



Hand in hand voor

V *erbreding*

Rapport van de werkgroep 'deeltijds kunstonderwijs
voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften'

WOORD VOORAF

In het ondertussen welbekende rapport 'Verdieping/verbreding'¹ schetst de Werkgroep Inhoudelijke Vernieuwing perspectieven voor een inhoudelijke vernieuwing van het deeltijds kunstonderwijs (DKO). Onder het hoofdstuk 6 'Gelijke Onderwijskansen' wordt verwezen naar een werkgroep die de aanpassingen die in de leeromgeving nodig zijn om leerlingen met speciale noden² kwaliteitsvol kunstonderwijs te laten volgen, systematisch in kaart zal brengen.

Het doel van deze werkgroep was om expertise uit te wisselen tussen leraren en tegelijkertijd goed zicht te krijgen op hoe de opleidingen voor leerlingen met speciale noden in het DKO er moeten uitzien.

Na anderhalf jaar vergaderen, verzamelen van de opgedane expertise, discussiëren, bijkomend opzoekingswerk, ... zijn we vandaag verheugd u het rapport van deze werkgroep te kunnen voorstellen.

Waar de opdracht in eerste instantie afgebakend leek, voelden we de noodzaak om het antwoord vanuit een breder perspectief te bekijken.

Het rapport hebben we daarom in vier delen opgedeeld:

Deel1: in dit deel geven we een toelichting bij het beleidskader en verduidelijken we onze opdracht. Daarna geven we een situatieschets van de initiatieven die momenteel in het deeltijds kunstonderwijs worden genomen.

Deel 2: hierin schetsen we de visie en de uitgangspunten die als basis dienden om de antwoorden op de vragen van de overheid te kunnen formuleren.

Deel 3: in dit deel geven we concrete antwoorden op de gestelde vragen.

1 Verdieping/verbreding: perspectieven voor inhoudelijke vernieuwing van het deeltijds kunstonderwijs, december 2008, p115-116.

Digitale versie: <http://onderwijs.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/349.pdf>

2 In dit rapport spreken we verder over 'personen met specifieke onderwijsbehoeften', de omschrijving die momenteel door het Ministerie van Onderwijs en Vorming wordt gehanteerd.

Deel 4: heel het rapport wordt samengevat in 10 beleidsaanbevelingen voor de verbreding van het deeltijds kunstonderwijs.

We hopen dat dit rapport geen eindpunt betekent, maar eerder een inspiratiebron om het debat met alle partners in het deeltijds kunstonderwijs te kunnen aangaan. Via dit debat moet kunnen gewerkt worden aan het draagvlak voor de implementatie van de denkpistes die in dit rapport worden voorgesteld.

Langs deze weg wil ik ook iedereen danken die op één of andere wijze heeft bijgedragen tot het welslagen van onze opdracht. Zonder het enthousiasme en een constructieve opstelling van alle werkgroepleden was dit nooit mogelijk geweest.

Wim Smet, april 2010



INHOUD

WOORD VOORAF	2
INHOUDSTAFEL	4
DEEL 1: ACHTERGROND	6
1 Inleiding.....	6
1.1 Beleidskader.....	6
1.2 Opdracht	8
1.3 Samenstelling en werkwijze van de werkgroep.....	9
1.4 Begripsafbakening.....	10
2 Situatieschets	12
2.1 Aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	12
2.2 Tijdelijke projecten.....	13
2.3 Andere projecten	13
2.4 Geografisch overzicht.....	14
2.5 Studierichtingen woordkunst en dans	14
2.6 Bevindingen evaluatie inspectie schooljaar 2006-2007	17
2.7 Internationaal kader	18
DEEL 2: VISIE EN UITGANSPUNTEN	19
DEEL 3: REDELIJKE AANPASSINGEN IN HET DKO	24
1 Deel 3: schematisch	24
2 Redelijke aanpassingen in DKO	25
2.1 Begrip	25
2.2 Randvoorwaarden.....	25
2.3 Beleid van een academie	26
2.3.1 Geïntegreerd ondersteuningsbeleid	26
2.3.2 Draagkracht van de academie	27
2.3.3 Constructieve samenwerking bij onvoldoende draagkracht	28
2.3.4 Inschrijvingsprocedure.....	29
2.3.5 Overleg.....	30
2.3.6 Observatie en oriëntatie	31
2.4 Leertraject.....	33
2.4.1 Voorbeelddoelstellingen:.....	33
2.4.2 (Minimum)leerplannen.....	34
2.4.3 Standaardopleiding-specifieke opleiding.....	35
2.4.4 Studielast	36
2.4.5 Terminologie van opleidingen en opleidingsonderdelen	37
2.5 Leeromgeving.....	39
2.5.1 Academie als leeromgeving	39
2.5.2 Organisatie	40
2.5.3 Personeel	42
2.5.4 Speciale onderwijsmiddelen	44
2.5.5 Infrastructuur.....	45
2.6 Pedagogisch handelen van de leraar	46
2.6.1 Basishouding van de leraar	46
2.6.2 Specifieke beroepscompetenties.....	47
2.6.3 Evaluatiemethodes	48
2.6.4 Professionalisering leraren	48
2.6.5 Expertisecentrum.....	49
DEEL 4: BELEIDSAANBEVELINGEN	52

Geraadpleegde literatuur	55
Dankbetuiging	58
Bijlage 1: Contactgegevens academies	61
Bijlage 2: Internationaal kader	64
Bijlage 3: Handicap vroeger en nu	68
Bijlage 4: Inclusief deeltijds kunstonderwijs?	73
Bijlage 5: Therapie of onderwijs?	80
Bijlage 6: Inhoudstafel ontwerp observatieinstrument	87
Bijlage 7: Ziekenhuisschool	89
Bijlage 8: Samenwerking met voorzieningen	91
Bijlage 9: Mogelijk didactisch materiaal en nuttige adressen	93
Bijlage 10: Inspiratiebron specifieke beroepscompetenties	95

DEEL 1: ACHTERGROND

1 Inleiding

1.1 Beleidskader

Zoals in het voorwoord aangegeven, kadert de opdracht van de werkgroepen binnen de hervorming van het deeltijds kunstonderwijs. Deze hervorming werd tijdens de legislatuur van Frank Vandenbroucke als Minister van Onderwijs door verschillende werkgroepen voorbereid.

Dit resulteerde in het rapport 'Verdieping/verbreding', perspectieven voor inhoudelijke vernieuwing van het deeltijds kunstonderwijs.

De uitgangspunten voor de vernieuwing hebben we ook in onze werkgroepen meegenomen:

- Overstijgen van de tweedeling beeldende kunst versus muziek, woordkunst en dans.
- Meer mogelijkheden tot differentiëren
- Vernieuwing van het opleidingsaanbod
- Wegwerken van inhoudelijke instroomdrempels in de muziekopleiding

De huidige minister Pascal Smet zet de plannen voor de vernieuwing voort.

In zijn beleidsnota³ geeft hij aan dat leertrajecten moeten kunnen gedifferentieerd worden naargelang de behoefte van verschillende doelgroepen. Hiermee hoopt hij dat het DKO meer leerlinggericht kan gaan werken. Tevens wil hij het evenwicht tussen kennis/vaardigheden en ruimte voor expressiviteit en creativiteit stimuleren door daar waar nodig eindtermen vast te leggen.

Pascal Smet is tegelijk ook Minister van Gelijke Kansen.

In zijn beleidsnota rond dit thema⁴ lezen we dat handicap via het Regeerakkoord 2009-2014 expliciet als thema aan het Vlaamse gelijkekansenbeleid wordt toegevoegd.

Hij refereert ook aan het weinige cijfermateriaal dat voorhanden is om de plaats van de doelgroep in de socio-economische positie in kaart te brengen.

Een aantal aspecten uit deze beleidsnota die voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften van belang kunnen zijn:

3 Beleidsnota onderwijs 2009-2014: ingediend door de heer Pascal Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel: <http://jsp.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2009-2010/g202-1.pdf>, p 22-23

4 Beleidsnota Gelijke Kansen 2009-2014: ingediend door de heer Pascal Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel: <http://jsp.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2009-2010/g204-1.pdf>.

A: Horizontale component van het Vlaamse gelijkekansenbeleid

De minister wil een stimulerende en coördinerende rol op zich nemen. Hij wil systematisch een gelijkekansenperspectief integreren in alle Vlaamse beleidsdomeinen en de betrokken beleidsmakers aansporen en ondersteunen in het nemen van initiatieven die gelijke kansen bevorderen.

In nauw overleg met het middenveld zal een masterplan Gelijke Kansen⁵ worden opgemaakt. Hij zal bij een brede waaier aan stakeholders informeren naar de grootste knelpunten die zij momenteel vaststellen op het vlak van gelijke kansen in Vlaanderen en naar de verwachtingen die zij hebben m.b.t. de rol van de Vlaamse Overheid in het aanpakken ervan. Deze knelpunten en verwachtingen zullen vertaald worden in het doelstellingenkader dat aan de Vlaamse Regering zal worden voorgelegd. De maatschappelijke vooruitgang op het vlak van gelijke kansen in Vlaanderen wordt gemonitord.

B. De verticale component van het Vlaamse gelijkekansenbeleid.

Het nieuw VN-Verdrag voor Personen met een handicap biedt, samen met het Gelijke Kansendecreet, het ideale kader voor een beleid naar deze doelgroep toe.

Een nieuwe doelgroep integreren in het gelijkekansenbeleid gaat niet over één nacht ijs. De gelijke kansenproblematiek van personen met een handicap is een complex gegeven met haar eigen sociologische achtergrond, zeer eigen achterstellingsmechanismen die op een heel specifieke manier inspelen op de verschillende beleidsdomeinen, een eigen middenveld met zeer specifieke historiek.

Een belangrijk item vinden we terug in OD⁶6.1. 'Er wordt een gefundeerde visie ontwikkeld op de problematiek 'handicap'⁷. Het stereotype denken rond 'handicap' (weg van de traditionele 'zorgreflex') moet doorbroken worden. Het is belangrijk om deze centrale visie verder te verfijnen en van daaruit een analyse te maken hoe dit zich vertaalt in de verschillende beleidsdomeinen.

In OD7.1. gaat de minister verder in op de beeldvorming rond personen met een handicap. "Een niet-stereotype beeldvorming is mijn inziens dan ook fundamenteel in het realiseren van gelijke kansen voor personen met een handicap. Pas als er gekeken wordt naar de persoon achter de handicap en de kwaliteiten los van de functiebeperking, kan er werkelijk sprake zijn van inclusie en gelijke kansen. Door te werken aan de beeldvorming over personen met een handicap wil ik bewerkstelligen dat een persoon met een beperking in de eerste plaats als mens wordt gezien en de beperking slechts één van de vele kenmerken is van deze persoon."

5 p18

6OD: operationele doelstelling

7 Beleidsnota Gelijke Kansen: p26



1.2 Opdracht

Sinds een aantal jaren organiseren academies uit het deeltijds kunstonderwijs (DKO) tijdelijke projecten voor leerlingen met een handicap. Binnen de studierichting muziek en beeldende kunsten worden de projecten orthoagogische muzikale vorming⁸, inclusief muziekonderricht en aangepaste beeldende vorming georganiseerd.

Naast deze door de Vlaamse overheid gesubsidieerde projecten investeren ook lokale besturen in projecten voor personen met een handicap⁹.

In Deel1 punt 2. vindt u een overzicht van de huidige initiatieven die in functie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het DKO worden genomen.

Naast deze specifieke projecten zijn er nog tal van geïsoleerde initiatieven om leerlingen binnen de huidige mogelijkheden zo optimaal mogelijk les te laten volgen.

Tijdens het schooljaar 2006-2007 werden alle tijdelijke projecten door de inspectie DKO geëvalueerd.

Uit hun bevindingen blijkt dat de inspectie overtuigd is van de maatschappelijke meerwaarde van deze projecten. Zij stelden wel dat er bijkomende visieontwikkeling en kennisopbouw bij de leraren nodig is.

De overheid heeft dan ook op het einde van de goedkeuringstermijn van deze tijdelijke projecten (juni 2008) beslist om de projecten met twee schooljaren te verlengen. Er werd een bijkomende voorwaarde opgelegd: deelnemen aan een werkgroep die in samenspraak met externe deskundigen de aanpassingen van de leeromgeving ten behoeve van leerlingen met speciale behoeften in een kunstopleiding systematisch zal inventariseren. Aanpassingen zijn afhankelijk van de onderwijsbehoeften van de doelgroep en hebben betrekking op:

het pedagogisch handelen van de leraar;
de ontwikkeling van het leertraject;
het inrichten van de leeromgeving.

De regelgeving is te raadplegen via onderstaande linken:

- Decreet 'houdende enkele dringende maatregelen voor het deeltijds kunstonderwijs' van 10 juli 2008.
(<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14037>)

⁸ Ortho verwijst naar personen met een mentale handicap. Agogisch duidt erop dat er geracht wordt bepaalde vaardigheden te stimuleren (www.muziekenhandicap.be)

⁹ Artikel 1 VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, New York, 13 december 2006.

- Omzendbrief DKO/2008/03 (publicatiedatum 15/09/2008)
(<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14016>)
- Besluit van de Vlaamse Regering (24 juli 2009), publicatiedatum B.S. 13/10/2009.
(<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14154>)

1.3 Samenstelling en werkwijze van de werkgroep

De opdracht van de werkgroepen was gericht op het in kaart brengen van onderwijsbehoeften van de leerling, uitgaande van de mogelijkheden van elke individu. Aspecten als kansarmoede, culturele verschillen waren geen onderwerp van de besprekingen. Dit sluit niet uit dat bepaalde voorstellen ook ten goede kunnen komen van leerlingen uit gezinnen met een socio-economische achterstand.

De werkgroepen werden samengesteld uit directies en leraren uit de tijdelijke projecten, geïnteresseerden uit andere lokale projecten en externe deskundigen (zie dankbetuiging, p40)

Vanwege de omvang van de opdracht en het werkveld werd er gewerkt met deelwerkgroepen.

- Podiumkunsten (muziek)
- Beeldende kunsten
- Woordkunst
- Dans
- Blinden en slechtzienden
- Leerstoornissen

We spreken in het rapport over 'de werkgroep' vermits het hier gaat om een gezamenlijk standpunt van alle deelwerkgroepen.

Tweemaal werd een gemeenschappelijke bijeenkomst georganiseerd. Hierop werd de stand van zaken met elkaar gedeeld en verdere afspraken gemaakt.

Tussentijdse feedback werd gevraagd aan Prof. Geert Van Hove (UGent) en Prof. Jos De Backer (Hogeschool voor wetenschap en kunst, Leuven)



1.4 Begripsafbakening

Om het rapport juist te lezen is het noodzakelijk het begrip 'leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften' af te bakenen.

In de regelgeving rond de opdracht van de werkgroep vinden we de begrippen 'leerlingen met speciale noden en leerlingen met speciale behoeften'.

Om verwarring te voorkomen, koos de werkgroep uniform voor het begrip 'leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften', een begrip dat momenteel op beleidsniveau het meest wordt gebruikt.

Wie zijn leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?

Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn leerlingen die omwille van uiteenlopende factoren extra ondersteuning nodig hebben om een opleiding te kunnen doorlopen. Het kan gaan om handicap, socio-economische factoren, cultureel-etnische factoren, leer- en/of ontwikkelingsstoornissen, ...

De werkgroep heeft zich vanuit zijn opdracht, gefocust op leerlingen die omwille van een handicap¹⁰ of een stoornis een specifieke onderwijsbehoefte hebben.

¹⁰ Definitie uit VN-verdrag voor de rechten van personen met een handicap: 'personen met een handicap omvat personen met langdurige fysieke, mentale, intellectuele of zintuiglijke beperkingen die hen in wisselwerking met diverse drempels kunnen beletten volledig, effectief en op voet van gelijkheid met anderen te participeren in de samenleving'.



MUZIEKACADEMIE VAN HET GO! ANTWERPEN

2 Situatieschets

2.1 Aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

Het totaal aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften dat momenteel in het DKO les volgt is moeilijk te achterhalen.

Tijdens het schooljaar 2007-2008 heeft Wim Smet getracht een inventaris op te maken. Alle academies uit het DKO werden bevestigd. Er werden vragen gesteld naar specifieke projecten, het aantal leerlingen in deze projecten, het aantal leerlingen binnen de reguliere werking van de academie, de omkadering, ...

De resultaten uit deze bevestiging bleken echter niet erg betrouwbaar vanwege verschillende redenen:

- er is geen systematische registratie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;
- ouders informeren de academie zelden over bepaalde behoeften;
- ouders reageren beperkt op de vraag van sommige academies om bij de inschrijving 'medische' gegevens mee te delen;
- binnen het korte tijdsbestek dat een leerling wekelijks in de academie aanwezig is, worden problemen soms (te) laat opgemerkt;
- het is meestal na ondervinding of na een bepaald voorval in de klas dat er contact wordt gezocht met de ouders of omgekeerd.

Wel waren er 20 academies die in de studierichting muziek via uren pedagogische coördinatie leraren de opdracht gaven de rol van een zgn. 'zorgcoördinator' op te nemen. Zij begeleiden leerlingen die het moeilijk hebben in de 'gewone' AMV-klassen.

Algemeen kunnen we stellen dat academies naast specifieke projecten geen duidelijk zicht op de aanwezigheid van de doelgroep in de academie. We beperken ons dan ook tot de betrouwbare cijfergegevens van leerlingen die in specifieke projecten in de academie ingeschreven zijn. In alle projecten samen tellen we dit schooljaar 390 leerlingen.

Bijlage 1 geeft u een lijst met academies en hun contactgegevens waar momenteel specifieke projecten worden georganiseerd.

2.2 Tijdelijke projecten

De Vlaamse overheid subsidieert vier tijdelijke projecten binnen de studierichting muziek en zes tijdelijke projecten binnen de studierichting beeldende kunsten. Deze projecten worden voornamelijk georganiseerd voor leerlingen met een verstandelijke beperking¹¹ en/of autisme¹².

De meeste projecten worden voor volwassenen georganiseerd, in Leuven, Wijnegem, Grimbergen en Lokeren volgen kinderen en jongeren les.

In het laatste project dat door de Vlaamse overheid wordt gefinancierd, 'passe-partout', worden cultuurklassen voor leerlingen uit het buitengewoon onderwijs in Oudenaarde georganiseerd.

Officiële tijdelijke projecten: cijfers 2009-2010

Academie	Project	Deelnemers
BKBrasschaat	Aangepaste beeldende vorming	12
BKEeklo	Aangepaste beeldende vorming	33
BKKortrijk	Aangepaste beeldende vorming	12
BKMol	Aangepaste beeldende vorming	15
BKTurnhout	Aangepaste beeldende vorming	9
BKLeuven	Ziekenhuisschool (aangepaste beeldende vorming)	8
MWijnegem	Inclusief muziekonderricht	24
MBeringen	Ortho-agogische muzikale vorming	76
MGrimbergen	Ortho-agogische muzikale vorming	21
MLokeren	Ortho-agogische muzikale vorming	7
Totaal		217

De cultuurklassen in Oudenaarde ontvingen dit schooljaar 166 leerlingen.

11 Verstandelijke beperking: kenmerkt zich door significante beperkingen in het intellectueel functioneren en sociaal aanpassingsgedrag (stuurgroep indicatorenontwikkeling, leerzorg, april 2008)

12 Autisme: kenmerkt zich door problemen in de sociale interactie, de communicatie, een afwijkend rigide gedragpatroon en een ernstige uitval op het vlak van verbeelding en sociale wederkerigheid

2.3 Andere projecten

Een aantal schoolbesturen nemen zelf het initiatief om met lokale middelen gelijkaardige projecten op te zetten.

Andere projecten

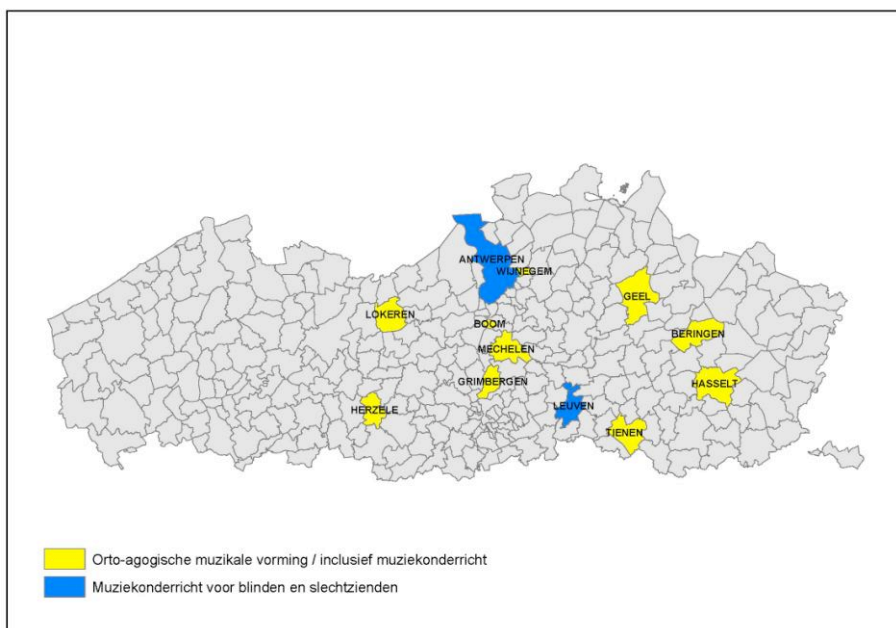
Andere	Project	deelnemers
BK Geraardsbergen	Keramiëk voor mensen met een beperking	24
	Schilderen voor mensen met een beperking	17
BK St-Truiden	Aangepaste beeldende vorming	8
BK Koksijde	Monumentale kunst	21
BK Etterbeek	Specifiek atelier	5
M Mechelen	Buitengewoon muziekproject	17
M Geel	Bijzondere muzikleer	32
M Tienen	Music for specials	6
M Oud-Heverlee	AMOR, Aangepast MuziekOndeRwijs	8
M Boom	Buitengewoon muziekatelier	12
M Aalst	Onderzoeksproject met andersvaliden	9
M Hasselt	Projectklasje voor kdn. met syndroom van Down	3
M Leuven	Ondersteuning voor personen met een visuele beperking	5
M Antwerpen	Muziek voor slechtziende en blinde leerlingen	6
totaal		173

2.4 Studierichtingen woordkunst en dans

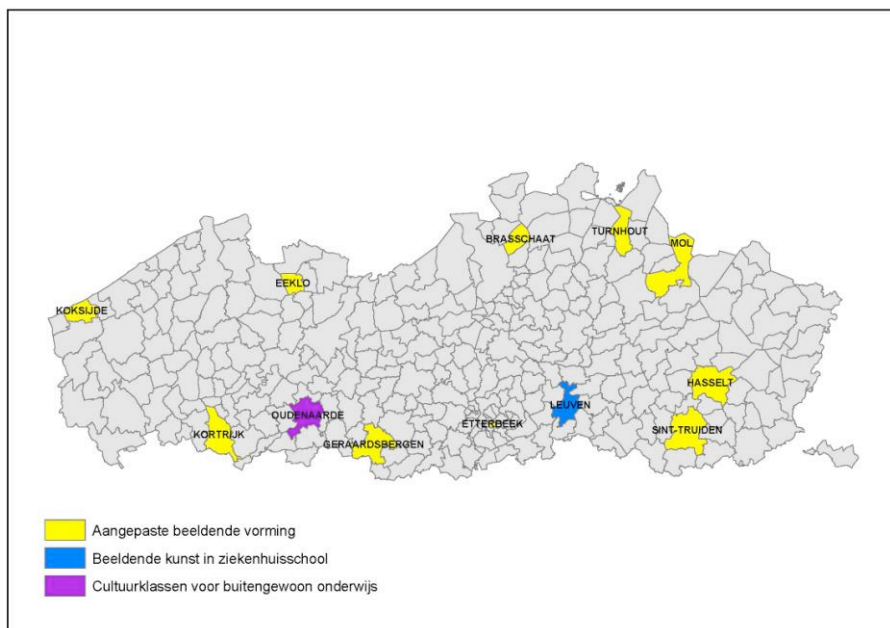
In de academie van Beveren heeft gedurende een 4-tal jaar een cursus toneel voor mentaal gehandicapte volwassen leerlingen gelopen. Deze cursus wordt momenteel echter niet meer georganiseerd.

