

Muziekeducatie doen we samen

Samenwerkingsproject tussen het Conservatorium van Amsterdam, de Universitaire Pabo van Amsterdam, de Pabo van de Hogeschool van Amsterdam en de iPabo

Projectleider

DRS. L.C.L. SCHUTTE

INLEIDING

Voor u ligt de eindpublicatie van het project “Muziekeducatie doen we samen”. Dit project was een unieke samenwerking tussen het Conservatorium van Amsterdam, de Universitaire Pabo van Amsterdam, de Pabo van de Hogeschool van Amsterdam en de iPabo met als doel een bijdrage te leveren aan de kwaliteitsverhoging van het muziekonderwijs op de basisschool. Gedurende twee jaar is er gezamenlijk vanuit theorie en praktijk geprobeerd een rijk geschakeerd beeld te verkrijgen van de wijze waarop er door de opleidingsinstituten aan de kwaliteitsverhoging van muziekonderwijs gewerkt kan worden. Dit heeft geresulteerd in een aantal concrete opbrengsten en aanbevelingen. Deze publicatie is bedoeld om de context van het project en de verschillende pilots met hun bevindingen die vanuit het project zijn gedraaid, te beschrijven en te delen. De uitkomsten kunnen interessant zijn voor onder andere beleidsmakers, (universitaire) pabo’s, conservatoria en andere kunstvakopleidingen, basisscholen, kunsteducatieaanbieders, groeps- en vakleerkrachten.

Hieronder zullen de aanleiding voor en opdracht van het project worden toegelicht. Daarnaast zal de opzet van deze eindpublicatie worden uiteengezet in de leeswijzer.

Aanleiding

De aanleiding om het project “Muziekeducatie doen we samen” te starten was een gebeurtenis in Amsterdam in maart 2013. Om cultuureducatie weer terug te brengen binnen de basisschool en toegankelijk te maken voor alle Amsterdamse kinderen is toen, op initiatief van de wethouder van cultuur, het convenant Basispakket kunst- en cultuureducatie getekend. Ondertekenaars waren de gemeente, kunsteducatieaanbieders, de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (AHK) (waar het Conservatorium van Amsterdam deel van uitmaakt), de pabo’s van Amsterdam en alle basisscholen. Dit was het resultaat van het groeiende besef dat culturele

vakken buitengewoon belangrijk zijn voor de algemene ontwikkeling en persoonsvorming van ieder kind.

In het convenant zijn afspraken gemaakt over het invoeren van een doorlopende leerlijn met daaraan gekoppeld afspraken over het aantal lessen voor culturele vakken per week en het kwaliteitsniveau van de lessen.

Voor het terugbrengen van muziek op de basisschool is een extra subsidie beschikbaar gesteld waarbij het van belang is dat er een optimale samenwerking ontstaat tussen vakleerkracht en groepsleerkracht. Zij zijn beiden verantwoordelijk voor de uitvoering van de doorlopende leerlijn. In de praktijk blijkt dit echter nog lang niet overal het geval en ook het niveau van de muzieklessen van zowel groepsleerkrachten als vakleerkrachten laat soms nog te wensen over.

Het Conservatorium van Amsterdam (CvA) en de Universitaire Pabo van Amsterdam (UPvA) zagen hier kansen voor verbetering en hebben daarom het project “Muziekeducatie doen we samen” geïnitieerd.

Zij werkten daarin samen met de Pabo van de Hogeschool van Amsterdam en de iPabo.

Opdracht van het project “Muziekeducatie doen we samen”

Het doel van het project was dat deze opleidingsinstituten, elk vanuit hun eigen perspectief en opdracht, een integrale visie ontwikkelden over hoe zij gezamenlijk kunnen bijdragen aan kwaliteitsverbetering van het muziekonderwijs in de basisschool. Hierbij gaat het expliciet over het op elkaar afstemmen van de curricula muziek, het zoeken en vormgeven van concrete samenwerkingsverbanden, het ontwikkelen van een meetinstrument waarmee de leeropbrengsten van de studenten worden gemeten en het ontwikkelen van een training voor groepsleerkrachten. Ten slotte is er een vertaalslag gemaakt van het proces en de resultaten ter lering en inspiratie voor andere kunstdisciplines. Het project “Muziekeducatie doen we samen” is gehonoreerd vanuit het flankerend beleid van de regeling Cultuureducatie met kwaliteit. Hierbij ligt de focus op deskundigheidsbevordering van groeps- en vakleerkrachten in het binnenschools muziekonderwijs. Dit hele proces is in verschillende stappen uitgevoerd. Om de samenwerking in het project “Muziekeducatie doen we samen” vorm te geven, stond de volgende onderzoeksvraag centraal:

“Hoe kunnen het conservatorium en de pabo's van Amsterdam vanuit

hun rol als (vak)leerkrachtenopleiders, binnen het huidige cultuurbeleid, gezamenlijk bijdragen aan de verhoging van de kwaliteit van het muziekonderwijs in de basisschool?”

Organisatie van het project

Om zorgvuldig en effectief te werken zijn er een werkgroep en stuurgroep ingesteld. De leden van de stuurgroep waren vertegenwoordigers van het Conservatorium van Amsterdam, de Pabo HvA en de Universitaire Pabo van Amsterdam. Daarnaast waren het lectoraat Kunst- en Cultuureducatie van de AHK en de ASKO-scholen vertegenwoordigd. De werkgroep werd samengesteld uit docentenopleiders van alle betrokken opleidingsinstituten. Er was ondersteuning van een extern deskundige en een stagiaire van de Vrije Universiteit. Het gehele project stond onder leiding van Lili Schutte.

