekacademies of andere culturele instellingen zoals tentoonstellingen en theater- of muziekoptredens. Het zelf voorstellen van creaties of het optreden in het algemeen mag hierbij niet vergeten worden. Dit blijkt onder meer uit onderzoek (Bamford,

2006; 2007), uit de percepties van kinderen (Barrett & Smigiel, 2007) en uit de focusgroepen met de onderwijsactoren zowel uit Vlaanderen als Finland. De Vlaamse informanten vullen aan dat dit samenwerkingsverband niet ten koste mag gaan van het volledige lestijdenpakket.

6.1.3 Meer continuïteit en consistentie

Een visie op schoolniveau

Een tweede punt betreft de gebrekkige continuïteit tussen de verschillende leerjaren en onderwijsniveaus inzake muzische vorming (Bamford, 2007). We opteren daarom voor het voorstel van de Commissie onderwijs cultuur (2008), onderschreven door de Vlaamse Onderwijsraad (2008) inzake het uitschrijven van een schoolvisie aangaande kunst- en cultuureducatie, aangepast aan de context en de eigenheid van elke school waarin een doorlopende leerlijn van kleuter tot eind zesde leerjaar invulling krijgt. Bovendien wijzen we op het feit dat leerkrachten die zich inzetten voor het uittekenen van dergelijke visie omwille van tijdsdruk en werklast, op aanraden van de Vlaamse focusgroepen, naar verhouding met hun geleverde werk hiertoe, zouden moeten vrijgesteld worden van andere niet-klasgerelateerde taken. Deze aanvulling achten wij essentieel voor het kunnen voorleggen van een degelijke visietekst aangaande muzische vorming, gedragen door een enthousiast leerkrachtenkorps dat voldoende tijd en ruimte heeft gekregen om na te denken over een uitvoerbaar en duurzaam beleid inzake muzische vorming.

Een transparant evaluatiesysteem

Binnen deze schoolvisie kunnen tevens de lijnen uitgezet worden voor een transparant en minder resultaatgericht evaluatiesysteem. Echter, de moeilijkheid en zelfs onmogelijkheid om kunst in afgelijnde en transparante richtlijnen te gieten, maakt deze opdracht uitermate complex. Desalniettemin menen we dat evaluatie niet zomaar uit de weg moet worden gegaan. Nauwgezet overleg tussen leerkrachten, waarbij ook de filosofische discussie niet uit de weg wordt gegaan, kan hierbij tot een bevredigend resultaat leiden.

Inspireren en reflecteren

Overkoepelend kunnen we stellen dat het opdoen van inspiratie zeer wenselijk blijft. Dit dient onder meer te gebeuren door het communiceren en uitwisselen van goede praktijkvoorbeelden. In dit verband is een belangrijke rol weggelegd voor steunpunten en intermediaire organisaties als CANON Cultuurcel en de Pedagogische Begeleidingsdiensten. Desalniettemin vinden we de waarschuwing van de Vlaamse Onderwijsraad (2008) belangrijk om in aanmerking te nemen. De Raad gebiedt namelijk tot enige voorzichtigheid aangaande het transfereren van bestaande succesvolle projecten inzake kunst- en cultuureducatie naar andere contexten. In dit opzicht wensen we erop te wijzen dat het aanvankelijke opzet om de Finse casus te hanteren als een *example of good practice* gedurende het onderzoeksproces gewijzigd is van een richtinggevend naar een eerder inspirerend gegeven. De nadrukkelijke aanwezigheid van de Vlaamse context in deze studie en de niet evidente overdraagbaarheid van elementen uit de Finse naar de Vlaamse context, verklaren de bescheiden plaats van deze casus in onze uiteindelijke conclusie.

6.1.4 Eindtermen, leerplannen muzische vorming

Tenslotte wensen we te wijzen op een controversieel discussiepunt dat zich situeert op macroniveau, met name de huidige eindtermen en leerplannen voor muzische vorming. Het gros van de informanten in de focusgroepen vindt dat deze aan herziening toe zijn in hun formulering: beknoptheid, duidelijkheid en concretisering is nodig. Ook onderzoek staft het feit dat de laagste waarderingscijfers momenteel worden toegekend aan de eindtermen voor muzische vorming in vergelijking met andere vakgebieden (Van Petegem et al., 2007). Desalniettemin kant de Vlaamse Onderwijsraad (2008) zich tegen de gevraagde herziening daar de brede invulling van het leergebied muzische vorming er juist op gericht is om leerkrachten vrij te laten in hun keuze van invalshoeken en werkmethodes. Wij erkennen de moeilijkheden die sommige leerkrachten ondervinden bij het in praktijk brengen van deze ruim geformuleerde eindtermen. Toch volgen we de opinie van de Vlaamse Onderwijsraad (2008) en menen we dat de huidige ruime omschrijving van de eindtermen, de vrijheid met zich meebrengt waarbinnen muzische momenten zich kunnen manifesteren. Hierbij aansluitend achten we het wenselijk dat leerkrachten afstappen van kant-en-klare methodes en handboeken wat betreft muzische vorming, en zich in plaats daarvan meer laten inspireren door ideeën, uitwisselingsmomenten...

6.2 Methodologische overwegingen

Een belangrijk vraagteken dat bij deze studie kan geplaatst worden is de mate waarin we met zekerheid de centrale onderzoeksvraag van antwoord kunnen dienen. Het concept 'zekerheid' in de zin van 'objectiviteit' is in deze studie immers niet meteen aan de orde. De centrale data, die aan de hand van een interpretatief onderzoeksoptzet verzameld werden, bestaan namelijk hoofdzakelijk uit interpretaties, belevingen, ervaringen, indrukken... die bijgevolg sterk subjectief geladen zijn. Desalniettemin bleek intersubjectiviteit wel mogelijk en konden we terugkerende patronen afleiden uit de verschillende gesprekken. Bovendien is ook onze analyse en interpretatie als onderzoeker sterk persoonsgerelateerd. Aan het risico op al te gekleurde interpretaties hebben we trachten tegemoet te komen door het verhogen van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Tenslotte hebben we dankzij het bijhouden van een logboek contextuele elementen in rekening gebracht waardoor we belangrijke non-verbale data, die sluitend waren voor de analyse en interpretatie, niet uit het oog verloren.