Binnen de studierichting dans werden er nog geen specifieke projecten georganiseerd.

2.5 Geografisch overzicht



TIJDELIJKE EN ANDERE PROJECTEN STUDIERICHTING MUZIEK



TIJDELIJKE EN ANDERE PROJECTEN STUDIERICHTING BEELDDE KUNSTEN

2.6



Gemeentelijke Academie voor Muziek, Woord en Dans, Grimbergen

2.7 Bevindingen evaluatie inspectie schooljaar 2006-2007

Maatschappelijke meerwaarde: integratie van leerlingen met een handicap in DKO

De meerwaarde van de tijdelijke projecten zit volgens de inspectie vnl. in hun maatschappelijke relevantie. Naast de kansen tot integratie verhoogt de opleiding ook het welbevinden van de leerlingen. De inspectie is geneigd om die doelstellingen te laten primeren op de inhoudelijke kwaliteit van de opleiding.

De inspectie stelt wel dat de projecten Orthoagogische muzikale vorming de kansen tot integratie nog te weinig benut. 'Er is duidelijk te weinig interactie, wisselwerking noch vakoverschrijdende en disciplineoverschrijdende belangstelling.'

In de experimenten Aangepaste Beeldende Vorming integreren de leerlingen zich gemakkelijker in de academie. 'In de meeste academies (BK) volgen de leerlingen les op het moment dat er ook andere lessen zijn in de academie. Ze kunnen deelnemen aan tentoonstellingen en projecten en kunnen andere ateliers bezoeken', aldus de inspectie.

Artistiek-pedagogische kwaliteitsmeting

De inspectie pleit voor een evenwicht tussen therapeutische en onderwijsdoelen als tussen ervarings- en resultaatgerichtheid. (zie verder 1.5)

"De orthoagogische muzikale vorming dient zich dan ook duidelijk en blijvend te onderscheiden van de sfeer en de doelstellingen omtrent muziektherapie. Het aanbod is niet exclusief resultaatgericht. Het is anderzijds ook geen bezigheidstherapie noch een aangename muzikale verpozing (een zogenaamd aangepast creatief musiceren). Aandacht voor het proces en voor de output dienen perfect in evenwicht te zijn." (advies inspectie, orthoagogische muzikale vorming)

In de projecten Orthoagogische muzikale vorming gaat men uit van verschillende invalshoeken (ervaringsgericht vs. resultaatgericht).

De inspectie vindt de verschillende invalshoeken zinvol, maar stelt dat er in de toekomst keuzes moeten worden gemaakt.

Ook in de projecten Aangepaste Beeldende Vorming verwacht de inspectie een duidelijk leertraject en een zeker artistiek resultaat, weliswaar aangepast aan de mogelijkheden van de leerlingen.

Noodzaak tot differentiatie

Zowel de academies (zelfevaluatie) als de inspectie wijzen op de noodzaak tot differentiatie. Meer nog dan andere leerlingen hebben leerlingen met een handicap nood aan een individueel leertraject. Zowel de leerdoelen als het leerproces moeten op maat van de leerling ingevuld worden. 'De leerlingentypes zijn zo divers dat –om te beginnen een individuele screening noodzakelijk is.' (advies inspectie)

2.8 Internationaal kader

De werkgroep vindt het belangrijk om ook over het muurtje te gaan kijken naar de expertise die er in het buitenland aanwezig is. Waar er expertise aanwezig is, kan die aangewend worden om te reflecteren over de mogelijkheden van verbreding van het onderwijskader binnen de context van ons eigen deeltijds kunstonderwijs.

De werkgroep maakte binnen het beschikbare tijdsbestek (zonder reeds volledig te willen zijn) een schets van de situatie in buitenland. (zie bijlage 2) De verschillende systemen konden niet nader worden onderzocht of vergeleken. Het overzicht werd opgemaakt door Kristien Van der Staey, docente muziektherapie aan het Lemmensinstituut. Het overzicht focust zich voornamelijk op de studierichting muziek. In sommige landen vind je informatie over de studierichtingen heen.

DEEL 2: VISIE EN UITGANSPUNTEN

De werkgroep heeft een duidelijke visie ontwikkeld over kunstonderwijs voor personen met specifieke onderwijsbehoeften. Deze visie is enerzijds gegroeid uit wat aan bod kwam in het vorige hoofdstuk: de ervaringen opgedaan tijdens de tijdelijke projecten, de bevindingen van de inspectie hieromtrent en de blik over de landsgrenzen heen. Anderzijds is deze visie gevormd door de verzamelde theoretische expertise van de leden van de werkgroep. Als bijlage zijn een aantal teksten opgenomen die van groot belang zijn geweest voor de ontwikkeling van de visie van de werkgroep.

In de tekst “Handicap vroeger en nu” (zie bijlage 3) stelt Sofie Sergaent, medewerkster van het vormingscentrum Handicum, dat het beeld dat de maatschappij heeft van personen met een handicap sterk geëvolueerd is in de loop der jaren. Zij werden vaak buiten de maatschappij geplaatst en beschouwd als onvolwaardige burgers waarvoor men zorgde vanuit de caritasgedachte. Pas sinds de jaren '70 is er sprake van integratie in de maatschappij.

Vandaag de dag gaat men nog een stap verder en vertrekt men vanuit de inclusiegedachte. Personen met een handicap worden opgenomen in de samenleving, maar deze keer zijn het de anderen die zich aanpassen en de nodige ondersteuning bieden. Bovendien is het belangrijk dat zij het recht hebben om zelf beslissingen te nemen en hun bestaan vorm en inhoud te geven. Deze verschillende aspecten vormen samen het burgerschapsparadigma. De nadruk ligt niet langer op de beperkingen, maar op wat de persoon wel kan en hoe die verder kan groeien met behulp van passende ondersteuning. Uit een enquête bij meer dan 1500 Vlamingen blijkt dat ‘de Vlaming’ massaal vindt dat personen met een handicap recht hebben op een plaats in het gewone onderwijsstelsel.

Bernadette Rutjes, directeur van Inclusie Vlaanderen vzw, deelt deze mening en legt de idee verder uit in het artikel “Inclusief deeltijds kunstonderwijs”. (zie bijlage 4) Op 2 juli 2009 ratificeert België het VN-verdrag voor gelijke rechten voor personen met een handicap. Hiermee verbindt ons land zich ertoe het beleid en de wetgeving aan te passen aan dit verdrag.

Concreet voor het onderwijs betekent dit dat het beleid personen met een handicap het recht op onderwijs in het reguliere systeem moet garanderen, en dit op alle niveaus van het onderwijs. Hierdoor krijgen personen met een handicap de kans hun persoonlijkheid, talenten en creativiteit te ontwikkelen, kunnen zij participeren in een vrije maatschappij en wordt hun gevoel van eigenwaarde versterkt. Het is aan de scholen om zich aan te passen en tegemoet te komen aan de mogelijkheden en noden van alle personen met (en ook zonder) beperkingen. Dit kan mits flexibiliteit op beleidsniveau en op het niveau van de

onderwijspraktijk. Op het niveau van de onderwijspraktijk kunnen aanpassingen gebeuren van klasorganisatie, doelen, inhoud, werkvormen, evaluatie enz. Zo komt men tot diversiteit in het onderwijs. Op beleidsniveau moet ervoor gezorgd worden dat scholen vrijheid en middelen hebben om deze aanpassingen in de praktijk te realiseren.

Vertaald naar het DKO betekent dit dat personen met een handicap recht hebben op kunstonderwijs binnen het bestaande systeem. Uit de praktijk blijkt dat het DKO de uitgelezen plaats is voor de kunstzinnige ontwikkeling van personen met een handicap. Bovendien stijgt hun gevoel van eigenwaarde door hun aanwezigheid in een zelfde onderwijssysteem als alle anderen.

We streven bijgevolg niet naar een tweesporenbeleid waarin personen met een handicap toch in een soort buitengewoon kunstonderwijs terecht komen en in de praktijk afgesplitst zijn van de andere leerlingen. Dat zij les volgen in de bestaande academies, betekent daarom nog niet dat zij per se dezelfde lessen bijwonen. Een gelijkheidsbeleid wil namelijk niet zeggen dat iedereen hetzelfde krijgt, maar wel dat iedereen krijgt wat nodig is om volwaardig te participeren. Dus, dat personen met een handicap een onderwijs krijgen dat hen toestaat zich zo goed mogelijk te ontwikkelen binnen het DKO. Veel leerlingen met een handicap kunnen terecht in de bestaande klassen mits extra ondersteuning, maar het volgen van lessen in een kleine groep of individueel moet evenzeer tot de mogelijkheden behoren, willen we werkelijk iedereen de mogelijkheid geven te participeren aan het DKO.

Aanpassingen aan de onderwijspraktijk zullen nodig zijn in meer of mindere mate en op verschillende mogelijke gebieden, afhankelijk van de specifieke onderwijsbehoeften van elke afzonderlijke leerling. Kunstonderwijs voor personen met specifieke onderwijsbehoeften moet dan ook op verschillende manieren ingevuld kunnen worden voor verschillende leerlingen, binnen verschillende academies.

De ratificatie van het VN-verdrag voor gelijke rechten voor personen met een handicap toont de intentie van het beleid om wat we hierboven beschreven in de praktijk te brengen, ook in het DKO. Maar natuurlijk is de draagkracht van het beleid en de afzonderlijke academies niet eindeloos. Daarom vindt de werkgroep het nuttig, zelfs noodzakelijk dat wanneer maatregelen genomen worden om personen met een handicap (optimaler) te laten participeren in het DKO, er gedacht wordt vanuit het concept 'redelijke aanpassingen'.

Als we personen met een handicap het recht op participatie aan het DKO willen garanderen door middel van redelijke aanpassingen aan de onderwijspraktijk, afhankelijk van de specifieke onderwijsbehoefte van de leerling, spreekt het voor zich dat het bepalen van de geschikte aanpassing in elke situatie van fundamenteel belang is. De oriëntatie van personen met specifieke onderwijsbehoeften zal dan ook de nodige aandacht vragen. Dit zal moeten gebeuren in overleg met de leerling zelf en voor sommige leerlingen zal er een periode van observatie voorzien moeten worden.

Omdat de oriëntatie van een leerling in het DKO, het bepalen van de geschikte aanpassing aan de onderwijspraktijk, zo belangrijk is, ging de werkgroep hiervoor op zoek naar een ondersteunend kader. Het handelingsgericht werken, een model van Noëlle Pameijer en Tanja Van Beukering, beschouwt de werkgroep als geschikt. Het is een visie en methodiek om in een school om te gaan met de verschillen tussen leerlingen. Daarbij staat niet de beperking of het probleem centraal, maar de onderwijsbehoeften die daarbij aansluiten. De focus wordt verschoven van “Wat is het probleem van deze leerling?” naar “Wat heeft deze leerling nodig om op onze school onderwijs te kunnen volgen?”.

Om aan de onderwijsbehoeften van leerlingen tegemoet te komen en doelgericht te kunnen werken, moet eerst en vooral geweten zijn wat de wensen en verwachtingen zijn. Wat is de vraag van de leerling, waar wil hij naartoe? Er wordt gewerkt binnen een transactioneel kader. Dit wil zeggen dat de leerling wordt bekeken binnen zijn context en hoe hij het best kan leren in een bepaalde leeromgeving, in interactie met de leraar en eventueel medeleerlingen. De aandacht gaat uit naar het positieve, waar de leerling goed in is en welke aanpak het beste werkt. Er wordt dan ook steeds gewerkt in overleg met de ouders, leerlingen en het netwerk zelf. Het handelingsgericht werken is een systematische aanpak, waarin ook gebruik gemaakt wordt van stap voor stap werkwijzen en checklists.

Als we ons de vraag stellen wat de leraren en de school nodig hebben om dit in de praktijk waar te maken, is dit een goed uitgebouwd en gezamenlijk kader dat zowel een preventief als een ondersteund luik bevat.

De werkgroep hecht veel belang aan de doelstellingen van kunstonderwijs voor personen met specifieke onderwijsbehoeften, omdat het zich juist daarin onderscheidt van andere vormen van werken met personen met een handicap en kunst.

Lore Thomas en Jan-Willem Smeyers, leraren Orthoagogische muzikale vorming te Grimbergen, leggen dit uit in de tekst “Therapie of onderwijs (zie bijlage 5). Ze zetten hierin drie verschillende disciplines naast elkaar. Artistieke activiteiten hebben als doelstelling het plezier beleven van de deelnemer. Kunsttherapie heeft als doel gewenste veranderingen op psycho-sociaal vlak in beweging te zetten bij de patiënt. Bij artistieke opleiding daarentegen, zoals dat in het DKO een plaats heeft, stelt de leraar het ontwikkelen van artistieke vaardigheden voorop.

Wat er concreet gebeurt binnen deze verschillende werkvormen mag dan al gelijkend zijn of lijken, het denkkader en de doelstellingen van de respectievelijk begeleider, therapeut of leraar zijn compleet anders. Natuurlijk is het mogelijk dat leerlingen binnen het DKO naast het verwerven van artistieke vaardigheden ook andere positieve ervaringen opdoen of zich op andere gebieden ontwikkelen. Dit is mooi meegenomen, maar kan geen doel op zich zijn binnen het DKO.

Wanneer een academie dus besluit haar onderwijspraktijk aan te passen aan de specifieke onderwijsbehoeften van een leerling, is dit dus steeds met het oog op de optimale ontwikkeling van artistieke vaardigheden bij deze leerling. Welke concrete artistieke vaardigheden precies worden nagestreefd, moet voor bepaalde leerlingen flexibel blijven. Ook doelen zijn een deel van de onderwijspraktijk die we moeten kunnen aanpassen aan de specifieke onderwijsbehoeften van een leerling. Maar dit dus steeds binnen de grenzen van de missie van het DKO.

Vanuit de visie en de uitgangspunten die in dit hoofdstuk besproken zijn, heeft de werkgroep zich op de praktijk gericht. In het volgende deel van dit rapport worden de verschillende redelijke aanpassingen onder de loep genomen die ervoor moeten zorgen dat personen met een handicap in de toekomst (optimaler) kunnen participeren aan het DKO.

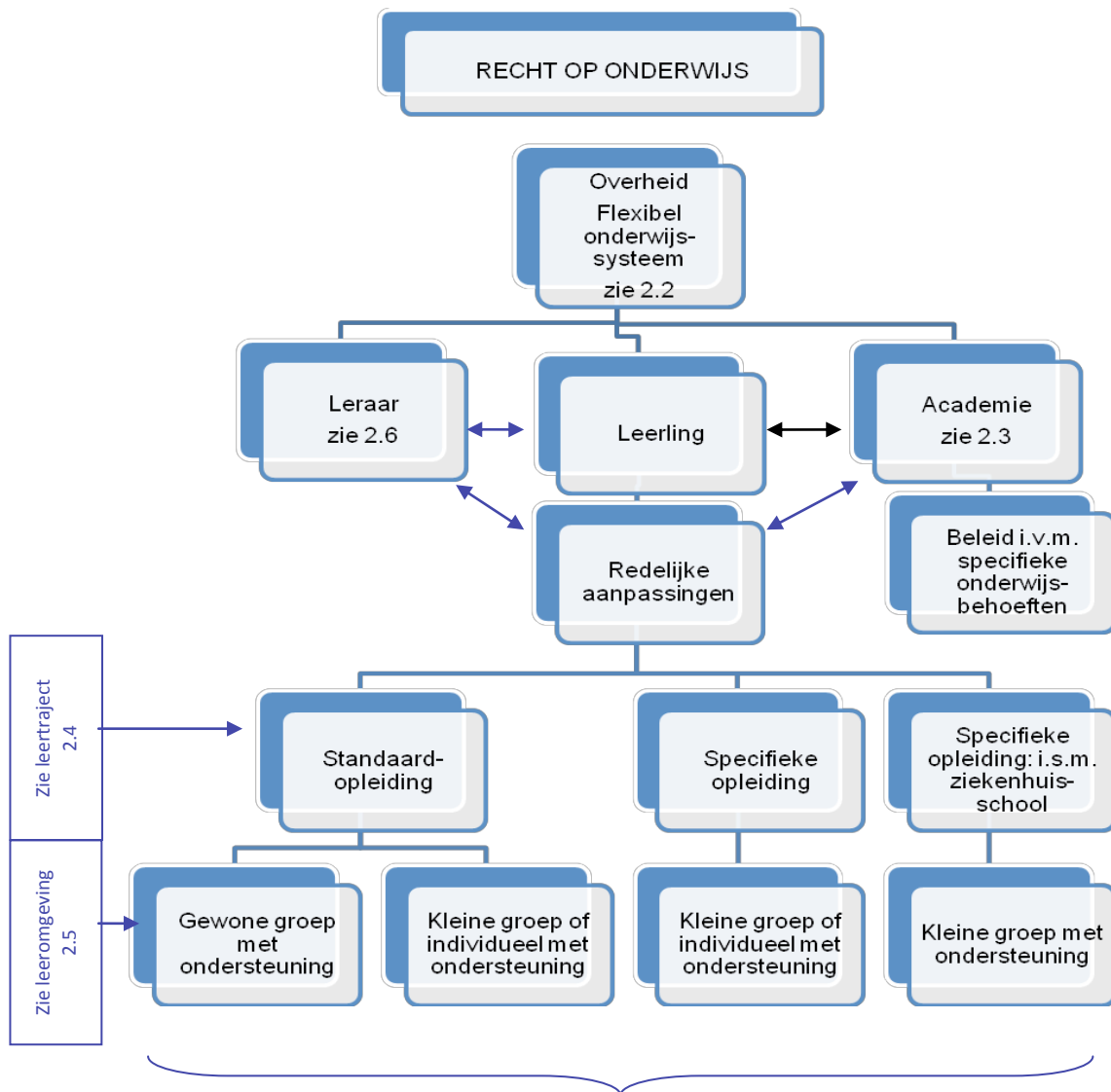
*De ergste vorm
van
ongelijkheid is
proberen
ongelijke
dingen gelijk
te maken."*

Aristoteles

Deel 3: Redelijke aanpassingen in het DKO

1 Deel 3: schematisch

Bovenvermelde visies en uitgangspunten zijn bepalend geweest om een antwoord te kunnen geven op de vragen¹³ van de overheid. Onderstaand schema is de kapstok waaraan deel 3 wordt opgehangen.



Met personele en materiële ondersteuning

¹³ Zie deel 1: 1.2. opdracht: welke aanpassingen zijn er nodig aan de leeromgeving van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Het kan gaan om aanpassingen aan het leertraject, het inrichten van de leeromgeving en het pedagogisch handelen van de leerkracht.

2 Redelijke aanpassingen in DKO

2.1 Begrip

In artikel 2 van het VN-verdrag¹⁴ inzake rechten voor personen met een handicap lezen we volgende begripsomschrijving:

„redelijke aanpassingen”: noodzakelijke en passende wijzigingen, en aanpassingen die geen disproportionele of onevenredige, of onnodige last opleggen, indien zij in een specifiek geval nodig zijn om te waarborgen dat personen met een handicap alle mensenrechten en fundamentele vrijheden op voet van gelijkheid met anderen kunnen genieten of uitoefenen.

In artikel 15 van het gelijke kansendecreet van 10 juli 2008 lezen we dat het weigeren van een redelijke aanpassing als een vorm van discriminatie wordt beschouwd. We lezen er volgende omschrijving:

Er is sprake van het weigeren van redelijke aanpassingen voor een persoon met een handicap als aanpassingen worden geweigerd die geen onevenredige belasting betekenen, of waarvan de belasting in voldoende mate wordt gecompenseerd door bestaande maatregelen. Als aanpassing wordt beschouwd, elke concrete maatregel, van materiële of immateriële aard, die de beperkende invloed van een onaangepaste omgeving op de participatie van een persoon met een handicap neutraliseert.

In de volgende delen belichten we mogelijke redelijke aanpassingen. Voor de leesbaarheid maken we in dit rapport een uitsplitsing naar beleid, leertraject, leeromgeving en pedagogisch handelen. In de praktijk gaat het uiteraard om een samenhangend geheel van aanpassingen die het mogelijk maken dat een leerling met specifieke onderwijsbehoeften een kunstopleiding in het DKO kan volgen.

2.2 Randvoorwaarden

De mate waarin het deeltijds kunstonderwijs er zal in slagen om op structurele basis een beleid voor onderwijs aan personen met specifieke onderwijsbehoeften in de praktijk om te zetten, is mede afhankelijk van de middelen (organisatorische, inhoudelijke, personele, ...) die de overheid ter beschikking zal stellen.

De basis is voor de werkgroep een flexibel onderwijssysteem dat de academies de nodige ruimte geeft om te kunnen inspelen op de ondersteuningsnoden van de individuele leerling.

¹⁴ Uit vertaling van het Verdrag in het Nederlands, gepubliceerd in het Traktatenblad van het Koninkrijk der Nederlanden, Jaargang 2007, nr. 169.: | http://www.dcedd.nl/data/1191484469856_Vertaling%20van%20het%20VN-Verdrag%20in%20het%20Nederlands.pdf

De werkgroep legt hierbij de nadruk op de noodzaak van extra omkadering om dit flexibel onderwijssysteem te kunnen organiseren.

Wat dit flexibel onderwijssysteem concreet inhoudt, wordt in het vervolg van deel 3 uitgewerkt.

2.3 Beleid van een academie

2.3.1 Geïntegreerd ondersteuningsbeleid

Zoals in de uitgangspunten vermeld, gaat de werkgroep uit van een geïntegreerd ondersteuningsbeleid van de academie.

Dit betekent dat op elk niveau van beleidsvoering rekening wordt gehouden met personen met specifieke onderwijsbehoeften.