Terugkoppeling

Gedurende de twee jaar dat het project plaatsvond, zijn er vele gesprekken gevoerd om informatie te verzamelen en bevindingen uit het project terug te koppelen. Er is onder andere gesproken met het onderwijsveld (leerkrachten en directeurs van basisscholen), het lectoraat Kunst- en Cultuureducatie van de AHK, gemeente Amsterdam, muziekvakdocenten en muziekscholen, muziekeducatieaanbieders van Amsterdam (Amuze), individuele inhoudelijk deskundigen, pabo-docenten muziek (Netwerk Muziekdocenten Pabo) en pabo-docenten beeldend, drama en dans. In maart 2015 is een tussenrapportage verschenen waarin de eerste resultaten werden gepubliceerd en mogelijke oplossingsrichtingen werden aangedragen.

Leeswijzer

Binnen het project “Muziekeducatie doen we samen” werden verschillende stappen gezet om de centrale vraagstelling te kunnen beantwoorden. Deze komen terug in de onderstaande hoofdstukken. Alle hoofdstukken kunnen los van elkaar worden gelezen, al naar gelang de interesse van de lezer.

In hoofdstuk I wordt de beleidspraktijk van het muziekonderwijs beschreven. Er wordt kort ingegaan op het landelijk cultuureducatiebeleid en de

situatie in Amsterdam. Van daaruit wordt het project “Muziekeducatie doen we samen” in zijn context geplaatst.

In hoofdstuk 2 wordt de probleemanalyse rondom het binnenschoolse muziekonderwijs uiteengezet. Op basis van literatuuronderzoek en aan de hand van eigen ervaringen heeft de werkgroep een analyse gemaakt die als uitgangspunt voor kansen tot verbetering en samenwerking heeft gediend.

In hoofdstuk 3 staat de curriculumvergelijking centraal. De verschillende curricula muziek van de betrokken opleidingsinstituten zijn beschreven en naast elkaar gezet. Overeenkomsten, verschillen en mogelijkheden voor samenwerking zijn inzichtelijk gemaakt.

De samenwerkingstrajecten tussen studenten van de pabo's en het conservatorium komen aan bod in hoofdstuk 4. Hierin worden naast de korte trajecten ook uitgebreid de pilot gezamenlijke stages tussen vierdejaars pabo-studenten en studenten van de post-hbo opleiding Muziekeducatie (M4ME) beschreven. Deze pilot is onderzocht op leeropbrengsten en uitgebreid geëvalueerd. De uitkomsten hiervan komen ook in dit hoofdstuk aan bod.

Om de samenwerking (*co-teaching*) tussen zittende groeps- en vakdocent in de muziekles te verbeteren, is de bijscholingspilot 4CO-teaching gestart. In hoofdstuk 5 wordt de methodiek 4CO-teaching toegelicht, alsmede een inkijkje gegeven in het proces op de werkvloer. Ten slotte worden de uitkomsten van deze pilot beschreven.

De samenwerking tussen het conservatorium en de pabo's van Amsterdam heeft ook een trainingsprogramma voor groepsleerkrachten opgeleverd en een online module die op zowel conservatoria als pabo's gebruikt kan worden. Dit wordt toegelicht in hoofdstuk 6.

Ten slotte worden in hoofdstuk 7 op basis van alle opbrengsten en bevindingen uit de pilots een aantal kernaanbevelingen gegeven om de kwaliteitsverbetering van het muziekonderwijs op de basisschool verder

te bevorderen. Deze aanbevelingen betreffen algemene beleidszaken en concrete suggesties voor opleidingsinstituten en de scholen. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een verbreding van perspectief middels een vertaalslag naar andere kunsten zoals dans, drama en beeldende vorming.

DRS. L.C.L. SCHUTTE

Hoofdstuk 1	
DE BELEIDSPRAKTIJK VAN HET BINNENSCHOOLS MUZIEKONDERWIJS	013
1.1 Het landelijk beleid Cultuureducatie met kwaliteit	013
1.2 Overig landelijk beleid voor het binnenschools muziekonderwijs	014
1.3 Beleid muziekonderwijs in Amsterdam	016
1.4 “Muziekeducatie doen we samen” en het cultuureducatiebeleid	017
Hoofdstuk 2	
DE STAND VAN MUZIEKONDERWIJS: EEN PROBLEEMANALYSE VAN HET MUZIEKONDERWIJS IN HET PRIMAIR ONDERWIJS	021
2.1 Muziekonderwijs en pabo’s	021
2.2 Muziekonderwijs en het conservatorium	023
2.3 Muziekonderwijs op de basisschool	025
2.4 Muziekonderwijs in het speciaal onderwijs	027
2.5 Conclusie	029
Hoofdstuk 3	
CURRICULA VAN HET MUZIEKONDERWIJS VERSTERKEN DOOR KENNIS EN KUNDE TE BUNDELEN EN TE DELEN	031
3.1 Werkwijze curriculumvergelijking	032
3.2 Verschillen en overeenkomsten tussen de curricula	033
3.3 Aanbevelingen	034
3.3.1 Een gezamenlijk uitgangspunt: het doel van het muziekonderwijs	034
3.3.2 Gezamenlijk muzikale kennis en vaardigheden ontwikkelen in de verschillende muzikale domeinen	036
3.3.3 Gezamenlijk muziekdidactische vaardigheden ontwikkelen	038
3.3.4 Samen lessen ontwerpen voor het muziekonderwijs	040
3.3.5 Samen onderzoek doen	042
3.3.6 Samen de muzikale omgeving verkennen	042