Wat het etnografisch luik van deze studie betreft, zijn we er ons van bewust dat de Finse onderwijscontext verschilt van de Vlaamse. Pasklare antwoorden en voorbeelden waren bijgevolg niet het uitgangspunt van dit onderzoek. Veeleer diende zich de blijvende nood aan tot contextualisering. Een tweede aspect betreft de duur van het onderzoek: we konden slechts tien dagen aanwezig zijn op deze site. Niettegenstaande we veel informatie hebben verzameld, beseffen we dat we hoogstwaarschijnlijk belangrijke elementen over het hoofd hebben gezien, die door de Finse mensen als vanzelfsprekend ervaren worden. Ook de meer gevoelige kwesties zouden meer kans op ontsluiting hebben gehad bij een langduriger verblijf. Tevens zou de vertrouwensband met het onderwijzend personeel nog sterker zijn geweest waardoor ook het risico op sociaal wenselijke antwoorden zou worden beperkt.

Wat de focusgroepen betreft, zijn we ons ten stelligste bewust van de beperkingen die zich aandienen bij het selecteren van de informanten. Bijgevolg kunnen we niet resoluut stellen dat elke steekproef representatief is voor zijn populatie. Dit geldt voornamelijk voor de selectie van ouders en oud-leerlingen in Finland gezien we bij deze personen in eerste instantie beroep deden op hun vrijwilligheid tot participatie. Ook in Vlaanderen hebben we enkel actoren bevraagd die werkzaam zijn in scholen in het Gentse onder de koepel/ het net van het gemeenschapsonderwijs. Veralgemening kan bijgevolg niet zonder risico. Een aantal participanten was bovendien afwezig. Vervolgens hadden sommige vragen een gevoelig karakter waardoor het risico op sociaal wenselijke antwoorden niet kan worden uitgesloten. De thematiek peilde namelijk naar de manier waarop zij, althans betreffende muziek en muzische vorming, hun verantwoordelijkheid opnamen als leerkracht. Het gebruik van een bandopnemer was tevens een mogelijke oorzaak van sociale wenselijkheid. Ten vierde zorgden een aantal dominante personen in de groep mogelijks tot een vertekening in de antwoorden. Tenslotte hebben we er ons, als onderzoeker, zoveel mogelijk van weerhouden om onze eigen visie in het gesprek te laten doorklinken.

Desalniettemin zijn we ten stelligste overtuigd van de meerwaarde van deze onderzoeksmethode binnen dit onderzoek. Hoewel we onze resultaten methodologisch niet mogen veralgemenen naar de gehele populatie van Vlaamse leerkrachten en directieleden, menen we dat de focusgroepen een stuwende bijdrage hebben geleverd bij het verwerven van de data.

6.3 Aanbevelingen voor verder onderzoek

Een eerste suggestie betreft het opzetten van een perceptieonderzoek waarbij een centrale plaats wordt toebedeeld aan de beleving van kinderen (wat bovendien een lacune is binnen het onderzoek naar muziekeducatie). Belangrijke vragen hierbij betreffen de manier waarop zij de muzieklessen beleven, wat hen boeit...? Zo kan inzicht worden verworven in hoe kinderen voeling krijgen met muziek als dusdanig. Deze inzichten kunnen bijgevolg als belangrijke informatie- en inspiratiebron fungeren voor leerkrachten bij het opzetten van hun lessen muziek. Tevens hebben we, omwille van de focus in deze studie, niet alle actoren kunnen bevragen in het werkveld. De mening van Vlaamse lesgevers van het DKO bijvoorbeeld werd niet onderzocht in deze studie. Hun opinie omtrent de plaats van muziek in het Vlaamse curriculum van het basisonderwijs is desalniettemin hoogstwaarschijnlijk zeer verrijkend. Aangezien wij ons tenslotte hebben beperkt tot Vlaamse leerkrachten en directieleden uit het gemeenschapsonderwijs, kan verder (en meer uitgebreid) onderzoek ook de percepties van leerkrachten en directies uit de andere netten in kaart brengen. Aandacht voor grootschaligheid in het opzet van dergelijke studie kan tevens een meerwaarde bieden gezien de beperkte mogelijkheid tot generalisering van deze studie.

Een tweede spoor biedt zich aan in het verlengde van de centrale onderzoeksvraag in dit onderzoek. Het betreft een follow-up onderzoek omtrent de geformuleerde adviezen van de Commissie en de Vlaamse Onderwijsraad. Het is in dit kader bijvoorbeeld wenselijk om de concrete stappen die begin april 2009 werden ondernomen onder de naam van het dynamo3project naar aanleiding van de aanbevelingen van Bamford (2007), Gedeeld/Verbeeld (Commissie onderwijs cultuur, 2008) en Verdieping/Verbreiding (Werkgroep inhoudelijke vernieuwing DKO, 2008) alsook het advies van de Vlaamse Onderwijsraad (2008) hierom-

Hoofdstuk 6. Conclusie

trent te evalueren. Omwille van de tijdsspanne waarbinnen deze studie valt, hebben we niet meer kunnen peilen naar reacties van de Vlaamse participanten ten aanzien van dit initiatief. Vervolgonderzoek zou bijvoorbeeld de meningen van Vlaamse leerkrachten, directieleden, leerlingen en andere culturele actoren aangaande dit zeer concrete project in kaart kunnen brengen en voorstellen formuleren om dit dynamo3traject te optimaliseren.