Meer concreet betekent dit dat in volgende documenten en acties aangegeven wordt hoe er omgegaan wordt met deze leerlingen:

- Algemeen beleidsplan: o.a. beleid rond fysieke toegankelijkheid;
- Schoolreglement: bv. criteria van de draagkracht van de academie;
- Artistiek-pedagogisch project en schoolwerkplan (rekening houden met verschillen tussen leerlingen);
- Communicatie: in het geheel van de communicatie moet het voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften duidelijk zijn dat zij een beroep kunnen doen op 'redelijke aanpassingen' (begrip wordt verder verduidelijkt);
- Inschrijvingsbeleid waarbij leerlingen aangemoedigd worden om hun noden kenbaar te maken;
- Hanteren van een duidelijke werkwijze in het omgaan met vertrouwelijke informatie;
- Personeelsbeleid: bv. aanwerven van leraren met specifieke competenties;
- Nascholingsplan;
- Leerlingendossier: de leerlingen/ouders hebben inzagerecht in hun dossier;
- Examenreglement (hierin kan bv. worden aangegeven in welke vorm leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften een examen kunnen afleggen);

Dit ondersteuningsbeleid start bij een algemene 'preventie' (bv. gebruiken van de meest effectieve didactische methode) waarbij de academie de ontwikkeling van alle leerlingen, via een krachtige leeromgeving stimuleert en mogelijke problemen voorkomt. Ze werkt daarom actief aan het verminderen van risicofactoren en aan het versterken van beschermende factoren. Ze volgt ook systematisch alle leerlingen op. Hoe dit gebeurt wordt opgenomen in het schoolwerkplan.

Wanneer preventie voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften niet volstaat voorziet de academie extra ondersteuning. In het verder verloop van het rapport wordt dit verder uitgewerkt.

Wat niet mag vergeten worden is dat het steeds gaat om een samenspel tussen de ondersteunings-behoefte van de leerlingen en de draagkracht van leraar. Een goede relatie leraar-leerling is immers een voorwaarde om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voldoende vertrouwen te geven om een opleiding in het DKO te doorlopen.

Dit alles is gebaseerd op de principes van het handelingsgericht werken¹⁵. Dit handelingsgericht werken is gebaseerd op zeven uitgangspunten waarop het geïntegreerd ondersteuningsbeleid kan vorm worden gegeven.

- De onderwijsbehoeften van leerlingen en de ondersteuningsbehoeften van leraren (en ouders) staan centraal;
- Doelgericht en zoeken haalbare en bruikbare adviezen;
- De leraar/lesgever doet er toe;
- Onderwijs een transactioneel kader; niet enkel gericht op de leerling, maar op de leerling in interactie met zijn omgeving (leraar, medeleerlingen, ouders,...);
- Benutten van krachten, kansen en positieve factoren bij de leerling, de leraren en de ouders;
- Constructief samenwerking met alle betrokkenen;
- De werkwijze is systematisch en transparant.

2.3.2 Draagkracht van de academie

De draagkracht van een academie zal bepalen of een academie tegemoet kan komen aan de ondersteuningsbehoefte van de leerling. Het is een samenspel van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens die bepalen of een maatregel als redelijke aanpassing kan worden beschouwd of niet.

De draagkracht van een academie is een dynamisch gegeven.

Mogelijke kwantitatieve gegevens:

- het aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften dat reeds aanwezig is een bepaalde klas/atelier.
- het beschikken over voldoende uren om flexibel in te zetten.
- lokalen/ruimte
- verschillend op niveau van hoofdinstelling, filiaal of per vestigingsplaats en per studierichting (domein)
- ...

Mogelijke kwalitatieve gegevens:

- pedagogische en didactische mogelijkheden van de leraar om de nodige aandacht en ondersteuning aan de leerling te kunnen bieden.
- specifieke kennis van de leraar.

¹⁵ Zie ook deel 2: visie en uitgangspunten, p14

- de draagkracht van een groep waarin deze leerling terecht komt.
- de aanwezigheid van een begeleider bij leerlingen met een mentale of psychische beperking.
- ...

Zoals in het GOK-decreet¹⁶ kan de overheid minimale criteria vastleggen die in rekening worden gebracht voor het bepalen van de draagkracht van de academie. In afdeling 3, artikel III.10. geeft het decreet een aantal criteria waarop de school voor gewoon basisonderwijs zich kan beroepen om te bepalen of zij al dan niet over voldoende draagkracht beschikt om een leerling met oriënteringsattest buitengewoon onderwijs in de school in te schrijven. De draagkracht wordt er steeds bepaald na overleg met de ouders en het CLB dat de school begeleidt.

Zij houdt daarbij ten minste rekening met volgende elementen:

1° de verwachtingen van de ouders ten aanzien van het kind en ten aanzien van de school;

2° de concrete ondersteuningsnoden van de leerling op het vlak van de leergebieden, sociaal functioneren, communicatie, mobiliteit;

3° een inschatting van het regulier aanwezige draagvlak in de school inzake zorg. Het schoolteam concretiseert de mogelijkheden waarover ze beschikt om tegemoet te komen aan de noden van de betreffende leerling;

4° de beschikbare ondersteunende maatregelen binnen én buiten het onderwijs;

5° het intensief betrekken van de ouders bij de verschillende fasen van het overleg- en beslissingsproces.

De werkgroep raadt de overheid aan ook voor het DKO minimale criteria vast te leggen. De inrichtende macht bepaalt autonoom de specifieke criteria voor het bepalen van de draagkracht van de academie. Deze criteria worden in het schoolreglement opgenomen. De mate waarin voldaan wordt aan de criteria is een dynamisch gegeven en worden best op geregelde tijdstippen herzien.

Rekening houdend met de lokale context is het aangewezen dat elke academie de vrijheid krijgt om op eigen tempo, maar mits een inspanningsverplichting, te werken aan het vergroten van de draagkracht van hun academie.

2.3.3 Constructieve samenwerking bij onvoldoende draagkracht

Wanneer na overleg met leerling/ouders en/of het netwerk rond de leerling blijkt dat de academie onvoldoende draagkracht heeft om in te spelen op de ondersteuningsbehoefte

¹⁶ Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I, goedkeuringsdatum 28/06/2002

<http://www.ond.vlaanderen.be/EDULEX/database/document/document.asp?docid=13298>

van de leerling of de onderwijsbehoefte van de leraar geeft de werkgroep de raad dit voldoende te motiveren.

Daarbij gaat de werkgroep uit van een constructieve samenwerking waarbij de academie de nodige inspanningen doet om de leerling door te verwijzen naar een naburige academie waar de draagkracht wel voldoende aanwezig is.

Dit vraagt om een redelijke spreiding van de diverse initiatieven voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Gelet op de beleidsintentie van de minister om voor DKO regionale samenwerkingsverbanden¹⁷ mogelijk te maken, zou dit een onderwerp van afstemming kunnen zijn.

Voorbeeld:

1: een doorverwijzing (studierichting muziek) kan nodig zijn voor leerlingen met visuele beperkingen. Daar waar leerlingen het braillemuziekschrift aangeleerd moeten krijgen zijn specifieke aanpassingen vereist (braillesoftware, brailleprinter en kennis van het braillemuziekschrift). Niet elke leraar kent het braillemuziekschrift en niet elke academie zal over het technische materiaal beschikken.

2: in een wijkafdeling (vaak oudere scholen of gebouwen) zijn vaak veel trappen waardoor een rolstoelgebruiker niet naar het lokaal kan indien er enkel een lokaal op de eerste verdieping beschikbaar is. Een doorverwijzing naar lessen in het hoofdgebouw of desgevallend een andere (toegankelijke) academie zal hier nodig zijn.

2.3.4 Inschrijvingsprocedure

Zoals in deel 2 aangehaald, staat de werkgroep achter het principe van het recht op (kunst)onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dit houdt in dat leerlingen ook recht hebben op de noodzakelijke ondersteuning (redelijke aanpassingen) om een kunstopleiding te kunnen volgen. Leerlingen die hun recht op redelijke aanpassingen wensen te gebruiken, melden dit bij inschrijving.

De werkgroep raadt de academies aan bij inschrijving de eenvoudige vraag te stellen of er specifieke aandachtspunten zijn waarmee de academie rekening kan houden. Dit werkt uitnodigend en laagdrempelig. We kunnen hierbij spreken van een gedeelde verantwoordelijkheid van de academie/leraar en leerling/ouder/netwerk om elkaar voldoende te informeren.

¹⁷ Beleidsnota onderwijs 2009-2014: ingediend door de heer Pascal Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel: <http://jsp.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2009-2010/g202-1.pdf>, p 23

Bij inschrijving wordt een attest gevraagd om de ondersteuningsnood t.o.v. de overheid te kunnen verantwoorden. Om te vermijden dat leerlingen nogmaals getest moeten worden, is de werkgroep voorstander van het gebruik van bestaande verantwoordingsstukken. De werkgroep onderzocht welke attesten hiervoor in aanmerking zouden kunnen komen.

Attesten die momenteel worden voorgelegd voor het in aanmerking komen van verminderd inschrijvinggeld:

- Attest van mutualiteit waaruit een arbeidsongeschiktheid van tenminste 66% blijkt en met vermelding van een RIZIV-nummer en de geldigheidsperiode.
- Algemeen attest FOD Sociale zekerheid
- Attest van invaliditeitspensioen

Deze attesten zijn te beperkt om als verantwoordingsdocument te kunnen gebruiken. Niet alle leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte hebben een dergelijk attest.

In functie van het toekennen van de extra ondersteuning zouden volgende verantwoordingsstukken kunnen worden toegevoegd:

- Inschrijving in buitengewoon basis- of secundair onderwijs
- Inschrijving in erkende welzijnsvoorzieningen voor personen met een beperking
- Inschrijving bij Vlaams Agentschap voor personen met een handicap (VAPH)
- Gemotiveerd verslag, opgemaakt door CLB i.f.v. het leerplichtonderwijs
- GON-attest
- ...

Om deze attesten als verantwoordingsstukken t.o.v. de overheid te gebruiken, moet de overheid het sluitende juridische kader scheppen i.v.m. het doorgeven van vertrouwelijke gegevens aan een academie, rekening houdend met het wettelijk kader m.b.t. bescherming van de persoonlijke levenssfeer ten opzichte van verwerking van persoonsgegevens¹⁸. (

De werkgroep komt tot de vaststelling dat de attesten enkel kunnen worden gebruikt om extra middelen te kunnen verantwoorden. De reële ondersteuningsbehoefte kan niet uit een attest worden afgeleid.

De werkgroep wijst erop dat niet elke leerling met een ondersteuningsbehoefte een attest kan voorleggen. Om te voorkomen dat bepaalde leerlingen met een ondersteuningsbehoefte daardoor alsnog uit de boot vallen, moet dit verder worden onderzocht.

2.3.5 Overleg

Bij melding van een bepaalde ondersteuningsnood wordt een overleg georganiseerd met de leerling/ouder, ondersteuningsleraar/directeur en eventueel het netwerk rond de leerling.

¹⁸ Wet van 8 december 1992, zoals gewijzigd

Tijdens dit overleg wordt informatie ingewonnen over de specifieke noden en aandachtspunten van de leerling.

Het overleg na inschrijving kan leiden tot ofwel een definitieve beslissing omtrent de te volgen opleiding en leeromgeving en de bijhorende redelijke aanpassingen (zie 2.4, 2.5, 2.6) of tot een observatieperiode waarin leraren de leerling observeren in functie van de artistieke en persoonlijke mogelijkheden.

Indien een bepaald probleem waarvan geen melding werd gemaakt, zich voordoet in de loop van het schooljaar moet het overleg kunnen worden opgestart. De nodige flexibiliteit moet dan ook worden voorzien om de gepaste ondersteuning te kunnen bieden.

Voorbeeld: een leerling met een leervertraging/leerstoornis kan een tijdje in een afzonderlijke klas les krijgen, maar kan na verloop van tijd terug gewoon aansluiten bij de 'gewone' klas. Een leerling met een licht mentale beperking schrijft zich in in atelier schilderkunst. Omwille van de draagkracht van de groep lukt het voor de leerling niet om in optimale omstandigheden les te volgen. Het is daarom beter dat deze leerling overschakelt naar een specifiek atelier.

In sommige gevallen kan het aangewezen zijn contact op te nemen met het netwerk rond een leerling. (CLB, GON-begeleiding, zorg in het leerplichtonderwijs, begeleiding in voorziening, ...) De leerling/ouders moeten hiervoor steeds hun toestemming geven.

Indien dit overleg op structurele basis zou worden geregeld, moet er ook in de regelgeving rond het CLB, GON-begeleiding, leerplichtonderwijs de nodige aanpassingen gebeuren die het mogelijk maken voor dit overleg tijd vrij te maken.

Afspraken rond de nodige ondersteuning die tijdens het overleg worden gemaakt worden best vastgelegd in een vorm van afsprakennota.

2.3.6 Observatie en oriëntatie

Als we met aanpassingen van de onderwijssituatie, zoals in dit rapport beschreven, tegemoet willen komen aan specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen, moeten we er ook steeds over waken dat voor elke leerling met een specifieke onderwijsbehoefte in een academie de juiste maatregelen, de juiste aanpassingen gekozen worden.

Een eerste observatie en analyse van de specifieke onderwijsbehoeften van een leerling is daarvoor van fundamenteel belang. Uit deze observatie en analyse moet een transparant, volledig én gedetailleerd profiel naar voor komen van de eigenheid, mogelijkheden en beperkingen van een leerling in het deeltijds kunstonderwijs, al dan niet in een specifiek domein. Als antwoord op dit profiel kan een academie dan de meest geschikte maatregelen

treffen: aanpassingen aan de onderwijssituatie die een zo optimaal mogelijk onderwijs opleveren voor de leerling met specifieke onderwijsbehoeften.

Omdat zoveel afhangt van een juiste observatie en analyse van de specifieke onderwijsbehoeften, van de eigenheid, mogelijkheden en beperkingen van een leerling, hebben enkele leden van de werkgroep specifieke onderwijsbehoeften zich hierover gebogen. Onder leiding van prof. Jos De Backer ontwierpen zij een observatie-instrument dat gericht is op de muziekopleidingen, maar waarvan de basis en werkwijze vertaalbaar is naar de praktijk van de andere domeinen. Dit observatie-instrument heeft niet als doel om zelf aanpassingen aan de onderwijssituatie voor te stellen. Het wil wel de situatie van een leerling met specifieke onderwijsbehoeften vlot, transparant, accuraat en volledig in kaart brengen. Het observatie-instrument moet een profiel van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften opleveren, op basis waarvan de academie de juiste maatregelen kan treffen, zoals hierboven beschreven.

1. Werkwijze

Voor het opmaken van het observatie-instrument vertrokken de leden van de werkgroep van een solide basis, namelijk de bestaande IMTAP, individualized music therapy assessment profile. Het oorspronkelijke observatie-instrument werd vertaald en aangepast aan de missie en de realiteit van het deeltijds kunstonderwijs, domein muziek, in Vlaanderen.

2. Procedure voor de observatie

Bij het opmaken van het observatie-instrument behielden de leden van de werkgroep steeds een dubbele focus: enerzijds het bekomen van een transparant, accuraat, volledig en gedetailleerd profiel van elke leerling met specifieke onderwijsbehoeften. Anderzijds het bekomen van dit profiel binnen een aanvaardbare termijn.

3. Inhoudelijk: observatiegebieden van het observatie-instrument

Wat moet een academie weten over een leerling met specifieke onderwijsbehoeften om de meest geschikte maatregelen te kunnen bepalen? Die informatie moet verzameld worden. Dat is waar het observatie-instrument naar moet peilen. Enerzijds moeten we peilen naar specifieke competenties voor muziek, zoals de specifiek muzikale vaardigheden, anderzijds zijn er competenties die van belang zijn voor alle opleidingen binnen het deeltijds kunstonderwijs, zoals motorische, cognitieve, ...vaardigheden. Tenslotte zijn er competenties die van belang zijn voor het volgen van onderwijs of zelfs voor het maatschappelijk functioneren in het algemeen, zoals emotionele en sociale vaardigheden. Om een idee te geven hoe dit observatie-instrument ingedeeld is, kan u in bijlage 6 de inhoudstafel van de instrument bekijken.

Een observatie-instrument kan ook, als ondersteunend hulpmiddel, voor de andere opleidingen worden ontwikkeld. De leraren uit de tijdelijke projecten aangepaste beeldende vorming maakten voor de studierichting beeldende kunsten een overzicht op van de criteria die zij noodzakelijk achtten om via observatie te weten te komen. Deze criteria zijn ook in bijlage 6 terug te vinden.

2.4 Leertraject

2.4.1 Voorbeelddoelstellingen:

Het ijkpunt voor de uitbouw van een leertraject in het toekomstige DKO zijn de doelstellingen. In het rapport verbreding/verdieping worden er voor elke opleiding op elk niveau voorbeelddoelstellingen geformuleerd. Of deze voorbeelddoelstellingen zullen worden omgezet in eindtermen of ontwikkelingsdoelen is tot op heden nog niet beslist.

Leraren uit de verschillende studierichtingen hebben de voorbeelddoelstellingen bekeken en hierop i.f.v. de doelgroep van dit rapport een korte reflectie geformuleerd.

De werkgroep kwam tot volgende vaststelling:

Doelstellingen zijn voor sommige leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zeer individueel te bepalen. Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn, misschien meer dan andere leerlingen, zeer verschillend. Doelstellingen worden dan ook best op individueel niveau vastgelegd.

Zo zullen op niveau 1 en 2 (oriëntatie en voorbereidende opleiding) de meeste doelen haalbaar zijn. Op niveau 3 en 4 zullen de doelen m.b.t. het inzicht verwerven in en het reflectief vermogen van sommige leerlingen niet of beperkt haalbaar zijn.

In de studierichting woordkunst zal het vorderen in spreek- en speltechniek slechts mogelijk zijn voor een aantal van deze leerlingen en dan nog tot een bepaald niveau. Een aantal van deze mensen zijn meer gericht op het non-verbale en komen niet toe aan werken met vaste teksten. Het verkennen van literaire en dramatische kunstuitingen heeft zijn beperkingen.

Voor de studierichting dans lijken alle doelen, uitgezonderd deze voor de verdiepingscomponent, voor iedereen haalbaar.

Conclusie:

Vanuit het streven naar een gelijkwaardige benadering van leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften pleit de werkgroep voor een ruim kader aan doelstellingen waarbinnen leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften met de nodige flexibiliteit de dezelfde doelstellingen kunnen nastreven en bereiken.

Wanneer de overheid moet kiezen voor eindtermen, ontwikkelingsdoelen, ... zijn voor de werkgroep de volgende criteria bepalend voor deze keuze:

- Ruim kader: het kader van eindtermen, ontwikkelingsdoelen, ... moet éénvormig zijn voor alle leerlingen met of zonder specifieke onderwijsbehoeften.
- Flexibiliteit: doelen moeten flexibel kunnen worden aangewend.
- Leerlinggerichtheid: doelen moeten op individueel niveau kunnen worden aangepast.

2.4.2 (Minimum)leerplannen

Om het ruime kader van doelen te concretiseren worden er leerplannen opgesteld. De werkgroep streeft ernaar om ervan uit te gaan dat alle doelstellingen worden aangebracht bij elke leerling. Slechts in uitzonderlijke omstandigheden kunnen bepaalde leerplandoelen worden weggelaten. Het gaat immers meestal om een moeilijkheid in een deelgebied van het leren. Via een gepaste aanpak kan het één wel aangeleerd worden, het andere weer niet.

De werkgroep staat hierbij achter het principe van de sticordi-maatregelen.

Wat is STICORDI?

STICORDI is het acroniem voor **ST**imuleren, **CO**mpenseren, **Rel**ativeren of **Rem**ediëren en **DI**spenseren of **DI**fferentiëren.

STimuleren

Dit zijn maatregelen die de leerling aanmoedigen om dingen te doen die geen probleem vormen. Stimuleren betekent dus het ondersteunen van de affectieve component door bijvoorbeeld begrip te tonen voor het probleem en het probleem te herkennen (Desoete, 2005).

Een stimulerende aanpak is vooral nodig voor leerlingen met leervertragingen waar alles kan geleerd worden maar wel in een trager tempo. Deze leerlingen hebben meer oefening nodig.

Remediëren

Voor remediëring moeten er tijd en deskundigen worden vrijgemaakt.

Remediëren kan binnen de klas via differentiatie in opdrachten of buiten klas (extra ondersteuning voor het instuderen van bepaalde onderwerpen).

COmpenseren

Compenserende maatregelen willen hulpmiddelen aanreiken om moeilijkheden bij het leren te omzeilen. Eens hulpmiddelen worden toegelaten, mogen ze in alle situaties worden gebruikt.

Dispenseren of Differentiëren

Een vrijstelling kan in samenspraak met de leerling, ouders worden toegestaan. Er moet onderscheid worden gemaakt in het dispenseren in examensituaties of klassituaties. Een valkuil hierbij is dat indien je te snel dispenseert dit demotiverend kan werken. Voorbeeld: niet verplichten een muziekstuk uit het geheugen te spelen.

Voor de studierichtingen muziek en woordkunst werden STICORDI-maatregelen uitgewerkt. Deze zijn te downloaden via www.letop.be/projecten/sticordi-dko.

2.4.3 Standaardopleiding-specifieke opleiding

Rekeninghoudend met de visie en uitgangspunten zoals in Deel 2 geformuleerd, dient een leertraject bekeken te worden in functie van het individu en niet in functie van een groep. De sleutel ligt in de mate waarin academies kunnen en mogen omgaan met de diversiteit tussen alle leerlingen.

De leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften volgen ofwel de standaardopleiding (met extra ondersteuning) ofwel een specifieke opleiding.

Standaardopleiding:

Onder standaardopleiding verstaan we het modeltraject dat voor de meeste leerlingen haalbaar moet zijn. Hierbij worden alle opleidingsonderdelen (vakken) gevolgd. Het hanteren van een gepaste methodiek zal hierbij cruciaal zijn om onze doelgroep kansen tot slagen te geven in het deeltijds kunstonderwijs.

De standaardopleiding moet voor de groepsmomenten in de gewone groep of in een kleine groep/individueel kunnen worden gevolgd (zie 2.5 leeromgeving).

Specifieke opleiding:

Leerlingen volgen een beperkt aantal opleidingsonderdelen (vakken) en kunnen de opleiding gedurende een langere tijd volgen. In de specifieke opleiding worden zoveel mogelijk dezelfde doelstellingen als in de standaardopleiding vooropgesteld. Het is aan de leraar om na te gaan aan welke doelstellingen zal worden gewerkt. Dit houdt in dat indien gekozen wordt voor een specifieke opleiding er meer facultatieve opleidingsonderdelen moeten worden voorzien.

Voorbeeld:

in de specifieke opleiding volgt een leerling enkel muzikale vorming. Facultatief kan deze leerling kiezen om instrumentlessen te volgen. Leerlingen in de hogere graad beeldende kunsten kunnen facultatief het vak kunstgeschiedenis volgen.



2.4.4 Studielast

Algemeen kunnen we stellen dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften meer tijd nodig hebben om de leerstof te verwerken of een bepaalde taak uit te voeren.

Standaardopleiding

Leerlingen die een standaardopleiding volgen (met zelfde aantal uren les per week) en omwille van de redenen hierboven aangehaald een trager leertempo hebben, zouden de mogelijkheid moeten krijgen om dezelfde doelstellingen over meerdere jaren te spreiden.

In *Verdieping/Verbreding* spreekt de Werkgroep inhoudelijke vernieuwing over het accordeonprincipe. Het is een principe dat perfect zou inspelen op de behoefte van deze leerlingen.