Hoofdstuk 4

LEREN VAN ELKAAR: DE SAMENWERKING VAN PABO- EN CONSERVATORIUMSTUDENTEN IN HET MUZIEKONDERWIJS 045

4.1 De kortlopende samenwerkings-trajecten 046

4.2 De langlopende pilot "Gezamenlijke stages":
samen lessen ontwerpen en geven 050

4.3 Monitoring en meting leeropbrengsten gezamenlijke stages 052

4.3.1 Onderzoek "Leeropbrengsten gezamenlijke stages" 053

4.3.2 Analyse gezamenlijke peerfeedbacksessies na de muziekles 057

4.3.3 Conclusie onderzoek "Leeropbrengsten gezamenlijke stages" 061

4.4 Eindevaluatie door de studenten: wat vinden ze zelf? 062

4.5 Conclusie en aanbevelingen gezamenlijke stages 065

Hoofdstuk 5

BIJSCHOLING VAK- EN GROEPSLEERKRACHT
GERICHT OP CO-TEACHING 069

5.1 Theoretische achtergronden van 4CO-teaching 069

5.1.1 Wat is 4CO-teaching? 069

5.1.2 Hoe werkt 4CO-teaching? 070

5.2 Waarom 4CO-teaching in het project
"Muziekeducatie doen we samen?" 071

5.3 4CO-teaching in de praktijk van het muziekonderwijs 072

5.3.1 Basisschool De Capelle 072

5.3.2 De Heldringschool 077

5.4 Algemene conclusie en aanbeveling 080

Hoofdstuk 6

SCHOLING GROEPS- EN VAKLEERKRACHTEN
BASISONDERWIJS 085

6.1 Grondslag scholingsprogramma's 085

6.2 Online Module: Een lied onderwijzen –
fundament van muziekonderwijs 087

6.3 Training leerkrachten basisonderwijs 089

Hoofdstuk 7

CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN 097

7.1 Conclusie 097

7.2 Aanbevelingen 099

7.3 Vertaalslag naar andere kunst disciplines 105

BIBLIOGRAFIE 111

BIJLAGEN

1. L.Schutte en H. Minnema, Muziekonderwijs in Nederland (2014)
Een literatuuronderzoek 113

2. H. Minnema, Een wereld vol muziek (2014)
Een literatuuronderzoek 139

3. Overzicht curriculumvergelijking 181

4. Lesmateriaal gezamenlijke stages:
Kijkwijzer, Toelichting op peerfeedback, Peerfeedbackformat 193

5. Meetinstrument, evaluatieformulier focusgroep 207

DANKWOORD 221

BIOGRAFIE 223

COLOFON 224

DE BELEIDSPRAKTIJK VAN HET BINNENSCHOOLS MUZIEKONDERWIJS

LILI SCHUTTE



De laatste jaren zijn er verschillende impulsen geweest om de kwaliteit van het muziekonderwijs in het primair onderwijs te borgen. In dit hoofdstuk worden verschillende landelijke subsidieregelingen en beleidsprogramma's besproken en wordt er nader ingegaan op de vormgeving van het muziekonderwijs in Amsterdam, de stad waar het project "Muziek doen we samen" plaatsvond. Tot slot wordt de concrete context van het project "Muziek doen we samen" op de pabo's en het conservatorium toegelicht.

I.1 HET LANDELIJK BELEID CULTUUREDUCATIE MET KWALITEIT

De Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur hebben in 2012 de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) geadviseerd dat kwaliteitsverbetering van cultuureducatie begint met het weer terugbrengen van cultuureducatie, waaronder muziekeducatie, in het hart van de school.¹ Het ministerie van OCW reageerde op dit advies met het bestuurlijk kader Cultuureducatie met kwaliteit dat tot doel had de kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs te borgen. Dit kader bevatte onder meer de richtlijnen voor de door het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP) ontwikkelde subsidieregeling Cultuureducatie met kwaliteit

¹ Advies Onderwijsraad en Raad voor Cultuur (2012).

(2013-2017). Dit bestaat uit de volgende onderdelen:

- ◆ Het ontwikkelen van doorgaande leerlijnen;
- ◆ duurzame samenwerking tussen de school en de culturele omgeving;
- ◆ het bevorderen van deskundigheid van leraren en educatief medewerkers van culturele instellingen; en
- ◆ het ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten voor cultuureducatie.

De regeling Cultuureducatie met kwaliteit van het FCP kent ook flankerend beleid. Het doel daarvan is het financieren van projecten die ondersteunend en aanvullend zijn op de activiteiten zoals die worden uitgevoerd in het kader van de regeling Cultuureducatie met kwaliteit in het po.² Het project “Muziekeducatie doen we samen” is onderdeel van het flankerend beleid. Het project richt zich op deskundigheidsbevordering van groeps- en vakleerkrachten in de muziekles, onder andere door onderlinge samenwerking.

1.2 OVERIG LANDELIJK BELEID VOOR HET BINNENSCHOOLS MUZIEKONDERWIJS

Cultuureducatie als speerpunt

Cultuureducatie vormt het speerpunt van het landelijke cultuurbeleid dat door het ministerie van OCW wordt uitgezet.³ Hieraan gekoppeld zijn de discussies over het nieuwe onderwijs dat het jonge kind moet voorbereiden op de wereld van morgen. *21st-century skills*, zoals creativiteit, flexibiliteit, out-of-the-box denken, samenwerken, maar ook het compleet ontwikkelen van kinderen op cognitief, emotioneel en persoonlijk vlak, zijn een belangrijke legitimatie van cultuuronderwijs. Bewegingen als Ons Onderwijs 2032 en Kindcentra 2020 zijn hier voorbeelden van.

² FCP, Tijdelijke regeling flankerende projecten Cultuureducatie met Kwaliteit (2013).

³ Tussentijdse evaluatie CmK, FCP (april 2015) p.10.

Bestuurlijk kader Kunst- en Cultuuronderwijs

Concreet is er de laatste twee jaar een aantal stappen gezet dat het cultuuronderwijs op school direct bevordert. Zo is op bestuurlijk niveau in december 2013 het bestuurlijk kader Kunst- en Cultuuronderwijs overeengekomen tussen het ministerie van OCW, 35 gemeentes, 11 gedeputeerden en de POraad. Het belangrijkste doel is het bevorderen van cultuureducatie door op verschillende lagen verbindingen te zoeken: tussen schoolbesturen, culturele instellingen en gemeenten. Dit convenant heeft een looptijd van tien jaar.