Ten derde dient zowel lokaal als internationaal meer onderzoek te gebeuren naar goede praktijkvoorbeelden. Een etnografisch onderzoeksopzet alsook het werken met case studies kan in dit verband toepasselijk zijn. Deze *examples of good practices* dienen kenbaar te worden gemaakt en duidelijk te worden gecommuniceerd naar sleutelorganisaties als CANON Cultuurcel die op hun beurt uitwisseling van deze promoten.

Bibliografie

Aldridge, D. (2000). *Music Therapy in Dementia Care: More New Voices*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Anciaux, B. (2008). *Advies m.b.t. de beleids- en actienota over cultuureducatie over smakers en makers binnen het Vlaamse cultuur- en jeugdbeleid*. Brussel: Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Brussel.

Austin, D. (2001). In Search of the Self: The Use of Vocal Holding Techniques: With Adults Traumatized as Children. *Music Therapy Perspectives*, 19, 22-30.

Baarda, D.B., de Goede, M.P.M., & Teunissen, J. (2001). *Basisboek kwalitatief onderzoek: praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.

Baker, F.A., Gleadhill, L.B., & Dingle, G.A. (2007). Music therapy and emotional exploration: Exposing substance abuse clients to the experiences of non-drug-induced emotions. *The Arts in Psychotherapy*, 34 (4), 321-330.

Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.

Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Barrett, M.S., & Smigiel, H.M. (2007). Children's perspectives of participation in music youth arts settings : Meaning, value and participation. *Research Studies in Music Education*, 28 (1), 39-50.

Bjørkvold, J-R. (1992). *De muzische mens*. Rotterdam: Ad. Donker.

Boal-Palheiros, G.M., & Hargreaves, D.J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18 (2), 103-118.

Bossuyt, T. (2003). *De Veerman, een brede kijk op kunsteducatie*. Afgehaald op 22 december 2008, van <http://www.diagoog.be>

Campbell, M.R., & Thompson, L.K. (2007). Perceived Concerns of Preservice Music Education Teachers: A Cross-Sectional Study. *Journal of Research in Music Education*, 55 (2), 162-176.

CANON Cultuurcel. (2009). *Dynamo3: klaar voor de start!* Geraadpleegd op 1 april 2009, op <http://www.canoncultuurcel.be/dynamo3/dynamo3>

Bibliografie

- Carey, L. (2006). *Expressive and Creative Arts Methods for Trauma Survivors*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Chlan, L. (1998). Effectiveness of a music therapy intervention on relaxation and anxiety for patients receiving ventilatory assistance. *Heart & Lung: The Journal of Acute and Critical Care*, 27 (3), 169-176.
- Claeys, A. (2009). Tegen de ontworteling en de vervreemding. Een pleidooi voor het zelfverstaan van (een) cultuur. In L. Braeckmans (Ed.), *Cultuur en onderwijs. Nadenken over cultuur, culturele vorming en de bijdrage van de vakleraar* (pp.107-131). Gent: Academia Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th ed.). London: Routledge/Falmer.
- Commissie onderwijs cultuur. (2008). *Gedeeld/Verbeeld, Eindrapport van de Commissie onderwijs cultuur*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Cultuurnetwerk Nederland (n.d.). *Wat is cultuureducatie?* Geraadpleegd op 7 maart 2008, op http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/wat_is_cultuureducatie.html
- De Braekeleer, J. (2000). Zijn de belachelijke spelletjes van de actieve kunsteducatie besmettelijk? *Vorming*, 16(1), 7-21.
- De Grauwe, J. (2005). *Het beleid van de kunsteducatie in Vlaanderen: een algemene schets, casestudy en kritische analyse*. Antwerpen: De Veerman vzw.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2007). *Eindtermen Muzische Vorming*. Geraadpleegd op 2 oktober 2008, op <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/uitgangspunten/muzischevorming.htm>
- Europees Parlement. (1996). *Sociaal beleid in Finland: een overzicht*. Geraadpleegd op 24 oktober 2008, op http://www.europarl.europa.eu/workingpapers/soci/w9/default_nl.htm#4
- Faber, H. (2005). *Eigen muziek eerst? : een onderzoek naar competentiegerichte leerstrategieën in het middelbaar muziekonderwijs*. Onuitgegeven licentiaatsverhandeling, Universiteit Utrecht, Faculteit Geesteswetenschappen.
- Fetterman, D. (1998). *Ethnography. Step By Step*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Gall, M., & Breeze, N. (2008). Music and eJay: An opportunity for creative collaborations in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 47 (1), 27-40.
- GO!dagkrant (2007). *Vernieuwingsprojecten in het deeltijds kunstonderwijs*. Afgehaald op 13 januari 2009, op <http://www.g-o.be/sites/Dagkrant/Documents/20022008p26-27.pdf>
- Goodrich, A. (2007). Peer Mentoring in a High School Jazz Ensemble. *Journal of Research in Music Education*, 55 (2), 94-114.

