



JAARBOEK 2017-2018

MATER DEI
Lagere school

COLOFON

hoofdredactie: Peter Janssens

redactie: materiaal van onze kinderen verzameld door: Carine Vanmeldert, Virginie Joos, Ann Bloemen, Chris Vandenberghe, Bart Mellaerts, Caroline Peters, Isabelle Smits, Carolien De Vos, Peter Wittebrood, Tilde Keyaerts, Dorothea Mellaerts, Katrien Lauwens, Karien Leo, Ruben Van Geit, Charlotte Hoogmartens, Pascale Goffin, Anneleen Spans, Hilde Vissenaekens, Mieke Vansteenwinckel, Bart Goris, Katrien Akkermans, Marleen Rosiers en Joke Beuten.

tekeningen en kunstwerken gemaakt door de kinderen van onze school en verzameld door Aagje Ingels

ontwerp en realisatie: Graphic Design Céline Brichtot

verantwoordelijke uitgever: Peter Janssens, luchtvaartlaan 70, 1150 Sint-Pieters-Woluwe

© 2018, Mater Dei - lagere school

LAGERE SCHOOL MATER DEI

LUCHTVAARTLAAN 70

1150 SINT-PIETERS-WOLUWE

TEL. 02 779 09 94

GVLS@MATERDEI-SPW.BE





Beste vrienden van Mater Dei,

Op het moment dat jullie dit jaarboekje ter hand nemen is het nieuwe schooljaar al aangevat. Ik hoop dat het voor iedereen een jaar vol uitdaging, inzicht, enthousiasme, werkvreugde en kwaliteit mag worden.

Wie het jaarboek maar ook de schoolbrochure doorneemt, stuit bij de eerste bladzijden op een visietekst van de scholen van de zusters Annuntiaten. Deze visie is evenwichtig opgesteld en moet ervoor zorgen dat onze scholen zich differentiëren van anderen. De slagzin van waaruit de tekst wordt opgebouwd klinkt als volgt: "Door het aanbieden van kwaliteitsonderwijs in een schoolcultuur die het goede bevestigt, groeien we in verbondenheid." De tekst vormt een leidraad voor leerkrachten, leerlingen en de directeur om elke dag weer samen school te maken. Op basis van deze tekst hebben we het vorige schooljaar zelf ook een missietekst op schoolniveau vormgegeven. Deze missietekst geeft richting en stuurt ons handelen aan.

Bij een inschrijvingsgesprek komt de inhoud van deze teksten uitgebreid aan bod. Ze wordt theoretisch gekaderd en nog sterker geconcretiseerd met voorbeelden uit de praktijk. De welgekozen voorbeelden die ik mondeling aanhaal, moeten illustreren en staven dat deze inhouden geen lucht of loze woorden zijn.

Er is één aspect dat sterk vatbaar is voor verandering: streven naar en aanbieden van kwaliteitsonderwijs. Ik maak er steeds werk van om de aangehaalde voorbeelden tijdens het inschrijvingsgesprek aan te passen. Die van het vorige jaar klinken mij als oude koek in de oren. Kwaliteitsonderwijs kan nooit voor eeuwig verworven zijn. Het is geen label dat je om het aantal jaren moet behalen en daarna een garantie geeft voor de periode die volgt. Kwaliteitsonderwijs is bijna een werkwoord. Hoe doeltreffender je werkt, hoe hoger de kans op kwaliteit.

In dit jaarboek zoemen we in op het voorbeeld dat ik het volgende schooljaar zal gebruiken. We blikken allen heel voldaan en vol enthousiasme terug op onze schoolvoorstelling. Het was een breed muzisch project met als invalshoek dans en beweging. Onze projectbegeleider juf Aagje beschrijft in het artikel wat verderop in dit jaarboek, op welke manier het proces

vorm heeft gekregen. Ze start met een verantwoording en duiding, ook beschrijft ze vanuit wetenschappelijke hoek de plek die muzische vorming best krijgt binnen het onderwijs. Aansluitend worden de verschillende fases binnen de opbouw en de creatie van dans en beweging door onze leerlingen uitvoerig beschreven. De schoolvoorstelling vormt natuurlijk het sluitstuk van het hele project, waarbij jullie aanwezigheid als teken van interesse en support voor jullie kinderen noodzakelijk was. Achteraf werden zowel leerkrachten als leerlingen geïnterviewd en hebben we een synthese als slot van het artikel opgenomen. Echt de moeite om door te nemen.

Uiteraard wens ik jullie toch ook, naast het lezen van het artikel, uit te nodigen om een oogje te werpen op het fotoboekgedeelte in deze uitgave. Jullie kinderen werden meegenomen in allerlei avonturen: sportuitstappen, leeruitstappen, culturele of sportieve activiteiten en zeker ook een aantal recreatieve formules aangeboden door gespecialiseerde centra.

Helemaal op het einde van het jaarboek vinden jullie de IDP resultaten van onze 4de en 6de klassers. Deze cijfers en vooral ook een inhoudelijke sterkte-zwakke analyse zal onderwerp van gesprek zijn in één van onze

volgende personeelsvergaderingen. Het is duidelijk dat we uitblinken in specifieke vakken en domeinen, anderzijds loeren een paar uitdagingen om de hoek. Die vragen een adequate en doelgerichte aanpak zodat de volgende generaties het weer net wat beter doen.

Ik wens jullie heel erg veel lees- en kijkgenot.

Met vele genegen groeten,
Peter Janssens
Directeur





INHOUD

Kroniek van een schoolvoorstelling	8
1. Verantwoording en achtergrond	8
2. Een kijkje achter de schermen	10
3. Ter afsluiting	17
Het team	24
Fotoboek	26
IDP 2017-2018	62

KRONIEK VAN EEN SCHOOLVOORSTELLING

DE SCHOOLVOORSTELLING ALS CASUS VOOR ONZE MUZISCHE VISIE

1. Verantwoording en achtergrond: de plek van muzische vorming in ons onderwijs.

In zijn beroemde TED-talk pleit Ken Robinson voor een hogere ranking van de creatieve vakken in het onderwijs. Waar cognitieve vakken, zoals wiskunde en taal op dit moment bovenaan het lijstje staan, bijna overal ter wereld, verdienen de kunstvakken, volgens hem, een evenwaardige plek naast deze domeinen. Binnen de kunstvakken zelf worden dans en drama dan weer ten onrechte stiefmoederlijk behandeld. Gezien de uitdagingen waarvoor onze kinderen staan in de toekomst en die we onmogelijk allemaal al weten te voorspellen, kunnen die kinderen alleen maar gebaat zijn bij een verregaande opwaardering van vaardigheden en attitudes die inzetten op creatieve en innovatieve vermogens. (Ken Robinson, TED2006, Do schools kill creativity)

“Creativity is as important now in education as literacy and we should treat it with the same status.”