Hoeveel tijd er extra moet voorzien worden is moeilijk te bepalen. Het enigste referentiekader dat de werkgroep kon vinden is in het leerplichtonderwijs waar men voor leerlingen met leerstoornissen uitgaat van 1/3 meer leer- en uitvoeringstijd.

Specifieke opleiding

Bij leerlingen die de specifieke opleiding volgen moet rekening worden gehouden een soms beperkte concentratiespanning en sociaal aanpassingsvermogen.

Studielast per week:

Rekening houdend met de ervaringen in de tijdelijke projecten en de projecten in de culturele sector kunnen we volgende voorstellen formuleren:

Studierichting muziek:

We gaan uit van max. 1 lestijd per week. Facultatief kunnen meerdere opleidingsonderdelen worden gevolgd. Een individuele les mag max. 30 min duren.

Studierichting beeldende kunsten:

In de studierichting beeldende kunsten volgt men momenteel hetzelfde aantal uren les als de leerlingen in de middelbare graad. Binnen de tijdelijke projecten blijkt dit haalbaar te zijn.

Waar momenteel in de hogere graad leerlingen minimum 8 lestijden les volgen, kan dit voor leerlingen met beperktere concentratiespanning een struikelblok vormen. Het mogelijk maken van een wekelijks lessenpakket van max. 4 lestijden zou voor onze doelgroep wenselijk zijn.

Algemeen moet het dus mogelijk zijn om leerlingen minder lestijden te laten volgen.

Studierichting woordkunst:

Maximale duur van de lessen: 45 minuten. Het ruimtegebruik, samenspelen met anderen vergt heel veel energie waardoor leerlingen met een laag concentratievermogen extra inspanning moeten doen om hun aandacht bij de les te houden.

Studierichting dans:

De huidige studiebelasting (2 lestijden per week) is haalbaar, rekening houdend met de ervaringen in de projecten in de culturele sector.

2.4.5 Terminologie van opleidingen en opleidingsonderdelen

In de huidige projectenbenamingen zien we vooral binnen de studierichting muziek een waaier aan projectbenamingen. Ortho-agogische muzikale vorming, bijzonder muziekproject, muziek anders, inclusief muziekonderricht... In de studierichting beeldende kunsten spreekt men over aangepaste beeldende vorming.

Vanuit de visie en uitgangspunten van de werkgroep en vanuit de bezorgdheid voor een correcte beeldvorming van onze doelgroep wenst de werkgroep zo groot mogelijke gelijke maar herkenbare benaming te gebruiken voor alle opleidingsonderdelen.

De leerlingen komen zoals hun broer of zus, vriend of vriendin naar de academie om beeldende vorming, muzikale vorming, ... te volgen. Het vak op zich blijft hetzelfde, onafhankelijk van specifieke behoeften of niet. Het zullen vooral de methodieken zijn die anders zijn.

Indien een andere benaming nodig zou blijken voor de specifieke opleiding, kiest de werkgroep om uniform de term 'aangepaste' voor de benaming van de opleidingen te plaatsen.





Stedelijke Academie voor Schone Kunsten, Eeklo

2.5 Leeromgeving

2.5.1 Academie als leeromgeving

Vanuit de visie van het opnemen van de leerlingen met specifiek onderwijsbehoeften in de maatschappij (zie deel 2: visie en uitgangspunten) staat de werkgroep achter 'de academie als leeromgeving'. Uit de tijdelijke projecten blijkt dat het kunnen volgen van een opleiding aan een academie voor deeltijds kunstonderwijs, en liefst zo dicht mogelijk bij huis, een belangrijke emancipatorische meerwaarde betekent.

De werkgroep kan zich bijgevolg niet vinden in het geven van een kunstopleiding in voorzieningen voor personen met een handicap.

Eén uitzondering vormt de samenwerking met de ziekenhuisschool waar leerlingen omwille van medische redenen niet in de mogelijkheid zijn om zich te verplaatsen.

Ziekenhuisscholen kaderen momenteel in de structuur van het buitengewoon onderwijs, type 5. In Vlaanderen zijn er 7 basisscholen waaronder 3 verbonden aan de universitaire ziekenhuizen van Antwerpen, Gent en Leuven. Daarnaast zijn er nog 4 secundaire scholen. Op één dag volgen ongeveer 370 kinderen in alle type 5 scholen les. Op jaarbasis zijn er in Leuven alleen +/- 900 leerlingen die in het ziekenhuis onderwijs krijgen.

De samenwerking tussen een academie van het deeltijds kunstonderwijs en een ziekenhuisschool is een samenwerking die op maat moet worden ingevuld. De leerlingen die langdurig in een ziekenhuis verblijven en een deel van de opleiding (beeldende vorming, muzikale vorming, ...) uit het DKO wensen te volgen moeten kunnen worden meegeteld voor de berekening van het aantal uren-leraar. Deze uren-leraar moeten dan in de ziekenhuisschool kunnen worden ingezet.

Bijlage 7 geeft een uitgebreide omschrijving van het tijdelijk project 'aangepaste beeldende vorming', een samenwerking tussen de ziekenhuisschool van het UZ Leuven en de academie voor beeldende kunsten van Leuven.

2.5.2 Organisatie

Gewone groep vs. kleine groep/individueel

Bij leerlingen die de mogelijkheid hebben om de standaardopleiding te volgen, zal er een onderscheid moeten worden gemaakt tussen leerlingen die de lessen geïntegreerd met leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften kunnen volgen en leerlingen die best in een kleine groep of individueel les volgen.

Of leerlingen al dan niet in een kleine groep worden ingepast is onderwerp van het overleg dat bij inschrijving wordt georganiseerd.

Voor leerlingen die de specifieke opleiding zullen volgen, gaat de werkgroep uit van een kleine groep of individueel onderwijs.

Waarom is een kleine groep of individueel onderwijs aangewezen?

Specifieke methodiek

Uit de tijdelijke projecten blijkt dat het werken in kleine groep of zelfs individueel onderwijs aangewezen is om de specifieke methodiek voor elke leerling te zoeken. In grote groepen is het onmogelijk om onderwijs op maat van elke leerling te voorzien.

Leerlingen met een visuele beperking die de mogelijkheid hebben om het braillemuziekschrift te leren moeten de mogelijkheid hebben om de lessen AMV in afzonderlijke kleine groepen te kunnen volgen. Indien de instrumentleraar ook het braillemuziekschrift beheerst kan er worden overgegaan tot het geïntegreerd aanbieden van instrument en de leerinhouden van AMV. Hiervoor is een intense individuele begeleiding aangewezen.

Leerlingen met leerstoornissen hebben bij het toepassen van sticordi-maatregelen (zie 2.4.2) baat bij preteaching en reteaching¹⁹. Op bepaalde tijdstippen in het jaar zouden zij de mogelijkheid moeten hebben om elementen uit de leerstof via een gepaste methodiek in kleinere groepen voor te bereiden of te verwerken.

Faalangst en psychische problemen

De leraar kan in een kleinere groep of indien nodig in een individuele setting sterk inspelen op het relationele aspect (sociale contact tussen leraar en leerlingen) waardoor deze leerlingen die vatbaarder zijn voor faalangst en psychische problemen in een veilige omgeving tot een behoorlijke mate van autonoom functioneren binnen de kunsten kunnen komen.

Het groeperen van leerlingen met een beperking kan goed zijn voor het zelfvertrouwen: zo kunnen ze binnen hun groep ook eens de beste zijn.

¹⁹ Preteaching: leerstof op voorhand reeds aanbrenge

Reteaching: onder begeleiding dezelfde leerstof extra inoefenen

Stimuleren efficiënte informatieverwerking

Leerlingen waarbij de informatieverwerking trager of anders verloopt, hebben ook baat bij een afzonderlijke kleinere groep. We denken hierbij aan slechthorende of dove leerlingen waarbij de informatie op een meer visuele manier (gebarentaal, liplezen) wordt opgenomen. Ook leerlingen met een duidelijke leervertraging hebben baat bij kleine, veilige groepen waarin zij basisleerstof aangeboden krijgen.

De hoeveelheid prikkels die beperkend werken op het leervermogen worden in een kleine groep of bij individueel onderwijs sterk beperkt. We denken hierbij ook aan prikkels die inwerken op het sociale en communicatieve vermogen, het aandachts- en concentratievermogen van leerlingen.

Verdieping

Studierichting dans: soms zal het werken in kleinere groepjes nodig zijn om de lln. een individuele dans taal te laten ontwikkelen. Dit is nodig omdat het DKO zich profileert als onderwijs en er een leerproces moet kunnen worden bewaakt. Hierdoor kunnen leraren de individuele handicap van een leerling beter leren kennen. Samen met de leerling gaat de leraar op zoek naar een specifieke dans taal.

Aandachtspunt: overgang 'gewone'-'kleine' groep/individueel

Welke keuze er ook wordt gemaakt, de academie moet steeds de mogelijkheid hebben om leerlingen flexibel van de 'gewone' groep te laten overgaan naar de kleine groep/individueel of omgekeerd.

Groepsgrootte

De werkgroep stelt dat de huidige groeperijsnormen voor alle leerlingen veel te hoog zijn. In onderstaande tabel geeft de werkgroep richtgetallen aan voor nieuwe groeperijsnormen (geïnspireerd om de ervaringen uit de tijdelijke projecten) zowel voor de 'gewone' groepen als voor kleine groepen. Binnen de studierichting muziek moet voor sommige leerlingen met ernstige sociale en communicatieve beperkingen kunnen worden overgegaan naar individueel onderwijs. We verstaan hierbij dat leerlingen 30 min. individueel les krijgen.

Voorbeeld:

An Soontjens, lerares in het tijdelijk project in Beringen, geeft duidelijk aan dat zij vastloopt op de grootte van de groepen waaraan ze nu lesgeeft. Uit ervaring (ze geeft dezelfde lessen ook aan het conservatorium in Mechelen waar ze ook individueel kan werken) weet ze dat het leerproces van haar leerlingen veel sneller kan vorderen en dat er veel meer diepgang kan worden bereikt wanneer ze aan een aantal leerlingen individueel zou kunnen lesgeven. Elk kind leert anders. Bij elke kind moet je op zoek gaan naar een methode op maat. Sommige kinderen leren het klassiek notensysteem lezen, bij andere sluit een kleurensysteem beter aan bij hun mogelijkheden. Weer andere kinderen zijn dan weer heel

auditief ingesteld en is dit de ingangspoort van waaruit de taal van de muziek wordt aangereikt, geëxploreerd en aangeleerd.

Domein	Gewone groep	Kleine groep
Beeldende kunsten	20	6 met 1 lkr., vanaf 7 met 2 lkr.
Muziek	20	3 (of individueel 30 min)
Woord	15	5 (beginners, lln. met ervaring tot 10)
Dans	15	6

Lessenrooster vs. mobiliteit

Bij de opmaak van het lessenrooster moet rekening worden gehouden met de mobiliteit van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Voorbeelden:

Volwassen personen met een beperking wensen dikwijls zo zelfstandig mogelijk aan de maatschappij te participeren. Het verplaatsen naar de academie is voor hen niet altijd even evident.

Leerlingen met een visuele beperking, rolstoelgebruikers ervaren soms moeilijkheden bij het gebruik van openbaar vervoer en bij het vinden van de weg in de academie.

Bij de opvang van deze leerlingen in de academie dient hier voldoende rekening mee gehouden te worden.

Bij de organisatie van het lessenrooster zal dit aspect ook bepalend zijn voor het bundelen van lessen. Afhankelijk van welke leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zich aanmelden, kunnen de lessen beter op 1 lesdag gegroepeerd worden zodat hij/zij zich maar 1x per week naar de academie moet verplaatsen.

Bij een samenwerking met een voorziening moet rekening gehouden worden met openingsuren van de voorziening. De leerlingen kunnen slechts op deze uren naar de academie worden gebracht en teruggehaald.

2.5.3 Personeel

Het uitbouwen van een ondersteuningsbeleid in de academie kan maar slagen mits er aandacht is voor een ondersteunend personeelsbeleid. Dit ondersteuningsbeleid uitbouwen op het niveau van de academie vraagt tijd en veel overleg. Om bij inschrijving het overleg met de leerling en eventueel het netwerk rond de leerling te kunnen voeren moet een personeelslid hiervoor een expliciete opdracht kunnen opnemen. Dit personeelslid is wenselijk in alle studierichtingen.

De werkgroep pleit voor de functie van een 'ondersteuningsleraar'.

Deze functie kan je vergelijken met de zorgcoördinator uit het leerplichtonderwijs. De werkgroep maakt wel voorbehoud bij het woord 'zorg'. Zorg wijst voor de werkgroep te veel naar de gebreken en het medische aspect van de beperking. Hoewel de werkgroep momenteel de functiebenaming 'ondersteuningsleraar' gebruikt, blijft de werkgroep openstaan voor andere voorstellen voor een krachtige functiebenaming.

De werkgroep stelt voor elke academie een basispakket aan uren toe te kennen om een ondersteuningsleraar te kunnen aanstellen.

Mogelijke taakomschrijving voor een ondersteuningsleraar:

- implementeert het onderwijsrecht van personen met een handicap in het schoolwerkplan van de academie;
- maakt dit item bespreekbaar in het team, inventariseert bekommernissen, vragen, ed...;
- inventariseert de noodzakelijke aanpassingen qua infrastructuur en verzamelt mogelijk hulpmiddelen;
- inventariseert aanpassingen in de leeromgeving (specifiek traject, evaluatiesysteem);
- gaat op zoek naar oplossingen voor problemen die zich concreet in de klas stellen;
- bewaakt de draagkracht van de leraar en begeleidt waar nodig;
- is contactpersoon voor ln. ouders, begeleiders, BuBaO, zorgcentra;
- woont lessen bij waarin leerlingen zitten met specifieke onderwijsbehoeften;
- ondersteunt waar nodig:
 - signaleren nood aan specifiek materiaal;
 - hulp bij het bieden van structuur in lesopbouw en lesverloop;
 - luisteren naar noden van collega's;
- aanpassen van de grootte van de groep waardoor individuelere aanpak mogelijk is.
- staat in/stimuleert communicatie en overleg tussen alle betrokkenen: leerling en leraar (interne communicatie), ouder en leerling, thuishoel, begeleiders van leerlingen (externe communicatie).

Extra begeleiding

Omwiller van de specifieke behoefte van leerlingen met een verstandelijke beperking of psychisch probleem is een begeleider of tweede leraar die de leerlingen goed kent noodzakelijk. In de huidige tijdelijke projecten in de studierichtingen beeldende kunsten als muziek waar er wordt samengewerkt met voorzieningen komt deze begeleider vanuit de desbetreffende voorziening. Dit gebeurt momenteel op vrijwillige basis maar wordt bij een samenwerking best op structurele basis vastgelegd. Deze samenwerking dient vanuit een gelijkwaardigheid te worden benaderd, met respect voor elkaars eigenheid.

In bijlage 8 schetst Saar De Buysere, leraar aangepaste beeldende vorming in Eeklo, welke meerwaarde een structurele samenwerking met voorzieningen er wordt gecreëerd.

Doventolken: dove leerlingen die gebruik maken van gebarentaal om te communiceren zouden ook binnen het deeltijds kunstonderwijs moeten kunnen worden ondersteund. Hier zou de regelgeving die voor het leerplichtonderwijs geldt ook voor het DKO moeten worden mogelijk gemaakt. Zeker bij grotere projecten kan een tolk nuttig zijn. De concrete behoefte moet in de praktijk nog worden nagegaan.

2.5.4 Speciale onderwijsmiddelen

Het Ministerie van Onderwijs en Vorming voorziet voor leerlingen in het leerplichtonderwijs speciale onderwijsmiddelen²⁰. Dezelfde regeling zou moeten worden opengetrokken naar het deeltijds kunstonderwijs.

Bijlage 9 geeft een niet-limitatieve opsomming van extra didactische middelen en nuttige adressen die nuttig kunnen zijn om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften de gepaste ondersteuning te bieden.

²⁰ Zie omzendbrief tot het bekomen van de financiering van speciale onderwijsmiddelen voor het leerlingen met een handicap in het gewoon onderwijs (ref. OND/II/2.3/TM)

2.5.5 Infrastructuur

Realiseerbaar op korte termijn

Het is belangrijk om na te denken hoe je een geschikte leeromgeving kan creëren voor de leerling met specifieke onderwijsbehoeften (inplanting in de school, klasgrootte, inrichting van het leslokaal, ...).

Voor studierichting muziek

In de huidige projecten orthoagogische muzikale vorming (OMV) wordt er vaak op grond gewerkt. Enkele matten of een zachte vloerbedekking zijn wenselijk. Ook zitkussens komen van pas, eventueel ingericht als zithoek waar receptief kan worden gewerkt. Sommige leerlingen zijn erg gevoelig voor indrukken, enige aandacht voor het interieur in het algemeen kan een verrassend groot effect hebben op het verloop van de lessen.

Om het leslokaal overzichtelijk te houden voor de leerling moeten muziekinstrumenten en ander educatief materiaal opgeborgen kunnen worden. Verder zijn basismateriaal zoals enkele banken, stoelen en een schoolbord voorhanden.

In de OMV wordt er geroepen, gezongen, getrommeld, ... Kortom, het gaat er niet altijd even rustig aan toe. Omgekeerd zijn veel van onze leerlingen er gevoelig voor 'storende prikkels'. Ligging en isolatie zijn dus ook van belang. .

Woordkunst

Een grote lege ruimte waarbinnen rolstoelen kunnen bewegen is ideaal. Aanwezigheid van een muziekinstallatie is noodzakelijk.

Beeldende kunsten

Een extra groot atelier is aangewezen (vooral voor leerlingen met een rolstoel).

Dans

De huidige normen voor een danslokaal zijn voldoende voor de inrichting van danslessen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Realiseerbaar op lange termijn

Dit zijn aanpassingen aan gebouwen en omgeving (parking, aangepaste ingang, brandveiligheid, lift, ...)

Sinds 5 juni 2009 is er een nieuwe "Stedenbouwkundige Verordening betreffende Toegankelijkheid". Deze verordening is een gezamenlijk initiatief van de Vlaamse minister van Gelijke Kansen en Ruimtelijke Ordening. Ze is in werking getreden vanaf 1 maart 2010. Vanaf dan zal elke aanvraag tot stedenbouwkundige vergunning moeten voldoen aan de criteria die deze nieuwe verordening voorschrijft.

Deze nieuwe regelgeving wil de oude wetgeving over de toegankelijkheid van publieke gebouwen (de wet van '75), die in de praktijk vaak dode letter bleef, vervangen. Met de nieuwe verordening zullen de toegankelijkheidsregels nu verplichtend opgenomen worden in de procedure tot het verkrijgen van een bouwvergunning.

Info rond toegankelijkheid van gebouwen is te vinden via volgende websites:

<http://www.ipw-vzw.be/>

<http://www.toegankelijkheidsbureau.be/>

<http://www.toegankelijkgebouw.be/Handboek/tabid/36/Default.aspx>

Middelen scholenbouw

Alhoewel het DKO een volwaardige plaats binnen het onderwijs krijgt, kan het DKO geen beroep op middelen van AGIO (het agentschap voor infrastructuur in het onderwijs) voor de vernieuwing of bouw van schoolgebouwen. Het zou nochtans een stimulans zijn om de schoolbesturen er toe aan te zetten de gebouwen van het DKO toegankelijk te maken voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (bv. leerlingen met een rolstoel, visuele beperking, ...).²¹

2.6 Pedagogisch handelen van de leraar

2.6.1 Basishouding van de leraar.

De basishouding van een leraar voor het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften maakt of deze leerling al dan niet een traject in het deeltijds kunstonderwijs zal kunnen doorlopen. Dit is een basishouding die kenmerkend is voor elke leraar, ongeacht aan wie hij of zij lesgeeft.

Deze basishouding kenmerkt zich door o.a.:

- een engagement om met elke leerling een leertraject af te leggen (dus ook met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften);
- bereid om met verschillen om te gaan (differentiëren);
- luisterbereidheid;
- een zoekende houding naar specifieke communicatievormen;
- plezier beleven/geven om in kleine stapjes te werken.
- ...

²¹ Zie ook vlor-advies: Algemene Raad Vlor 25 juni 2009: AR/GDR/ADV/030

<http://www.vlor.be/bestanden/documenten/ar-adv030-0809.pdf>

Nuttige tips om de basishouding te versterken:

Geduld

- Geef de leerling de tijd om de leraar, ruimte, lesstructuur, werkvormen, ... kortom de hele situatie te leren kennen;
- Blijf zoeken naar 'ingangspoortjes', naar de juiste aanpak voor elke leerling.

Openheid

- Geef les vanuit ontmoeting;
- Start vanuit de mogelijkheden en de eigenheid van de leerling;
- Een diagnose lijkt een conclusie, terwijl van hieruit alles nog moet beginnen.

Visie

- Weet waar je mee bezig bent. Als je weet waar je naartoe wil, kan je daar ook raken via een andere weg, die misschien beter begaanbaar is voor een bepaalde leerling;

Kennis

- Informeer je bij ouders, dagscholen, voorzieningen, ...
- Leer, lees en school je bij over handicaps, leerstoornissen, ... en houd deze info in je achterhoofd.

Zelfkennis

- Ken jezelf, je sterke en zwakke punten, je stokpaardjes en de taboe's die jij jezelf oplegt.

Flexibiliteit

- Zoek naar de meest geschikte aanpak (methodiek) voor elke leerling: er bestaan geen kant en klare oplossingen;

Oprechtheid

- Wees eerlijk, wees jezelf;
- Geef toe, ook aan jezelf, als het echt niet lukt met een leerling.

2.6.2 Specifieke beroepscompetenties

De werkgroep werkte de competenties zoals hierboven beschreven in detail uit. Het overzicht in bijlage 10 geldt als inspiratiebron wanneer de overheid in het kader van de inhoudelijke vernieuwing van het deeltijds kunstonderwijs zich zal buigen over diploma's en lerarenprofielen.

Voor de ordening heeft de werkgroep zich laten inspireren op het algemeen beroepsprofiel van een leraar.²²

²² <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13942>

2.6.3 Evaluatiemethodes

Het DKO is volwaardig onderwijs. Dit houdt in dat op geregelde tijdstippen wordt nagegaan in welke mate de doelstellingen reeds werden bereikt. In het kader van de uitbouw van een leerlinggericht deeltijds kunstonderwijs moet er gezocht worden naar gepaste evaluatiemethodes voor alle leerlingen. Bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zal het eens zo belangrijk zijn te zoeken naar een evenwicht tussen proces en product.

Voorbeeld

In uitzonderlijke omstandigheden kan het voor sommige leerlingen aangewezen zijn hen van bepaalde examenonderdelen (vnl. bij podiumkunsten) vrij te stellen. We denken hierbij vnl. aan leerlingen met leer- of ontwikkelingsstoornissen die gedurende het schooljaar wel kunnen gestimuleerd worden aan podiumactiviteiten deel te nemen maar hen wel vrij te stellen van een zgn. openbaar examen.

Binnen het kader van de werkzaamheden van de werkgroep is dit item niet kunnen worden uitgewerkt. In het licht van de vernieuwing van het deeltijds kunstonderwijs is dit echter een zeer belangrijk aandachtspunt.

