

UNIVERSITEIT ANTWERPEN

FACULTEIT TOEGEPASTE ECONOMISCHE WETENSCHAPPEN

**Kritische succesfactoren  
voor het ontstaan en de werking van schoolkoren  
in het basisonderwijs in Vlaanderen**

Sarah Van Laere

Masterscriptie voorgedragen tot het bekomen  
van de graad van:

Master in het cultuurmanagement

Promotor:

Prof. dr. Annick Schramme







## Abstract

Deze masterscriptie is het eindresultaat van een onderzoek dat gevoerd werd over schoolkoren in het gewone basisonderwijs in Vlaanderen. Koor&Stem, de Vlaamse amateurkunstenorganisatie voor vocale muziek, stelt namelijk vast dat leerlingen in het basisonderwijs minder gemakkelijk dan vroeger in contact komen met (koor)zang op school. In dit onderzoek worden daarom kritische succesfactoren gezocht voor een vorm van die koorzang, namelijk schoolkoren, en meer bepaald voor de oprichting en een goede werking ervan.

Aan de hand van beleidsdocumenten komen we meer te weten over de huidige visies op cultuur- en zangeducatie in het onderwijs, vanuit mondiaal, Europees en Vlaams oogpunt. Een verdere literatuurstudie verantwoordt de keuze ervoor te ijveren dat meer kinderen zingen en behandelt de geschiedenis van het Vlaamse zangonderwijs. We staan ook stil bij het bestaande aanbod van Koor&Stem om het zingen op de basisschool te stimuleren en kijken naar enkele *good practices* uit het buitenland.

Dankzij een kwantitatieve bevraging krijgen we een zicht op de aanwezigheid van bestaande schoolkoren of van basisscholen die aandacht schenken aan een zangcultuur. Een kwalitatieve bevraging (via interviews en focusgroepen) levert verdere inhoudelijke informatie op die ons in staat stelt kritische succesfactoren voor schoolkoren te bepalen en behoeften van schoolkoördirigenten te detecteren.

We leren dat er in Vlaanderen heel wat schoolkoren actief zijn. Een cruciale factor daarvoor blijkt de aanwezigheid van een leerkracht of directeur die er de schouders onder wil en kan zetten vanuit een persoonlijke interesse, motivatie en kunde. Verder kunnen organisatorische factoren zoals tijd en ruimte ook deel uitmaken van een succesformule voor schoolkoren. Aan het einde van deze scriptie zijn aanbevelingen te vinden voor het Vlaamse onderwijsbeleid, voor Koor&Stem en voor basisscholen zelf.

## Abstract

This thesis focuses on school choirs in primary schools in Flanders. Koor&Stem, the Flemish organization for vocal music, notices that nowadays, it is not easy to find teachers who take the lead in a primary school in organizing singing activities for children. The goal of this study is to determine critical success factors, especially for school choirs.

Starting from policy documents, we learn about the current views on culture and singing education, from a global, European and Flemish point of view. A further study of literature justifies the ambition to make more children singing and contains information about the history of vocal education in Flanders. We investigate the services and possibilities that Koor&Stem already provides in order to promote singing in primary schools and we highlight a few remarkable initiatives in other European countries.

A quantitative survey provides us with a view of the current presence of school choirs in primary schools or schools that (want to) stimulate a singing culture. By means of qualitative research (interviews and focus groups) we obtain further information that allows us to determine critical success factors for school choirs and to detect the needs of conductors of school choirs.

Our conclusion is that there are still school choirs that are active, in all three educational networks that are present in Flanders. The most crucial element for the presence of a school choir in a primary school is a teacher or a director who takes the initiative for it, mostly motivated by personal interest and engagement. Besides, there are often some organizational obstacles, such as time and place. At the end of this thesis there are recommendations for the Flemish policy makers, for Koor&Stem and for primary schools.

## Lijst van tabellen

Tabel 1: Responsgraad per provincie.....	56
Tabel 2: Responsgraad per onderwijsnet.....	57
Tabel 3: Geïnterviewde basisscholen uit centrumsteden.....	109
Tabel 4: Geïnterviewde basisscholen uit niet-centrumsteden (deel 1).....	110
Tabel 5: Geïnterviewde basisscholen uit niet-centrumsteden (deel 2).....	111
Tabel 6: Informanten, niet gekoppeld aan een basisschool .....	111

## Dankwoord

Via deze weg wil ik graag iedereen bedanken die me geholpen heeft bij het tot stand komen van deze masterscriptie.

Eerst en vooral wil ik iedereen bij Koor&Stem bedanken voor de erg aangename periode in de Zirkstraat. Ik voelde me welkom bij jullie en kreeg steeds snel en veel hulp. Speciale dank gaat uit naar Koenraad De Meulder en Lucille Lamaker die altijd bereid waren te luisteren, raad en tips te geven en teksten na te lezen. Daarnaast houd ik heel veel leuke herinneringen over aan gesprekken en situaties op 'het eiland' en tijdens de middagpauzes, samen met alle andere medewerkers van Koor&Stem. Ik wens jullie allemaal het allerbeste!

In de tweede plaats dank ik promotor Annick Schramme voor haar begeleiding en feedback. Ik kon en mocht vertrouwen op haar bijzonder uitgebreide kennis en ervaring. Ook Joke Schrauwen hielp me op dit parcours, bedankt.

De scriptie zou niet mogelijk geweest zijn zonder de bereidwilligheid van alle personen die ik mocht interviewen. Hierbij denk ik aan iedereen die ik individueel sprak, maar zeker ook aan alle aanwezigen in de focusgroepen. Jullie input was bijzonder waardevol.

Ten slotte bedank ik graag Wannes voor het geduld en mijn ouders die me ook hierbij weer hielpen en steunden, merci mama en papa voor het nalezen en het vertrouwen.



## Inhoud

Abstract .....	5
Abstract .....	6
Lijst van tabellen .....	7
Dankwoord .....	8
1. Onderzoekskader .....	13
1.1 Koor&Stem .....	13
1.2 Aanleiding tot het onderzoek .....	17
1.3 Onderzoeksdoel en -vraag .....	18
2. Methodologie .....	21
2.1 Methodologie van het kwantitatieve luik .....	21
Populatie .....	22
Inhoud .....	23
Uitvoeringswijze .....	24
2.2 Methodologie van het kwalitatieve luik .....	24
Keuze van de informanten .....	25
Verloop van het kwalitatieve onderzoek .....	26
Verwerking gegevens .....	28
3. Beleidskader rond (zang)cultuur in het onderwijs .....	31
3.1 Cultuureducatie op mondiaal niveau .....	31
3.2 Cultuureducatie in Europa .....	32
3.3 Cultuureducatie in Vlaanderen .....	33
Definitie cultuureducatie .....	34
Cultuureducatie in het cultuurbeleid .....	34
Cultuureducatie in het onderwijsbeleid .....	35
Cultuureducatie in het jeugdbeleid .....	40
Onderwijs en Cultuur hand in hand .....	41
Besluit .....	44

4.	Conceptueel kader .....	45
4.1	Relatie cultuur op school en de beoefening van amateurkunsten .....	45
4.2	Belang van zingen.....	46
4.3	Zangonderwijs in Vlaanderen .....	48
4.4	Schoolkoor .....	49
4.5	Aanbod Koor&Stem.....	51
4.6	Buitenlandse praktijken op het gebied van ‘zingen op school’ .....	52
4.7	Kritische succesfactoren .....	54
5.	Analyse .....	55
5.1	Analyse van de gegevens uit het kwantitatieve luik .....	55
	Responsgraad.....	56
	Inhoudelijke analyse.....	57
	Besluit.....	59
5.2	Analyse van de gegevens uit het kwalitatieve luik.....	60
	Cultuur op school .....	60
	Muzische vorming op school .....	65
	Zangcultuur.....	70
	Schoolkoor.....	73
	Besluit.....	82
6.	Conclusie .....	85
7.	Aanbevelingen .....	89
	Aanbevelingen aan het onderwijsbeleid.....	89
	Aanbevelingen aan Koor&Stem.....	90
	Aanbevelingen aan basisscholen .....	93

Referentielijst .....	95
Beleidsdocumenten .....	95
Literatuur .....	96
Internetbronnen .....	98
Onuitgegeven interne documenten, Koor&Stem .....	99
Interviews .....	100
Bijlagen.....	101
Bijlage 1: Ingevuld enquêteformulier .....	101
Bijlage 2: Topiclijst diepte-interview.....	103
Bijlage 3: Voorbereiding focusgroepen.....	106
Bijlage 4: Overzicht informanten .....	109
Bijlage 5: Woordelijk uitgeschreven diepte-interview met codering .....	113
Bijlage 6: Inhoud cd-rom .....	119
Bijlage 7: Eindtermen Muzische vorming – muziek (lager onderwijs) .....	120



# 1. Onderzoekskader

## 1.1 Koor&Stem

Koor&Stem is de Vlaamse amateurkunstenorganisatie voor vocale muziek, erkend door de Vlaamse Overheid in het kader van het decreet Amateurkunsten. De organisatie ontstond eind 2001 uit een fusie van drie koororganisaties (Koorfederatie Vlaanderen vzw, de Vlaamse Federatie van Jonge Koren vzw en de Nationale Koorfederatie Het Madrigaal vzw), met vijf autonome provinciale afdelingen.

Koor&Stem geeft artistieke en organisatorische ondersteuning aan koren, dirigenten en zangers, onder andere door advies te verstrekken, koorcoaching te geven, koorprojecten te ondersteunen en verzekeringen aan te bieden. Ook heeft Koor&Stem een uitgebreide koorbibliotheek, met speciaal aandacht voor een uitgebreid gamma aan koorwerken van Vlaamse componisten. Vandaag zijn 950 koren aangesloten bij Koor&Stem (samen goed voor ca. 35.000 zangers) en 200 individuele leden (Beleidsplan Koor&Stem, 2012-2016).

De missie van Koor&Stem luidt als volgt:

Koor&Stem onderbouwt de sociale en artistieke processen in de koorwereld, dynamiseert het netwerk rond samen zingen en promoot de zangcultuur in Vlaanderen.

Zingen is een sociale vrijetijdsbesteding die duizenden mensen met elkaar verbindt. Heel wat mensen worden erdoor aangesproken omdat het zo laagdrempelig is; iedereen kan immers zingen, ongeacht leeftijd, afkomst, culturele of religieuze achtergrond. Zingen is bovendien een artistieke vrijetijdsbesteding die mensen de kans geeft zich op allerlei manieren te kunnen ontplooiën: isolement doorbreken en nieuwe mensen leren kennen, in contact komen met andere culturen, beter leren zingen, kennismaken met een nieuw koorrepertoire, ... Zingen wordt hierdoor een vorm van levenslang leren waarbij de sociale, culturele, emotionele en intellectuele ontwikkeling van mensen wordt gestimuleerd. Koor&Stem draagt bij tot deze sociale en artistieke processen op verschillende manieren. De organisatie werkt een inclusief, divers en innoverend ondersteuningsbeleid uit voor alle koren en zangers in Vlaanderen met een bijzondere aandacht voor de kwetsbare groepen in onze samenleving. Koor&Stem scheidt daarnaast een artistiek en sociaal kader waarin koren, zangers, dirigenten en geïnteresseerden elkaar kunnen ontmoeten, samen kunnen zingen en samen kunnen leren. De organisatie stimuleert hierbij heel bewust de actieve participatie van een breed publiek en de intergenerationele samenwerking. Het ondersteuningsbeleid wordt stevig verankerd binnen het Europese en het internationale koor- en muzieklandschap. Koor&Stem bouwt namelijk een nationaal en internationaal netwerk uit rond de

promotie van de zangcultuur en schenkt daarbij bijzondere aandacht aan de Vlaamse koormuziek. Koor&Stem stelt zich democratisch en pluralistisch op en richt zich tot alle geïnteresseerden ongeacht leeftijd of sociaal-culturele achtergrond. De organisatie heeft geen ideologische of politieke banden en doet geen uitspraken op dat vlak. Zonder toegeving te doen aan commerciële doelstellingen, voert Koor&Stem een efficiënt financieel en organisatorisch beleid teneinde de beschikbare middelen optimaal aan te wenden (Beleidsplan Koor&Stem, 2012-2016).

De doelgroepen van Koor&Stem kunnen worden ondergebracht in vijf groepen: koren, zangers, publiek, artistieke en pedagogische medewerkers en de organisatorische medewerkers. De doelgroepen vormen samen één organisch geheel en bijgevolg hebben acties voor de ene doelgroep steeds gevolgen voor andere doelgroepen. Koor&Stem waakt erover dat de acties evenwichtig over de verschillende doelgroepen worden gespreid. Op vier bijzondere doelgroepen wordt binnen het doelgroepenbeleid nog een extra focus gelegd, namelijk op kinderen en kinderkoren, jongeren en jeugdkoren, personen met beperkingen en mensen met een andere culturele achtergrond. Koor&Stem wil in het bijzonder kinderen en kinderkoren aandacht geven binnen de koorwereld en het zingen in het basisonderwijs en het Deeltijds Kunstonderwijs stimuleren. Daartoe gaat ook heel wat aandacht uit naar de opleiding van mensen die met de kinderen willen zingen (Beleidsplan Koor&Stem, 2012-2016).

Voor de beleidsperiode 2012-2016 definieerde Koor&Stem vijf strategische doelstellingen:

1. “Koor&Stem investeert in onderzoek en voert een beleid gericht op innovatie.”

De koorwereld is een bijzonder heterogene doelgroep en vooraleer een succesvol beleid kan worden ontwikkeld is onderzoek noodzakelijk. Koor&Stem voerde in de afgelopen jaren onder meer onderzoek uit naar de artistieke en organisatorische behoeften van koren, de kwaliteit en het effect op het koor van koorcoaching, zingen op de lagere school en zingen met mensen met dementie. Ook leverde Koor&Stem een bijdrage aan een onderzoek over de zangstem van jongeren (Voortgangsrapport Koor&Stem, 2014-2015).

2. “Koor&Stem investeert in competentieverwerving en –waardering voor de verschillende doelgroepen binnen de organisatie.”

Voor dirigenten en individuele zangers bestaat er een breed aanbod van cursussen, workshops en repertoiredagen. Koren kunnen gebruik maken van koorcoaching (met name stemvorming). Voor leerkrachten en scholen heeft K&S sinds 2015 een specifiek vormingsaanbod in het kader van ‘Doewap – liedjes voor leerkrachten’, in samenwerking met de Katholieke Onderwijskoepel VVKBaO (Voortgangsrapport Koor&Stem, 2014-2015).

3. “Koor&Stem schept ontmoetingskansen en stimuleert participatie.”

De koorwereld is behoorlijk sterk in de organisatie van ontmoetingen tussen koren op regionaal, nationaal en zelfs op internationaal vlak. Koorzang is een uniek middel om een zeer ruim netwerk te creëren. Zingen is ook een zeer flexibel instrument om mensen heel laagdrempelig te laten participeren aan een sociaalartistiek project. Koor&Stem ontwikkelt en ondersteunt dan ook participatieprojecten en activeert hiermee tevens het lokale cultuurbeleid. Ten slotte ontwikkelt de organisatie ook intergenerationele projecten, zoals een koordag voor het hele gezin en het project ‘Pluis het uit’ (waarbij leerlingen uit het basisonderwijs, hun leerkrachten en hun omgeving worden samengebracht om mee te doen met een verhaal met muzische invulling) (Voortgangsrapport Koor&Stem, 2014-2015).

4. “Koor&Stem ontwikkelt een beleid gericht op inclusie en diversiteit.”

De etnische, sociale en culturele diversiteit in onze samenleving vandaag zorgt voor een bijzondere dynamiek maar wekt tegelijkertijd ook spanningen op. In de biotoop van de koorwereld is die diversiteit natuurlijk ook aanwezig. Een organisatie die bewust weet om te gaan met de verschillende aspecten van diversiteit en inclusie kan een heel breed maatschappelijk draagvlak creëren. Koor&Stem geeft daarom impulsen aan de samenwerking met bijzondere doelgroepen en richt zich hierbij meer in het bijzonder tot personen met beperkingen of personen met dementie (bijvoorbeeld met het project ‘De Stem van ons Geheugen’). Koor&Stem ondersteunt ook zang- en koorprojecten die bijdragen tot een betere verstandhouding tussen de verschillende culturen in onze gemeenschap. In 2014 organiseerde Koor&Stem bijvoorbeeld een project waarin het muzikaal erfgoed van de migrantengemeenschappen in de mijnstreek centraal stond (Voortgangsrapport Koor&Stem, 2014-2015).

5. “Koor&Stem activeert het muzikaal erfgoed en stimuleert de repertoirevernieuwing in de Vlaamse koorwereld.”

Koorwerking en erfgoedwerking zijn complementair en kunnen elkaar door een goede samenwerking alleen maar versterken. De koorwereld is zich hiervan niet altijd bewust en ziet koorliteratuur nog te veel als een zuiver artistiek product. Vernieuwing van het koorrepertoire is een belangrijk aandachtspunt in de koorwereld, wat voor een gezonde dynamiek kan zorgen binnen het koor en de koorwerking aantrekkelijker kan maken voor een ruimer publiek. Hiertoe bouwt Koor&Stem de bibliotheek verder uit tot een gebruiksvriendelijk instrument en brengt ze de koorwereld in contact met een nieuw koorrepertoire en educatieve uitgaven. Ze stimuleert de creatie van Vlaamse koormuziek en voert hiervoor actieve promotie op nationaal en internationaal vlak (Voortgangsrapport Koor&Stem, 2014-2015).

In de periode van de totstandkoming van deze scriptie, werkte Koor&Stem hard aan het beleidsplan voor de komende jaren, 2017-2021. Om enkele nieuwe klemtonen in het beleid te leggen, heeft Koor&Stem aan de missie het volgende toegevoegd: “De werking van Koor&Stem steunt op een fundamenteel respect voor de culturele diversiteit in onze gemeenschap en op een gedreven engagement van vrijwilligers.” De nieuwe missie beklemtoont hiermee de continuïteit van de werking maar schept ook ruimte voor nieuwe en creatieve ontwikkelingen. In het nieuwe beleidsplan vinden we bovendien de zorg om meer draagvlak te creëren voor een aantal belangrijke maatschappelijke en culturele waarden. Die zorg vertaalt zich in de toevoeging van enkele transversale ijkpunten, waaraan initiatieven en projecten zullen worden getoetst: waardering, diversiteit, kwaliteit, duurzaamheid en internationalisering (Missie en doelstellingen, 2017-2021).

Koor&Stem gaat dikwijls samenwerkingsverbanden aan met andere organisaties uit de cultuursector (Vlaams Radio Koor, Jeugd en Muziek, Koorlink, Festival van Vlaanderen, Davidsfonds, ...) en is medestichter van het Huis voor de Amateurkunsten waaraan ook OpenDoek, Creatief Schrijven, het Centrum voor Beeldexpressie en de Stad Antwerpen participeren. Voor de opleiding ‘Zingen met Kinderen’ werkt Koor&Stem samen met de Stedelijke Muziekacademie van Lier. Voor de postgraduaat ‘Kinder- en jeugdkoor directie’ gebeurt dat met het Koninklijk Conservatorium Antwerpen (Beleidsplan Koor&Stem, 2012-2016).

Ook op internationaal vlak weet Koor&Stem zich te profileren. De organisatie bouwt goede contacten uit met de twee internationale koorfestivals die in Vlaanderen plaatsvinden, de Internationale Koorwedstrijd Vlaanderen - Maasmechelen en het Europees Muziekfestival voor de Jeugd. Het internationale netwerk van Koor&Stem werd via de Europese koororganisatie *Arbeitsgemeinschaft Europäischer Chorverbände* (AGEC) verder uitgebouwd. Koor&Stem speelde ook een bepalende rol in de fusie van AGECE met de andere Europese koororganisatie, Europa Cantat, die uiteindelijk op 1 januari 2011 resulteerde in de oprichting van een nieuwe Europese koororganisatie met zetel in Bonn: European Choral Association – Europa Cantat (Beleidsplan Koor&Stem, 2012-2016).



## 1.2 Aanleiding tot het onderzoek

Zoals net beschreven, vormen kinderen en kinderkoren een bijzondere doelgroep in de werking van Koor&Stem. De organisatie besteedt aan hen veel aandacht en verspreidt en verzorgt een uitgebreid aanbod aan specifieke initiatieven en projecten om het zingen met en door kinderen te stimuleren.

Toch stelt Koor&Stem vast dat steeds minder kinderen en jongeren in een koor zingen, directeur Koenraad De Meulder tracht dit aan de hand van volgende zaken te verklaren (persoonlijke mededeling, 7 december 2015).

Kinderen komen minder vaak via de dagschool, het reguliere onderwijs, in contact met (leren) zingen. Muzieklessen ontwikkelen zich tot ruimere muzische vorminglessen, waarbinnen zingen slechts één van de vele onderdelen is. Dit kan op langere termijn leiden tot een algemene achteruitgang van een zangcultuur bij kinderen en jongeren, waardoor bijvoorbeeld ook sommige liedjes niet meer gezongen worden en daardoor vergeten worden. Een stuk van het Vlaams erfgoed zou dan verloren kunnen gaan.

Een stimulans voor kinder- en jeugdkoren zijn competities en wedstrijden die speciaal voor hen ingericht worden. Dat gebeurt echter minder vaak dan vroeger het geval was (K. De Meulder, persoonlijke mededeling, 7 december 2015). Het Europees Muziekfestival voor de Jeugd in Neerpelt is daarop gelukkig een uitzondering.

Het samen zingen in een koor kan gemakkelijk gestimuleerd worden in de basisschool. Daar wordt immers de basis gelegd voor de persoonlijke ontwikkeling van ieder kind. De creativiteit die cultuur losmaakt, kan op een positieve manier een grote invloed op hebben op die ontwikkeling, op intellectueel, emotioneel en sociaal vlak. Deze vaststelling lichten we later in het conceptuele kader verder toe en staven we aan de hand van literatuur en wetenschappelijke artikelen.

Basisscholen in grootsteden zouden nog meer dan andere baat kunnen hebben bij het stimuleren van een zangcultuur. Zij moeten namelijk als geen ander omgaan met en inspelen op een grote culturele diversiteit: een groot aantal kinderen heeft daar het Nederlands niet als moedertaal. In meerdere onderzoeken werd al aangetoond dat zingen bevorderend werkt voor taalgevoel. Meerdere projecten voor anderstalige kinderen (zoals de Zomerschool in Antwerpen) maken bewust gebruik van het zingen van liederen als instrument en als middel om de nieuwe taal te leren.

Een essentiële schakel in dit hele proces van zingen op de basisschool zijn dan ook de leerkrachten in het basisonderwijs. Onmisbaar en van onschatbare waarde zijn leerkrachten die zelf het belang van de zangcultuur in de klas inzien en zelf graag zingen. Waar hun hart van vol is, loopt hun mond van

over en dat brengen ze over aan de kinderen. De bevraging 'Muzische vorming in de lerarenopleiding' (2012) vanuit Koor&Stem aan hogescholen leverde echter ontmoedigende informatie op over studenten (de toekomstige leerkrachten): vaak willen / kunnen / durven zij niet zingen en niet altijd is er in het lesrooster veel plaats voor Muzische vorming en meer bepaald voor zang.

Minder zingende kinderen betekent ook minder zingende jongens. Dat zou grote gevolgen kunnen hebben voor het latere koorleven want nu al zijn er meer vrouwenkoren. Vierstemmige gemengde koren kampen vaak met een tekort aan bassen en tenoren<sup>1</sup>. In het ledenonderzoek van Koor&Stem (2009) is te vinden dat 62% van de koorzangers in Vlaanderen vrouw is. Ook het Europese onderzoek *Singing Europe* (European Choral Association - Europa Cantat, 2015) geeft aan dat het merendeel van de Europese koorzangers vrouwen zijn, namelijk 67%. Het onevenwicht zal in de toekomst alleen maar toenemen, indien niet meer jongens de weg naar het koorleven vinden. Er gebeurde reeds veel onderzoek naar redenen waardoor minder jongens en mannen te vinden zijn in de koorwereld. Na het raadplegen van enkele, vrij recente artikels kunnen we stellen dat hiervoor de volgende twee redenen mee aan de basis liggen. Enerzijds krijgen jongens al op jonge leeftijd, tussen 11 en 14 jaar, te maken met de stembreuk. De eigen stem verandert waardoor zij dan vaak minder graag zingen en het liever niet meer doen (Lucas, 2011). Daarnaast heerst er volgens Powell (2015) nog steeds de perceptie dat (koor)zingen een activiteit voor meisjes is. Hij acht het noodzakelijk het complexe denken over het concept 'mannelijkheid' te bestuderen, aangezien dat volgens hem nog een zeer gevoelig punt is in de maatschappij. Ten gevolge van dat stereotiepe denken, constateert Powell, zijn er nog veel jongens die wel graag en goed zingen, maar die niet aansluiten bij een koor uit vrees voor wat andere kinderen daar van zullen denken. In dit onderzoek gaan we niet verder in op oorzaken van die verschillen tussen jongens en meisjes en de evoluties op dit gebied, we zien dit als een aparte problematiek, wat om specifiek onderzoek vraagt.

### 1.3 Onderzoeksdoel en -vraag

Bovenstaande probleemstellingen wijzen in de richting van het belang van het bestaan van kinderkoren en van een zangcultuur in basisscholen voor de toekomst van de koren in Vlaanderen. Voor dit onderzoek richten we ons dan ook op een combinatie van beide gegevens. Koorzang op school en meer specifiek schoolkoren worden het onderzoeksobject.

We lichten eerst toe wat we precies verstaan onder een zangcultuur op school, koorzang op school en een schoolkoor. De directie en het leerkrachtenteam op een school kunnen bewust kiezen voor

---

<sup>1</sup> In Nederland specialiseert Mariette Effing zich daarom bewust in jongens- en mannenkoren.

het inzetten van zang binnen en / of buiten klasverband. Niet alleen in de lesuren muziek maar ook bij taal- of wiskundevakken kan gezongen worden door leerkracht en leerlingen. Op de speelplaats kan regelmatig of bij gelegenheden een groot samenzangmoment plaatsvinden. We kunnen spreken van een zangcultuur wanneer die gedragen en gevoed wordt door het hele schoolteam. Koorzang op school wijst eerder op het groepsgebeuren, het 'in koor zingen'. Dat kan weer binnen of buiten klasverband zijn. Meer specifiek is er nog het schoolkoor. In dat schoolkoor zitten bepaalde leerlingen van verschillende klassen en leerjaren van een school samen waardoor zij een nieuwe groep binnen de school vormen waartoe zij behoren. Zij zingen en oefenen regelmatig onder leiding van een vaste leerkracht (of enkele leerkrachten) die dit engagement aangaat vanuit een eigen interesse en passie voor (koor)zang. Samen bouwen zij een eigen repertoire op en leggen zij een artistiek traject af. Zij geven per schooljaar minstens een concert, hoe groot- of kleinschalig ook. Een schoolkoor onderscheidt zich hierdoor van de samenzangmomenten op school bij (eerder) toevallige of occasionele gebeurtenissen. Een schoolkoor kan gedragen en gesteund worden door de hele school en de ouders van de leerlingen, waarbij de school zich bij bepaalde activiteiten fier profileert als 'een school met een schoolkoor'.

Dit onderzoek beoogt de volgende vragen te beantwoorden: hoe ziet het veld van schoolkoren in Vlaanderen eruit? Wat zijn kansen en knelpunten voor schoolkoren? Wat zijn mogelijke oorzaken van het verdwijnen of mogelijke drempels tot het oprichten van schoolkoren? Kan Koor&Stem als organisatie voor vocale muziek deze beperken en verminderen? Hoe kan Koor&Stem op duurzame wijze op de behoeften en wensen van basisscholen inspelen bij het oprichten van nieuwe schoolkoren en het consolideren van bestaande schoolkoren?

Samenvattend luidt de onderzoeksvraag dan: "Wat zijn kritische succesfactoren voor schoolkoren in het gewone basisonderwijs in Vlaanderen en hoe kan Koor&Stem hier op inspelen?"

De antwoorden op deze vragen bieden een zicht op de huidige praktijk van schoolkoren in het Vlaamse basisonderwijs, met de kansen en knelpunten daarvan. Daaraan gekoppeld worden aanbevelingen gedaan, op de eerste plaats specifiek voor Koor&Stem. Daarnaast zullen uit het onderzoek ook aanbevelingen voortvloeien voor de basisscholen zelf en voor het onderwijsbeleid. Deze aanbevelingen kunnen dan gezien worden als een cluster van informatie voor alle partijen over het ondersteunen en oprichten van schoolkoren.



## 2. Methodologie

Het onderzoek verloopt in verschillende stappen. In dit hoofdstuk lichten we de methodologie van elke stap toe.

In het woord ‘schoolkoor’ zitten reeds de twee beleidsdomeinen die er verband mee houden. Een schoolkoor is actief binnen een school, binnen het domein onderwijs. Daarnaast is de activiteit ‘in een koor zingen’ een actieve beoefening van een kunstvorm en heeft het dan ook alles met het domein cultuur te maken. Eerst kijken we wat er op het gebied van kunst- en cultuureducatie<sup>2</sup> leeft op internationaal en Europees beleidsniveau. Daarna wordt hoofdzakelijk via beleidsdocumenten onderzocht in welke mate de Vlaamse beleidsdomeinen Onderwijs en Cultuur samenwerken rond de ontwikkeling van een visie op cultuureducatie, en meer bepaald op een zangcultuur binnen de cultuurbeleving op school.

Het onderzoek wil leiden tot aanbevelingen hoe schoolkoren beter ondersteund zouden kunnen worden. De onderliggende vraag is echter waarom dat wenselijk zou kunnen zijn. In het conceptuele kader tonen we daarom het belang van cultuureducatie op school aan en meer specifiek dat (koor)zang voor jonge kinderen van groot belang kan zijn. Dit gebeurt aan de hand van literatuuronderzoek, wetenschappelijke publicaties en artikels. Op dezelfde manier kijken we naar de evolutie van het zangonderricht in Vlaanderen, het ontstaan van schoolkoren en buitenlandse praktijken rond zingen in het onderwijs. In een laatste onderdeel van het conceptuele kader zoeken we naar een definitie van kritische succesfactoren.

Vervolgens vinden zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek plaats. Daarover volgt nu een uitgebreide verantwoording.

### 2.1 Methodologie van het kwantitatieve luik

Het kwalitatieve luik onderzoekt de kritische succesfactoren voor schoolkoren in Vlaanderen. Voor dit onderzoek willen we basisscholen met een schoolkoor kunnen bevragen. Het is daarvoor essentieel te weten welke scholen over een schoolkoor beschikken, vandaar dat we eerst kwantitatief onderzoek verrichten.

950 koren zijn aangesloten bij Koor&Stem. In de ledendatabank vinden we dat 160 daarvan kinderen jeugdkoren zijn. Slechts twintig onder hen zijn ook onder de naam ‘schoolkoor’ ingeschreven. Die

---

<sup>2</sup> Kunst- en cultuureducatie worden vaak in één adem genoemd. Beide woorden hebben echter een eigen en verschillende betekenis. Bij cultuureducatie wordt cultuur als doel of als middel ingezet, men leert over cultuur, door cultuur en met cultuur. Cultuureducatie zien we als een verzamelbegrip van onder andere kunsteducatie en erfgoededucatie.

enkele, aangesloten schoolkoren zijn niet representatief voor het gemiddelde schoolkoor, omdat het feit dat deze koren bij Koor&Stem zijn aangesloten, getuigt dat deze koren een al verder doorgedreven en duurzame organisatie hebben. We stellen ons de vragen: welke Vlaamse basisscholen beschikken wel over een schoolkoor en welke niet? Zijn er Vlaamse basisscholen zonder schoolkoor die er wel graag een zouden oprichten? Op basis van deze vragen stellen we een kwantitatieve bevraging op.

## Populatie

Wegens de beperkte tijd waarbinnen het onderzoek moet afgerond worden, spitsen we dat toe op het Vlaamse basisonderwijs, in de vijf provincies van het Vlaamse Gewest. Het Brussels Hoofdstedelijk Gewest komt daarom in dit onderzoek niet aan bod.

We kiezen voor gewoon lager<sup>3</sup> onderwijs in Vlaanderen. Uit het onderzoekskader kwam namelijk al naar voren dat in de basisschool de basis gelegd wordt voor de persoonlijke ontwikkeling van elk kind en dat cultuur daarin een grote, positieve rol kan spelen. Uiteraard gebeurt dit ook in het kleuter- en secundair onderwijs, de reden voor de beperking tot het primair onderwijs is hoofdzakelijk het beperkte tijds kader van dit onderzoek. Naast het kleuter- en secundair onderwijs wordt ook het buitengewoon lager onderwijs buiten beschouwing gelaten, omdat we menen dat de specifieke context van het buitengewoon onderwijs om een apart onderzoek vraagt<sup>4</sup>. In het onderzoek bevragen we de drie onderwijsnetten die voorkomen in Vlaanderen: naast het vrij gesubsidieerd onderwijs (al dan niet aan een godsdienst gebonden) wordt ook het officiële onderwijs in het onderzoek betrokken, zowel dat wat door de Vlaamse Gemeenschap wordt georganiseerd (gemeenschapsonderwijs), als het onderwijs ingericht door steden, gemeenten en provincies (officieel gesubsidieerd onderwijs).

Voor we de methodologie verder toelichten, is het belangrijk een opmerking over methodescholen te maken. Methodescholen worden gekenmerkt door een vernieuwende klaspraktijk. Ze bieden onderwijs aan volgens een bijzondere pedagogische en didactische methode, gebaseerd op ideeën van bijvoorbeeld Dalton, Freinet, Steiner of Montessori, of ze werken volgens het model van het Ervaringsgericht Onderwijs (Vlaamse Overheid, 2016). In de meeste methodescholen is het leren 'samen werken' en 'samen leven' een fundamentele doelstelling (FOPEM, 2016). Methodescholen vertrekken heel bewust vanuit de leefwereld van het kind: het kind staat met zijn gevoelens, behoeften en ervaringen centraal. Het kind wordt in zijn totaliteit aangesproken en op een actieve

---

<sup>3</sup> Primair onderwijs, lager onderwijs en basisonderwijs zijn synoniemen. Kinderen van zes tot twaalf jaar volgen er onderwijs.

<sup>4</sup> In 2009 werd in opdracht van Prospekta reeds onderzoek gedaan naar valkuilen en belemmeringen inzake kunst- en cultuureducatie in het buitengewoon secundair onderwijs (Grootvriendt, 2010).

manier betrokken (FOPEM, 2016). Kinderen tussen zes en twaalf jaar kunnen de wereld niet begrijpen in abstracte begrippen; hun verhouding tot de wereld is in die fase sterk gevoelsgebonden. Daarom hanteert bijvoorbeeld het Steineronderwijs een in eerste instantie belevingsgerichte en kunstzinnige aanpak (Federatie Steinerscholen, 2016). Die Federatie Steinerscholen (2016) vertrekt vanuit het inzicht dat muziek, kunst, verhalen en handwerk essentieel bijdragen tot een harmonieuze ontwikkeling van het kind.

Gezien het belang dat deze scholen hechten aan cultuur, besluiten we de methodescholen wel op te nemen in dit onderzoek, maar bij de analyse van de resultaten van de bevraging de informatie vanuit methodescholen apart te vermelden, vanuit het inzicht dat in methodescholen gemakkelijker meer aandacht kan uitgaan naar muzieklessen en zang.

## Inhoud

De vraag of basisscholen over een schoolkoor beschikken, is niet altijd eenvoudig met 'ja' of 'neen' te beantwoorden. Hieraan liggen verschillende praktijken ten grondslag. De ene school repeteert wekelijks met een vaste groep kinderen, een andere school stelt een week voor de kerstviering een gelegenheidskoortje samen, op nog een andere school wordt regelmatig in grote groep op de speelplaats gezongen maar noemt men dat geen 'schoolkoor'. In de bevraging zal dan ook rekening gehouden worden met deze verschillende vormen van 'koorzang op school'.