Impuls muziekonderwijs

In oktober 2014 heeft de minister van OCW besloten de activiteiten rond binnenschoolse muziekeducatie te versnellen. Op advies van een commissie geleid door Caroline Gehrels⁴ is de stichting “Méér Muziek in de Klas” opgericht met daaraan verbonden een platform van ambassadeurs. Het ministerie van OCW werkt nu ook samen met private partijen, waaronder Joop van den Ende, om het muziekonderwijs in de basisschool een extra impuls te geven. Er is meer geld beschikbaar gekomen, wat heeft geresulteerd in de subsidieregeling Impuls muziekonderwijs. Scholen kunnen hiermee deskundigheid van leerkrachten vergroten of samenwerking zoeken met alle partijen uit het muziekveld.

Nieuwe leerlijn SLO: Leerplankader kunstzinnige oriëntatie primair onderwijs

Met de beleidsnota Cultuureducatie met kwaliteit, heeft het ministerie van OCW de Stichting Leerplanontwikkeling Nederland (SLO) de opdracht gegeven een nieuw leerplankader te formuleren voor de kunstvakken die de kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie omvatten. In juni 2014 is dit SLO-leerplankader voltooid. Aan de hand hiervan kunnen de scholen hun lange leerlijn vormgeven. Het creatieve proces, waarbij het gaat over oriënteren, onderzoeken, uitvoeren, evalueren en reflecteren, vormt de rode draad in dit nieuwe SLO-leerplankader.

⁴ C. Gehrels (2014).

Vanuit de regeling Cultuureducatie met kwaliteit zijn er momenteel landelijk 54 regionale programma's in ontwikkeling die zich richten op muziekeducatie in de basisschool. De omvang, aanpak en inhoud hiervan verschillen per project. Amsterdam maakt hier ook gebruik van met de invoering van het Basispakket kunst- en cultuureducatie.

1.3 BELEID MUZIEKONDERWIJS IN AMSTERDAM

In maart 2013 werd een convenant gesloten tussen de gemeente Amsterdam, schoolbesturen, de pabo's van Amsterdam en de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (waaronder het conservatorium valt). Hierin werd overeengekomen dat alle Amsterdamse kinderen van groep 3 tot en met 8 drie uur cultuureducatie per week zouden krijgen als vast onderdeel van het curriculum. Dit werd geëffectueerd in het Basispakket kunst- en cultuureducatie.

Muziek in het Basispakket kunst- en cultuureducatie

Het vak muziek heeft hierin een aparte subsidieregeling gekregen. Per klas is 13 uur per jaar subsidiegeld beschikbaar voor een vakdocent muziek. Dit wordt trapsgewijs ingevoerd. In 2013 begon groep 3 en 4, en jaarlijks komt daar een groep bij totdat in 2017 groepen 3 tot en met 8 bediend worden. Voorwaarden van de regeling zijn dat de school haar visie op cultuur en muziekeducatie moet verwoorden in een schoolmaatplan. Tevens moeten de lessen gegeven worden in een doorlopende leerlijn en er moet sprake zijn van een solide samenwerking tussen vak- en groepsleerkracht. De vereiste samenwerking tussen groeps- en vakleerkrachten is mede het gevolg van het feit dat de beschikbare financiële middelen niet toereikend zijn om het gehele jaar een vakleerkracht in te huren. Dat zo'n samenwerking een goede zaak is, blijkt overigens uit internationaal onderzoek. De leeropbrengsten bij kinderen zijn het hoogst als er sprake is van een goede samenwerking tussen vak- en groepsleerkrachten.⁵

⁵ H. Minnema (2014) p.175. Zie bijlage 2.

OBS de Octopus Diemen,
groep 8, Gezamenlijke stageles
Foto: Fokke van Saane



Cijfers in Amsterdam

Dat het Basispakket succesvol is, blijkt uit de volgende cijfers. Amsterdam telt 251 basisscholen. Hiervan doet meer dan 90% van de scholen mee aan het Basispakket. Er zijn momenteel 223 scholen die muziek als eerste of tweede leerlijn hebben.⁶ Scholen geven elk op hun eigen manier invulling aan de muzieklessen. Ze mogen kiezen met welke educatieaanbieder ze samenwerken en hoeveel groepen die samenwerking omvat. De muziekinstellingen die in Amsterdam het binnenschoolse muziekonderwijs verzorgen, zijn Muziekschool Amsterdam (Noord), Aslan Muziekcentrum en het Leerorkest. Het speciaal (basis) onderwijs valt ook onder de regeling.

1.4 “MUZIEKEDUCATIE DOEN WE SAMEN” EN HET CULTUUREDUCATIEBELEID

Om al die scholen en leerlingen goed muziekonderwijs te kunnen bieden, besloten het conservatorium en de (Academische) pabo's van Amsterdam, als medeondertekenaars van het Amsterdamse convenant, een samenwerking aan te gaan. Ondersteund vanuit het flankerend beleid van Cultuureducatie met kwaliteit werd het project “Muziekeducatie doen we samen” gestart. Het doel was om gezamenlijk de deskundigheid van de toekomstige groeps- en vakleerkrachten op het gebied van muziekeducatie te

⁶ www.basispakketamsterdam.nl

bevorderen. Tot dan toe opereerden de opleidingsinstituten los van elkaar. Hieronder volgt een korte toelichting op deze opleidingsinstituten.

