

DRUMMEN voor CULTUUR

*een actief cultureel traject voor leerkrachten
en leerlingen van het beroeps- en technisch onderwijs*

DRUMMEN voor CULTUUR

*een actief cultureel traject voor leerkrachten
en leerlingen van het beroeps- en technisch onderwijs*

*een project van De Veerman en 6 cultuurcentra
ondersteund door de CANONcultuurcel*

6 cultuurcentra

CC Mortsel
CC De Kern (Wilrijk)
CC 't Getouw (Mol)
CC Sint-Niklaas
CC Zwaneberg (Heist-op-den-Berg)
CC Schoten



6 secundaire scholen

Gesubsidieerd Technisch Instituut, Mortsel
Technisch Instituut Don Bosco, Hoboken
Technisch Instituut Sint-Paulus, Mol
Vrije Technische Scholen, Sint-Niklaas
Sint-Lambertusinstituut, Heist-op-den-Berg
Sint-Cordula, Schoten



De Veerman vzw is een kunsteducatieve organisatie die creativiteit, kunstbeleving, kennis en inzichten in de kunsten wil stimuleren en dit in relatie tot de ons omringende wereld. Hiertoe ontwikkelt De Veerman kunsteducatieve programma's en methodes, begeleidt kunsteducatieve projecten en processen, maakt publicaties over de theorie en de praktijk van de kunst-educatie ...

Ondersteund als "laboratoriumproject met culturele finaliteit ten behoeve van het onderwijs" door *CANONcultuurcel*.



drummen

drumde, h gedrumd

1 de drums bespelen

2 (Belg) in dichte drommen samenkomen

Inhoud

Inleiding

Projectomschrijving

Creativiteit in kunstzinnige lessen

Kunst en onderwijs: veel kleuren, thema's en vergezichten

Klaverbladmodel

Workshops: beeld, dans, muziek, media

Vragen en opmerkingen vertaald in tips en aanbevelingen

Inleiding

Veerle Boesmans

Gedreven door de eigen beroepspraktijk en geïnspireerd door het grootschalig onderzoek rond kunst- en cultuur-educatie in Vlaanderen, uitgevoerd door de Australische Dr. Anne Bamford, zetten zes cultuurcentra en kunst-educatieve organisatie De Veerman het cultuurproject 'Drummen voor cultuur' op.

De cultuurcentra van Heist-op-den-Berg, Mortsel, Schoten, Sint-Niklaas, Mol en Wilrijk stapten naar technische of beroepsscholen in hun buurt. Gedurende een heel schooljaar werkten ze, samen met De Veerman, een project uit rond de percussievoorstelling 'Tok Tok' van De Beenhouwerij. Een gebeuren dat zich specifiek tot leerlingen en leerkrachten van het beroeps- en technisch secundair onderwijs richt.

In deze publicatie willen we het concrete verloop van dit project toelichten en onze (positieve) ervaringen delen. Door zowel een theoretisch kader als methodes aan te bieden voor het opzetten van concrete muzische activiteiten, willen we cultuurcentra en scholen stimuleren om samen te werken rond cultuur. Wij zijn ervan overtuigd dat dit resulteert in een toekomst met meer kwaliteitsvolle culturele projecten voor alle onderwijsniveaus.

De Vlaamse overheid honoreerde dit project binnen de "laboratoriumprojecten met culturele finaliteit ten behoeve van het onderwijs".

"Een 'culturele voltrefeer' overkomt de technische en beroepsafdelingen zelden."

"Bijna 60 % van de leerlingen van de tweede en derde graad secundair onderwijs volgen een technische of beroepsgerichte opleiding. De podiumactiviteiten van de cultuurcentra sluiten echter inhoudelijk sterker aan bij de leefwereld, de leerinhouden en de schoolcontext van ASO-leerlingen. Een 'culturele voltrefeer' overkomt de technische en beroepsafdelingen zelden." Dixit Marc van Mechelen van Cultuurlokaal.

De jeugdprogrammatoren van de cultuurcentra gingen op zoek naar een dergelijke culturele voltrefeer en vonden deze in de humoristische percussiespektakels van De Beenhouwerij. Ze grepen de voorstelling 'Tok Tok' aan om precies deze leerlingen en hun leerkrachten aan te zetten tot actieve en reflectieve cultuurparticipatie en dit binnen hun vakgebied.

Doelstellingen

Dit project heeft twee doelstellingen.

Kennismaken

Leerlingen én leerkrachten uit het technisch en beroepssecundair onderwijs actief laten kennismaken met drama, dans, theater, muziek en audiovisuele media. Deze vijf muzische disciplines worden gelinkt aan de percussievoorstelling 'Tok Tok' van De Beenhouwerij.

De cultuurcentra en De Veerman willen de kennismaking met deze vijf disciplines bereiken door het aanbieden van maatwerk. Dit maatwerk omvat workshops en begeleiding op maat van leerkrachten in het beroeps- en technisch onderwijs. Het is voor leerkrachten immers niet altijd vanzelfsprekend met kunsten te werken of om een culturele vonk te laten overslaan.

Daarnaast, omvat het ook workshops op maat van leerlingen beroeps- en technisch onderwijs om hun creativiteit

en reflexiviteit te ontwikkelen. Het project wil via workshops leerlingen inzicht geven in het tot stand komen van een kunstproduct, hen prikkelen vanuit een culturele invalshoek en hen laten reflecteren over het kunstproduct (de voorstelling 'Tok Tok') dat ze bijwonen.

De workshops percussie, animatiefilm, beeldend, drama en dans worden niet alleen begeleid door kunstdocenten van De Veerman, maar ook door de leerkrachten zelf. Door een ervaren kunstdocent aan het werk te zien, kunnen ze zelf ondervinden hoe bepaalde kunsteducatieve methodieken aanslaan.

Zowel vakleerkrachten als leerkrachten algemene vakken worden gecoacht door De Veerman. Ze krijgen methodieken, materiaal, vaardigheden en kennis aangereikt om zich te vormen in een van de disciplines en om cultuur meer structureel in te bedden in hun vakken. Dit zowel vakgebonden (cultuur als onderdeel van het vak 'hout of elektriciteit') als in de hele schoolwerking (vakoverschrijdend).

Het langetermijneffect

'Drummen voor cultuur' is een intensieve samenwerking tussen onderwijs en cultuur, die niet alleen de lokale praktijk van onderwijs en cultuur, maar ook een kruisbestuiving tussen beide op gang brengt. Door de langdurige, intense aanwezigheid en werking van cultuur op school willen we van cultuur een gespreksitem maken in het leerkrachtenteam.

We willen op die manier cultuur gefundeerd integreren in het schoolbeleid. We hopen dat de scholen zich cultureel engageren naar de toekomst en dit met de cultuurcentra als bondgenoot. Zij ondersteunen hen in hun muzische opdracht: dit kan gaan van het opzetten van culturele projecten tot de inbedding ervan in hun schoolbeleid. Het is immers dankzij dergelijke structurele en intensieve samenwerkingsverbanden tussen de kunsten en het onderwijs dat alle jongeren zich op een positieve en creatieve manier in hun leefwereld kunnen ontplooiën.

We hopen dan ook dat deze publicatie andere leerkrachten, jeugdprogrammatoren van cultuurcentra en organisatoren enthousiasmeert om structurele culturele samenwerkingsverbanden tussen onderwijs en cultuur op gang te brengen.

Projectomschrijving

Daan Simons

In het project 'Drummen voor cultuur' werden leerlingen en leerkrachten van zes beroeps- en technische scholen in Vlaanderen begeleid door Cultuurcentra en De Veerman, om kunst en cultuur een grotere plaats te geven in hun klas, in hun school.

Het traject rond de percussievoorstelling 'Tok Tok' van De Beenhouwerij zag er uit als volgt:

Startdag

Deze startdag wilde de leerkrachten informeren. Naast een kennismaking tussen leerkrachten van verschillende scholen, de kunstenaars die de workshops begeleiden en de organisatoren van het project, kregen ze ook een theoretisch kader aangereikt om te werken rond kunst en cultuur in het onderwijs. Maar evengoed werden ze zelf ondergedompeld in workshops, waar ze methodieken en materiaal kregen aangereikt om later zelf te gebruiken. Elke leerkracht volgde het algemeen deel met het theoretisch kader en volgde een workshop in 2 disciplines.

Workshops onder begeleiding van kunstenaars

Een groep kunstenaars, verbonden aan De Veerman, trok naar de verschillende scholen waar ze workshops gaven in verschillende muzische domeinen. De workshops duurden één dagdeel en waren gericht op de leerlingen. De leerkracht volgde de workshop mee en kon zo observeren hoe er gewerkt werd met zijn/haar klas.

Workshops door de (vak)leerkrachten

De leerkracht, die eerder de workshop samen met de leerlingen volgde, zette zelf de workshop verder (met

dezelfde klas). Leerkrachten konden hierbij beroep doen op de aangereikte methodieken en het materiaal aangereikt op de startdag of uit de gesprekken met de kunstenaar.

We stimuleerden scholen en leerkrachten om dezelfde workshops op eigen houtje in andere klassen geven. Hierdoor kon het project in de school een grotere draagwijdte krijgen.

Coachmoment

Samen met De Veerman evalueerden de leerkrachten de workshop en hun ervaringen. Aansluitend werden de leerkrachten gecoacht door De Veerman en werd hen nieuw materiaal aangereikt. Met dit materiaal konden de leerkrachten met dezelfde klassen zelfstandig verder werken tot een eindresultaat.

Toonmoment

De leerlingen lieten op een toonmoment het eindresultaat van de verschillende workshops aan elkaar zien en eventueel aan ouders en andere leerlingen. In sommige scholen werd ook De Beenhouwerij (Gerrit De Cock en Reiert D'Haene) hierbij betrokken met een bezoek op school.

Voorstelling

De leerlingen gingen naar de voorstelling 'Tok Tok' van De Beenhouwerij en hadden een nagesprek met de acteurs. In dit nagesprek reflecteerden de leerlingen over de voorstelling en hun workshop en maakten ze de koppeling tussen beide.

Terugkomdag

Op deze terugkomdag werd het project geëvalueerd onder begeleiding van De Veerman. Leerkrachten van alle scholen en medewerkers van de cultuurcentra wisselden hun ervaringen uit.

Deze dag was ook het uitgelezen moment om de samenwerking tussen school en cultuurcentrum te consolideren voor de volgende jaren.