We kiezen ervoor een eenvoudige enquête op te stellen, vanuit het idee dat (te) lange enquêtes minder aantrekkelijk bevonden worden en minder vaak worden ingevuld. In bijlage 1 wordt een voorbeeld getoond van een ingevuld formulier. Eerst polsen we naar de aanwezigheid van een (soort van) schoolkoor. Indien de respondent 'ja' antwoordt, kan hij kiezen tussen verschillende mogelijkheden om aan te geven hoe zijn basisschool daaraan vorm geeft. De keuzemogelijkheden weerspiegelen de meest courante praktijken: (1) het schoolkoor repeteert regelmatig. Dit om verschil te kunnen maken met (2) voor bepaalde gelegenheden wordt een koor samengesteld (bijvoorbeeld voor een kerstviering, een communiefeest of een schoolfeest) en (3) de school beschikt niet over een schoolkoor maar men zingt wel vaak in grote groep (met minder regelmaat, geen vaste deelnemers, geen vaste omkadering). Aanvullend is ruimte voorzien voor de respondent om wat persoonlijke inzichten mee te geven. Op die manier krijgen we nog beter zicht op de verschillende praktijken. Ten slotte wordt de respondent gevraagd contactgegevens van en informatie over de basisschool in te vullen.

Het doel van de online bevraging is enkel te weten te komen waar in Vlaanderen en hoeveel schoolkoren minstens actief zijn. We kiezen dan ook bewust voor een korte bevraging met heldere, eenvoudige vragen om dus een hoge responsgraad te bevorderen. Het volgende onderzoeksdeel, het

kwantitatieve luik, baseert zich op de resultaten van het kwalitatieve luik om meer inhoudelijk en dieper op het thema in te gaan.

### **Uitvoeringswijze**

Naast de lengte van de enquête hebben we ook oog voor de vormgeving van de bevraging en kiezen we voor een mooi en aantrekkelijk ogend formulier. Aangezien er geen statistiek nodig is bij de verwerking van de resultaten, wordt de enquête gevoerd via *Google Formulieren*. Deze online dienst van Google is gebruiksvriendelijk, zowel voor de onderzoeker als voor de respondent. De gegevens die respondenten invoeren, worden automatisch overzichtelijk weergegeven in een Excel-bestand.

De vraag om de enquête in te vullen wordt via mail verstuurd. In enkele lijnen wordt het onderzoek toegelicht. In de mail vindt men een link naar het in te vullen formulier. De mail wordt verstuurd naar alle gewone basisscholen in Vlaanderen. Die mailadressen<sup>5</sup> zijn te vinden op de website van de Vlaamse Overheid en zijn reeds samengebundeld door Koor&Stem in een mailinglist die voor deze bevraging ter beschikking is gesteld. Enkele weken na de eerste oproep wordt een herinneringsmail gestuurd, om die scholen nog eens aan te sporen die er nog geen voor tijd vonden of bij wie de mail verdween tussen andere berichten.

Wanneer de antwoorden van de respondenten binnenkomen, wordt de identificatie van de provincie en het onderwijsnet van de school aangevuld met behulp van websites van de betreffende basisscholen zelf en de gegevens aangereikt op de website van de Vlaamse Overheid. Deze gegevens zullen achteraf een overzicht mogelijk maken van de spreidingsgraad per provincie en per onderwijsnet. Ook voor de provinciale afdelingen van Koor&Stem kan dit een handig hulpmiddel vormen voor toekomstige regionale en lokale communicatie en samenwerkingsverbanden.

## **2.2 Methodologie van het kwalitatieve luik**

De onderzoeksvraag indachtig, willen we te weten komen welke kritische succesfactoren voor schoolkoren van belang zijn. We willen daarover diepgaande informatie krijgen en meningen horen. Daartoe leent kwalitatief onderzoek zich het beste. Interviews maken het mogelijk door te vragen en te peilen naar motivaties, behoeften en wensen. Een nadeel van kwalitatief onderzoek is dat er een selectie van informanten dient te gebeuren. Hierdoor zijn de resultaten niet statistisch representatief, maar slechts indicatief. In dit methodologische kader van het kwalitatieve luik verantwoorden we de keuze van de informanten. Daarop volgt een beschrijving van het verloop van de interviews en een toelichting bij de verwerking van de gegevens.

---

<sup>5</sup> Mailadressen van directie en/of secretariaat van de basisschool.



## Keuze van de informanten

Informanten worden voornamelijk geselecteerd op basis van de resultaten van het kwantitatieve onderzoek. Een tiental basisscholen lijkt het onderzoeksteam<sup>6</sup> daarbij een minimum aantal. Bij de keuze van basisscholen wordt immers in de mate van het mogelijke rekening gehouden met drie factoren, die nu toegelicht zullen worden. Een zo divers mogelijke combinatie wordt nagestreefd van de mogelijke opties binnen die factoren. Los van die drie factoren zal ook minstens één methodeschool deelnemen aan het kwalitatieve onderzoek.

Een eerste factor is het onderwijsnet waartoe de basisschool behoort, met drie opties<sup>7</sup>. Er wordt getracht elk onderwijsnet evenveel aan bod te laten komen in het kwalitatieve luik. We gaan bewust niet proportioneel te werk om te voorkomen dat er minder informatie beschikbaar zou zijn over het kleinste onderwijsnet, zodat bij de verwerking van de gegevens de verschillen tussen de verschillende netten naar boven kunnen komen.

Als tweede factor kijken we uiteraard naar de al dan niet aanwezige praktijk van koorzang en/of het bestaan van een zangcultuur. Hierbij onderscheiden we weer drie opties: een schoolkoor dat regelmatig repeteert, een gelegenheidskoor of een zangcultuur<sup>8</sup> op school en een school waar nog geen zangcultuur heerst.

De derde factor die een rol speelt bij de keuze van de te interviewen basisscholen is de ligging in een stad, gemeente of dorp. Na overleg binnen het onderzoeksteam werd besloten dat voor een evenwichtige selectie van basisscholen het verschil tussen een school in verstedelijkt gebied of in eerder landelijk gebied meer zal doorwegen dan de provincie waartoe de basisschool behoort. De mate waarin elke provincie evenveel vertegenwoordigd is, is daaraan ondergeschikt. We willen alle steden, gemeenten en dorpen eenvoudig kunnen verdelen in twee categorieën. We kiezen voor een opdeling aan de hand van het begrip 'centrumstad'. In een centrumstad vindt men een relatief hoog aantal inwoners in verhouding met de omgeving en het uitrustingsniveau op het gebied van werk, onderwijs, cultuur, zorg, ... In Vlaanderen zijn er dertien centrumsteden<sup>9</sup> waarbij Antwerpen en Gent de grootste zijn (Kenniscentrum Vlaamse Steden, z.d.).

Zodra de scholen geselecteerd zijn, trachten we zowel directie als leraren daarvan te interviewen. Ook scholengemeenschappen zullen gehoord worden. Verder willen we contact opnemen met

---

<sup>6</sup> De onderzoeker, de praktijkbegeleider van Koor&Stem en de promotor van deze scriptie.

<sup>7</sup> Vrij gesubsidieerd onderwijs, officieel gesubsidieerd onderwijs en gemeenschapsonderwijs.

<sup>8</sup> Bijvoorbeeld meer dan occasionele samenzang buiten klasverband organiseren of de traditie van een schoollied in ere houden.

<sup>9</sup> Aalst, Antwerpen, Brugge, Genk, Gent, Hasselt, Kortrijk, Leuven, Mechelen, Oostende, Roeselare, Sint-Niklaas en Turnhout.

belangrijke partners voor scholen, zoals de koepelorganisatie waaronder zij vallen, de ouderraad of het gemeentebestuur voor officieel gesubsidieerd onderwijs.

De informanten worden dus gekozen om een zo breed mogelijke kijk op het idee en de praktijk van schoolkoren te krijgen.

Tot hier gebeurt de selectie van informanten volledig op basis van de resultaten van het kwantitatieve onderzoek. Daarnaast wil het onderzoeksteam graag enkele individuele, interessante personen aan bod laten komen die een bijdrage aan het onderzoek kunnen leveren. Deze personen worden gekozen op basis van hun ervaring met en kennis over volgende thema's: onderwijsbeleid, kinderkoren, Muzische vorming, muziekpedagogie en lerarenopleiding Lager onderwijs. Concreet gebeurt de selectie op basis van het netwerk van Koor&Stem, van de onderzoeker en van de promotor zelf.

Bijlage 4 biedt een lijst van alle basisscholen en personen die betrokken zijn bij het kwalitatieve luik. Bij alle basisscholen wordt gespecificeerd tot welke categorieën zij behoren voor alle drie bovengenoemde factoren.

### **Verloop van het kwalitatieve onderzoek**

Het doel van het kwalitatieve onderzoek is het verkrijgen van gedetailleerde informatie. Dat doel kan op verschillende manieren gerealiseerd worden. Het onderzoeksteam kiest voor de combinatie van semigestructureerde (individuele) diepte-interviews en focusgroepen. We schetsen de voor- en nadelen van beide methodes om zo de complementariteit en meerwaarde van de combinatie van beide methodes aan te tonen.

Zoals het woord het zelf zegt, bieden diepte-interviews de mogelijkheid tot een diepgaand gesprek over een specifiek onderwerp. De onderzoeker of interviewer kan doorvragen en de respondent om verduidelijking vragen. Zo wordt een gedetailleerd beeld verkregen van iemands mening of visie over het onderwerp. Voor dit onderzoek kan zo gepeild worden naar wensen en behoeften inzake schoolkoren en bedenkingen over kansen en knelpunten. De interviews verlopen semigestructureerd, dit wil zeggen aan de hand van een topiclijst. Per onderwerp worden eerder algemene vragen voorbereid, waardoor tijdens het interview ruimte is om verder in te gaan op wat de gesprekspartner aanhaalt (voor verduidelijking, voorbeelden of nog meer informatie). De onderzoeker kan het gesprek gemakkelijk sturen. Ook de geïnterviewde persoon ervaart vrijheid bij een individueel interview omdat hij alle tijd en aandacht krijgt. Een individueel diepte-interview is daarom ook tijdsintensief. Het gebruik van de topiclijst (te vinden in bijlage 2) varieert naargelang het

type respondent. Afhankelijk van de functie van de respondent wordt de relevantie van bepaalde onderwerpen bepaald en worden deze uitvoeriger of niet behandeld<sup>10</sup>.

De bevraging van focusgroepen verloopt gelijkaardig. De voorbereiding<sup>11</sup> levert algemene (open) vragen op over een specifiek onderwerp en tijdens de bijeenkomst van de focusgroep bestaat de mogelijkheid dieper in te gaan op een thema of discussiepunt. Dit is een essentieel kenmerk van een focusgroep: een groep respondenten gaat in dialoog over een voor hen relevant onderwerp. Positief is daarbij dat personen in contact komen met andere opinies en ideeën over hetzelfde onderwerp, hun blik verruimen en aangespoord worden verder na te denken en los te komen van hun eigen oorspronkelijke idee. Over een negatieve invloed van de groep spreken we wanneer de groep naar een consensus zoekt en wanneer de aandacht van de groep zich concentreert op enkele elementen die dan steeds terugkeren. De focusgroepen bestaan optimaal uit minimaal zes en maximaal twaalf personen. De groep moet groot genoeg zijn om dialogen en discussies mogelijk te maken maar iedere persoon moet tevens individueel aan bod kunnen komen. Het onderzoeksteam kiest voor minstens twee focusgroepen om voldoende gevarieerde informatie te verkrijgen van een ruimere deelnemerspopulatie. Een voordeel is dat dankzij de focusgroepen op een tijdsefficiënte manier veel verschillende basisscholen gehoord kunnen worden.

Alle respondenten van de kwantitatieve bevraging die aangaven over een schoolkoor te (willen) bezitten, bij gelegenheden een koor samen te (willen) stellen of regelmatig in grote groep samen te zingen, ontvangen een uitnodiging voor de focusgroepen. Als onderzoeker is men hierbij wel afhankelijk van de interesse voor deelname van de respondenten, hun beschikbaarheid en opkomst. Naast de basisscholen worden ook hier personen uit de bredere omgeving uitgenodigd: docenten aan de lerarenopleiding Lager onderwijs en muziekpedagogen. Op die manier wordt er gestreefd naar een zo ruim mogelijke variatie van input van de deelnemers.

Voor de focusgroep zijn we sterk afhankelijk van enkele organisatorische elementen zoals tijdstip en plaats. Niet voor elke basisschool of persoon die we in het kwalitatieve luik willen betrekken, is het mogelijk deel te nemen aan een focusgroep. Voor basisscholen uit Limburg en West-Vlaanderen is het minder evident in de vrije tijd een reis naar Antwerpen te ondernemen. Daarom is het afnemen van individuele interviews naast de organisatie van focusgroepen zeer belangrijk. Hiermee

---

<sup>10</sup> Een beleidsmedewerker van de stad zal niet gevraagd worden naar zijn/haar ervaring met zingen met kinderen. Een vertegenwoordiger van de koepel van het Vlaams Katholiek Onderwijs zal niet gevraagd worden naar de ervaring met Koor&Stem. De directie van een lagere school zal uitvoerig naar de visie op cultuur op school bevraagd worden.

<sup>11</sup> Te vinden in bijlage 3.

onderstrepen we nogmaals het belang van de afname van individuele interviews<sup>12</sup> naast de organisatie van focusgroepen.

### Verwerking gegevens

Na het plaatsvinden van de interviews en focusgroepen wordt de opname herbeluisterd en uitgeschreven. Door dit binnen een zeer korte tijdspanne na afname van het interview te doen, vergroten we de objectiviteit en de validiteit. We blijven zo dicht mogelijk bij wat letterlijk gezegd wordt en vermijden de fout om te vertrouwen op wat we ons herinneren.

De geluidsbestanden worden uitgeschreven aan de hand van de vooraf bepaalde thema's (in de topiclijst) waarover we gegevens willen verzamelen. Wanneer informatie over deze thema's weerklinkt, worden deze passages niet letterlijk maar woordelijk<sup>13</sup> uitgeschreven. Passages waarbij de respondent echter uitwijkt of minder relevante informatie geeft, worden slechts samenvattend<sup>14</sup> uitgeschreven. Hierbij wordt een zo groot mogelijke objectiviteit nagestreefd. Het transcriberen van een interview is tijdrovend. Het onderzoeksteam besluit slechts één interview volledig en woordelijk te transcriberen als voorbeeld (zie bijlage 5). De overige interviews en gesprekken van de focusgroepen zijn te beluisteren op bijgevoegde cd-rom. Een overzicht van de volgorde op deze cd-rom is te vinden in bijlage 6.

De informatie en gegevens die we uit dit kwalitatieve onderzoek halen, zijn kwalitatieve data en niet telbaar. Bij de verwerking moet gekeken worden naar patronen, gelijkenissen en verschillen, om vervolgens tot inzichten te komen over alle verschillende thema's die in de interviews en focusgroepen aan bod komen. Een eerste stap in die verwerking is het ordenen en labelen van de data. De data worden in voldoende kleine fragmenten gesplitst en aan elk fragment wordt een label (of meerdere labels) toegeschreven waardoor duidelijk is waarover het fragment gaat. In een elektronisch document kan dit gemakkelijk via het plaatsen van een opmerking bij een fragment<sup>15</sup>. Om gedurende het hele analyse- en verwerkingsproces te kunnen weten van welke respondent welk fragment komt, bewaren we de tekst van elke respondent in een bepaalde kleur. Vervolgens worden alle fragmenten met hetzelfde label bijeen geplaatst en vergeleken. We gaan op zoek naar verschillen en overeenkomsten. Op basis daarvan wordt in een laatste fase getracht de bekomen bevindingen uit te werken. Uiteindelijk willen we komen tot het formuleren van kritische succesfactoren voor schoolkoren en bepalend daarbij zal de frequentie zijn waarmee bepaalde factoren terugkeren in de

---

<sup>12</sup> Deze vinden wegens praktische redenen soms ook telefonisch plaats.

<sup>13</sup> Bij letterlijk uitschrijven blijft de zinsopbouw onveranderd, bij woordelijk uitschrijven verdwijnen stopwoorden en herhalingen.

<sup>14</sup> Slechts de essentie wordt genoteerd.

<sup>15</sup> In bijlage 5 wordt deze werkwijze duidelijk in het getranscribeerde interview.

interviews. Uiteraard wordt nagegaan in hoeverre eventuele uitzonderingen die de bevindingen tegenspreken, relevant zijn.

Na de analyse van zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve data, formuleren we een conclusie en houden daarbij rekening met de beleidsinformatie en literatuurstudie. Hierin beantwoorden we de vragen die in het onderzoekskader aan bod kwamen. Daaruit vloeien ideeën voor nieuwe strategische en operationele doelstellingen voor Koor&Stem en andere spelers, die worden gebundeld in het afsluitende hoofdstuk 'Aanbevelingen'.



### 3. Beleidskader rond (zang)cultuur in het onderwijs

Dit hoofdstuk belicht hoe men op verschillende beleidsniveaus (van mondiaal en Europees tot Vlaams) kijkt naar de rol van cultuur in het onderwijs en of ook een zangcultuur binnen die cultuurbeleving een plaats krijgt in beleidsdocumenten.

#### 3.1 Cultuureducatie op mondiaal niveau

Zowel in 2006 (Lissabon) als in 2010 (Seoul) vond een Wereld Conferentie plaats over kunsteducatie. De UNESCO<sup>16</sup> bracht na de conferentie in Lissabon een *Road Map for Arts Education* uit, ontworpen om een gemeenschappelijk begrip te bevorderen bij alle belanghebbenden. Het belang van kunsteducatie wordt in het document toegeschreven aan haar essentiële rol in een creatieve en cultuurbewuste maatschappij en haar functie als onmisbare schakel bij de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Men haalt de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens en het Internationaal Verdrag over de Rechten van het Kind aan om te wijzen op het recht op educatie en het recht op kansen voor volle ontwikkeling en deelname aan cultuur en kunst. Kunst kan zorgen voor een omgeving waar een leerling of een student zich actief betrokken voelt dankzij creatieve ervaringen, processen en ontwikkelingen. Onderwijs waarin culturele elementen verweven zitten, kweekt bij ieder individu creativiteit, initiatief, verbeelding, emotionele intelligentie en een moreel kompas, een bekwaamheid voor kritische reflectie, zelfstandigheid en vrijheid van denken en doen. Educatie over en via de kunsten stimuleert ook de cognitieve ontwikkeling en kan de inhoud of de leerstof meer relevant maken en een bedding geven in de huidige maatschappij (UNESCO, 2006).

Het internationale bewustzijn groeit dat kunsteducatie en meer specifiek muzikeducatie gepaste aandacht moet krijgen. De 'UNESCO Seoul Agenda voor de Ontwikkeling van de Kunsten' was het resultaat van die tweede Wereld Conferentie in 2010. De volgende drie grote doelstellingen werden daarin vooropgesteld: verhogen van de toegankelijkheid van kunsteducatie, de hoge kwaliteit ervan waarborgen en kunsteducatie als hulpmiddel inzetten om hedendaagse sociale en culturele uitdagingen op te lossen (Choral Power, 2012).

Sinds 2012 vindt ieder jaar in de vierde week van de maand mei een 'Internationale Week van de Kunsteducatie' plaats. In die week wordt het belang en het nut van kunsteducatie over heel de wereld benadrukt.

Ook de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) hecht veel belang aan kunsteducatie. In het rapport *Art for Art's Sake, The impact of arts education* roept de organisatie haar aangesloten 34 lidstaten op om kunsteducatie beter te ondersteunen in het algemeen

---

<sup>16</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

onderwijs (Wevers, 2016). De OESO wijst op de positieve invloed van kunsteducatie op onder andere sociale vaardigheden en gedragscompetenties. Ook stelt zij dat in onze steeds veranderende maatschappij mensen met een kunstgerelateerde opleiding of achtergrond van onschatbare waarde zijn, gezien zij vaak de creatieve denkers en innovatieve productontwikkelaars zijn, waaraan in onze samenleving steeds meer behoefte bestaat (Wevers, 2016).

Op mondiaal niveau vinden we uitsluitend visies en documenten over (kunst- en) cultuureducatie in het onderwijs en geen specifieke informatie over zangcultuur in het onderwijs. We kijken nu of dat wel te vinden is binnen het Europese kader.

### 3.2 Cultuureducatie in Europa

Europa erkent het belang van kunst- en cultuureducatie bij het vormen van allerlei competenties bij jongeren in de 21<sup>ste</sup> eeuw. De Europese Commissie stelde een Europese Agenda voor Cultuur voor, die de waarde van cultuureducatie erkent bij het ontwikkelen van creativiteit en het scheppen van een cultureel bewustzijn. Vanuit Eurydice (een eenheid binnen EACEA: *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*) verscheen in 2009 de studie *Arts and Cultural Education at School in Europe* die een overzicht biedt op de huidige praktijken van artistieke en culturele educatie in Europa. De studie bevat vergelijkend materiaal over de voorziening en aanwezigheid van die vorm van educatie in de leerplannen van dertig verschillende Europese landen. Men stelt vast dat in het bijzonder muziek en de beeldende kunsten aan bod komen en dat dit vooral het geval is in het primair onderwijs en de eerste jaren van het secundair onderwijs. De aanwezigheid van professionele kunstenaars in kunsteducatie op school is eerder uitzonderlijk. Men pleit in de studie dan ook voor meer samenwerking tussen de verschillende spelers in het veld van de kunsteducatie. Verder geeft de studie zicht op een waaier van motivaties en redenen waarom Europa precies wil blijven inzetten op kunst- en cultuureducatie<sup>17</sup>. Ten slotte raakt de studie ook een belangrijk punt aan inzake de opleiding van de leerkrachten in het primair onderwijs: het geven van kunstvakken (hetzij Muzische vorming, hetzij muziek, beweging, beeld...) hoort vaak tot de verplichte taken van algemeen opgeleide leraren, die echter niet of nauwelijks voor die specifieke vakken een vorming meekregen (Eurydice, 2009).

Nog binnen de Europese Unie en het EACEA vinden we geen specifieke informatie over zangcultuur binnen het onderwijs. De Europese Unie steunt echter wel het Europese samenwerkingsproject VOICE (*Vision on innovation for choral Music in Europe*), gericht op koorzang.

---

<sup>17</sup> Kunsteducatie in de leerplannen opnemen bevordert onder andere volgende competenties: kritisch beoordelingsvermogen, begrip van cultureel erfgoed en culturele diversiteit, individuele expressie, creativiteit (verbeelding, probleemoplossend denken, risico's durven nemen), sociale vaardigheden, communicatieve vaardigheden, omgevingsbewustzijn, ...



In verband met het beleid kunst- en cultuureducatie binnen Europa, willen we nog inzoomen op onze noorderburen. In Nederland namelijk leverde Barend Van Heusden (2010) belangrijk werk voor het cultuuronderwijs met zijn onderzoek 'Cultuur in de Spiegel'. Van Heusden merkt dat scholen weinig visie hebben op wat cultuureducatie kan inhouden en dat er veel onzekerheid heerst. Een basiswerk dat aangeeft waarom en hoe cultuuronderwijs vorm zou moeten krijgen, is namelijk niet voorhanden (Bamford, 2007a). Het feit dat een goed onderbouwde theoretische verantwoording ontbreekt, lijkt een belangrijke oorzaak te zijn van de perifere status ('onder de streep') die cultuureducatie, ondanks de goede intenties, in en buiten het onderwijs heeft (Van Heusden, 2010).

Van Heusden betoogt dat het aanscherpen van het vermogen tot cultureel zelfbewustzijn<sup>18</sup> de kern vormt van cultuuronderwijs. Hij pleit daarom voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs die aansluit bij de ontwikkeling van dit vermogen tot cultureel zelfbewustzijn in kinderen en jongeren. Dit ook omdat cultuur de basis zou kunnen leggen voor een kritisch en complex, zelfstandig cultureel burgerschap (Van Heusden, 2010). Onder een doorlopende leerlijn verstaat hij een leerlijn die cumulatief is en die aansluit bij die ontwikkeling bij jongeren en kinderen en daarop is afgestemd. Onderwijs moet in staat zijn 'cultuuronderwijs' vorm en inhoud te geven op een voor alle betrokkenen (docenten, leerlingen, ouders, onderwijsspecialisten en beleidsmakers) bevredigende wijze, rekening houdend met kerndoelen en eindtermen die de overheid oplegt (Van Heusden, 2010). Hij reikt concrete informatie en tips aan over hoe verschillende aspecten van cultuuronderwijs (kunst- en media-educatie, literatuuronderwijs, maatschappijleer, erfgoededucatie, filosofie...) binnen één systematisch kader in een vanzelfsprekend onderling verband kunnen worden ondergebracht, met andere woorden: hoe een horizontale connectie tussen cultuur en andere disciplines gelegd kan worden.

### 3.3 Cultuureducatie in Vlaanderen

We willen de visies op cultuureducatie bekijken vanuit verschillende perspectieven van het Vlaamse beleid, namelijk vanuit het cultuurbeleid, het onderwijsbeleid en het jeugdbeleid. Daarbij is het noodzakelijk te vertrekken van een definitie van dat begrip cultuureducatie. Die vinden we in een conceptnota van de Vlaamse ministers van Onderwijs en Cultuur. Verder zullen we onderzoeken of er al dan niet op Vlaams beleidsniveau een visie op zangcultuur in het onderwijs te bespeuren valt. Ten slotte geven we ook weer hoe de combinatie van de twee relevante beleidsdomeinen voor een zangcultuur op school, namelijk Cultuur en Onderwijs, zich op Vlaams beleidsniveau ontwikkelt of zich ontwikkeld heeft.

---

<sup>18</sup> Cultureel zelfbewustzijn gaat over hoe men de wereld, zichzelf en de ander ervaart en waarneemt, over wat men doet, over hoe men betekenis geeft aan de wereld en waarde aan dingen hecht (Van Heusden, 2010).

## Definitie cultuureducatie

In 2012 schreven de toenmalige ministers Joke Schauvliege (Cultuur, 2009-2014) en Pascal Smet (Onderwijs, 2009-2014) samen een conceptnota Cultuureducatie<sup>19</sup>. We kijken naar de gedeelde definitie van het begrip ‘cultuureducatie’ die Schauvliege en Smet (2012) daarin weergeven:

“We omschrijven cultuureducatie als elke vorm van intentionele educatie die een bewuste omgang met cultuur nastreeft in een bewust gehanteerd medium. Cultuureducatie is binnen onze visie gericht op persoonlijke en sociale ontwikkeling en bewustwording en op het verwerven van de competentie en de bereidheid om aan cultuur deel te nemen en deel te hebben.”

Schauvliege en Smet (2012) zien het verwerven van culturele competenties als een noodzakelijk element in de ontwikkeling van elk individu en van kinderen en jongeren in het bijzonder. Investeren in cultuureducatie betekent investeren in de ontwikkeling van de talenten en vaardigheden van eenieder. Cultuur versterkt sociale banden tussen mensen en versterkt het individu bij de zelfontplooiing. De laatste zin in de definitie wijst tenslotte op het stimuleren van de participatie en van een gevarieerde en creatieve cultuurbeleving en –deelname.

Cultuur(educatie) reikt handvatten aan om met de hedendaagse complexe werkelijkheid om te gaan. De ministers willen de mogelijkheid creëren die werkelijkheid op andere, esthetisch plezierige, niet voorgekauwde, kritische of soms absurde manieren te ervaren.

## Cultuureducatie in het cultuurbeleid

Cultuureducatie maakt al sinds jaar en dag een wezenlijk onderdeel uit van het Vlaamse cultuurbeleid en elke organisatie binnen de gesubsidieerde culturele sector neemt expliciet of impliciet een educatieve rol op: binnen de subsectoren erfgoed, kunsten, circus, amateurkunsten, de bibliotheken, cultuur- en gemeenschapscentra en het hele sociaal-cultureel volwassenenwerk behoort cultuureducatie tot de doelstellingen (Schauvliege & Smet, 2012). We bekijken nu chronologisch hoe cultuureducatie opgevat wordt in het cultuurbeleid, in de vorige en huidige legislatuurperiode.

In de beleidsnota Cultuur 2009-2014 beschrijft minister Schauvliege haar beleidsvisie voor die legislatuur. Daarin wordt cultuureducatie onlosmakelijk met culturele competenties verbonden, meer bepaald het vermogen keuzes te maken en zelfstandig, kritisch en creatief te kunnen omgaan met alle vormen van cultuur die ons omringen. De minister benadrukt dat cultuur reeds wereldwijd erkend wordt als het bindweefsel en de katalysator voor een hoogontwikkelde en duurzame

---

<sup>19</sup> De bespreking van deze conceptnota volgt later.

samenleving, omwille van de impact ervan op het economische, het ecologische en het sociaal-politieke domein (Schauvliege & Smet, 2012).

De resultaten van de Participatiesurvey 2009 wijzen ook op de grote impact van cultuureducatie tijdens de kindertijd op de deelname aan cultuur als volwassene (Schauvliege & Smet, 2012). Schauvliege (2009) verwoordt het als volgt: “De eerste levensjaren blijken een cruciale fase in de opbouw van culturele competentie” en voegt daaraan toe: “Meer nog dan in het onderwijs wordt in het gezin de kiem gelegd voor artistieke en culturele ontplooiing.”

Schauvliege (2009) verduidelijkt verder haar streven naar meer afstemming op en samenwerking met andere instanties, ze wil bijvoorbeeld overeenkomsten sluiten met aangrenzende beleidsvelden als Onderwijs en Welzijn. Daarbij wil ze specifiek aandacht hebben voor een brede leer- en leefomgeving waarin kinderen en jongeren gestimuleerd worden in hun culturele beleving, via een link met het Deeltijds Kunstonderwijs, het Vlaams Jeugdbeleidsplan en het Lokaal Cultuurbeleid.

In het najaar van 2014 verschijnt de beleidsnota van de huidige minister, Sven Gatz (Cultuur, 2014-...). Ook hij legt stevig de nadruk op de nood aan een breed gamma aan competenties voor elk individu, op professioneel en persoonlijk vlak. Gatz (2014a) onderstreept de cruciale rol van cultuur bij het ontwikkelen van die competenties. Mensen doen namelijk dankzij cultureel engagement (in welke rol ook: als vrijwilliger, amateurkunstenaar, bestuurslid of participant) (sleutel)competenties op, bewust of onbewust. Hij merkt dat de aandacht van (inter)nationale beleidsmakers voor cultuureducatie manifest is toegenomen en wijst op het ontstaan van cultuureducatieve netwerken op regionaal of lokaal niveau. De minister stipt ten slotte nog de toenadering tussen Cultuur, Onderwijs en Jeugd aan en de aanzet voor een transversaal, strategisch beleidskader. Leren in cultuur (cultuur als doel) en leren door cultuur (cultuur als middel) verdienen volgens hem even grote erkenning en hij beschouwt de wisselwerking en complementariteit tussen beiden als bijzonder waardevol (Gatz, 2014a).

Zowel Schauvliege als Gatz benadrukken dus culturele competenties en streven naar samenwerkingen met het beleidsdomein Onderwijs. Een visie op specifieke muziekeducatie of op zangcultuur in Vlaanderen vinden we niet in hun beleidsnota's.

### **Cultuureducatie in het onderwijsbeleid**

Van groot belang voor het Vlaamse Onderwijs is het onderzoek dat professor Anne Bamford in 2006-2007 voerde, in opdracht van toenmalig minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke (2004-2009). In Vlaanderen onderzocht Bamford toen de aard, de draagwijdte en de invloed van kunst- en cultuureducatie op kinderen en jongeren. Met het onderzoek wilde men een uitgebreide

hoeveelheid gegevens verzamelen over de omvang en de kwaliteit van kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen. De resultaten werden gebundeld in het rapport 'Kwaliteit en Consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen' (Vlaamse Overheid, z.d.). Bamford (2007b) wees op het gebrek aan (praktijkvoorbeelden van) samenwerking tussen de ministeries van Onderwijs en Cultuur, ondanks het bestaan van de CANON Cultuurcel (een afdeling van het Ministerie van Onderwijs om cultuureducatie in het onderwijs te stimuleren, verderop volgt meer uitleg). Als beleidsaanbeveling gaf zij onder andere aan dat er regelmatig en structureel overleg moet worden georganiseerd tussen de ministeries die instaan voor kunst- en cultuureducatie om zo een gemeenschappelijke visie, implementatie en opvolging te verzekeren.

Smet (2009a) wil daar in zijn beleidsnota Onderwijs 2009-2014 aan tegemoet komen en formuleert als doelstelling "meer en betere kunst- en cultuureducatie voor alle leerlingen uitwerken". Daartoe kondigt hij de deelname aan het Nederlandse onderzoek 'Cultuur in de Spiegel' aan<sup>20</sup>, bevestigt hij de functie van de CANON Cultuurcel en belooft hij intenser samen te werken met het beleidsdomein CJS<sup>21</sup> en Welzijn. Vijf jaar later schrijft huidig Vlaams minister van Onderwijs Crevits (2014) ook: "Samen met mijn collega bevoegd voor Cultuur wil ik de synergie tussen de actoren uit het onderwijs en cultuur blijven bevorderen."

In het beleidsdomein Onderwijs wil men zeker blijvend aandacht schenken aan cultuureducatie. Schauvliege en Smet (2012) verklaren dat als volgt: "Tot de basismissie van het onderwijs behoren de persoonlijke en de sociale ontwikkeling. Net daarom bevindt cultuureducatie zich niet in de periferie van onderwijs, maar maakt het er mee de kern van uit." Schauvliege en Smet zien voor cultuureducatie een grote taak weggelegd: jonge mensen laten ontdekken op welke manier ze zich goed kunnen uitdrukken en hen stimuleren om vanuit die sterkte te groeien. Om te ontdekken en te ontwikkelen waar je goed in bent, is het van belang dat je de taal of het medium, die overwegend tot het artistieke domein horen, mag ontwikkelen, waarin je sterk bent. Ook Crevits (2014) beschouwt kunst- en cultuureducatie als een essentieel onderdeel van het onderwijs. Via kunst en cultuur kunnen leerlingen namelijk enthousiast gemaakt worden voor andere, moeilijkere of minder populaire vakken en kunnen talenten blootgelegd worden bij kinderen die zich goed kunnen uitdrukken in dans, zang, muziek, beeldtaal, ...

Smet (2009a) merkt dat een aantal doelgroepen moeilijk de weg vindt naar de academies van het deeltijds kunstonderwijs (DKO) en tekent in 2011 in de conceptnota 'Kunst Verandert' de krijtlijnen uit van een nieuw decreet DKO. Een doel is het bevorderen van kunst- en cultuureducatie in het

---

<sup>20</sup> Dit onderzoek vermeldden we al eerder in het onderdeel 'Cultuureducatie in Europa'. De resultaten van het onderzoek over Vlaanderen komen op het einde van dit hoofdstuk aan bod.

<sup>21</sup> Cultuur, Jeugd, Sport en Media.

kleuter- en leerplichtonderwijs (Leen, 2012). Samen met andere organisaties uit de kunst- en cultuursector kunnen academies de scholen (leerplichtonderwijs) ondersteunen door het aanbieden van kwaliteitsvolle kunst- en cultuureducatie. Dat vernieuwde decreet blijft echter dode letter. Crevits (2015) haalt hiervoor budgettaire redenen aan en oordeelt dat er onvoldoende draagvlak is. In een nieuwe conceptnota DKO onderstreept Crevits (2015) het verband tussen kunstonderwijs, cultuureducatie en cultuurparticipatie. Zij benadrukt nogmaals de win-winsituatie die ontstaat bij een partnerschap tussen het leerplichtonderwijs en het DKO. Enerzijds zijn heel wat scholen vragende partij voor ondersteuning op het vlak van kunst- en cultuureducatie en Muzische vorming door artistieke professionals. Anderzijds is het voor academies interessant om voet aan de grond te krijgen in de scholen van hun rekruteringsgebied, met het oog op de doorstroom van leerlingen naar de academies toe.

Smet geeft in 2009 dat DKO al lokaal een plaats binnen het netwerk van de Brede School<sup>22</sup>: “Als de leerlingen de weg niet vinden naar het DKO, kunnen we het DKO naar de leerlingen brengen”. Smet (2009a) wil dan ook een beleid ontwikkelen dat Brede Scholen aanmoedigt door alle krachten te bundelen (lokaal flankerend onderwijsbeleid, CANON, DKO, scholenbouw...). In de beleidsnota van Crevits (2014) valt geen verdere specifieke visie op de Brede School te bespeuren, wel vinden we: “Ik zie de rol van de overheid vooral in inspireren vanuit overleg en stimuleren van de samenwerking tussen verschillende actoren zoals het leerplichtonderwijs, verschillende academies, vrijetijdsactoren, lokale culturele actoren en lokale besturen in een regio”.