Hoewel er nog geen sluitend causaal verband werd aangetoond tussen goede kunsteducatie en gunstige effecten op schoolprestaties in andere domeinen, zoals wiskunde, taal,... bestempelt de OESO kunsteducatie en kunstonderwijs als uitermate belangrijk voor een veelzijdige vorming en ontwikkeling van kinderen ter voorbereiding op creatieve functies in de toekomstige samenleving. De belangrijkste rechtvaardiging voor een goede kunsteducatie moeten we dan ook niet zoeken in de neveneffecten, maar in de unieke en intrinsieke waarde van kunst en de daarmee verbonden vaardigheden en at-

titudes. (Brecht Demeulenaere, 2013, Canon Cultuurcel) Kinderen verwerven kunstzinnige vaardigheden en doen kennis op over kunst. Hun waarnemingsvermogen, verbeeldingskracht en uitdrukkingsvermogen wordt ontwikkeld. En mits een goede didactische aanpak, stimuleert kunsteducatie eveneens een onderzoekende houding, vasthoudendheid, reflectievermogen en communicatieve vaardigheden. (Hilde Vanthuyne, 2014) Kunsteducatie kan de basis leggen voor vakopleidingen en hogere opleidingen gericht op creatieve functies in de samenleving. Niet alleen artistieke beroepen, maar ook weten-

schappelijke beroepen en het bedrijfsleven vragen namelijk om vaardigheden die onder andere in de kunsten en in kunsteducatie ontwikkeld worden.

Volgens Canon Cultuurcel zijn kunst- en cultuureducatie een essentieel element in de persoonlijke en de sociale ontwikkeling van alle kinderen en jongeren.

We willen in onze school dan ook groots inzetten op muzische vorming op een evenwaardige plek naast de andere velden en domeinen en liefst nog geïntegreerd. Muzische vorming in de lagere school is een vorm van kunsteducatie. Door de persoonsvormende aanpak willen we mensen vormen die weten wat ze willen en voelen, die bewust in het leven staan, die zich in de verschillende domeinen kunnen uitdrukken. We willen kinderen meenemen op pad door de boeiende wereld van de kunsten, samen met hen kijken, luisteren, voelen,

ruiken hoe kunstenaars zich uitdrukken, wat ze precies uitdrukken, welke technieken ze hiervoor gebruiken, welke bouwstenen er zijn. Er valt dan ook heel wat te leren in de muzische vorming.

Binnen die muzische vorming kunnen we vijf (zes) domeinen onderscheiden, die we evenwaardig en geïntegreerd aan bod wensen te laten komen: beeld, muziek, woord, drama, bewegingsexpressie (en media). Elk domein heeft zo zijn eigenheid, eigen taal en eigen bouwstenen.

Niet enkel streven we naar een evenwichtig aanbod, we willen ook muzisch breed werken en dit door een hanteren van een rijke verscheidenheid aan betekenisvolle muzische activiteiten.

1. Zo geven we de muzische lessen in de klas, die enerzijds domein- en veldoverschrijdend kunnen zijn of anderzijds geïntegreerd in andere domeinen of velden.
2. Ook komt muzische vorming soms aan bod als werkvorm in de andere leergebieden.
3. Bovendien nemen we deel aan culturele initiatieven buiten de school en wordt er soms ingezet op vrij muzisch werken.
4. Tenslotte organiseren we muzische projecten en muzische processen op schoolniveau.

Een voorbeeld van zo'n project op schoolniveau zijn de schoolvoorstellingen 'Start to dance with A.1' en 'Start to dance 2.0' die dit schooljaar werden ontwikkeld met en voor de kinderen. Deze voor-

stellingen en het hele voorafgaande traject illustreren de opzet van een hoofdzakelijk muzisch proces waarbij veldoverschrijdend werd gewerkt. Zowel binnen de ontwikkelvelden van de muzische (dans en beeld), talige, mediakundige ontwikkeling, de ontwikkeling van de oriëntatie op de wereld, de motorische ontwikkeling, de ontwikkeling van het innerlijk kompas en de socio-emotionele ontwikkeling, werden doelstellingen nagestreefd en bereikt.

Het hoofddaccent van onze voorstelling lag op het domein van de dans- of bewegingsexpressie, een domein dat lang ondergewaardeerd bleef in de muzische vorming in het basisonderwijs. Reden te meer om dit domein even wat extra voor het voetlicht te brengen.

Elke dansvorm heeft zijn eigen bewegingstaal, -vormen en -stijl. Ondanks de vele verschijningsvormen zijn er toch telkens drie inhoudelijke kenmerken die steeds terugkeren: Het instrument dat wordt gebruikt is het eigen lichaam, dat ter plaatse of in de ruimte beweegt. Die beweging beantwoordt aan een bepaalde inhoud, betekenis. De danser vertelt iets met zijn lichaam. Bovendien is die beweging het resultaat van een vormgeving of creatie van de danser of choreograaf. Verschillende bewegingen en vormen werden creatief bedacht en samengebracht tot een sprekende choreografie, een samenhangend geheel, een structuur van dansbewegingen. Het domein 'beweging' opent de weg naar de wereld van dans en van het beheerst bewegen in allerlei dansvormen. (Koen Cruil, 2013, didactiek voor muzische vorming)

De schoolvoorstelling op zich, waar we jullie talrijk mochten verwelkomen, was een uiting van het product. Het proces dat gelopen werd in de aanloop naar dit toonmoment bleef een intern klas- of schoolgebeuren. Daarom willen we jullie via dit jaarboek ook even een unieke inkijk geven achter de schermen van die voorstelling. Wat gebeurde er voorafgaand aan het toonmoment, hoe werd dat muzische proces doorlopen en ervaren door de leerlingen en leerkrachten? Omdat we jullie als ouder waarderen als een onmiskenbare schakel in de ontwikkeling van uw kind, vinden we het namelijk onontbeerlijk dat jullie ook zicht krijgen op de leerprocessen die de kinderen lopen, voorafgaand aan de eindproducten.