Creativiteit in kunstzinnige lessen

Karel Moons

Inleiding

Drummen voor cultuur bereidt leerlingen voor op een theaterbezoek, maar laat hen terzelfdertijd ook kennismaken met diverse kunstvormen. We kiezen ervoor om de leerlingen te laten kennismaken met het creatieve proces dat de basis vormt van het maken van een voorstelling, eerder dan hen uit te leggen hoe een voorstelling in elkaar zit en wat er belangrijk is.

Dit vraagt van leerkrachten dat ze creativiteit in de klas toelaten. Dat roept op zijn minst drempelvrees op. Deze bijdrage wil een hulp zijn om over die drempel en de bijbehorende vrees te geraken.

Enkele (voor)oordelen over creativiteit

- Creativiteit in de klas wordt dikwijls gelijkgeschakeld met chaos.
Nochtans zijn dit geen synoniemen. Een creatief proces kan (en moet in het begin) heel gestructureerd verlopen. Een goed voorbereide les en een strikte timing zorgen daarvoor.
- Leerlingen zijn niet creatief.
Nochtans bewijst het feit dat sommige leerlingen dikwijls heel creatief met de interpretatie van regels omspringen, dat leerlingen wel creatief zijn. Creativiteit komt in ons onderwijs echter zo weinig aan bod dat leerlingen in het begin niet geneigd zijn zich creatief op te stellen.

- Alleen specialisten in de verschillende kunstvormen kunnen creativiteit uitlokken. Voor specialisten is het inderdaad gemakkelijker, omdat ze er dagelijks mee bezig zijn. Maar zelfs dit is relatief. Er zijn leerkrachten in de kunsten die leerlingen alleen maar laten uitvoeren. Met toneel spelen ze vaststaande teksten en vertellen zij hoe de leerling dat moet doen. Of in muziek spelen ze van het blad en de interpretatie komt van de docent. Met dans ligt de hele choreografie vast. Deze leerkrachten trainen vaardigheden, geen creativiteit. Daarnaast zijn er leerkrachten die wiskunde, Nederlands of project algemene vakken geven en hun leerlingen wel de kansen geven om creatief te zijn. Creativiteit is dus niet vakgebonden.
- De essentie van creativiteit is het ontdekken van iets nieuws. Het ontdekken van iets nieuws is de essentie van originaliteit. Streven naar originaliteit is bovendien één van de beste manieren om de creativiteit te doden. Als je als leerkracht steeds ingaat op originele ideeën en vooral die ideeën als voorbeeld eruit haalt, leg je voor veel andere leerlingen de lat veel te hoog. De essentie van creativiteit is de mogelijkheid om zelf te ontdekken. Je moet je aandacht dus daarop richten. Hoe? Dat leggen we nu uit.

Over associaties, provocaties en bisociaties

Om een creatief proces te sturen, hoef je slechts drie principes in je hoofd te houden. Die principes zijn zowel van toepassing op ons denken als op ons gedrag. We kunnen er dus lessen mee voorbereiden (denken) en er het gedrag van leerlingen in lessen mee bijsturen. Het creatief proces voor denken en doen verloopt op dezelfde manier.

Associaties

Neem een woord in je hoofd, bijvoorbeeld 'schoen'. Bedenk een woord dat erna komt. Denk zo spontaan verder

tot je aan het tiende woord bent.

Doe hetzelfde in gedrag. Neem een potlood en teken iets, bijvoorbeeld een sneeuwman. Teken er daarna iets bij. Teken zo verder tot je blad vol is.

Dit is associatief denken of associatief tekenen. Deze oefeningen maken duidelijk dat creativiteit vanzelf ontstaat. Want iedereen heeft bij deze oefeningen een ander laatste woord of tekent iets anders. Zelfs als je vertrekt van hetzelfde woord of hetzelfde getekende voorwerp.

Provocaties

Vertrek nu van twee woorden, bijvoorbeeld 'schoen' en 'fietswiel'. Bedenk drie manieren waarop je met een fietswiel schoenen kan poetsen.

Zet de volgende woorden om in beweging: sneeuw, sneeuwstorm, sneeuwbal. Daarna doe je hetzelfde met de woorden: bevroren, ontdooien. Dit doe je per twee. Maak dan een korte choreografie met twee waarin je de vorige bewegingen integreert.

Een provocatie houdt in dat je twee ideeën combineert tot een nieuw idee. Creativiteit ontstaat hier niet spontaan, maar wordt afgedwongen. Provocaties leiden sneller tot creativiteit, maar ook sneller tot blokkades.

Bisociaties

Associaties en provocaties leiden tot bisociaties. Bisociaties zijn de essentie van creativiteit: het combineren van twee elementen tot een voor jou nieuw element. Dit gebeurt altijd via een gemeenschappelijk kenmerk tussen de beide elementen. Het begrip komt van Arthur Koestler (1964).

Bij een associatiereeks kom je tot een voor iedereen verschillend eindwoord op voorwaarde dat je sprongen maakt van het ene betekenisveld naar een ander. Die sprongen zijn de bisociaties en daarin kunnen we het gemeenschappelijk kenmerk terugvinden. Dit wordt duidelijk aan de hand van het volgende voorbeeld.

We vertrekken van de associatiereeks beginnend met het woord 'schoen':

schoen, veter, slang, muis, nest, bed, slaapkamer, lamp, elektriciteit, zekering.

Het eerste betekenisveld is opgebouwd rond het woord schoen. 'Veter' hoort daarbij. We maken een sprong naar het betekenisveld rond 'dieren' via het woord slang. Het gemeenschappelijk kenmerk tussen 'veter' en 'slang' is 'lang en soepel'. We gaan naar het betekenisveld rond slaapkamer via het gemeenschappelijk kenmerk 'nest' tussen 'muis' en 'bed'. Bij 'veter' en 'slang' staat het gemeenschappelijk kenmerk (lang en soepel) niet in de associatiereeks. Bij 'muis' en 'bed' wel, namelijk: nest.

Bij provocaties kunnen we ook op zoek gaan naar dat gemeenschappelijk kenmerk.

Drie manieren om met een fietswiel een schoen te poetsen zijn:

- *De band wordt vervangen door borstels. Als iemand trapt, draaien de borstels rond en moet je jouw schoen ertegen houden.*
- *Een velg heeft onderaan een borstel over een stuk van 20 cm. Als je de velg bovenaan vasthoudt, kan je jouw schoen poetsen zonder dat je je moet bukken.*
- *Diezelfde velg heeft nu twee borstels en een tube met schoensmeer er tussen. Nu kan je je schoenen met de ene borstel proper maken, met de tube van schoensmeer voorzien en met de andere borstel blinken. En dit allemaal zonder te bukken. Je hoeft het schoenpoetsgerief ook niet meer op te ruimen, je hangt die velg gewoon aan een haak.*

Bij het eerste idee is het gemeenschappelijk kenmerk de machines met draaiende borstels die je in hotels vindt. Het tweede idee is ontstaan via het gemeenschappelijk kenmerk 'afstand overbruggen'. Poetsen is gemakkelijker als je je niet hoeft te bukken. Denk maar aan de vuilblikken met een lange handgreep. De velg heeft de ideale diameter om hetzelfde te doen. Het derde idee is een associatieve uitbreiding van het tweede idee.

Bisociaties zijn dus de kern van creativiteit. Door associaties en provocaties in lessen in te bouwen, lokken we bisociaties uit. Zo geven we de leerlingen de mogelijkheid om zelf te ontdekken.

Een les voorbereiden met de principes van creativiteit

De gemakkelijkste manier om lessen te maken waarin je creativiteit uitlokt, is dat te doen met dezelfde principes, dus op een creatieve manier. Creatieve lessen bereid je dus op een creatieve manier voor.

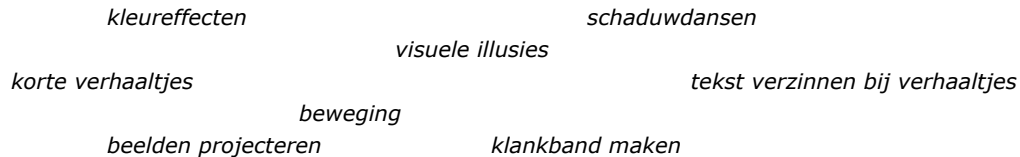
Een van de basisregels van creatief denken is dat het gemakkelijker is om te veel te bedenken en daaruit te kiezen, dan onmiddellijk het enige, juiste en beste te bedenken.

Stap 1: welk thema en welke kunstvorm?

Om te weten of een thema geschikt is om er een les over te maken, maak je best onmiddellijk een woordveld (of veldassociatie) van een achttal woorden. In 'Tok Tok' van De Beenhouwerij komt er een stuk schimmenspel voor.

We nemen dat als vertrekpunt voor een thema: spelen met schaduwen.

Het woordveld zou er als volgt kunnen uitzien:



Dit woordveld maakt duidelijk dat je met schaduwen in bijna elke kunstvorm terecht kunt:

- Een les over visuele illusies en kleureffecten hoort thuis onder media.
- Met korte verhaaltjes en er tekst bij verzinnen zitten we bij drama.
- Beweging en schaduw dansen leiden tot een les dans.
- Projectie van beelden kan tot media, maar ook tot beeldende lessen leiden.
- Als we een klankband maken zitten we bij muziek.

Spelen met schaduwen geeft dus veel mogelijkheden. Voor andere thema's zal je merken dat je bij slechts een of twee kunstvormen terecht komt.

Stap 2: een veldassociatie over het thema binnen een kunstvorm

Na de vorige stap kan je een kunstvorm kiezen. Het is alleszins raadzaam te kiezen. Als je dat niet doet en verschillende kunstvormen mengt, krijg je hoogstwaarschijnlijk een les die wel leuk is, maar waar geen leerproces in zit. Je mikt dan op de animatie.