2.6.4 Professionalisering leraren

De werkgroep is er zich van bewust dat professionalisering van de leraren DKO om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op een juiste manier te begeleiden een absolute noodzaak is. Dit professionaliseren zal, afhankelijk van de ondersteuningsbehoefte van de leraar, kunnen gebeuren door het volgen van nascholing of door het volgen van een bijkomende opleiding.

Nascholing:

Hierin ligt een taak weggelegd voor de nascholingsorganisaties om voldoende nascholingsmogelijkheden te voorzien. Deze mogelijkheden zijn nu reeds voorhanden.

Opleidingen:

Op dit moment lijken volgende opleidingen het meest toereikend:

- Master muziektherapie: Lemmensinstituut Leuven
- BanaBa creatieve therapie: Artevelde hogeschool Gent (vakgebieden beeld, dans- en beweging, muziek, drama)
- BanaBa creatieve therapie: Provinciale Hogeschool Limburg (vakgebied beeld)

Aangezien ze niet op onderwijs gericht zijn, zullen deze studenten een lerarenopleiding moeten volgen, willen ze in het deeltijds kunstonderwijs worden tewerkgesteld.

Naast bovenvermelde specifieke opleidingen moet nagegaan worden hoe pedagogische en didactische items bij het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften aan bod kunnen komen in de huidige specifieke lerarenopleidingen.

Indien nodig moeten voor deze bijkomende opleidingen of opleidingsonderdelen bijkomende middelen worden voorzien.

2.6.5 Expertisecentrum

Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn niet onder één noemer te vatten. Zij hebben allemaal andere specifieke onderwijsbehoeften. Het is voor een leraar of een academie zeer moeilijk om van alle mogelijke stoornissen, handicaps, hulpmiddelen, methodieken op de hoogte te zijn en blijven.

Het lijkt ons een kwestie van efficiëntie om deze taken centraal op te vangen. Dit zou kunnen binnen een soort expertise-centrum. Ervaring leert dat er binnen academies op dit moment al veel vragen zijn over alle mogelijke specifieke onderwijsbehoeften. Als we een expertise-centrum zichtbaar, laag-drempelig én bereikbaar maken, kan het een zeer grote ondersteuning worden voor leraren en academies die nu en in de toekomst geconfronteerd worden met specifieke onderwijsbehoeften waar zij zelf niet altijd de nodige expertise en kennis rond in huis hebben.

Daarom lijkt het ons nodig om een aantal noodzakelijke taken centraal op te vangen, namelijk:

- Op de hoogte zijn en blijven van alle mogelijke specifieke onderwijsbehoeften en hoe het deeltijds kunstonderwijs hiermee om kan gaan. Concreet op de hoogte zijn en expertise hebben wat betreft:
 - Literatuur
 - Situatie en tendensen in het buitenland
 - Mogelijke bijscholingen in binnen- en buitenland
 - Organisaties en experts uit deze sector
 - Concrete methodieken
 - Concrete hulpmiddelen
- Antwoorden op concrete vragen van leraren en academies over alle mogelijke specifieke onderwijsbehoeften en hoe het deeltijds kunstonderwijs hiermee om kan gaan.
- Inventariseren en analyseren van problemen, vragen en noden
- Initiatieven nemen om aan problemen, vragen en noden tegemoet te komen
 - Nascholingen organiseren rond relevante onderwerpen
 - Voorstellen voor wenselijke onderzoeksonderwerpen
 - Adviezen naar beleid toe

In ieder geval denken we dat het belangrijk is dat het expertisecentrum bemand zou worden door mensen met verschillende achtergrond, namelijk:

- Onderzoek en kennis
- Het artistieke
- De praktijk

Ook al zou zo'n expertisecentrum zich in de eerste plaats richten tot specifieke onderwijsbehoeften in het deeltijds kunstonderwijs, dan nog kunnen haar expertise, kennis, beschikbaarheid en initiatieven ongetwijfeld ook erg waardevol zijn voor het dagonderwijs en specifiek voor het bijzonder onderwijs.

Tevens kan expertise uitgewisseld worden met organisaties uit het (sociaal) culturele veld zoals Platform K, Handicum, With, Kunsthuis Yellow Art Geel, Artisit Genk, Arto Tienen, Te gek Diest, ...

*Wees flexibel op
mensenmaat,
zowel voor de
individuele
leerling als
voor leraren.
Citaat uit werkgroep*

Deel 4: Beleidsaanbevelingen

In dit deel bundelen we, als samenvattende conclusie van dit rapport, de verzamelde expertise en kennisuitwisseling uit deel 1,2 en 3, in 10 beleidsaanbevelingen die de werkgroepen essentieel vinden bij het verbreden van het deeltijds kunstonderwijs.

Het zijn beleidsaanbevelingen die de overheid de mogelijkheid biedt om het engagement dat zij met het ratificeren van het VN-verdrag voor de rechten van personen met een handicap nam (in het bijzonder art. 24), in de praktijk waar te maken.

Kansen op elke academie

Elke leerling met specifieke onderwijsbehoeften moet de mogelijkheid hebben om op een redelijke afstand van zijn woon- of verblijfplaats kunstonderwijs te volgen. Het is aan het beleid om elke academie in de mogelijkheid te stellen redelijke aanpassingen voor deze leerlingen door te voeren.

Beeldvorming

De overheid moet in samenspraak met de sector werken aan een correcte beeldvorming. Het stereotype denken rond handicap moet doorbroken worden en omgebogen worden in een beeldvorming die vertrekt vanuit het burgerschapsmodel.

Geïntegreerd ondersteuningsbeleid

De overheid moet middelen voorzien voor de uitbouw van een geïntegreerd ondersteuningsbeleid op basis van een overlegmodel waardoor academies aan de eigen draagkracht binnen de lokale context werken. Dit beleid kan behalve aan de doelgroep van dit rapport ook tegemoet komen aan andere leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (kansarmoede, andere culturele achtergrond, ...)

Een ondersteuningsleraar is binnen de academie noodzakelijk om dit geïntegreerd ondersteuningsbeleid uit te bouwen.

Indien overleg met het netwerk rond de leerling (CLB, GON-begeleiding, leerplichtonderwijs) nodig is, zal hiervoor in hun regelgeving de nodige tijd moeten worden voorzien om dit overleg op structurele basis te voorzien.

Leertrajecten

Bij het vastleggen van de doelstellingen in functie van het bepalen van een leertraject gaat de werkgroep voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften uit van volgende criteria:

- Ruim kader: het kader van doelstellingen (cfr. eindtermen, ...) moet éénvormig zijn voor alle leerlingen..
- Flexibiliteit: doelen moeten flexibel kunnen worden angewend.
- Leerlinggerichtheid: doelen moeten op individueel niveau kunnen worden aangepast.

Naast het volgen van een standaardopleiding (modeltraject met extra ondersteuning) moet het mogelijk zijn om een specifieke opleiding (deeltraject) te volgen.

Leeromgeving

De werkgroep kiest uitdrukkelijk voor de academie als leeromgeving. Het organiseren van een kunstopleiding in voorzieningen is niet aangewezen. Enkel wanneer leerlingen omwille van medische omstandigheden niet in de mogelijkheid zijn om zich te verplaatsen, kan er ter plaatse worden lesgegeven (bv. samenwerking met ziekenhuisschool)

Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften moeten de kans krijgen om in een kleine groep of individueel les te volgen.

Een ondersteuningsleraar is binnen de academie noodzakelijk om een optimale leeromgeving om een geschikte leeromgeving te creëren.

Flexibele organisatie

Aangepaste omkadering voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften moet academies de mogelijkheid geven om een flexibele organisatie uit te bouwen waardoor er op individuele noden van leerlingen kan worden ingespeeld.

Leerlingen in een ziekenhuisschool moeten worden meegeteld voor het aantal uren-leraar. Deze uren moeten op maat worden ingezet in een ziekenhuisschool.

De leraar

Er moet voldoende aandacht worden besteed aan de ondersteuningsbehoefte van de leraar. De leraren moeten terecht kunnen bij de ondersteuningsleraar.

Nascholing en/of opleiding zijn belangrijke aandachtspunten. Hiervoor moeten de nodige middelen worden vrij gemaakt.

Materiële ondersteuning

Het deeltijds kunstonderwijs moet ook gebruik kunnen maken van de speciale onderwijsleermiddelen zoals in het leerplichtonderwijs.

Daarnaast moet het deeltijds kunstonderwijs beroep kunnen doen op middelen van AGION voor de vernieuwing of bouw van schoolgebouwen.

Juridisch kader

Een duidelijk juridisch kader rond elementen als de draagkracht van de academie (minimale criteria), het uitwisselen van vertrouwelijke informatie moet worden opgemaakt. De werkgroep heeft in dit rapport een aantal elementen aangehaald maar binnen de opdracht niet de mogelijkheid gehad dit volledig uit te werken.

Implementeren van de vernieuwing

Niveaudecreet

Bij de invoering van een nieuw niveaudecreet moet van bij het begin rekening worden gehouden met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Binnen de huidige tijdelijke projecten wordt gefocust op een beperkt deel van de doelgroep. In afwachting van dit niveaudecreet zou het een opportuniteit zijn om binnen deze tijdelijke projecten nu reeds stappen te zetten naar een totaalbeleid (geïntegreerd ondersteuningsbeleid) rond specifieke onderwijsbehoeften, zoals voorgesteld in dit rapport.

Tijds kader

De werkgroep vraagt de overheid uitdrukkelijk een tijds kader voor de invoering van de 'verbreding' op te maken de verwachtingen van de sector af te stemmen met de mogelijkheden van de overheid.

Monitoring

Om de stappen in de richting van een geïntegreerd totaalbeleid te begeleiden is een verdere monitoring noodzakelijk.

Hierdoor zou verder werk kunnen worden gemaakt van een inhoudelijke uitdieping van volgende items:

Ontsluiten van de gebundelde kennis, opgedaan in de verschillende deelwerkgroepen;

Uitwerking evaluatiemethodes voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;

Linken leggen met onderwijssystemen in het buitenland;

Kennisuitwisseling met de culturele sector stimuleren;

...



Gemeentelijke Academie voor Muziek, Woord en Dans, Grimbergen

Geraadpleegde literatuur

Beroepsprofiel van de leraar 2007 Vandenbroucke, F.

Butinckx, W., Wat is een verstandelijke handicap?, Nederlands tijdschrift voor de Zorg aan verstandelijk gehandicapten, 29, p4-24

Cooreman, A., Bringsmans M., 'Ik heet niet b^dom, leren leven met leerstoornissen, Acco , 2002.

Cultuurnetwerk Nederland, Zicht op...speciaal onderwijs en cultuureducatie, Utrecht, 2009

Douwe van Houten, De gevarieerde samenleving, De Tijdstroom, Utrecht, 2004

Govaerts, L., ill. o.l.v. Smeyers, A., Geef me veerkracht, tips voor ouders, inspiratie voor beleid: over onderwijs aan langdurig zieke kinderen, Davidsfond Leuven, 2010, ISBN: 978 90 5826 690 3

Handinfo: Handicap informatie voor personen met een handicap, Vlaams Fonds, maart 2006

Haseldonckx, X., Rutjes, B., Ouders en inclusief onderwijs, Inclusie Vlaanderen vzw, 2006, p11

Loeffen, T., Tighelaar, H., Retourtje inzicht, creatief met diversiteit voor sociale professionals, Uitgeverij Coutinho, Bussum 2009, ISBN 978 90 469 0152 6

Mardulier, T., Kennis, R. red., Inclusief beleid voor personen met een handicap: voorbeelden uit de beleidspraktijk, Vlaams ministerie van onderwijs, deel 4 "Inclusief onderwijs in Vlaanderen, een stand van Zaken"-

Schulpen, Y., Van de Veire H., Handelingsgericht werken op school, november 2008

Smeyers, JW., Thomas, L., Eindevaluatie experiment Orthoagogische Muzikale Vorming aan de Academie voor Muziek, Woord en Dans in Grimbergen (2004-2007), januari 2007, p11-15

Studie 'Integratie in sociale netwerken en publieke opinie over inclusie' geraadpleegd in februari 2010 op de site van het VAPH: <http://www.vaph.be/vlafo/view/nl/486608-Handicap+en+maatschappij.html>

Van der Staey, K., De Backer J., Presentatie workshop competenties leraar, Symposium Rotterdam, 26 maart 2009.

Van Gils, M., Persoonlijke toekomstplanning, , 2005, onuitgegeven document (<http://www.scribd.com/doc/2931727/Persoonlijke-toekomstplanning>)

Van Langen, L., Ontwikkelingsstoornissen bij leerlingen, Tandem, 2006

Van Hove G., Nieuwe tendensen in de orthopedagogiek. Anders werken met mensen met een verstandelijke handicap : emancipatie en empowerment ? in : Broekaert E. (red.), Handboek Bijzondere Orthopedagogiek. Leuven, Garant, 2000, pp.335-385.

Van Renne,E., Inclusie van kinderen met een beperking in muziekacademies, academiejaar 2008-2009: Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van licentiaat in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Orhtopedagogiek. (Promotor: Prof. G. Van Hove)

Van Vugt, P., Hersenfuncties bij leer- en ontwikkelingsstoornissen, Garant, Antwerpen 2008, ISBN, 978-90-441-2367-8

Wuyts, B., Andries, G., In beeld, personen met een handicap, Sig vzw, Destelbergen, 2008, 978-90-5873-000-8

Wuyts, B, 'Over narren, kreupelen, doven en blinden. Leven met een handicap. Van de Oudheid tot nu.' Ben Wuyts. Uitgeverij Davidsfonds, Leuven, 2005.

Dankbetuiging

Dit rapport kwam tot stand mits de enthousiaste en constructieve medewerking van tal van directies en leraren DKO, vertegenwoordigers van koepelsorganisaties, vakbonden, opleidingen en externe deskundigen.

Deskundigen uit het DKO

Ivo Bryon, Jimmy Carniet, Joke De Keyser, Saar Debuysere, Els Desmedt, Marijke Der Weduwe, Annick De Zutter, Luc Doutrebon, Freddy Duffeleer, Anne Hondekyn, Ida Janssens, Adinda Laplasse, Ann Moelans, Marc Neven, Dominique Selen, Irma Smeets, Luc Steegen, An Smeyers, Jo Van Bouwel, Willy Van Buggenhout, Willie Van Couwenberghe, Paule Van Daele, Katelijne Vanpoucke, Annemie Verbeek, Jos Baptist, Jan De Maeyer, Eva De Reymaeker, Ellen Geubbelmans, Ludo Hulshagen, Hans Laureyn, Luc Moons, Rik Rabaey, Philip Segers, Jan-Willem Smeyers, An Soontjens, Jean-Marie Soetaert, Lore Thomas, Annelies Van Mol, Kristien Van der Staey, Annelies Verdyck, Jozef Janssens, Johan Jonniaux, Liesbeth Hoorelbeke, Elisabeth Vanderveken, Rit Geys, Katrien Cornelis, Rieka Hérie, Sara Van Hoezen, Anja Van Dooren, Rebecca Tanghe, Josette Van Hooydonck, Hilde Quix, Geert Vervliet, Lieve Schols, Marie-Lou Bisiorek, Lin Van Mierlo, Willy Courteaux, Nina Van Herwegen, Lucy Kloeck, Dana Susljic, Cathérine Legaey

Externe deskundigen

Vakbonden

ACOD: Marc Borremans

VSOA: Roeland Gebruers

COC: Sylvie Van Speybroeck

Koepels

OVSG: Chris Heughebaert

GO!, onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap: Marianne De Paduwa

VSKO: Hans Verpoest

VOOP (OKO): Christianne Samaey

Opleidingen

Muziektherapie: Jos De Backer

Creatieve therapie: Jan Vandromme

Lerarenopleiding Koninklijk Conservatorium Artesis Hogeschool Antwerpen: Annouk Van Moorsel

Socio-culturele sector

Handicum: Koen De Weer

Vfg: Marleen D'Joos

Inclusie Vlaanderen vzw: Bernadette Rutjes en Johan Geeraerts
Theater stap: Marc Brysinck
Theatergroep Restant: Paul Verrest
Wisper: Wim Oris
Brailleliga: Marie-Jeanne Nachtegaele
Danspunt: Christel Van de Velde
Danscentrum Aike Raes: Sara Coene
Vzw Nat Gras: Goele Van Dijck
Fevlado: Ilse Wouters en Maartje De Meulder

Andere

Orthopedagogisch Centrum Sint-Ferdinand, Lummen: Joke Bleyen
Eurekaonderwijs, vzw Dieslektikus: Anny Cooreman
Ziekenhuisschool UZ Leuven: Ludo Govaerts
KI Woluwe: Mieke Derouck en Geert Maeckelbergh
Dienst welzijn Stad Leuven: Kristel Wilders
Iris Bouche, choreografe, ervaring met inclusiedans
Marleen Leysen, GON-leraar

Veel dank gaat ook uit naar Anny Cooreman (Eurekaonderwijs) voor de inhoudelijke ondersteuning bij de aspecten m.b.t. leer- en ontwikkelingsstoornissen.

COLOFON

Hand in hand voor verbreding: rapport van de werkgroep 'deeltijds kunstonderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften'.

Voorzitter werkgroepen
Wim Smet

Editors
Wim Smet, Lore Thomas, Jan-Willem Smeyers, Kristien Van der Staey, Sofie Sergeant,
Bernadette Rutjes i.s.m. met alle werkgroepen

Foto's
Muziekacademie van GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, Antwerpen
Stedelijke Academie voor Schone kunsten, Eeklo (cover)
Gemeentelijke Academie voor Muziek, Woord en Dans, Grimbergen

Publicatiedatum
April 2010

Wettelijk depot
D/2010/3241/179

Exemplaren van dit rapport kunnen besteld worden via
www.onderwijs.vlaanderen.be/onderwijspublicaties
Een digitale versie van dit rapport is op deze site terug te vinden

Verantwoordelijke uitgever
John De Plecker

Vlaamse overheid



Bijlage 1: Contactgegevens academies

Gesubsidieerde tijdelijke projecten

Studierichting muziek (vnl. kinderen en jongeren)

Orthoagogische Muzikale Vorming

Stedelijke Academie voor Muziek, Woord en Dans, Beringen

Directeur: Jos Baptist

Tel. 011 42 42 77

Gemeentelijke Academie voor Muziek, Woord en Dans, Grimbergen

Directeur: Jean-Marie Soetaert

Tel. 02 270 82 38

Stedelijke Academie voor Muziek en Woord, Lokeren

Directeur: Hans Laureyn

Tel. 09 340 95 23

Inclusief muziekonderricht

Gemeentelijke Muziek- en Woordacademie "Zoltan Kodaly", Wijnegem

Directeur: Luc Moons

Tel. 03 353 75 41

Studierichting Beeldende kunsten (vnl. volwassenen)

Aangepaste beeldende vorming

Academie Noord, Brasschaat

Directeur: Jo Van Bouwel

Tel. 03/646.47.30

Koninklijke Academie voor Schone Kunsten, Kortrijk

Directeur: Luc Doutrebon

Tel. 056/27.78.60

Gemeentelijke Academie voor Beeldende Kunsten, Mol

Directeur: Marijke Der Weduwe

Tel. 014/33.07.96

Stedelijke Academie voor Beeldende Kunsten, Turnhout
Directeur: Ida Janssens
Tel. 014/41.41.85

Stedelijke Academie voor Beeldende Kunsten, Eeklo
Directeur: Joke De Keyser
Tel. 09/377.29.52

Stedelijke Academie voor Schone Kunsten, Hasselt
Directeur: Luc Steegen
Tel. 011/23.98.40

Stedelijke Academie voor Beeldende Kunst SLAC, Leuven i.s.m. de ziekenhuisschool
Gasthuisberg
Directeur: Annemie Verbeek
Tel. 016/22.08.70

Passe-partout (Cultuurklassen voor buitengewoon onderwijs)

Stedelijke Academie voor Beeldende Kunst, Oudenaarde
Directeur: Annick De Zutter
Tel. 055/31.34.01

Andere projecten (gesubsidieerd door de lokale overheid)

Studierichting muziek (vnl. kinderen en jongeren)

Orthoagogische Muzikale Vorming/bijzonder muziekproject

Stedelijk Conservatorium, Mechelen
Directeur: Jan De Maeyer
Tel. 015 28 29 80

Stedelijke Muziekacademie, Geel
Directeur: Jean-Paul Byloo
Tel. 014 56 65 80

Academie Regio Tienen Muziek, Woord en Dans, Tienen
Directeur: Jozef Janssens
Tel. 016 80 56 88

Gemeentelijke Academie voor Muziek en Woord, Oud-Heverlee
Directeur: Johan Jonniaux
Tel. 016 40 16 17

Gemeentelijke Academie voor Muziek en Woord, Boom
Directeur: Frans Thielemans
Tel. 03 880 19 61

Stedelijke Academie voor Podiumkunsten, Aalst
Directeur: Peter Thomas
Tel. 053 73 24 85

Stedelijk Conservatorium voor Muziek, Woord en Dans, Hasselt
Directeur: Ludo Hulshagen
Tel. 011/23.98.30

Muziekonderricht voor slechtziende en blinde leerlingen

Stedelijk Conservatorium voor Muziek, Woord en Dans, Leuven
Directeur: Cathérine Legaey
Tel. 016 22 21 21

Muziekacademie van het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, Antwerpen
Directeur: Luc Vanvaerenbergh
Tel. 03 239 14 34

Studierichting Beeldende kunsten (vnl. volwassenen)

Aangepaste beeldende vorming

Kunstacademie, Geraardsbergen
Directeur: Freddy Duffeleer
Tel. 054 43 42 41

Haspengouwse Academie voor Beeldende Kunsten, Sint-Truiden
Directeur: Marc Neven
Tel. 011 70 16 20

Westhoek-Academie, Koksijde
Directeur: Els Desmedt
Tel. 058 51 65 27

Bijlage 2: Internationaal kader

Scandinavië en de Baltische Staten

De NNME, Nordic Network for Music Education, verzamelt de meest toonaangevende instituten van de Scandinavische landen en de Baltische staten aangaande muziekeducatie. Hun doel is het reflecteren rond muziekeducatie aan te moedigen en het werkveld verder te ontwikkelen. In 2007 vatten ze het plan op voor een driejarig project met als titel "Democracy in Music Education from a Nordic Perspective". In 2009 was het thema binnen dit project "Social justice and inclusion in Music education" aan de beurt. Gedurende een week bogen studenten, docenten en lectoren zich over dit onderwerp. Twee van de belangrijkste sprekers tonen aan hoe belangrijk inclusief muziekonderwijs in deze landen is.