Muziek op de Pabo HvA, de UPvA en de iPabo

In Amsterdam zijn er vier pabo's: de Pabo van de Hogeschool van Amsterdam (HvA), de Universitaire Pabo van Amsterdam (UPvA), de iPabo en de academische Pabo van de Vrije Universiteit.⁷ Op deze vier opleidingen wordt het vak muziek gegeven. Iedere opleiding heeft de vrijheid zijn eigen curriculum samen te stellen om de gestelde competenties voor de opleiding te behalen. De invulling van het vak muziek op de betrokken pabo's ziet er verschillend uit. Overeenkomstig is wel dat de kennisbasis muziek wordt aangehouden om de eindtermen te formuleren. Het curriculum van het vak muziek staat over het algemeen in het teken van het ontwikkelen van basale muzikale vaardigheden en het kunnen ontwerpen van een eenvoudige muziekles. Muziek is onderdeel van de sectie Kunstzinnige Oriëntatie en maakt op dit moment een relatief klein onderdeel uit van het curriculum op de lerarenopleiding voor het primair onderwijs.

Opleiding Docent Muziek en de post-hbo opleiding Muziekeducatie op het CvA

Op het Conservatorium van Amsterdam (CvA) bestaan er twee opleidingen die toegespitst zijn op het uitvoeren van muziekeducatie in het primair onderwijs: de bachelor Opleiding Docent Muziek (ODM), de verkorte variant hiervan, en de post-hbo opleiding Muziekeducatie. ODM is een docentenopleiding met civiel effect, waarbij eerstegraads docenten muziek opgeleid worden voor het po, vo, so, community arts en andere buitenschoolse activiteiten. Het gehele curriculum staat in het teken van het ontwikkelen van muzikale vaardigheden, achtergronden en kennis, didactische en pedagogische bagage en het kunnen ontwikkelen van leerlijnen en methodieken. De verkorte opleiding ODM is bedoeld voor musici met een afgeronde Bachelor Muziek. De post-hbo opleiding Muziekeducatie is een bijscholing van één jaar met een lichter programma dat louter gericht

is op het po. Doelgroep zijn professionele musici en muziekschooldocenten die vaardigheden willen leren om muziekonderwijs in de basisschool te kunnen geven. Hier is geen civiel effect aan verbonden. Deze opleiding is erkend als PHBO registeropleiding.

In dit hoofdstuk zijn alle geledingen van het huidige cultuureducatiebeleid kort besproken met de positie van het project "Muziekeducatie doen we samen" hierin. In het volgende hoofdstuk zal een analyse uiteengezet worden van de problematiek rondom het muziekonderwijs in het primair onderwijs. ◆



⁷ Drie van de vier pabo's hebben meegedaan met het project "Muziekeducatie doen we samen": de Pabo HvA, de UPvA en de iPabo.

DE STAND VAN MUZIEKONDERWIJS: EEN PROBLEEMANALYSE VAN HET MUZIEKONDERWIJS IN HET PRIMAIR ONDERWIJS

LILI SCHUTTE



Bij aanvang van het project “Muziekeducatie doen we samen” is er literatuuronderzoek uitgevoerd om de aard en omvang van de problematiek rond binnenschools muziekonderwijs in het primair onderwijs in kaart te brengen. Dit onderzoek, met de titel “Muziekonderwijs in Nederland” (bijlage 1), laat zien dat het niveau van het muziekonderwijs op veel fronten voor verbetering vatbaar is. Dit blijkt ook uit gesprekken met en de ervaring van leden van de werkgroep, andere ervaringsdeskundigen en inhoudelijk experts. Deze constatering geldt zowel voor het muziekonderwijs op scholen als op opleidingsinstituten.⁸ In dit hoofdstuk wordt de problematiek rond het muziekonderwijs vanuit de volgende perspectieven bekeken: de rol van de pabo’s en kunstvakopleiding en de rol van zittende groeps- en vakleerkrachten. Verschillende oorzaken die aan de problematiek rond het muziekonderwijs ten grondslag liggen, worden in de onderstaande tekst toegelicht.

2.1 MUZIEKONDERWIJS EN PABO’S

Relatief weinig tijd voor muziek en kunstvakken in het pabo-curriculum

Pabo’s leiden generalisten op die in veel vakgebieden thuis moeten zijn. Dat maakt dat een pabo-curriculum overladen is en dat er voor muziek

⁸ C. Gehrels, , (2014), p.7

en de andere kunstvakken minder ruimte is. In het rapport van de commissie Meijerink ⁹ is dit ook geconstateerd en dat heeft ertoe geleid dat alle pabo's voor alle vakgebieden kennisbases hebben ingevoerd, ook voor muziek. Op dit moment is landelijk de beweging gaande dat er ook voldoende aandacht moet zijn voor persoonsvorming, burgerschapsvorming en cultuureducatie. In die beweging past dat er ook meer aandacht wordt gevraagd voor onder meer muziek. Dat er dus sinds kort door de Rijksoverheid steeds meer belang wordt gehecht aan cultuureducatie, en muzikaleducatie in het bijzonder,¹⁰ is op zich positief. Maar er moet nu in het pabo-curriculum naar een nieuwe balans worden gezocht waar zowel kennis als persoonsvorming een volwaardige plaats krijgen. Hierbij moet ook worden opgemerkt dat de pabo's nog weinig samenwerken met kunstvakopleidingen als het gaat om kennisdeling en ervaringsuitwisseling.¹¹

Muzikale kennis en vaardigheden van pabo-studenten zijn vaak onvoldoende

Uit de literatuurstudie komt naar voren dat de meeste afgestudeerde pabo-studenten niet beschikken over voldoende basale muzikale vaardigheden.¹² Doordat aankomende studenten van de pabo's zelf veelal niet beschikken over een muzikale achtergrond en zelf nooit eerder structureel muziekonderwijs hebben gehad, komen zij de opleiding binnen met weinig tot geen muzikale bagage.¹³ Om voldoende muzikale kennis en vaardigheden tijdens de opleiding te kunnen verwerven, is een grote inhaalslag nodig. Anders beschikken zij bij hun afstuderen over te weinig muzikale bagage om zelf goed onderwijs te geven aan leerlingen in het po en is er sprake van een vicieuze cirkel.