Kunstvorm gekozen? Dan herhaal je de vorige stap, maar je beperkt jouw ideeën tot een kunstvorm. Bij wijze van voorbeeld kiezen we voor drama en dat leidt tot de volgende mogelijke veldassociatie of woordveld:

korte verhaaltjes

tekst verzinnen bij verhaaltjes

*een dialoog voor en achter
het schimmendoek*

*onmogelijke situaties creëren
met schaduwen*

principes van schaduwspel ontdekken

*scènes maken met voorwerpen
in plaats van mensen*

spelen met uitvergroete voorwerpen

*bekende films naspelen
in schaduwspel*

Als we al deze ideeën willen uitwerken in lessen, dan hebben we al materiaal voor een tien tot vijftien uren. We kunnen nu dus kiezen in functie van de doelen die we nastreven. Mogelijke doelen zijn:

1. Leerlingen moeten zelf creatief zijn.

2. Ze moeten samenwerken.
3. Het moet een positieve ervaring worden.
4. Ze moeten in staat zijn zelf een verhaal te maken.
5. Ze moeten korte improvisatieoefeningen tot een goed einde brengen.
6. Er moet een eindresultaat zijn dat ze aan anderen kunnen tonen.
7. ...

Ook dit zijn er te veel. We kiezen er weer een paar uit en houden 1, 2 en 5 over.

Stap 3: deel je les op in ervaringsvelden

Een ervaringsveld is hetzelfde als een betekenisveld, maar dan in gedrag. In gedrag ontstaan er dus bisociaties als de leerlingen elementen uit twee ervaringsvelden combineren tot iets dat voor hen nieuw is. Elk ervaringsveld bestaat uit een zinvol geheel van opdrachten rond een thema of een vaardigheid.

Als we naar de doelen kijken en naar het thema, dan moet er een ervaringsveld zijn over:

- schaduwspel en haar principes
- improviseren

We kunnen verder aanvullen met wat ons voor die les boeiend en leerrijk lijkt:

- spelen met uitvergroete voorwerpen
- korte verhaaltjes maken met schimmenspel

Zo komen we tot vier ervaringsvelden waar we deze les rond werken. We rekenen daarvoor drie lesuren.

Stap 4: werk je ervaringsvelden uit met associatieve stappen

In gedragstermen houdt dit in dat we de opdrachten zo moeten bepalen dat leerlingen haast vanzelf de stap naar de volgende opdracht zetten. We bouwen dus op van gemakkelijk naar moeilijk, maar we bereiden voor van



moeilijk naar gemakkelijk. We zien immers veel beter waar we met de leerlingen naartoe willen, dan waar we moeten beginnen. We starten met het ervaringsveld improviseren.

Ervaringsveld 1: Improviseren.

Mogelijke laatste opdracht van dit ervaringsveld:

De leerlingen spelen een korte improvisatie, waarbij duidelijk is wie en waar ze zijn, zonder gebruik te maken van hulpmiddelen. De improvisatie is een afwisseling tussen spelen en praten.

We onderscheiden in dit ervaringsveld vier belangrijke elementen: wie, waar, spelen en praten. Die leveren ons de basis van de opdrachten. Door deze elementen apart in opdrachten te laten terugkomen, werken we automatisch van gemakkelijk naar moeilijk.

Een mogelijke opbouw van het eerste ervaringsveld, allemaal opdrachten per twee en iedereen speelt tegelijk:

Wie:

- *Improvisatie per twee, de ene krijgt een beroep opgegeven, de andere speelt mee. (garagist, ijsjesverkoper, kapper, kok, dief, leraar).*
- *Improvisatie per twee, de ene krijgt een beroep opgegeven, de andere speelt vanuit een zelf gekozen beroep. We starten met een voorbeeld: de ijsjesverkoper komt bij de garagist.*
- *Onbekende wie: de ene speler krijgt een beroep opgegeven, de andere speler weet niet wat het beroep is, maar moet dat al spelend ontdekken. Als de tweede speler het weet, maakt hij dit duidelijk door mee verder te spelen.*

Waar:

- *Twee spelers spreken een plaats af. Ze spelen een improvisatie op die plaats, zonder die plaats te benoemen. De plaats moet al spelend duidelijk worden.*
- *Ze herhalen de vorige opdracht nog twee keer. Daarna kiezen ze er een uit die ze voor de anderen spelen. De anderen raden.*

Spelen en praten:

- *De vorige situaties worden geanalyseerd: wat kon je herkennen door het spelen, wat door het praten?*
- *Per twee. Maak een ruimte uit een huis duidelijk zonder woorden te gebruiken. De tweede speler raadt. Daarna wordt er gewisseld.*
- *De vorige opdracht wordt herhaald. De tweede speler speelt nu mee vanaf het moment dat hij de ruimte kent. Daarna wordt er gewisseld.*
- *Kies een sport. De eerste speler beoefent de sport terwijl de tweede speler hem interviewt. De eerste speler mag niet stoppen met sporten. Wisselen.*
- *Kies een andere sport. De eerste speler beoefent de sport terwijl de tweede speler commentaar geeft over hoe het beter kan. Wisselen.*

De laatste opdracht van dit ervaringsveld. Hier kan de eerste provocatieve opdracht komen. Dan dwingen we de leerlingen om elementen uit de vorige oefeningen met elkaar te combineren. Die provocatieve opdracht zou kunnen zijn:

- *Per twee. Kies een duidelijke 'wie' en een duidelijke 'waar', die niet bij die 'wie' hoort. Speel een improvisatie waarin spelen en praten wordt afgewisseld.*
- *Herspeel de improvisatie een paar keer, zodat ze min of meer vastligt.*
- *Speel ze daarna voor de anderen. Laat hen de wie en de waar raden.*

Ervaringsveld 2: Principes van schaduwspel.

Om deze principes in een les te verwerken, moet je ze uiteraard kennen. Meestal vind je genoeg informatie op het internet of in de bibliotheek. Of je gaat zelf even experimenteren met een lamp en een witte muur. De principes worden dan al snel duidelijk:

- *Vormen zijn het best herkenbaar in profiel.*
- *Twee vormen over elkaar geven en vormeloze massa.*
- *Het is belangrijk om duidelijke en eenvoudige bewegingen te gebruiken.*

- Je kan voorwerpen en personages groter maken door dichterbij de lamp te staan.
- Als je volledige mensen wil zien, moet de lamp op de grond staan op ongeveer 4m van het doek. De onderkant van de lichtvlek valt best samen met de onderkant van het doek. (Je kan gemakkelijk zelf een 'doek' maken met witte papieren tafellakens.)

Eén van de problemen met schimmenspel is dat je niet met 20 leerlingen tegelijk kan werken. Dit wordt dus een ervaringsveld met veel kijken en bespreken.

We bepalen terug de laatste opdracht van dit ervaringsveld. Dat zou kunnen zijn:

Twee leerlingen laten een stukje van 30 seconden zien achter het schimmendoek, dat ze al improviserend opbouwen. Daarin demonstreren ze de principes van het schaduwspel (profiel, duidelijke, eenvoudige bewegingen, niet door elkaar, vergroten).

Uit de analyse halen we terug de belangrijke woorden: *profiel, duidelijke en eenvoudige bewegingen, niet door elkaar, vergroten, improvisatie.*

Dit leidt tot de volgende mogelijke opbouw:

Alle leerlingen zitten voor het schimmendoek. De leerlingen gaan een voor een achter het schimmendoek en spelen het volgende:

- *Een stukje met veel beweging uit hun vorige eindimprovisatie. We bespreken met de groep wat duidelijk is en wat niet. Hieruit distilleren we het spelen in profiel en duidelijke en eenvoudige bewegingen.*
- *Per twee achter het schimmendoek. Ze improviseren een korte scène rond een opgegeven woord. De scène mag niet langer dan 30 seconden duren. Hieruit distilleren we het niet door elkaar bewegen. Leerlingen kunnen elkaar bijsturen door gerichte bemerkingen te geven.*
- *De leerkracht demonstreert een uitvergroete hand en een uitvergroete voet. Daarna gaan alle leerlingen aan de slag en maken een stukje van 30 seconden, waarin er gespeeld wordt met uitvergroting.*
- *Als ze dit stukje tonen, blijven ze op het einde in bevroren houding staan. Ze krijgen dan een vervolgsituatie*

opgegeven door de andere leerlingen of door de leerkracht en spelen nog 30 seconden verder.

In deze opbouw zitten uitsluitende associatieve opdrachten. De opbouw is deze keer heel anders omdat de leerlingen telkens voor de anderen spelen. Door hen zelf de principes van het schimmenspel te laten ontdekken en daarover te reflecteren, blijven ze betrokken. We verhogen de betrokkenheid in de laatste opdracht door hen een vervolg te laten suggereren. Op die manier bereiden we het denken over een kort verhaaltje al voor.

Nu wordt ook duidelijk waarom het ervaringsveld over improviseren eerst komt en dan pas het ervaringsveld over schimmenspel. Met schimmenspel dwingen de omstandigheden jou om voor de groep te spelen. Dat is veel bedreigender. In het ervaringsveld over improviseren kan iedereen tegelijk spelen en kan er niemand kijken.

Ervaringsveld 3: Spelen met een uitvergroot voorwerp en korte verhaaltjes maken.

Vermits de leerlingen de principes van schimmenspel kennen, is de stap naar spelen met uitvergroete voorwerpen niet zo groot. Je zorgt best voor een bak met een dertigtal voorwerpen die 30 tot 50 cm groot zijn. Door de twee vorige ervaringsvelden nauwkeurig op te bouwen, kunnen we nu de associatieve stappen beperken en meer provocatieve stappen inbouwen. Als je merkt dat de laatste opdracht van ervaringsveld 2 niet zo vlot loopt, dan moet je dit ervaringsveld wel terug associatief opbouwen. Een associatieve opbouw is voor de leerlingen immers gemakkelijker dan een provocatieve.

De elementen bij het maken van een kort verhaaltje zijn: een begin met een duidelijke wie en waar, een verrassende wending en een slot.

Een mogelijkheid:

- *In groepjes van drie. Elk groepje ontwikkelt drie korte verhaaltjes met telkens een ander voorwerp. Ze mogen dit al pratend of al spelend doen.*
- *Uit die drie verhaaltjes kiezen ze er een waaraan ze het gemakkelijkst een verrassende wending kunnen koppelen. Die verrassende wending werken ze al spelend uit. De plaats en de wie 's moeten duidelijk zijn.*

- De stukjes worden aan elkaar getoond. De leerlingen geven elkaar suggesties voor verbetering.
- Na de verrassende wending bedenken ze voor hun verhaal een einde. In het einde moet er een nieuw personage of een nieuw voorwerp opduiken. Het hele verhaal moet in 90 seconden speelbaar zijn.