- „Perspectives on social justice and the curricula in formal music education", senior researcher Marja Heimonen (Sibelius Academy) and assistant professor Helga Rut Gudmundsdottir (Iceland University of Education)
- „Inclusion and involvement: Special needs in music education from a life-world phenomenological perspective", research assistant/docent Cecilia Ferm Thorgersen (Royal College of Music in Stockholm)

<http://www.hib.no/studier/internasionalisering/program/musikkpedrapport/hamar09/index.asp>

USA

MENC, The National Association for Music Education, is 's werelds grootste organisatie die zich bezig houdt met muziekeducatie. Zij verzamelt meer dan 75000 muziekleraren in de USA. Sinds 1907 werken zij aan kwalitatief muziekonderwijs voor iedereen. Door een passage in de Public Law 94-142 vinden namelijk steeds meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften hun weg naar de algemene muzieklessen. In the Journal of Research in Music Education publiceerden zij reeds verschillende artikels over onderzoek en studie rond dit thema:

- "A Comparison of Rhythm Pattern Perception and Performance in Normal and Learning- Disabled Readers, Age Seven and Eight", Betty W. Atterbury
- "Effects of Special Education Labels on Peers' and Adults' Evaluations of a Handicapped Youth Choir", Jane W. Cassidy and Wendy L. Sims
- "Mainstreaming: Music Educators' Participation and Professional Needs", Janet Perkins Gilbert and Edward P. Asmus, Jr.
- "Music for Every Child: Education of Handicapped Learners", Keith Thompson

- “Music Mainstreaming: Practices in Arizona”, James Frisque, Loretta Niebur, Jere T. Humphreys
- “Perceived Effectiveness of Mainstreaming in Iowa and Kansas Schools”, Kate Gfeller, Alice-Ann Darrow, Steven K. Hedden
- “Structuring Small Groups and Music Reinforcement to Facilitate Positive Interactions and Acceptance of Severely Handicapped Students in the Regular Music Classroom”, Judith A. Jellison, Barbara H. Brooks, Ann Marie Huck
- “Effect of Instruction on Music Educators' Attitudes toward Students with Disabilities”, Brian Wilson and Jan McCrary

www.menc.org

Duitsland

De Verband deutscher Musikschulen verenigt een 950 Duitse muziekscholen. In mei 2000 bracht de vereniging “Empfehlung für die Arbeit mit Behinderten an Musikschulen” uit, waarin muziekonderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften gepromoot wordt. Heden bieden 474 Duitse muziekscholen speciaal muziekonderwijs aan en bereiken zij hiermee ongeveer 6500 jongeren en volwassenen met een handicap. Regelmatig worden beroepsopleidingen voor leraren binnen deze onderwijsvorm georganiseerd. Belangrijk vinden zij het integreren van personen met specifieke onderwijsbehoeften in de muziekscholen.

<http://www.musikschulen.de/index.html>

Op de website van VdM vind je een link naar Musik integrativ. Dit is een Duitse website die alle informatie over muziekinitiatieven voor personen met een handicap verzamelt. Muziekonderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is hier één van. Je vindt er data van workshops en studiedagen, lesmateriaal en lectuur. Een greep uit de artikels aangaande het thema muziekonderwijs:

- “Schüler mit Behinderungen als wichtiger Bestandteil des Konservatoriums Schwerin”, Friederike Kleeberg
- “25 Jahre Instrumentalspiel für Menschen mit Behinderung”, Christiane Joost-Plate

Naast deze artikels verwijzen ze ook naar een boek “Musik mit Behinderten an Musikschulen” waarin elk hoofdstuk -geschreven door een andere auteur- een licht werpt op muziekonderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in Duitsland.

<http://www.musik-integrativ.de/projekte.htm>

Groot-Brittannië

NAME of de “National Association of Music Educators” is een Britse organisatie die als opdrachtverklaring “Supporting High Quality Music Education for All” heeft.

In 2006 stond muziekonderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften hoog op de agenda. Hun jaarlijkse nationale conferentie aan de Warwick University behandelde het thema. Ook eerder dat jaar werd er een conferentie georganiseerd in samenwerking met Schools Music Association (East Midlands) en de Yorkshire Association for Music and Special Educational Needs onder de naam “Music for All”.

Naar aanleiding van het jaarthema publiceerde NAME ook een boek “No Need for Words” helemaal gewijd aan muziekonderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

<http://www.name2.org.uk/home/P1.php>

De Yorkshire Association for Music and Special Educational Needs:

<http://www.yamsen.org.uk/>

Nederland

Het project Kunst Inclusief onderzoekt de mogelijkheden om personen met specifieke onderwijsbehoeften te integreren in het kunstonderwijs. Dit betreft dan zowel muziek als andere kunstkakken. Dit gebeurt volgens hen momenteel nog te weinig in Nederland. Ze stellen als doel informatie te verzamelen via hogescholen en via personen die in de praktijk staan en na te gaan welke veranderingen er in de toekomst nodig zijn.

In mei 2009 organiseerden zij nog een studiedag omtrent dit thema te Nijmegen onder de titel “Kunst aan de overkant”.

<http://www.kunstinclusief.nl/nl-NL>

ISME

De International Society for Music Education leidt en ondersteunt muziekeducatie wereldwijd. Zij benadrukken dat muziekonderwijsprogramma’s moeten tegemoetkomen aan de noden van alle leerlingen, ook zij met specifieke onderwijsbehoeften.

In 1974 richtte zij een speciale commissie op voor Music in Special Education, Music Therapy en Music Medicine om bij te dragen aan de ontwikkeling van muziektherapie en Music in

Special Education. Ze benadrukken ook het belang van communicatie tussen deze disciplines die met elkaar verwant zijn.

In juli 2010 gaat de 29^{ste} wereldconferentie door in Beijing, China. Voorafgaand aan de conferentie komt ook deze specifieke commissie samen. Zij heeft als taak informatie te verzamelen rond de drie werkvelden, informatie uit te wisselen rond opleidingsprogramma's, tweejaarlijks een seminarie te organiseren, discussiegroepen te leiden en hun resultaten mee te delen via publicaties.

<http://www.isme.org/>

ECArTE

ECArTE is een consortium van universiteiten en hogescholen met als voornaamste doel het vertegenwoordigen en ondersteunen van de ontwikkeling van Creatieve Therapie op een Europees niveau. In het bijzonder beoogt ECArTE het vertegenwoordigen en ondersteunen van de nationaal gevalideerde en professioneel erkende opleidingen voor Creatieve Therapie. (Creatieve Therapie omvat beeldende therapie, danstherapie, dramatherapie en muziektherapie.)

ECArTE werd opgericht in 1991 en vertegenwoordigt 32 leden uit 14 landen.

Het werk van het consortium omvat:

- het uitbouwen van sterkere Europese verbanden binnen de Creatieve Therapie door internationale uitwisseling van docenten en studenten
- het promoten van onderzoek naar Creatief Therapeutische praktijk en methodes binnen Europa
- het creëren van mogelijkheden voor internationale opleidingsprogramma's binnen de Creatieve Therapie
- het promoten van erkenning en kwalificatie binnen de Creatieve Therapie op een Europees niveau
- het ondersteunen van de ontwikkeling van geëigende, academisch erkende en nationaal gevalideerde opleidingen voor Creatieve Therapie binnen het hoger onderwijs
- het creëren van mogelijkheden voor professionele communicatie op internationale conferenties

Europees netwerk

ECArTE streeft naar wederzijdse erkenning en compatibiliteit van de opleidingen Creatieve Therapie binnen de Europese Gemeenschap. Het Consortium moedigt daarbij het gebruik aan van het European Credit Transfer System (ECTS) voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijke standaard.

<http://ecarte.info/>

Bijlage 3: Handicap vroeger en nu

Om te werken aan een niet stereotype beeldvorming rond personen met een handicap gaat Sofie Sergaent, medewerkster van het vormingscentrum Handicum in het volgende artikel dieper in op het handicap denken vroeger en nu.

Diversiteit is normaal

In zijn boek “Over narren, kreupelen, doven en blinden. Leven met een handicap van de Oudheid tot nu” beschrijft Ben Wuyts de houding die mensen in de loop der eeuwen tegenover personen met een handicap aannemen. We nemen dit boek als uitgangspunt, om vanuit de geschiedenis te gaan kijken naar onze houding nu.

Onvolwaardig wezen

In de geschiedenis zien we het beeld terugkeren van de persoon met een handicap als onvolwaardig en ongelukkig wezen dat de ‘normale’ maatschappij hindert. ‘Vooral als het sociaal-economisch moeilijk gaat, komen ‘de zwakkeren’ of ‘de onzuivere elementen’ in een moeilijke positie. Schaarse middelen worden dan eerder ingezet voor burgers die ‘nuttiger’ zijn voor de samenleving. Bij de Grieken en Romeinen, in de renaissance en vlak voor de Tweede Wereldoorlog, doemen deze denkbeelden op.

Dit is verleden tijd, maar toch... ervaren mensen met een handicap in onze samenleving nog vaak de voorwaardelijke toegankelijkheid: “je mag meedoen, als je ...”. Mensen worden vaak beschouwd als ‘niet af’ ten opzichte van de mobiele, fysiek fitte, gezonde gewone standaardmens.

Zielig schepsel

Nog niet zo heel lang geleden kwamen we in de hemel, door de gehandicapte mens te dienen. Instituten – bestuurd door religieuzen – verzorgden mensen zeer goed, op een domein, ver van de ‘bewoonde wereld’. Mensen hadden geen maatschappelijke waarde en werden dus ook ver van alles en iedereen ‘samen achter het hek’ geplaatst.

Opnieuw herkennen we vandaag in onze samenleving restanten van deze caritashouding in de geschiedenis. Opvoeders worden door familieleden bewonderd om hun ‘mooi werk’ dat ze verrichten.

We zien hoe organisaties en voorzieningen nu creatief aan de slag gaan met hun ‘erfenis’: grote gesloten gebouwen ver van de wereld krijgen een nieuwe bestemming, worden ontmanteld, of opgefrist.

Patiënt

Mensen werden – in die gesloten voorzieningen – steeds beter ‘behandeld’. Ze werden ‘patiënt’, met ziektes, stoornissen of syndromen die konden worden behandeld of verzorgd. De caritasgedachte leidde ons dus naar professionele zorg, naar geregelde en over-regelde systemen. Deze massieve professionele zorg drukte de informele zorg weg. Er kwam steeds meer regelgeving, soms ten koste van de kwaliteit van de professionele zorg. Het woord ‘patiënt’ maakte plaats voor het huidige ‘cliënt’. Hulpverleners zoeken naar de juiste balans in afstand en nabijheid. Hulpverleners weten nu dat zij het persoonlijk netwerk van mensen nodig hebben om goede ondersteuning te kunnen geven. ‘Werken aan sociale netwerken’ is een belangrijke opdracht geworden voor de huidige professionele hulpverlener.

‘zij’ mogen erbij

Ben Wuyts beschrijft hoe zelfs in de prehistorie mensen zorgden voor gekwetste en zwakkere stamleden. In de Verlichting en de laatste decennia zien we tendensen om meer aandacht te vragen voor de waarde en de waardigheid van mensen met een handicap. In de jaren ‘70 kreeg het integratiemodel vorm. Mensen met een defect, kregen de kans om zich te integreren in de maatschappij.

Positieve tendensen

Vandaag zien we de inclusiegedachte doorsijpelen in onze samenleving. We worden uitgedaagd om onze systemen aan te passen, ons solidair op te stellen, om samen te werken, om beroep te doen op ervaringsdeskundigheid van mensen. Het gaat hier over meer dan integratie ; het gaat hier over in dialoog gaan met elkaar, samenwerken en – beslissen. Inclusie gaat niet over ‘wij’ en ‘zij’. Binnen het inclusiedenken is er geen ‘standaardmens’, maar zijn er allemaal mensen die sowieso verschillend zijn. Inclusiedenkers dagen ons uit om meer te zoeken naar wat ons verbindt, dan naar wat ons verschillend maakt. De focus op het defect zoomt uit naar ‘de mens’.

Nu: het burgerschapsparadigma

In de literatuur zullen we dit nieuw paradigma tegen komen onder namen zoals 'het burgerschapsparadigma', 'het ondersteuningsparadigma', 'Person-Centered Planning' en 'inclusie'.

Van Gennep (in: Van Gils, 2005) reikt ons enkele begrippen aan, om het burgerschapsparadigma beter te leren vatten en begrijpen. Volwaardig burgerschap: Mensen met beperkingen zijn volwaardige burgers. Ze moeten kansen krijgen om in de samenleving te leven, te wonen, te werken, relaties aan te gaan... We mogen mensen niet uitsluiten om dat ze anders zijn. Iedereen is anders, iedereen is uniek.

Keuze en controle: Mensen met beperkingen zijn experts op het gebied van wat ze willen. Wij kunnen hen ondersteunen om te bereiken wat ze willen. Mensen moeten zelf kunnen beslissen over wat ze willen doen, en hoe(veel) hulp ze hierbij krijgen. Controle over je eigen leven houdt in: beslissen met hen, en niet meer voor hen.

Ondersteuning:

Het begrip 'zorg' wordt in het nieuwe paradigma vervangen door het begrip 'ondersteuning'. Van Gennep (1997) beschrijft ondersteuning als: het toegang geven van de betrokken persoon tot voor hem belangrijke kennis, middelen en relaties die nodig zijn om in de samenleving te kunnen wonen, werken en recreëren. Die ondersteuning is onvoorwaardelijk. Men moet niet voldoen aan regels, om op een bepaalde begeleiding beroep te kunnen doen. De ondersteuning is 'op maat', zijnde afgestemd op de persoonlijke noden en behoeften. De ondersteuning wordt geboden vanuit het sociale netwerk (familie, vrienden, burens, kennissen, vrijwilligers) en vanuit het sociale vangnet (reguliere zorg- en dienstverlening in de eerste plaats, speciale zorg- en dienstverlening in de tweede plaats).

Kwaliteit van het bestaan:

Dit houdt in dat mensen zelf vorm en inhoud kunnen geven aan hun bestaan, onder gewone leefomstandigheden, en volgens gewone leefpatronen.

Van Hove (in Broekaert, 2000) volgt Van Gennep, maar legt meer de nadruk op inclusie en mensenrechten. Van Hove (in Broekaert, 2000) vertrekt voor het nieuwe paradigma vanuit de persoon met de handicap zelf. Het is niet de beperking van de persoon die centraal staat, maar de persoon zelf. Vanuit het idee dat iedere persoon afhankelijk is van andere personen in zijn doen en laten, wordt 'belonging' het uitgangspunt. De betekenis hiervan is 'mensen zijn iemand omdat ze mens zijn onder de mensen'. Mensen worden geboren in een gezin, een familie, een buurt en moeten daar in eerste instantie kunnen groeien met behulp van de passende ondersteuning.

Mensen met een handicap mogen dus niet buitengesloten worden uit de samenleving. Ze moeten er in opgenomen worden als volwaardige burgers. Ze hebben rechten als een ander. In de beeldvorming van de persoon van de handicap ligt de nadruk op wat de persoon wel kan. Mensen hebben bepaalde kwaliteiten en bepaalde beperkingen binnen een bepaalde omgeving. Als men zo naar de persoon kijkt wordt de ondersteuning niet meer gegeven op basis van de beperking, maar op basis van de noden en behoeften van de persoon. Binnen dit paradigma is het belangrijk dat de persoon met de handicap zelf keuze en controle heeft.

Dit wordt aangegeven met het begrip empowerment. Hiermee wordt bedoeld dat de persoon in staat gesteld wordt om zelf weer controle op zijn leven te krijgen.

Gematigd positief

Socioloog Jan Verbelen van de studiecél van het Vlaams Agentschap voor Personen met een handicap, publiceerde recent het onderzoek Integratie in sociale netwerken en publieke opinie over inclusie. De publicatie is gebaseerd op een wetenschappelijke enquête bij meer dan 1500 Vlamingen.

Uit de studie valt op te maken dat Vlamingen massaal positief staan tegenover het recht op inclusief onderwijs voor kinderen.

Uit het onderzoek blijkt dat de sociale achtergrond van de geënquêteerden (zoals onderwijsniveau, leeftijd en geslacht) hun opinies op dat vlak nauwelijks beïnvloedt. Opmerkelijk: het maakt evenmin verschil uit of de geënquêteerde een beperking heeft of niet, en al evenmin of hij zelf iemand met een beperking kent.²³

Uit dit onderzoek blijkt dat Vlaanderen vrij positief staat tegenover personen met een handicap. Maar de Vlaming laat ook merken dat er grenzen zijn aan die tolerantie. Vlamingen willen wel een bejaarde man als buur, ook een gezin met blinde moeder, maar voor een gezin waarvan de zoon in psychiatrische behandeling is, een zwaar spastische vrouw die in een rolstoel zit en (vooral) een koppel waarvan beide partners een verstandelijke handicap hebben, is het enthousiasme een stuk minder groot.

Te veel zorgbehoevendheid in de buurt, is dus (nog) geen optie voor de Vlaming? We merken hier dat personen met een handicap nog niet sociaal aanvaard worden, als burger met gelijke rechten.

We zullen de idee dat de samenleving bestaat uit enerzijds 'de gezonde standaardmens' en anderzijds 'degenen waar iets mee is' moeten verlaten. (Van Houten, 2004) We zullen elkaar moeten leren kennen als unieke personen. Enkel door ontmoeting, dialoog en samenwerking, zullen afstanden verkleinen, en zullen gelijkenissen op de voorgrond komen.

Lezers die interesse hebben in projecten die mensen kansen bieden tot ontmoeting met een heterogeen publiek, tot samenwerking, verwijzen we graag door naar vormingscentrum Handicum (www.handicum.be) en sociaal-artistische compagnon Platform-K (www.platform-k.be). Beide organisaties engageren zich in kleinschalige projecten voor mensen met en

²³ www.vaph.be geconsulteerd in februari 2010, artikel 'Handicaps door de eeuwen heen', verschenen in Handblad

zonder handicap: geen eenzame avonturen, maar projecten die kunnen verwonderen, inspireren en beïnvloeden.

Bronnen

Douwe van Houten, De gevarieerde samenleving, De Tijdstroom, Utrecht, 2004

Persoonlijke toekomstplanning, MarcVan Gils, 2005, onuitgegeven document (<http://www.scribd.com/doc/2931727/Persoonlijke-toekomstplanning>)

VAN HOVE G., Nieuwe tendensen in de orthopedagogiek. Anders werken met mensen met een verstandelijke handicap : emancipatie en empowerment ? in : BROEKAERT E. (red.), Handboek Bijzondere Orthopedagogiek. Leuven, Garant, 2000, pp.335-385.

Ben Wuyts, 'Over narren, kreupelen, doven en blinden. Leven met een handicap. Van de Oudheid tot nu.' Ben Wuyts. Uitgeverij Davidsfonds, Leuven, 2005.

De studie 'Integratie in sociale netwerken en publieke opinie over inclusie' raadpleegden wij in februari 2010 op de site van het VAPH: <http://www.vaph.be/vlafo/view/nl/486608-Handicap+en+maatschappij.html>

Bijlage 4: Inclusief deeltijds kunstonderwijs?

Door Bernadette Rutjes, directeur Inclusie Vlaanderen vzw

Gelijke rechten voor iedereen

Het jaar 2006 mag bepaald historisch worden genoemd. In dat jaar werd immers het nieuwe VN-verdrag over de Rechten van Personen met een Handicap door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties goedgekeurd. Een belangrijke mijlpaal omdat het doel van dit verdrag is:

'Personen met een handicap van alle mensenrechten en fundamentele vrijheden op voet van gelijkheid te bevorderen, beschermen en waarborgen, en ook de eerbiediging van hun inherente waardigheid te bevorderen'²⁴.

Personen met een handicap²⁵ zijn volwaardige mensen met gelijke rechten als ieder ander.

Waarom is dit zo belangrijk? Tot nu toe waren er al een aantal verdragen met gelijklopende boodschappen. Maar deze waren niet bindend, landen waren niet verplicht er gevolg aan te geven. Met dit verdrag dwingt men landen die deze conventie aannemen hun wetgeving aan te passen en er zal controle worden uitgeoefend op het naleven van deze wetten. België heeft als Europese lidstaat de Conventie ondertekend en geratificeerd²⁶.

24 Officiële engelse tekst <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

25 Definitie Vlaams Agentschap personen met een handicap: 'Elk langdurig en belangrijk participatieprobleem van een persoon dat te wijten is aan het samenspel tussen functiestoornissen van mentale, psychische, lichamelijke of zintuiglijke aard, beperkingen bij het uitvoeren van activiteiten en persoonlijke en externe factoren.'

26 Zie ook www.gelijkerechten.be

Voor het onderwijs is vooral artikel 24 uit deze Conventie van belang:

Artikel 24–Onderwijs²⁷

1. De Staten die Partij zijn erkennen het recht van personen met een handicap op onderwijs. Teneinde dit recht zonder discriminatie en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, waarborgen Staten die Partij zijn een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus en voorzieningen voor een leven lang leren en wel met de volgende doelen:

- a. de volledige ontwikkeling van het menselijk potentieel en het gevoel van waardigheid en eigenwaarde en de versterking van de eerbiediging van mensenrechten, fundamentele vrijheden en de menselijke diversiteit;*
- b. de optimale ontwikkeling door personen met een handicap van hun persoonlijkheid, talenten en creativiteit, alsmede hun mentale en fysieke mogelijkheden, naar staat van vermogen*
- c. het in staat stellen van personen met een handicap om effectief te participeren in een vrije maatschappij.*

Men erkent het recht van personen met een handicap op onderwijs²⁸. Om dit recht te kunnen verwezenlijken waarborgen de landen die de Conventie aannemen een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus op te zetten evenals voorzieningen voor een leven lang leren. Personen met een handicap mogen niet op grond van hun handicap worden uitgesloten van het onderwijssysteem. Dit geeft dus iedereen recht op inclusief onderwijs.

Een en ander is het gevolg van een veranderde kijk op personen met een handicap. Dit wordt beschreven in de AAMR (American Association on Mental Retardation). De hoeksteen van het AAMR-beleid is de fundamentele gelijkwaardigheid van alle personen in de samenleving, dus ook van personen met een handicap. Iedereen heeft, volgens het AAMR, het individuele recht op nastreven van persoonlijke ontplooiing en geluk. Dit gelijkheidsprincipe is gekend als het burgerschapsparadigma.

In de ontplooiing van de persoon met een handicap speelt de omgeving een doorslaggevende rol. De omgeving kan bevorderend, maar ook beperkend werken op het functioneren van een persoon. Ze kan veranderd, gestuurd en geoptimaliseerd worden zodat ze als ondersteuning dient voor de persoon met een handicap. Dit noemt men het ondersteuningsparadigma. De principes van het ondersteuningsparadigma zijn een

27 Uit vertaling van het Verdrag in het Nederlands, gepubliceerd in het Traktatenblad van het Koninkrijk der Nederlanden, Jaargang 2007, nr. 169.: | http://www.dcedd.nl/data/1191484469856_Vertaling%20van%20het%20VN-Verdrag%20in%20het%20Nederlands.pdf

28 Onderwijs: dit omvat het naast het leerplichtonderwijs ook het deeltijds kunstonderwijs: zie www.ond.vlaanderen.be/publicaties:rapport Verdieping, verbreding, p 37

noodzakelijke voorwaarde om het recht op nastreven van persoonlijke ontwikkeling uit het burgerschapsparadigma waar te maken.

Vertaald naar het deeltijds kunstonderwijs hebben personen met specifieke onderwijsbehoeften volgens het burgerschapsparadigma even veel recht om zich te ontwikkelen. Om dit recht waar te maken moeten de principes van het ondersteuningsparadigma toegepast worden op de omgeving waarin het deeltijds kunstonderwijs plaatsvindt.