Bibliografie

- Green, L. (1999). Research in the Sociology of Music Education: some introductory concepts. *Music Education Research*, 1 (2), 159-170.
- Haanstra, F. (2006). The WOW factor: een blijde maar slechte onderbouwde boodschap over de effecten van kunsteducatie. *Kunstzone, tijdschrift voor kunst en cultuur in het onderwijs*, 5 (9), 29-31.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography principles in practice*. London: Tavistock.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., et al. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. Slough: NFER.
- Haspelslagh, J. (2000). Muziek als gediensstig dienstertje van maatschappelijke belangen. *Overture*, 9 (2), 28-32.
- Heather B., & MacIntosh, B.A. (2003). Sounds of healing: music in group work with survivors of sexual abuse. *The Arts in Psychotherapy*, 30 (1), 17-23.
- Hetland, L., & Winner, E. (2001). The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows. *Arts Education Policy Review*, 102 (5), 3-7.
- Hickey, M., & Hayward, P. (2001). [Review of the book *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*]. *Music Education Research*, 3 (2), 257-261.
- Ivanov, V.K., & Geake, J.G. (2003). The Mozart Effect and primary school children. *Psychology of Music*, 31 (4), 405-413.
- Jordens, P. (2006). *Landschapsschets Kunsteducatie*. Afgehaald op 7 maart 2008, op <http://www.vti.be/node/142>
- Kabinet Vlaams minister van Onderwijs en Vorming. (2009). *Met de bus naar cultuur: dynamo3 brengt cultuur in elke klas*. Geraadpleegd op 31 maart 2009, op <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2009/0331-dynamo3.htm>
- Kemper, K., & Danhauer, S.C. (2005). Music as Therapy. *Southern medical journal*, 98 (3), 282-288.
- Knight, W.E.J., & Rickard, N.S. (2001). Relaxing music prevents stress-induced increases in subjective anxiety, systolic blood pressure, and heart rate in healthy males and females. *Journal of music therapy*, 38 (4), 254-272.
- Korenman, L.M., & Peynircioglu, Z.F. (2007). Individual Differences in Learning and Remembering Music: Auditory versus Visual Presentation. *Journal of Research in Music Education*, 55 (1), 48-64.
- Krueger, R.A. (1998a), *Developping questions for focus groups*. London: SAGE Publications.
- Krueger, R.A. (1998b), *Moderating focus groups*. London: SAGE Publications.

Bibliografie

- Krueger, R.A., & Casey, M.A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Laermans, R. (1988). De waarden van rockmuziek en jeugd(sub)culturen. *Vrije Tijd en Samenleving*, 3 (3), 269-286.
- Lanckmans, K., Preckler, E., o.l.v. Pinxten, R. (2003). *Studie naar de noodzaak en de mogelijkheden voor het oprichten van een kunsteducatief platform in de provincie Vlaams-Brabant*. Gent: Centrum voor Interculturele Communicatie en Interactie (CICI).
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- McCall, G.J., & Simmons, J.L. (1969). *Issues in participant observation: a text and reader*. Mass: Addison-Wesley.
- McKelvie, P., & Low, J. (2002). Listening to Mozart does not improve children's spatial ability: Final curtains for the Mozart effect. *British Journal of Developmental Psychology*, 20 (20), 241-258.
- McKinney C.H., Antoni M.H., Kumar M., Tims, F.C., McCabe, P.M. (1997). Effects of Guided Imagery and Music (GIM) Therapy on Mood and Cortisol in Healthy Adults. *Health Psychologie*, 16 (4), 390-400.
- Milliman, R.E. (1982). Using Background Music to Affect the Behavior of Supermarket Shoppers. *Journal of Marketing*, 46 (3), 86-91.
- Ministry of Education. (1998). *Basic education act*. Afgehaald op 25 oktober 2008, op <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>
- Ministry of Education. (2008). *The Finnish Education system*. Geraadpleegd op 25 oktober 2008, op [http://opintoluotsi.fi/en-GB/Finnish Educational System](http://opintoluotsi.fi/en-GB/Finnish_Educational_System)
- Ministry of Education. (2008). *Education system in Finland*. Geraadpleegd op 25 oktober 2008, op <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=en>
- Morgan, D. (1998a). *The Focus Group Guidebook*. California: SAGE Publications.
- Morgan, D. (1998b). *Planning Focus Groups*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Morgan, D. (2002) *Handbook of interview research: Context and method*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Nantais, K.M., & Schellenberg, E.G. (1999). The Mozart Effect: An Artifact of Preference. *Psychological Science*, 10 (4), 370-373.
- Neuman, W.L. (1994). *Social research methods : qualitative and quantitative approaches* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Bibliografie

Nordoff, P., & Robbins, C. (2004). *Therapy in Music for Handicapped Children*. NH: Barcelona Publishers.

North, A.C., Hargreaves, & D.J., Mckendrick, J. (1999). The influence of in-store music on wine selections. *Journal of applied psychology*, 84 (2), 271-276.

North, A.C., Shilcock, A., & Hargreaves, D.J. (2003). The effect of musical style on restaurant customers' spending. The Effect of Musical Style on Restaurant Customers' Spending, *Environment and Behavior*, 35 (5), 712-718.

OECD. Directorate for Education. (2008). *Education at a glance 2008*. Afgehaald op 25 oktober 2008, op <http://www.oecd.org/dataoecd/31/46/41277828.pdf>

Peda.net. (2004). *Basisonderwijs curriculum*. Geraadpleegd op 25 oktober 2008, op <http://opspro.peda.net/kuopio/viewer.php3?DB=kpopsperusteeet>

Peeters, L., & Staes, J. (2006). *Stijnen helpt geen kweek : faalangst en vrijmoedigheid bij muzische vorming*. Brussel: CANON Cultuurcel.

Pike, K. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. The Hague: Mouton De Gruyter.

Pushta, C., & Potter, J. (2004). *Focus Group Practice*. London: SAGE Publications.

Rajalan Koulu. (n.d.). *Rajalan Koulu*. Geraadpleegd op 24 oktober 2008, op <http://www.peda.net/veraja/kuopio/rajala>

Rauscher, F.H., Shaw, G.L., & Ky, K.N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185 (1), 44-47.

Sanctorum, J. (2007). *Is er cultuur voorbij het wow-effect? Kritisch-filosofische achtergrondreflecties rond het Bamford-rapport in Vlaanderen*. Afgehaald op 24 december, 2008, op <http://www.visionair-belgie.be/Artikels/Bamford.htm>

Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt. (2008). *Sectoren*. Geraadpleegd op 25 oktober 2008, op <http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/menu-left/sectoren/>

Silbermann, A. (1963). *Sociology of music*. London: Routledge & K. Paul.

Silverman, D. (1997). *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: SAGE Publications.

Sloboda J. (2001). Emotion, Functionality and the Everyday Experience of Music: where does music education fit? *Music Education Research*, 3 (2), 243-253.

Stebbins, R.A. (2001). *Exploratory Research in the Social Sciences: Qualitative Research Methods*. London: SAGE Publications.