In dit ervaringsveld, waar we eigenlijk twee ervaringsvelden samen nemen, gebruiken we uitsluitende provocatieve opdrachten:

- Een provocatie tussen uitvergroete voorwerpen en de principes van schaduwspel.
- Een provocatie tussen principes van schimmenspel, 'wie' en 'waar' uit het ervaringsveld over improvisatie, en een verrassende wending uit het maken van een verhaaltje.
- Een provocatie tussen hun vorig idee met een nieuwe wie of een nieuw voorwerp en het einde van hun verhaal.

Enkele bemerkingen over de opbouw

In een goede opbouw wisselen associatieve opdrachten en provocatieve elkaar af. Een les met uitsluitend associatieve opdrachten is een saaie les. Een les met uitsluitend provocatieve opdrachten wordt een veel te moeilijke les. Daarom hebben we in het begin meer associatieve opdrachten en naar het einde meer provocatieve. We kunnen enkel met provocatieve opdrachten werken als er minstens twee ervaringsvelden grondig zijn uitgewerkt.

In ervaringsveld 1 speelt iedereen tegelijk. In ervaringsveld 2 wordt er al veel gekeken. We legden al uit dat ze in die volgorde staan omdat dit minder bedreigend is. Als je veel teruggetrokken leerlingen in de groep hebt, dan kan je het spelen voor de groep gerust uitstellen tot het volgende ervaringsveld en in de eerste oefeningen uit ervaringsveld 2 met vrijwilligers werken. Dat kan ook voor de laatste opdracht voor het improviseren van een vervolg.

Je vindt heel wat oefeningen voor de verschillende kunstvormen op internet of in boeken in de bibliotheek.

Bestaande oefeningen zijn er niet om over te nemen, wel om aan te passen aan jouw leerlingen. Dat kan aan de hand van de volgende principes:

- Met meer leerlingen is een oefening moeilijker.
- Elke oefening kan je vereenvoudigen door er elementen uit weg te laten.
- Het omgekeerde kan ook.
- Een moeilijke oefening wordt gemakkelijker als je ze een aantal keer na elkaar kan doen. Je vermijdt dat het saai wordt door telkens de situatie of inhoud van die oefening te veranderen.

Lessen bijsturen

Leerlingen doen niet altijd wat je vraagt of wat jij precies in je hoofd had. Als we creativiteit willen uitlokken, dan kunnen we ook niet alles in ons hoofd hebben wat de leerlingen doen. We moeten ons steeds de vraag stellen of een leerling verder kan met wat hij doet. Als dat het geval is, is er geen probleem. Er zijn wel twee soorten gedragingen, waarvan we weten dat ze nefast zijn voor de creativiteit.

Acting out. Hier stellen de leerlingen te veel gedrag om creatief te zijn. Ze lachen, stappen voortdurend uit hun rol, storen de andere groepjes.

Stil verzet. Deze leerlingen stellen te weinig gedrag om creatief te zijn. Ze stoppen vroegtijdig met een opdracht, spelen niet echt, kijken naar de anderen of praten stilletjes met een andere leerling.

Acting out en stil verzet houden bijna altijd in dat die leerlingen de opdrachten niet aankunnen. Ze vluchten in vervelend gedrag of worden heel stil. Hiervoor zijn er een aantal oplossingen:

- Maak de opdracht terug eenvoudiger. Dit helpt zowel diegene die aan acting out als diegene die aan stil verzet doen. Als dit lukt, dan ben je er vanaf zonder individueel te moeten ingrijpen.

- Motiveer acting out-leerlingen om zich beter te concentreren. Ga ervan uit dat ze het niet kunnen en nog moeten leren, wat de rest al wel kan.
- Geef stil verzet-leerlingen de kans om eventueel te observeren. Betrek hen actief bij die observatie door gerichte kijkopdrachten te geven. Als ze wel willen spelen, bespreek met hen of ze geen kleinere rol willen opnemen en eventueel de anderen helpen bij het invullen van hun rol.

Soms zie je dat de les voor de hele groep te moeilijk is. Leerlingen doen wel wat je vraagt, maar het zijn doorlagjes van je eigen voorbeelden. Er ontstaan geen bisociaties. Dan is het tijd om te spelen met associatie en provocatie.

- Bouw langzamer op door meer opdrachten van hetzelfde te geven (meer associatief).
- Bouw bruggen tussen ervaringsvelden door veel kleinere provocatieopdrachten te gebruiken.
- Las meer momenten van bespreking in, zodat leerlingen kunnen verwoorden waarmee ze het moeilijk hebben.
- Laat hen eventueel zelf suggesties doen voor eenvoudiger oefeningen.
- Misschien moet je ook de doelen van de lessen aanpassen. Je hebt meer aan een succesvolle les, waarin je niet ver bent geraakt, dan aan een les waar te veel leerlingen het gevoel hebben dat ze zijn afgegaan als een gieter.

Besluit

In alle onderwijsvormen over de hele wereld leren kinderen en jongeren creativiteit af. Dat heeft vooral te maken met onze gerichtheid op het enige juiste antwoord. Creativiteit vereist immers dat we streven naar veel mogelijke antwoorden. Het is een andere manier van kijken naar leerprocessen. We hopen dat deze bijdrage daarvoor een stimulans kan zijn. Misschien moeten wij, leerkrachten, onszelf wat minder au sérieux nemen. En de leerlingen serieuzer.

Bibliografie

- Anckaert, L. (2007) Kunsteducatieve vormingsprocessen Antwerpen: Garant- De Veermanbibliotheek nr 2
- De Bono, E. (1993) Teach your child how to think. Harmondsworth: Penguin Books.
- De Bono, E. (1981) Atlas of management Thinking. Harmondsworth: Penguin Books.
- Koestler, A. (1964) The act of creation. London, Arkana.
- Moons, K. (2003) Drama, van leuk moment naar onderbouwde visie. Praktijkgids voor de basisschool, december 2003 pp. 1-46.
- Moons, K. (2007) Kom op, verhaal!: Een methode om verhalen te maken. Antwerpen: Garant.- De Veermanbibliotheek nr 1
- Moons, K. (2007). Theater maken. Een handleiding voor doe-het-zelvers. Antwerpen: Garant.
- Spolin, V. (1989). Theater Game File. Evanston: Northwestern University Press.
- Van Osmael, P. en De Bruyn, R. (1990). Handboek voor creatief denken. Antwerpen/Amsterdam: De Nederlandse Boekhandel/Pelckmans.



Kunst en onderwijs: veel kleuren, thema's en vergezichten

Tijl Bossuyt

Cultuureducatie, kunsteducatie, muzische vorming, erfoegededucatie ...

Er bestaat verwarring in het onderwijslandschap (en ook daarbuiten) over deze termen. Daarom lijkt het aangewezen om te starten met wat omschrijvingen zodat we niet verloren lopen in de veelheid der termen en hun gebruik.

De commissie Bamford, die in opdracht van minister van onderwijs Frank Vandenbroucke aanbevelingen voor kunst- en cultuureducatie voor het onderwijs schreef naar aanleiding van het onderzoek van Dr. Anne Bamford, gebruikt voor cultuur volgende omschrijving:

"Mensen geven al denkend, handelend en communicerend betekenis aan hun werkelijkheid. Meer concreet kunnen we cultuur omschrijven als een sociaal gedeeld betekenisfonds waaruit we putten wanneer we denken, handelen en communiceren. Met andere woorden: cultuur maakt interactie mogelijk tussen mensen onderling en tussen mensen en dingen (media). Cultuur omvat bijgevolg taal, muziek, beelden, gebaren, fysieke objecten (kleden, gebouwen, boeken ...), kennis en opvattingen, normen ... Op die manier maakt kunst integraal deel uit van cultuur."

Uit: "Gedeeld/Verdeeld", eindrapport van de commissie cultuur en onderwijs, september 2008, Agentschap voor onderwijscommunicatie.

Deze definitie maakt het speelveld van de kunsten en de kunsteducatie meteen duidelijk. Kunst en kunsteducatie zijn onderdeel van, maar niet gelijk aan, dit groter geheel.

Kunst zijn observeerbare producten en gebeurens (realisaties) die zich plaats in het grotere begrip cultuur en dus altijd een interpretatie of zelfs een transformatie kunnen inhouden van de bestaande betekenissen.

De term 'muzische vorming', zoals we hem vandaag gebruiken, is dan weer een voor het onderwijs bedachte term.

"De muzische vorming is gericht op het ontwikkelen van begrippen zoals creativiteit en expressie om het verwerken en het werken aan een eigen wereld te stimuleren. De ervaring (beleving) wordt hier als essentieel onderkend en dan gekoppeld aan reflectie. De beleving gaat beheersing van vaardigheden vooraf. Dit vormt een continu (levens) proces."

Volgens A. Van Ransbeeck, in "Leren leren met muzische vorming", 1998, CANON cultuurcel.

Na de uitklaring van wat termen blijft De Veerman zijn werkerterrein situeren binnen het groter gegeven van de cultuur zoals hierboven aangegeven, maar houdt zich specifiek bezig met kunsteducatie.

Wat is kunsteducatie? Het antwoord lijkt simpel: educatie met kunst. Of is het over kunst, of door middel van kunst, of in kunst?

Wat voor het begrip cultuur opgaat, gaat ook voor kunsteducatie op: het is of zeer eng of zeer breed te definiëren. Vanuit de missie en doelstellingen van De Veerman kiezen wij voor de brede interpretatie: niet uitgaand van "het één **of** het andere" maar wel van "het één **en** het andere".

Wat

'Kunsteducatie' kan je begrijpen door het te plaatsten tegenover 'kunstbeoefening',

Ze hebben allebei met kunsten te maken, maar het gaat om twee verschillende intenties ten opzichte van kunst: leren of beoefenen. Dat leren kan bovendien sterk actief of eerder receptief/reflectief zijn. Het leren kan ook zeer ernstig of net heel speels zijn. Alle vormen van leren zijn dus toepasbaar vanuit de kunsteducatie.

Het onderscheid tussen kunstbeoefening en kunsteducatie slaat op bezigheden, niet op mensen. Kunsteducatie

en kunstbeoefening zijn bovendien twee verschillende maatschappelijke 'werkvelden'.

Waarom

Kunsteducatie kent vier mogelijke missies (of gebieden waar het actief in is):

- het kunstgerichte
- het persoonsgerichte
- het maatschappelijk gerichte
- het aanleren van allerlei werkvormen en technieken.

Een eerste missie is 'omwille van de kunst op zich'. Kunst is dermate belangrijk en zinvol dat je mensen er gewoon mee moet laten kennis maken en hen helpen zich erin te verdiepen. Kunst is het doel zelf van de educatieve activiteit.