2. Een kijkje achter de schermen: Het muzische proces van de schoolvoorstelling

a. De voorbereidingen

Goed onderwijs, zeker het muzische, staat of valt met de expertise en toewijding van leerkrachten (Koen Crul, 2013) en de goesting bij die leerkrachten om met de kinderen muzisch op weg te gaan. Het project startte dan ook met een reeks intense overlegmomenten tussen leerkrachten en coaches om de thematiek uit te werken en betekenisvolle taken te ontwikkelen op maat van de kinderen en de leerkrachten. Elke leerkracht koos uit een resem iconische choreografieën, zijn favoriete, met oog voor voldoende differentiatie binnen de leerjaren, zodat er een keuzemogelijkheid ontstond voor de kinderen. Die choreografie vormde het uitgangspunt voor de ontwik-

keling van een reeks workshops die samen garant stonden voor een rijk muzisch proces. De workshops werden in de eerste plaats zo ontwikkeld dat ze een grote betrokkenheid genereerden bij de kinderen. Ze werden geconcipieerd op maat van de respectieve groepen, voldoende uitdagend en toch aansluitend bij hun leefwereld of belevingswereld, en aldus met garantie op een hoge activiteit. Bovendien vertrokken ze van een kunstzinnig aspect, de choreografieën, waardoor de link met de wereld van de kunst werd gelegd. De workshops werden ook voorbereid vanuit het Zilleerplan en streefden een combinatie van cultuurgebonden en persoonsgebonden doelstellingen na. We appelleerden aan de verbeelding en creativiteit van de kinderen door het voorzien van een gerichte formulering van de motiverende uitdagingen en zorgden voor een procesmatige aanpak met zowel oog voor de inhoudelijke processen als de groepsdynamische. Als laatste criterium hadden we bij de voorbereiding oog voor de muzische grondhouding en het nastreven daarvan bij alle leerlingen en voorlevers ervan bij alle leerkrachten: openheid, verdraagzaamheid, genieten, vertrouwen in eigen mogelijkheden, respect voor elkaars mening, samenwerken. Ter ondersteuning van de muzische processen voorzagen we voor de begeleiding van de workshops telkens een groep leerkrachten en coaches, die konden inzetten op differentiatie en gerichte procesbegeleiding. Bovendien schakelden we ook de hulp in van de professionele danseres Lieselot van Mooss, die onze troepen kwam versterken en de stimulerende coaching van de kinderen in hun creatieve proces kwam modelen vanuit haar expertise.



b. Workshop 1: kennismaking met de choreografieën, rijk beschouwen, maken van keuzes

Goede muzische vorming vertrekt vanuit de tweedeling: beschouwen en creëren. De kinderen gaan enerzijds indrukken en inspiratie opdoen en krijgen naar aanleiding daarvan exploratie- en experimenteeransen. Anderzijds bieden we hen de kans om met die opgedane inspiratie te creëren, zelf vorm te geven, zich expressief te uiten. (Koen Crul, 2013) Tijdens deze eerste workshops pakten we het eerste luik aan. De kinderen maakten beschouwend kennis met de verschillende choreografieën en hun geestelijke vaders of moeders. Deze receptieve/

reflectieve fase voorzag ruimte voor de ontmoeting met de dansen, dansers en choreografen en peilde naar de persoonlijke ervaringen van de kinderen in confrontatie met deze kennismaking. Ze hielden in dat opzicht gesprekken over het beschouwde, vertolkten hun eigen indrukken, beluisterden die van anderen en verwerkten ze tenslotte actief met een reeks explorerende oefeningen rond de voorgestelde choreografieën. Daarna kregen de kinderen de kans om een gerichte keuze te maken voor hun favoriet, die expressie die hen het meest aansprak of kansen bood om zelf heel persoonlijk te creëren. Ze werden aangemoedigd om dat gefundeerd te doen en vanuit hun eigen voorkeuren, daarbij respect op te brengen voor elkaars keuzes en ook bij die keuze te blijven.

c. Workshop 2: beschouwen van de gekozen choreografie + exploreren

In de aansluitende workshop gingen we verder op de fase van het beschouwen en exploreren, maar nu vanuit de gekozen choreografie. Onder leiding van de danseres Lieselot of de eigen coaches, stapten de kinderen in het verhaal of de geschiedenis van de expressie en gingen op zoek naar wat de kunstenaar precies wilde uitdrukken met zijn choreografie, wat de dansers volgens hen wilden vertolken met hun lichaam. Aansluitend bij dat verhaal kregen de kinderen een reeks motiverende en uitdagende oefeningen.

Zo gingen ze zelf experimenteren en exploreren rond de thematiek en

vanuit één of twee van de volgende bouwstenen:

1. Ruimte (ruimtelagen, richtingen, patronen, vorm en grootte en plaats)
2. Tijd (tempo, maat en ritme, duur, frasering en volgorde)
3. Kracht (spierspanning, gewicht en evenwicht, energie)
4. Relatie (contrast, synchroon bewegen en inspelen op elkaar) (Koen Crul, 2013)

Op die manier lieten de kinderen zich beschouwend en actief inspireren door de wereld van de dans, een concrete choreografie, met het oog op een unieke eigen vormgeving daarna. Ze kregen de taal aangereikt van een bepaalde bewegingsexpressie en konden die zich toeëigenen zonder dat de begeleidster of coach hen oplegde waar dit moest in uitmonden. De kinderen kregen de kans om vrij en creatief te exploreren. Zo werd die danstaal tot iets heel persoonlijks. Ze imiteerden niet, ze lieten zich inspireren. De kinderen ervoeren de eigenheid van deze kunstvorm, ontdekten het verhaal van de choreograaf en de dansers, verwierven inzichten, technieken en vaardigheden die ze konden inzetten in de volgende fase. (Nele Vandevijver, 2012)

d. Workshops 3: ontwerpen en creëren

In deze derde workshop gingen de kinderen dan ook zelf creatief aan de slag met al het beschouwde en de inspiratie die ze opdeden. 'Rijk muzisch werken vraagt namelijk een wisselwerking tussen het expressieve en het kunstzinnige. Doordat beide aspecten samen komen, besteed je aandacht aan de taal van de kunsten en aan de persoon-



lijke uiting van het kind. Expressie met een kunstzinnig accent zorgt ervoor dat je voeding geeft aan de manier waarop leerlingen zich uitdrukken. Kunstzinnige vorming met een expressief accent zorgt er voor dat je een persoonlijk accent kunt geven aan de kunstzinnige uiting. Zo leren kinderen de taal van de kunsten op een actieve manier verwerken.' (Koen Crul, 2013)

De kinderen werden in deze fase dus uitgedaagd om de taal, die ze uitbundig en persoonlijk exploreerden in de vorige twee workshops, nu in te zetten bij het creëren van hun eigen choreografie. 'Goede muzische vorming heeft namelijk expressie nodig, waarbij de kinderen zich kunnen uitdrukken, hun eigen ideeën kunnen weergeven, hun verbeelding kunnen gebruiken, een ervaring kunnen verwerken, een emotie kunnen vormgeven, keuzes kunnen maken. Goede muzische vorming heeft aandacht voor de creativiteit van de leerlingen.' De kinderen kregen hier de ruimte om een creatief proces door te maken. Net als een kunstenaar zochten ze, deden ze inspiratie op, experimenteerden ze om daarna vorm te geven, van idee tot realisatie. 'Dat moet je willen, durven, kunnen, alleen maar vooral in interactie met anderen.' (Koen Crul, 2013)