Steele, K.M. (2003). Do rats show a Mozart Effect? *Music Perception*, 21 (2), 251-265.

Bibliografie

Steele, K.M., Bass, K.E. & Crook, M.D. (1999). The mystery of the Mozart effect: Failure to Replicate. *Psychological Science*, 10 (4), 366-369.

Stewart, D.W., & Shamdasani, P.N. (1990). *Focus Groups: Theory and Practice*. Applied Social Research Methods Series, 20. Newbury Park (California): SAGE Publications.

Söderman, J., & Folkestad, G. (2004). How hip-hop musicians learn: strategies in informal creative music making. *Music Education Research*, 6 (3), 313-326.

Supicic, I. (1987), *Music in Society: A Guide to the Sociology of Music*. Stuyvesant New York: Pendragon Press.

Sutton, J.P. (2002). *Music, Music Therapy and Trauma. International Perspectives*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Suzuki, S., Mills, E., & Murphy, T.C. (1973). *The Suzuki concept: an introduction to a successful method for early Music education*. Berkeley California: Diablo Press.

Technology, Entertainment, Design. (2006). *Talks Sir Ken Robinson: Do schools kill creativity?* Geraadpleegd op 10 november 2008, op http://www.ted.com/index.php/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

The European Education Directory. (2006). *Structure of Education System in Finland*. Geraadpleegd op 22 oktober 2008, op <http://www.euroeducation.net/prof/finco.htm>

ten Have, P. (2004). *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. London: SAGE Publications.

The National Board of Education. (2008). *The Education System of Finland*. Geraadpleegd op 22 oktober 2008, op <http://www.edu.fi/english/SubPage.asp?path=500,4699>

University of Helsinki. (2008). *Department of Applied Sciences of Education*. Geraadpleegd op 25 oktober 2008, op <http://www.helsinki.fi/sokla/english/index.htm>

Vandenbroucke, F. (2007). Toespraak op 25 september 2007. Een betere cultuureducatie, in elke school. Geraadpleegd op 15 oktober 2008, http://www.vlaanderen.be/servlet/Satellite?c=MIN_Publicatie&cid=1190687917958&page_nme=minister_frank_vandenbroucke/MIN_Publicatie/Publicatie_met_relatiesMIN&lang=NL

Vandenbroucke, F. (2008). Toespraak op 18 september 2008. Kunst- en cultuureducatie: kansen voor talent. Geraadpleegd op 15 oktober 2008, op http://www.vlaanderen.be/servlet/Satellite?c=MIN_Publicatie&cid=1221761630473&lyt=1141721285950&p=1142511947285&pagename=minister_frank_vandenbroucke%2FMIN_Publicatie%2FPublicatie_met_relatiesMIN&site=minister_frank_vandenbroucke&subtype=Toespraak

Bibliografie

Van Noort, W. (1999). *Heavy Metal: rebels en religieus*. Geraadpleegd op 22 december 2008, op http://www.icce.rug.nl/~soundscapes/VOLUME02/Heavy_Metal.shtml

Van Petegem, P., Engels, N., & Rymenans, R. (2007). *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs bij leerkrachten en directies*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Vaughn, S., Shay Schumm, J., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Vlaamse Onderwijsraad. (2008). *Advies over cultuur- en kunsteducatie*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Werkgroep inhoudelijke vernieuwing DKO. (2008). *Verdieping/ verbreding!* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Westerlund H. (2006). Garage rock bands: a future model for developing musical expertise? *International Journal of music education*, 24 (2), 119-125.

Wiesenthal, D.L., Hennessey, D.A., & Totten, B. (2000). The influence of Music on Driver Stress'. *Journal of Applied Psychology*, 30 (8), 1709-1719.

Wong, H.L.C, Lopez-Nahas, V., & Molassiotis, A. (2001). Effects of Music therapy on anxiety in ventilator-dependent patients. *Heart & Lung: The Journal of Acute and Critical Care*, 30 (5), 376-387.

Yalch, R.F., & Spangenberg, E.R. (2000). The effects of Music in a Retail Setting on Real and Perceived Shopping Times. *Journal of Business Research*, 49 (2), 139-147.

Yourn, B.R. (2000). Learning to Teach: perspectives from beginning Music teachers. *Music Education Research*, 2 (2), 181-192.

Bijlagen

Bijlagen

Bijlage I

Questioning route. Focusgroepen met leerkrachten in Finland

1. Introduction

- Introduction of ourselves: Who we are, where/ what we study.
- Presentation of the investigation: purpose, methodology.
- What will we talk about?
 - ➔ Your **motivations** to realise this project - to contribute at the education of the pupils in this school. (We generally will focus on the aspects of music because this is very interesting for our investigation)
 - ➔ Your **expectations** from the project: what do you expect from this school – from the focus on music...? What are, according to you, added values of the music project in the school?
 - ➔ Your **findings** and experiences throughout the period you have been working here. How do you experience your work and the school life?
 - ➔ The **well being** of the pupils in this school?
- Practical considerations: We will record this conversation on tape. This is only for our comfort: in this way we can relisten to everything that has been said. The facts will be treated confidentially, we only want to get an image of how you, as a teacher, perceive this project. Facts of the school are not sufficient for us to really understand how things are going on.
- Word of thanks and donation of the Belgian chocolate!

2. Motivations

- ➔ First we want you to go back to the time that you had your first school day as a teacher. (So at the beginning of your teacher career in this school).
- What was your most important motivation to teach here?
- What kind of teachers does this school need to accomplish its musical project? What qualities should they have: knowledge/ attitudes/ skills?
- About the parents: which motivations do parents have to send their child to this school – according to you? (Especially the parents that choose to send their child to the Music classes?)
- What do you think of the focus on music in the curriculum? What is according to you the benefit of this – the added value? Why?

3. Expectations

- At the beginning of your teaching career, which expectations did you have concerning the chance that this musical project would succeed?