Een tweede is 'omwille van de mensen'. Door mensen met kunst in contact te brengen, kan je hen als persoon ontwikkelingskansen bieden. Kunst is hier een educatief middel, naast andere (wiskunde, lichamelijke opvoeding ...) om educatieve doelen te realiseren die zich buiten het domein van de kunst bevinden.

Een derde is 'omwille van de samenleving'. Kunsteducatie heeft hier een maatschappijvormende bedoeling en gaat ook meer in op de betekenisgevende kracht van kunst.

De vierde missie slaat op het onder de knie krijgen van allerlei werkvormen met bijhorende attitudes en technieken.

Doorheen de geschiedenis is de klemtoon op deze missies verschillend gelegd. Als resultante hiervan zijn er actoren en organisaties die zich inschrijven in één missie, anderen werken aan de vier missies en leggen de klemtoon per activiteit.

Een afgeleide van de eerste missie 'omwille van de kunst' is 'toeleiding tot de kunsten', een opdracht die De Veerman op zich nam toen hij werd gesubsidieerd binnen het kunstendecreet van de Vlaamse overheid. Toeleiding

lijkt ons te vertalen als 'de mensen kunst laten beleven', 'ervoor zorgen dat mensen aan de kunsten (realisaties) gaan participeren'.

Als de kunsten ook persoons- of maatschappijvormend moeten of willen zijn, dan hebben zij deze brede invulling van de missies van kunsteducatie nodig. Dan pas kan kunsteducatie haar duit in het zakje doen als het over culturele competentie gaat, dan pas kan ze bijdragen tot het verbreden en verdiepen van de kunstparticipatie. Mensen hebben verschillende redenen om aan kunst- en cultuurbeleving te doen. Zelfs 'goesting' of gewoon 'lol' moeten argumenten blijven, maar ook leren van en over de kunsten zoals in de missies beschreven, blijven uitgangspunten en motieven. Laat de mensen vooral zelf beslissen waarom ze kunst en cultuur willen beleven en er mee omgaan. Wie weet wordt de sociale mix in bijvoorbeeld de theaterzaal dan vanzelf waarheid. Wie de nood voelt om deel te nemen, moet dat 'kunnen'. Daarom is kunsteducatie ook zo belangrijk.

Wie

Kunsteducatie is niet gebonden aan een afgebakende doelgroep. Kunsteducatie is er voor iedereen. De kracht van kunsteducatieve activiteiten is dat ze de deelnemer en zijn context als ijkpunt nemen. Ongeacht of die persoon of groep van personen nu jong of oud zijn, hoog- of laagopgeleid, autochtoon of allochtoon, wel of geen voorkennis van kunst hebben. De activiteiten kunnen zowel individueel als in bestaande of een kersverse groep plaats vinden. Dus ook buurten, kleuters, kansarmen, leerkrachten, werknemers, volwassenen, werklozen ... Kunst is "taal", een communicatiemiddel dat door iedereen kan en moet kunnen gehanteerd worden. Kunsteducatie zorgt ervoor dat iedereen kunst als communicatiemiddel beleeft.

Kunsteducatie enkel kinderen bij onderbrengen zou het werken met een breed gamma aan doelgroepen hypothekeren. Naast 'kinderen en jongeren' zitten nog veel anderen op deze aanpak te wachten. Hun vraag is op dit moment zelfs veel groter dan het aanbod. Kijk alleen nog maar naar het aantal volwassenen dat zich jaren in het deeltijds kunstonderwijs 'schuilhoudt' omwille van de sociale contacten en het persoonsvormende effect, maar ook om zich een taal eigen te maken. Aangezien het leren een levenslange opdracht is, zal ook de kunsteducatie zich tot elke leeftijd en alle leeftijdsgroepen moeten richten. Onderwijs legt er sinds de eindtermen en

ontwikkelingsdoelen voor het basisonderwijs van 1997 een bijzonder accent op.

Waar

Er zijn geen bevoorrechte plaatsen om aan kunsteducatie te doen. Een op ervaringen gebaseerd educatief proces kan overal opgezet worden. Afhankelijk van het soort activiteit, het doel en de doelgroep wordt een geschikte plaats en omgeving gekozen. Dus ook de academie, de lagere school, het museum, de werkplaats, de bibliotheek, de speelplaats, het vormingscentrum, de gevangenis, het bedrijf, het theater, het cultuurcentrum ... kunnen uitgelezen plaatsen zijn om met kunsteducatie bezig te zijn. Zo maakt men kunst en kunsteducatie ook minder elitair of exclusief, maar wordt het een onderdeel van het alledaagse leven.

Dus

Kunsteducatie sluit aan bij de doelstelling om de 'culturele competentie te verhogen en cultuurparticipatie te verruimen' maar ook de algemene participatie en creativiteitsontwikkeling worden gestimuleerd en daar is vraag naar in alle geledingen van de samenleving.

Kunsteducatie sluit dus aan bij doelstellingen die geformuleerd werden bij onderwijs, tewerkstelling, cultuur, samenlevings-problematieken, ...

Verschijningsvormen

Kunsteducatie werkt vanuit de muzische middelen drama, dans, muziek, beeld, en media. Elk van deze disciplines heeft zijn specifieke eigenschappen en taalelementen die mensen op een verschillende manier aanspreken en inzetten.

Ik geef een paar aanzetten bekeken vanuit de basisdisciplines (of muzische domeinen zoals men het in onderwijsstermen benoemd): muziek, beeld, drama en dans.

Muziek

Waar we ons ook bevinden, we worden geconfronteerd met geluiden en klanken. Door deze klanken te ordenen, geven we impressies weer en ontstaan klank- en muziekstukken. Muziek kan binnen de persoonlijkheidsontwikkeling worden ingezet om zowel zintuiglijke, motorische, emotionele, cognitieve, creatieve en communicatieve vaardigheden te stimuleren. Als materiaal wordt de muzikale taal gehanteerd waar elementen zoals klank, klankkleur, tijd (ritme en tempo), klankruimte worden onderzocht. Maar ook de werkhoudingen zoals luisteren, samenspelen, improviseren, componeren, reflecteren ... worden ingezet om te leren over zichzelf en de ander. De betekenisgeving van het spel van deze elementen laat ons reflecteren over het bestaan 'an sich' en plaatst zich in het kader van het begrip cultuur. De technieken en vaardigheden die gepaard gaan met het maken van muziek (instrumentaal en vocaal, conceptueel en concreet) zijn echter niet te onderschatten.

Beeld

Beeldend werken is een non-verbale manier van werken waar gedachten, gevoelens, verlangens worden weergegeven via materialen. Het werk ontstaat buiten de mens via materialen en er kan dus afstand genomen worden. Via het vechten en omgaan met materie geeft de mens uitdrukking aan wat hij wil (al dan niet in groep). Ook hier kan de persoonlijkheidsontwikkeling worden bevorderd en getraind om zowel zintuiglijke, motorische, emotionele, cognitieve, creatieve en communicatieve vaardigheden te stimuleren. Als taal worden lijnen, kleuren en volumes via materialen vormgegeven. Maar onderwerpen en thema's zoals samenwerken, inlevingsvermogen, fantasie, durf, doorzettingsvermogen, exploreren, communiceren, samenwerken, leidinggeven en -nemen ... kunnen net zoals bij de muziek, getraind worden. De gebruikte technieken omvatten een lange lijst van vaardigheden, maar slaan ook soms op een conceptueel kader waarin het zich kan afspelen.

Dans

Bij dans vertrekt men vanuit het lichaam dat zich beweegt in een ruimte gedurende een welbepaalde tijd en met een welbepaalde intentie.



Het trainen en beheersen van deze elementen zijn verrijkend voor de ontwikkeling van ons 'zijn', maar zijn ook verhelderend om greep te krijgen op de omgeving en -in uitbreiding- op het bestaan zelf. Ook hier is techniek en vakmanschap niet uit de weg te gaan om steeds verder te evolueren in zowel actieve, receptieve als reflectieve activiteiten.

Drama

Bij drama wordt betekenis gegeven door middel van het spel met personages, rollen, tijdsaders, gedachten, gevoelens en gedragingen. Dit is dan ook een middel om greep te krijgen op de werkelijkheid. Ook hier is het onderzoek naar de taal, het vaardig worden met die taal, het begrijpen en greep krijgen op de betekenisvelden en de mogelijkheden die ontstaan om de werkelijkheid te verbeelden, een avontuur op zich. Maar ook het anders nabederen van het bestaan is een sterke troef in opvoeding, vorming en ontwikkeling van ons bestaan.

Als we daarbij ook nog zorgen voor een mix van al deze talen (de zogenaamde cross-overs) kunnen we steeds verder op zoek naar het begrijpen en het greep krijgen op het bestaan.

Onderwijs en het omgaan met kunsteducatie en muzische vorming

Zoals De Veerman de kunsteducatie interpreteert (de én-én-benadering) loopt deze parallel met de muzische vorming zoals deze door de beleidsmakers binnen onderwijs is gesteld. Zowel de kunst-talen (de domeinen uit de muzische vorming) als de inhouden en thema's, de werkvormen en technieken als de persoongerichte vorming, komen in beide aan bod. Wel wil men in onderwijs een planmatige aanpak gespreid over de diverse leeftijdsgroepen en gerelateerd aan alle andere onderwijsmateries. Dit vraagt om duidelijke leerlijnen en leerdoelen. De leerplannen, zoals door de diverse koepels opgesteld, zijn hier een hulpmiddel. Het blijft voor zowel basisscholen als de middenscholen en de bovenbouw een flinke oefening om te zien wat, waar, en wanneer alles kan ingevuld worden. In de voorstellen uit het rapport "Gedeeld/Verdeeld" van de commissie onderwijs en cultuur legt men de vinger op de wonde. Elke school zou een visie moeten hebben op het omgaan met cultuur in het algemeen en op

de kunsteducatie/muzische vorming in het bijzonder. Tevens zou men moeten weten wat men wanneer en met wie realiseert. Het mag duidelijk zijn dat het brede culturele veld en de kunstinstellingen (en de kunsteducatieve organisaties in het bijzonder) hierin elk hun rol te spelen hebben. Het lijkt dus logisch dat scholen samen met deze culturele en kunstorganisaties de opdracht vervullen. Logisch, maar niet evident als men de praktijk van vandaag bekijkt. De kloof tussen beide werelden is nog steeds een feit!