Binnen het beleidsdomein Onderwijs vinden we dus enkele keren wat informatie over welke richting men uitwil wat betreft muziekeducatie. Gaande van jonge mensen te laten ontdekken op welke manier ze zich goed kunnen uitdrukken en hen die taal (bijvoorbeeld muziek of zang) te laten ontwikkelen, tot het blootleggen van (zang)talenten van kinderen. Daarnaast kan samenwerking tussen scholen en het DKO ingezet worden ter verbetering van de Muzische vorming en de competenties van leraren die daarvoor nodig zijn.

### *Lerarenopleiding*

Het is aannemelijk dat de vorming van die competenties van toekomstige leraren een bepalende rol speelt bij de latere uitoefening van het beroep. We willen dan ook kijken wat daaromtrent aan bod komt in het beleidskader voor de lerarenopleiding, meer bepaald de lerarenopleiding Lager

---

<sup>22</sup> Een samenwerkingsverband tussen verschillende sectoren. Verschillende scholen werken samen aan een brede leer- en leefomgeving in de vrije tijd en op school met als doel maximale ontwikkelingskansen te creëren voor alle kinderen en jongeren (Steunpunt Diversiteit & Leren, 2014).

onderwijs. Het beleid rond de lerarenopleiding valt vanzelfsprekend binnen het beleidsdomein Onderwijs. Naast beleidsdocumenten zullen ook andere rapporten, onderzoeken en artikelen gebruikt worden om de lerarenopleiding op het gebied van cultuureducatie onder de loep te nemen.

Vanuit het Ministerie van Onderwijs en Vorming worden ontwikkelingsdoelen en eindtermen (verder: ODET'en) voor cultuur in het onderwijs geformuleerd. Voor het lager onderwijs zijn die ontwikkelingsdoelen minimumdoelen (Bracke, 2011b), die op het einde van de basisschool gehaald moeten zijn. De tevredenheid van leerkrachten over specifiek de ODET'en voor Muzische vorming blijkt echter niet erg groot (Vermeersch et al., 2014). De eindtermen voor het domein muziek binnen de Muzische vorming zijn te vinden in bijlage 7. Rond zang vinden we daar volgende eindtermen in terug: leerlingen kunnen genieten van zingen (en musiceren) en kunnen vanuit een eigen muzikaal aanvoelen praten over het zingen (en het musiceren).

Op basis van die doelen en eindtermen worden leerplannen opgesteld. Iedere school mag die op een eigen manier invullen, maar 95% van de scholen neemt de leerplannen over die de onderwijskoepels als een soort service opstelden (J. Staes, persoonlijke mededeling, 13 april 2016). Van die leerplannen is 'Muzische vorming' weer een deelleerplan<sup>23</sup>, dat verschillende domeinen bevat zoals muziek, dans, beeld, drama en media.

Bamford (2007b) haalt in haar rapport aan dat er een grote kloof bestaat tussen het beleid enerzijds en de eigenlijke praktijk op de school anderzijds. Volgend citaat illustreert haar betoog:

Het beleid wil één vijfde van de week voor kunst en cultuur reserveren in de lagere school, maar de leerkrachten zijn hier niet voor opgeleid! Praktijk wordt niet ernstig genomen. Er is geen verband tussen beleid en onderzoek enerzijds en praktijk anderzijds. De onderzoekers en de beleidsmakers moeten meer naar de scholen gaan. Hoevelen hebben onlangs nog een les kunst gegeven? (Bamford, 2007b, 184)

Bamford (2007b) stelt verder dat de lerarenopleiding de verantwoordelijkheid op zich moet nemen om deze steeds groter wordende kloof te dichten. Een volledige integratie van cultuur in het onderwijs is enkel mogelijk voor Bamford als de lerarenopleidingen het belang ervan in de verf zouden zetten en hun studenten op een correcte manier erop zouden voorbereiden. Ook Van Steenberge (2011) vraagt om meer aandacht voor kunst en cultuur in de lerarenopleiding, aangezien daar precies de basis moet worden gelegd voor kunstgevoeligere leerkrachten. Voor een succesvol kunstprogramma zijn uiteraard kwaliteit, enthousiasme en vakbekwaamheid van leerkrachten nodig

---

<sup>23</sup> Leerplannen in het lager onderwijs worden doorgaans opgedeeld in wiskunde, taal, wereldoriëntatie, Frans, muzische vorming, lichamelijke opvoeding en ICT. Elk deelleerplan bevat verschillende domeinen (Bracke, 2011b).

(Bamford, 2007b), maar Dendooven (2011) benadrukt toch dat voor het slagen van cultuur in het onderwijs de leraren zelf het belang van kunst en cultuur moeten inzien. Minister Schauvliege bevestigt dat met de volgende uitspraak, wanneer haar gevraagd wordt of de lerarenopleiding een tandje bij moet steken voor cultuureducatie:

In de lerarenopleiding is er al meer aandacht voor cultuureducatie dan vroeger. Maar door versnippering vindt de toekomstige of beginnende leerkracht, die heel veel op zich ziet afkomen, niet makkelijk de weg, waardoor hij of zij gemakshalve terugvalt op het vertrouwde. Meer structuur, een betere ontsluiting van informatie en de beschikbaarheid van kant-en-klare expertise zal het aantrekkelijker maken om gebaande paden te verlaten. Maar ik geloof niet dat je het kunt opleggen. Leerkrachten moeten zelf de smaak te pakken krijgen om het plezier van cultureel leren door te geven. (Bracke, 2011a)

Vanuit het beleid kijkt men ook naar de studenten, de toekomstige leraren: Smet onderstreept in zijn beleidsnota Onderwijs (2009a) het belang van het aantrekken van competente en gemotiveerde studenten voor de lerarenopleidingen. Ook Crevits (2014) benadrukt dat jongeren met ambitie en kunde opnieuw met overtuiging moeten kiezen voor het beroep van leraar en stelt hiertoe de ontwikkeling van een gemeenschappelijke, verplichte en niet-bindende toelatingsproef voor. Ook in de conceptnota over de hervormingen van de lerarenopleidingen benadrukt Crevits (2016) het versterken van de instroom.

In de meest recente beleidsnota Onderwijs vinden we geen visie op de inhoud van cultuureducatie in de lerarenopleiding. We lezen er in dit verband alleen dat Crevits (2014) verwacht dat de inhoud van de lerarenopleiding steeds afgestemd is op de concrete vragen van het Vlaamse onderwijsveld. In de conceptnota uit 2016 komt het versterken van de vakinhoudelijke kennis naar voren als een specifiek inhoudelijk aandachtspunt. Een specificatie van deze vakinhoudelijke kennis (bijvoorbeeld voor Muzische vorming of een geïntegreerde aanpak van cultuur) vinden we niet in deze conceptnota.

We leerden al uit andere beleidsdocumenten dat een geïntegreerde en brede aanpak van cultuur in het onderwijs nochtans wel gevraagd wordt. Vermeersch et al. (2015) merken in hun onderzoek op dat in de Vlaamse lerarenopleidingen de verbinding tussen culturele issues en andere leerdomeinen moeizaam loopt<sup>24</sup>. Zij stellen dat de lerarenopleiding voor primair onderwijs wel voldoende ruimte maakt voor het creëren en het ervaren van cultuur, maar dat verdiepende content en context vaak

---

<sup>24</sup> Zij voerden nog onderzoek uit naar wat Vlaamse lerarenopleiders nodig hebben om cultuureducatie te integreren in de eigen vakcontext, omdat cultuureducatie in andere vakken (een meer geïntegreerde kijk op cultuur) resulteert in een meer geïntegreerde leerling. Bovendien verhoogt het maken van de horizontale connectie tussen de inhoud, vakken en leerdomeinen de effectiviteit van het leerproces (Vermeersch et al., 2015).

ontbreken. Cultuureducatie zit volgens hen binnen de Vlaamse lerarenopleidingen nog niet verweven in verschillende opleidingsonderdelen en blijft vaak een zaak van enkele op zich staande vakken en individuele docenten (Vermeersch et al., 2015).

### **Cultuureducatie in het jeugdbeleid**

Voor we kijken naar een eventueel transversaal beleid tussen de domeinen Cultuur en Onderwijs, staan we nog kort stil bij het beleidsdomein Jeugd. Schauvliege en Smet (2012) zijn het namelijk eens over de prominente plaats die kunst en cultuur innemen binnen Jeugd, in het kader van het streven naar een zo breed mogelijke ontwikkeling van kinderen en jongeren. Ook in de beleidsnota Jeugd 2009-2014 vinden we die combinatie: Smet (2009b) wil daarin kinderen en jongeren culturele ruimte geven door hen te laten deelnemen aan het bestaande cultuureducatieve aanbod. Daarnaast plant hij steden en gemeenten te stimuleren om rekening te houden met de jeugd- en jongerencultuur in de breedst mogelijke zin van het woord. Binnen de jeugdsector zijn er namelijk tal van organisaties die impliciet of expliciet aan cultuureducatie doen. Cultuur wordt dan vaak als middel ingezet om bepaalde doelen te bereiken (Schauvliege & Smet, 2012).

In de meest recente beleidsnota Jeugd ijvert Gatz (2014b) voor meer deelname van kinderen en jongeren aan culturele activiteiten, om hun talenten te laten bloeien en in te zetten op verschillende vormen van jeugdcultuur. Cultuureducatief jeugdwerk<sup>25</sup> bereikt nog te weinig jongeren en daarom wil Gatz (2014b) aan de toegankelijkheid ervan werken. Cultuureducatie verdient dan ook nog steeds binnen het jeugdbeleid aandacht. Ook geeft de minister aan verder te willen werken aan het gezamenlijk beleidskader cultuureducatie binnen de domeinen (amateur)kunsten (en dus muziek), media, cultureel erfgoed, sociaal-cultureel werk en jeugd. Waar mogelijk en waar nodig dient dit in samenwerking met de ministeries van Sport, Welzijn, Onderwijs en Werk te gebeuren (Gatz, 2014b). Elke minister heeft vanuit de eigen bevoegdheid eigen bekommernissen, maar samen hebben zij toch een gemeenschappelijk doel: het op een zinvolle manier bij elkaar brengen van jongeren om zo te werken aan burgerschap (Gatz, 2014b).

---

<sup>25</sup> Sociaal-cultureel werk op basis van niet-commerciële doelen voor of door kinderen en jongeren van drie tot en met dertig jaar, in de vrije tijd, onder educatieve begeleiding en ter bevordering van de algemene en integrale ontwikkeling van de kinderen en jongeren die daaraan deelnemen op vrijwillige basis en dat wordt georganiseerd door jongeren, particuliere jeugdverenigingen, gemeentelijke openbare besturen of de Vlaamse Gemeenschapscommissie (Schryvers, 2015).



## Onderwijs en Cultuur hand in hand

We bespraken hierboven de plaats van cultuureducatie binnen de afzonderlijke beleidsdomeinen cultuur, onderwijs en jeugd. In wat volgt, bekijken we chronologisch de initiatieven en structuren die opgezet zijn op het gebied van cultuureducatie waarbij de verschillende ministers elkaar de hand reikten.

In 1995 wordt een eerste belangrijke stap genomen door de oprichting van CANON Cultuurcel, een afdeling van het Ministerie van Onderwijs en Vorming die zich richt op het stimuleren van cultuureducatie in het Vlaamse onderwijs (basis-, secundair en hoger onderwijs). CANON krijgt de opdracht alle informatie over cultuureducatie te verzamelen, te bundelen en te verspreiden. Tot haar taken behoren ook het stimuleren van overleg tussen de verschillende actoren en het creëren van samenwerkingsverbanden tussen Cultuur en Onderwijs (Vandenbroucke, 2004). CANON Cultuurcel steunt vandaag culturele projecten op school en biedt aan scholen cultuurpartners met hun scholenaanbod aan. Bovendien verspreidt zij inspirerende praktijkvoorbeelden, organiseert zij de 'Dag van de Cultuureducatie' en 'Cultuurdagen voor de lerarenopleiding' en vormt zij het aanspreekpunt voor vragen over mediawijsheid<sup>26</sup> (CANON cultuurcel, 2014).

In 2002 sluiten minister Vanderpoorten (Onderwijs, 1999-2004) en minister Anciaux (Cultuur, 1999-2002) een akkoord tot samenwerking van de domeinen cultuur en onderwijs: het Protocol Onderwijs Cultuur. De samenwerking richt zich op de integratie van cultuur binnen de schooltijd, de vrije tijd en de professionele tijd (Vlaamse Overheid, z.d.).

Zoals al eerder aangehaald, kennen we uit 2007 het Bamfordrapport. Dat rapport zorgt voor veel beweging, we geven dan ook een overzicht van de bedrijvigheid in het jaar 2008.

Toenmalig minister van Onderwijs, Vandenbroucke, richt in antwoord op het Bamfordrapport in 2008 een Commissie Cultuur en Onderwijs op, waarbij hij Anciaux (Cultuur, 2004-2009) betreft. De Commissie krijgt als taak beleidsaanbevelingen aan de minister van Onderwijs aan te reiken en een aantal concrete voorstellen voor te leggen voor betere kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen (Vlaamse Overheid, z.d.). De Commissie acht het noodzakelijk dat elke school een heldere en coherente visie op kunst- en cultuureducatie ontwikkelt. Aangezien niet elke school de nodige ervaring en expertise bezit om een doordachte langetermijnvisie te formuleren, stelt de Commissie voor dat de overheid, ter ondersteuning, een referentielijn cultuureducatie zou expliciteren en hieraan de eindtermen en ontwikkelingsdoelen zou toetsen (Commissie Onderwijs en Cultuur, 2008). Het aspect continuïteit wordt eveneens onderstreept: verschillende onderwijsniveaus moeten op

---

<sup>26</sup> Het omgaan met verschillende media.

elkaar kunnen voortbouwen, vanaf het kleuteronderwijs tot en met het einde van het secundair onderwijs, want alleen zo kan een systematische en planmatige aanpak van cultuur- en kunsteducatie in het curriculum worden uitgebouwd (Commissie Cultuur en Onderwijs, 2008). De commissie wijst op het belang om voldoende middelen voor het kleuter- en leerplichtonderwijs (op het vlak van personeel, infrastructuur en financiën) te voorzien. Ten slotte beveelt de commissie aan de samenwerking te stimuleren tussen culturele, relevante actoren en scholen (Commissie Cultuur en Onderwijs, 2008).

Ook vanuit het departement Onderwijs gaat in diezelfde periode een werkgroep 'Inhoudelijke vernieuwing deeltijds kunstonderwijs (DKO)' aan de slag, met als resultaat het rapport 'Verdieping/Verbreding' over dat DKO. Het rapport behandelt een inhoudelijke vernieuwing van het DKO vanuit de gedachte van complementariteit en dwarsverbindingen tussen de brede onderwijs- en cultuursector (Vlaamse Overheid, z.d.).

Nog in 2008 presenteert minister van Cultuur Anciaux de 'Beleids- en actienota over cultuureducatie in de beleidsvelden Cultuur en Jeugd', getiteld *Smaakmaker* (Vlaamse Overheid, z.d.). Daarin wordt een overzicht gegeven van reeds geleverde inspanningen op het vlak van cultuureducatie en worden nieuwe perspectieven in het vooruitzicht gesteld. De aandacht voor cultuureducatie is dan namelijk sterk toegenomen en de afstand tussen cultuureducatie en -participatie verkleind: beide begrippen omvatten namelijk het vormen, begeleiden, stimuleren, faciliteren en ondersteunen van zoveel mogelijk mensen aan en in cultuur.

Bij het departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media wordt eind 2008 een formeel ankerpunt voor cultuureducatie opgericht, het ACCE<sup>27</sup>. Dat fungeert als aanspreekpunt voor cultuureducatie voor actoren in het eigen beleidsdomein, maar ook voor spelers uit andere beleidsdomeinen en op andere beleidsniveaus (Vlaamse Overheid, z.d.). Anciaux (2008) ziet het ACCE als gesprekspartner van de CANON Cultuurcel. Ook voorziet hij dat deze ambtelijke coördinatiegroep een netwerk van actoren in het cultuureducatieve veld in kaart brengt en werk maakt van systematiek en duurzaamheid in dat netwerk.

We haalden al enkele keren de conceptnota Cultuureducatie aan. Deze conceptnota is een nieuwe stap in het proces om cultuureducatie te bestendigen als een wezenlijk onderdeel van het cultuur-, jeugd- en onderwijsbeleid in Vlaanderen (Schauvliege & Smet, 2012). De impact van cultuureducatie kan namelijk toenemen naarmate de samenwerking tussen verschillende velden en beleidsdomeinen toeneemt en alle onderzoek wees op de noodzaak van een hechtere samenwerking tussen cultuur,

---

<sup>27</sup> Ambtelijke Coördinatie CultuurEducatie.

jeugd en onderwijs. De domeinen cultuur en jeugd bevinden zich al binnen eenzelfde departement, zodat de samenwerking tussen beide vlotter kan lopen. Er rest enkel nog de band met het departement Onderwijs aan te halen. Zo komt de conceptnota, geschreven door de ministers van de beleidsdomeinen Onderwijs en Cultuur, tot stand, vanuit de nood aan een transversaal beleid dat een structurele samenwerking tussen de departementen van Cultuur en Onderwijs zou bevorderen. Die samenwerking situeert zich op de volgende drie niveaus: een gezamenlijke visie ontwikkelen, faciliteren en voorwaarden scheppen en ten slotte informeren en sensibiliseren (Schauvliege & Smet, 2012). Bij de uittekening van het gemeenschappelijke beleidskader focussen de auteurs op kinderen en jongeren tot en met 18 jaar, de leeftijdsgroep waar de doorsnede van cultuur, jeugd en onderwijsbeleid het grootst is. Verschillende doelstellingen en actieplannen worden beschreven. Hier volgt een selectie: 'een doorlopend en geïntegreerd referentiekader voor cultuureducatie in het kleuter- en leerplichtonderwijs', 'cultuureducatief aanbod voor en projectwerking met scholen', 'culturele competenties van leerkrachten en cultuureducatieve professionals verkennen en versterken', 'oprichting van Expertisenetwerken voor Cultuureducatie', 'Cultuurdagen voor lerarenopleidingen' en 'een beleidskader voor topcultuur scholen' (Schauvliege & Smet, 2012). Ook de Brede Scholen komen aan bod in deze conceptnota; minister Pascal Smet benadrukt hierbij wel dat het eerder om een lokaal verhaal gaat en dat hij vooral wil investeren in de *mindset* (Bracke, 2011a).

Als meest recente initiatief bekijken we het Nederlandse onderzoek 'Cultuur in de Spiegel', waaraan Vlaanderen deelnam. Eerder in deze scriptie<sup>28</sup> beschreven we het concept van de 'Doorlopende leerlijn geïntegreerde cultuureducatie' van grondlegger Barend Van Heusden. In 2009 kondigt Smet in zijn beleidsnota Onderwijs de deelname van Vlaanderen aan dit onderzoek aan, dat effectief tussen 2012 en 2016 wordt uitgevoerd in opdracht van CANON Cultuurcel. Lode Vermeersch is hoofdonderzoeker van het Vlaamse team, vanuit de Katholieke Universiteit Leuven en de Vrije Universiteit Brussel. Vermeersch komt tot de bevinding dat binnen de schoolvisie en bij individuele leerkrachten een helder cultuurbegrip ontbreekt. Ook merkt hij op dat het curriculum dat de overheid voorschrijft voor kleuter-, primair en secundair onderwijs niet volledig is en dat verticale samenhang ontbreekt (Departement Onderwijs en Vorming, 2016).

---

<sup>28</sup> Meer bepaald in paragraaf 3.2 *Cultuureducatie in Europa*.

## Besluit

In de beleidsdocumenten van de domeinen Cultuur, Onderwijs en Jeugd viel steevast wel een waardevolle visie te vinden over cultuureducatie. Telkens werd het belang ervan onderstreept en gemotiveerd. Samenwerkingen tussen de domeinen Cultuur en Onderwijs namen het laatste decennium erg toe, met als hoogtepunt de conceptnota Cultuureducatie van beide ministers Schauvliege en Smet. Vanuit het beleidsdomein Onderwijs alleen werden lijnen uitgetekend om via het DKO en Brede Scholen cultuureducatie en Muzische vorming te versterken en verbeteren. Een visie op een zangcultuur op school komt nergens terug in beleidsdocumenten. De beleidsnota's bieden in se wel concrete informatie, maar het juist genoemde thema is net te specifiek.

## 4. Conceptueel kader

In de beleidsnota's vonden we visies en informatie over kunst- en cultuureducatie, uitzonderlijk meer specifiek over Muzische vorming. Om tot de kern van dit onderzoek te komen, focussen we in dit conceptuele kader stap per stap meer op één aspect van het domein muziek binnen die Muzische vorming, namelijk de zang.

Eerst werpen we nog een korte blik op het verband tussen de aanwezigheid van cultuur op school en de beoefening van amateurkunsten. We willen aantonen dat meer cultuur op school meer actieve (amateur)kunstbeoefenaars met zich meebrengt.

Daarna vragen we ons af waarom we een zangcultuur in het (lager) onderwijs zouden willen stimuleren. Over de voordelen van zingen (op onder andere cognitief, psychologisch en sociaal vlak) zijn reeds ontelbare boeken en artikels geschreven. We kiezen ervoor dat onderwerp dan ook beperkt te behandelen.

Hoe zijn schoolkoren in Vlaanderen ontstaan en zien we een evolutie door de jaren heen? Op welke manier ondersteunt en motiveert Koor&Stem momenteel Vlaamse basisscholen om met leerlingen op school te zingen? Kunnen we nog wat leren uit interessante projecten en praktijken in andere landen?

Aangezien we uiteindelijk tot kritische succesfactoren voor schoolkoren willen komen, lichten we als afsluiter van dit hoofdstuk dit begrip nog toe.

### 4.1 Relatie cultuur op school en de beoefening van amateurkunsten

Er is in Vlaanderen reeds drie maal een groot onderzoek naar participatie gevoerd. In 2004 werden de resultaten vrijgegeven van de eerste survey, *Cultuurparticipatie in Vlaanderen*. Daarna volgde zowel in 2009 als in 2014 een *Participatiesurvey*. In beide werd een grootschalig bevolkingsonderzoek gevoerd naar de deelname aan het sociale, culturele en sportieve leven in Vlaanderen. Door de cijfers van verschillende jaren te vergelijken kreeg men inzicht in evoluties en trends in participatie. De resultaten bezorgden betrouwbaar cijfermateriaal, die het mogelijk maakten om beleidslijnen voor cultuur, jeugd, media en sport uit te tekenen en uit te voeren.

De publicatie *Amateurkunsten in beeld gebracht* (Vanherwegen, Siongers, Smits & Vangoidsenhoven, 2009) baseert zich op, onder andere, de gegevens van de survey *Cultuurparticipatie in Vlaanderen*. In die publicatie lezen we dat 42,8% van de actieve amateurkunstbeoefenaars in contact kwam met

zijn/haar hobby via de school<sup>29</sup>. De school is doorgaans het kanaal waarlangs men terecht komt bij instrumentale muziek en popmuziek. Ook bij zang is dit vaak het geval.

Daarnaast maken Vanherwegen et al. (2009) vergelijkingen tussen beoefenaars en niet-beoefenaars, met onder andere een focus op een aantal attitudinale correlaten. We vinden volgende conclusies met betrekking tot de attitudes van amateurkunstenaars: in vergelijking met niet-beoefenaars zijn amateurkunstbeoefenaars

- Minder utilitair individualistisch ingesteld
- Meer solidair ingesteld
- Minder sociaal gedesoriënteerd
- Positiever tegenover de plaats van kunst en cultuur
- Positiever tegenover de rol van een subsidiërende overheid in de kunsten

Vanherwegen et al. (2009) benadrukken ten slotte nog de rol die leerkrachten spelen in het proces van culturele vorming en vragen zich daarnaast af in welke mate die leerkrachten zelf beoefenaars van amateurkunsten zijn. Maar liefst 66,9% van de actieve leerkrachten beoefenen een kunstzinnige hobby; de onderzoekers komen ook tot de bevinding dat leerkrachten een grotere diversiteit aan amateurkunsten beoefenen dan niet-leerkrachten.

## 4.2 Belang van zingen

Honderd jaar geleden al werd in wetenschappelijke literatuur het belang van zingen voor de individuele leerling aangehaald:

This form of practice is to the student, above all things, a refreshing and pleasing one, for by invigorating his mind, it serves to raise his working efficiency in all of his studies. The training which choral singing involves is one of subordination. Individual interpretations and embellishments are not to be tolerated and so we see that even this pleasant practice carries with it discipline that is of a lasting value. (Seeley, 1916)

Ook Van den Borre (1981) is het eens dat zingende jongeren hun algemene vorming (talen, historisch inzicht, godsdienstbeleving, lichaamsbeheersing) en muzikale vorming aanvullen. Zingen helpt het taalgevoel bij kinderen, verrijkt hun woordenschat en verbetert spraakkunst en ritmegevoel (Koor&Stem, 2015). Decoster, Helsen en Benoy (2015) bewezen dat kinderen door koorzang nog nieuwe woorden leren in hun eigen taal. Ze kunnen ook gemakkelijker zaken onthouden.

---

<sup>29</sup> De meest gebruikelijke weg voor actieve beoefenaars (59,1%) is via receptieve deelname aan cultuur zoals het bijwonen van optredens, concerten of evenementen, die als smaakmakers stimuleerden tot actieve beoefening.

Wie zingt met anderen, moet zijn gedachten er kunnen bijhouden en zodoende helpt zingen om te focussen (Koor&Stem, 2015). Hallam (2010) leert ons dat muziek het ruimtelijk inzicht sterk verbetert, hetgeen gerelateerd is aan bepaalde vaardigheden binnen het domein wiskunde.

Kinderen die in een koor zingen, ontdekken gemakkelijker nieuwe muziekstijlen (Decoster, Helsen & Benoy, 2015). Wie van jongs af aan in contact komt met volksliederen en samenzang, neemt dat culturele erfgoed op in zijn leefwereld (Koor&Stem, 2015). Haworth (1992) schrijft dat leerlingen die in basisscholen in groep zingen, sneller geneigd zijn te participeren aan en te genieten van kunst.

Op lichamelijk vlak levert zingen ook veel voordelen, bijvoorbeeld de positieve effecten op de bloeddruk, de bloedcirculatie, de hartslag en het zuurstofgehalte. Beide kanten van onze hersenen worden bij zingen tegelijk aangesproken, de rechterkant voor verbeelding en creativiteit, de linkerkant wat betreft de taal (Rixhon, 2012). Ook produceert het lichaam bij het zingen endorfine, een *feelgood* hormoon (Kross, 2016).

Kinderen die in een koor zingen, maken gemakkelijker vrienden, hebben meer zelfvertrouwen en durven vaker uit te komen voor eigen ideeën. Ook ervaren ze regelmatig gevoelens als vreugde, blijdschap en trots (Decoster, Helsen & Benoy, 2015). Kinderen die samen zingen, groeien ook naar elkaar toe en leren naar elkaar te luisteren, op de ander in te spelen en attent te zijn op kleine signalen (Koor&Stem, 2015). Seungeun & Youngsoon (2014) bevonden ook dat kinderen in een koor een gemeenschappelijk doel nastreven en daardoor leren samenwerken en communiceren met anderen.

De Meulder (2012) ziet 'zingen' en 'koorzang' als vormen van muziekeducatie, maar benadrukt de kracht van zang voor die muziekeducatie. Hij spreekt de koorwereld dan ook als volgt toe: "Ask not what music education can do for the choral world, ask what we can do for music education."

Kinderen en jongeren komen echter minder gemakkelijk dan vroeger in contact met zingen en koorzang. Vrijdag (2000) wijt dat aan een meer gefragmentariseerde maatschappij waardoor er een ontzettend groot aanbod aan vorming en ontspanning bestaat voor de jeugd. Binnen scholen vormt zangeducatie geen prioriteit meer, waardoor steeds minder kinderen de kans krijgen om te zingen op de lagere of middelbare school (Koor&Stem, 2015). Nochtans behoort muzikale vorming tot het basisaanbod van opvoeding en onderwijs en is de (basis)school daarom een van de meest geëigende plekken voor muziek- en zangonderricht (Vrijdag, 2000).

### 4.3 Zangonderwijs in Vlaanderen

Aan het begin van de 19<sup>de</sup> eeuw<sup>30</sup> was het aanleren van muziek ingebed in de dagelijkse muziekpraktijk. Kinderen in Vlaanderen leerden zingen in het kerkkoor of een instrument bespelen in de plaatselijke fanfare of harmonie. Dit gegeven verdween echter door het opkomen van het geïstitutionaliseerde onderwijs, de muziekscholen. Tegelijk ijverde men wel nog voor een meer verspreid en democratischer zang- en muziekonderwijs op school. Op dagscholen werd dan ook veel aandacht besteed aan zangonderricht. Vocale muziek werd gezien als een essentieel instrument in de opvoeding en als een instrument om een bepaald gedachtegoed te introduceren bij kinderen en jongeren (K. De Meulder, persoonlijke mededeling). We denken hier bijvoorbeeld aan het verspreiden van de Katholieke leer en van het nationaal gevoel (gezien de jonge Belgische Staat). Hierdoor kende men ook aan het einde van de 19<sup>de</sup> eeuw een snelle aangroei van koren in Vlaanderen (Dewilde, 2000).

Tot 1879 was zangonderwijs op school niet verplicht: of je als kind muziek- en zangles kreeg, hing sterk af van de plaatselijke situatie. In 1879 verscheen er bij wet een officieel muziekprogramma voor de lagere scholen. Ondanks de maatschappelijke veranderingen toen (zoals minder vanzelfsprekend onderricht in de Kerk en de veranderende opvattingen over onderwijs en opvoeding) werd het muziekonderwijs wel nog serieus genomen. Men wilde voortdurend zoveel mogelijk kinderen bereiken en maakte gebruik van de 'distributievoordelen' van de dagscholen. Toch klaagden vele muziekpedagogen en inspecteurs rond het begin van de 20<sup>ste</sup> eeuw over het feit dat het zangonderwijs in de 'volkscholen' geen vruchten opleverde: "On observe peu les nuances et les voix sont rudes" (Dewilde, 2000).

Ook in de 20<sup>ste</sup> eeuw kennen we heel wat maatschappelijke veranderingen. Zoals Dewilde (2000) zegt: "Verandert de maatschappij, dan wijzigen ook de opvattingen over onderwijs en opvoeding." Het is echter bijzonder moeilijk literatuur te vinden over de invloed van dergelijke veranderingen op specifiek de zangcultuur in het onderwijs. Toch kunnen we ons niet inbeelden dat volgende gebeurtenissen er geen effect op hebben gehad. De ontkerkelijking of secularisatie werd verder gezet en de invloed van religie op het openbare leven verminderde. In het onderwijs werd het gemend onderwijs ingevoerd, meisjes en jongens volgden niet langer gescheiden les. Na twee wereldoorlogen gingen mensen anders leven, vrouwen kwamen meer en meer voor hun rechten op. De opkomst van de radio en tv zorgden voor nieuwe mogelijkheden op cultureel vlak en de Amerikaanse (massa)cultuur overspoelde West-Europa.

---

<sup>30</sup> Uiteraard is de traditie veel ouder. We willen echter beknopt blijven en kiezen ervoor hier te beginnen.



Ten slotte kunnen we stellen dat ook in het afgelopen decennium reeds enkele maatschappelijke trends een invloed kunnen hebben op zangcultuur op school. We denken aan mondiale financiële crisissen en wereldwijde discussies rond migratie en religie. In het Vlaamse Onderwijs vinden we een invoering van een maximumfactuur en een goedkeuring van het M-decreet (voor meer inclusie).

We zijn ons er van bewust deze maatschappelijke veranderingen en ingrijpende gebeurtenissen zeer beknot weergegeven te hebben. Hoewel hun invloed op een zangcultuur waarschijnlijk is, denken we dat dit alles om een nieuw en eigen onderzoek vraagt, waarin de historiek en alle evoluties centraal staan. In deze scriptie willen we ons verder concentreren op de kritische succesfactoren die vandaag de dag gelden. De maatschappelijke factoren die vandaag een rol spelen in het onderwijs en in de maatschappij komen daarom zeker nog aan bod, namelijk in het kwalitatieve luik.

#### 4.4 Schoolkoor

Die kritische succesfactoren zijn dus ook te vinden in een brede maatschappij. Een schoolkoor is namelijk het product van zijn omgeving. Niet alleen de visie en de werking van een schoolteam bepaalt of er al dan niet een schoolkoor ontstaat op een basisschool, maar ook de omgeving beïnvloedt dat. We bekijken nu hoe schoolkoren in de vorige eeuw ontstonden en waartoe ze ingezet kunnen worden.

Het ontstaan van een schoolkoor dienen we te plaatsen binnen de Katholieke Kerk en de religieuze culturen in West-Europa. Binnen een school zelf werden in eerste instantie meestal een aantal leerlingen verzameld om de liturgische plechtigheden op te luisteren (Schrooten, 1967). Daarnaast zien we bijvoorbeeld dat de kathedraal van Antwerpen, Brugge en Gent zangertjes uit een bepaalde school rekruteerden om deel uit te maken van het knapenkoor voor de liturgische gezangen (Loos, 1980). We haalden hierboven echter de secularisatie aan waardoor schoolkoren ook voor andere gelegenheden ingezet werden: ze traden later op bij schoolmanifestaties en tijdens evenementen in de lokale gemeenschap. Nog later trokken ze zelfs verder van huis om een concertprogramma te gaan verzorgen. In welke mate vandaag de dag schoolkoren nog dienst doen bij erediensten, komt aan bod in het kwalitatieve luik.

Kinderen de gelegenheid geven zich artistiek te uiten is een opgave van elke school en een schoolkoor is één van de mogelijkheden daartoe (Loos, 1980). Van den Borre (1981) drukt het nog sterker uit door te beweren dat iedere school ernaar zou moeten streven een koor te 'bezitten' als uitbreiding en aanvulling van de culturele vorming van jongeren.

Ook over de meerwaarde van een schoolkoor in de basisschool kan een heel betoog gehouden worden. We kiezen er echter voor enkele citaten weer te geven:

Een schoolkoor bevat een unieke kans om de basis te leggen voor levenslang te houden van (koor)muziek. Zingen in een schoolkoor betekent ook mogen optreden, reizen in groep, applaus van een enthousiast publiek ontvangen, kansen tot zelfexpressie krijgen en vertrouwen ontwikkelen. (Haworth, 1992)

Met een schoolkoor bevordert je samen zingen van kinderen, het plezier dat ze beleven. Je kan het profiel van je school verbeteren. Je kan kinderen tijdens een middagpauze of na school een zinvolle activiteit aanbieden. Je kan jongens meer betrekken bij zingen. (Ten Wolde, 2006)

Met een schoolkoor kan je verbinding maken met de muziekles: een muziekleraar en koorleider in één is ideaal. Daarnaast maak je de verbinding met muziekgeschiedenis: koor kan rijke bijdrage leveren en er zijn heel wat mogelijkheden om in het schoolkoor actief aan muziekgeschiedenis te doen. Ten slotte verbinding met taalonderricht: laat andere talen aan bod komen. (Schrooten, 1967)

Een schoolkoor is een ideale vorm van samenwerken binnen een school, je betreft er niet alleen leerlingen en leerkrachten bij, maar daarnaast is het ook een verhaal waarin de directie, ouders, sponsors en een hele gemeenschap kunnen meestappen (Harrison, Trecek-King & Force, 2013).

We bespraken reeds het vak Muzische vorming in het lager onderwijs, de opzet van de Muzische vorming is breder dan het vak muziek. Wanneer een kind echter meer interesse toont voor een discipline en er meer over wil leren, zou het daartoe de kans moeten krijgen. Een schoolkoor kan dan een verdiepende functie hebben (De Wit, 2014).