'Actieve/productieve kunsteducatie is namelijk niet zozeer een individuele aangelegenheid maar eerder een dialogisch gebeuren.' (Nele Van de Vijver, 2012) Belangrijk dus, niet enkel in workshop 3, was zowel de uitwisseling tussen begeleider en kinderen, waarbij niet enkel de bouwstenen werden aangeleverd, maar ook de act van het dansen werd voorgeleefd, -leerd, evenals de interactie met elkaar. Bij deze muzische uitdaging oversteeg het geheel de delen. De kinderen werden uitgenodigd om de opdracht samen te vervullen, samen een nieuwe choreografie te bouwen rond de thematiek en taal van de

oude. Ze waren samen verantwoordelijk voor het geheel en dienden dan ook ideeën en meningen te delen. Er werd een eigen inbreng verwacht en ze hielpen elkaar.

Door elkaar feedback te geven, leerden ze van elkaar, ze werden uitgenodigd om actief te participeren, aangemoedigd tot wederzijdse ondersteuning, betrokken bij tussentijdse besprekingen,... Gedurende de workshops wisselden de kinderen ideeën uit, ze inspireerden elkaar bij het bedenken van vormen en frasen voor hun choreografie, ze namen samen beslissingen bij de opbouw van het stuk, ze gingen om met meningsverschillen, ze oefenden in het duidelijk weergeven van hun ideeën en waren assertief, ze stonden open voor de ideeën van anderen.

De leerkrachten en coaches ondersteunden dit hele muzische proces door bij te sturen, te helpen denken en uit te dagen. Hierbij zorgden ze voor een positieve bekrachtiging en waren ze stimulerend aanwezig. Er werd ingezet op een open en respectvolle communicatie, waardoor kinderen aangemoedigd werden om kleine risico's te nemen. Er werden experimenteerkanen geboden en het klimaat was foutvriendelijk en uitnodigend naar iedereen toe. Bovendien werd initiatief gestimuleerd vanuit de kinderen. De choreografieën werden niet voorgedacht. De kinderen mochten ze zelf mee opbouwen en hun ideeën kregen dan ook alle kansen, er was ruimte voor inspraak. Belangrijk in deze was ook het voorleefgedrag van de leerkrachten die actief meestapten in het muzisch proces. Zelf experimenteren, ook tijdens workshops 1 en 2, zelf deelnemen, inspirerende voorbeelden bieden, eerder dan pasklare oplossingen: dit waren enkele van de begeleidingsvormen die zorgden voor een stimulerende en ondersteunende coaching en rol.

De interventies naar de kinderen toe hadden een direct en open karakter, waardoor ze meerdere oplossingen aangereikt kregen, nog te onderzoeken oplossingen of werden uitgenodigd om gericht na te denken.

e. Workshops 4: muziek en taal

Omdat we niet geloven in al te sterk geïsoleerde domeinen en velden, streefden we naar een boeiende interactie en verrijking tussen en van de velden onderling. In het verlengde van dit luik bewegingsexpressie gingen de kinderen dan ook creatief aan de slag met taal en muziek. Als decor en omkadering voor hun choreografieën ontwierpen ze in interactie ook een klankdecor, muziek, spreekkoren, echokoren, ritmestukken, liederen...

Hiervoor speelden de kinderen graag met taal en muziek en dit in een meertalige context. In lijn met ons taalbeleid konden de talen evenwaardig naast elkaar fungeren als creatieve component, als generators van klanken en ritmes. Op die manier ontwikkelden we verder de liefde voor alle talen, zowel de thuis- als vreemde taal en de liefde voor muziek.

f. Workshops taal: uitnodigingen, programmaboekje en website

Ook voor de volledige uitwerking en ontwikkeling van de programmaboekjes, de taal van de uitnodigingen en een heuse website stelden we de kinderen verantwoordelijk van de derde, vierde, vijfde en zesde klas.

Via functionele en motiverende schrijftaken ontwikkelden de kinde-



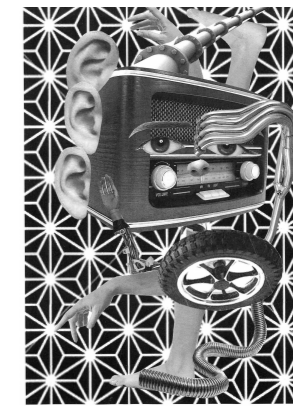
ren van het derde en vierde leerjaar allereerst de uitnodigingen. In het derde leerjaar werd het een modeloefening, waarbij de leerlingen via de werkvorm "samen schrijven" de criteria van een uitnodiging onder de loep namen en aanvulden voor de officiële versie. De leerlingen van het vierde leerjaar daarentegen hadden reeds eerder kennis gemaakt met deze tekstsoort. Transfer maken en zelf benoemen wat de onderdelen van een uitnodiging zijn, stonden hierbij centraal. Wat het programmaboekje betreft, doorliepen de kinderen een gelijkwaardig proces. Ze maakten kennis met verschillende vormen, namen de functie van een programmaboekje onder de loep en gaandeweg kregen hun eigen ideeën vorm. De leerlingen van het zesde leerjaar vatten het op als een tijdslijn doorheen de dansgeschiedenis. Alle leerlingen werden betrokken bij de opbouw en realisatie van deze tijdslijn, zowel inhoudelijk als grafisch.

De website was dan weer het werk van het vijfde leerjaar en fungeerde als een marktplaats vol achtergrondinfo bij de voorstelling. De leerlingen kozen zelf voor de digitale vorm, werkten aan lay-out en inhoud. Het genieten van het werken rond informeren van toeschouwers over het ontstaansproces van de voorstelling, stond centraal.

g. Workshops beeld:

Voor diezelfde uitnodigingen ontwierpen de kinderen van het eerste en tweede leerjaar unieke beelden. Ze gingen daarvoor opnieuw eerst beschouwend te rade bij de wereld van de kunst en het grafisch ontwerp.