Vanuit de ervaring van De Veerman, die al 12 jaar intensief met enkel scholen werkt, weten we dat het verbinden van beide werelden een flinke klus is, die je niet in een handomdraai realiseert. Kennis van elkaar en van de materie waar elk mee omgaat, dient uitgewisseld. Respect voor ieders eigenheid is daarbij een sleutelwoord. Maar ... het loont de moeite!

Zo merken we dat scholen steeds planmatiger kijken wat er geschikt is voor de eerste graad, wat er daarna dient te komen en hoe je alles verder uitbouwt. Wel is er om historische redenen een groot hiaat tussen het basis- en het middelbaar onderwijs. Het middelbaar onderwijs sluit met zijn eindtermen artistieke vorming niet naadloos aan bij het basisonderwijs. Dat zijn euvels die onderwijsbeleidsmakers dienen weg te werken.

We weten door onderzoek, opgezet vanuit het kabinet van Vlaams minister voor cultuur, sport en jeugd Bert Anciaux, dat de investeringen vanuit cultuur en kunsten -in het bijzonder in de laatste tien jaar- ontzettend zijn gestegen (rapport Smaakmaker, beleids- en actienota over cultuureducatie). Kunstenorganisaties zoals musea, theaters, gezelschappen theater en dans, kunsteducatieve instellingen, bibliotheken ... zijn steeds meer gericht op de brede kunstparticipatie en vinden in het onderwijs een partner om mee de doelen te realiseren.

De tijd is rijp, de vruchten dienen geplukt

Meer structurele en langetermijnsamenwerking over meerdere jaren tussen de individuele scholen en kunstorganisaties met educatieve werkingen (de kunsteducatieve instellingen op de eerste plaats) zijn aan te bevelen. Dat wil zeggen dat ze samen knowhow en praktijk delen en dat ze samen zoeken naar een planmatige aanpak vanuit de vier in het begin geschetste missies. De taal van de kunsten en de diverse werkvormen en technieken zijn in elke kunsteducatieve organisatie aanwezig. De te trainen persoonsvormende waarden en attitudes staan

in elke school duidelijk omschreven. Het een met het ander verbinden is dan ook de uitdaging. In de voorbije jaren zijn tal van projecten en activiteiten ontstaan die hiervan een begin maken. Het langduriger en systematischer werken zal meer duurzaamheid en grotere diepgang geven. Het zou daarom goed zijn dat elke school of onderwijsinstelling zich affilieert of associeert met een en liefst meerdere kunstinstellingen en kunsteducatieve organisaties.

De toekomst ligt voor ons

Dit artikel en de kleine voorbeelden maakt slechts duidelijk waar we zijn aanbeland en brengt de complexiteit van de binding cultuur en onderwijs en de kunsteducatie in het bijzonder gedeeltelijk in beeld.

Het mag duidelijk zijn: snel wat kunstlesjes geven om aan de veelheid van doelen en verwachtingen te voldoen, zal lang niet volstaan. Het zal evenmin van één kant komen om het geheel waar te maken. De doelen, middelen, kennis en expertise ligt in beider velden (kunsten en onderwijs) verspreid. De toekomst ligt in het gebruikmaken van elkaars knowhow en expertise. Niet het eenmalig treffen van elkaar, maar vanuit een continuïteit en gezamenlijke doelen en objectieven werken, moet centraal staan. Zo kan ook de kunsteducatie naadloos aansluiten bij de algehele cultuureducatie die onderwijs is. Zo kunnen kunstinstellingen en kunsteducatieve organisaties bijdragen aan wat voor ons ligt. De weg ontstaat immers al lopend. Niemand heeft beloofd dat het avontuur over een geplaveide weg zou lopen. Gelukkig is dat ook niet het geval.

Klaverbladmodel

Kunsteducatie is voor De Veerman educatie in, met, over en door de kunsten. Voor De Veerman is kunsteducatie geen of-of-verhaal, het gaat niet over het een of het ander, kunsteducatie is een én-én-verhaal, en gaat over het een én het ander.

Als uitgangspunt voor onze visie nemen we de mens en zijn vermogen tot waarnemen, ordenen en vormgeven.

Deze drie eigenschappen zijn eigen aan elk individu en het is een niet-ophoudend proces in de drang naar evolutie en vooruitgang.

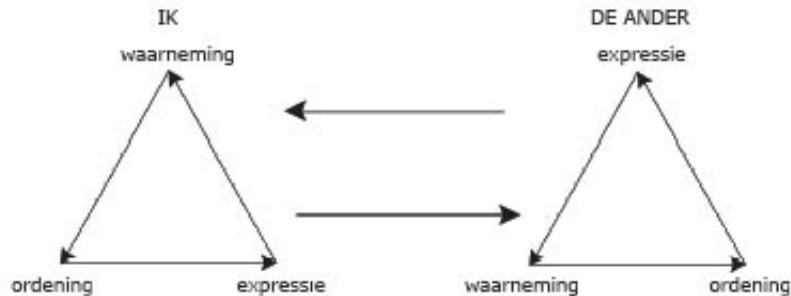


De mens neemt 'de dingen' waar in zijn leefwereld. Hij verwerkt en ordent deze waarnemingen aan de hand van zijn eigen opgemaakte criteria. Deze criteria zijn een gevolg van background, opvoeding, scholing en culturele ervaringen. Daardoor geeft de mens betekenis en zin aan wat hij waarneemt.

Daarna geeft hij uiting aan het geordende via zijn eigen vormgeving: wat hij zegt, doet, laat zien, hoe hij zich gedraagt, kleedt ...

Aan de hand van deze uiting of expressie is hij in staat in communicatie te treden met zijn soortgenoten en reactie te krijgen op zijn eigen ordening, hoe hij de wereld zin geeft. Dit is een voordurend spel dat slechts ophoudt als de mens sterft, met andere woorden als 'het licht' uitgaat.

Het individu stuurt door deze dynamiek de zingeving en betekenisgeving van zijn bestaan. Elk van deze factoren -zowel de waarneming als de ordening en de vormgeving of expressie- zijn te trainen factoren.

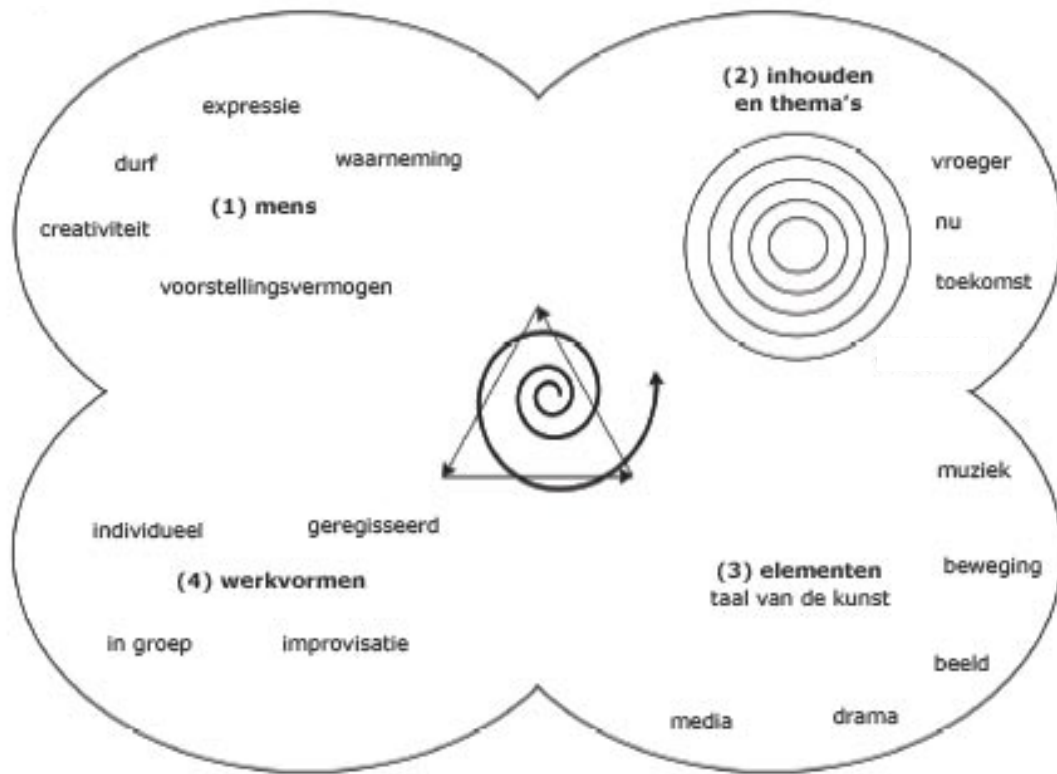


Een kunstenaar is per definitie iemand die vanuit deze factoren werkt. Hoe hij naar de wereld en de dingen kijkt, hoe hij zijn waarnemingen ordent en hoe hij van daaruit vorm geeft, is namelijk zijn hoofdbezigheid. De kunsteducatie is dan ook uitermate geschikt om niet enkele van deze factoren, maar net de samenhang te belichten. Het heeft namelijk weinig zin om alleen maar in te gaan op vormgeving zonder dat de waarneming aan zich en het cultureel kader van waaruit geordend wordt, onderzocht wordt.

Vanuit De Veerman hanteren we een klaverbladschema, ontworpen door Gus Bal en later verbeterd en bijgewerkt door Alix Van Ransbeek. In dit schema vormen waarneming, ordening en expressie de kern, en worden er uitgangspunten geformuleerd om deze driehoek verder uit te bouwen.

Met kunsteducatie werken vanuit een brede visie, wil zeggen dat een volledig veld dient bewandeld te worden. Uiteraard zal men omwille van de omstandigheden, het vermogen en de background van de mens waarmee men werkt, accenten leggen. Zo zal men bij een groep die nog niet vertrouwd is met de kunsten, zowel aan de taal van de kunsten moeten werken (3) als dat men aan durf, waarnemingsvermogen en voorstellingsvermogen (1) werkt. Om meer inzicht te krijgen, zijn thematische en inhoudelijke benaderingen nodig (2) en voor inzicht in de manier van werken, zijn de werkvormen (4) belangrijk.

Deze indeling geeft ons de mogelijkheid om op een min of meer geordende wijze het geheel te benaderen.