Dit zijn allemaal positieve gedachten rond schoolkoren. Er lijken nu alleen maar voordelen te bestaan. Toch vinden we niet op elke basisschool in Vlaanderen een schoolkoor, laat staan een zangcultuur. De realiteit is dus iets minder rooskleurig. Er moeten enkele factoren zijn die het ontstaan van schoolkoren of het in stand houden van een zangcultuur in de weg staan. Aan het einde van de 19<sup>de</sup> eeuw klaagde componist en pedagoog Edouard Grégoir reeds: “Het zangonderwijs in scholen levert geen vruchten op door de geringe kennis van de onderwijzers, de misschatting der waarde der zangkunst in de opvoeding, te weinig liefde voor het vak in leraren en leerlingen en een gebrek aan gemakkelijke en doeltreffende leerwijzen” (Dewilde, 2000). De bepalende factoren die vandaag de dag gelden, komen later aan bod in het kwalitatieve luik.

## 4.5 Aanbod Koor&Stem

In het onderzoekskader van deze scriptie beschreven we de doelgroepen van Koor&Stem. Naast de doelgroepen 'koren' en 'zangers' legt Koor&Stem extra focus op onder andere kinderen en kinderkoren. Aan hen biedt de organisatie een brede service, gaande van allerlei advies tot coaching, repertoire en projecten. Daarbij komt nog de werking naar het onderwijs toe: Koor&Stem wil zingen in het basisonderwijs stimuleren en schenkt heel wat aandacht aan de opleiding van de mensen die met de kinderen willen zingen (Beleidsplan Koor&Stem 2012-2016). We geven een beknopt overzicht, aan de hand van het intern document 'Zingen op school: Aanbod Koor&Stem' (2015).

Voor leerkrachten bestaat er het project 'Doewap' dat muzikale inspiratie voor in de klas wil bieden. In workshops kunnen leerkrachten samen nieuwe liedjes leren en worden hen handvatten aangereikt om deze zelf met hun leerlingen in de klas te zingen. 'Pluis het uit' is een multidisciplinair pakket, geschikt voor de lessen Muzische vorming. Iedereen die wil (studenten in de lerarenopleiding, leerkrachten in het basisonderwijs, leerkrachten uit het DKO, dirigenten van kinderkoren), kan daarnaast deelnemen aan de opleiding 'Zingen met kinderen'. Aan het einde van de opleiding weten de deelnemers hoe zij op een boeiende manier een eenstemmig lied bij een groep kinderen kunnen aanbrengen. Ook de opleiding postgraduaat 'Kinder- en Jeugdkoordirectie'<sup>31</sup> is een mogelijke optie voor leerkrachten lager onderwijs.

Koor&Stem kan ook een hele school een dag onder haar vleugels nemen. Tijdens bijvoorbeeld een pedagogische studiedag kan het hele schoolteam onder leiding van een docent van Koor&Stem samen zingen en (bij)leren over stemgebruik, ademhaling en didactische vaardigheden gelinkt aan zingen. Tijdens een schoolzangdag kan Koor&Stem een professionele muziekpedagoog met begeleider naar de school sturen om met alle leerlingen te zingen, musiceren, knutselen, bewegen en acteren. Eventueel wordt de dag afgesloten met een toonmoment.

Naast deze activiteiten die specifiek gerelateerd zijn aan een school, zijn er nog initiatieven zoals 'Koordagen voor Kinderen' (kinderen uit heel Vlaanderen die tijdens paasvakantie samenkomen in Wetteren om te zingen). Ook daaraan kan iedereen deelnemen die graag met kinderen zingt, bijvoorbeeld leerkrachten uit het (basis)onderwijs, om nieuwe liederen te leren en te kijken hoe professionele dirigenten voor een kinderkoor staan.

---

<sup>31</sup> In samenwerking met het Koninklijk Conservatorium Antwerpen.

## 4.6 Buitenlandse praktijken op het gebied van ‘zingen op school’

Hoe kunnen (kinder)koren en scholen de krachten bundelen en van elke school een zingende school maken? Naar aanleiding van die vraag ontstond het project *A voice for vocal training* bij Koor&Stem. Het project en het bijhorende onderzoek vormden een onderdeel van het Europese VOICE (*Vision on Innovation for Choral Music in Europe*), gerealiseerd door de *European Choral Association* in het kader van het Europese programma *Creative Europe*. Koor&Stem verzamelde meer dan 100 inspirerende voorbeelden uit heel Europa, die een divers beeld geven van het zingen op lagere scholen en in lerarenopleidingen lager onderwijs. We kiezen ervoor de meest in het oog springende projecten kort voor te stellen.

Het Verenigde Koninkrijk kent een lange traditie van schoolkoren, of beter gezegd, koorscholen. De *Choirs Schools' Association* telt onder haar leden 47 *choir schools*<sup>32</sup>, waar kinderen vanaf zeven jaar naast een hoogstaande muzikale opleiding ook een uitmuntende academische en brede opleiding kunnen genieten (Broomfield, 2011). Daarnaast doet de overheid nog extra inspanningen om ervoor te zorgen dat alle kinderen het zingen als een evident onderdeel van hun schoolcarrière ervaren: over vier jaar gespreid (2007-2011) werd 40 miljoen pond geïnvesteerd in het *National Singing Programme for Primary Schools* of *Sing Up* (Ashley, 2013). Men wilde van elke school een zingende school maken door doelgericht middelen in te zetten en cursussen en activiteiten aan te bieden. Scholen werden gewezen op de vakoverschrijdende mogelijkheden van zingen, leerkrachten leerden op inspirerende wijze te zingen met kinderen, kinderen kregen kansen om op te treden en voor gemeenschappen werden projecten georganiseerd waarbij zingen centraal staat (Rixhon, 2012). Inmiddels is de overheidsteun aan het programma *Sing Up* beëindigd en is het voortgezet als particuliere organisatie.

In Duitsland vinden we een heel ander initiatief: *Jedem Kind seine Stimme* (JeKISS). JeKISS richt schoolkoren op in scholen en zorgt er voor een geavanceerde zangtraining voor leraren door professionele zangleerkrachten. Dankzij deze combinatie wordt een hele school gemobiliseerd voor het project. De leraren leren hoe zij muziek en zingen als dagelijkse ingrediënten op verschillende manieren in de lessen kunnen gebruiken. Ook de kinderen zelf krijgen intensieve zanglessen. In elke klas zitten enkele kinderen die in het schoolkoor zitten, waardoor zijzelf nieuwe liederen kunnen aanbrengen aan klasgenoten en aan de eigen leraar. Op deze manier ontstaat een ‘zingende school’. JeKISS is te vinden in meer dan twintig Duitse steden (Koor&Stem, 2013).

---

<sup>32</sup> Voorbeelden: Bristol Cathedral Academy, London Oratory, King's Peterborough, Westminster Abbey Choir School.

Ten slotte kijken we naar Denemarken. Topmuziekscholen leveren daar topzangers, die op hun beurt een rol gaan spelen in de opleiding van amateurzangers. Dit Deense systeem bestond al voor sporters en wordt nu toegepast voor zangers, met goede resultaten. Een specifieke zangschool, *Den Jyske Sangskole*, leidt naast de topzangers ook zangleerkrachten en koorleiders op, zodat die op hun beurt de kennis kunnen doorgeven aan kinderen (Koor&Stem, 2015). Daarnaast trok het kathedraalkoor van Roskilde in 2012 een grote beweging op gang: samen met scholen, muziekscholen, de gemeente, de kerk en de lokale middenstand wisten ze allerlei zangactiviteiten te organiseren waarbij het koor telkens een rol speelde. Uit deze samenwerking vloeide een zangcultuur in de hele stad voort<sup>33</sup> (Koor&Stem, 2015). Ook in Denemarken vinden we nog het zangprogramma *Find din stemme*, waarbij synergie wordt gecreëerd tussen een zangcoach enerzijds en een leraar in het basisonderwijs anderzijds. De coach bezoekt de leraar tijdens de muziekles en wisselt met de leraren informatie uit over zangtechnieken en klasmanagement (Koor&Stem, 2015).

Na een blik te hebben geworpen op drie initiatieven die in het rapport *A Voice for Vocal Training* besproken werden, kunnen we niet overgaan naar het volgende onderwerp zonder nog even naar Nederland te kijken. Ook daar ontdekken we meerdere initiatieven om zingen in de basisschool te stimuleren: ‘Muziek met een staartje’ als samenwerking tussen professionele muzikanten en basisscholen, ‘123zing’ en ‘Zangexpress’ om leerkrachten te begeleiden in het zingen met een klas en ‘*Wy Sjonge*’ als Fries educatief project. Het Concertgebouw Amsterdam organiseerde ‘Tempel zonder drempel – Zing met ons mee’, een participatief project voor de hele familie. Als laatste belangrijke speler vermelden we het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) uit Utrecht. Zij namen het initiatief voor ‘Muziek telt’, een nationale campagne om meer muziek in het basisonderwijs te brengen. ‘Zing’es’ was daarvan het nationale zangprogramma. ‘Zing’es’ voorzag materiaal voor leerkrachten en stimuleerde basisscholen om een officiële ‘zingende school’ te worden. Het programma bevatte ook workshops en seminars (Koor&Stem, 2013). Het programma is nu afgerond en ondergebracht bij ‘Orkest in de klas’. Voor dit jaar is gepland dat het LKCA zeer actief zal deelnemen aan de UNESCO Week van de Kunsteducatie 2016 door lezingen en debatten te organiseren over culturele diversiteit en over ieders recht om zich in vrijheid kunstzinnig en creatief te ontwikkelen (Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst, 2016).

---

<sup>33</sup> Voor meer informatie, zie [www.roskildesynger.dk](http://www.roskildesynger.dk)

## 4.7 Kritische succesfactoren

In de onderzoeksvraag hanteren we het begrip ‘kritische succesfactoren’. We verhelderen dit begrip aan de hand van verschillende bronnen. Nauwelaerts, Franck en Broeckaert (2007) benadrukken het belang van weten wanneer een bepaalde bouwsteen van een bedrijf of organisatie wezenlijk bijdraagt tot het succes van de onderneming. Anders gezegd zijn dergelijke bouwstenen kritische succesfactoren indien ze onlosmakelijk verbonden zijn met het welslagen van de onderneming. Van de Velde en Van Looy (2013) zien kritische succesfactoren meer als groei-indicatoren, als een aantal basisingrediënten die het groei- en ontwikkelingstraject van een organisatie kenmerken.

Toegepast op dit onderzoek zijn kritische succesfactoren de factoren of elementen die bijdragen tot het ontstaan of een succesvolle werking van een schoolkoor, of nog: het zijn die enkele basisingrediënten die nodig zijn om een schoolkoor te doen groeien en bloeien. Die factoren zijn te vinden in zowel de brede maatschappelijke context als binnen de school zelf.

Daarnaast kunnen we spreken van kansen en knelpunten, waarbij kansen een stimulerende functie hebben en knelpunten eerder een demotiverende functie. Uit kansen en knelpunten kunnen kritische succesfactoren afgeleid worden.

## 5. Analyse

### 5.1 Analyse van de gegevens uit het kwantitatieve luik

Het afsluiten van de enquête betekent de start van de analyse van de verkregen informatie. In totaal ontvingen we 227 ingevulde formulieren. Meerdere basisscholen vulden het formulier twee- of zelfs driemaal in<sup>34</sup>. De informatie van deze dubbele reacties wordt samengevoegd om één reactie per (vestigingsplaats<sup>35</sup> van een) basisschool te verkrijgen. Zo krijgen we uiteindelijk 210 verschillende basisscholen die antwoordden op de enquête.

Voor de volledigheid en nauwkeurigheid is het belangrijk te vermelden dat we in wat volgt enkel uitspraken kunnen doen op basis van de gegevens die we ontvingen. Alle cijfers of verhoudingen zijn logischerwijze een gevolg van het aantal respondenten. De lijst van schoolkoren is niet exhaustief. Het bepalen van bijvoorbeeld een precies en correct verhoudingsgetal van basisscholen met en basisscholen zonder schoolkoor kan niet op basis van deze enquête. We kunnen louter een indicatie aangeven.

De meest recente gegevens over het totale aantal basisscholen in de vijf provincies van het Vlaamse Gewest zijn de volgende: 2.292 scholen richten lager onderwijs in, waarvan 2.104 gewoon lager onderwijs en 188 buitengewoon lager onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2016).

Dertien buitengewone lagere scholen beantwoordden de enquête. Zes onder hen gaven aan regelmatig met een schoolkoor te repeteren, één zingt enkel bij bepaalde gelegenheden in koor, twee zingen regelmatig in grote groep en de overige vier meldden geen vorm van koorzang te kennen.

Ook zeven basisscholen uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest namen deel aan de enquête. Drie van hen (waaronder een lagere school buitengewoon onderwijs) gaven aan geen soort van schoolkoor te kennen op de eigen school. Van de overige vier gaf één school aan regelmatig te repeteren met een koor, de andere drie zingen af en toe in koor of in grotere groep.

Zoals in de methodologie beschreven, laten we deze respondenten verder buiten beschouwing.

---

<sup>34</sup> Het is zeer plausibel dat de ontvanger (directie en/of secretariaat) de enquête naar meer betrokken personen doorstuurde. Ook de herinneringsmail zorgde ervoor dat de enquête meermaals werd ingevuld, door eenzelfde school.

<sup>35</sup> Voorbeeld: Basisschool De Kraal uit Herent heeft vier vestigingsplaatsen waarvan twee de enquête invulden. We rekenen de reactie van elke vestigingsplaats ('Centrum' en 'Schaffelkant') als twee unieke reacties.

## Responsgraad

Wanneer we twee bovenstaande categorieën uit de respondentenlijst filteren, houden we 191 reacties over van gewone lagere scholen in de provincies Antwerpen, Limburg, Vlaams-Brabant en West- en Oost-Vlaanderen. In verhouding met het totale aantal bestaande gewone lagere scholen (2.104) geeft dat een algemene responsgraad van 9,08%. Nu volgt de berekening van de responsgraad<sup>36</sup> per provincie en de responsgraad per onderwijsnet. We zien voor het onderzoek geen meerwaarde in het berekenen van de responsgraad van de combinatie van deze twee categorieën.

Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2016) geeft ons informatie over het aantal scholen per provincie die gewoon lager onderwijs inrichten. De responsgraad per provincie kunnen we vervolgens berekenen als de verhouding tussen het aantal respondenten en het aantal bestaande scholen in die provincie.

	Aantal scholen	Aantal respondenten	Responsgraad
Antwerpen	585	50	8,55%
Vlaams-Brabant	329	22	6,69%
West-Vlaanderen	414	39	9,42%
Oost-Vlaanderen	488	57	11,68%
Limburg	288	23	7,99%
<b>TOTAAL</b> (ter controle)	2.104	191	9,08%

Tabel 1: Responsgraad per provincie

We zien dat vooral uit Oost-Vlaanderen in verhouding de meeste basisscholen reageerden op de bevraging. Daarna volgden de provincies West-Vlaanderen en Antwerpen. Uit de provincie Vlaams-Brabant antwoordde nog geen zeven procent van de basisscholen. Deze cijfers geven aan hoe voorzichtig we moeten zijn met uitspraken op basis van de enquête.

Ook willen we kijken naar het aantal respondenten uit de verschillende onderwijsnetten. De werkwijze verloopt op dezelfde manier. De gegevens halen we bij dezelfde bron (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2016). Onder de respondenten uit het vrij gesubsidieerd onderwijs bevonden zich hoofdzakelijk katholieke scholen. Ook één niet-confessionele school en één protestants-christelijke school namen deel aan de enquête.

De drie onderwijsnetten (gemeenschapsonderwijs, gesubsidieerd officieel onderwijs en gesubsidieerd vrij onderwijs) zijn aanwezig in de resultaten van de bevraging maar zeker niet in

---

<sup>36</sup> Het weergeven van de responsgraad behandelt slechts het aantal reacties, het weergeven van de inhoud van die reacties gebeurt verderop.



verhouding met hun fysieke aanwezigheid in Vlaanderen. De responsgraad van het vrij gesubsidieerde onderwijs lag vrij hoog met 11,47%. Uit het gemeenschapsonderwijs echter ontvingen we slechts van 3,15% van de basisscholen een reactie.

	Aantal scholen	Aantal respondenten	Responsgraad
Vrij Gesubsidieerd Onderwijs	1290	148	11,47%
Officieel Gesubsidieerd Onderwijs	465	32	6,88%
Gemeenschapsonderwijs	349	11	3,15%
<b>TOTAAL</b> (ter controle)	2.104	191	9,08%

Tabel 2: Responsgraad per onderwijsnet

Ten slotte melden we dat negen methodescholen reageerden op de bevraging. Vier van hen volgen de Freinetmethode, nog vier volgen de Steinermethode en één school behoort tot het Montessorionderwijs. De Bilde, De Fraine & Van Damme (2013) geven aan dat in Vlaanderen meer dan 120 methodescholen in het basisonderwijs bestaan, wat ons op een maximale responsgraad van 5,83% brengt.

### Inhoudelijke analyse

Een deelvraag waaruit dit onderzoek ontstond, luidde: ‘Hoe ziet het veld van schoolkoren in het basisonderwijs in Vlaanderen eruit?’ Dankzij de kwantitatieve bevraging krijgen we daar zicht op. Het is mogelijk alle reacties te raadplegen op de bijgevoegde cd<sup>37</sup>. We voeren de inhoudelijke analyse uit aan de hand van de verschillende mogelijkheden die scholen konden aanduiden op het gebied van type koorzang op school. Waar mogelijk, wordt er een enkele reactie van een respondent uitgelicht ter illustratie.

Eerst kijken we naar de basisscholen die aangeven regelmatig met een koor te repeteren. Zo zijn er 78 te vinden dankzij de bevraging. Provincie Oost-Vlaanderen spant de kroon met 33 basisscholen. Uit Antwerpen vinden we 18 basisscholen met een schoolkoor, uit West-Vlaanderen 12, uit Vlaams-Brabant 8 en uit Limburg 7. In grote lijnen passen deze getallen binnen de verhouding van de responsgraad per provincie.

66 schoolkoren zijn te vinden binnen het vrij gesubsidieerd onderwijs, drie van hen binnen een methodeschool. Ook geven we mee dat 65 scholen daarvan tot het Katholiek Onderwijs Vlaanderen

<sup>37</sup> De 210 reacties en alle gegevens in een papieren bijlage weergeven, lijkt ons niet waardevol en ook niet milieuvriendelijk.

behoren, terwijl één school een niet-confessionele school is. Vanuit het officieel gesubsidieerd onderwijs geven acht basisscholen aan regelmatig met een koor te repeteren, vanuit het gemeenschapsonderwijs vier basisscholen (waarvan één methodeschool). Enkele respondenten die aangaven regelmatig met een koor te repeteren, voegden nog extra informatie toe. We geven hier drie voorbeelden van.

Sancta Maria Basisschool uit Aarschot: We hebben een koor dat regelmatig repeteert. We begeleiden de kinderen ook live op Orff-instrumenten. 6 schoolvieringen, een kerstoptreden en een musical. Kinderen die zelf een muziekinstrument spelen, worden geïntegreerd. Twee leerkrachten die gitaar spelen, een die klarinet speelt. We repeteren elke maandag- en vrijdagmiddag een half uurtje.

Sint-Gummaruscollege uit Lier: We hebben een koor dat regelmatig repeteert. We hebben twee schoolkoren: eentje waarin leerlingen van het 1ste leerjaar t.e.m. het 3de leerjaar zingen. En een koor voor 4de t.e.m. 6de leerjaar. Beide koren repeteren wekelijks.

François-Laurentinstituut uit Gent: We hebben een koor dat regelmatig repeteert. Wij zingen tweewekelijks met alle kinderen van de lagere school samen: het 'Frambois-Laurent-Koor'.

Vervolgens kijken we naar de basisscholen die aangeven bij gelegenheden een koor samen te stellen en dan een uitvoering te verzorgen. Zo vinden we er 35. Hier komen de meeste antwoorden uit de provincie Antwerpen (11), gevolgd door West-Vlaanderen (10), Limburg (5), Vlaams-Brabant (5) en Oost-Vlaanderen (4). Zeven van hen behoren tot het officieel gesubsidieerd onderwijs, de overige 28 behoren tot het vrij gesubsidieerd onderwijs. Gelegenheden waarbij een koor wordt opgericht, vallen vaak onder de categorieën vieringen, schoolfeesten en schooltradities. Weer geven we enkele kenmerkende voorbeelden van aanvullingen die de scholen hebben gegeven.

Basisschool De Ark uit Mechelen: We hebben een koor dat bij bepaalde gelegenheden iets instudeert en dan opvoert. Een echt koor is er niet. Alleen bij het tweejaarlijkse kerstspel is er echt sprake van een koor en bij de voorbereiding van de communie en het vormsel. Maar dit zijn telkens verschillende leerlingen. Verder zingen we geregeld in grote groep en oefenen we dit klas per klas in (bijvoorbeeld tijdens de lessen zang). Voorbeelden: vriendendag september, pestlied, saved by the bell, ...

Vrije Basisschool uit Zevegem: We hebben een koor dat bij bepaalde gelegenheden iets instudeert en dan opvoert. Op het einde van het schooljaar geven we een aperitiefconcert.

Xaveriuscollege uit Borgerhout: We hebben een koor dat bij bepaalde gelegenheden iets instudeert en dan opvoert. Om de drie jaar een musical.

Gemeenteschool uit Dworp: We hebben een koor dat bij bepaalde gelegenheden iets instudeert en dan opvoert. Workshop tijdens wintermaanden, een keer per week tijdens de middag.

Als derde categorie noteren we basisscholen die aangeven dat ze niet echt over een schoolkoor beschikken, zelfs niet voor gelegenheden, maar wel vaak in een grote groep (buiten klasverband) samen zingen. Dergelijke antwoorden ontvingen we van 21 basisscholen: twee uit het gemeenschapsonderwijs, drie uit het officieel gesubsidieerde onderwijs, vijftien katholieke scholen en een protestants-christelijke school. De spreiding naar provincie van deze antwoorden is als volgt: uit de provincie Antwerpen zeven, uit Oost-Vlaanderen zes, uit Vlaams-Brabant vier, uit West-Vlaanderen drie en uit Limburg één.

Freinetbasisschool De Zevensprong uit Leuven: We zingen ons schoollied bij speciale gelegenheden.

Sint-Martinusschool uit Burcht: We zingen regelmatig samen in grote groep. Elke maandag is er tussen de middag een blokfluit-/zangmoment met een beperkter aantal kinderen. Dat is een vrije keuze. Elke maandagochtend starten we met de fantasiebel (zingen/poëzie/blokfluit).

Mater Christi uit Lint: We zingen regelmatig samen in grote groep. Kerstmusical, zingen voor vormelingen en communicanten, in de kerk, projectweek, ... Maar helaas nog veel te weinig!

Ten slotte duiden 65 basisscholen aan geen vorm van een schoolkoor of koorzang op school te hebben. De meesten schreven ook geen bijkomende opmerking. We willen daar echter twee uitzonderingen op aanhalen, gezien zij wel een interessante opmerking plaatsten.

Vrije Basisschool uit Merksplas: Er is een kinderkoor dat onafhankelijk van twee scholen werkt. Zij repeteren wekelijks onder leiding van een leerkracht.

Gemeentelijke Basisschool uit Kinrooi: Neen, maar we willen wel een schoolkoor oprichten.

Wanneer we de antwoorden van de methodescholen alleen bekijken, constateren we het volgende. Negen methodescholen reageerden op de bevraging. Vier van hen repeteren regelmatig met een koor, drie van hen zingen regelmatig in grote groep en de overige twee duiden niets aan en geven ook geen verduidelijking. Gezien de responsgraad van de methodescholen (5,38%) lijkt het ons niet mogelijk hieruit een conclusie te trekken.

## **Besluit**

Zoals reeds vermeld biedt de bevraging geen exhaustieve lijst van bestaande schoolkoren. We kunnen enkel conclusies trekken op basis van reacties die ontvangen werden. We weten dat 9,08% van de gewone basisscholen in Vlaanderen reageerde op de enquête. Wel vermoeden we dat scholen met een schoolkoor sneller zullen deelgenomen hebben aan de bevraging dan scholen waar geen (specifieke) aandacht gaat naar koorzang of zang op school, wegens de mate van interesse bij en herkenning van het woord 'schoolkoor' in de titel van de bevraging. De kans is groot dat de groep van scholen met schoolkoor die niet reageerden kleiner is dan de groep van scholen zonder schoolkoor die niet reageerden.

Wat we met zekerheid kunnen stellen, is dat op minstens 78 basisscholen een schoolkoor te vinden is, waarvan een groot deel zich in Oost-Vlaanderen bevindt. 65 van deze schoolkoren zijn actief binnen een katholieke basisschool. Daarnaast richten minstens 35 basisscholen voor schoolgelegenheden een koor op en geven 21 basisscholen aan wel vaak met een hele grote groep te zingen. Of het gegeven van het onderwijsnet een bepalende factor is voor het ontstaan en de werking van een schoolkoor, kunnen we niet afleiden uit deze bevraging, gezien de responsgraad. Dit is eerder mogelijk in het volgende onderdeel: het kwalitatieve luik.

## 5.2 Analyse van de gegevens uit het kwalitatieve luik

Nu volgt een analyse van alle gegevens en informatie die we verkregen via individuele interviews en twee bijeenkomsten met focusgroepen<sup>38</sup>. Daarin peilden we naar behoeften, noden, wensen, verwachtingen en ervaringen van verschillende personen. Na het coderen en labelen van de inhoud van de gesprekken zetten we bij elkaar horende informatie samen om die te vergelijken. Zo zullen we komen tot kritische succesfactoren, kansen en knelpunten rond de opstart en de werking van schoolkoren en, bij uitbreiding, de eventuele zangcultuur op school. Zoals in het conceptuele kader reeds aangehaald, kijken we niet alleen naar beïnvloedende factoren binnen de letterlijke schoolomgeving zelf, maar ook naar de ruimere omgeving. Ook daar kunnen andere factoren een rol spelen en al dan niet zorgen voor meer kansen om tot een zangcultuur of schoolkoor te kunnen komen.

Voor we aan de analyse kunnen beginnen, moeten we de volgende twee bemerkingen in gedachte houden. Er werd naar gestreefd om eenzelfde aantal scholen en personen uit de drie verschillende onderwijsnetten te bevragen. Hier werd voldoende aandacht aan besteed bij het contact opnemen met informanten, maar desondanks zijn de onderwijsnetten niet in gelijke mate vertegenwoordigd bij de gesprekken. In bijlage 4 vindt de lezer een overzicht van alle informanten. We zien bijvoorbeeld dat vanuit het gemeenschapsonderwijs slechts twee basisscholen bevestigd werden. In verhouding tot de andere twee netten zijn zij wel het kleinste net en in de kwantitatieve bevraging antwoordden ook slechts elf van de 349 scholen. Ondanks inspanningen om hen ook genoeg te bevragen, is dat jammer genoeg niet gelukt.

Een tweede bemerking betreft praktische omstandigheden. Enkele basisscholen die een interessante situatie kennen op het gebied van zingen op school, bevonden zich in de uithoeken van Vlaanderen. Gezien de beperkte tijdsduur en mogelijkheden van dit onderzoek, werd gekozen deze scholen telefonisch te interviewen. We stelden vast dat deze telefonische interviews vaak van kortere duur waren dan 'live interviews'. In deze telefonische interviews werd noodzakelijkerwijze sneller of dadelijk naar het kernthema van de topiclijst overgegaan.

### Cultuur op school

Laat ons eerst kijken wie of wat de visie op cultuur binnen een basisschool bepaalt. Welke instanties en personen kunnen een bepalende rol spelen? Hoe komen dan eventuele culturele activiteiten tot stand?

---

<sup>38</sup> In de tekst zullen citaten weergegeven worden ter illustratie. De lezer vindt telkens bij de eerste naamsvermelding een kleine duiding van de persoon. Meer informatie is te vinden in de bijlagen.

De eerste vraag leidt bij alle informanten tot een unaniem antwoord, ongeacht onder welk onderwijsnet zij vallen. De directie ontwikkelt al dan niet een visie op cultuur op school en daaruit volgen beslissingen over het aantal en de aard van culturele activiteiten die zullen plaatsvinden.

Essentieel is dat de directie keuzes moet maken. Ik vind dat het OLV-College van louter cognitief geëvolueerd is tot een school waar er heel veel ruimte is voor expressie en creativiteit. De directie schuift dat vaak in het schoolwerkplan vooruit, als belangrijke parameters boven de cognitieve. (S. van Steenberge: leerkracht, dirigent en professioneel muzikant)

De directie staat achter alle initiatieven van de leerkrachten zelf, we krijgen heel veel ruimte voor al zo'n zaken. Ik mocht vandaag de repetitie met het schoolkoor met leerlingen tijdens de lesuren doen. Dat is niet evident. Ik moet natuurlijk niet elk schooljaar daarmee afkomen of meerdere keren, maar nu mocht dat toch. (M. Annemans: leerkracht, dirigent schoolkoor en muziekpedagoge)

Bij ons op school bepaalt vooral de directrice wat er aan cultuur op school plaatsvindt: diegene die aan het roer staat, bepaalt de richting. (C. Bakkers: leerkracht Muzische vorming in gemeenteschool)

Er is veel aandacht voor cultuur bij ons op school, onze directeur is houder van een kunstgalerie en die heeft contacten. We werkten al samen met Arne Quinze daardoor. (E. Van Bergeijk: leerkracht en dirigent schoolkoor in niet-confessionele school)

Daarnaast speelt elke individuele leerkracht een grote rol. Een leerkracht die geïnteresseerd is in cultuur zal meestappen in het verhaal en eventueel andere collega's mee proberen erbij te betrekken.

De eerste voortrekker is de directeur, dan heb je ook nog geëngageerde leerkrachten nodig. Op een personeelsvergadering maak je dan afspraken en bekijk je de haalbaarheid. (M. Verelst: coördinerend directeur scholengemeenschap)

Cultuur op school gebeurt vooral door leerkrachten die dat zelf willen en er voor openstaan. Maar dat vind ik een goede zaak, dan heb je enkel de gemotiveerden. Ik snap dat niet iedereen daar voor openstaat, maar dat is ook het dagdagelijkse wereldbeeld he, die diversiteit. Dat is een schone mix. (M. Annemans)

Of op een school een cultureel, artistiek klimaat heerst, wordt bepaald door het feit of je een geïnspireerde leerkracht of directeur hebt en die er vervolgens iets mee wil doen. Wat de leerkracht zelf interesseert, komt naar voren in zijn lessen. Een *open minded* leerkracht zal vaker open werkvormen hanteren. Veel hangt af van eigen persoonlijk ervaren en persoonlijke interesse. Onbekend maakt nog steeds onbemind. Een school met een traditie in cultuur, waar een nieuwe directeur komt, de kans is groot dat de traditie verder gezet wordt. Er is echter een even grote kans, als de directeur een ongelooflijke technologiefan is, dat de school in die richting evolueert. (J. Staes: docent kunsteducatie en intendant cultuur, jeugd en educatie Stad Antwerpen)

Jammer genoeg is het eerste wat wegvalt bij ons op school, dat zijn culturele dingen. Ik vind dat jammer want thuis komen een heleboel kinderen niet in contact met muziek en toneel. De school is de enige plaats waar dat dan kan voor hen. Maar als er geen geld is op school of tijd tekort, dan is cultuur het eerste dat wegvalt. (C. Bakkers)

Ik ben ervan overtuigd dat het goed is voor het kind. En, je kweekt daar weer mensen die beter opgeleid gaan zijn, met meer smaak gaan kunnen oordelen, en uiteindelijk is dat wel het publiek van de toekomst. Als je investeert in kinderen die notie hebben van klassieke muziek, natuurlijk ga je die nadien sneller terugvinden in uw verenigingsleven en concertleven. Logisch. (S. van Steenberge)

In verschillende scholen wordt met directie en leraren in team overlegd over culturele activiteiten.

De directie selecteert informatie van buitenaf, doet voorstellen naar de leerkrachten toe maar vraagt

hen feedback en betreft hen bij het beslissingsproces. Leerkrachten mogen soms ook zelf ideeën aanbrengen, de directie kijkt dan naar de financiële mogelijkheden.

Daarnaast kan een ouderraad een voortrekkersrol spelen. Op verschillende scholen staat een groep ouders in voor de organisatie van enkele jaarlijkse activiteiten voor de hele school.

Voor de schoolkoren zelf doen wij niets speciaals. Daar zorgen de directeur en de twee bewuste leerkrachten voor. Wel zorgen we voor wat bredere culturele activiteiten, we organiseren een fuif en een boekenbeurs. (J. Lauwers: voorzitter ouderraad)

Uit de gegevens over de methodescholen besluiten we dat er een rijkere voedingsbodem voor cultuur en creativiteit aanwezig is. In de methodescholen wordt voor cultuur bewust (meer) tijd genomen omdat het aansluit bij hun filosofie en het proces- en projectmatig leren, waarbij geen bepaalde uitkomst wordt vastgezet. De leerkrachten die ingang vinden in de methodescholen, zijn vaak creatieve persoonlijkheden en zij nemen dan ook hun achtergrond mee in de lessen. Veel initiatieven gebeuren op de eerste plaats vanuit de leerkrachten zelf.

Onze directie heeft vooral een administratieve functie, vooral de leerkrachten zijn verantwoordelijk voor het kiezen van culturele activiteiten. Je mag zelf voorstellen wat je met je klas wil doen, de directie zegt bijna altijd: "ja, doe maar." De directie kan wel iets voorstellen, maar als de leerkrachten dat niet willen, gaan ze dat niet doen. (R. Lequeux: leerkracht en dirigent schoolkoor in Steinerscholen)

Ja ik denk dat er in de methodescholen toch meer vrijheid is voor alles, voor de invulling van de vakken. (C. Bakkers)

Die achtergrond van de leerkrachten is van groot belang, maar ook de kinderen die in een methodeschool les volgen, komen vaak uit een gezin en omgeving waar creativiteit gestimuleerd wordt. Zoals Staes het mooi verwoordt: "Eigenlijk zijn methodescholen ook een vorm van traditie, maar dan een traditioneel pad in het alternatieve" (J. Staes, persoonlijke mededeling).

Laat ons nu verder kijken of die directie en leerkrachten dan wel of niet nog afhankelijk zijn van andere instanties. We denken in de eerste plaats aan de eindtermen en ontwikkelingsdoelen die de Vlaamse Overheid iedere basisschool oplegt. Een onderwijsinspectie controleert de erkende basisscholen, zij moeten kunnen aantonen dat ze de nodige inspanningen leveren om de leerlingen de gestelde eindtermen te laten behalen. We moeten hierbij opmerken dat dit op het gebied van cultuur alleen over de eindtermen Muzische vorming gaat, waar we later nog stil bij zullen staan. De Vlaamse overheid legt in elk geval geen minima op voor een aantal culturele activiteiten die moeten plaatsvinden. Inhoudelijk moeten scholen dus enkel de eindtermen nastreven en houden zij vast aan de leerplannen, al dan niet door hun koepel aangeboden. Veel scholen merken op dat vanuit de overheid echter een groeiende aandacht voor zorg en inclusie op school gevraagd wordt (vanuit het M-decreet uit 2014).

Ik denk dat er door directie wel nog vaak dingen schools moeten uitgevoerd worden, er moet tegenwoordig heel veel aandacht aan zorg besteed worden. Dat is nu het nieuwe hot item. (K. Mertens: leerkracht, dirigent schoolkoor en professioneel muzikant)

Daarnaast moeten lagere scholen zich houden aan een maximumfactuur. Een lagere school mag geen inschrijvingsgeld vragen en ook geen materialen en activiteiten aanrekenen die strikt noodzakelijk zijn voor het behalen van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Sommige materialen en activiteiten maken het leren echter boeiender. Voor die uitgaven kan de school een bijdrage vragen aan de ouders. Voor het schooljaar 2015-2016 bedraagt die in het lager onderwijs maximum 85 euro. Weinig leerkrachten kennen CANON Cultuurcel of maakten reeds gebruik van de aangeboden faciliteiten. Veel leerkrachten geven echter aan dat er ook een groot gratis aanbod is voor cultuur op school, als men maar inventief genoeg is ingesteld en breed genoeg kijkt. Hier speelt de grootte van de stad of gemeente een grote rol; scholen in een (groot)stedelijk gebied kennen hier merkbaar meer voordelen.