Het tweede leerjaar liet zich bijvoorbeeld inspireren door de affiches uit de jaren '50 van robots en robotvormen. Via vraaggesprekken kwamen ze tot de opbouw van de beelden en de robots, het kleurgebruik, de samengestelde vormen. Van daaruit experimenteerden ze zelf met het stapelen en combineren van allerlei vormen tot samengestelde vormen. Ze combineerden veel en genereerden eerst een resem aan ideeën. Uit hun experimenten maakten ze daarna een selectie en een gerichte en weloverwogen keuze of ze combineerden een aantal ideeën. Ze werden op die manier uitgenodigd om heel creatief hun eigen robotvorm samen te stellen. Door het terugblikken op deze vorm van werken, kregen ze inzicht in hun eigen creatieve proces. Daarbij stond het oorspronkelijk en origineel zijn centraal. De kinderen werden uitgedaagd om een robotvorm te bedenken zoals er nog geen tweede bestond. Daarvoor hadden ze enkel alle basisvormen ter beschikking die ze naar hartenlust mochten combineren, stapelen, herschikken, draaien. Uit



die samenstelling ontstond hun ontwerp. Via een rijke interactie en feedback stuurden ze hun proces bij waar nodig en namen daarvoor af en toe even wat afstand.

In een tweede fase lieten ze zich inspireren door het kleurenpalet van de affiches om zelf pastelkleuren te ontwerpen en hun ontwerp in de pasteltonen te verwerken. Een gerichte zelfevaluatie liet hen toe terug te blikken op hun eigen leerproces.

Het eerste leerjaar maakte kennis met de kunst van collage. Via speelse experimenten associeerden ze eerst vrij voorwerpen en lichaamsdelen. Deze oefening stimuleerde hen in het creatief combineren en out-of-the-box denken. Na het experiment gingen de kinderen dan creatief aan de slag bij het samenstellen van hun eigen nieuwe robot. Ook hier stonden weer originaliteit en oorspronkelijkheid voorop. De kinderen verwoordden wat uniek was aan de verschillende ontwerpen en de interactie en feedback stelde hen in staat om, waar nodig, bij te sturen en nog iets ruimer te denken.

h. Toonmoment en voorstelling

Al die workshops samen, al het voorbereidende werk kenden een hoogtepunt in het toonmoment op het einde van de rit. Dat stelde de kinderen in staat om, niet enkel in contact te treden met het culturele speelveld in Woluwe, maar ook trots en vol zelfvertrouwen te tonen en delen wat ze gecreëerd hadden, wat de groep verwezenlijkt had. Ze maakten kennis met de technische kant van het leven achter de scène, vertoefden als echte artiesten in hun loges, waar ze zich voorbereidden op dat ene ultieme moment in het spotlicht.



3. Ter afsluiting

En het toonmoment was een knaller. Dankzij de mooie omkadering van de ouders en de talrijke aanwezigheid van vrienden en familie werd dit voor de kinderen een succeservaring. Ze voelden zich gesteund in hun expressie, aangemoedigd in hun performen. Een unieke afsluiter dus van een proces gevuld met creatief denken, waarbij ideeën gegeneerd werden voor de nieuwe choreografieën en uit die veelheid van ideeën samen geselecteerd werd. Een proces waarin keuzes werden gemaakt in groep, combinaties ontworpen, waarbij out-of-the-box werd gedacht. Door met de kinderen in het afsluitende reflectiemoment hierop terug te kijken, maakten we hen bewust van dit hele creatieve proces. Ze leerden doorheen de verschillende fasen onder andere bijsturen, verder zoeken, afstand nemen en vooral communiceren met elkaar.

In die zin stond dit project helemaal mee model voor de kunsteducatie die we verder willen aanbieden in deze maar daarnaast ook nog veel andere diverse vormen, continu en geïntegreerd, doorheen heel het schooljaar en uitgebreider de schoolloopbaan van alle kinderen. Het was een vertolking van de prominente plaats die we aan kunsteducatie en muzische vorming willen en moeten geven.

Kunst draagt namelijk bij tot een harmonieuze persoonsontwikkeling van kinderen en jongeren. Zowel de geest als het lichaam worden volgens Herbert Read gestimuleerd, waardoor kinderen ontvankelijker worden voor andere vormen van kennis. Volgens UNESCO creëren kunst en het artistieke in onderwijs dan weer creativiteit en innovatieve vermogens, helpt kunsteducatie de creatieve capaciteit verder ontwikkelen die bij elk kind als creatief wezen van bij de geboorte aanwezig is. Creativiteit die verschijnt als een competentie en het levenslang leren bevordert. Doorheen de ontwikkeling van die creativiteit kunnen we als mens meer anticiperen op sociale, maatschappelijke veranderingen. Onze kinderen verwerven op die manier kennis, vaardigheden en attitudes die ze sowieso ongetwijfeld zullen nodig hebben in deze snel evoluerende en uitdagende samenleving. (Nele Van de Vijver, 2012)

Bibliografie, geraadpleegde bronnen

Crul, K. (2013). Didactiek voor muzische vorming. Kalmthout: Pelckmans
Robinson, K. (2006). Do schools kill creativity? TED2006
Van de Vijver, N. (2012). Kunsteducatie voorbij de creatieve imperatief?, Gent: Universiteit Gent - Vanthuyne, H. (2014). Voortgangsrapport kunstinitiatie, evaluatie en visie, Brussel: SDKO

Fotocredits: Sofie Rijcken - Illustraties: 1ste en 2de leerjaar

INTERVIEW MET EEN AANTAL LEERKRACHTEN :

JUF TILDE, JUF DOROTHEA, JUF ANN EN MEESTER BART VAN HET VIJFDE, EERSTE EN TWEEDE LEERJAAR

Hoe heb je het procesgericht werken ervaren tijdens de schoolvoorstelling?

Wat betreft de (soms eerste) ervaring van de leerkrachten met het procesgericht werken, maakten sommigen gewag, zeker bij de aanvang van het project of tijdens de eerste fases, van een moeilijkheid om het geheel los te laten, het muzisch proces te laten lopen. Vooral het gebrek aan zicht op het eindproduct, dat nu in handen lag van de kinderen, was niet zo eenvoudig te plaatsen in de aanvangsfase. Bovendien was het niet evident om in te schatten waar we naartoe gingen. Toch groeide voor hen gaandeweg de bewustwording en daarmee ook de grip op het proces en de begeleiding naarmate de workshops vorderden. Het plaatje werd duidelijker en de eerste lijnen tekenden zich af van de choreografieën.

Ook sommige (oudere) kinderen moesten bij aanvang nog even wennen aan deze manier van werken, gewoon als ze zijn hapklare brokken voorgeschoteld te krijgen.

Doorheen de verschillende fasen ontpopten de leerkrachten zich uiteindelijk wel allemaal tot begeleiders die de ideeën van de kinderen en hun creatieve verwerking van de tools, in goede banen konden leiden.