De mens als uitgangspunt (1)

Hier staat het ontwikkelen van menselijke vaardigheden centraal. Het gaat zowel om persoonsgerichte als om groepsgerichte vaardigheden. Zonder deze vaardigheden is een ontmoeten van een kunstwerk een onbegonnen zaak. Durf, concentratievermogen, expressieve vaardigheden, creativiteit liggen mee aan de basis om vat te krijgen op de wereld. Om aan deze vaardigheden te werken, is inzicht nodig in de ontwikkelingspsychologie en in sociale gedragsaspecten.

Het thematisch en inhoudelijk werken (2)

Hierin wordt ieders eigenheid onderzocht en worden zowel de micro- als de macrocosmos in ogenschouw genomen, dit alles gerelateerd aan vroeger, nu en toekomst. Hier kunnen zowel thema's van onszelf als thema's van voor ons ongekende gebieden aan bod komen.

Inzicht en vaardigheden in de verschillende kunstvormen (3)

In dit gebied worden vooral de bouwstenen onderzocht waarmee de kunstenaar werkt. Dit kan zowel algemeen als per kunstdiscipline bekeken worden. Zo zijn de basiselementen van de dans en de beweging bijvoorbeeld lichaam, ruimte, tijd en kracht. Bij beeld zal men spreken over vormen, volumes, lijnen en kleuren, kracht en materie. Men kan in dit domein op zoek gaan naar de cross-overs en wat de verschillende gebieden bindt of onderscheidt.

Werkvormen en methodes (4)

In dit gebied kunnen we dieper ingaan op allerlei werkvormen die men hanteert om tot een bepaald kunstwerk te komen. Zowel individuele als groepswerkvormen, improvisatorische als strak geregisseerde werkvormen kunnen hierin aan bod komen.

Het klaverblad is uiteraard een artificiële indeling: bij het beleven, ontleden, onderzoeken of trainen van of in de kunsten wordt men met al deze aspecten door elkaar geconfronteerd. Het heeft dan ook geen zin de kunstedu-

catie tot een van de facetten te verenigen. De vier hierboven kort beschreven aspecten beklemtonen, bevorderen en waarderen steeds de globaliteit van de menselijke potentie.

De deelaspecten worden vanuit de totaliteit benaderd. In het werken met kunsteducatie kan men in deze zin onmogelijk zeggen dat bijvoorbeeld enkel inzicht in kunsten centraal komt te staan, maar moet men deze altijd in relatie zien tot de andere facetten. Vanuit deze visie gaan zowel beleving, inzicht als kennis hand in hand. Dit alles is bovendien een continu proces, waar groei en ontwikkeling voorop staan.

Alhoewel de diverse uitingsvormen en de daaruit gegroeide kunstvormen verschillend zijn, werken ze hand in hand. Zo kunnen ook de verschillende kunstvormen niet los van elkaar gezien worden. Het is immers in deze context dat de mens gestalte geeft aan zijn zingeving en zijn bestaan.

Dit werk is dan ook nooit af. Het is een dynamisch gebeuren, een weg die al lopend ontstaat.



Workshops

De omschrijvingen van de workshops zijn geen exacte kopie van de gebeurde activiteiten. Aangezien elke groep een eigen dynamiek en gedrag vertoont, worden de activiteiten steeds aangepast aan dat gebeuren.

Deze workshops zijn de ideeën zoals ze door docenten en leerkrachten werden voorbereid om te werken. Ze geven enkel een indicatie aan van mogelijkheden. Zo zijn er workshops die gespreid werden over meerdere activiteitsmomenten.

De omschrijving van de workshops zijn niet in instructietaal geschreven. Ze geven enkel de grote lijnen weer. We hebben gemerkt dat, indien de grote lijnen duidelijk zijn, er nog het nodige vertaalwerk naar instructies (wat zeg je precies en hoe zeg je het) moet gebeuren. Dit laatste werd heel dikwijls bij het coachen doorgenomen en daar het een zeer individueel proces was, hebben we dit niet opgenomen in deze publicatie.

Evenmin zijn de omschrijvingen van de workshops uitgewerkte lessen die de bedoeling hebben kant-en-klaar-maaltijden te serveren. Het zijn uitgewerkte ideeën die voor de deelnemende leerkrachten bruikbaar dienen te zijn om zelf een concrete activiteit op te zetten.

Workshop beeld: Sfeerbeelden in kleur

Doel

Beeldend werken met elementen uit voorstelling

Organisatie

Opstelling tafel, projector, groot doek en dvd-speler

Materialen verf, papier, klei, plasticine
 keukenmaterialen (lepels, potten, pannen, vergiet ...)
 allerlei vindmaterialen (ijzeren staafjes, bekers, glazen, flessen ...)
 enkele eenvoudige percussie-instrumenten (trom, tamboerijn ...)

Inleiding

- Bekijk een stuk van de voorstelling op dvd (een 5-tal minuten met typische fragmenten, vooraf geselecteerd)
- Gesprek over wat men gezien heeft en welke associaties dat oproept:
 - de sfeer, het kleurgebruik
 - de muziek, de muziekstijl, de gebruikte instrumenten
 - het decor
 - de animates

Activiteiten (ongeveer 40 minuten)

- Bedenk in kleine groepjes een kleurenbeeld dat qua sfeer bij de voorstelling past.
Werk het sfeerbeeld uit met kleur (verf op papier).
Bekijk elkaars werkstuk en bedenk er titels bij.
Bespreek het kleurgebruik en wat het weergeeft, hoe het overkomt ...
- Materialen, voorwerpen en instrumenten verzamelen.
Orden ze volgens diverse parameters: naar klankkleur, naar vorm, naar gebruik, naar grootte, ...
Deze materialen, voorwerpen, instrumenten verwerken in een opstelling die er als één geheel uitziet.
Hierna kan men muzikaal verder werken.
- Bedenk animatiefiguurtjes die bij de sfeer van de muziek passen.
Werk deze driedimensionaal uit in plasticine, klei of met gecombineerde materialen.
Daarna kan men ze in een media-activiteit gebruiken voor het maken van animaties.

Suggesties voor aansluitende activiteiten

Ontwerp promotiemateriaal voor de voorstelling (flyers, posters, uitnodigingen) die qua vorm en sfeer bij de voorstelling passen.

Workshop dans: Bewegingszinnen gerelateerd aan elementen uit de voorstelling

Doel

Het ontdekken en stimuleren van de bewegingsmogelijkheden van de deelnemers.
De creativiteit van de deelnemers aansporen en begeleiden.
Parameters zoals ritme, dynamiek, spanning leren kennen en gebruiken.

Organisatie

Opstelling dansstudio of grote open ruimte met een vloer geschikt voor beweging
Materiaal cd-speler, diverse soorten muziek (ritmisch, melodisch, verschillend in dynamiek, ...)

Inleiding

Opwarming van het lichaam door springen, lopen in verschillende tempo's
Lopen met diverse ritme-accenten: lopen in acht met accent op de één, lopen in acht met accent op de één, drie, vijf en zes ...
Bewegen met verschillende spanning: zacht, ontspannen, gespannen ...

Activiteiten

- Bodypercussie: het lichaam als slaginstrument gebruiken en diversiteit in ritme aanbrengen.
In een cirkel, bewegingen doorgeven.

Terug een beweging doorgeven in de cirkel, maar ze elke keer aanvullen met een nieuwe beweging.

Variatie aanbrenge in tempo, grote en kleine bewegingen, krachtige of ontspannen bewegingen ...

- De deelnemers een opdracht geven om in drietallen (kleine groepjes) een serie bewegingen te maken die als reeks kunnen uitgevoerd worden en herhaald.

Je mag starten van alledaagse bewegingen die je uitvergroot, verkleint, versnelt, vertraagt ...

Ook handelingen zoals trekken, duwen, klimmen, vallen, springen, draaien ... mogen erin voorkomen

Voer deze series uit in verschillende tempo's, ritmes en met diverse spanning.

We proberen onze reeksen uit op diverse soorten muziek (adagio, presto) en muziek met verschillende ritme-structuren.

Kiezen voor een stuk muziek en afwerken.

- De gemaakte stukken aan elkaar laten zien.

Kijken naar gebruik van ritme, tempo, gebruik van ruimte en de effecten op gebied van spanning.

- Gesprek over
 - kijken en bekeken worden
 - gebruik van muzikale elementen in de dans
 - interactie met een publiek, energie en spanningsoverdracht naar een publiek

Evaluatie

Laat de leerlingen naar elkaars werk kijken met een welbepaalde opdracht

bv. kijken naar tempowissels en wat dat teweegbrengt (spannender, minder spannend, dynamischer?)

kijken naar gebruik van ritme, ruimtegebruik ...

Bespreek daarnaast de ervaring van hoe het was om fysiek te communiceren met abstracte elementen: wat betekent het als kijker, wat betekent het als danser?

Suggesties voor aansluitende activiteiten

Andere parameters inbrengen:

- ruimte-gebruik: groot werken, klein werken, jezelf vergroten/verkleinen, de ruimte imaginair vergroten en/of verkleinen door beweging.
- dynamiek en kracht: werken met kracht, krachteloos, duwen, trekken, heffen, vloeiend ...



Workshop muziek: een "totalofoon" bouwen en er composities mee maken

Doel

Kennismaken met de muzikale parameters ritme, tempo en dynamiek.
Luisteren en bespreken van muzikale parameters en hun dramatisch effect.
Durven presenteren.

Organisatie

Opstelling lege ruimte, dvd-speler, scherm

Materiaal allerlei bouw materiaal: houten latten, touw, metalen plaatjes, potten, pannen, plastic en glazen flessen, emmers, stokjes, pvc-buizen, metselkuipen, truweeltjes, metalen staafjes allerhande ...
Touw, enkele hamers, spijkers

Inleiding

- Muzikale namenronde: namen ritmisch verklanken (letten op korte en lange klanken).
- Voorklap- en naklapoefeningen: eerst met handen daarna met gehele lichaam (body percussion).
De moeilijkheidsgraad en complexiteit van de ritmes worden steeds vergroot.
- Spelen met materialen: om ter snelst op alle metalen voorwerpen getrommeld hebben
Zo snel mogelijk 5 verschillende toonhoogtes verzamelen uit de materialen.
- Voorklap- en naklapoefeningen met stokjes op diverse materialen. Zorgen voor verschillende toonhoogtes.