Wij nodigen soms een auteur uit voor de hele school, dat kost minder dan met z'n allen naar toneel gaan, maar dat kan een even boeiende namiddag opleveren. (S. Colpaert: leerkracht en dirigent schoolkoor)

Wij gaan vaak naar het cultureel centrum of naar een vereniging, maar de verplaatsing is vaak duurder dan de activiteit zelf... (T. Matthys: leerkracht en dirigent schoolkoor)

Wij hebben daar natuurlijk geluk mee, onze school ligt in het centrum van Antwerpen, wij moeten nooit een bus inleggen en gaan te voet naar alles. (L. Verfaillie: directie)

Wij dienden al eens een project in bij Canon om subsidies aan te vragen, dat was wel een groot papierwerk. Het is ook moeilijk zo'n schoolproject een jaar op voorhand helemaal uit te stippelen en in formulieren te gieten. Je loopt ook het risico dat je project afgekeurd wordt. (T. Matthys)

Noch vanuit de koepels, noch vanuit de scholengemeenschappen waartoe de scholen behoren, worden scholen actief aangezet tot culturele activiteiten. De leerplannen die vaak vanuit de koepels gevolgd worden, behelzen, wat kunst en cultuur betreft, alleen de Muzische vorming, maar daar komen we later nog specifiek op terug. Bij de scholengemeenschappen merken we ook dat zij niets kunnen opleggen, maar dat zij wel kunnen faciliteren.

Wij bepalen niets inhoudelijk voor cultuur op de scholen, zij volgen gewoon de leerplannen Muzische vorming. Scholen krijgen dan doorlichting met eventueel werkpunten en een prioriteitenplanning. Wat wij wel hebben is het LOP: het lokale opvoedingsplatform. Daar bieden we wel ondersteuning voor alle initiatieven, rond kunst maar ook rond milieu. Maar een cultureel project op school ontstaat toch vaak op het niveau van de school zelf hoor, vooral als de leerkracht op school zelf bij iets betrokken is. (M. Verelst)

Een scholengemeenschap zorgt voor eenheid binnen de scholen, op praktisch vlak zoals op dezelfde dag stoppen met de examens. Alles van cultuur hangt van de persoonlijke collega's af. (M. Annemans)

Toevallig doet het Xaverius College ook veel aan cultuur, zij voerden de Carmina Burana uit. Maar op het niveau van de scholengemeenschap gaat het vooral over het beheer en het patrimonium. (S. van Steenberge)

Daarnaast merken we bij alle informanten dat er weinig kennis, contact en samenwerkingen te vinden zijn tussen verschillende scholen die tot eenzelfde scholengemeenschap behoren. Projecten tussen verschillende scholen kwamen niet voor bij de informanten in dit onderzoek; geen enkele leerkracht of directie liet er een intentie toe blijken.

Wij hebben eens een musical uitgevoerd, de andere scholen van de scholengemeenschap worden daar dan gewoon voor uitgenodigd om te komen luisteren, eigenlijk om alles wat financieel op te krikken. (R. Lambert: leerkracht en dirigent schoolkoor)

Bij ons zijn er geen samenwerkingen met de andere scholen voor cultuurprojecten, maar wel voor sportactiviteiten. (E. Van Bergeijk)

We hebben wel verplichte recepties en momenten met de andere scholen, maar eigenlijk kennen we elkaar niet. Zeker tussen culturele dingen zijn er geen echte samenwerkingen. We hebben weinig communicatie onderling als leerkrachten. (C. Bakkers)

De meeste scholen geven aan weet te hebben van de culturele activiteiten die in samenwerking met de stad of gemeente gebeuren. Vaak gebeurt dit op initiatief van de stad of gemeente zelf. Hier speelt weer mee of een school in een stedelijk of landelijk gebied ligt, waardoor er meer of minder mogelijkheden zijn en deze mogelijkheden ook meer of minder goed bereikbaar zijn. Scholen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs kennen niet meer samenwerkingen met de stad dan scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs. Ook hier horen we hetzelfde verhaal als bij de scholengemeenschappen: een stad kan niets opleggen maar kan wel faciliteren en motiveren.

Het cultureel centrum bij ons bepaalt vaak zelf het aanbod voor de scholen en stapt zelf naar scholen toe. Als scholen zelf heb je dan weinig inbreng in het programma. Ik vind het jammer dan als leerkracht niet mee te kunnen kiezen, uiteraard zal een school in centrum Antwerpen een ruimere keuze hebben dan onze basisschool in Alken, een gehucht naast Hasselt. (T. Geens: docent lerarenopleiding en muziekpedagoge)

Er zijn een paar dingen die de school vastlegt zoals een voorstelling of toneel, maar veel dingen gebeuren ook met het cultureel centrum of in samenwerking met de gemeente. Samenwerkingen met de bibliotheek zijn ook gemakkelijk. (S. Colpaert)

Wij zijn gemeenteonderwijs en vanuit de gemeente doen ze wel moeite voor dingen als het cultuurcentrum en de bib. Maar inhoudelijk krijgen we van de gemeente geen hulp, we moeten enkel de eindtermen volgen. (C. Bakkers)

De stad heeft geen zeggenschap over een school, een school is nog altijd autonoom op inhoudelijk gebied. De stad kan wel invloed uitoefenen als ze zegt dat ze het belangrijk vindt, maar dat heeft pas impact als ze dat volhoudt, wat niet gemakkelijk is voor een stadscultuur. De stad kan wel stimuleren en voorwaarden creëren, maar de laatste vijftien jaar is dat alleszins niet structureel gebeurd in Antwerpen. (J. Staes)

Bij weinig informanten doet de term 'Brede School' een belletje rinkelen, maar wanneer die verklaard wordt, kan men wel voorbeelden geven van hoe dat in de praktijk omgezet wordt. Dat gebeurt vaak heel lokaal en dichtbij huis. Men kiest voor wat bekend en vertrouwd is.

Onze school doet heel veel mee van het Davidsfonds, en we nemen altijd deel aan het Schuttersfeest, een plaatselijke traditie, maar dat vind ik evengoed cultuur. (C. Bakkers)



Enkele scholen geven aan een samenwerking met het DKO<sup>39</sup> te kennen. Dit gebeurt eerder op initiatief van dat DKO zelf. De academies bieden workshops aan de scholen aan, organiseren instrumentenvoorstellingen of laten de lessen plaatsvinden in de gebouwen van de dagschool zodat leerlingen na school op dezelfde locatie kunnen blijven.

Ja, het DKO komt hier af en toe een voorstelling geven of komt informatie voorstellen voor de kinderen na school. (V. Tillie: administratief personeel en dirigent schoolkoor in stedelijk onderwijs)

Bij ons is er ook samenwerking met de harmonie en de fanfare waar de kinderen notenleer bij doen. Later stromen ze dan van daaruit naar de muziekschool. (K. Nuyts: leerkracht en dirigent schoolkoor)

Het DKO lijkt geen evidente partner te zijn, aangezien veel leerkrachten uit het gewoon onderwijs er niet vertrouwd of bekend mee zijn (J. Staes, persoonlijke mededeling). Hiertoe bestaan er wel wat initiatieven, maar slechts een minderheid van de gesproken scholen en leerkrachten is op de hoogte of nam reeds deel. Een mogelijkheid is bijvoorbeeld de uitwisseling tussen leerkrachten van het DKO en het basisonderwijs. De eerstgenoemden geven les in de lagere school, terwijl de laatstgenoemden een bijscholing volgen. Dit past dan weer wel vooral binnen het kader van de Muzische vorming. We komen hier dan ook in het volgende onderdeel op terug.

We besluiten dat een school op pedagogisch vlak zeer autonoom is. Eindtermen en leerplannen liggen vast maar verder ligt het vooral aan directie en leraren in welke mate cultuur op school aan bod komt. Samenvattend gebruiken we de woorden van Jan Staes: "De autonomie van een school is een kracht en een achillespees tegelijk."

### **Muzische vorming op school**

Oorspronkelijk werden eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor Muzische vorming opgesteld om de vijf kunstdomeinen geïntegreerd aan te bieden, leergebied- en vakoverschrijdend. Die eindtermen zijn echter wel opgesplitst in de verschillende domeinen, de eindtermen muziek zijn bijgevoegd in bijlage 7. Voor de inhoud van de Muzische vorming worden vooral de leerplannen gevolgd. Elke school mag die in principe zelf opstellen, maar meestal neemt een school die van de eigen koepel over. De leerplannen verschillen daardoor lichtelijk per onderwijsnet maar blijven vrij goed vergelijkbaar. De leerplannen Muzische vorming vanuit het Katholiek Onderwijs Vlaanderen zijn iets concreter en meer in detail uitgewerkt (R. De Maré, persoonlijke mededeling).

Ons nieuwe leerplan komt er aan, specifiek voor het gemeenschapsonderwijs zijn ze er nu mee bezig. Ik vermoed dat er ook weer aandacht zal zijn voor de Muzische vorming, omdat dat in sommige scholen toch minder aan bod komt dan zou moeten. (S. Van Everbroeck: directie gemeenschapsonderwijs)

---

<sup>39</sup> Deeltijds Kunstonderwijs.

Al vanaf de start, sinds de invoering van de eindtermen<sup>40</sup> in 1997, heerst er echter een historisch *onevenwicht* (J. Staes, persoonlijke mededeling). Het lager onderwijs kende muziek en tekenen. Drama, dans en media zaten allesbehalve ingebeiteld. Het geïntegreerd werken werd daardoor bemoeilijkt en vanuit de onderwijsinspectie was er weinig visie.

Weinig scholen kregen een onvoldoende op hun Muzische vorming, ook al was dat echt niet ok. Had de inspectie nu vanaf het eerste moment gezegd van, dat is onvoldoende, ... Maar er was zoveel te doen voor hen, dat die Muzische vorming, ... (J. Staes)

Vanuit de koepelorganisaties kent men wel een speciaal aanbod aan opleidingen en ondersteuning inzake de Muzische vorming.

Wanneer er bij scholen een hiaat wordt vastgesteld door de doorlichting, stippelt de directie een traject uit met begeleiding. Vanuit de Guimardstraat komen er dan navormers, gespecialiseerd in begeleiding voor het muzische. (M. Verelst)

Wij krijgen een aanbod aan nascholingen en zo daaromtrent, maar heb nog niet meegedaan. Alles staat op het kalendertje voor het gemeenschapsonderwijs, maar heb er nog niet naar gekeken omdat ik nog niet van plan was dat te doen. (A. Van den Bossche)

In de praktijk constateren we twee wijzen waarop de Muzische vorming in een basisschool gegeven wordt. Geen van onze informanten gaf aan dat in een basisschool elke leerkracht in de eigen klas alle muzische domeinen aan bod liet komen. Wat wel gebeurt, is dat enerzijds de talenten van de individuele leerkrachten ingezet worden op de specifieke domeinen, en anderzijds dat één persoon (tijdelijk) verantwoordelijk wordt voor de Muzische vorming op de hele school.

De directie stimuleert het bij ons dat diegenen die graag zingen, in andere klassen gaan helpen. Bij mij komt dan iemand het plastische of de dramales geven. (S. Colpaert)

Beeld geven de meeste collega's wel liever zelf, maar ik geef muziek aan alle klassen, we hebben ook een poëziejuf. (N. De Laet: leerkracht en dirigent schoolkoor)

Omdat ik zelf in verschillende koren zing en meer ervaring heb met muziek, vroegen de andere leerkrachten of ik hun muzieklessen niet wilde geven. (C. Bakkers)

Op vrijdag doen wij Muzikale Carrousel, een doorschuifstelsel. Meester Geert doet dan alles met zingen, juf Natasha doet dingen met foto's dan. (L. Verfaillie)

Op scholen heb je echt muzische mensen. Minder muzische mensen vinden het leuk door hen geholpen te worden. We laten talenten van leerlingen naar boven komen, maar proberen ook die van de leerkrachten naar boven te laten komen. Niet iedereen is gemaakt om op een podium te staan. (M. Verelst)

Ik volgde het postgraduaat Muzicoach in Sint-Niklaas, andere leerkrachten vinden het ook een meerwaarde dat iemand zich meer met het muzische bezighoudt. (T. Matthys)

Net voor de doorlichting, dan wordt het muzische plots een prioriteit. Dan word ik meer ingeschakeld en krijg ik daar een paar uurtjes meer voor. (M. de Wit: leerkracht Muzische vorming en muziekpedagoge)

---

<sup>40</sup> Dit zijn eigenlijk minima, die minstens behaald moeten worden. Een school mag uiteraard meer aanbieden.

Er zijn heel wat voordelen aan de Muzische vorming en bovenstaande manieren van werken. Muzische vorming kan creatieve processen bevorderen in plaats van het klassieke 'hokjes-denken'. Het integreren in andere leergebieden en vakken kan een toegevoegde waarde betekenen voor de cognitieve ontwikkeling. Muzische vorming zou een wezenlijk onderdeel kunnen vormen van een globale ontwikkeling.

Aan het cognitieve is altijd veel belang gehecht. Er was tijd voor het muzische, als de rest gebeurd was. Terwijl het muzische, dat heb je nodig voor creativiteit, het ontspant, het zorgt voor minder stress en druk... De tijd is ook voorbij dat alle kinderen hetzelfde knutselwerkje maken. Het is ook belangrijk dat ze ervan genieten en er achteraf over kunnen vertellen, wat ze voelden. Er is meer aandacht dat de kinderen er ook wat over nadenken. (M. Verelst)

Een voordeel dat vaak genoemd wordt, is de vrijheid die men als leerkracht ervaart.

Leraren gebruiken de vrijheid om wat uren van de Muzische vorming op te sparen en in blok te zetten. Dan kunnen ze een hele voormiddag rond iets werken in plaats van een half uur te kunnen zingen. (M. Verelst)

Ook het inzetten van sterktes en talenten van leerkrachten wordt meestal positief onthaald. Al moeten we hier ook een keerzijde van de medaille aanhalen. Net omdat leerkrachten zich minder strikt gebonden aan aparte vakken voelen, gaan zij hier soms heel vrij mee om. Een domein of vaardigheid waarin een leerkracht zich sterk voelt, zal vaker aan bod komen in zijn lessen. Bepaalde leerplannen kan men instrumentaal en vocaal uitvoeren. Leerkrachten die minder graag zingen, zullen dan ook niet snel voor de vocale uitwerking kiezen.

Ik ben eerlijk gezegd zeer bang dat het aandeel van muziek nog gaat verkleinen in de leerplannen en de vaardigheden, gewoon om kinderen zelfs met een cd goed te doen zingen, die vaardigheden ontbreken. (K. Mertens)

Ik moet stagiaires echt suggereren om ook een lied aan te leren. Drama en beeld zijn altijd aanwezig. Ik snap dat wel, als men zich daar niet veilig in voelt, voor velen is voor een groep zingen een grote drempel. (N. De Laet)

Een nadeel van het muzische vind ik dat het breder en rijker is waardoor er dingen misschien sneuvelen. Eerlijk gezegd denk ik dat de zang daardoor een beetje gesneuveld is. (R. De Maré: docent lerarenopleiding en professioneel muzikant)

Iedere klas zingt nog wel in de muziekles. Elke leerkracht vult dat wel vrij in. Er zijn grote verschillen bij de leerkrachten onderling, maar dat is bij alles zo, ook bij wiskunde. Iedereen heeft dingen die hij minder graag geeft en liever geeft, maar uiteindelijk moet het overal gebeuren. (E. Van Bergeijk)

De eindtermen moet je halen maar die zijn zeer breed. Als leerkracht kan je dat zelf invullen en accenten leggen. Bijvoorbeeld: 'kinderen ontwikkelen gevoeligheid voor melodie'. Dat is zo open, dat kan je vocaal doen maar ook instrumentaal. Je kunt er alle kanten mee op. Het is ook moeilijk meetbaar allemaal en te evalueren. (R. De Maré)

Hoewel men dus oorspronkelijk Muzische vorming invoerde met de intentie de verschillende kunst domeinen geïntegreerd aan te bieden, ook in niet-kunsvakken, vinden we vandaag de dag toch praktijken waarin de domeinen opgesplitst worden en terug aparte vakken worden. Dit gebeurt

vooral doordat men vaak kiest om de meest competente leerkracht in te zetten voor elk apart domein, opdat dat domein zo goed mogelijk gegeven kan worden.

We gaven het al eerder aan, maar in enkele basisscholen liep of loopt een project waarbij leraren uit het DKO Muzische vorming geven in het dagonderwijs terwijl de 'gewone leraren' daar bijscholing over krijgen. Een basiscursus beslaat vijftien voormiddagen, gespreid over een schooljaar. Tijdens een vervolgcursus worden de leerkrachten in hun eigen school gecoacht. De leraren die reeds deelnamen aan dergelijke sessies zijn hier uiterst tevreden over.

De cursus was erg praktisch en met bruikbare informatie. Het is een groot voordeel als je de oefeningen een keer zelf hebt gedaan en geoefend, in plaats van ze te lezen uit een handboek. Dat is een groot verschil. (N. De Laet)

Het is niet evident om als leerkracht Muzische vorming te geven. We merken daar een grote slingerbeweging. Enerzijds is er het spoor van het muzische als een geïntegreerd iets, waarbij elke leerkracht voor elk domein voldoende gevormd moet zijn en over een breed gamma aan kennis en vaardigheden moet beschikken. Anderzijds, zoals eerder aangegeven, kiezen sommige scholen voor de meest competente leerkracht per domein: in sommige scholen kiest men zelfs voor professionele kunstenaars en dus voor specialisatie.

Je kunt natuurlijk niet van elke leerkracht verwachten dat ze op elk gebied van de Muzische vorming gevormd zijn en alles kunnen. Niemand kan specialist in vier domeinen zijn. (M. Annemans)

Ik geef als muzikant de muzieklessen. De andere disciplines zoals beeld en dans worden ook door een professioneel opgeleid iemand gegeven. De leraren van het lager onderwijs zijn daar niet voor opgeleid, die moeten zoveel geven, die kunnen nooit specialist zijn, de opleiding is daar niet voor. Voor kinderen is het echter veel beter als dat wel zo zou zijn. (S. van Steenberge)

In dit laatste citaat wordt verwezen naar de lerarenopleiding. In de lerarenopleiding tracht men de studenten wel voor te bereiden op het geven van een geïntegreerde Muzische vorming, ondanks een krimpend aantal uren. Het is belangrijk dat daar een goede basis gelegd wordt, aangezien beginnende leerkrachten stevast terugrijpen naar wat ze in hun opleiding aangeboden kregen, als een houvast om van te vertrekken (C. Bakkers, persoonlijke mededeling). De instroom van studenten is ook erg divers in de lerarenopleiding Lager onderwijs. Sommigen volgden reeds jaren muziekles, voor anderen is 'muziek' geleden van de laatste les muzikale opvoeding die ze in de eerste graad van het secundair onderwijs kregen. In de eerste twee jaren van de opleiding krijgen de studenten een combinatie van vakken waarin de domeinen apart aangeleerd worden en een overkoepelend vak waarin de domeinen samen, geïntegreerd, aan bod komen. Het derde jaar wordt volledig met stages ingevuld.

De studenten hebben 17 uren muziek in het eerste jaar, 15 uur in het tweede jaar en in het derde jaar hebben zij alleen stage. Dat zijn dus in totaal zeer weinig uren, vroeger waren het er 50. Daarbij komt nog dat zingen maar één onderdeel vormt, ik heb hen nog veel andere dingen ook aan te leren. (T. Geens)

De studenten volgen 'Expressieve Ontwikkeling'. Ze krijgen beeld, drama en muziek apart maar daarnaast ook overlappingsen, we komen regelmatig samen in een groter project. In de muziekles is het heel praktisch en concreet, in de ateliers rond Muzische vorming komen de domeinen samen via thema's en invalshoeken. De vooropleiding van studenten is heel verschillend, voor sommigen zijn de muzieklessen echt veeleisend, en er is al een hoge werkdruk voor studenten in de lerarenopleiding met veel taken. (R. De Maré)

De twee docenten muziek aan de lerarenopleiding die we konden spreken, klagen beiden over eenzelfde probleem: het verschil in perceptie tussen het vak Muzische vorming en alle andere vakken in de lerarenopleiding. Het eerste wordt soms in de lerarenopleiding door studenten en andere docenten als 'bijvak' aangezien en als minder belangrijk beschouwd.

Ik vind het in het belang van het niveau van de lerarenopleiding wel belangrijk dat we bepaalde eisen durven gaan stellen voor de Muzische vorming. Studenten moeten de wil en de motivatie tonen om nieuwe dingen te leren en er voor open te staan. We moeten de lat terug hoog leggen, uit respect voor het beroep ook. (R. De Maré)

Bij andere vakken zijn ze strenger voor de studenten. Als ik even streng zou mogen zijn, zouden er niet veel het halen. Het niveau van het muziekvak ligt lager dan taal of wiskunde, voor muziek moeten ze zogezegd minder kunnen. Het wordt dus een beetje als bijvak gezien. Als ik even veeleisend zou mogen zijn als collega's... (T. Geens)

Specifiek binnen het domein 'muziek' is er nog het onderdeel 'zang'. Enerzijds kan men dit zien als 'slechts een onderdeel van een domein': we zetten in op een brede Muzische vorming en zien de expressiemogelijkheden zeer breed. Anderzijds zien anderen zingen als een basisvoorwaarde om muziek binnen de Muzische vorming te kunnen geven. Veel studenten en leraren durven echter niet te zingen omdat ze denken dat ze het niet goed (genoeg) kunnen. Zingen wordt niet meer als iets normaal en spontaan ervaren. In de kleuterschool zingt iedereen, in de basisschool zijn er al grote verschillen tussen de leerkrachten en in het secundair onderwijs valt het zingen bijna volledig weg. Daardoor moeten studenten in de lerarenopleiding vaak terug wennen aan het zingen, en dat verloopt niet zonder schroom en drempels. Die vicieuze cirkel moet ergens doorbroken worden en dat kan in de lerarenopleiding.

Ik voer een eenzame strijd om het zingen terug op het voorplan te krijgen. De stem vormt de toegangspoort voor alle muzikale aspecten. (R. De Maré)

Zingen vraagt een kunde en competentie. Dat ontbreekt vaak bij leerkrachten. Veel van hen gebruiken foute liedjes in de klas (slechte tekst, foute toonhoogte). Die basiskennis zit niet altijd meer in de lerarenopleiding. (J. Staes)

Veel studenten zijn vrij radeloos op het gebied van zingen, de meesten zongen voor het laatst op hun plechtige communie. Ik geloof echter dat je iedereen kan laten en durven zingen. (R. De Maré)

Er zijn nog weinig studenten die durven zingen, steeds met hetzelfde excuus: "ik kan dat niet". Ik probeer de studenten er van te overtuigen dat iedereen op zijn eigen manier kan zingen, ik probeer die drempel weg te nemen. Want kinderen vinden dat fantastisch. (T. Geens)

Toch mogen we niet zomaar met de vinger naar de lerarenopleiding wijzen. Toen de eindtermen eind vorige eeuw aangepast werden, moesten plots alle leerkrachten muzisch gaan werken, zonder er

echt voor opgeleid te zijn. Net zo voor de docenten aan de lerarenopleidingen. Ook hier is weer de spanning voelbaar tussen personen die goed opgeleid zijn en echt muzisch kunnen werken en personen die een uitgebreide kennis van een domein bezitten waardoor zij een hele school bijvoorbeeld muziek- of danslessen kunnen geven.

Er is nooit een goede visie geweest op het leergebied Muzische vorming en op de implementatie ervan. Ook in de lerarenopleiding ontbreekt dat nog. De docenten in die lerarenopleiding zijn ook zelf nooit opgeleid daartoe. Een school zet dan soms graag een specialist in, een professional, maar dat past niet binnen het geïntegreerde plaatje. We zouden een coach moeten inzetten, voor op scholen en voor in de lerarenopleiding. Niet iemand die het komt doen, maar iemand die zegt: ik kom mee volgen hoe jullie het doen en in functie daarvan ontwikkelen we competenties. Maar dat is natuurlijk erg duur. (J. Staes)

In het algemeen kunnen we besluiten dat Muzische vorming een waardevolle bijdrage kan leveren in de gehele ontwikkeling van kinderen en als een volwaardig leergebied mag geplaatst worden naast taal en wiskunde. Het vraagt echter redelijk specifieke competenties van leerkrachten. Door de hoge mate aan vrijheid die wordt aangeboden binnen het leergebied van Muzische vorming, kiezen zij soms bewust voor eigen, persoonlijke accenten, mogelijk ten koste van andere onderdelen. We merken hier een groot spanningsveld tussen een brede en geïntegreerde aanpak en een gespecialiseerde aanpak van de domeinen, zowel in de praktijk van het lesgeven als in de lerarenopleiding Lager onderwijs.

### Zangcultuur

Aan de hand van de opinies van alle gesprekspartners vinden we enkele kenmerken van de aanwezigheid van een zangcultuur op een school. Iedereen is het er over eens dat op de eerste plaats de kinderen graag moeten zingen, met plezier en enthousiasme. Daarnaast is het belangrijk dat die zangcultuur leeft op de hele school, als een klas- en vakoverschrijdend gegeven. Alle leerkrachten gebruiken bewust zang binnen en buiten de lessen. Dat inzetten van zang als middel gebeurt eerder geregeld dan regelmatig. Daarbij komt er vaak ook een zekere spontaniteit aan te pas. Ten slotte kan door een goede zangcultuur op school de kwaliteit van het zingen verbeterd worden en wordt het liedrepertoire bewust uitgebreid.

Een zangcultuur is voor mij een klas- en vakoverschrijdend gegeven. Het vraagt wel een grote flexibiliteit. Wij zijn nog te hokjes denkend: mijn klas, dit en dat. Bij elkaar in de klas gaan kijken gebeurt zeer weinig. Twee leerkrachten die eens samen lesgeven is ook zeer verrijkend, voor de leerkrachten en de leerlingen is dat plezierig. Natuurlijk financieel niet evident, dat is dan een keuze van de directie. (M. Annemans)

Een zangcultuur? Dat is goesting, motivatie en plezier. Kan op regelmatige tijdstippen (niet afgebakend, vrijdag om 14u, ik heb het niet over lesjes) betekenisvol (binnen het kader van een les over het bos, een gevoel) en bewust ingezet worden. Binnen en buiten de les. (J. Staes)

De laatste jaren is er bij ons wel een zangcultuur, de impact is vergroot sinds ik hier ben. We hebben zangmomenten met 300 leerlingen tegelijk. Een zangcultuur moet leven bij de kinderen, als je merkt dat ze dat graag doen, als de kwaliteit van zingen verbetert. (K. Mertens)

Het ontwikkelen en stimuleren van een zangcultuur biedt voordelen op meerdere gebieden. De volgende drie voordelen werden door alle informanten genoemd. Allereerst kan het inzetten van zang in de lessen zorgen voor een speelse vorm van leren, waardoor kinderen ontspannen en geconcentreerd tegelijk leren.

In alle vakken kan je met zang speels laten leren. Een lied aanleren kan ook heel saai, met voordoen en nadoen. Dat is voor de kinderen geen leuk vooruitzicht natuurlijk. Maar zo speels, gecombineerd, dat de leerlingen niet doorhebben dat ze een lied aan het leren zijn... (M. De Kimpe: leerkracht en dirigent schoolkoor)

Je kan door zingen zoveel gedaan krijgen van kinderen, in plaats van commando's uit te delen: neem jullie agenda ... Als je die opdracht al zingend geeft, heeft iedereen voor je het weet snel zijn agenda gepakt, al zingend. Dat is ook rustgevender dan al die instructies ... (E. Verhoeven: leerkracht en dirigent schoolkoor)

Het brengt echt rust in de klas. In plaats van tien keer iets te zeggen, begin je te zingen en de kinderen weten meteen wat ze moeten doen. (N. De Laet)

Daarnaast draagt een zangcultuur op school bij tot verbondenheid en vertrouwen bij leerlingen onderling. Het merendeel van de informanten neemt spontaan het woord 'samenhorigheid' in de mond.

Door samen te zingen wordt het samenhangingsgevoel versterkt. Aandacht voor kinderen is belangrijk. Samen dingen doen schept een band en geeft een goed gevoel aan de kinderen. (N. De Laet)

Wij zingen op de Steinerschool bij de jaarfeesten altijd typische liedjes die heel de school kent. Maar ook buiten de school, wanneer ze met andere kinderen samen zingen, merken ze: "Hé, jij kent dat liedje ook?" En die andere kinderen blijken dan ook op een Steinerschool te zitten. Dat is een soort verbondenheid ook. (R. Lequeux)

Muziek is toch nog altijd een drempel. Er blijft gène rond bestaan, misschien zijn mensen bang om beoordeeld te worden. Daarom is het belangrijk dat je bij het zingen veel kansen krijgt. Dat je mag experimenteren en fun beleven. Of je nu vals of juist zingt. Maar als je een sfeer van vertrouwen creëert, dan durft iedereen te zingen, zelfs alleen. (M. De Kimpe)

Aansluitend op dit laatste citaat klinkt als derde meerwaarde van een zangcultuur het in stand houden van een vocale traditie en het beschermen en uitbreiden van repertoire. We komen zo dadelijk nog terug op competenties van leerkrachten als voorwaarde voor een zangcultuur, maar het blijkt toch dat zingen door zowel leerkrachten als door kinderen niet altijd als natuurlijk en evident beschouwd wordt. Zeker als volwassen leerkrachten het moeilijk vinden om op die (hogere) toonhoogte te moeten zingen die goed is voor de kinderstemmen. Weer zou je hier kunnen spreken van het begrip 'viciëuze cirkel': tijdens het primaire en vooral secundaire onderwijs wordt de aandacht voor zang steeds schaarser, waardoor het ook mogelijk is dat het aandeel van zang binnen onze muziekcultuur verkleint.

Het zit er al in bij kinderen: "Juf, ik kan niet zingen." Misschien vergelijken ze zich dan met andere kinderen die misschien iets beter zingen... (N. De Laet)

Het is van groot belang om kinderen van kleins af aan hoog te laten zingen, ik denk dat we als kind al heel veel natureel verliezen. (M. De Kimpe)

Wij doen veel inzingoefeningen, kinderen krijgen daardoor vertrouwen dat ze wel hoog kunnen zingen. Thuis horen kinderen vooral lage stemmen. (E. Van Miert: ouder en dirigent schoolkoor)

Kinderen kennen nog heel veel liedjes, maar vooral commerciële, hedendaagse en nieuwe nummers. Kinderliedjes van vroeger, zelfs rond sinterklaas of kerstmis, kennen kinderen niet meer. We moeten wel ook dankbaar zijn voor die commerciële dingen, ze zingen en dansen er wel graag op. (T. Matthys)

Voor mij is de vocale traditie het belangrijkste, muziekonderwijs moet 99 procent vocaal zijn. Muziektheorie, ritme, instrumentenleer, muziekgeschiedenis, het kan allemaal via zingen. Een liedje of muzikale geplogenheden zoals versnellen, vertragen, luid, stil, ... Dat kan allemaal via makkelijker en actief musiceren en zingen dan er iets theoretisch van te maken, kunnen in plaats van kennen dus. (S. van Steenberge)

Kleuters moeten de eerste stappen zetten in de muzikale vorming, daar gebeurt het fundament. Als hun kleuterleidsters daar totaal geen benul van hebben, kunnen ze dat ook niet overbrengen. Spontaniteit verdwijnt als er geen continuïteit is. Als kinderen bij hun juffen twee jaar niet zingen, en daarna terug wel, dan is er een drempel, dan is dat vreemd. Het is dus belangrijk dat je elk jaar een leerkracht hebt die zingt. Daar zit het grootste probleem, dat je soms grote hiaten hebt. (R. De Maré)

In de praktijk vinden we veel verschillende verschijningsvormen van een zangcultuur. Elke school vult deze op een andere manier in of geeft een eigen voorbeeld van een activiteit die bij hen onder de noemer zangcultuur valt. De meeste scholen zijn vooral fier op de samenzang met alle kinderen van de school. Dit vindt plaats op regelmatige tijdstippen, binnen een afgesproken kader en context. Hier vinden we dus enige tegenstrijdigheid met de definitie die de scholen zelf aangaven. Men droomt van spontane zangmomenten maar organiseert en regelt toch bepaalde gelegenheden op vaste tijdstippen.

Vroeger hoorde je op de speelplaats altijd groepen kinderen zingen, die tijd is echter voorbij. Wij proberen wel een zingende school te zijn. We hebben een eigen jaarthema met bijhorend lied, houden een groepsmoment op de speelplaats en houden een muziekdag waar alle genres aan bod komen. (D. Van de Caveye: directie)

Dat vind ik jammer, dat zingen zo voor in de muziekklas is. Onze droom is dat in elke klas in elke les gezongen wordt, dat er zo tussendoor gezongen wordt. Of dat op de speelplaats spontaan gezongen wordt. (E. Verhoeven)

Elke maand zingen we met de hele school samen voor alle jarigen van die maand. (C. Dielen: leerkracht en dirigent schoolkoor)

De themaliëdjes worden door alle kinderen in alle klassen gezongen, en dan hebben we twee keer per jaar met heel de school een samenzangmoment: met Nieuwjaar en met de start van de lente. Zo worden dat schoolliederen die iedereen kent, zo blijven die levend. (P. De Kok: leerkracht en dirigent schoolkoor)

Het was een topidee om op de speelplaats een micro te zetten, de kinderen staan in een rijtje te wachten om iets in de micro te mogen zingen. (T. Matthys)

Voor elke vakantie organiseren we een forum op school. De ouders mogen komen kijken en één of twee klassen zingen samen op het klein podium. Elke klas doet dat wel eens, ook al hebben een paar leerkrachten meer zangtalent dan anderen. Het staat niet expliciet op papier dat dat verwacht wordt van hen, maar dat is zo wat gegroeid. (S. Van Everbroeck)



Ten slotte willen we aangeven wat belangrijke factoren zijn om op een lagere school tot een zangcultuur te kunnen komen. Deze factoren komen vrij goed overeen met wat al uit de analyse van de vorige twee onderwerpen (cultuur op school en de Muzische vorming) bleek. Weer is de graad van motivatie en flexibiliteit van elke individuele leerkracht bepalend. Daarnaast is steun vanuit de directie en praktische ondersteuning onontbeerlijk. Ook een goede communicatie met de leerlingen zelf en de ouders is nodig voor een optimaal klimaat waarin gedragenheid en engagement tot hun recht kunnen komen. Over de verschillen in de onderwijsnetten willen we voorzichtig zijn, aangezien het gemeenschapsonderwijs en het officieel gesubsidieerde onderwijs minder vertegenwoordigd waren bij de informanten. Het lijkt echter wel een tendens te zijn dat binnen het katholieke onderwijs een grotere kans geboden wordt aan zangculturen. Of dit uit de traditie van zang in liturgische plechtigheden voortkomt, durft niemand te stellen. Dit blijkt echter wel het geval te zijn voor de schoolkoren zelf, waar we na volgende vier citaten op inzoomen.

Ik zing veel met de kinderen in mijn klas en ze zingen enorm mee. Ook in de vieringen zijn ze enthousiast. Als je als leerkracht enthousiasme toont, dan zijn de kinderen dat ook. (C. Bakkers)

Wat heb je nodig voor een zangcultuur? Autonomie (voor leerkracht en leerling, mag die in het Armeens zingen op de speelplaats?). Ook betrokkenheid als een betekenisvol gegeven. Maar ook competentie, je moet het aankunnen, of kunnen leren. Er moet ook een succesbeleving aanwezig zijn. Maar dat mag moeite kosten. (J. Staes)

Je hebt iemand nodig die dat trekt. Nu ben ik dat, maar voor volgend jaar is dat een vraagteken. Denk dat het veel afhangt van de persoon en van de competenties van die persoon. Ik heb een degelijke muzikale vorming achter de rug. (K. Mertens)

Vanuit mijn functie in de lerarenopleiding kom ik in alle netten. Ik zie wel verschillen tussen de netten. Ik heb de indruk dat methodescholen en katholiek onderwijs toch een andere cultuur hebben, met vieringen waar het vaak voorkomt dat alle kinderen samen zingen. In het gemeenschapsonderwijs is dat zelden het geval, dat is een ander publiek en daar loopt dat anders. (T. Geens)

## Schoorkoor

In dit laatste deel van deze scriptie gaat de aandacht onverdeeld uit naar schoolkoren. We zijn benieuwd naar het ontstaan en de werking van schoolkoren. Zoals in het onderzoekskader reeds beschreven<sup>41</sup>, maken we een onderscheid tussen een zangcultuur op school, koorzang op school en schoolkoren. Binnen dit onderdeel focussen we ons eerder op die laatste vorm. In een schoolkoor zingen niet altijd alle leerlingen van de school en repeteert men zeer regelmatig samen, onder leiding van een (of meerdere) vaste leerkracht(en). We kijken naar het ontstaan van de schoolkoren en wie het koor momenteel leidt. Welke kinderen zingen in het schoolkoor en hoe worden zij hiervoor gemotiveerd? Verder analyseren we de praktijk van repetities, optredens en liedrepertoire van het schoolkoor. Van wie ondervindt een schoolkoor de beste steun en welk imago heeft het schoolkoor vandaag? Tot slot geven we een overzicht van kansen en knelpunten voor schoolkoren. Onder

---

<sup>41</sup> Meer bepaald in de paragraaf 1.3 *Onderzoeksdoel- en vraag*.

kansen verstaan we de factoren die ervoor zorgen dat het oprichten van een schoolkoor gemakkelijker wordt of die goede redenen geven om er een op te richten. Knelpunten daarentegen bemoeilijken het ontstaan en de werking en geven een beeld van de hindernissen of drempels. In een besluit ter afsluiting van dit volledige hoofdstuk<sup>42</sup> worde de kritische succesfactoren voor schoolkoren opgesomd. We nemen de conclusies uit de voorgaande delen (cultuur op school, Muzische vorming en zangcultuur) daarin mee op.