4. Findings

- Are your expectations similar to what you have experienced while you were working here?
 - ➔ Do you think the Music classes have booked good results? If yes, in what way?
 - ➔ What are the main factors/causes/influences for this success?
- If you have a critical look at the project: which objectives/goals do you think are not reached yet? (Not or not enough)?
 - ➔ How can the school manage to accomplish them in a better way? Do you have suggestions?
- Do you feel that you have enough training or support to contribute at the musical project or more generally, in the school?
- We have told you about the school in Ghent that wants to set up a similar musical project. They start next year (in 2009). Which suggestions would you give them that can be helpful to cope?
 - ➔ Where do they have to pay special attention to?

5. Well being

- What about the well-being of the pupils/ the student care? Do you think that sufficient attention is paid to this?
- Do you think that every child feels good at this school?
 - ➔ More specifically in relation to the focus on music?
 - ➔ Do you think that every child in the Music classes likes to be in the Music class? How do you notice?

Bijlage II

Questioning route. Focusgroepen met ouders in Finland

1. Introduction

- Introduction of ourselves, what/ where we study.
- Introduction of the investigation: purpose, methodology.
- What will we talk about?
 - ➔ Your **motivations** to send your child to this school.
 - ➔ Your **expectations** from the project: what do you expect from this school – from the focus on music and so on...? What are, according to you, added values of the music project in the school?
 - ➔ Your **findings** and experiences
 - ➔ The **well being** of your child in this school
- Practical considerations: We will record this conversation on tape. This is only for our comfort: in this way we can relisten to everything that has been said. The facts will be treated confidentially, we only want to get an image of how you, as a parent, perceive this project. Facts of the school are not sufficient for us to really understand how things are going on.
- Word of thanks and donation of the Belgian chocolate!

2. Motivations

- What has been your most important motivation to send your child to this school (and if your child is in the Music class; what was the main reason to let your child go to this class?)
- What aspects are for you, as a parent, very important to pay attention to in a primary school?
- What is the added value (the extra value) of this school according to you?
- What is the added value (the extra value) of the focus on music in this school according to you?
- Do you think it's important that there's a lot of music in the curriculum?

3. Expectations

- When your child started in this school, what were your expectations towards this school? What did you expect from the Music lessons?
- To which classes will your child go after primary school? Will it stay in the Music classes or do you think he or she will want to change?

4. Findings

- Which aspects do you think aren't successfully reached yet by the school?
 - ➔ How can the school make them better?
- What are, according to you, the main reasons of success of the Music classes?
- Are you involved in the organisation of the school?
- How do you experience the parents organisation?
 - ➔ What is according to you a benefit from this involvement?
- What about parents with a lower socio-economical status?
 - ➔ Do you think that their choice depends on their financial possibilities?
 - ➔ Do you think that this system excludes parents who have a financial hard time by making the music lessons so expensive?

5. Well being

- What about the well-being of the children according to you? ➔ Do you think sufficient attention is paid to this?
- Does your child feel good at this school? How come?
- Do you think that the focus on Music affects your child in a positive way?
 - ➔ If yes, in what way?
 - ➔ If no, how come?

Bijlage III

Questioning route. Focusgroepen met leerlingen in Finland

1. Introduction

- Introduction of ourselves. What/ where we study.
- Introduction of the investigation: purpose.
- What will we talk about?
 - ➔ Your **motivations** to chose the Music classes.
 - ➔ Your **expectations** towards the Music classes. What do you expect from this school – from the focus on music and so on...?
 - ➔ Your **findings** and experiences throughout the period you have been here.
 - ➔ Your **feelings**
- Practical considerations: We will record this conversation on tape. This is only for our comfort: in this way we can relisten to everything that has been said. The facts will be treated confidentially. We only want to get an image of what you, as a pupil think about this project. Facts of the school are not sufficient for us to really understand how things are going on. We will offer you a proposition and with the red, the orange and the green card, you can show us if you agree - don't agree- or if you don't know. Then we will ask you for the reason why you showed the particular card.
- Word of thanks and donation of the Belgian chocolate!

2. Motivations

- I have chosen myself to follow the Music classes.
 - ➔ If yes, why?
- I like to spend almost every day some time on music?
- What are you main hobbies?

3. Expectations

- What job would you like to do in the future?
- What would you like to study after primary school?
- What would you like to do at school? (special projects)

Bijlagen

4. **Findings**

- I like to go to school.
- Which subjects do you like? Which subjects you don't like so much? → Why?

5. **Well being**

- I feel good at school. → Why? Why not?

Bijlage IV

Questioning route. Focusgroepen met oud-leerlingen in Finland

1. Introduction

- Introduction of ourselves. What/ where we study.
- Introduction of the investigation: purpose.
- What will we talk about?
 - ➔ Your **motivations** to chose the Music classes.
 - ➔ Your **expectations** from the Music classes. What do you expect from this school – from the focus on music and so on...?
 - ➔ Your **findings** and experiences throughout the period you have been here.
 - ➔ Your **feelings**
- Practical considerations: We will record this conversation on tape. This is only for our comfort: in this way we can relisten to everything that has been said. The facts will be treated confidentially, we only want to get an image of what you, as a former student think about this project. Facts of the school are not sufficient for us to really understand how things are going on. We will offer you a proposition and with the red, the orange and the green card, you can show us if you agree - don't agree- or if you don't know. Then we will ask you for the reason why you showed the particular card.
- Word of thanks and donation of the Belgian chocolate!

2. Motivations

- Have you chosen yourself to go to this primary school?
 - ➔ If yes, what was the reason that you chose to go to Rajalan Koulu?
 - ➔ If no, who made this choice for you and why?
- Did you (do you) like to spend every day some time on Music?
- What do you want to achieve for yourself now?

3. Expectations

- When you were in primary school, how did you think your future would look like after primary education?

4. Findings

- Did you like to go to Rajalan school? → Why? Why not?
- Which subjects did you like? → Why?
- Which subjects you didn't like? → Why?
- What do you think of the Rajalan primary school now? What do you think is good about this school?
- What do you think can be better? → Why?
- What is the role of music today in your life?
- What will it be in the future?