- Lied naar keuze ritmisch verklanken in verschillende groepjes op de voorwerpen.
- Dvd van De Beenhouwerij vertonen

Activiteiten

- Bouw een klankconstructie (totalofoon) waarmee verschillende tonen en klankkleuren mogelijk zijn.
Er kunnen bijkomende voorwaarden gesteld, zoals het geheel moet verplaatsbaar zijn of je moet in de constructie kunnen plaatsnemen ...
- Vertaal het lied (zie inleiding) op de gebouwde constructie.
- Zoek per groepje extra begeleidende ritmes of klanken die bij het lied of de compositie passen en zo de compositie uitbereiden.
- Bewegingen en dramatische momenten inbouwen door tempowisselingen, pauzes ...
- Tonen aan elkaar en bespreken.

Evaluatie

Na elk repetitiemoment wordt de variatie voorgespeeld voor alle leerlingen. Suggesties van leerlingen worden bij een volgende repetitiemoment ingebouwd.

De gesprekken worden toegespitst op de parameters bv. gebruik van ritmewisselingen en hun effect op spanning, dramatische kracht ...

Steeds samen zoeken naar suggesties. Ook de constructie kan besproken naar esthetiek, spektakelwaarde ...

Suggesties voor aansluitende activiteiten

Toonmoment verder oefenen en er dramatische en verhalende elementen in verwerken.

Andere parameters inbrengen zoals spanningsopbouw, luid, zacht ...

Workshop media: animatietechnieken

Doel

Het principe van beeld-per-beeldanimatie begrijpen en kunnen toepassen.
Muzikale elementen kunnen verwerken in een animatiefilm.

Organisatie

dvd-speler, tv-toestel of een beamer met scherm, dvd De Beenhouwerij
cd-speler en geluidsversterking

1 camera per 3 deelnemers (met bijhorende aansluitingen), statieven, verlengsnoeren en contactdozen

Inleiding

- Fragmenten bekijken van de animaties die in de voorstelling gebruikt worden.

Bespreek wat er opvalt qua ritme, tempo, wisseling beeld, camerastandpunten ...

Bekijk gericht een paar fragmenten opnieuw bv. met de opdracht 'wat doet de camera?'

- Korte uitleg over het functioneren van de camera's.

Eén voor één de letters van een woord (bvb 'MEDIA') filmen. Toets slechts aan en uit duwen. Nadien afspelen.

Dit is de eenvoudigste methode van beeld-per-beeldopname.

Activiteiten

- Elke groep (3 leerlingen) filmt een stukje van de school of het gebouw en een stukje van het lichaam gedurende

5 tellen.

Zorg ervoor dat iedereen uit de groep filmt.

De resultaten worden gezamenlijk bekeken.

Bekijk de 'animaties' een tweede maal met (verschillende genres) muziek als klankband ipv het geluid van de opnames. Is deze muziek een meerwaarde? Wanneer wel, wanneer niet?

- Elke groep maakt een animatiefilmpje met beeld-per-beeldopname direct op de camera.

Hiervoor worden objecten uit hun broek en vestzak of voorwerpen uit de directe omgeving gebruikt.

Bij het maken van een laatste filmpje letten op tempo- en ritmewisselingen. Bij alle filmpjes houden we het bij één camerastandpunt.

De resultaten worden gezamenlijk bekeken en instant voorzien van muziek.

Suggesties voor aansluitende activiteiten:

- Stopmotion-software. Hierbij wordt de camera verbonden met de computer die een aantal foto's neemt. Daardoor kan de animatie nadien makkelijker gemanipuleerd worden. Bv. beweging versnellen door een aantal foto's weg te halen.

Voor Mac is het programma Istopmotion een aanrader. Op pc kan je Stopmotion Agent proberen.

- Een animatiefilm maken waarin verschillende camerastandpunten gebruikt worden.

- Begrippen als inzoomen, uitzoomen, pan, tilt ... verder exploreren.

Vragen en opmerkingen uit de evaluaties en gesprekken, vertaald in tips en aanbevelingen

Hoe kan een school met een leerplan een project als dit verantwoorden?

Leerplannen zijn niet zo rigide als algemeen wordt aangenomen. Ze laten heel wat openingen naar de manier van invullen. Maak een inhoudelijke voorstudie van deze leerplannen en leg ze voor aan de artiesten. Dan kunnen de leerkrachten op hun ideeën en voorstellen inspelen.

Sommige leerkrachten stonden weigerachtig tegenover het idee om zich als school in te laten met kunsten. Hun wantrouwen werkte lange tijd contraproductief.

Dat is logisch: niet iedereen zit om kunsten te springen!

Vergeet in je enthousiasme niet om iedereen te informeren, ook zij die niet onmiddellijk bij het project betrokken zijn. Probeer iedereen warm te maken voor en te overtuigen van het project. Leg uit van waaruit het is ontstaan, schets de kansen en hou hen altijd op de hoogte van het verloop. Betrek hen zeker bij prestatiemomenten zodat ze zien waarover het gaat.

Als leerkracht mis je toch nog vaardigheden en kennis om mee te begeleiden in de projecten.

De kunst- en cultuurprojecten mee inschrijven in de noden rond bijscholing is zeker aan te raden. Een zicht hebben op de aanwezige competenties in het team van docenten helpt ook om de juiste man of vrouw op de juiste plaats te krijgen in een project.

Het werken met een coach werkte zeer verhelderend in dit project. Het bracht de nodige steun en rust voor de leerkrachten. De regel dat je niet alles aan buitenstaanders moet overlaten, is zeker waar. Het samenwerken op diverse niveaus (voorbereiding, idee-ontwikkeling, planning, uitvoering, coachen ...) moet bij elk project bekeken worden, al naargelang de gestelde doelen.

Is het niet eenvoudiger om de hele school te betrekken? Als je met een beperkte groep werkt, lijkt het alsof een deel van de school hier niets mee te maken heeft.

Beschouw het eerste jaar dat je met zo'n project begint als een experiment. Kijk hoe het loopt met de leerlingen en de medewerkers. Beslis vervolgens of je het de volgende keer kleiner of groter zal aanpakken. In dit project deden slechts enkele klassen mee en een deel van de leerkrachten die er voor kozen. Dit stilaan laten groeien is een betere optie dan groot beginnen en iedereen verplichten om mee te doen. Stilaan een draagvlak voor projecten creëren door infomomenten, presentaties en het voorleggen van resultaten, kan helpen.

Krijg je alle mensen vrijgeroosterd op het juiste moment?

Ook nu lukte het niet altijd om iedereen die betrokken was, vrij te stellen van zijn/haar reguliere opdracht. Dat is een realiteit. Verspil geen energie door je hierover druk te maken. Zorg alleen dat er overleg en infomomenten zijn waar het project aan bod komt.

Het is aan te raden de structuur van het project simpel te houden en uit te gaan van de realiteit van de school. Een langetermijnplanning en een tijdsoverzicht van het verloop kan hierbij helpen en zorgt voor de nodige ruimte en rust in het project.

Het is belangrijk dat de leidinggevenden goed mee zijn met de noden van een project. Ze worden daarom best van bij de start van de ideeontwikkeling meegenomen in het verhaal.

Kunst en cultuurorganisaties in een school - hoe krijg je dat in elkaar gepast? Zetten ze de structuur niet hopeloos op zijn kop?

Ze zetten inderdaad de structuur wat op losse schroeven, maar niet hopeloos. Goede communicatie en goede afspraken zorgen ervoor dat iedereen zijn plaats kent en weet wat er kan verwacht worden. Zorgen dat iedereen op de hoogte is door informanten en een goede communicatie helpt echt! Het is een samen zoeken naar wat haalbaar is binnen het gestelde tijds kader. Liever een project meer dan een overladen project met ontevredenheid.

Ook jongeren zijn niet altijd enthousiast over een project.

Onbekend maakt onbemind, is hier zeker de regel. Werken met kleine stappen en deelprojecten en met een goed overzicht van 'wat' en 'waarom' helpt!

Ook de angst voor het onbekende speelt mee. Daarom is het werken aan een kader waarin vertrouwen centraal staat, een absolute must bij deze projecten, ook al vraagt dat tijd. Zoals niet alle jongeren van de vakken taal of wiskunde houden, zo houden niet alle jongeren van projecten cultuur of kunst op school. Hen meenemen in avonturen vraagt terecht motivering. Hoe meer je aansluit bij hun gedachten en leefwereld, hoe meer kans op slagen. Wel mag men ook in deze projecten eisen zijn naar een leerhouding en leergedrag.

Projecten zouden nog meer in de algemene werking moeten geïntegreerd worden.

Grote veranderingen beginnen altijd met kleine stapjes. Het integreren in de totale werking van de school vraagt tijd, kennis, overleg en planning. Na evaluatie de volgende stappen plannen, zorgt ervoor dat dit organisch groeit en steeds bijgesteld kan worden. Het is een werk van lange adem.

Er zijn niet altijd financiële mogelijkheden om projecten op te zetten.

Koken kost geld. Maar voor elk onderdeel van de werking van een school is dit waar. Keuzes maken en deze vanuit een verantwoord beleid opzetten zorgt ervoor dat ook deze projecten onderdeel kunnen zijn van het reguliere programma. Daarnaast zijn er tal van projectfondsen (Canon cultuurcel, lokale middelen via het lokaal cultuurbeleid ...) die dit mee haalbaar kunnen maken.

Er zijn niet altijd geschikte voorstellingen voor onze jongeren.

Overleg met het lokale cultuurcentrum in verband met noden, wensen en ideeën is hiervoor noodzakelijk. De meeste cultuurcentra en kunstorganisaties staan hier voor open. Een jaarlijkse ontmoeting om noden en kansen op elkaar af te stemmen, is zeker geen luxe.

DRUMMEN voor CULTUUR

*een actief cultureel traject voor leerkrachten
en leerlingen van het beroeps en technisch onderwijs*

In deze publicatie wordt het verloop van het cultuurtraject 'Drummen voor Cultuur' toegelicht en ervaringen gedeeld.

Door zowel een theoretisch kader als methodes voor het opzetten van concrete muzische activiteiten aan te bieden, willen we cultuurcentra en scholen stimuleren om samen te werken rond cultuur.

Wij zijn ervan overtuigd dat dit resulteert in een toekomst met meer kwaliteitsvolle culturele projecten voor alle onderwijsniveaus.

De CANON cultuurcel honoreerde dit project binnen de "laboratoriumprojecten met culturele finaliteit ten behoeve van het onderwijs".



De Veerman vzw
Kronenburgstraat 34
2000 Antwerpen
03/290 69 66
www.veerman.be