Laat ons eerst kijken naar de schoolkoren die een langere geschiedenis kennen en die reeds meer dan tien jaar bestaan. We stellen vast dat al deze schoolkoren ontstonden vanuit een samenwerking met de plaatselijke parochie, met als doel vieringen op te luisteren. Het betreft dan alleen schoolkoren op katholieke basisscholen. De voortrekkers hierin waren personen vanuit verschillende functies: zowel leerkrachten, directies als de organist van de nabij gelegen kerk. We vermelden nog graag een uitzondering: in een basisschool uit het officieel gesubsidieerde onderwijs is geen schoolkoor, maar af en toe wordt vanuit een aantal ouders die betrokken zijn bij het Bisdom, initiatief genomen om met enkele kinderen van de school toch een koortje te vormen bij gelegenheden die het Bisdom organiseert.

Wij leerden vroeger in het koortje extra leuke liedjes aan om de kinderen naar de kerk te krijgen. (I. Claeys: leerkracht en dirigent)

Ons schoolkoor bestaat twintig jaar, het is ontstaan op de parochie. De organist / koster toen kwam met het idee een kinderkoor op te richten. De parochie achtte het toen echter beter de repetitie in de school te laten doorgaan dan in de kerk. (D. Van de Caveye)

Onze directeur wilde eigenlijk een kerkkoor in de school. (S. Colpaert)

Ja vanuit de ouders worden we vaak gevraagd om een paar liedjes voor 't Bisdom te zingen en daar wordt dan altijd een koortje voor opgericht. (C. Bakkers)

Vijftig jaar geleden ontstond ons koor op basis van de vraag om de eucharistieviering op te luisteren. Eigenlijk vanuit de directie, maar dat waren zusters toen. Vroeger was het ook enkel daarvoor. Maar stilaan gebeurden meer en meer concerten buiten de mis. Vanaf 1999 is de eucharistie er allemaal uitgegaan, we doen het nog wel af en toe maar het is geen hoofdzaak meer. (M. Annemans)

Schoolkoren die pas de afgelopen jaren ontstonden, kwamen er vanuit individuele initiatieven of vanuit een specifieke pedagogische visie. In de katholieke scholen wordt het schoolkoor nog wel ingezet bij de enkele vieringen gedurende een schooljaar (al dan niet in een nabije kerk of binnenshuis), maar dit is vaak geen reden meer waarom een schoolkoor wordt opgericht. De verhalen van het recent oprichten van een schoolkoor lopen parallel bij scholen uit de verschillende onderwijsnetten, zo ook bij scholen uit centrumsteden en niet-centrumsteden. Meestal nemen (ietwat muzikale) leerkrachten zelf het initiatief uit eigen interesse en passie, soms worden zij aangesproken door de directie die een schoolkoor als een meerwaarde ziet voor de school en de

---

<sup>42</sup> De analyse van de gegevens uit het kwalitatieve luik.

kinderen. Eenmalig zagen we dat een ouder met het schoolkoor startte of dat een schoolkoor groeide na een samenwerking met de Vlaamse Opera.

Wij hebben dertig verschillende nationaliteiten op school. Er is vaak ruzie op speelplaats, daarom zochten we activiteiten om de kinderen bezig te houden zodat ze niet allemaal altijd op de speelplaats zijn. (L. Verfaillie)

Bij een samenwerking met de Vlaamse Opera deden we het project 'Carmen'. Kinderen konden kiezen tussen muziek/zang/dans/woord/lay-out/media (dat past binnen onze visie op meervoudige intelligentie). De koorgroep van toen is blijven zingen, daar is het schoolkoor gestart. (H. Hendrix: leerkracht en dirigent schoolkoor)

Ik ben er als leerkracht mee begonnen. Ik merkte dat de kinderen op school heel graag liedjes zingen, en dan heb ik gezegd, waarom doen we geen schoolkoor. En dat was in orde. (A. Van den Bossche: leerkracht en dirigent schoolkoor in gemeenschapsonderwijs)

Els kwam als ouder zelf met het voorstel voor het schoolkoor. Ik heb haar dan geholpen met de ondersteuning. (C. Boonen: leerkracht)

Ik wou daar als leerkracht zelf mee beginnen, maar heb toen wel collega's gezocht die wilden helpen, want alleen zag ik dat niet zitten. (K. Nuyts)

Ik leid het schoolkoor alleen en heb het vorig schooljaar zelf opgestart. Ikzelf heb vroeger conservatorium zang gedaan, maar heb die studie niet afgemaakt, maar wilde er toch nog iets mee doen. Ik wilde kinderen de kans geven om te zingen, omdat dat mijzelf ook heel erg heeft geholpen altijd. (T. De Vries: leerkracht en dirigent schoolkoor in gemeenteschool)

Vaak zijn het leerkrachten van de school zelf die het koor begeleiden en dirigeren, alleen of met enkelen. Deze leerkrachten volgen zangles, zingen in een koor of zingen puur uit interesse. We merken een sterke link met de Muzische vorming: vaak zijn de dirigenten van het schoolkoor die personen die ingeschakeld worden voor de Muzische vorming (of slechts het domein muziek) op de hele school. Het schoolkoor betekent voor elke betrokken leerkracht steeds een sterk engagement naast het gewone werk en vereist toch een zekere muzikale basiskennis. Een minderheid van de scholen gaf aan dat het schoolkoor bij hen geleid wordt door een professionele muzikant, die dan vaak ook ingezet wordt binnen de Muzische vorming.

Ja, op een andere school stopte de dirigent met het koor en het koor was gedaan. Er was niemand in huis daar die dat wou opvolgen. Er zijn er nochtans die het zouden kunnen, maar die zich er niet voor willen engageren. Het kost veel energie, studeerwerk, het stopt nooit. (M. Annemans)

Wie gaat dat doen? Wie heeft die vaardigheden en de kennis? Plaats en tijd zijn excuses. Maar de mens, daar gaat het over. (J. Staes)

We hebben een probleem nu onze dirigenten gaan stoppen op het einde van het schooljaar. Ze hebben zelf een muziekgroepje sinds kort en verkiezen hun vrije tijd daar in te investeren. Maar ik vind geen andere dirigent, die met kinderen kan omgaan en die hen muzikaal ook kan begeleiden. Dat zijn witte raven. (D. Van de Caveye)

Ik heb zelf drie jaar notenleer en drie jaar samenzang gedaan en zing nu nog steeds in een vereniging. Ik heb dus wel wat muzikale ervaring. Ik doe het helemaal alleen. (A. Van den Bossche)

Om over die minimale muzikale basiskennis te beschikken en om het schoolkoor zo goed mogelijk te leiden, volgden enkele leerkrachten en niet-professionele dirigenten een specifieke opleiding of aanvullende vorming. Sommigen kenden het aanbod van Koor&Stem hiervoor en namen al eens deel aan een cursus. Leerkrachten geven aan dat bijna altijd speciaal voor navorming een budget voorzien wordt, voor het hele schoolteam. De grootte van dat budget en de wijze waarop vormingen gekozen worden, verschillen echter per school.

Opleidingen vind ik minder nodig, ik doe vooral alles op het gevoel. Kinderen zonder kennis van notenleer hebben er ook weinig aan dat de maat geslagen wordt. (K. Nuyts)

De school staat er heel vrij en open tegenover, maar heeft het liefst dat de opleiding niet tijdens de schooluren plaatsvindt. (I. Claeys)

Bij ons volgen de kleuterleidsters per jaar allemaal dezelfde opleiding. De directie beslist, als leerkracht heb je niet te kiezen. (M. de Wit)

Je mag alle opleidingen volgen die je wil, maar je krijgt er honderd euro voor. De rest betaal je zelf. (S. Colpaert)

Wij zetten als directie vooral in op navormingen rond taal en gedrag. Op dit moment is cultuur geen prioriteit voor ons. (L. Verfaillie).

In alle scholen kiest men er voor alle kinderen die willen, te laten meezingen in het schoolkoor. Vaak kiest men er wel voor te werken met kinderen vanaf het derde leerjaar, om moeilijkheden met tekst en (een andere) taal te vermijden. Er worden meestal geen audities gehouden, al gebeurt dat bij een enkele school wel, als speelse toets. Op een basisschool horen kinderen ook niet te worden uitgesloten: kinderen zijn emotioneel nog niet rijp genoeg om een afwijzing aan te kunnen. Aan het begin van het schooljaar worden alle leerlingen uitgenodigd te komen proeven van de koorzang. Na enkele weken wordt gevraagd al dan niet te kiezen voor het engagement. Enkele scholen stellen zelfs een symbolisch contract op, waardoor de ouders ook betrokken worden bij het engagement. Het eisen van een regelmatige aanwezigheid lijkt de beste methode: de dirigenten geven aan niets te kunnen opbouwen met een steeds wisselende groep kinderen. De meeste schoolkoren zijn gemengd samengesteld maar met meer meisjes dan jongens.

Bij audities gaat het niet over plezier en betrokkenheid maar over kunnen presteren. Als kind moet je mogen leren. Als je 't niet kunt, moet je 't kunnen leren. (J. Staes)

Er is op school geen selectie, iedereen die wil komt zingen. Je moet wel naar alle repetities komen. Sommigen zingen niet op toon, dat gaat misschien ten koste van de kwaliteit, maar dat is dan maar zo. (M. Annemans)

Omdat we anderstalige liedjes zingen, kiezen we voor kinderen van het tweede tot het zesde leerjaar. (A. Van den Bossche)

Wij hebben twee koren: voor 1, 2 en 3 en voor 4, 5 en 6. We doen soms dezelfde liedjes om dan ook eens samen te kunnen zingen. (M. De Kimpe)

Eerst mochten de leerlingen naar vrije keuze komen, maar dat werkt niet. Daarna zijn we veranderd naar een projectwerking, dan moeten ze komen tot aan sinterklaas, tot Pasen... (R. Lambert)

Zeker in steden en grootsteden neemt de diversiteit van de leerlingen in het onderwijs toe (Delepeleire, 2016). We vinden leerlingen van een groot aantal verschillende nationaliteiten en met verschillende culturele achtergronden en religies. Bij de bestaande schoolkoren in de drie onderwijsnetten zingen steeds kinderen mee vanuit alle culturele achtergronden en met verschillende godsdiensten, er wordt geen onderscheid gemaakt.

Op school geven we alle andersgelovige kinderen ook de kans om mee te zingen, vanuit onze pedagogische opdracht. Moslimmeisjes en -jongens zitten mee in de groep en hebben vaak fantastische stemmen en zingen schitterend. Sommigen vertellen dat thuis, bij sommigen is dat geheim. Ook in de paar missen in de school worden zij mee in de groep ingeschakeld, zonder onderscheid. (S. van Steenberge)

Het belangrijkste element in het gemotiveerd houden van de leerlingen, is de succeservaring, wat eerder al aan bod kwam. De leerlingen werken met de begeleider naar een concert of toonmoment toe. Daarnaast voelen de geëngageerde leerlingen zich positief bijzonder en fier dat ze deel uitmaken van het schoolkoor. Uitzonderlijk wordt de koorgroep apart beloond met een uitstap of een weekend.

De kinderen van het schoolkoor krijgen een verrassing op het einde van het schooljaar bij ons. Met de zangleden gaan we dan op uitstap met de begeleiders, iets van sport of een pretpark. Echt als een beloning voor de geleverde inspanningen. (D. Van de Caveye)

Bij ons krijgen de zangertjes ook een eigen T-shirt, dat geeft hen een speciaal gevoel en daar zijn ze best trots op. (T. Matthys)

We zorgen er ook voor dat de sportmiddag nooit op dezelfde middag valt als het koor, om te vermijden dat er gekozen moet worden. (L. Verfaillie)

De schoolkoren treden minstens een keer per schooljaar op, soms als een onderdeel van een groot muzisch project op school, vaker zelfstandig met een klein concert bij bepaalde gelegenheden. Dit kan op school of in de lokale omgeving. Een enkele basisschool vraagt aan het publiek een klein bedrag als entree om de kosten te dekken. Alleen de katholieke scholen geven aan vieringen op te luisteren. Gemiddeld vinden die drie keer per jaar plaats.

Wij zongen ook concerten buiten de school vroeger, samen met het Universitair koor in de Bijloke zelfs. Ook deden we in het seniorenhuis kerstconcertjes. (W. Adam: ex-dirigent schoolkoor)

Wij hebben een repetitieweekend aan zee en zingen dan voor de patiënten in het herstelcentrum. (M. Annemans)

Ons schoolkoor sluit vaak aan bij evenementen op school. Op de fietsdag zingen wij dan het fietslied. Als er een muziekgroep optreedt op school, dan zingen we ook met het schoolkoor. (R. Lambert)

Op een schoolkoor na dat op vrijdag na de lessen repeteert, komen in alle schoolkoren dirigent(en) en zangers wekelijks samen tijdens een middagpauze. Alle leerlingen kunnen dan steeds aanwezig

zijn. Het is voor beide partijen, voor kinderen en leerkrachten, echter niet evident. Gedurende de hele dag al wordt concentratie geëist en net in de langste pauze vindt dan de koorrepetitie plaats, waar ook weer aandacht en discipline gevraagd wordt. Er blijken echter geen andere mogelijkheden, ondanks enkele nadelen (korte repetitieduur, minder beweging voor de kinderen, geen rustige middagmaaltijd). Anderzijds is de mogelijkheid tot de vaste regelmaat van de repetities dan weer een troef. Deze repetities gaan overigens door in klaslokalen, ook al zijn die vaak te klein. Indien mogelijk wordt een turnzaal of een kapel als locatie gebruikt.

Wegens praktische redenen zijn we gestopt met ons schoolkoor. Het moest tijdens de middag maar dan was er geen tijd om te eten, er waren ook problemen met de bewaking op de speelplaats. En dat ging voor op het schoolkoor. (M. de Wit)

Voor mezelf zou ik het liever na schooltijd doen, maar dat is moeilijk door alle hobby's van de kinderen. De helft zou niet komen dan. (S. Colpaert)

Waar ik lesgeef, zingen we een kwartier à twintig minuten tijdens de middag, leerlingen eten ondertussen hun boterhammen. (K. Mertens)

Eén keer per week oefenden we een half uur tijdens de middag. Je kunt natuurlijk geen wonderen doen op die tijd. (W. Adam)

We repeteren tijdens de middagpauze, kinderen zijn daar dan toch. Dat is beter dan na school. Het is belangrijk om dat binnen de uren en de structuren van de school te doen, anders wordt dat problematisch! (S. van Steenberge)

Het liedrepertoire moet volgens alle leerkrachten en dirigenten aan een aantal criteria voldoen. De kwaliteit van de tekst moet hoog genoeg zijn, melodie en ritme moeten aanspreken maar toch ook uitdaging bieden. Het liefste zoekt men liederen per thema en per moeilijkheidsgraad, zeker voor liederen in andere talen. De huidige dirigenten putten eventueel uit eigen koorrepertoire maar schaffen vooral zelf liedmateriaal aan (meestal op eigen kosten) of snuisteren veel op internet op zoek naar inspiratie en voorbeelden. Idealiter wensen de leerkrachten een individueel lied op internet te beluisteren en vervolgens eventueel de bladmuziek met (instrumentale en vocale) begeleiding en lesteps te downloaden. In de lerarenopleiding wordt ook aandacht aan repertoire besteed, de studenten leggen tijdens de studie een map aan.

De liederen moeten een beetje uitdagend zijn met genoeg afwisseling. Het mag net niet te gemakkelijk zijn, het mag wat moeite kosten om het dan te kunnen. (S. Colpaert)

De muzikale begeleiding van de liederen vormt een heikel punt. Enkele dirigenten kunnen een lied eenvoudig begeleiden op piano of gitaar, maar verkiezen het dirigeren aangezien de combinatie dirigeren-begeleiden bijzonder ingewikkeld is. Vele leerkrachten betrekken om deze reden een collega bij het koor, waardoor een van de twee dan voor muzikale ondersteuning kan zorgen. Dat levert telkens een meerwaarde op voor het koor (zowel voor de zangkwaliteit als voor de plezierige totaalbeleving). Bepaalde schoolkoren kiezen ervoor op een optreden begeleid te kunnen worden door een professionele muzikant. Opvallend is dat geen leerkracht ooit effectief stappen ondernam

om een begeleider in de nabije omgeving te zoeken (een ouder, een student aan de academie of een buurtbewoner).

Bij ons is alles a capella, met de stemvork. (S. Colpaert)

Er is een piano beschikbaar maar ik kan niet dirigeren en spelen tegelijk. (R. Lequeux)

De kinderen zingen wel beter met een piano eronder. Dat is natuurlijk erg moeilijk voor de leerkracht zelf. (R. Vanwijnsberghe: dirigent en professioneel muzikant)

Er bestaan eenvoudige begeleidingen, maar ook dat moet je kunnen. Een instrument ter ondersteuning, piano of gitaar, is wel aangewezen. Maar je hebt de vaardigheden nodig natuurlijk. (K. Mertens)

Om mensen van buitenaf in te schakelen lijkt me moeilijk, op de middag is voor veel mensen moeilijk. (H. Hendrix)

We schreven net dat vele leerkrachten / koorleiders graag een collega betrekken voor extra ondersteuning, maar daarnaast geven zij ook aan dat steun vanuit andere hoeken gewaardeerd wordt en de werking van het schoolkoor vergemakkelijkt. Deze steun is echter niet altijd aanwezig. Nochtans kan die op verscheidene en eenvoudige manieren vorm krijgen. Praktisch gezien gaat het dan over minder uren toezicht tijdens de middagpauzes, hulp voor en na de repetities en toonmomenten. Anderzijds appreciëren de leerkrachten waarderende woorden en een stimulerende houding van anderen. Deze vormen van steun kunnen van verschillende personen komen: directie, collega-leerkrachten en ouders.

Ik voel weinig steun van de directie: ik heb ooit eens tijdens het weekend aan hem gevraagd bij een concert van het schoolkoor wat mee toezicht te houden omdat de kinderen wat wild waren, maar dat wilde hij niet. Ze zeiden: "die mens is wel *in congé* he". Maar ik was daar toch ook in mijn vrije tijd dan? Het wordt vaak ook niet geapprecieerd als je dingen plant zonder eerst een goedkeuring te vragen. Alles wordt aan een kritisch onderzoek onderworpen. Anderzijds worden we wel gevraagd voor de inhuldiging van de speelplaats. Als 't in 't kraam past... (K. Mertens)

Ik krijg de tijd om het schoolkoor te doen, ik moet geen toezicht doen dan. Ik geef de betaalde toezicht wel op om dan onbetaald het koor te doen. Maar ik doe dat liever, dus dat heb ik er wel voor over dan. Ik krijg ook de mogelijkheid op te treden op bepaalde momenten op de school met de kinderen. Ik word dan ook ingeschakeld voor alle andere dingen die met muziek te maken hebben op school. (T. De Vries)

Het gebeurt zelden dat collega's eens komen kijken, meedoen, interesse tonen...De directie heeft daar wel een sterke stem in, zij kunnen daar veel in bepalen. (M. de Wit)

Collega's denken soms van mij, je moet zot zijn om dat te doen, waar steek je je tijd toch in. (S. Colpaert)

Bij ons heerste het imago dat het koor voor de kerk was. De appreciatie groeide pas terug toen er meer pop aan bod kwam. Ik heb moeten vechten voor appreciatie bij collega's. Dat was niet evident. Eenmaal de collega's er achter stonden, dan de leerlingen ook. Eigenlijk moet je eerst collega's opvoeden. (M. Annemans)

De ouders zorgen bij ons soms voor connecties, de componist van het schoollied bijvoorbeeld. Wij schrijven zelf de tekst en de muziek wordt uitbesteed. (E. Van Bergeijk)

Ik heb de ouders echt als bondgenoten, misschien omdat zij het schoolfeest ook leuker vinden met een koor en piano erbij? (M. de Wit)

Een van de informanten, een directeur, geeft aan een koorbestuur te hebben. We halen dit voorbeeld aan als een zeer mooi voorbeeld van de steun en de omkadering die een schoolkoor kan krijgen binnen een schoolomgeving.

Ons schoolkoor heeft een eigen bestuur. Enkele leerkrachten waaronder de dirigent, ikzelf en nog een ouder als voorzitter. Het koor wordt gedragen door school en parochie. Met dat bestuur maken we een jaarplanning met repetities en concerten, een kasverslag (want het koor heeft ook een eigen kas), plannen we de activiteiten, het uniform, overlopen we vragen van buitenaf voor optredens... (D. Van de Caveye)

Wanneer we naar de ruimere schoolomgeving kijken, zien we weer dat scholen niet snel initiatief nemen om samenwerkingen aan te gaan in functie van het schoolkoor. We denken hierbij aan samenwerkingen op niveau van de scholengemeenschap of op niveau van de stad of gemeente. Scholen zonder schoolkoor gingen nog niet op zoek naar nabijgelegen scholen waarmee uitwisselingen of ontmoetingen konden plaatsvinden, maar ook scholen met schoolkoor keken nog niet verder dan de eigen schoolpoort. Slechts één basisschool ondernam een poging om enkele schoolkoren binnen een scholengemeenschap samen te krijgen, maar dat spoor liep dood. De grootte van de school of de stad / gemeente speelt bij dit (niet) zoeken naar (letterlijk 'buiten')kansen geen rol en ook het gegeven van het onderwijsnet maakt in deze geen verschil.

We hebben eens een poging ondernomen om schoolkoren samen te krijgen maar dat is toen niet gelukt. (H. Hendrix)

Binnen de scholengemeenschap hebben we geen contact qua muziek. We doen samen pedagogische studiedagen, maar er is geen overleg over het koor op dat niveau. Ik heb ook geen weet van een koor op een andere basisschool binnen onze scholengemeenschap. (D. Van de Caveye)

Een andere school met een schoolkoor? Eens nadenken, volgens mij niet. Van hieruit heb ik daar geen zicht op. (A. Van den Bossche)

We sluiten dit hoofdstuk nog af met enkele kansen voor schoolkoren die tijdens de interviews en de bijeenkomsten met de focusgroepen boven water kwamen, maar die hierboven nog niet uitdrukkelijk beschreven werden.

Koorzang op school (al dan niet in een effectief schoolkoor) is voor veel informanten een mooi instrument om te gebruiken voor meer gebieden dan het muzikale: scholen kiezen er bijvoorbeeld voor om op die manier kinderen de kans te geven talenten uit te bouwen en te ontwikkelen. De kennismaking met koorzang gebeurt namelijk bij weinig kinderen van thuis uit. Daarnaast kunnen dankzij het schoolkoor drempels bij kinderen weggewerkt worden en kan taalontwikkeling gestimuleerd worden.



We hebben een jongen die niet goed in de klasgroep ligt. Op de speelplaats zijn er vaak problemen met hem. Hij zingt wel graag en goed en hij bloeit open in het schoolkoor. Daar ligt hij goed in de groep omdat hij goed zingt. In het koor spreek ik hem ook aan op zijn gedrag, maar dan steeds via verwachtingen betrokken op het koor. In het koor kan hij zich daar dan wel aan houden omdat de plek hem interesseert. Ook de andere kinderen zien hem hier met andere ogen. (R. Lambert)

Een koor kan zorgen voor minder pesten op school en dat de leerlingen elkaar beter leren kennen. Iedereen doet dan wat hij graag doet he. (M. Verelst)

Een schoolkoor is heel waardevol, alleen al voor taalontwikkeling. In zang kan je makkelijker emotie leggen dan in gesproken taal. Het is minder abstract. Geluiden, ritmes, toonhoogtes, ... daar komen wij van. Onze taal bevat maar 26 letters... (J. Staes)

Een kans die door alle informanten als 'toekomstmuziek' bestempeld wordt, betreft de samenwerkingen die schoolkoren zouden kunnen aangaan. Op de vorige pagina concludeerden we dat geen van hen reeds dromen in daden omzette, maar wel gaven de informanten aan ideeën te hebben over de manier waarop schoolkoren verbindingen kunnen maken met anderen. Deze ideeën gaan van meer lokale verandering door contact te zoeken met andere lokale koren en de academie tot het organiseren van heuse 'schoolkorenfestivals'.

Er moeten toch koren zijn met een jongere dynamiek die naar scholen kunnen gaan en met de kinderen kunnen zingen. (K. Mertens)

Ik gebruik al materiaal van de academie want wij zitten daar juist naast. Tot nu toe zijn er geen verdere samenwerkingen met de muziekschool, maar die mogelijkheden en die openheid is er wel. (T. De Vries)

Op de arbeidsmarkt zijn er zoveel muzikanten die een werkplaats zoeken, terwijl er zo'n markt openligt in het onderwijs. 560 sopranen waar je mee kunt werken, dat is een luxe die te weinig benut wordt. Nu, de opleidingen zijn daar niet klaar voor en de mentaliteit van de professionele muzikant is daar niet klaar voor, op enkele uitzonderingen na. Onderwijs wordt als een trapje lager gezien, terwijl het juist daar gebeurt: je leidt ze op, je geeft ze smaak, je werkt aan en voor het publiek van de toekomst. Iedereen klaagt, we hebben geen of weinig publiek, maar er wordt gewoon een grote massa niet aangesproken. (S. van Steenberge)

Schoolkoren kunnen contact zoeken met plaatselijke koren die in de regio of gemeente actief zijn. Of met een kinderkoor dat leden zoekt. Er zijn toch wel wat win-win situaties mogelijk. (K. De Meulder)

De werking van het schoolkoor blijft dus tot nu toe vaak beperkt tot de eigen schoolomgeving, men verlegt niet snel de horizon. Dirigenten halen soms ook financiële drempels aan, maar niemand wist of het de moeite waard zou zijn eens een aanvraag voor een subsidie in te dienen bij de gemeente. Blijkbaar is het niet evident om hiertoe stappen te ondernemen, ook al vereist dit slechts een beperkte vorm van ondernemerschap.

## Besluit

Voor een succesvolle oprichting of werking van een schoolkoor in een basisschool, kunnen we nu enkele kritische succesfactoren bepalen. We delen deze op in drie categorieën:

1. factoren in het bredere onderwijs- en schoolkader
2. kenmerken van individuele personen
3. belangrijke organisatorische elementen

Van deze drie categorieën is de tweede de meest bepalende. Het oprichten en onderhouden van een succesvol schoolkoor gebeurt namelijk vaak op initiatief van een leerkracht van een school. Vanuit de leerkracht is een sterk engagement en gepassioneerde inzet nodig, gezien het vaak (grotendeels) over een besteding van vrije tijd gaat. Hij moet kunnen zorgen voor een goede werk- en groeps sfeer waardoor de zangers gemotiveerd blijven en waarbij ze zich gewaardeerd voelen.

Daarnaast bezit de leerkracht bij voorkeur enkele (minimale) muzikale en vocale basiscompetenties, die niet meer evident zijn door het gebrek aan continuïteit van het aanbod van zang in de opleidingen. Dergelijke competenties vergemakkelijken ook het verzorgen van een geslaagd toonmoment. Extra stimulansen voor de leerkracht / dirigent van het schoolkoor zijn steun, hulp en aangeboden kansen<sup>43</sup> vanuit directie en collega's. Wanneer ook zij de (meer)waarde van het schoolkoor zien, zal het schoolkoor breder gedragen worden en een langer bestaan kunnen leiden. Af en toe wordt een schoolkoor zelfs vanuit de directie voorgesteld. De visie op cultuur binnen een basisschool wordt namelijk grotendeels door die directie bepaald.

Dit brengt ons terug naar de eerste categorie van succesfactoren: het bredere kader waarin een school past. Vanuit de Vlaamse Overheid worden alleen eindtermen en ontwikkelingsdoelen Muzische vorming opgelegd. De onderwijskoepel waartoe een school behoort, baseert de leerplannen daarop. Deze koepel kan niets opleggen voor cultuur op school, alleen maar faciliteren. Zo ook de scholengemeenschap. Binnen een methodeschool gelden dezelfde principes, alleen hebben leerkrachten daar vaak van nature persoonlijke interesse in kunst en cultuur en kennen zij een grotere vrijheid bij de invulling van lessen. Onder andere daardoor kunnen culturele activiteiten dan ook meer aan bod komen in een methodeschool.

Of een basisschool al dan niet in een centrumstad gelegen is, speelt geen bepalende rol voor de aanwezigheid van een schoolkoor. Wanneer een basisschool in een erg stedelijk gebied wel een

---

<sup>43</sup> Bijvoorbeeld de mogelijkheden voor de organisatie van een dergelijk toonmoment of de mogelijkheid tot opleidingen.

schoolkoor heeft, merken we wel dat dit ten goede kan komen voor de vorming binnen een diverse schoolpopulatie, met name voor de taalontwikkeling en de sociale ontwikkelingen van de kinderen.

Het gegeven van de stedelijke omgeving heeft voor een school wel invloed op de deelname aan culturele activiteiten van een school. Voor een school in een centrumstad is het aanbod vaak groter en liggen de eventuele drempels van verplaatsingstijd- en kosten lager, wat belangrijk is aangezien we merken dat de meeste scholen al een redelijk beperkt en gesloten netwerk kennen.

De rol van het onderwijsnet is moeilijker in te schatten. Deels komt dit door de vastgestelde beperkingen van dit onderzoek inzake het aantal respondenten en informanten uit het officieel gesubsidieerde onderwijs en het gemeenschapsonderwijs. Het zou verkeerd zijn conclusies te trekken uit slechts enkele getuigenissen uit deze hoek. Wat we wel met zekerheid kunnen stellen is dat in de katholieke scholen binnen het vrij gesubsidieerde onderwijs de voorbije eeuw schoolkoren bewust werden opgericht om ingezet te worden bij liturgische plechtigheden. Vandaag de dag is dit geen reden meer om een koor op te richten maar wordt er met schoolkoren in die scholen wel nog in vieringen gezongen. Daarnaast zijn de leerplannen Muzische vorming binnen het katholieke net gedetailleerder uitgewerkt, wat kan wijzen op een groter belang dat daaraan gehecht wordt in vergelijking tot andere onderwijsnetten. Als het onderwijsnet dus al bepalend is, dan besluiten we voorzichtig dat binnen het vrij gesubsidieerde net iets meer ruimte is voor cultuur op school, waardoor een zangcultuur er gemakkelijker gedijt en een schoolkoor er spontaner kan ingebed zijn.

In de derde en laatste categorie succesfactoren vinden we enkele organisatorische elementen. Dit zijn elementen van praktische aard. Het is duidelijk dat een vast en regelmatig tijdstip voor het schoolkoor belangrijk is. Een ideaal repetitiemoment blijkt een vaste middagpauze te zijn: alle kinderen zijn dan beschikbaar en het schoolkoor kan als een zinvolle middagactiviteit aangeboden worden. Leerkrachten waarderen het zeer als de directie toestemt dat de middagrepetitie geldt als een vorm van toezicht. Men vindt altijd wel een locatie waar het koor kan repeteren, maar dat is niet altijd de meest geschikte ruimte voor een koorrepetitie. Ten slotte kan een financiële duw in de rug ertoe bijdragen een schoolkoor te lanceren of verder te doen groeien. Dat heeft bijv. te maken met de prijs van kwaliteitsvol (lied)materiaal. Ook een investering in muzikale begeleiding is optioneel maar zeker een meerwaarde.



## 6. Conclusie

In deze conclusie beantwoorden we de onderzoeksvragen die we stelden in het onderzoekskader. Enerzijds wilden we weten hoe het veld van schoolkoren in gewone basisscholen in Vlaanderen er uit ziet, anderzijds zochten we kritische succesfactoren voor het ontstaan en de werking van dergelijke koren. Die factoren vinden we in de eerste plaats in de schoolcontext zelf maar ook in de ruimere omgeving.

Uit de resultaten van de kwantitatieve bevraging (waarbij 191 basisscholen van de 2.104 antwoordden) kwamen we te weten dat minstens 78 basisscholen zeer regelmatig met een schoolkoor repeteren. Daarnaast geven nog 35 andere basisscholen aan een koor op te richten bij speciale gelegenheden of schoolfeesten, 21 scholen laten weten dat ze vaak in grotere groepen dan een klasgroep samen zingen. Uiteraard antwoordden ook basisscholen die geen van voorgaande drie situaties kennen. Eén basisschool gaf aan graag te willen starten met een schoolkoor.

We leren dat schoolkoren te vinden zijn in alle drie de onderwijsnetten. Wel willen we opmerken dat het gemeenschapsonderwijs in dit onderzoek slechts in beperkte mate aan bod is gekomen; hier liggen zeker nog kansen voor verder onderzoek inzake de verschillen in de onderwijsnetten. Er bestaan methodescholen met en zonder schoolkoor en evengoed met en zonder zangcultuur. Verder vinden we schoolkoren in zowel grote steden als kleine dorpen; de ligging van de school is met andere woorden geen factor van belang.

Vervolgens destilleerden we uit kwalitatieve data informatie over de huidige praktijk van schoolkoren en bepaalden we kritische succesfactoren: noodzakelijke elementen voor een mogelijke opstart en bloeiende werking van een schoolkoor.

Als meest kritische succesfactor benoemen we de individuele leerkracht die het initiatief neemt het schoolkoor te starten en te dirigeren. Die persoon doet dat vanuit een eigen interesse of passie, waardoor de motivatie groot is. Vaak geeft die leerkracht al lessen muziek en / of Muzische vorming aan verschillende of alle klassen van dezelfde school. Deze leerkracht bezit dan ook meestal bepaalde muzikale en vocale competenties, die toch minimaal aanwezig moeten zijn om een schoolkoor te kunnen leiden. Deze competenties zijn echter hoe langer hoe minder evident of aanwezig. Veel leerkrachten durven niet alleen te zingen, ook niet voor kinderen in de eigen klasgroep. In het curriculum dat een leerkracht doorloopt, wordt hij zelf minder en minder met zang in contact gebracht. Waar in de kleuterklas doorgaans nog gezongen wordt, zal een leerkracht in spe op het eind van het secundair onderwijs nog nauwelijks met zang in contact komen. Studenten worden dan

in de lerarenopleiding Lager onderwijs plots weer binnen het vak Muzische vorming met zang geconfronteerd, wat soms een uitdaging oplevert voor henzelf en de docenten muziek.

Ook een directeur van een lagere school neemt af en toe zelf het initiatief om een schoolkoor op te richten; hier liggen pedagogische keuzes aan de basis. Een directeur kan een koers van een school bepalen en ontwikkelt de visie op onder andere sport en cultuur of een zorg- of talenbeleid binnen de school, met bijhorende beslissingen en gevolgen op die gebieden. Vaak ligt die koers of visie in het verlengde van de traditie die de school kent. In dit onderzoek vonden we geen directeur die zelf het schoolkoor leidt; de directeur kan echter de individuele leerkracht (de dirigent) steunen op allerlei manieren. Naast het uiten van waardering, kan de directie ook mogelijkheden aanleveren voor toonmomenten. Die kunnen binnen en buiten de school plaatsvinden, al dan niet als profilering van de school naar externen toe om zich te kunnen onderscheiden van andere basisscholen.