Op de pabo's is het aantal beschikbare uren muziek binnen het curriculum beperkt. De studenten krijgen als gevolg daarvan relatief weinig uren muziekles. Daardoor kunnen zij zich de basale muzikale vaardigheden



onvoldoende eigen maken. Die muzikale vaardigheden zijn bijvoorbeeld: goed zingen, beschikken over een gevarieerd en actueel liedrepertoire, beheersen van ritme en puls, toepassen van elementaire technieken voor het aanleren van liedjes en uitvoeren van eenvoudige bodypercussie. Deze vaardigheden zijn onmisbaar om een op papier ontworpen muziekles in de klas te kunnen uitvoeren. In het algemeen wordt er in de opleiding vooral aandacht besteed aan de didactiek van de muziekles. Maar met gebrekkige muzikale vaardigheden kan die didactische kennis minder goed worden benut.

Een ander probleem is dat de lessen muziek soms zo verspreid zijn over de opleidingsjaren dat er in de meeste gevallen geen sprake is van continuïteit van het vak. De muzikale vaardigheden kunnen op deze manier minder goed bekijken.

2.2 MUZIEKONDERWIJS EN HET CONSERVATORIUM

Didactische en pedagogische vaardigheden vakdocenten zijn vaak onvoldoende

In de praktijk blijkt dat muziekdocenten¹⁴ vaak didactische en pedagogische vaardigheden missen. Het ontbreekt hun soms ook aan kennis van het onderwijsleerproces en van het reilen en zeilen binnen een basisschool. Het gaat hier dan met name over de bijgeschoolde musicus of muziekschooldocent. Zij beschikken doorgaans over weinig ervaring met klassenmanagement. Vanuit de basisscholen wordt er soms aan getwijfeld of de vakleerkrachten muziek wel voldoende wordt geleerd om klantgericht, dus vanuit de vraag van de school, te denken. Ook vragen ze zich af of de vakleerkrachten weten hoe een constructieve manier van samenwerking en lesoverdracht tussen groeps- en vakleerkracht vormgegeven kan worden.¹⁵

⁹ H. Meijerink, (2009).

¹⁰ Bussemaker, J., Brief aan de tweede kamer, 24 oktober 2014.

¹¹ Tussentijdse evaluatie CmK, FCP (april 2015).

¹² L. Schutte & H. Minnema, (2014) p.127.

¹³ Deze constatering wordt onderschreven door muziekdocenten van de pabo in de werkgroep.

¹⁴ Het gaat hier vooral om de muziekdocenten die niet de bacheloropleiding Docent Muziek hebben gedaan.

¹⁵ Deze gegevens kwamen naar voren uit een evaluatie van het binnenschoolse muziekonderwijs door Muziekschool Amsterdam (Noord) (2014).

Opmerkelijk is ook dat het kunstvakonderwijs de pabo's niet consulteert voor de pedagogisch en didactische scholing van kunstvakdocenten terwijl de pabo's daar veel kennis van hebben.

De rol van vakdocent wordt breder

De laatste jaren wordt de rol van een vakleerkracht breder. Naast het geven van muzieklessen, zorgt deze ook vaak voor verbinding met de plaatselijke muziekverenigingen, muziekpodia of muziekscholen. Hierbij kunnen de basisscholen een adviserende en faciliterende rol van de vakleerkracht vragen, waarbij hij bijvoorbeeld zorg draagt voor samenwerkingsverbanden tussen de school en de plaatselijke muziekvereniging of muziekpodia. Hij moet dus zeer goed op de hoogte zijn van wat er speelt in de omgeving van de school en wat past bij de onderwijsvisie van de school. Bovendien staat brede talentontwikkeling ook steeds prominenter op de agenda. De aansluiting van binnenscholen op buitenscholen muziekonderwijs is hierbij cruciaal. De vakleerkracht kan bijvoorbeeld zorgen voor aansluitende leerlijnen of als talentspotter van kinderen met muzikaal talent fungeren. Ook wordt *co-teaching* steeds meer toegepast in de klas.¹⁶ Het is immers kostbaar om iedere week een vakleerkracht in te huren. Een vruchtbare samenwerking tussen de groeps- en vakleerkracht waarbij de lessen door beiden (afwisselend) worden gegeven kan dan de oplossing zijn. Dit is al het geval op de meeste scholen in Amsterdam. Van de vakleerkracht worden dan ook coachende kwaliteiten verwacht. Door de groepsleerkracht op een actieve manier te betrekken bij de muziekles en hem *on the spot* te coachen, kan deze meer muzikale vaardigheden ontwikkelen en zelfstandig muzikale activiteiten met zijn groep uitvoeren. Deze verbreding van taken zou ook terug te vinden moeten zijn in het curriculum voor de vakleerkrachten muziek op het conservatorium.