De algemene ervaring is dus een zeer positieve, vooral door de vele inspraak- en keuzemogelijkheden voor de kinderen. De opbouw die ze stap voor stap hebben meegemaakt, het uittekenen van hun eigen choreografie, zorgde voor een boeiend parcours van begin tot einde.

Hoe werden aan de kinderen voldoende tools aangereikt?

In de klas werd thematisch gewerkt vanuit de kunst die beschouwd werd en de choreografieën van enkele grote voorbeelden. Naast het vele beeld- en aanschouwelijke materiaal, kregen de kinderen, onder begeleiding van een echte danseres, ook de nodige tools, taal en opdrachten aangereikt om daarbinnen vrij te experimenteren en exploreren met de expressie van hun lichaam. Ze verwierven zo een soort alfabet of toolbox binnen de bouwstenen van de dans om zelf mee aan de slag te gaan. De leerkrachten omkaderden dit geheel zorgvuldig en bakenden af met het oog op een mooie ruimte voor creatieve uitwerking van de eigen choreografie. Daarnaast boden ze de kinderen voldoende beeldmateriaal voor het ontwikkelen of mee uitdenken van de aankleding en de kostuums.

Wat vond je van deze manier van werken?

Wat was de meerwaarde ervan?

De meerwaarde van deze manier van werken, bestond erin dat de choreografie van de eerste tot de laatste beweging intrinsiek in de kinderen leefde. Door van bij de start alles intens mee te beleven, te exploreren en daarna terug op te bouwen ervoeren de kinderen een hoge mate van betrokkenheid bij het zich eigen maken van de choreografie. De eindchoreografie zat in hen verankerd, in elke lichaamsvezel, was helemaal van hen. Daardoor waren rollen soms inwisselbaar, spatte het plezier van het podium, kwam er een grote samenwerking tot stand, mede door de voortdurende vraag naar compromissen.

Wat waren enkele werkpunten? Wat nemen we mee?

Hoewel de leerkrachten niet echt markante werkpunten konden aanduiden, kan er in de toekomst wel nog constructief nagedacht worden over de praktische uitwerking van de keuzemogelijkheden en het tegelijk oefenen. Flexibiliteit blijft hierbij een keyword. Bovendien is er nog ruimte om de autonomie van de kinderen en de daarmee gepaard gaande begeleidende houding van de leerkrachten te vergroten. Op dat vlak kunnen we een nog uitgebreidere expertise ontwikkelen. Bovendien zou het ook verrijkend kunnen zijn om de verschillende groepen te beschouwen en van elkaars aanpak en feedback te leren. Zowel kinderen als leerkrachten zouden daar baat bij kunnen hebben. Wat we zeker meenemen is dat we de kinderen in geen geval mogen onderschatten. Ze zijn tot grootse dingen in staat.

Op welke momenten werd co-teachen efficiënt ingezet?

De inzet van meerdere mensen op de klas- of dansvloer werd als zeer waardevol ervaren. De kinderen konden op die manier in kleinere groepjes begeleid worden, er was ruimte voor differentiatie en dat zorgde mee voor een veilig klimaat. Bovendien resulteerde de inzet van het voltallige personeel in een project dat schoolgedragen was en voelde. Verschillende talenten van leerkrachten werden complementair ingezet, er was mogelijkheid tot een ver doorgedreven begeleiding van de kinderen, een boeiende interactie en uitwisseling bij het gezamenlijk uitdenken van werkvormen en strategieën om de kinderen verder te begeleiden. De samenwerking was heel leerrijk en schiep ook een mate van verbondenheid. De verschillen en persoon-



lijke competenties van leerkrachten kwamen ook tegemoet aan de verschillende behoeften in ondersteuning en persoonlijkheden van de kinderen. Wat betreft de praktische uitwerking werd die ook op die manier heel haalbaar. Eveneens werd de medewerking van de ouders hier bijzonder geapprecieerd.

Hoe heeft de expertise van de danseres Lieselot je eigen muzische werking versterkt? Aan welke nood van begeleiding kwam zij tegemoet

De expertise van de professionele danseres kwam tegemoet aan de behoefte om het toch veelal onbekende en onontgonnen terrein van de hedendaagse dans en soms ook de klassieke choreografieën behapbaar te maken. Lieselot verruimde onze blik, zeker rond abstrac-

tere stukken en toonde ons mogelijkheden en een taal die we zelf nog niet kenden. Ze zorgde voor uitgangspunten vanuit de beschouwing van de kunstenaars, aanknopingspunten om rond te exploreren. Die begeleiding was noodzakelijk om die aanvangsfase rijk te maken. Bovendien voorzag de danseres werkvormen en uitdagende oefeningen die nieuw waren voor kinderen en leerkrachten, waarbinnen de kinderen toch voldoende ruimte kregen om vrij te exploreren. Haar inleiding was heel motiverend en er werd speels en fantasierijk een link gelegd naar het thema en de choreografie uit de kunstwereld. De omgang met de kinderen was gemoedelijk, vriendelijk, werkte aanmoedigend en alle kinderen werden actief betrokken. Haar expertise kon tenslotte ook aangewend worden bij het verder uitdenken van de workshops op basis van de exploraties van de kinderen, het uitzetten van het creatieve proces.

Bij het uitwerken en uitdenken van de choreografieën uit het tweede deel, bij de meer populaire muziek voelden de leerkrachten van de oudere klassen zich veel zekerder om het proces mee op te zetten en te begeleiden.

Hoe werd er gewerkt aan betrokkenheid?

De betrokkenheid bij de kinderen was hoog tot heel hoog. Bij de aanvangsfase was bij sommige oudere kinderen nog een lichte aarzeling merkbaar, omdat er een veelheid aan ideeën was die niet allemaal konden uitgewerkt worden. Bovendien was er een kleine drempel om ook de minder evidente stukken aan hen voor te stellen. Door de manier van werken, de beschouwing en de ruimte voor de heel eigen exploratie groeide echter ook bij hen het bewustzijn dat

ze heel creatief konden omspringen met dansvormen die tot dan toe voor hen heel ontoegankelijk leken. De hoge mate van autonomie in de uitwerking en de keuzemogelijkheden zorgde voor een hoge betrokkenheid. Ook al kozen sommige kinderen voor de eigen klas, de keuzemogelijkheid werd als essentieel ervaren en woog op tegen de eventueel praktische bezwaren tijdens de oefenmomenten. De kinderen konden heel persoonlijk en gericht kiezen voor een stijl die hen lag, een thema, een groep, een leerkracht en dat bepaalde in hoge mate mee de betrokkenheid. Veel leerkrachten opteren zelfs voor een uitbreiding naar graadswerking op dat gebied. Bovendien werd de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de nieuwe choreografie grotendeels in handen gelegd van de kinderen. Die inbreng, de creatieve omgang met aankleding en kostumering, de verantwoordelijkheid en creatieve verwerking van nevenprojecten als de program-maboekjes, website, illustraties, uitnodigingen,... bepaalden ook mee die hoge mate van betrokkenheid.