Organisatorische succesfactoren situeren zich binnen de radius van tijd, ruimte, materiaal en begeleiding. De meeste schoolkoren repeteren tijdens een middagpauze. Sommige leerkrachten offeren daarbij een vrije middag op, anderen hoeven in ruil voor het engagement minder uren toezicht te houden. De repetitieruimtes zijn meestal gewone klaslokalen, die akoestisch niet optimaal zijn voor een koor van gemiddeld dertig kinderstemmen. Verder tasten de meeste leerkrachten in de eigen buidel voor het aankopen van kwaliteitsvol liedmateriaal. Voor de kwaliteit van de samenzang is het bevorderend om te beschikken over een instrumentale begeleiding bij het koor (tijdens repetities en / of tijdens de toonmomenten), iets wat niet evident kan uitgevoerd worden door de gewone leerkracht. Enkele scholen zetten om deze reden een professioneel muzikant in als begeleider of zelfs als dirigent. De steun van de directie is uiteraard belangrijk, maar daarnaast kan een schoolkoor ook nog meer gedragen worden binnen de schoolcultuur, indien collega-leerkrachten en ouders van de leerlingen mee achter het initiatief staan.

De werking van een schoolkoor, en bij uitbreiding het werken aan een zangcultuur op een basisschool, is in elk geval een gegeven dat zeer besloten blijft binnen de eigen schoolmuren. De keuze hiertoe wordt door elke basisschool zelf gemaakt. Vanuit het beleid komen alleen in de eindtermen Muzische vorming enkele specifieke verwachtingen rond zang naar voren. Vanuit de koepelorganisaties worden leerplannen Muzische vorming aangereikt en navormingen daaromtrent aangeboden. Vanuit scholengemeenschappen wordt zelden iets rond muziek of zang verwacht en gevraagd. Op gebied van een zangcultuur en schoolkoren kunnen we basisscholen in Vlaanderen dus zeer autonoom noemen, de beslissing daarover en de invulling vindt in alle vrijheid plaats. We merken hierbij nog op dat in een basisschool wel een zangcultuur aanwezig kan zijn en geen

schoolkoor, en omgekeerd. Idealiter zijn ze allebei aanwezig om elkaar aan te vullen en te versterken, maar de praktijk leert dat dit eerder uitzonderlijk voorkomt.

Als we de scholen binnen de verschillende onderwijsnetten met elkaar vergelijken, zien we dat in katholieke scholen binnen het vrij gesubsidieerde onderwijs gemakkelijker een 'zang-cultuur' leeft. Het betreft hier een restant van een 'zang-traditie' die voort komt uit het samen zingen bij liturgische plechtigheden. Vele schoolkoren die reeds lang bestaan, vinden in die traditie hun wortels.

Of een basisschool al dan niet in een centrumstad gelegen is, heeft geen invloed op de aanwezigheid van een schoolkoor. Een school in een landelijk dorp heeft evenveel kansen op een succesvol schoolkoor als een school in een grootstedelijk gebied. Wel zullen deze laatste scholen door de toenemende diversiteit meer te maken krijgen met uiteenlopende culturele achtergronden binnen de leerlingenpopulatie. Dat kan invloed hebben op bijvoorbeeld het liedrepertoire dat het schoolkoor zingt. Daarnaast hebben scholen in grotere steden makkelijker toegang tot culturele activiteiten: zij kennen een groter cultureel aanbod en ondervinden minder drempels om erop in te gaan omdat het aanbod makkelijker en sneller toegankelijk is.

Het feit dat een school op het gebied van zangcultuur en schoolkoren erg autonoom kan handelen en kiezen, houdt tegelijk sterktes en zwaktes in. Men heeft weinig nodig om een koor op te starten en verder te zetten, want er zijn geen vereisten van hogerhand. Anderzijds valt of staat het koor met de inzet van enkele personen, want er is dus geen druk van hogerhand. We constateren ook uit dit onderzoek dat leerkrachten in een basisschool niet snel buiten de schoolmuren kijken. Men ervaart drempels en moeilijkheden, bijvoorbeeld voor de keuze van het liedmateriaal en de muzikale begeleiding, maar neemt geen contact op met een eventueel bestaand plaatselijk koor, de muziekvereniging in de wijk of de nabije muziekacademie. Evenmin gaat men op zoek naar collega's in andere scholen om samen projecten op te zetten of informatie en kennis uit te wisselen. Nochtans tonen de informanten van dit onderzoek aan dat daar wel behoefte aan en interesse voor is.

Tot slot willen we meegeven dat de hierboven geformuleerde kritische succesfactoren niet allemaal tegelijk aanwezig moeten zijn om succesvol met een schoolkoor te kunnen starten of verder werken. In sommige basisscholen ontbreken namelijk enkele factoren (bijvoorbeeld geen steun van collega's of geen vorm van muzikale begeleiding) en bloeit er toch een schoolkoor: dirigent en kinderen blijven zich enthousiast inzetten tijdens de repetities en presenteren zich fier en met volle overtuiging op toonmomenten. Elk vogeltje zingt namelijk zoals het gebekt is en dat is niet anders voor schoolkoren.





## 7. Aanbevelingen

### Aanbevelingen aan het onderwijsbeleid

In de meest recente beleidsnota vanuit het departement Onderwijs vinden we geen concrete informatie meer over de **Brede School** in Vlaanderen en geen verdere visie op wat **Canon Cultuurcel** nog kan en moet betekenen. Wel vinden we dat Crevits (2014) de synergie tussen actoren uit onderwijs en cultuur wil blijven bevorderen en ruimte wil scheppen voor alternatieve leeromgevingen. Daarnaast wordt Canon in de bijlage wel nog gekoppeld aan strategische en operationele doestellingen in de beleidsnota, wat weergeeft dat Canon wel nog actief is en blijft.

Weinig informanten begrepen het begrip Brede School en nog niet alle leerkrachten of directies die we spraken, hadden al van Canon of Dynamo3 (een subsidieproject daarbinnen) gehoord. Dat is jammer gezien dit toch al lange tijd bestaat. Op die manier is al geruime tijd te weinig gebruik gemaakt van de aangereikte middelen door *cultuur minded* leerkrachten.

Daarnaast merken we dat de implementatie van de **Muzische vorming** in het basisonderwijs en in de lerarenopleidingen Lager onderwijs nog altijd niet evident is. De visie achter de Muzische vorming behelst het aanbieden van één leergebied, waarin verschillende domeinen geïntegreerd zijn. De praktijk leert dat in lerarenopleidingen de domeinen apart (moeten) gedoceerd worden, gezien de specialiteit per domein. Personen die ervaren zijn in het integreren van die domeinen in het leergebied van de Muzische vorming, zijn witte raven, zowel in de onderwijs- als de cultuursector. Hier dringt zich de noodzaak op om deze materie opnieuw te bekijken: het is aan te bevelen onderzoek te doen naar de bestaande spanning tussen **generalisatie en specialisatie** en er een oplossing voor te formuleren.

Ook vragen we aan coördinatoren van lerarenopleidingen dat de **docenten Muzische vorming** even hoge eisen mogen stellen aan studenten als hun collega's van andere vakken, zodat Muzische vorming nog meer als een volwaardig leergebied beschouwd kan worden naast andere vakken en domeinen.

In sommige scholen vonden succesvolle uitwisselingen met het **DKO** plaats, het gebeurt echter niet structureel. Hier lijkt het belangrijk na te gaan of dergelijke uitwisselingen structureel moeten en kunnen gebeuren en of dit wel tot de taak van het DKO moet en kan behoren.

## Aanbevelingen aan Koor&Stem

In welke mate kan Koor&Stem inspelen op de behoeften en wensen van bestaande schoolkoren of ervoor zorgen dat in meer basisscholen een schoolkoor opgestart kan worden?

Laat ons eerst nog even het eerste gedeelte van de missie van de organisatie bekijken: “Koor&Stem onderbouwt de sociale en artistieke processen in de koorwereld, dynamiseert het netwerk rond samen zingen en promoot de zangcultuur in Vlaanderen.” De vraag rijst of het de **taak** is van Koor&Stem om schoolkoren te gaan ondersteunen en te helpen bij de opstart. Behoort dit tot de kern van de werking? Het lijkt aangewezen dat de organisatie hier een heldere en duidelijke visie rond formuleert. Er zijn namelijk argumenten pro en contra te vinden. Koor&Stem geeft in de missie aan te kiezen voor het ondersteunen van de gehele koorwereld. Schoolkoren maken daar deel van uit. We kunnen ze zien als een speciaal kinderkoor. Anderzijds krijgt Koor&Stem vanuit het agentschap Sociaal-Cultureel Werk voor Jeugd en Volwassenen subsidies binnen het Amateurkunstendecreet. Op deze decretale basis vormen kinderen tot twaalf jaar geen doelgroep die tot de kern van de werking kan behoren.

We moeten ook in gedachte houden dat het gegeven van een schoolkoor zich volledig binnen het kader van het onderwijs afspeelt, een enorme organisatie. Koor&Stem is daarentegen een kleine organisatie, uit een andere sector. In welke mate kan Koor&Stem dan een impact hebben? Een taak lijkt hier weggelegd in het zoeken van partners en samenwerkingsverbanden met actoren uit het Onderwijs zelf, zoals de steden en gemeenten als inrichtende machten of koepelorganisaties zoals het Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

Een laatste aandachtspunt naar aanleiding van de missie betreft de vraag welke rol Koor&Stem precies zou kunnen opnemen bij het ondersteunen van schoolkoren. De organisatie wil processen onderbouwen, faciliteren en inspireren. Het willen oprichten van schoolkoren zou een erg actieve rol impliceren. Het bijstaan van bestaande koren leunt dichter aan bij die faciliterende en ondersteunende rol.

Dat faciliteren gebeurt al op diverse manieren. We bespraken in het conceptuele kader van deze scriptie reeds het aanbod van Koor&Stem om zingen in het basisonderwijs te stimuleren. Dat is een zeer breed en divers aanbod. Naast aanleveren van lied- en lesmateriaal organiseert Koor&Stem schoolzangdagen, cursussen, opleidingen... Slechts heel weinig leerkrachten in het basisonderwijs kennen Koor&Stem echter als organisatie en kwamen al in contact met Koor&Stem of iets uit het grote aanbod. Het zou al een stap vooruit zijn alle verschillende ‘producten en services’ voor het basisonderwijs te bundelen en er één overzichtelijk totaalpakket van te maken. Daarmee zou de

communicatie duidelijker en gemakkelijker kunnen verlopen, wat dan weer kan bijdragen tot een betere toegankelijkheid.

Hiermee raken we een tweede thema aan in deze aanbevelingen naar Koor&Stem toe: **de keuze of de balans tussen het aanbieden van producten en het onderhouden van klantenrelaties**. Zoals reeds aangekaart biedt Koor&Stem een brede waaier aan producten aan. Indien de organisatie kiest om bewust verder in te zetten op het stimuleren van zingen in de basisschool, kunnen doelen vooropgesteld worden die over een periode van tien jaar gehaald zouden moeten worden. Men kan bepalen wat precies de eigen ambitie is: wat men wil bereiken, wie men wil bereiken en hoe men dit wil bereiken. Zo kunnen de verschillende aangeboden producten tijdens dit traject en bij het aflopen van de vooropgestelde periode objectiever geëvalueerd worden, zodat in functie van de resultaten beslist kan worden of er eventueel producten geschrapt of aangepast dienen te worden.

Naast het herbekijken van het productenaanbod raden we aan meer in te zetten op de kwaliteit van de **relaties** met de klanten voor wie de producten bedoeld zijn. Het is niet evident nieuwe en geïnteresseerde mensen te bereiken, die op zoek zijn naar informatie en materiaal om te zingen op de basisschool maar Koor&Stem nog niet kennen. Ook hierbij zouden partners uit het onderwijsveld kunnen worden betrokken. Uiteraard dient Koor&Stem daarnaast zijn bestaande contacten goed op te volgen en te onderhouden. Uit de bevraging blijkt dat recent liedmateriaal dat aangeboden wordt door Koor&Stem voor sommige leerkrachten van een te hoog niveau is. Dat is jammer want men gebruikt het daardoor niet in het schoolkoor. Het is dan ook sterk aanbevolen om beter te polsen naar wat leeft bij leerkrachten en directies zelf, en naar welk materiaal of vorm van ondersteuning er vraag is. Die rechtstreekse betrokkenheid met het werkveld zelf kan de wederzijdse bekendheid tussen Koor&Stem enerzijds en de betrokken schoolkoren anderzijds alleen maar ten goede komen. Die betrokkenheid zal voor een kruisbestuiving zorgen die voor meer dynamiek kan zorgen.

We kunnen de klanten in twee groepen indelen. Beide groepen hebben eigen behoeften en het zou waardevol voor Koor&Stem kunnen zijn om hierop meer specifiek in te spelen.

Een **eerste klant** of markt zijn personen die werkzaam zijn in het lager onderwijs en die bezig zijn met een schoolkoor of een zangcultuur willen bevorderen op school. Algemeen is de werking en het aanbod van Koor&Stem voor de basisschool nog niet doordrongen binnen die markt. Uiteraard speelt hier voorafgaandelijk de beslissing mee of Koor&Stem actief naar directies en leerkrachten wil stappen, of eerder wil ondersteunen en aan vragen van geïnteresseerden tegemoet wil komen. Ook moet hier gekeken worden of Koor&Stem dit alleen wil en kan oplossen of dat naar samenwerkingen met actoren uit het onderwijsveld moet worden gezocht.

In beide gevallen (actief naar de markt toestappen of enkel inspelen op gestelde vragen) kan Koor&Stem deze klant best benaderen met een concrete oplossing voor een probleem of behoefte. De voordelen verbonden aan het samen zingen door kinderen zijn legio, maar Koor&Stem trekt beter de kaart van één problematiek of uitdaging waar een basisschool niet omheen kan, bijvoorbeeld taalontwikkeling. Koor&Stem zou in dit concrete voorbeeld haar 'zangprogramma' kunnen aanbieden aan basisscholen ter versterking van het talenbeleid van die basisschool. Een school zal hiervoor misschien ook sneller bereid zijn middelen uit te trekken.

Als **tweede groep klanten** bepalen we toekomstige en jonge leerkrachten en hun docenten in de lerarenopleiding Lager onderwijs. Vanuit het idee dat beginnende leerkrachten gemakkelijk teruggrijpen naar alle materiaal dat ze tijdens hun studie verzamelden, lijkt het een goede strategische keuze hen tijdens die studie reeds te benaderen. Het aantal hogescholen met lerarenopleidingen Lager onderwijs is niet gigantisch groot in Vlaanderen. Het lijkt ons dan ook een haalbare kaart om contacten te leggen met die scholen. Ook hier geldt dat onbekend vaak onbemind is. Door leraren in spe en docenten in de lerarenopleiding Lager onderwijs te contacteren, naar hen te luisteren en hen materiaal aan te bieden, kan Koor&Stem hen inspireren en prikkelen. De docenten in de lerarenopleidingen en hun leerlingen kunnen dankzij Koor&Stem in contact komen met nieuw lesmateriaal.

Vanuit de interviews en de bijeenkomsten met de focusgroepen tijdens het onderzoek kwamen we te weten dat schoolkoren weinig buiten schoolverband aantreden en dat weinig leerkrachten / dirigenten reeds stappen ondernamen om collega's van andere scholen te leren kennen met dezelfde interesses en vragen en problemen. Hierin kan Koor&Stem een bijzondere bijdrage leveren. Koor&Stem kan bijeenkomsten organiseren van startende schoolkoren of ontmoetingen tussen schoolkoren uit eenzelfde provincie, al dan niet binnen een festivalconcept. Daarnaast kan een soort platform (live of via de website) aangeboden worden of toegang tot een netwerk waarbinnen leerkrachten / dirigenten elkaar kunnen vinden, contacteren en informatie en kennis delen met elkaar. Dit platform kan een laagdrempelige medium zijn om als organisator van een schoolkoren verbondenheid te voelen met andere koren, oplossingen te vinden voor eigen problemen of oplossingen aan te reiken aan anderen. Via dit medium kan Koor&Stem de polsslag voelen van wat leeft in die koren en daarop gericht inspelen.

## Aanbevelingen aan basisscholen

Het stimuleren van een schoolkoor begint wellicht bij het gericht recruterende van leerkrachten. Het is dan belangrijk in het korps te beschikken over een **leerkracht** die graag muziek of Muzische vorming geeft of die graag zingt. Misschien heeft een leerkracht wel goede herinneringen aan eigen ervaringen met een kinder- of jeugdkoor? Met twee of drie leerkrachten samen het schoolkoor leiden, is extra motiverend, voor de leerkrachten zelf en ook voor de leerlingen.

Een schoolkoor kent het enorme voordeel dat alle **kinderen** tijdens de middagpauze van een schooldag aanwezig kunnen zijn. Van deze mogelijkheid kan handig gebruik gemaakt worden. Aan het begin van het schooljaar (of de start van het tweede semester) wordt best aan de leerlingen de mogelijkheid aangeboden te proeven met het koor en na enkele keren te kiezen voor een engagement, hetzij in projectvorm, hetzij voor een half of heel schooljaar.

De **directie** kan het schoolkoor en de dirigent / leerkracht op verschillende manieren ondersteunen. Het wordt erg gewaardeerd dat een repetitie tijdens de middag geldt als een vorm van een toezichtuur. In de mate van het mogelijke moet vermeden worden dat bijvoorbeeld een sportieve middagactiviteit op de middag gepland wordt waarop de repetitie van het schoolkoor doorgaat.

Het is belangrijk werk te maken van een geschikte **repetitieruimte**, waarbij gelet moet worden op de akoestiek en de aanwezigheid van voldoende licht, lucht en ruimte. Deze elementen bepalen een al dan niet aangenaam verloop van repetities. Ook de kwaliteit van het liedmateriaal is belangrijk, bijhorende instrumentale begeleiding komt de sfeer en de zangkwaliteit ten goede. In de mate van het mogelijke moet hierin geïnvesteerd worden. Er zijn echter ook andere oplossingen te vinden...

Als men met het schoolkoor **naar buiten** treedt! Toonmomenten op de speelplaats voor de andere leerlingen zijn een goed begin, maar er is meer mogelijk waarbij bijvoorbeeld ook (groot)ouders en mensen uit de woonomgeving betrokken worden. De werkradius verbreden kan door bijvoorbeeld beroep te doen op een muzikale gepensioneerde, een student aan een conservatorium, een jonge muzikant, een lokale koor- of muziekvereniging... Aan basisscholen bevelen we aan om deel te nemen aan activiteiten van de stad of gemeente, er aan te kloppen met een vraag voor een mogelijke subsidie. Het buiten de eigen muren treden kan er ook in bestaan dat leerkrachten in nabije basisscholen benaderd worden die met dezelfde ideeën en problematiek zitten en met wie informatie kan uitgewisseld worden.

Het kan tenslotte waardevol zijn na te denken over een soort **evaluatie** van het schoolkoor of opvolging van de deelnemende leerlingen. Heeft de deelname aan het schoolkoor een effect op inschrijvingen in het DKO? Gaan de leerlingen na de basisschool door met zingen in de vrije tijd? Kan er een positieve invloed van het schoolkoor op de kinderen aangetoond worden? Dergelijke metingen kunnen eventueel zorgen voor extra argumenten en kansen voor het voortbestaan van het schoolkoor.

## Referentielijst

### Beleidsdocumenten

- ANCI AUX, B. (2008). *Smaakmakers. Beleids- en actienota over cultuureducatie voor smakers en makers binnen het Vlaams cultuur- en jeugdbeleid*. Gedownload op 11 april 2016, van <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/smaakmaker>
- COMMISSIE CULTUUR EN ONDERWIJS. (2008). *Gedeeld/Verbeeld. Eindrapport van de Commissie Cultuur en Onderwijs*. Gedownload op 24 februari 2016, van <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/gedeeld-verbeeld-eindrapport-van-de-commissie-onderwijs-en-cultuur>
- CREVITS, H. (2014). *Beleidsnota Onderwijs 2014-2019*. Geraadpleegd op 11 april 2016, van <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beleidsnota-2014-2019-onderwijs>
- CREVITS, H. (2015). *Conceptnota DKO*. Geraadpleegd op 12 april 2016, van <http://www.ond.vlaanderen.be/dko/nieuws/Conceptnota-dko.pdf>
- CREVITS, H. (2016). *Conceptnota Lerarenopleidingen versterken*. Geraadpleegd op 6 mei 2016, van <http://www.coc.be/files/newsitems/.824/20160325%20conceptnota%20Lerarenopleiding.pdf>
- GATZ, S. (2014a). *Beleidsnota Cultuur 2014-2019*. Geraadpleegd op 8 april 2016, van [https://cjsm.be/cultuur/sites/cjsm.cultuur/files/public/beleidsnota2014-2019\\_cultuur.pdf](https://cjsm.be/cultuur/sites/cjsm.cultuur/files/public/beleidsnota2014-2019_cultuur.pdf)
- GATZ, S. (2014b). *Beleidsnota Jeugd 2014-2019*. Gedownload op 12 april 2016, van [http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/beleidsdocumenten\\_doc/beleidsnota\\_jeugd2014-2019.pdf](http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/beleidsdocumenten_doc/beleidsnota_jeugd2014-2019.pdf)
- SCHAUVLIEGE, J. & SMET, P. (2012). *Conceptnota Cultuureducatie. Groeien in cultuur*. Gedownload op 24 februari 2016, van <https://cjsm.be/cultuur/sites/cjsm.cultuur/files/public/conceptnotagroeien-in-cultuur.pdf>
- SCHAUVLIEGE, J. (2009). *Beleidsnota Cultuur 2009-2014*. Geraadpleegd op 11 april 2016, van [https://cjsm.be/cultuur/sites/cjsm.cultuur/files/public/beleidsnota2009-2014\\_cultuur\\_1.pdf](https://cjsm.be/cultuur/sites/cjsm.cultuur/files/public/beleidsnota2009-2014_cultuur_1.pdf)
- SMET, P. (2009a). *Beleidsnota Onderwijs 2009-2014*. Gedownload op 11 april 2016, van <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/2009-2014.htm>
- SMET, P. (2009b). *Beleidsnota Jeugd 2009-2014*. Geraadpleegd op 12 april 2016, van [http://www.bredeschool.org/sites/bredeschool.dev/files/beleidsnota\\_jeugd2009-2014.pdf](http://www.bredeschool.org/sites/bredeschool.dev/files/beleidsnota_jeugd2009-2014.pdf)
- VANDENBROUCKE, F. (2004). *Beleidsnota Onderwijs 2004-2009*. Geraadpleegd op 11 april 2016, van <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/archief/2004-2009.pdf>

## Literatuur

- ASHLEY, M. R. (2013). Broken voices or a broken curriculum? The impact of research on UK school choral practice with boys. *British Journal of Music Education*, 30(3), 311-327
- BRACKE, E. (2011a). Er komt een topcultuur school. *Knack Extra*, 3(1), 7-10
- BRACKE, E. (2011b). Vaagheid troef. *Knack Extra*, 3(1), 11
- BROOMFIELD, L. (2011). Choir Schools. *Music Teacher Magazine*, 103(10), 37-39
- DE MEULDER, K. (2012). Choral Power. *European Choral Magazine*, 2012(3), 4-5
- DE WIT, M. (2014). Van chocolade naar praliné. *Stemband*, 1(1), 14
- DENDOOVEN, G. (2011). Kan Kunst de Wereld redden? *Knack Extra*, 3(1), 40-41
- DEWILDE, J. (2000). De kleine zanger... In J. Raes (Red.), *Prometheus zoekt Aquarius, reflecties over creatief muziekonderwijs* (pp. 23-36). Peer: Alamire Muziekuitgeverij
- EUROPEAN CHORAL ASSOCIATION - EUROPA CANTAT. (2015). *Singing europe*. Bonn: European Choral Association - Europa Cantat
- GROOTVRIENDT, L. (2010). *Onderzoek naar de noden en wensen inzake cultuureducatie in het lager onderwijs*. (Onuitgegeven masterscriptie). Antwerpen: Universiteit Antwerpen
- HALLAM, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289
- HARRISON, G., TRECEK-KING, A. & FORCE, M. (2013). Junior High/Middle School Choirs: It's a collaborative Honor. *The Choral Journal* 53(7), 55-57
- HAWORTH, J. (1992). Elementary school choirs and auditions. *Music Educators Journal*, 79(4), 44-46
- KOOR&STEM. (2013). *A voice for vocal training - research report*. Antwerpen: Koor&Stem vzw
- KOOR&STEM. (2015). *Zingen is van iedereen - inspiratiegids*. Antwerpen: Koor&Stem vzw
- LOOS, A. (1980). Het schoolkoor. *Vlaamse vokale muziek en koorleven*, 29, 155-157
- LUCAS, M. (2011). Adolescent male attitudes about singing in choir. *National Association for Music Education*, 30(1), 46-53
- NAUWELAERTS, Y., FRANCK, T. & BROECKAERT, H. (2007). Kritische succesfactoren van startende en jonge bedrijven in de design sectoren. *Tijdschrift voor Economie en Management*, 52(1), 65-94
- POWELL, S. J. (2015). Masculinity and choral singing: an Australian perspective. *International Journal of Music Education*, 33(2), 233-243
- RIXHON, P. (2012). Sing for your life! *European Choral Magazine*, 2012(3), 7
- SCHROOTEN, J. (1967). Schoolkoor en leerstof. *Tijdschrift van het Algemeen Nederlands Zangverbond*, 19(5), 107-109
- SCHRYVERS, E. (2015). *Cijferboek Lokaal Jeugdbeleid 2014-2015*. Brussel: Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media



- SEELEY, L. (1916). The value of Music study in the public schools from the standpoint of the pupil. *The Journal of Education*, 84(2), 37-38
- TEN WOLDE, W. (2006). We want a school choir! *International Choral Bulletin*, 25(2), 35-37
- UNESCO. (2006). *Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21<sup>st</sup> Century*. Lisbon, Portugal
- VAN DEN BORRE, J. (1981). Het schoolkoor. *Adem*, 16, 137-138
- VAN HEUSDEN, B. (2010). *Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen/Enschede, Nederland: Rijksuniversiteit Groningen/SLO
- VAN STEENBERGE, E. (2011). Krijgen we ooit een cultuurminister voor wie kinderen en kunst belangrijk zijn? *Knack Extra*, 3(1), 20-24
- VANHERWEGEN, D., SIONGERS, J., SMITS, W. & VANGOIDSENHOVEN, G. (2009). *Amateurkunsten in beeld gebracht*. In opdracht van vzw Forum voor Amateurkunsten. Gent: Universiteit Gent – Vrije Universiteit Brussel
- VERMEERSCH, L., ALAERTS, L., JANS, L., GOOSSENS, K., CRUL, K. & LAUWERS, W. (2015). Leefgemeenschappen maken de horizontale connectie: cultuureducatie in de lerarenopleiding. *Cultuur + Educatie*, 15(42), 70-90
- VERMEERSCH, L., VANDENBROUCKE, A., DE BACKER, F., LOMBAERTS, K. & ELIAS, W. (2014). *Cultuur over cultuur. Culturreflectie in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs. Tussentijds rapport: samenvatting*. In opdracht van CANON Cultuurcel. Leuven – Brussel: HIVA-KULeuven – Vrije Universiteit Brussel
- VRIJDAG, L. (2000). *Als ik zing, ben ik blij. Adviesnota Kinderkoorzang*. Tilburg: Centrum voor Amateurkunst Noord-Brabant

## Internetbronnen

- BAMFORD, A. (2007a). *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in the Netherlands*. Gedownload op 11 april 2016, van <http://docplayer.net/3524208-Netwerken-en-verbindingen-arts-and-cultural-education-in-the-netherlands.html>
- BAMFORD, A. (2007b). *Kwaliteit en Consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*. Gedownload op 11 april 2016, van <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/kwaliteit-en-consistentie-kunst-en-cultuureducatie-in-vlaanderen>
- CANON CULTUURCEL (2014). *Missie – Visie*. Geraadpleegd op 11 april 2016, van <http://www.canoncultuurcel.be/missie-visie>
- CURRICULUM. (2016). *Lager onderwijs, muzische vorming, eindtermen*. Geraadpleegd op 7 mei 2016, van <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/muzische-vorming/eindtermen.htm>
- DE BILDE, J., DE FRAINE, B. & VAN DAMME, J. (2013). *Methodescholen in het Vlaamse Basisonderwijs*. Geraadpleegd op 7 april 2016, van [http://ppw.kuleuven.be/o\\_en\\_o/COE/doctmethodeond](http://ppw.kuleuven.be/o_en_o/COE/doctmethodeond)
- DECOSTER, W., HELSEN, H. & BENOY, A. (2015). *European Young Singers Inventory*. Gedownload op 24 februari 2016, van <http://www.thesingingsofa.eu/eysi>
- DELEPELEIRE Y. (2016). *Katholiek onderwijs geeft moslimleerling meer ruimte, tot onbegrip van N-VA*. Geraadpleegd op 11 mei 2016, van [http://www.standaard.be/cnt/dmf20160504\\_02273563](http://www.standaard.be/cnt/dmf20160504_02273563)
- DEPARTEMENT ONDERWIJS EN VORMING. (2016). *Cultuur in de Spiegel. Verder, dieper, meer*. Gedownload op 7 maart 2016, van <http://canoncultuurcel.be/cultuur-de-spiegel>
- EURYDICE. (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Geraadpleegd op 4 april 2016 van <http://www.eurydice.org>
- FEDERATIE STEINERSCHOLEN. (2016). *Steinerscholen in Vlaanderen anno 2010*. Gedownload op 6 april 2016, van <http://www.steinerscholen.be/wp-content/uploads/2014/02/Steinerscholen-in-Vlaanderen-anno-2010.pdf>
- FOPEM. (2016). *Kennismaken met FOPEM*. Geraadpleegd op 6 april 2016, van <http://open.fopem.be/fopem/inffopem.php>
- KENNISCENTRUM VLAAMSE STEDEN. (z.d.) *Centrumsteden*. Geraadpleegd op 3 mei 2016, van <http://www.kenniscentrumvlaamsesteden.be/kennisbank/links/pages/centrumsteden.aspx>
- KROSS, T. (2016). *Zingen is gezond!* Geraadpleegd op 19 april 2016, van <https://yoo.rs/tania.kross/blog/zingen-is-gezond-1458572069.html>
- LANDELIJK KENNISINSTITUUT CULTUUREDUCATIE EN AMATEURKUNST. (2016). *UNESCO Week van de Kunsteducatie 2016 – lezingen*. Geraadpleegd op 23 april 2016, van <http://www.lkca.nl/agenda/bijeenkomsten%20lkca/unesco%20week%20lezingen>
- LEEN, M. (2012). *Naar een frisser deeltijds kunstonderwijs*. Geraadpleegd op 12 april 2016, van <http://www.rektoverso.be/artikel/naar-een-frisser-deeltijds-kunstonderwijs>
- SEUNGEUN, C. & YOUNGSOON, K. (2014). *Investigating elementary school children's learning experiences through multicultural chorus activity*. Gedownload op 18 april 2016, van <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814065112>

- STEUNPUNT DIVERSITEIT & LEREN. (2014). *Brede School*. Geraadpleegd op 11 april 2016, van <http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/nl/themas/brede-school>
- VAN DE VELDE, W. & VAN LOOY, B. (2013). *Kritische Succesfactoren van de Vlaamse Kunsten. Cases uit de muziek-, dans- en theatersector*. Geraadpleegd 20 april 2016, van <http://vti.be/nl/over-vti/publicaties/onderzoeksrapport-kritische-succesfactoren-van-de-vlaamse-kunsten>
- VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING. (2016). *Statistisch Jaarboek van het Vlaamse Onderwijs. Schooljaar 2014-2015*. Gedownload op 6 april 2016, van <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/onderwijs-en-vorming>
- VLAAMSE OVERHEID. (2016). *Methodescholen*. Geraadpleegd op 6 april 2016, van <http://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsaanbod/methodescholen>
- VLAAMSE OVERHEID. (z.d.). *Cultuur, Samenwerking Onderwijs, Historiek*. Geraadpleegd op 11 april 2016, van <https://cultuur/themas/cultureel-leren-en-cultuureducatie/samenwerking-onderwijs/historiek>
- WEVERS, S. (2016). *OESO pleit voor meer kunsteducatie in (het) algemeen onderwijs*. Geraadpleegd op 22 april 2016, van <http://www.dewereldmorgen.be/artikel/2016/04/19/oeso-pleit-voor-meer-kunsteducatie-in-het-algemeen-onderwijs>

## **Onuitgegeven interne documenten, Koor&Stem**

- Beleidsplan Koor&Stem, 2012-2016
- Ledenonderzoek van Koor&Stem, 2009
- Missie en doelstellingen Koor&Stem, 2017-2021
- Voortgangsrapport Koor&Stem, 2014-2015
- Zingen op school: Aanbod Koor&Stem, 2015

## **Interviews**

### **Individuele interviews**

Adam Willy, 20 april 2016

Annemans Marleen, 14 april 2016

Bakkers Christel, 20 april 2016

De Maré Rik, 20 april 2016

De Meulder Koenraad, 7 december 2015

De Vries Thera, 28 april 2016

Lauwers Joeri, 28 april 2016

Mariën Inne, 28 april 2016

Mertens Koen, 28 april 2016

Staes Jan, 13 april 2016

Tillie Veerle, 28 april 2016

Van Bergeijk Esther, 22 april 2016

Van de Caveye Dirk, 22 april 2016

Van den Bossche Annegeertje, 28 april 2016

Van Everbroeck Sabina, 28 april 2016

Van Steenberge Sebastiaan, 7 april 2016

Verelst Marleen, 21 april 2016

### **Focusgroepen**

Groep 1 (maandag 2 mei 2016): Rik De Maré, Chris Boonen, Els Van Miert, Kimberly Nuyts, Christine Dielen, Nele Rogiers, Hilde Hendrix, Nele De Laet, Mieke De Kimpe, Piet De Kok, Els Verhoeven, Tim Matthys en Lucille Lamaker (Koor&Stem).

Groep 2 (dinsdag 3 mei 2016): Reyn Lequeux, Liselotte Verfaillie, Rozemarijn Van Wijnsberge, Sigrid Colpaert, Ruth Lambert, Isabelle Claeys, Mirjam de Wit, Tine Geens en Koenraad De Meulder (Koor&Stem).

## Bijlagen

### Bijlage 1: Ingevuld enquêteformulier

# Schoolkoren in Vlaanderen

Momenteel voert Koor&Stem vzw onderzoek uit naar schoolkoren in Vlaanderen in het kader van een scriptie voor de Master Cultuurmanagement aan de Universiteit Antwerpen.

Vanuit Koor&Stem krijgen we graag zicht op de huidige situatie en verspreiding van schoolkoren in Vlaanderen. Hieronder kunt u eenvoudig aangeven of er al dan niet een schoolkoor actief is in uw basisschool. Indien wel, is het voor ons zeer interessant als u daarna kan aangeven welke vorm het schoolkoor aanneemt.

Hartelijk dank alvast!

Koor&Stem vzw  
Organisatie voor vocale muziek in Vlaanderen  
[www.koorenstem.be](http://www.koorenstem.be)

\*Vereist



Is er in uw basisschool een (soort van) schoolkoor aanwezig? \*

- Ja  
 Neen

Indien ja, welke vorm sluit dicht aan bij uw schoolkoor?

- we hebben een koor dat regelmatig repeteert  
 we hebben een koor dat bij bepaalde gelegenheden iets instudeert en dan opvoert  
 we zingen regelmatig samen in grote groep  
 Anders: .....

Naam van de school \*

Vrije basisschool 't Kerkveldje

Website van de school \*

www.vbs-vlijtingen@hotmail.com

Naam van de contactpersoon (eventueel van het schoolkoor) \*

Neven Ilse

E-mailadres van de contactpersoon \*

ilse@hege.be

## Bijlage 2: Topiclijst diepte-interview

### TOPICLIJST INTERVIEW KRITISCHE SUCCESFACTOREN SCHOOLKOOR IN BASISCHOOL

- Kort voorstellen praktijkproject Koor&Stem, onderzoek & thesis Cultuurmanagement.
- Polsen naar (opleiding) en functie van de geïnterviewde.