2.3 MUZIEKONDERWIJS OP DE BASISCHOOL

Visie op muziekonderwijs ontbreekt vaak op basisscholen

Op veel basisscholen wordt urgentie voor het vak muziek nog niet gevoeld en ontbreekt het daarom vaak aan een vakinhoudelijke visie op duurzaam muziekonderwijs.¹⁷ Een goede visie op muziekonderwijs is echter essentieel voor de kwaliteit van het muziekonderwijs en het draagvlak daarvoor binnen de school. In de regeling Cultuureducatie met kwaliteit wordt van de scholen gevraagd hun visie op cultuuronderwijs te vertalen naar het plannen en organiseren van activiteiten in samenwerking met culturele instellingen. Tot nu toe is de rol van de meeste scholen beperkt gebleven. Want vaak ligt het initiatief voor binnenscholen cultuuronderwijs bij de culturele instellingen en niet bij de scholen.¹⁸

Samenwerking groepsleerkrachten en vakdocenten ontbreekt vaak

In de praktijk van het veranderende onderwijsveld blijkt volwaardige *co-teaching* in cultuureducatie steeds prominenter te worden. Veel scholen kennen echter nog geen structurele samenwerking tussen groepsleerkrachten en vakleerkrachten. Van groepsleerkrachten wordt dikwijls wel verwacht dat ze aanwezig zijn bij de lessen om de vakleerkracht te ondersteunen bij het handhaven van de orde in de groep zodat de muziekles goed doorgang kan vinden. De school hoopt tegelijkertijd dat de groepsleerkracht daardoor deskundiger wordt.¹⁹ Maar groepsleerkrachten voelen zich vaak te onzeker om zelf muziekles te geven. Als er al sprake is van samenwerking, komt die vaak neer op een praktische ondersteuning van de vakleerkracht door de groepsleerkracht op het gebied van klassenmanagement en materiaal. Het samen voorbereiden en uitvoeren van lessen gebeurt nauwelijks. Dit betekent dat er geen sprake is van wezenlijke gezamenlijke verantwoordelijkheid van de lessen.²⁰

¹⁶ *Co-teaching* van groeps- en vakleerkracht is bijvoorbeeld expliciet opgenomen in het convenant Kunst- en Cultuureducatie Amsterdam. In hoofdstuk 5 wordt hier aandacht aan besteed.

¹⁷ Advies Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, (2012); Hagenaars, P., (2013), p. 26

¹⁸ Tussentijdse evaluatie CmK, april 2015, p.13.

¹⁹ Sardes & Oberon, (2014) p. 56.

²⁰ Sardes & Oberon (2014) p. 7.

Succesvolle samenwerking houdt echter wel gedeelde verantwoordelijkheid voor de muziekles in. Wederzijds begrip, vertrouwen en goede communicatie liggen daaraan ten grondslag, wat zou moeten resulteren in het spreken van een gemeenschappelijke taal tijdens de muziekles.

Deskundigheidsbevordering is lastig vorm te geven

Uit de literatuur blijkt dat er wel een grote behoefte bestaat aan deskundigheidsbevordering van zowel groeps- als vakleerkrachten.²¹ De bijscholing van groepsleerkrachten op zich heeft echter geen hoge prioriteit.²² Het blijkt lastig om hier een goede vorm voor te vinden. Langdurige bijscholingsprojecten lijken niet haalbaar vanwege onder andere de werkdruk bij de basisschoolleerkrachten, terwijl korte projecten of programma's in het algemeen niet voor structurele veranderingen zorgen. Er zijn bijna geen scholen die voor het hele team bijscholing voor muziekonderwijs organiseren. Meestal volgen slechts enkele groepsleerkrachten een cursus of training op het gebied van muziekonderwijs.²³ Een ander punt is dat de kunstvakopleidingen en de pabo's vaak niet worden geraadpleegd bij de totstandkoming van bijscholingsprogramma's.²⁴



Kunstmagneetschool De Kraal
Amsterdam, groep 4
Foto: Lisa van Bennekom



Kwaliteit van leerlijnen en methodes in het primair onderwijs is wisselend

Stichting Leerplanontwikkeling Nederland (SLO) heeft in opdracht van de overheid in 2014 een leerplankader ontwikkeld dat als uitgangspunt kan dienen voor de invulling van lange leerlijnen in het muziekonderwijs. Hiermee wil de overheid landelijk meer eenheid stimuleren in het aanbod van leerlijnen. Sinds de regeling Cultuureducatie met kwaliteit van kracht is, zijn er veel initiatieven ontstaan om muziekeducatie terug in de basisschool te brengen. Dat is op zich een goede ontwikkeling. Maar veel culturele instellingen die zich zijn gaan richten op binnenschoolse activiteiten, hebben hun eigen methodiek ontwikkeld waardoor er te veel versnippering in leerlijnen dreigt te ontstaan. Het blijkt namelijk dat het begrip “doorgaande leerlijn” zeer verschillend wordt geïnterpreteerd. Voor de ene instelling is dat een leerlijn van een jaar tot zelfs acht jaar, voor de andere instelling een project van een aantal weken. Het blijkt ook dat doorgaande leerlijnen nog lang geen gemeengoed zijn.²⁵ Slechts eenderde van de scholen werkt met een structureel programma, terwijl de rest de cultuureducatie nog met korte projecten invult.

Opmerkelijk is ook dat de leerlijn muziek over het algemeen door de culturele instelling wordt gemaakt en wordt aangeboden aan de school. Bij de ontwikkeling van deze lijn speelt de school zelf meestal geen rol.²⁶

2.4 MUZIEKONDERWIJS IN HET SPECIAAL ONDERWIJS

Minder aandacht voor muziek in het speciaal (basis) onderwijs

Tenslotte is er een belangrijke doelgroep die vaak onderbelicht blijft in het binnenschoolse kunstonderwijs. Kinderen in het speciaal (basis)onderwijs (sbo) hebben net zoveel recht op goed kunstonderwijs als hun leeftijdsgenootjes in het po en dit verdient dan ook gelijke aandacht. Het kunstonderwijs in het sbo vergt wel een andere didactische en pedagogische aanpak van de vakleerkracht. Het is binnen het speciaal onderwijs nog

²¹ L. Schutte & H. Minnema, (2014) , p.132, 133.

²² Sardes & Oberon (2014) p. 8.

²³ Sardes & Oberon (2014) p. 54.

²⁴ Tussentijdse evaluatie CmK, FCP april 2015, p. 15.

²⁵ Sardes & Oberon (2014) p.8, 38.