Hoe werd ervoor gezorgd dat elk kind aan bod kon komen?

Er werd getracht om elk kind zo veel mogelijk aan bod te laten komen. Het is bijlange niet evident om 23 of 24 kinderen of soms zelfs 30 kinderen een stukje eigenheid te laten zien in de choreografie. Daarom werd heel sterk ingezet op een bevraging van alle kinderen. Allen werden ze mee uitgenodigd om te exploreren, er werden ideeën uitgewisseld en compromissen gesloten, wat niet steeds eenvoudig was. Bovendien bevonden zich niet alle kinderen op hetzelfde punt van zelfvertrouwen en was het klimaat nog niet altijd helemaal veilig, hoewel we dat zo veilig mogelijk probeerden te maken. Dat resulteer-

de bij enkele kinderen dan toch voor een keuze naar de achtergrond en een grotere rol achter de schermen, waar ook heel wat talenten geëtaleerd konden worden.

Die veiligheid nog extra inbouwen voor alle kinderen door eventueel kleinere groepjes en een nog verder doorgevoerde differentiatie staat daarom nog hoog op de agenda.

Welke aspecten en werkvormen van de danseres en de expertise neem je graag mee naar de klasvloer:

Ook op de klasvloer willen we in de toekomst voor het muzische domein, maar ook de andere, die keuzemogelijkheden uitspelen om de betrokkenheid te verhogen. We willen nagaan in welke mate we voor de kinderen eigen trajecten kunnen uitbouwen waarbinnen ze zelf gericht keuzes maken voor deze of gene werkvorm, voor een verdieping in een bepaald domein of de manier waarop ze de doelstellingen willen bereiken, zowel beschouwend als creërend. Het bieden van meer autonomie en het vertrekken uit hun interesseveld willen we daarom verder uitwerken. Bovendien kunnen we inzetten op graadswerking om gedifferentieerder aan de slag te gaan. De manier waarop de danseres ook zorgde voor een heel veilig klimaat, met exploratiekansen voor iedereen, een uitgestoken (niet dwingende) hand tot participatie, op een speelse manier de kring rond, die manier van werken willen we meenemen naar de klaspraktijk. Om zo nog een hogere betrokkenheid te genereren. Het speels aanbieden van ontdekkende werkvormen in spelvorm, thematisch sterk gerelateerd aan de andere velden, met ruimte voor fantasie en beleving, zodat de kinderen als het ware spelenderwijs heel veel leren over de bouwstenen van de dans zonder



INTERVIEW MET EEN AANTAL LEERLINGEN

HÉLOISE, VICTORIA, FLORENCE, OMBELINE 6A

CLAIRE, JULIA, JULIETTE, CAMILLE 4B

MY HAN, ALEXANDRE, YSAURE 1B

ALEXANDRA, ELODIE 1A

VICTORIA, LOUIS, CLARISSE, ARTHUR 2A

Wat vond je het leukst aan het schoolfeest?

De kinderen hebben vooral genoten van de voorstelling als het fijnste moment in het proces, het applaus van hun familie, maar ook de keuzemogelijkheden en de autonomie wisten ze heel hard te waarderen.

Was het fijn om te kunnen kiezen?

Voor alle bevraagde kinderen, zowel jong als oud, bleek de keuzemogelijkheid essentieel voor hun betrokkenheid. Voor sommige kinderen mocht die keuzemogelijkheid nog onbeperkt uitbreiden, anderen vonden te veel keuze wat moeilijker en dit aanbod dus al voldoende, maar dat er een mate van keuzemogelijkheid moest zijn, stond vast. Ook al kozen ze daarbij voor de eigen klasgroep. Er werd bovendien aangegeven dat die keuzemogelijkheid echt het verschil heeft gemaakt in vergelijking met andere jaren of scholen.

Wat zou je nog anders kunnen doen?

Als de kinderen al iets zouden kunnen of willen veranderen, dan zouden dat vooral de kleedruimtes zijn in het theater, nog wat meer creatieve ruimte voor het zelf ontwerpen van kostuums en creatieve mogelijkheden in de randdomeinen. Bovendien mochten de stukjes nog wat langer. Een voorstelling met alleen de graad zou zeker een optie kunnen zijn.

Zou je uit nog meer dingen kunnen kiezen?

Over de mate van inspraak waren de kinderen tevreden tot zeer tevreden, al mocht die voor sommigen nog wat uitgebreider. Ze kregen de kans om de dans, choreografie van nul op te bouwen. Alle stemmen werden gehoord en compromissen werden gesloten. Ook de creatieve inbreng in de omringende activiteiten, zoals het programmaboekje, de uitnodiging, de illustratie daarvoor, de website,... kon heel erg gesmaakt worden. Het was ook fijn om soms, bij gebrek aan eigen ideeën, te brainstormen met de medeleerlingen.

Werkten jullie in groep goed samen om tot een compromis te komen?

De kinderen zijn tevreden over de mate waarin ze in groep samenwerkten om tot een compromis te komen. Ze begrijpen dat niet alle ideeën daardoor aan bod konden komen, maar dat iedereen wel een stem kon hebben en een creatieve inbreng in het geheel van de choreografie.

Waarop zijn jullie het meest trots?

De kinderen waren zelf het meest trots over hun houding en samenwerking, over de manier waarop ze compromissen hebben gesloten, waarop ze in groep hebben gecreëerd. Bovendien kijken ze met

fierheid terug naar hun eigen performance die voor velen van hen een overwinning was op het podium. Ze gingen de strijd aan met stress en vonden het zelfvertrouwen dat ze nodig hadden, zelfs om met jongens te dansen. Bovendien vonden ze het fijn om met fierheid hun choreografie voor te stellen die ze grotendeels eigenhandig ineen hadden gebokst met vereende krachten.

Wat heb je vooral bijgeleerd van deze voorstelling?

De kinderen geven aan vooral veel geleerd te hebben over samenwerken. Ze ontwikkelden skills in de sociale vaardigheden om met elkaar te bouwen aan deze voorstelling. Bovendien vonden ze het boeiend om bij te leren over de achtergrond van de voorstelling, de choreografie, de dansstijl. Op persoonlijk vlak leerden ze wat zelfvertrouwen ontwikkelen en de feedback die ze kregen op een positieve manier te verwerken. Ze overwonnen hun podiumangst en ontwikkelden in sommige gevallen een echte liefde voor de dans.

Vond je deze manier van werken leuk?