DE AAMR onderscheidt in haar ondersteuningsparadigma negen inhoudelijke gebieden van ondersteuning. Om het burgerschapsparadigma waar te maken, dienen er in deze gebieden aanpassingen te gebeuren, ter ondersteuning van de persoon met een handicap. De onderscheiden gebieden zijn het resultaat van een literatuurstudie en een bijhorende evaluatie door vijftig deskundigen.

1.	Ontwikkeling	Motorische, sensorische, cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling
2.	Onderwijs en opvoeding	Leren lezen, schrijven, tellen, eigen keuzes maken, interactie met de leraren en medeleerlingen.
3.	Huiselijke activiteiten	Ontspanningsactiviteiten binnenshuis.
4.	Leven in de lokale samenleving	Gebruik maken van openbare gebouwen en diensten zoals gemeentelijke voorzieningen.
5.	Werken	
6.	Gezondheid en veiligheid	Bevorderen van lichamelijke en geestelijke gezondheid
7.	Gedrag	Beslissingen nemen en keuzes maken, initiatief nemen, beheersen van boosheid en agressie, leren hoe een doel te bereiken.
8.	Sociale activiteiten	Deelnemen aan ontspanningsactiviteiten, communiceren met anderen over eigen behoeften, communiceren.
9.	Behartigen van eigen belangen	Opkomen voor zichzelf en voor anderen

Het deeltijds kunstonderwijs richt zich in de eerste plaats op de artistieke vorming en persoonlijke ontwikkeling van personen met een handicap. (ondersteuningsgebieden 1 en

2). Zonder de focus op deze gebieden te verliezen, komen in het deeltijds kunstonderwijs ook ondersteuningsgebieden 3, 4,6,7,8 en 9 aan bod.

Inclusief onderwijs

Etymologisch wil inclusie zeggen: ‘een deel van het geheel zijn, het ingesloten zijn, het erbij horen’. Inclusie is een zaak van mensenrechten, recht op deelname aan alle facetten van het maatschappelijke leven en het tegengaan van discriminatie. Inclusie is een maatschappelijk project dat verder reikt dan onderwijs, maar waaraan het onderwijs een belangrijke bijdrage kan leveren. Scholen krijgen een belangrijke rol toebedeeld om leerlingen te vormen en waarden bij te brengen zoals respect voor diversiteit.

Inclusie is immers gebaseerd op twee principes: non-discriminatie en gelijke kansen. Eenvoudig gezegd betekent dit dat niemand uitgesloten of afgezonderd wordt en dat allen hoegenaamd niet hetzelfde, maar iedereen wel dat krijgt wat hij of zij nodig heeft om binnen de eigen leefomgeving en met zijn persoonlijke mogelijkheden volwaardig te participeren. Het fundamentele verschil met geïntegreerd onderwijs is dat men niet eerst buiten het gewone circuit geplaatst wordt om er daarna met extra hulp terug in ‘geïntegreerd’ te worden.²⁹

Het toepassingsgebied van inclusief onderwijs beperkt zich dus niet tot kinderen, jongeren en volwassenen met specifieke onderwijsbehoeften, maar betreft alle personen. De aanpassing van de school en onderwijs om zo goed mogelijk tegemoet te komen aan de mogelijkheden en noden van alle personen is de kern van het inclusief onderwijs.

Ouders van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften geven dikwijls aan dat een belangrijk probleem dat zij ervaren, is hun kind deel te laten uitmaken van de plaatselijke gemeenschap en om al op jonge leeftijd contacten en netwerken te realiseren. Ze noemen dit de enige mogelijkheid voor hun kind om zelfvertrouwen op te bouwen en aanvaard te worden. Als oplossing voor dit probleem stellen ze de realisatie van plaatselijke en integrerende mogelijkheden op vlak van onderwijs en vrije tijd voor.

Inclusief onderwijs vertrekt van het idee dat zoveel mogelijk en in principe alle personen kwaliteitsvol onderwijs moeten kunnen volgen in de gewone school in hun buurt, samen met personen met specifieke onderwijsbehoeften.

Dit onderwijs moet vorm krijgen door middel van een zinvol gedifferentieerd curriculum voor elke leerling, door middel van een flexibele school en klasorganisatie en het bieden van ondersteuning. Van scholen wordt verwacht dat ze een beleid en onderwijspraktijk ontwikkelen die rekening houden met de verschillen tussen leerlingen. De school stemt zich

²⁹ Ouders en inclusief onderwijs, p11

af op de behoeften en ontwikkelingsgang van de leerling waardoor aandacht gaat naar aanpassing van doelen, inhoud, werkvormen, evaluatie, enz.

De idee wordt verlaten dat het mogelijk is alle personen hetzelfde programma, binnen hetzelfde tijdsbestek te laten volgen en iedereen met dezelfde maatstaven te evalueren. Diversiteit wordt als uitgangspunt genomen voor de organisatie binnen het onderwijs.

Inclusief onderwijs wil onderwijs op maat aanbieden. Dat betekent niet dat er geen normen meer zouden zijn, maar dat er afgestapt wordt van een eenheidsnorm voor iedereen en in alle domeinen. Inclusief onderwijs zal zich dus moeten aanpassen aan de leerling en niet omgekeerd.

Beleid

Op schoolniveau is het dus van cruciaal belang dat inclusief onderwijs staat voor het beleid van de school als geheel. Inclusief onderwijs is een engagement voor alle teamleden. De gehele schoolwerking dient vanuit de principes van inclusief onderwijs herdacht te worden. Participatie en overleg, goed management en coördinatie zijn belangrijke aspecten, alsook de beschikbaarheid van aangepaste lokalen, hulpmiddelen, differentiatiemateriaal binnen de academie plus bijkomende opleidingen (vorming en ondersteuning) van leraren.

Samen naar de academie

“Erica vroeg voortdurend aan haar ouders ‘waarom mag ik niet naar dezelfde (dag)school als mijn broer?’ Deze vaststelling was niet alleen voor Erica, maar ook voor haar ouders erg confronterend. Sinds enkele jaren volgt Erica net zoals haar broer les in de muziekacademie van Grimbergen, Erica is erg gelukkig met dit gegeven en ze is enorm trots op zichzelf”.

Personen (kinderen, jongeren en volwassenen) profileren zich als individu door activiteiten, waar ze zelf voor kiezen, te beoefenen buiten hun school- of werkuren. Het vormt mee hun eigen identiteit en geeft zelfvertrouwen. Sommigen gaan voetballen, anderen gaan naar de jeugdbeweging of naar de academie.

Voor personen met specifieke onderwijsbehoeften is dit niet anders. Ook voor hen is het belangrijk dat ze andere terreinen verkennen. Wanneer kinderen, jongeren en volwassenen met specifieke onderwijsbehoeften op bepaalde domeinen en buiten het verplichte onderwijscircuit extra scholing volgen, verkleint dat de intellectuele kloof met hun leeftijdsgenoten. Ze worden er meer allround door, gaan er mee bij horen

Het VN-artikel 24 stelt niet alleen duidelijk dat een persoon met specifieke onderwijsbehoeften recht heeft op volwaardig onderwijs, maar dat hij ook het recht heeft zijn talenten en creativiteit optimaal te ontwikkelen.

Dit onderwijs moeten zij kunnen volgen in de gewone academie in de eigen streek. Dus geen tweesporenbeleid in de zin van gewone en “buitengewone” DKO- academies naast elkaar. De overheid dient wel voldoende ondersteuning te voorzien en stimulerende maatregelen te treffen zodat het op redelijke termijn mogelijk wordt voor alle academies zijn deuren open te stellen voor personen met specifieke onderwijsbehoeften.

Geen twee verschillende structuren, maar wel de mogelijkheid dat binnen dezelfde academie de organisatie van het inclusief onderwijs voor personen met specifieke onderwijsbehoeften op verschillende manieren wordt ingevuld. Inclusief op groepsniveau samen met leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften; maar waar dit voor de leerling geen haalbare kaart is, kan een afzonderlijke groep of individueel onderwijs een goed alternatief vormen op voorwaarde dat bij de keuze de persoon met specifieke onderwijsbehoeften centraal staat. Voor zover nodig dient ook zijn ondersteunend netwerk bij de keuze betrokken te worden en een flexibele overstap van de ene vorm naar de andere zal mogelijk blijven.

Meerwaarde Inclusief Onderwijs

Inclusief deeltijds kunstonderwijs wil een antwoord bieden op de vraag naar meer diversiteit in het deeltijds kunstonderwijs³⁰. Via een open kijk naar personen met specifieke onderwijsbehoeften en de gepaste omkadering is het deeltijds kunstonderwijs bereid verder te werken aan een omgeving waar elke leerling zichzelf kan zijn en respect kan opbrengen voor de verschillen tussen mensen.

Geraadpleegde literatuur:

Butinckx, W., Wat is een verstandelijke handicap?, Nederlands tijdschrift voor de Zorg aan verstandelijk gehandicapten, 29, p4-24

Handinfo: Handicap informatie voor personen met een handicap, Vlaams Fonds, maart 2006

Haseldonckx, X., Rutjes, B., Ouders en inclusief onderwijs, Inclusie Vlaanderen vzw, 2006, p11

Mardulier, T., Kennis, R. red., Inclusief beleid voor personen met een handicap: voorbeelden uit de beleidspraktijk, Vlaams ministerie van onderwijs, deel 4 “Inclusief onderwijs in Vlaanderen, een stand van Zaken”–

30 Verdieping-verbreding: perspectieven voor inhoudelijke vernieuwing van het deeltijds kunstonderwijs, dec 2008, hoofdstuk 6

Smeyers, JW., Thomas, L., Eindevaluatie experiment Orthoagogische Muzikale Vorming aan de Academie voor Muziek, Woord en Dans in Grimbergen (2004-2007), januari 2007, p11-15

Verdieping-verbreding: perspectieven voor inhoudelijke vernieuwing van het deeltijds kunstonderwijs, dec 2008

Wuyts., B., Andries, G, 'In beeld', personen met een handicap, dialoog over mogelijkheden en hindernissen, Sig vzw, 2008, p 33-38, ISBN 978-90-5873-000-8

Bijlage 5: Therapie of onderwijs?

Bedenkingen en aanbevelingen omtrent een gelijkekansenbeleid voor personen met specifieke onderwijsbehoeften in het deeltijds kunstonderwijs

Auteurs: Lore Thomas en Jan-Willem Smeyers, leraren Orthoagogische muzikale vorming, Gemeentelijke Academie voor Muziek, Woord en Dans, Grimbergen.

(15 september 2009)

Inleiding

Sinds september 2001 volgen kinderen en jongeren met een mentale beperking in de academie voor muziek, woord en dans te Grimbergen muzikale opleiding op hun maat. Zeven jaar tijdelijk project orthoagogische muzikale vorming bracht heel wat ervaring op. In deze tekst proberen we deze ervaring te kanaliseren naar bedenkingen en aanbevelingen die ons nuttig lijken voor de werkgroep leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De meeste concrete voorbeelden en anekdotes hebben wij geplukt uit onze ervaringen binnen het tijdelijk project in Grimbergen. Daardoor zou het kunnen voorkomen alsof wij het enkel hebben over de discipline muziek en over een muzikale opleiding voor personen met een mentale beperking. Dit is niet zo. We hebben het overal over leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het deeltijds kunstonderwijs in zijn algemeenheid. Idealiter zou bij deze tekst een vertaling gevoegd worden van de muzikale voorbeelden naar de realiteit van de disciplines woord, dans en beeld. Maar we vertrouwen erop dat de lezer deze vertaling zelf maakt in het achterhoofd.

Therapie of onderwijs?

In de sector van het deeltijds kunstonderwijs horen we omtrent het bieden van gelijke onderwijskansen aan personen met specifieke onderwijsbehoeften vaak de vraag: “Is dat dan nog onderwijs? Is dat geen therapie? Wat is dan nog het verschil tussen beiden?” Het is vreemd dat dit soort vragen naar boven komt. Niemand vraagt zich immers af in welke mate het deeltijds kunstonderwijs voor personen zonder beperking therapie is. Maar bij personen met specifieke onderwijsbehoeften wordt deze vraag blijkbaar wel als relevant aangevoeld. Alsof elk werk met personen met specifieke onderwijsbehoeften geen ander dan een therapeutisch doel zou kunnen hebben. Alsof onderwijs voor deze mensen geen doel kan zijn. Alsof zij zich niet zouden kunnen ontwikkelen.

Misschien komen dit soort vragen er omdat binnen de tijdelijke projecten voor personen met specifieke onderwijsbehoeften in het deeltijds kunstonderwijs vooral leraren met een diploma in een artistieke therapie de lessen begeleiden (muziek, niet bij BK). En inderdaad:

wij zijn er nog steeds van overtuigd dat enkel deze diploma's momenteel de bekwaamheden garanderen die deze leraren nodig hebben. Maar het is perfect mogelijk, en wellicht zelfs wenselijk, dat er in de toekomst specifieke opleidingsmodules ingericht worden voor toekomstige leraren van personen met specifieke onderwijsbehoeften in het deeltijds kunstonderwijs. Met andere woorden en toegepast op het domein muziek: het geven van muzikale opleiding aan personen met specifieke onderwijsbehoeften vergt vaardigheden die muziektherapeuten ook nodig hebben en die zij hebben ontwikkeld binnen hun opleiding. Maar dit betekent niet dat men muziektherapeut moet zijn om deze lessen te kunnen geven.

Binnen het tijdelijk project orthoagogische muzikale vorming in Grimbergen valt het ons op dat veel collega's binnen de academie niet goed kunnen bevatten waar wij mee bezig zijn in onze lessen. Personen met specifieke onderwijsbehoeften zijn in veel grotere mate een uitzondering dan personen zonder beperking. De inhoud, het tempo en de vorm van de lessen zal daarom in veel grotere mate verschillen van leerling tot leerling dan dat dit bij leerlingen zonder beperking het geval is. Wij hebben geen vaste methode, toepasbaar op al onze leerlingen. Daardoor zou het voor buitenstaanders kunnen overkomen alsof onze lessen minder doelgericht zijn, dat wij in mindere mate zouden werken vanuit onderwijsdoelen. Sommigen komen op basis hiervan tot de vreemde en ongefundeerde hypothese dat wij aan therapie doen en niet aan onderwijs. Ook al weten wij zelf bijzonder goed waar we mee bezig zijn, wat het niveau van onze leerling is en waar we naartoe willen en past dit alles perfect binnen de missie van het deeltijds kunstonderwijs.

Als een leraar piano over een leerling zegt: "Technisch kan hij 2-stemmige inventies van Bach net aan", kan een collega zich al een beeld vormen van het niveau van deze leerling. Wij hebben veel meer woorden nodig om het niveau van onze leerlingen te beschrijven. En de woorden zijn vaak veel verder te zoeken. Net omdat de inhoud, het tempo en de vorm van de lessen voor elke leerling zo specifiek is.

Omdat onze leerlingen zo erg van elkaar verschillen en elk zulk een specifieke aanpak nodig hebben, kunnen we ons niet baseren op vaste methodes. Het is ook onmogelijk om leerplannen vast te leggen voor het werk met personen met specifieke onderwijsbehoeften binnen het deeltijds kunstonderwijs. Elke leerling heeft nood aan een specifieke aanpak, een eigen leerplan. Zoeken naar de specifieke aanpak kan enkel in de ontmoeting met elke afzonderlijke leerling. Het is enkel in deze ontmoeting dat de leraar kan bepalen binnen welke aanpak de leerling zich het meest optimaal kan ontwikkelen.

Aangezien enkel de leraar in de positie is om dit te doen, is het noodzakelijk dat deze hierin een zekere autonomie krijgt en dat we vertrouwen op zijn/haar oordeel. Maar om dit vertrouwen te kunnen geven, moeten we wel een kader vastleggen dat de leraar hierin ondersteunt. Een kader dat duidelijk afbakt wat binnen de missie van het deeltijds kunstonderwijs past en wat niet. Dit kader begint bij het onderscheid tussen artistieke opleiding, artistieke therapie en vrijblijvende artistieke activiteiten dat wij hieronder schetsen.

Artistieke opleiding, artistieke therapie en vrijblijvende artistieke activiteiten:

We nemen hier drie verschillende verschijningsvormen van artistieke activiteiten in beschouwing. Artistieke opleiding, artistieke therapie en vrijblijvende artistieke activiteiten. In *Verdieping/Verbreiding* (blz 38) wordt de eerste van twee strategische doelstellingen voor het deeltijds kunstonderwijs als volgt geformuleerd: het deeltijds kunstonderwijs organiseert artistieke opleidingen voor de actieve cultuurparticipant. Opleiding betekent 'vorming tot een beroep'. Vermits *Verdieping/Verbreiding* in hetzelfde hoofdstuk (blz 34) aangeeft dat het deeltijds kunstonderwijs zich niet alleen mag richten op jongeren die een professionele carrière beogen, maar ook mensen die kunst willen beoefenen in hun vrije tijd, zou het misschien logischer zijn de term 'vorming' te gebruiken in plaats van de term 'opleiding'. Maar om verwarring te vermijden spreken we toch over 'artistieke opleiding'.

Wij gebruiken in deze tekst de term 'artistieke therapie' als verzamelnaam voor alle therapieën die een artistieke discipline als hoofdmiddel of -medium gebruiken, zoals bijvoorbeeld danstherapie, muziektherapie, ... Artistieke therapie maakt gebruik van één of meerdere artistieke disciplines om gewenste veranderingen op psycho-sociaal gebied in beweging te zetten bij de patiënt.

Onder vrijblijvende artistieke activiteiten verstaan wij alle activiteiten waarbinnen één of meerdere artistieke disciplines beoefend worden, maar die geen lange termijndoelen beogen. Deze activiteiten richten zich enkel op doelen binnen het tijdsbestek van de activiteit zoals spelplezier, welbevinden, ...

Artistieke opleiding, artistieke therapie en vrijblijvende artistieke activiteiten: raakvlakken en verschillen

Een vrijblijvende artistieke activiteit heeft niet als doel de deelnemer te veranderen. Artistieke opleiding wel. Artistieke opleiding wil bij de leerling vaardigheden aanboren of verbeteren. Vrijblijvende artistieke activiteiten vinden hun doel vooral in de beleving van de activiteit door de deelnemer. Hoe de leerling de artistieke opleiding beleeft, heeft voor de leraar dan weer enkel belang omdat deze beleving een belangrijke rol speelt bij het verwerven van vaardigheden. Maar de beleving vormt geen doel op zich.

Over het verschil tussen therapie en opleiding zijn al zeer complexe, breedvoerige en langdurige discussies gevoerd. Toch lijkt dit ons een vrij eenvoudige kwestie. Het verschil tussen artistieke therapie en artistieke opleiding zit enkel en alleen in de doelstelling van de begeleider van de activiteit. Ook Wigram, Pedersen en Bonde (2002) wijzen op het belang van de doelstelling, de focus van de begeleider inzake het verschil tussen therapie en opleiding: "The main difference remains that a music teacher focuses on promoting the development of musical skills, while a music therapist is focused on meeting therapeutic needs."

Artistieke therapie maakt gebruik van één of meerdere artistieke disciplines om gewenste veranderingen op psycho-sociaal gebied in beweging te zetten bij de patiënt. Het gebruikt deze artistieke discipline dus als middel. Artistieke opleiding wil de leerling vaardigheden bijbrengen die van belang zijn voor het beoefenen of beleven van een bepaalde artistieke discipline. Het gebruikt hiervoor elk nuttig middel. Dit is een duidelijk en fundamenteel verschil en daardoor kan er ons inziens ook amper verwarring bestaan tussen therapie en opleiding. De leraar artistieke opleiding kan op een bepaald lesmoment wél identiek reageren als een therapeut. Maar de manier waarop hij tot deze reactie is gekomen, zal altijd verschillen. Omdat een therapeut zich richt op andere doelen als de leraar. Dit alles betekent nog niet dat er geen raakvlakken tussen therapie en opleiding kunnen zijn.

Uit het tijdelijk project orthoagogische muzikale vorming in Grimbergen
Ongeveer rond de tijd dat men binnen het dagonderwijs had besloten het stimuleren van taalgebruik bij Sas, één van onze leerlingen, op te geven, toonde Sas binnen de les orthoagogische muzikale vorming plots interesse voor stemgebruik. Er volgde een periode waarin er elke les liedjes werden gezongen. Sas zong helder en deed zijn best om de klanken van de tekst zo goed mogelijk te articuleren. Enkele maanden later wist de moeder van Sas ons te zeggen dat Sas plots taal was beginnen gebruiken. Had ons werk rond stemgebruik in de les orthoagogische muzikale vorming hierin meegespeeld? We zullen het nooit weten. Maar in elk geval steken we deze pluim niet op onze hoed. Het ontwikkelen van taalgebruik zou een zeer belangrijk doel kunnen zijn voor een muziektherapie, maar niet voor een muzikale opleiding. Nadat Sas zijn interesse voor stemgebruik had laten blijken, leek het ons een goed idee om hierop in te spelen met het zingen van liedjes in functie van de ontwikkeling van zijn ritmische en melodische vaardigheden en zijn muzikaal stemgebruik. Als dit werk Sas mee gestimuleerd heeft in zijn taalgebruik vinden we dat een prachtig neveneffect. Een visser is tenslotte ook blij als hij tussen de vissen een schat in zijn netten vindt. Maar het is geen doel van onze lessen. En ook nadat wij hoorden dat ons werk rond stemgebruik met Sas mogelijk positief inwerkte op zijn taalgebruik, is taalstimulering geen doel geworden in de lessen met Sas.

We moeten er in de toekomst, wanneer personen met specifieke onderwijsbehoeften gelijke onderwijskansen krijgen in het deeltijds kunstonderwijs, voor opletten om niet te argwanend te worden ten opzichte van de raakvlakken tussen een artistieke opleiding en artistieke therapie. In ons voorbeeld over de lessen orthoagogische muzikale vorming met Sas was het werk rond stemgebruik ingegeven vanuit puur muzikaal vormende doelen.

Het is niet omdat dit werk rond stemgebruik misschien als neveneffect ook een taalstimulerend effect had, wat een mogelijk therapeutisch doel is, dat we dit werk plots het etiket artistieke therapie moeten opplakken in plaats van muzikale opleiding. Een soort verbod op positieve therapeutische neveneffecten binnen een artistieke opleiding in het deeltijds kunstonderwijs zou bijzonder absurd zijn, zowel bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften als bij leerlingen zonder beperking.

Over de grens tussen artistieke therapie en opleiding zou binnen onze context nog één verwarring kunnen ontstaan. Personen met een mentale beperking zijn vaak emotioneel kwetsbaarder. Ze hebben het er vaak moeilijk mee om op hun eentje gebeurtenissen te verwerken. En wanneer ze in Grimbergen onze les binnen gewandeld komen met iets op hun maag, kunnen ze dit maar moeilijk vergeten of aan de kant schuiven tot na de les. Dit blijkt ook uit dit lesverhaal uit de praktijk in Grimbergen.