#### ONDERWIJS

- Wat is uw rol of functie binnen het onderwijs?
- Welke personen of bevoegdheden staan in voor het ontwikkelen van een visie op cultuur binnen een lagere school?
- Vindt u kunst en cultuur op school belangrijk?
- Zo ja, wat zijn voor u de doelstellingen van kunst en cultuur op een lagere school?
- Heeft u een zicht op het verschil in cultuur op school tussen methodescholen en gewone scholen?
- Waaraan wijt u dat verschil?
- Kent u het concept 'brede school'?
- Werkt jullie school samen met het DKO in de gemeente, de bib, cultureel centrum?

#### ZANGCULTUUR OP SCHOOL

- Hebt u zelf ervaring met zingen met kinderen in de school?
- Wat verstaat u onder een zangcultuur op school? Kan u een definitie geven om aan te tonen wat dat voor u betekent en inhoudt?
- Zingen kinderen graag op school volgens u?
- Waardoor zingen ze liever of waardoor zouden ze dat minder graag doen?
- Wat lijken u noodzakelijke voorwaarden om tot zo'n zangcultuur op school te kunnen komen? Praktisch – ontastbaar – geld – leerkrachten – professioneel of niet?

#### SCHOOLKOOR

- Indien geen schoolkoor: is er al met de gedachte gespeeld om een (vorm van een) schoolkoor te starten? Zo ja, wat waren dan de redenen waarom het er niet van gekomen is?
- Kunt u enkele factoren of elementen opnoemen die een schoolkoor oprichten enorm zouden bevorderen? Wat moet aanwezig zijn om dat te doen slagen? (Ruimtelijk, sfeer, geld, materiaal, piano, competentie leerkrachten...)
- Indien wel schoolkoor: Hoe is het schoolkoor ontstaan? Wie nam er het initiatief toe?
- Wat vindt u de meerwaarde van een schoolkoor, met welk doel is er een schoolkoor op uw basisschool?
- Wie leidt momenteel het schoolkoor? Is dat iemand van binnen de school of iemand van buitenaf (bijvoorbeeld uit het DKO)?
- Wat waren noodzakelijke voorwaarden om het schoolkoor op te richten?
- Kan u een moeilijkheid, een drempel, hindernis, belemmering noemen bij het oprichten van een schoolkoor?

- Wat is er nodig om het schoolkoor te behouden en te laten groeien, om vol te houden... (mensen, praktisch, ontastbare elementen, ...)
- Over collega's: zijn er in uw school die u een schoolkoortje ziet oprichten of leiden? Waarom ziet u hen dat wel of niet doen?
- Hebt u voor het schoolkoor al eens samengewerkt met een culturele partner of een andere school?
- Mag er volgens u een selectie plaatsvinden voor wie in het schoolkoor zingt of niet? Mogen de leerlingen vrijblijvend komen meezingen of wordt regelmatige aanwezigheid verwacht?

#### LERARENOPLEIDING

- Hoe ziet u de Muzische vorming in de lerarenopleiding evalueren?
- Kan u het traject dat toekomstige leraren volgen, beschrijven? (over de Muzische vorming, muziek, zang)
- Als u kon beslissen, wat moet de Muzische vorming in de lerarenopleiding over 10 jaar betekenen of aanbieden?
- In welke mate hebben volgende zaken met elkaar te maken: de opleiding Muzische vorming in de lerarenopleiding en het niveau/de aanwezigheid van zingen in het lager onderwijs?

#### BELEID

- Hoe ervaart u de eindtermen en de leerplannen Muzische vorming in de lagere school?
- Over officieel gesubsidieerd onderwijs: in welke mate heeft de stad invloed en zeggenschap over cultuureducatie in stedelijk onderwijs?
- Over vrij gesubsidieerd onderwijs: in welke mate heeft de koepel 'katholiek onderwijs Vlaanderen' zeggenschap over cultuureducatie?
- Over gemeenschapsonderwijs: in welke mate heeft de gemeenschap invloed en zeggenschap over cultuureducatie in stedelijk onderwijs?

#### SCHOLENGEMEENSCHAP

- Behoort uw school tot een scholengemeenschap?
- Wat is de functie van een scholengemeenschap in het algemeen?
- Wat is de functie van een scholengemeenschap voor cultuur op school?
- In welke mate bestaat er overleg over cultuurprojecten tussen de scholen binnen dezelfde scholengemeenschap? Of bijhorende basisscholen?
- Overleg over cultuurprojecten met andere scholen in de buurt?

#### OUDERRAAD

- Bent u op de hoogte van de werking van de ouderraad van de school?
- Welke rol ziet u voor hen weggelegd voor cultuur op school?
- Welke rol ziet u voor hen met betrekking op een schoolkoor?



## KOOR&STEM

- Kent u Koor&Stem, weet u waar zij voor staan en wat zij doen?
- Kent u het aanbod van Koor&Stem voor Zingen op Basisscholen?
- Wat zou Koor&Stem voor uw schoolkoor kunnen doen of betekenen? Stel dat u hen alles mag vragen, wat zou u willen?
- Waar ziet u voor K&S nog ruimte voor verbetering of vernieuwing om zingen op de basisschool aan te moedigen?
- Heeft u een idee van de verhouding tussen basisscholen/leerkrachten waarmee Koor&Stem een/geen band heeft of die Koor&Stem wel/niet bereikt?
- Hoe zou u het aanpakken om nog meer leerkrachten te inspireren en motiveren om te zingen met leerlingen?
  - Als nieuw materiaal (liedjes, didactische tips, ...) niet tot de mogelijkheden behoort?
- Acht u het mogelijk dat Koor&Stem het oprichten van een schoolkoor effectief kan bevorderen?
  - Zo ja, op welke manier(en)?

## Bijlage 3: Voorbereiding focusgroepen

*Voor de start: zorgen dat iedereen iets te drinken heeft. Uitdelen lijst deelnemers, zodat iedereen de namen voor zich heeft van de aanwezigen.*

### **Introductie, wanneer iedereen rond tafel zit.**

- 1) Welkom heten, voorstellen mezelf en Lucille of Koenraad.
- 2) Koor&Stem: één van de organisaties in de amateurkunsten, voor vocale muziek in Vlaanderen. Voor elke discipline is er zo een organisatie (misschien kennen jullie wel Danspunt, opendoek voor theater, poppunt voor muzikanten, creatief schrijven, Vlammo voor instrumentale muziek... centrum voor beeldexpressie, ...)

Koorwerking is de basis van wat Koor&Stem doet: zangers, opleiding dirigenten, repertoire (workshops en bibliotheek), organisatorisch advies, koorcoaching, ... Aanbod voor kinderen en basisonderwijs ook, komen we zeker op terug.

Onderzoek naar de schoolkoren gekomen vanuit het idee dat er op veel scholen minder gezongen wordt, wat nochtans voor veel kinderen de enige plaats is waar ze daar mee in aanraking zouden kunnen komen. We willen dus kijken of er nog veel schoolkoren bestaan en hoe dat in de praktijk gebeurt vandaag nog. Ik bekijk het onderzoek als een managementvraagstuk en wil komen tot de kritische succesfactoren van schoolkoren of iets ruimer, een zangcultuur op school. wat bepaalt het slagen, het succes, wat zijn hindernissen...

- 3) Vanavond kunnen we ervaringen uitwisselen over onderwerp, ideeën, suggesties voor verbeteringen, samenwerkingen in de toekomst... Iedereen is vrij om te zeggen wat hij of zij wil, positieve en negatieve dingen.
- 4) Geluid wordt opgenomen, ter bewijs en om achteraf nog eens opnieuw te beluisteren.
- 5) Het gesprek zelf zal ongeveer anderhalf uur duren, daarna eten en drinken we nog iets samen.

### **Kennismaking**

Rondje kennismaking: kort even zeggen wie je bent en vanuit welke school/functie je hier aanwezig bent. Je mag ook kort zeggen wat je van deze avond verwacht.

---

## **Introductievragen** om het centrale onderwerp te introduceren – tijd in oog houden

Laat ons eerst even kort een brede bril opzetten en ruimer kijken naar cultuur op school.

---

- Wie bepaalt bij jullie allemaal op school welke culturele activiteiten er plaatsvinden? Welke personen spelen een rol? Zijn er minima of maxima qua aantal culturele activiteiten?
- Vinden er samenwerkingen plaats met lokale culturele instellingen of verenigingen (bib, cultureel centrum, toneelvereniging...) en wie nam daar dan initiatief toe?
- Vinden er samenwerkingen plaats met het deeltijds kunstonderwijs?
- Kennen/Gebruiken jullie Canon Cultuurcel, maken jullie gebruik van ondersteuning door cultuureducatieve organisaties?
- Ontvangen jullie van de stad of van de koepel Katholiek Onderwijs Vlaanderen concrete informatie of richtlijnen of tips wat betreft cultuur (buiten de eindtermen/leerplannen)?
- Komt het voor dat de **scholengemeenschap** waartoe jullie behoren overzicht houdt over genoeg cultuur op school? Of zouden jullie dat willen dat zij daar mee een rol in spelen?

## **Kernvragen**

Nu kunnen we stilaan echt komen tot het kernthema: het stimuleren dat kinderen graag en veel zingen op de lagere school, door veel samen te zingen of met een schoolkoor te repeteren.

- Wat is voor jullie het doel van zingen op school, waarom staan jullie daar achter?
- Hoe zouden jullie een **zangcultuur** op school definiëren? Wat betekent dat begrip voor jullie? Waarom zou een zangcultuur op school belangrijk zijn / wat is het belang/doel voor jullie?
- Wat lijken jullie noodzakelijke omstandigheden om tot zo'n zangcultuur op school te kunnen komen?
- Hoe verhoudt de zangcultuur zich tot andere activiteiten en domeinen op school?
  
- Hoe wordt de **Muzische vorming** in de praktijk gegeven, vullen soms leerkrachten elkaar aan door hun eigen talenten? Wisselen collega's tips en ideeën uit?
  
- De **schoolkoren** die bij jullie bestaan, hoe zijn die ontstaan? Op initiatief van wie?
- Diegenen die niet echt een schoolkoor hebben, hoe zou je dat kunnen verklaren, dat die stap nog niet gezet is?
- Welk imago heeft jullie schoolkoor? Bij de kinderen die niet meezingen? Bij collega's en directie?
- Wat is er voor een schoolkoor praktisch allemaal noodzakelijk, als basisvoorwaarden. (Ik doel op ruimte, instrumenten, tijdstip, omkadering, geld, materiaal, ... wanneer dit niet spontaan aan bod komt, vraag ik specifiek naar dat item)
- Welke mensen zijn er nodig om het schoolkoor te doen bloeien en groeien? (ouders, directie, leraren-collega's, muzikanten...) Zien jullie een rol voor de scholengemeenschap? Zien jullie een rol voor de ouders van de kinderen of de ouderraad van de school? Of voor cultuureducatieve organisaties?
- Hoe rekruteren jullie de kinderen, hoe maken jullie op school reclame voor koor? Maken de kinderen zelf reclame bij vriendjes/vriendinnetjes?

- Hoe zorgen jullie ervoor dat de kinderen blijven meezingen en gemotiveerd blijven? Hoe hou je ze in koor?
- Merken jullie verschil bij leerlingen of sfeer op school sinds koor er is? Sfeer, elkaar beter kennen...
- Weten jullie op school welke (groot)ouders met muziek bezig zijn? Of breder, dans, toneel, media...
- Wat doen jullie om zich bij te scholen in het vak? Waar gaan jullie ten rade? Volgden jullie al opleidingen en waar?
- Wat voor functie heeft het schoolkoor of het zingen op school bij jullie op school? *Mis, profiel school, externen toe, ...*
- Ervaren jullie wel eens hindernissen of moeilijkheden in verband met de schoolkoren? Wat is soms lastig?
- Hoe geraken jullie aan **liedmateriaal**?
- Hoe gebeurt dat in de lerarenopleiding, wat krijgen de studenten mee, moeten ze zelf zoeken?
  
- Hebben jullie weet van schoolkoren op basisscholen in jullie nabije buurt? **Samenwerkingen?** Stad/gemeente of scholengemeenschap?
  
- Wie van jullie kent **Koor&Stem** goed, daarmee bedoel ik, is op de hoogte van het nieuwe Doewap-materiaal, of volgde eens een cursus, of kwam al eens in de bib kijken voor partituren... Hoe kwam je in contact met Koor&Stem?
  
- Hoe zou Koor&Stem nog meer aanwezig kunnen zijn in meer basisscholen? Hoe kunnen ze gemakkelijk in contact komen met jullie? (studiedag, mailing, als ze naar school toestappen, ...)
  
- Los van meer liedjes-materiaal met didactische tips en zo verder, waarmee zouden jullie graag geholpen worden? Waarvan denk je soms, 'dat mis ik nu een beetje'?

**Afrondende vragen reflecteren op eerder gegeven commentaar**

- Stel, je wil morgen aan je directeur of collega-leerkracht, of studenten lerarenopleiding een minuut praten over wat je vandaag hoorde. Wat zou je dan zeker willen vermelden?

Als **laatste** wordt gevraagd of iemand nog iets aan bod wil laten komen, een thema dat helemaal gemist is, een bijkomend iets...

*Achteraf een schema tekenen wie waar zat!!*

## Bijlage 4: Overzicht informanten

Tabel 3: Geïnterviewde basisscholen uit centrumsteden

Basisschool en plaats	Naam informant	Functie informant	Situatie m.b.t. zangcultuur	Onderwijsnet
Sint-Jan Berchmanscollege uit Antwerpen	Liselotte Verfaillie en Rozemarijn Vanwijnsberghe	Directie en dirigent (professioneel muzikant)	we hebben een koor dat regelmatig repeteert	Vrij gesubsidieerd onderwijs
Steinerschool De Teunisbloem uit Gent	Reyn Lequeux	Leerkracht en dirigent	we zingen regelmatig samen in grote groep	Vrij gesubsidieerd onderwijs
De Zevensprong uit Borgerhout (Antwerpen)	Hilde Hendrix	Leerkracht en dirigent	we hebben een koor dat regelmatig repeteert	Vrij gesubsidieerd onderwijs
De Schatkist uit Antwerpen-Berchem	Kimberly Nuyts, Christine Dielen en Nele Rogiers	Leerkrachten en dirigenten	we hebben een koor dat regelmatig repeteert	Vrij gesubsidieerd onderwijs
Perspectief uit Antwerpen	Inne Mariën	Administratief personeel	we hebben een koor dat regelmatig repeteert	Officieel gesubsidieerd onderwijs
Gavertje Vier uit Sint-Niklaas	Veerle Tillie	Administratief personeel en ex-dirigent	we zingen regelmatig samen in grote groep, vroeger hadden we een schoolkoor	Officieel gesubsidieerd onderwijs
Sint-Bavo uit Gent	Willy Adam	Vorige dirigent van het nog bestaande schoolkoor	we hebben een koor dat regelmatig repeteert	Vrij gesubsidieerd onderwijs
Onze-Lieve-Vrouwecollege uit Antwerpen	Sebastiaan Van Steenberge	Leerkracht en dirigent (professioneel muzikant)	we hebben een koor dat regelmatig repeteert + doorstroom naar Antwerps Kathedraalkoor	Vrij gesubsidieerd onderwijs

Tabel 4: Geïnterviewde basisscholen uit niet-centrumsteden (deel 1)

<b>Basisschool en plaats</b>	<b>Naam informant</b>	<b>Functie informant</b>	<b>Situatie m.b.t. schoolkoor</b>	<b>Onderwijsnet</b>
Gemeentelijke Basisschool 3K uit Kinrooi	Christel Bakkers	Leerkracht muziek	wil graag een schoolkoor oprichten	Officieel gesubsidieerd onderwijs
Simonnetschool uit Sint-Martens-Latem	Esther Van Bergeijk	Leerkracht en dirigent	we hebben een koor dat regelmatig repeteert	Vrij gesubsidieerd onderwijs, niet confessioneel
De Vaart uit Oostkamp	Dirk Van de Caveye	Directeur	we hebben een koor dat regelmatig repeteert	Vrij gesubsidieerd onderwijs
De Rijdtmeersen uit Brakel	Annegeertje Van den Bossche	Leerkracht en dirigent	we hebben een koor dat regelmatig repeteert	Gemeenschaps-onderwijs
Leefschool 't Zandhofje uit Zandhoven	Sabina Van Everbroeck	Directeur	we zingen regelmatig samen in grote groep	Gemeenschaps-onderwijs
Centrumschool uit Beveren-Waas	Thera De Vries	Leerkracht en dirigent	we hebben een koor dat regelmatig repeteert	Officieel gesubsidieerd onderwijs
Sint-Clemensschool uit Hoeilaart	Koen Mertens	Leerkracht en dirigent (professioneel muzikant)	we hebben een koor dat regelmatig repeteert	Vrij gesubsidieerd onderwijs
De Scharrel uit Minderhout	Chris Boonen en Els Van Miert	Leerkracht en ouder / dirigent	we hebben een koor dat regelmatig repeteert	Vrij gesubsidieerd onderwijs

Tabel 5: Geïnterviewde basisscholen uit niet-centrumsteden (deel 2)

Basisschool en plaats	Naam informant	Functie informant	Situatie m.b.t. schoolkoor	Onderwijsnet
Openluchtschool Sint-Ludgardis uit Brasschaat	Piet De Kok en Els Verhoeven	Leerkrachten en dirigenten	we hebben een koor dat regelmatig repeteert	Vrij gesubsidieerd onderwijs
Sint Paulus op weg uit Hansbeke	Ruth Lambert en Isabelle Claeys	Leerkrachten en dirigenten	we hebben een koor dat regelmatig repeteert	Vrij gesubsidieerd onderwijs
Sint-Gummaruscollege uit Lier	Nele De Laet en Mieke De Kimpe	Leerkrachten en dirigenten	we hebben een koor dat regelmatig repeteert	Vrij gesubsidieerd onderwijs
De Kraal – Schaffelkant uit Herent-Winksele	Sigrid Colpaert	Leerkracht en dirigent	we hebben een koor dat regelmatig repeteert	Vrij gesubsidieerd onderwijs
Pius X uit Zele	Tim Matthys	Leerkracht, muzo-coach en dirigent	we hebben een koor dat regelmatig repeteert	Vrij gesubsidieerd onderwijs

Tabel 6: Informanten, niet gekoppeld aan een basisschool

Naam informant	Functie informant
Jan Staes	Intendant cultuur, jeugd & educatie Stad Antwerpen en docent kunsteducatie in het hoger onderwijs
Joeri Lauwers	Voorzitter Ouderraad De Kraal
Koenraad De Meulder	Directeur Koor&Stem
Marleen Annemans	Dirigent schoolkoor secundair onderwijs en muziekpedagoge
Marleen Verelst	Coördinerend directeur Scholengemeenschap de3neten
Mirjam De Wit	Muziekpedagoge en docent Muzische vorming
Rik De Maré	Docent 'Muzische vorming' en 'muziek' aan lerarenopleiding kleuter- en lager onderwijs, professioneel muzikant
Tine Geens	Docent 'Muzische vorming' en 'muziek' aan lerarenopleiding kleuter- en lager onderwijs, muziekpedagoge





## Bijlage 5: Woordelijk uitgeschreven diepte-interview met codering

*Interview met Christel Bakkers, 20 april 2016.*

**Goedemiddag mevrouw, ik zal nog even toelichting geven bij het onderzoek naar schoolkoren, goed? Ik volg de richting Cultuurmanagement aan de Universiteit Antwerpen en in het kader van mijn thesis zocht ik onder andere welke basisscholen een schoolkoor hebben. Ik had uw reactie op de enquête gelezen, u had genoteerd dat u heel graag een schoolkoor wil oprichten en daarom wou ik u graag wat vragen stellen. U geeft les in Kinrooi, niet?**

Ja, dat klopt.

**Geeft u daar al lang les?**

Ja, ik geef daar al meer dan tien jaar godsdienstles. Ik heb niet altijd in Kinrooi lesgegeven maar toch het grootste deel van mijn carrière wel.

**U mailde al dat u sinds jaar dan ook Muzische vorming geeft?**

Ja, omdat ik te weinig uren heb, ben ik gereffecteerd en er zijn geen uren godsdienst genoeg, dus moeten die ingevuld worden in de school zelf. Op vraag ook van andere leerkrachten geef ik dan nu in alle zes leerjaren in een soort doorschuifstelsel Muzische vorming – muziek.

Ik ben van opleiding godsdienstonderwijzeres, dus ik heb daar een cursus voor bij gevolgd. Omdat ik in mijn hobby muziek doe en omdat leerkrachten dat gevraagd hebben om dat in de klas te doen. Dat waren eerst twee leerkrachten maar dat is uitgroeid tot allemaal, die vroegen of ik hun uurtje muziek wilde doen.

**Vindt u cultuur op een lagere school belangrijk?**

Ja, heel erg belangrijk. Er wordt al wel aandacht aan besteed, aan cultuur buiten de school, wanneer er toneelvoorstellingen zijn, maar dat blijft beperkt en ik vind dat ten nadele van de kinderen dat er vooral aandacht wordt gespendeerd aan kennisvakken. Dat is normaal, er wordt veel meer gevraagd van de leerkracht en het eerste wat wegvalt zijn altijd die culturele dingen. Dat is jammer want door de thuissituatie zijn er een heleboel leerlingen die niet in contact komen met cultuur en muziek en toneel. Dat is niet in elke familie schering en inslag, bij de meesten niet. De school is de enige plaats waar ze er mee in contact kunnen komen. Ik heb de indruk dat dat altijd, wanneer het geld op is, wat heel snel is, en wanneer het tijd kost, dat dat het eerste is wat valt.

**En wat met specifiek muziek en zingen op school?**

Ja, hetzelfde probleem is dat Muzische vorming wel in het leerplan staat, met die vijf domeinen. En ook jammer genoeg, dat ligt natuurlijk aan leerkracht tot leerkracht, omdat wiskunde en Nederlands zo veel is, dat ze dat allemaal niet fatsoenlijk gekregen hebben. Het eerste dat dan valt is altijd die Muzische vorming. Dat ligt meestal wel aan de leerkracht, als iemand heel graag muziek of drama doet, zal die dat eerder opnemen maar dat is heel zelden. Ik heb gemerkt in de praktijk dat het bij sommige leerkrachten ook aan gebrek aan kennis ligt. Ze vinden dat moeilijk. Om volgens het leerplan iets fatsoenlijk... Want ik ben hier ook iets aan het voorbereiden voor de Muzische vorming, ik ben daar heel lang mee bezig, meer dan een uur om nog geen vijftig minuten les te geven. Dat is dus inderdaad heel erg veel werk om dat nuttig en zinvol te doen.

### **Heeft u zicht op het verschil tussen cultuur op methodescholen en gewoon lager onderwijs?**

Ik ken wel collega's die op methodescholen lesgeven, ik heb het er gisteren toevallig nog met mijn leerkracht bugel over gehad. Zijn vriendin werkt op een methodeschool. Wat de leerkrachten zelf niet goed kunnen, zoals muziek, daar is een leerkracht voor die dat om de aantal weken dan toch komt invullen. Bij ons op school is dat ook wel dat er eens een keer op een trimester een leerkracht een lesje in eerste en tweede leerjaar komt doen. Maar op zo'n methodeschool, ik denk dat daar wat meer vrijheid is, als er vraag is om daar een vak in te vullen, maar ik durf dat niet echt zeggen, heb daar zelf nooit echt lesgegeven. Maar dus die vriendin vindt muziek wel heel belangrijk en het is zo dat zij daar als leerkracht vaak vragen krijgt om dat vak in te vullen, omdat anderen daar niet bekwaam voor waren.

### **Welke personen op school spelen volgens u een rol bij het ontwikkelen of nadenken over een visie over cultuur op school?**

Ik denk eerst en vooral de directrice, diegene die aan het roer staat bepaalt de richting. Maar er is ook nog een kernteam die meedenken en bepalen. En ik denk als er leerkrachten zelf geïnteresseerd zijn in cultuur dat dat meespeelt. Dat is jammer genoeg persoonsgebonden en iets dat van school tot school afhangt. Als je echt iemand hebt die zeer geïnteresseerd is in cultuur en daarmee naar de andere leerkrachten stapt, dan is daar ook effect van. Daar zal dan meer gebeuren dan op een andere school.

### **Bent u bekend met het begrip brede school?**

Dat niet alles gericht is op de kennis van het kind maar de hele brede ontwikkeling?

### **Meer dan dat zelfs, dat een school gaat samenwerken met...**

Ah ja, culturele instanties en verenigingen in de buurt zo. Het eerste wat me invalt is wat we samen met het Davidsfonds doen, dat vind ik ook cultureel. En wij doen ook mee met het Oud Limburgs Schuttersfeest. Meer dan honderd schutterijen komen dan schieten, er gebeurt een optocht met trommelen, muziek, in kostuums, ... Dat is cultuur van deze omgeving en onze school doet daar al jaren aan mee. Dat vind ik wel een goed voorbeeld van cultuur waarbij allerlei dingen meespelen.

### **Zingen de kinderen op jullie school nog steeds graag?**

Ja! Ik zing heel veel met de kinderen in de klas, ik merk het vooral, als ik het bijvoorbeeld over Broederlijk Delen heb, dat het dan een minder godsdienstige inslag heeft en daar zitten enorm leuke liedjes bij. Dan zingen die altijd enorm mee. Ik doe nog vieringen en de kinderen zingen altijd enthousiast mee. Dat ligt ook aan mijn enthousiasme misschien (lacht). Ik merk ook bij andere leerkrachten die niet zoveel zingen, dat daar niet veel uitkomt. Maar toch zingen de kinderen nog graag.

### **Zou je kunnen zeggen dat op jullie school een zangcultuur heerst?**

Eerder beperkt toch wel. Ze zingen wel met de kinderen, 't is niet dat het altijd wegvalt, dat moet ik toegeven. Ik vind dat het wat meer mocht zijn.

### **Heeft u ideeën hoe dat dan meer kan worden?**

Ze zijn er mee bezig, ze doen nu zo Muzische dagen, een keer per trimester. Dan is er een doorschuifstelsel en dan komen ze bij een leerkracht waar rond het thema ook met muziek gewerkt moet worden. Op die manier wordt daar wat meer aan gedaan, maar zingen echt, de ene leerkracht zal dat meer doen dan de andere. Ik denk, als jij je als persoon niet goed voelt om een liedje te zingen, ik ken er goed genoeg die zeggen 'ik kan dat niet', terwijl ik er altijd van uitga dat iedereen wel kan zingen, die zullen meer schroom hebben dat te doen. Of toch enthousiast te doen.

### **Nu, u wou graag met een schoolkoor starten hé. U mailde dat u daar al met de directrice over had gesproken, ...**

Ja, ik heb al regelmatig wel een gelegenheidskoortje gedaan, in het verleden, niet altijd gebonden aan mijn vak, maar ik vond dat altijd wel leuk om te doen. Het is niet evident. Ik zou het makkelijker vinden als ik nu piano kon spelen, dan was het simpel, van, kom ik begin er aan. Met de cd zingen dat doe je wel eens in de klas, maar ik vind als je met een koor begint, dan moet je toch iets...

### **Wat zijn nog drempels die u tegenkomt? U mailde dat u maar één hand heeft en ik begrijp dat dat niet evident is, maar zijn er nog dingen waar je telkens op botst?**

De directrice, dat is een nieuwe, die staat er wel open voor. Voor mij is het vooral, ik vind het moeilijk om voor een koortje te staan. Als ik vroeger het koortje deed dan stond ik in het koor en op die manier gaf ik dingen aan. Ik vind het moeilijk om voor het koor als dirigent te staan. Inderdaad met mijn handicap, dat vind ik moeilijk. Ik kan op zich vrij goed aangeven en dirigeren, ik heb daar ook wat lessen in gehad, maar het blijft een vervelende situatie. De kinderen kennen mij wel.

Praktisch vind ik het vooral erg moeilijk. Ten eerste, wanneer zou ik het moeten doen? Ik sta op twee scholen en ben niet altijd aanwezig op de school. Ik ben van mening dat een schoolkoor tijdens de schooluren moet of toch wanneer de kinderen samen op school zijn, anders moeten de kinderen nog eens apart komen en dan start je beter een gewoon kinderkoor.

Daarnaast is het voor mij heel druk, dan zou ik er iemand bij moeten hebben die mij dan helpt met de praktische dingen die moeten gebeuren. Dat je op een half uur toch effectief kan werken met de kinderen. Ik weet niet of collega's mij daarbij zouden helpen of niet, zover ben ik nog niet, ben nu pas druk aan het denken dat ik dat graag zou willen doen. Er zijn ook geen collega's op school die piano spelen. Op zich is dat niet onoverkomelijk. Maar ik wil er gewoon iemand bij die mij op andere vlakken kan helpen en zodat je niet alleen bent met de kinderen. Iemand die mij helpt met wat organisatie. Ik zou kunnen starten om de twee weken om te zien hoe het gaat en welke kinderen willen meedoen. Dat opstarten is wel een hele stap en brengt een hoop stress met zich mee vind ik.

### **Zou u alle kinderen laten meezingen of zou u kiezen voor enkele leerjaren?**

Ik wou altijd ook al een kinderkoor starten maar dat is nog moeilijker, dan ben je helemaal alleen. In een school heb je nog de ondersteuning van de school... Ik ben altijd van mening geweest dat kinderen uit het eerste ook heel goed mee kunnen zingen maar ik denk dat ik zou starten met vier, vijf en zes. Omwille van het wat vlotter opnemen van de tekst. Misschien kan in een tweede of derde trimester wel kinderen uit eerste leerjaar, als ze al wat minder kleuter zijn (lacht).

### **Krijgt u wel eens stagiairs voor de muzieklessen bij u?**

Wel dat er iemand komt die stage doet, en die dan muziekles geeft en die dat doen hoe ze dat moeten. Verder niet.

### **Want ik vraag me af in hoeverre de Muzische vorming in de lerarenopleiding bepaalt dat er in een school gezongen zal worden of in de muziekles...**

Ik ben natuurlijk al meer dan twintig jaar bezig en de opleiding is ook erg veranderd. Ik heb wel gemerkt dat de meeste stagiairs zich er gemakkelijk van afmaken, ze kiezen een liedje dat ze op school geleerd hebben, ook al vraag je iets anders van thema. Ofwel moeten ze echt iemand als docent hebben die muziek kent, maar dat is niet altijd, heel vaak niet zo voor lager onderwijs. Het wordt soms toch precies wel als minder gezien, ook als dat op stage bij de stagiairs niet zo goed gaat, ja, tja...

### **In welke mate gebruikt of volgt u de leerplannen Muzische vorming?**

Ik geef alleen muziek nu hé, ik heb vroeger wel ook alle domeinen geven. Dan gebruikte ik die leerplannen inderdaad, het was mijn opdracht toen om de dingen die niet aangehaald werden in het leerplan, om daar wat meer aandacht aan te besteden. Ik gebruik nu wel van Koor&Stem die Doewap heel veel, daar zit heel wat afwisseling in. Ik zoek wel voor elke les met welke eindtermen ik eigenlijk bezig ben, en probeer echt dingen te zoeken die daar bij aansluiten, bijvoorbeeld bij dat 'luisteren'. Ik ben ook al jaren godsdienst aan het geven, het is nu niet evident om terug Muzische vorming te geven, ...

### **Jullie zijn een officieel gesubsidieerde basisschool?**

Ja, je hebt twee officiële netten hé, van de gemeenschap en de gemeente.

### **Wordt er door de gemeente een visie verspreid over cultuur op de scholen in de buurt?**

Ik heb er weinig kijk op maar ik denk wel dat ze proberen cultuur wat te promoten. Dat is zeer lokaal, hier met de bib, gedichten en auteurslezingen... daar doen ze toch wel moeite voor. Maar voor op school volgen wij gewoon de eindtermen, niets anders.

Ah we hebben sinds kort ook wel een cultureel centrum, ja we wonen echt in een uithoek hé, daar worden ook dingen aangeboden en er wordt natuurlijk verwacht, nu dat CC er staat dat we er ook naar toe gaan. Het vervoer wordt geregeld. Vanuit de bib worden ook zo'n activiteiten georganiseerd.

### **Behoort jullie school tot een scholengemeenschap?**

Ja wij zijn de enige scholengemeenschap met overschrijding van de netten. Voor de oprichting van de scholengemeenschap werkten de katholieke en gemeentescholen van Kinrooi al samen. Nu is de samenwerking vooral gemeentelijk gestuurd. Dat is wel een unicum in Vlaanderen.

### **Bestaan er cultuurprojecten tussen de verschillende scholen samen of met een leerkracht daarvan? Voor het schoolkoor bijvoorbeeld, misschien wil men ergens anders ook wel een schoolkoor starten?**

Ik geloof niet dat er in onze scholengemeenschap al een schoolkoor is. Wij komen wel samen bij de nieuwjaarsreceptie en bij een aantal bijscholingsavonden. Sommige activiteiten gebeuren inderdaad samen, de sportdag bijvoorbeeld, maar niet op vlak van cultuur. De godsdienstleerkrachten zijn ook altijd diegenen die alles het laatst weten hoor (lacht).

Ik weet eigenlijk niet of iemand van een andere school misschien een koor wil. Ik zie die mensen ook niet hé. Op zich zou ik dat kunnen vragen via de directie ja...

### **Misschien zijn er ook wel veel ouders die het wel tof zouden vinden als hun kinderen in een koortje zingen. Kan je hen niet via een ouderraad een keer aanspreken?**

Dat zou kunnen. Aan het begin schooljaar heb ik met zeven kinderen iets gezongen op de startavond van het Bisdom, op vraag van ouders, op zich zou dat wel kunnen dus... Ze hebben ook een platform waar je brieven mee kunt sturen...

**Misschien is er wel een papa of een mama die goed piano speelt?**

Dat zou kunnen. Ik zie alle kinderen in mijn klas in elk geval.

**Kan Koor&Stem je nog helpen om echt tot een koortje te kunnen komen?**

Oh, een pianist en een dirigent en... neen neen (lacht). Ik heb wel veel boekjes en info over wat je nodig hebt om een koor te beginnen, maar dat is anders als dat op school is. Je zit in een andere situatie, tijdens schooluren, je zit niet met die verzekering. Maar ik zou een opsomming leuk vinden waar je aan moet denken bij het opstarten van een schoolkoor. Met ervaringen van anderen, dat je al een idee hebt wat gemakkelijk is en zo. Dan sta je al een stap verder. Het zou dus wel leuk zijn als er zo echt iets alleen voor schoolkoren zou zijn. Een soort informatiebundeltje, blaadje waar je mee aan de slag kunt. En ook, ik heb wel muziek met pianobegeleiding, maar het zou wel wat simpeler kunnen zijn. In een schoolkoor heb je minder tijd... ja ik ga geen schoolkoor beginnen na mijn uren, het zal wel in mijn vrije tijd zijn, maar niet na de schooluren, want dan vind ik het geen schoolkoor meer.

**Dat begrijp ik. Tot zover mijn vragen, u bent heel erg bedankt voor dit gesprek en uw tijd.**

Graag gedaan!



## Bijlage 6: Inhoud cd-rom

1. Annegeertje Van den Bossche
2. Christel Bakkers
3. Dirk Van de Caveye
4. Esther van Bergeijk
5. Focusgroep 1
6. Focusgroep 2
7. Inne Mariën
8. Jan Staes deel 1
9. Jan Staes deel 2
10. Joeri Lauwers
11. Koen Mertens
12. Marleen Annemans
13. Marleen Verelst
14. Rik De Maré
15. Sabina Van Everbroeck
  
16. Schoolkoren in Vlaanderen (Excel)
  
17. Sebastiaan Van Steenberge
18. Thera De Vries
19. Veerle Tillie
20. Willy Adam

## **Bijlage 7: Eindtermen Muzische vorming – muziek (lager onderwijs)**

Bron: Curriculum, 2016

### **Muzische vorming - Muziek**

De leerlingen kunnen:

- muziek beluisteren en ervaren, muzikale impressies opdoen uit de geluidsomgeving met aandacht voor enkele kenmerken van de muziek: klankeigenschap en functie/gebruikssituatie.
- improviseren en experimenteren, klankbronnen en muziekinstrumenten uittesten op hun klankwaarde en in een muzikaal (samen)spel daarvan gebruik maken.
- openstaan voor hedendaagse muziek, muziek uit andere tijden, andere landen en culturen.
- genieten van zingen en musiceren en dit gebruiken als impuls voor nieuwe muzikale spelideeën of andere aanverwante expressiewijzen.
- vanuit het eigen muzikaal aanvoelen praten over het zingen en het musiceren.