Deze manier van werken was prima voor alle ondervraagde kinderen. De tijdspanne was perfect, langer hoefde niet en het werd ook niet saai. Ter afsluiting is het voor alle ondervraagde kinderen belangrijk dat ook deze vakken en de ruimte om creatief te zijn aan bod komen op school.





Het team

1. Meester Peter directeur
2. Juf Chris (Secretariaat)
3. Juf Pascale (Frans-Engels)
4. Meester Ruben (Sport)
5. Juf Katrien (6A)
6. Meester Bart (ICT)
7. Meester Bart (2B)
8. Juf Dorothea (6B)
9. Juf Chris (2A)
10. Juf Anneleen (Taal)
11. Juf Caroline (3B)
12. Juf Marleen (Mentor)
13. Juf Hilde (Zorg)
14. Juf Charlotte (Sport)
15. Juf Virginie (1B)
16. Juf Aagje (Muzo)
17. Juf Carine (1A)
18. Juf Isabelle (3A)
19. Meester Peter (4A)
20. Juf Mieke (W.O)
21. Juf Joke (Zorg)
22. Juf Ann (1B)
23. Juf Karien (6B)
24. Juf Tilde (5B)
25. Juf Carolien (4B)



Eerste jaar







Tweede jaar













Vierde jaar







Vijfde jaar







Zesde jaar

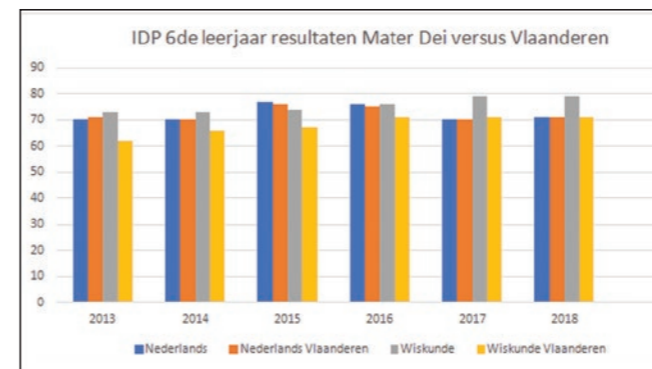
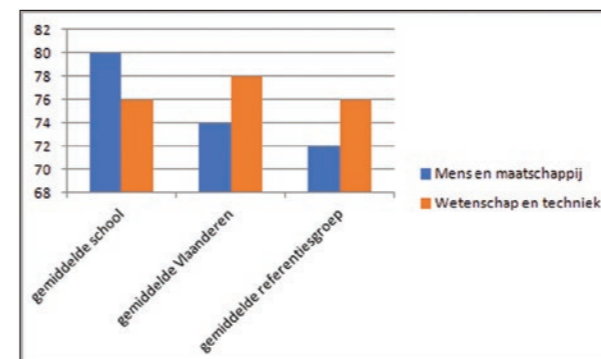
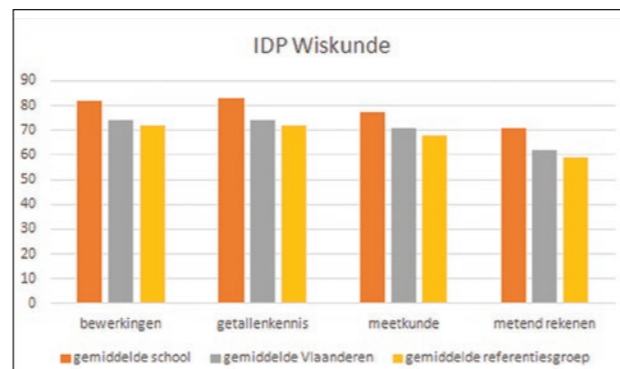
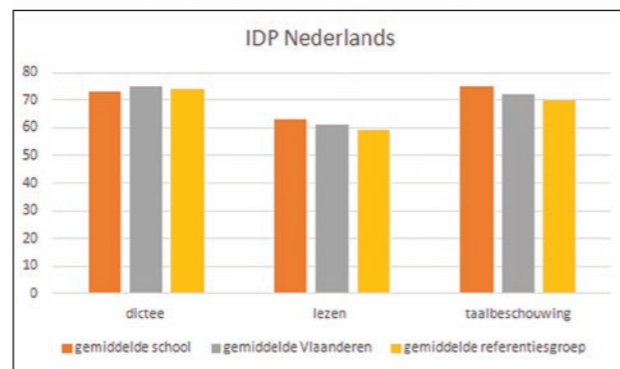






IDP 2017-2018

In het 4de leerjaar en op het einde van het 6de leerjaar worden de interdiocesane toetsen afgenomen. Deze centraal aangestuurde niveaubepalingen zijn uitermate interessant omwille van de referenties die aangeboden worden. Zo krijgen we naast het gemiddelde van de school ook nog het gemiddelde van Vlaanderen en het gemiddelde van onze referentiegroep. Deze laatste groep scholen werken met leerlingen die dezelfde kenmerken hebben als onze leerlingen. Hiervoor houdt men rekening met de toekenning van een schooltoelage, de moedertaal en het opleidingsniveau van de moeder. De inhoud van deze toetsen is elk jaar verschillend, de gekozen inhoud en daarbij verbonden doelstellingen zijn ook slechts een fractie van alle leerplandoelstellingen die best behaald worden. Jaarresultaten met elkaar vergelijken is daardoor niet correct, je op de leerling-percentages baseren om getuigschriften toe te kennen is uit den boze. Naast het kwantitatieve beeld dat geschetst wordt, kunnen de scholen ook aan de slag met de concrete inhoud en de percentages correcte antwoorden per vraag. Een dergelijke analyse zet aan tot bijsturing en is een voorbeeld van interne kwaliteitszorg. Hierbij een overzicht van resultaten van het 6de leerjaar:



Dit schoolrapport biedt eveneens een overzicht aan van de laatste 5 proeven en gaat dus terug in de tijd tot 2013. We kunnen concluderen dat de resultaten van zowel het 4de als het 6de leerjaar steeds in dezelfde lijn liggen. Daar zien we op een paar beperkte schommelingen na, eenzelfde niveau en verhouding. De resultaten van het 4de leerjaar zijn in het algemeen minder uitgesproken positief. Dit toont aan dat onze leerlingen meer tijd nodig hebben om hun niveau te behalen. De meeste van onze leerlingen starten ook pas bij de aanvang van het kleuteronderwijs met het aanleren van het Nederlands. Deze achterstand wordt gestaag weggewerkt om uit te monden in de resultaten hiernaast weergegeven. We mogen best fier zijn op de inzet van leerlingen, hun ouders en de leerkrachten. Mooi werk!