Bijlage V

Questioning route. Focusgroepen met Vlaamse leerkrachten.

1. De grote focus op muziek in het curriculum van Rajalan Koulu

- Wat vindt u van de manier waarop de school dit inkleedt in het curriculum?
- Beschouwt u muzikale en ruimer muzische vorming als een meerwaarde voor kinderen?
 - ➔ Indien ja, hoe precies kan het een meerwaarde betekenen?
 - ➔ Hoe ver kan/mag een school hier op focussen?
- Meer en meer wordt geopperd voor een volwaardige plaats voor muziek en breder kunsteducatie binnen het onderwijs.
 - ➔ Vindt u dit een terechte oproep?
 - ➔ Wanneer kan men volgens u spreken over een 'volwaardige plaats'?
 - ➔ Meent u dat voldoende tijd aanwezig is binnen het curriculum om muzische vorming op een volwaardige manier te realiseren?
- Muzikale en muzische vorming op eigen school
 - ➔ In welke mate en hoe, tracht men in deze school de eindtermen voor muziek te verwezenlijken?
 - ➔ Welke projecten/ initiatieven werden reeds uitgewerkt op schoolniveau?
 - ➔ Welke initiatieven werden reeds ondernomen binnen de eigen klas?

2. Keuzemogelijkheid om vanaf het derde leerjaar te kiezen voor meer muziek (dus voor de muziekklassen)

- Wat vindt u hiervan?
- Acht u dit wenselijk in Vlaanderen? Waarom wel? Waarom niet?
- Wat vindt u van het feit dat leerlingen dienen te slagen voor een toelatingsproef alvorens ze naar de muziekklassen kunnen overgaan?

3. Rajalan Koulu: Samenwerking met de muziekschool?

- Hoe positioneert u zich ten aanzien van een samenwerkingsverband met de muziekacademie?
- Is er reeds sprake van een samenwerking tussen uw school en een culturele instelling of een DKO?
- Voor welke aspecten zou dit wenselijk zijn?
- Hoe zou dergelijke samenwerking concreet vorm kunnen krijgen?

Bijlagen

- Hoe positioneert u zich ten aanzien van het voorstel dat meer en meer opgang maakt om externe professionele muzikanten muziek te laten geven in uw klas?
- Indien het DKO of een andere culturele actor zou instaan voor bijscholingen betreffende muzische vorming en meerbepaald muziek: Welke middelen/materialen zouden u ondersteuning bieden om de kinderen van uw klas een degelijke muzische en muzikale vorming aan te bieden?
- Denkt u dat een nauwere samenwerking met het DKO, er kan voor zorgen dat meer leerlingen, vooral ook uit de lagere sociaal economische klassen, zullen doorstromen naar het DKO?

4. Vrijheid van leerkrachten (in Finland): het vrij kiezen van handboeken, van didactische methodes, van evaluatiewijze...

- Vindt u dit een positief gegeven? Wenselijk?
- Zijn hier volgens u enige risico's aan verbonden?
- Eventueel: met betrekking tot de lerarenopleiding: Vindt u het positief dat de eisen zo hoog liggen voor toekomstige leraren?
- Is dit mogelijk in de Vlaamse context?
- Acht u dit nodig?

5. Schoolvisietekst

- Acht u het wenselijk/noodzakelijk dat lokale culturele actoren zoals het DKO meewerken aan het uitschrijven van een duidelijke schoolvisie (suggestie van Commissie Ge-deeld/Verbeeld) rond muzische vorming?
- Zijn leerkrachten volgens u bereid en enthousiast om werk te maken van dergelijk uitgeschreven visie? (de Commissie pleit ervoor om deze taak over te laten aan het leerkrachtenteam gezien zij de visie ook moeten uitvoeren)
- Meent u dat ook leerlingen dienen betrokken te worden bij het uitschrijven van dergelijke visie?
- Hoe kan dit concreet worden aangepakt?
- Denkt u dat dergelijke visie gedragen kan worden door de gehele school (leerkrachtenteam, directie)? Hoe kan dit worden bevorderd?

6. Perceptie ten aanzien van persoonlijk professioneel kunnen om de eindtermen te bereiken in hun klas

- Hoe voelt u zich wanneer u bezig bent met muzische vorming in uw klas? → Welbevinden, zelfzekerheid,...
- Voelt u zich in staat om de eindtermen te realiseren? → Voldoende artistieke expertise?
- Voelt u zich voldoende voorbereid vanuit uw opleiding? (de lerarenopleiding)

Bijlagen

- Wordt u voldoende gecoacht bij het realiseren van de eindtermen?
- Hebt u steun aan de eindtermen/ leerplannen?
- Vindt u deze goed geformuleerd?
- Vindt u deze bruikbaar voor lespraktijk en evaluatiemogelijkheden?
 - ➔ Hebt u het gevoel voldoende kennis te hebben van de eindtermen – leerplannen – leerlijnen voor muziek?
 - ➔ Hoe tracht u deze vorm te geven voor uw leerlingen? Wat doet u?
 - ➔ Hoeveel tijd besteedt u hieraan per week?
 - ➔ Moet muziek volgens u gegeven worden als een specifiek vak of tracht u dit meer te integreren in het geheel van uw lessen? Zo ja, hoe?

7. Toetsing, evaluatie

- Toetst u zelf uw methoden en aanpak? Ten aanzien van welke normen? ➔ zelfevaluatie
- Hoe moeten de leerlingen geëvalueerd worden inzake muzische vorming?
- De Commissie pleit voor een transparant en minder resultaatgericht evaluatiesysteem. (+ uitleg) Hoe staat u daar tegenover? Is dit te realiseren?