Uit het tijdelijk project orthoagogische muzikale vorming in Grimbergen
Line komt helemaal overstuur de les binnen. Tijd voor een welkomslied is er niet. Op de bus, die haar elke dag van en naar school brengt, heeft haar buurjongen haar toegeroepen dat ze 'nu eindelijk eens haren tetter moest houden'. Wat niet eens echt bij de haren getrokken is, want Line is erg ongeremd en haar mond staat amper stil. Daar gaat mijn lesvoorbereiding over achtste en vierde noten....denk ik. Line trekt de microfoon uit de kast en stopt die, nog nasnikkend, in mijn handen. Na enkele akkoorden op de piano zingt Line al mee. Ze bezingt haar verwarring en woede in eenvoudige, maar wel haar eigen bewoordingen. Na enkele minuten bekijkt ze ook de andere kant van het voorval en moet ze toegeven dat 'haren tetter' zelden stilvalt. Na deze improvisatie werken we kort rond de parameter volume op de altmetallofoon om even afstand te nemen. Daarna maken we een spreektekst met de zinnen 'ik ben boos, ik was boos', 'ik ben een babbelkous, ik was een babbelkous', ... Tot slot zetten we deze tekst op papier en noteren we de juiste ritmes mét vierde en achtste noten. Nu nog snelsnel de agenda invullen en het afscheidslied vrolijk zingen. Tot volgende week! Roept ze me nog na. Ik kijk nog even naar mijn lesvoorbereiding. We hebben niets gedaan zoals ik het had voorbereid. Maar we hebben achtste en vierde noten uitgebreid gebruikt, inge oefend én neergeschreven. Het doel dat aan de basis van mijn voorbereiding lag, is wél bereikt. Zo gaat het zeker niet altijd. Meestal volgen we de voorbereiding stipt. Maar soms moeten wij onze plannen aanpassen.

Wanneer een leerling een gebeurtenis of emotie van buiten de les niet van zich af kan zetten, heeft het geen zin dit te negeren en strikt vast te houden aan de voorziene lesvoorbereiding. Want de spanning die de leerling van buiten de les mee naar binnen bracht, zal niet verdwijnen, maar in tegendeel de hele les blijven hangen en de normale werking in de weg zitten. Het is beter om de spanning muzikaal te verwerken op een

zodanige manier dat de muzikaal vormende doelstellingen uit de lesvoorbereiding, zij het langs een andere weg, toch bereikt worden.

Het muzikaal verwerken van de spanning is hier geen therapeutische doelstelling. Aangezien deze spanning onverwerkt de werking van de les zou blokkeren, is de verwerking hiervan een noodzakelijke voorwaarde om aan artistieke opleiding te kunnen doen en kadert deze doelstelling dus binnen een artistieke opleiding.

Het spreekt voor zich dat er een gepast evenwicht moet zijn tussen de tijd en energie die besteed wordt aan het mogelijk maken van de muzikale opleiding door verwerking van de spanning die de leerling mee naar binnen brengt enerzijds, en muzikale opleiding zelf anderzijds. Maar meestal kan dit hand in hand gaan, zoals uit het voorbeeld met Line blijkt.

Ook bij leerlingen zonder mentale beperking kan spanning die een leerling van buiten de les met zich mee brengt overigens de werking van de les blokkeren of bemoeilijken. Ook in zo'n geval is het wellicht efficiënter als de leraar deze spanning niet negeert, maar er mee aan de slag gaat, zodat de spanning niet de hele les bemoeilijkt of blokkeert. Dit komt echter minder vaak voor omdat deze leerlingen meestal in staat zijn spanning zelf te verwerken of deze even aan de kant te schuiven tot na de les.

We willen hier nog aan toevoegen dat de spanning waarover we spreken, zowel positief als negatief kan zijn. Ook grote blijdschap, opwinding, ... kunnen spanning veroorzaken die de werking van de les kan blokkeren.

Een gedetailleerd referentiekader

Als het verschil tussen artistieke therapie en artistieke opleiding zo eenduidig en transparant is, is de onrust die wij hieromtrent in de sector voelen als het gaat over gelijke onderwijskansen voor personen met specifieke onderwijsbehoeften dan helemaal onterecht? Volgens ons niet.

Zoals hierboven belicht werd, verschillen artistieke opleiding en artistieke therapie slechts van elkaar wat betreft hun doelstellingen. Dit geldt, zoals hierboven aangegeven, ook voor het verschil tussen artistieke opleiding en vrijblijvende artistieke activiteiten. Het verschil tussen deze drie werkvormen is dus enkel terug te vinden in het hoofd van de begeleider, leraar of therapeut. Als gevolg is het voor directie of inspectie van het deeltijds kunstonderwijs dus heel moeilijk om louter op basis van waarnemingen tijdens een klasbezoek vast te stellen of de handelingen van de leraar passen in de missie van het deeltijds kunstonderwijs. Want voor alle duidelijkheid: artistieke therapie past niet in de missie van het deeltijds kunstonderwijs. Vrijblijvende artistieke activiteiten ook niet. Artistieke opleiding wel.

Om de handelingen van de leraar echt te kunnen inschatten, moet de directie of inspectie inzage krijgen in de doelstellingen op korte en lange termijn die het uitgangspunt vormen van de handelingen van de leraar tijdens het klasbezoek. Om ervoor te zorgen dat hierover vlot gecommuniceerd kan worden, moeten we een referentiekader creëren dat niet alleen afbakent wat artistieke opleiding is en wat niet, maar dat ook per muzische discipline alle mogelijke doelgebieden weergeeft, met concrete en gedetailleerde tussen- en einddoelen.

Zo'n referentiekader steunt de leraar in zijn/haar moeilijke, noodzakelijk autonome zoektocht naar een specifieke aanpak voor elke leerling. En tegelijk maakt het een controle op het inhoudelijk functioneren van de leraar mogelijk, ondanks het feit dat enkel de leraar zelf de specificiteit van de leerling kent. In principe moet de leraar immers elke keuze die hij/zij stelt in een les of lesvoorbereiding kunnen plaatsen binnen de doelgebieden en concrete doelen van het referentiekader.

Bijlage 6: Inhoudstafel ontwerp observatieinstrument

Studierichting muziek: opgemaakt door leraren DKO o.l.v. Prof. Jos De Backer

A. Algemene vaardigheden

1. Motorische vaardigheden
 - 1.1 Grote motoriek
 - 1.2 Fijne motoriek
 - 1.3 Orale motoriek
2. Sensoriële vaardigheden
3. Expressieve communicatie
4. Cognitieve vaardigheden
5. Emotionele vaardigheden
6. Sociale vaardigheden

B. Specifiek muzikale vaardigheden

1. Technische muzikale vaardigheden
 - 1.1 Kennis
 - 1.2 Begrip
 - 1.3 Meesterschap
 - 1.3.1 Algemeen
 - 1.3.2 Instrument-technisch
 - 1.4 Notatie
2. Creatieve muzikale vaardigheden
3. Emotionele muzikale vaardigheden
4. Sociale muzikale vaardigheden
5. Motorische muzikale vaardigheden

Studierichting beeldende kunsten: mogelijke criteria

- Attitude:
 - Zin om bij te leren
 - Open staan voor nieuwe invalshoeken
 - Algemeen inzet: enthousiasme
 - Zorg voor materiaal.
 - Nastreven van een brede interesse en kennis van het culturele aanbod (bv; d.m.v. een schetsboek)
- Communicatie:

- Concentratievermogen
- Sociale vaardigheid
- Begrijpen van de opdracht
- Kritische observatie van de opdracht
- Zelfredzaamheid op beeldend vlak
- Artistiek vertalen van de opdracht:
 - Expressiviteit: creatief denken
 - Opbouw en evolutie: opbouw van technieken
 - Materiaalkennis en technieken: voldoende afwisseling
 - Kennis van waarneming: persoonlijke manier
 - Kennis kleur: combinatie van kleur in verschillende technieken
 - Kennis vorm: ruimtelijk inzicht

Bijlage 7: Ziekenhuisschool

Samenwerking academie voor Beeldende Kunsten Leuven en Ziekenhuisschool UZ Gasthuisberg

Per 1 september 2000 zijn 2 leraren van de academie voor Beeldende Kunsten van Leuven gestart met het doceren van lessen beeldende vorming in de Ziekenhuisschool van Gasthuisberg te Leuven.

Het uitgangspunt in Leuven is dat leerlingen die omwille van een langdurige opname in het ziekenhuis bedreigd worden in hun schoolse ontwikkeling, onderwijs krijgen aangeboden. Concreet gaat het om kinderen die minstens 1 week gehospitaliseerd zijn.

De ziekenhuisschool staat in nauw contact met de thuishool. De methodes uit de thuishool worden ook in de ziekenhuisschool gevolgd. De kinderen verblijven er in leefgroepen.

Leerlingen tussen 6 en 12 jaar die om psychische redenen langdurig in het ziekenhuis verblijven, volgen 1 maal per week een uur beeldende vorming. De leraren beeldende vorming geven 2 maal 1 uur les aan een (leef-)groep van 4/5 kinderen.

Iedere week worden deze kinderen geëvalueerd:

- de werkresultaten worden besproken en in een werkschrift genoteerd: hoe gaat een kind om met de anderen in de groep (4 kinderen bij elkaar is reeds een 'groep'), hoe beleven zij het werken in groep (onderlinge spanningen), hoe reageert het kind op een bepaalde opdracht, is hij/zij betrokken, reageert hij of zij anders in de lessen beeldende vorming dan in de lessen algemene vakken, enz. Dit wordt dan eveneens besproken met de andere leraren. Hierbij gebeurt het vaak dat de groepen moeten worden aangepast.
- de kunstwerken worden tentoongesteld in de hal voor de school. Ook dit moeten ze leren: hun werk durven tonen aan ouders, leraren, ziekenhuispersoneel, ... Hier wordt veel belang aan gehecht. Vooral de positieve reacties geven de kinderen een hart onder de riem. Als een kind het ziekenhuis verlaat krijgt het zijn werk mee naar huis en/of mag een werk schenken aan de school en krijgt er in het gebouw een vaste plaats.

De leertrajecten die deze leerlingen afleggen zijn moeilijk te vergelijken met de leertrajecten die zij afleggen in een academie. Leraren DKO geven de lessen zoveel mogelijk identiek als de lessen in het DKO. Inhoudelijk zijn er slechts kleine verschillen met de lessen in het DKO. De verschillen zijn terug te vinden in het vereenvoudigen van de lessen en een individuelere aanpak. Hulp moet vaker geboden worden.

Door de samenwerking met een ergotherapeute die steeds ter beschikking staat bij eventuele problemen, kunnen de DKO-leraren zich volledig wijden aan het artistieke. Hierdoor ontstaat een kleine, veilige omgeving waarin de kinderen zichzelf kunnen zijn.

De medische achtergrondinformatie van het kind hoeven de leraren beeldende vorming niet te kennen. Dit wil echter niet zeggen dat vaak kleine maar duidelijke afspraken gemaakt moeten worden tussen de opvoeders van de leefgroep en/of de leraar van de ziekenhuisschool met de leraren beeldende vorming. Het is evenwel voor deze laatste mogelijk om meer info te vernemen indien dit wenselijk is.

De lessen beeldende vorming aan kinderen met speciale noden zijn in deze omstandigheid een 'veilig' en een vrij eenvoudig op te volgen gebeuren. Als er tijdens de lessen een probleem opduikt met één van de kinderen kan er onmiddellijk ingegrepen worden.

Project 'Trajectbegeleiding van chronisch zieke leerlingen'

Op 19/11/2004 organiseerden we (Kindergeneeskunde UZ Leuven (Prof. Dr. Carine Wouters) en de ziekenhuisschool UZ Leuven) een studiedag rond "zorg voor chronisch zieke leerlingen op school". Deze studiedag was een succes en vroeg om een vervolg.

Prof. Dr. Karel Hoppenbrouwers van de dienst Jeugdgezondheidszorg nam het voortouw en nodigde een aantal mensen uit om mee na te denken over en mee te werken aan het ontwikkelen van een draaiboek met richtlijnen voor leraren, CLB-medewerkers en behandelende artsen.

Er ontstond een stuurgroep die was samengesteld als volgt: Prof. Dr. Karel Hoppenbrouwers, Prof. Dr. Carine Wouters, Prof. Dr. Paul De Cock, Prof. Pol Ghesquière, Prof. Katja Pétry en Ludo Govaerts. Dr. Inge Van Trimpont werd aangetrokken als projectmedewerker, met de steun van de Stichting Marie Margueritte Delacroix.

Naast uitgebreide literatuurstudies (o.a. over Cerebrale parese, epilepsie, kinderoncologie, reuma, spierziekten, spina bifida) werden er ook een aantal bevestigingen gedaan op doelgroepen: patiënten met cerebrale parese, met kanker, met neuromusculaire aandoening, met reuma, en met muco (Ziekenhuisschool + muco-team UZ Gasthuisberg),

Vandaag is er een samenwerkingsmodel ontwikkeld met een instrument voor optimale begeleiding. Dit instrument gaat gedigitaliseerd worden en tijdens schooljaar 2010-2011 worden er een aantal pilootprojecten voorzien om nadien dit project in Vlaanderen te implementeren.

Bijlage 8: Samenwerking met voorzieningen

Auteur: Saar De Buysere, leraar algemene beeldende vorming, Eeklo

Belangrijk is, ongeacht de reden waarom een leerling les wil volgen, is dat de begeleiding voldoende geïnformeerd wordt over de doelstellingen van de opleiding. Elke voorziening heeft immers zijn eigen aanpak, visie, .. In de eerste plaats moet men weten dat het over een opleiding gaat, dat er verwacht wordt dat de leerling evolueert, creatief omgaat met de opdrachten en opdrachten op zijn/haar manier kan invullen en ook zelf de behoefte moet hebben om zich artistiek te uiten, dat het over een langdurend kwalitatief, artistiek proces gaat.

De leraar moet van de voorziening het vertrouwen krijgen om met de leerlingen projecten uit te werken met de doelstellingen uitgewerkt door de leraar/onderwijs. Voorzieningen hebben hun eigen visie die soms haaks staat op die van de leraren DKO. Dit moet duidelijk doorgesproken worden en er moet gezocht worden naar de best mogelijke leersituatie in het voordeel van de leerling.

Anderzijds moet de leraar ook vertrouwen op de deskundigheid van de begeleiders uit de voorzieningen die de leerlingen het best kennen en kunnen inschatten, of het voor de leerling zinvol is les te komen volgen of de leerling voldoende zelfstandigheid heeft om te functioneren binnen het atelier, al dan niet met een persoonlijke begeleider. Het is dan ook belangrijk om in overleg in te grijpen als dat niet lukt. Als er zich problemen voordoen die niks met de artistieke praktijk te maken hebben moet de leraar kunnen rekenen op de deskundigheid van de voorziening en is het aan deze om correct in te grijpen.

Het grootste probleem met samenwerken met voorzieningen is het contact met de begeleiders en het vervoer. Sommige voorzieningen brengen de leerlingen tot aan de voordeur, andere komen mee in het atelier en zijn oprecht geïnteresseerd waar de leerlingen mee bezig zijn. Het is noodzakelijk dat de leraar voldoende geïnformeerd wordt over de leerling, omdat leerlingen met een mentale handicap zich niet altijd verbaal kunnen uitdrukken en hun gedrag (positief of negatief) kunnen plaatsen.

Sommige leerlingen komen met het openbaar vervoer wat positief is voor de zelfstandigheid van de leerling, dit heeft echter de consequentie dat er bijna geen contact is met de begeleiding. Telefonisch overleg verloopt soms moeizaam. Vooral voor deze leerlingen is het nuttig bij inschrijving goed te informeren welke problemen er zich kunnen voordoen in de klas, waar moet op gelet worden. Contactpersonen noteren, een evaluatiemoment inlassen met de begeleiding 1 a 2 keer per jaar en ook de proclamatie op het einde van het jaar is een uitgelezen moment om met de begeleiding te bespreken hoe de leerling evolueert binnen het atelier.

Het is belangrijk dat de voorziening weet dat er betrokkenheid verwacht wordt van de begeleiding door interesse te tonen in het werk en de evolutie van de leerlingen (tentoonstellingen, proclamatie, opendeurdagen, evaluatie, bezoek in het atelier, telefonisch of mailcontact)

Bijlage 9: Mogelijk didactisch materiaal en nuttige adressen

(niet-limitatief)

Voor leerlingen met een visuele beperking

Apparatuur

- Beeldschermloep: leessysteem My reader
- Brailleprinter
- Braillemachine: schrijfapparatuur voor tijdens de les: dictee (Iln nemen vaak hun eigen materiaal mee, maar niet altijd) (Perkins € 800 à 900: herstellingen kunnen gebeuren via brailleliga, Tertrapoint Adaptive: mechanische brailleschrijfmachine)

Software:

- Goodfeel: www.dancingdots.com firma: omzetten partituren in braille om partituur af te printen: biedt ook ondersteuning in gebruik
- Braille Music Reader (Dedicon en Europese unie): software voor de Iln om partituren te lezen via brailleleesregel op pc, te laten afspelen en voorlezen: makkelijker instuderen
- Resonare: om van een partituur in aski-formaat naar bmml-formaat te gaan om te lezen met Braille Music Reader

Didactisch materiaal

- handboeken algemene muzikale vorming in braille via de omzettingdienst Leuven of Varsenare
- handleiding voor het lezen van het muziekschrift in braille (Dedicon)
- braillebibliotheken voor partituren: 'luisterpuntbibliotheken'

Adressen omzettingcentra:

- Brailleproductiecentrum Leuven : muziek en tekst:
Fonds voor Visueel Gehandicapten - Braille Productie Centrum vzw
AZ-KUL
Kapucijnenvoer 33
3000 Leuven
Tel.: (016)33 72 46
E-mail: bpc@uz.kuleuven.ac.be

- Varsenare: muziek en tekst
Brailledrukkerij en Omzetsdienst (braille, groteletterdruk)
Oudenburgweg 40
8490 Varsenare
Tel.: (050)40 60 54
E-mail: omzet@blindenzorglichtenliefde.be
<http://www.blindenzorglichtenliefde.be>
- Vzw Progebraille Helen Keller: enkel tekst
Hoofdzetel
C. Van Malderenstraat 33
1731 Zellik
Tel.: 02/466.94.40
Fax: 02/466.92.86
E-mail: info@phk.be
<http://www.phk.be/>

Voor leerlingen met leerstoornissen

Studierichting woord: voorleesprogramma's zoals Sprint en Kurzweil

Voor de studierichting beeldende kunsten:

- technische hulpmiddelen: aanpassingen in ateliers:
- aangepaste schildersezels voor rolstoelgebruikers,
- hogere tafels
- aangepaste waterkranen en bakken
- brandveiligheid
- hoekje om tot rust te komen (snoezelhoek)

Algemeen: communicatieborden voor leerlingen die zich moeilijk verbaal kunnen uitdrukken.

Bijlage 10: Inspiratiebron specifieke beroepscompetenties

De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen

- De leraar kan voor elke leerling een individueel aangepast leertraject uittekenen in functie van een methodisch opgebouwde leerlijn.

Ondersteunende kennis:

- inzicht in leerprocessen (cognitieve strategieën), beperkingen, ...
 - kennis van de mogelijke leer- en ontwikkelingsstoornissen en inzicht in de mogelijkheden en beperkingen die deze met zich meebrengen
 - vaardigheid tot observeren van artistieke vaardigheden, mogelijkheden en beperkingen
 - doel, inhoud en tempo van de lessen aanpassen aan de leerling
 - in staat zijn bij de geformuleerde doelen (muziek)agogische technieken/methodieken te kiezen
 - afwegen of individueel of groepsgericht werken de voorkeur verkiest
 - de noodzakelijke structuur kunnen aanbrenge
- De leraar kan een aanzet geven tot creatieve processen:

Ondersteunende kennis:

Specifiek voor studierichting muziek: improvisatie als methode kennen en dit kunnen inzetten voor het opzetten van leerprocessen.

- De leraar kan zich flexibel aanpassen aan de leerling

Ondersteunende kennis:

bagage aan inzicht en kennis om materiaal, methodes en acties van de leraar aan te passen aan de situatie.

- De leraar kan omgaan met specifieke hulpmiddelen.
- De leraar kan adequate evaluatiemethodes gebruiken.

De leraar als opvoeder/pedagoog

- De leraar kan een open, stimulerend leerklimaat creëren waarin een individueel leertraject hand in hand gaat met een gezamenlijk leerproces.
- De leraar kan een stimulerend, veilige en werkbare leeromgeving creëren die geschikt is voor het leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (ruimte, uitrusting e.d.)
- De leraar kan adequaat communiceren, zowel verbaal als non-verbaal
- De leraar begrijpt de specifieke groepsdynamiek
- De leraar weet hoe relaties tot stand kunnen worden gebracht en weet deze te onderhouden.

De leraar als inhoudelijk expert

- De leraar heeft een brede artistieke visie.
- De leraar is op de hoogte van nieuwe methodieken, hulpmiddelen en kennis wat betreft zijn vakgebied.
- De leraar kan specifiek (muzikaal, beeldend, ...) materiaal selecteren waarmee gewerkt kan worden rond de specifieke doelen.

Specifiek voor studierichting muziek:

- De leraar heeft voldoende kennis van muziektheorie en kan deze implementeren in de les.

Ondersteunende kennis:

analytische kennis van klassieke en lichte muziek, herkennen van het klassieke en populaire standaardrepertoire, voldoende thuis zijn in compositie en arrangeren om liederen met eenvoudige begeleiding te kunnen componeren of arrangeren

- De leraar heeft inzicht in andere methodes dan traditionele muziekschrift: kleurenmethodes, auditieve methodes, braillemuziekschrift, ...
- De leraar is in staat tot het bespelen van een grote variëteit van melodische en ritmische slagwerkinstrumenten
- De leraar kan piano, keyboard, gitaar of accordeon bespelen om eenvoudige composities en liederen a prima vista te kunnen spelen en beschikt over de kennis en technische mogelijkheden om een basisrepertoire aan populaire liedjes en volksliederen te spelen
- De leraar kan zuiver zingen en kent de basistechnieken op het gebied van stemvorming
- De leraar kan verschillende improvisatietechnieken toepassen en originele melodieën, begeleidingen en stukken met verschillende stemmingen in verschillende stijlen vocaal en instrumentaal ontwikkelen
- De leraar kan zichzelf in beweging en dans uitdrukken en heeft kennis van de mogelijkheden van dans en beweging in relatie tot muziek

De leraar als innovator- de leraar als onderzoeker

- De leraar is bereid om op zoek te gaan naar nieuwe kennis, methodieken, hulpmiddelen en materialen en deze zo nodig zelf te ontwikkelen in functie van het individueel aangepast leertraject voor elke leerling.
- De leraar kan reflecteren en kan expertise over zijn specifiek vakgebied uitdragen naar collega's en de buitenwereld
- De leraar zorgt ervoor dat er voldoende oog is voor het integratie-aspect binnen de school en organiseert specifieke activiteiten

De leraar als communicator

- De leraar kan met ouders/verzorgers in begrijpelijke taal evalueren en communiceren over leerproces
- De leraar kan door ouders/verzorgers of andere actoren in de omgeving van het kind verstrekte informatie over de leerling begrijpen en gebruiken bij het vormgeven en begeleiden van het leerproces
- De leraar waarborgt de privacy van leerling en ouders/verzorgers