8. Tot slot

- Zou u zelf graag lesgeven in een school als Rajalan Koulu (daarom niet per sé als muzikleerkracht)? Waarom?
- Welke factoren zijn volgens u van cruciaal belang opdat deze school op succesvolle wijze zijn muzikaal project kan realiseren?

Bijlage VI

Questioning route. Focusgroepen met Vlaamse directieleden.

1. De grote focus op muziek in het curriculum van Rajalan Koulu

- Wat vindt u van de manier waarop de school dit inkleedt in het curriculum?
- Beschouwt u muzikale en ruimer muzische vorming als een meerwaarde voor kinderen?
 - ➔ Indien ja, hoe precies kan het een meerwaarde betekenen?
 - ➔ Hoe ver kan/mag een school dit doordrijven?
- Meer en meer wordt geopperd voor een volwaardige plaats voor muziek en breder kunsteducatie binnen het onderwijs.
 - ➔ Vindt u dit een terechte oproep?
 - ➔ Wanneer kan men volgens u spreken van een ‘volwaardige plaats’?
 - ➔ Meent u dat voldoende tijd aanwezig is binnen het curriculum om muzische vorming op een volwaardige manier te realiseren?
- Muzikale en muzische vorming op eigen school
 - ➔ In welke mate en hoe, tracht men in deze school de eindtermen voor muziek te verwezenlijken?
 - ➔ Welke projecten/ initiatieven werden reeds uitgewerkt op schoolniveau?

2. Keuzemogelijkheid om vanaf het derde leerjaar te kiezen voor meer muziek (dus voor de muziekklassen)

- Wat vindt u hiervan?
- Acht u dit wenselijk in Vlaanderen? Waarom wel? Waarom niet?
- Wat vindt u van het feit dat leerlingen moeten slagen voor een toelatingsproef alvorens ze naar de muziekklassen mogen?

3. Rajalan Koulu: Samenwerking met de muziekschool?

- Vindt u deze zinvol?
- Is er reeds sprake van een samenwerking tussen uw school en een culturele instelling of een DKO?
- Zou u dit een meerwaarde vinden?
- Voor welke aspecten zou dergelijke samenwerking wenselijk zijn?
- Hoe kan deze samenwerking concreet vorm krijgen?
- Hoe positioneert u zich ten aanzien van het voorstel dat meer en meer opgang maakt om externe professionele muzikanten muziek te laten geven in uw klas?
- Indien het DKO of een andere culturele actor zou instaan voor bijscholingen betreffende muzische vorming en meerbepaald muziek: Welke middelen/materialen zouden aan uw leerkrachten ondersteuning bieden om de kinderen van hun klas een degelijke muzische en muzikale vorming aan te bieden?
- Denkt u dat een sterkere en nauwere samenwerking met het DKO, er kan voor zorgen dat meer leerlingen, vooral ook uit de lagere sociaal economische klassen, zullen doormen naar het DKO?

4. Vrijheid van leerkrachten (in Finland): het vrij kiezen van handboeken, van didactische methodes, van evaluatiewijze...

- Vindt u dit een positief gegeven? Wenselijk?
- Zijn hier volgens u enige risico's aan verbonden?
- Eventueel: met betrekking tot de lerarenopleiding: Vindt u het positief dat de eisen zo hoog liggen voor toekomstige leraren?
- Is dit mogelijk in de Vlaamse context?
- Acht u dit nodig?

5. Schoolvisietekst

- Acht u het wenselijk/noodzakelijk dat lokale culturele actoren zoals het DKO meewerken aan het uitschrijven van een duidelijke schoolvisie (suggestie van Commissie Ge-deeld/Verbeeld) van muzische vorming?
- Zijn leerkrachten volgens u bereid en enthousiast om werk te maken van dergelijk uitgeschreven visie? (de Commissie pleit ervoor om deze taak over te laten aan het leerkrachtenteam gezien zij de visie ook moeten uitvoeren)
- Acht u het wenselijk dat ook leerlingen betrokken worden bij dit proces?
- Hoe kan dit concreet worden aangepakt?

Bijlagen

- Denkt u dat dergelijke visie gedragen kan worden door de gehele school (leerkrachten-team, directie)? Hoe kan dit worden bevorderd?

6. Perceptie ten aanzien van persoonlijk professioneel kunnen om de eindtermen te bereiken in hun klas

- Hoe denkt u dat uw leerkrachten zich voelen bij het geven van muziek en muzische vorming in klas?
 - ➔ Welbevinden, zelfzekerheid,...
- Acht u hen voldoende capabel om de eindtermen te realiseren? Waarom?
 - ➔ Voldoende artistieke expertise?
- Meent u dat ze voldoende voorbereid werden tijdens hun opleiding? (de lerarenopleiding)
- Worden leerkrachten gecoacht bij het realiseren van de eindtermen muziek en muzische vorming (door u)?
- Voorzien de eindtermen/ leerplannen voldoende steun aan uw leerkrachten?
- Vindt u deze goed geformuleerd?
- Vindt u deze bruikbaar voor lespraktijk en evaluatiemogelijkheden?
 - ➔ Hebt u het gevoel dat leerkrachten voldoende kennis hebben van de eindtermen – leerplannen – leerlijnen voor muziek?
 - ➔ Moet muziek volgens u gegeven worden als een specifiek vak of moet dit geïntegreerd worden in het geheel van de lessen? Zo ja, hoe?

7. Toetsing, evaluatie

- Worden de methoden en aanpak van de leerkrachten getoetst? Tav welke normen?
 - ➔ zelfevaluatie
- Hoe moeten de leerlingen geëvalueerd worden inzake muzische vorming?
- De Commissie pleit voor een transparant en minder resultaatgericht evaluatiesysteem. (+ uitleg) Hoe staat u daar tegenover? Is dit te realiseren?

8. Tot slot

- Zou u zelf graag directeur/directrice zijn in een school als Rajalan Koulu? Waarom?
- Welke factoren zijn volgens u van cruciaal belang opdat deze school op succesvolle wijze zijn muzikaal project kan realiseren?

Bijlagen