²⁶ Tussentijdse evaluatie CmK, FCP april 2015, p. 15.

belangrijker dan in het regulier onderwijs om middelen en materialen bewust in te zetten tijdens de muziekles. Gedacht kan worden aan gebarensystemen (Nederlands met Gebaren), grafische symbolen (picto's), foto's, kaartjes met kleuren en tastbare verwijzers om zo optimaal mogelijk de (nog resterende) communicatiemogelijkheden van de leerlingen te kunnen gebruiken. De vakleerkracht stemt de leerdoelen van de muziekles af op het ontwikkelingsniveau van de leerling en op de specifieke mogelijkheden, interesses en behoeften van de leerling. Onderwijsmateriaal voor het regulier onderwijs is niet altijd geschikt en zal vaak aangepast moeten worden. De vakleerkracht moet vaak alternatieve leerroutes bedenken om muzikale doelen te bereiken, waarbij hij constant wordt uitgedaagd om te herhalen, te ordenen en te visualiseren.²⁷

Daarnaast staan of vallen de lessen met een zeer intensieve samenwerking met de groepsleerkrachten. Voor ieder kind, maar met name in het speciaal onderwijs, fungeert de groepsleerkracht als rolmodel. Actieve participatie van de groepsleerkracht werkt dus extra stimulerend voor deze leerlingen. In de onderzochte literatuur komt het sbo echter nergens ter sprake.²⁸ Uit de ervaringen van Stichting Papageno, Stichting Tamino en de Muziekschool Amsterdam blijkt dat de benodigde samenwerking met de groepsleerkrachten ook hier vaak te wensen overlaat.

Binnen de pabo's is in het algemeen veel aandacht voor passend onderwijs, het omgaan met verschillen en het kunnen differentiëren in een klas met veel verschillende kinderen. Er wordt niet specifiek ingegaan op het sbo en muziekonderwijs. Op de meeste conservatoria wordt voor muziekonderwijs in het sbo ook geen standaard ruimte gemaakt.



2.5 CONCLUSIE

Muziekonderwijs in de basisschool is volop in ontwikkeling. Vanuit het landelijke overheidsbeleid wordt cultuureducatie als speerpunt gezien, waardoor er veel extra aandacht en middelen voor zijn. Zeker voor muziekonderwijs. Om de kwaliteit en duurzaamheid te waarborgen zijn er vele schakels in de "cultuureducatieketen" die elk hun eigen verantwoordelijkheid dragen. Naast de overheid, de scholen en culturele instellingen spelen de pabo's en kunstvakopleidingen een cruciale rol. Met het project "Muziekeducatie doen we samen" nemen het Conservatorium van Amsterdam, de Pabo HvA, de Universitaire Pabo van Amsterdam en de iPabo gezamenlijk hun verantwoordelijkheid om de kwaliteit van het muziekonderwijs in de basisschool te verbeteren. Ieder vanuit zijn eigen rol en mogelijkheden binnen de gestelde eisen en doelen van de opleidingen.

Uit de probleemanalyse van muziekonderwijs blijkt dat er veel kansen zijn voor verbetering van het muziekonderwijs. Tijdens het project "Muziekeducatie doen we samen" is de focus gelegd op de onderdelen die in de volgende hoofdstukken aan de orde zullen komen. In hoofdstuk 3 zullen op basis van de curriculumvergelijking tussen de verschillende opleidingen concrete mogelijkheden tot samenwerking tussen studenten worden uiteengezet. In hoofdstuk 4 worden pilots van die samenwerkingen belicht. In hoofdstukken 5 en 6 komen verschillende vormen van nascholing aan bod die gezamenlijk zijn uitgetoetst en ontwikkeld. Tenslotte eindigt de publicatie met een aantal aanbevelingen waarmee de volgende stappen naar nog verdere verbetering van binnenschools muziekonderwijs in de toekomst gezet kunnen worden. ◆

²⁷ Frowijn, R. (2005).

²⁸ L. Schutte & H. Minnema (2014).

CURRICULA VAN HET MUZIEKONDERWIJS VERSTERKEN DOOR KENNIS EN KUNDE TE BUNDELEN EN TE DELEN

MELISSA BREMMER en LILI SCHUTTE



Eén van de eerste onderdelen van het project “Muziekeducatie doen we samen” was het vergelijken van de curricula van de Pabo van de HvA, de iPabo, de UPvA, de post-hbo opleiding Muziekeducatie (M4ME) en ODM van het CvA door de docentenopleiders van diezelfde opleidingen. De verkregen bevindingen boden de handvatten voor de verdere voortgang van het project. De curricula zijn verschillend omdat de pabo's en het conservatorium studenten opleiden voor verschillende competenties: studenten van de pabo worden opgeleid tot leerkracht basisonderwijs, generalisten die van veel vakgebieden op de hoogte moeten zijn. Studenten van het CvA worden opgeleid tot gespecialiseerde muziekvakleerkrachten. Omdat de opleidingen (deels) opleiden tot een ander beroep, selecteren pabo's en conservatoria studenten op andere kennis en vaardigheden aan de poort: de Opleiding Docent Muziek (ODM) en M4ME selecteren op muzikaliteit, muziekdidactische vaardigheden en muziektheorie, terwijl de pabo's een dergelijke selectie voor het vak muziek niet kennen maar een toelatingsexamen hebben voor rekenen, taal en het leergebied mens en wereld. Hoewel de verschillen tussen de opleidingen evident zijn, is het doel van deze curriculumvergelijking om te zien waar de curricula elkaar juist kunnen versterken, aanvullen of waar een nieuw te ontwerpen curriculum mogelijk is voor het vak muziek in het primair onderwijs. Bij deze vergelijking is uitgegaan van de kracht van ieder curriculum apart, maar staat het verenigen van die krachten voorop om op die manier samen kennis, kunde en een taal te ontwikkelen waarmee de kwaliteit van het muziekonderwijs in het primair onderwijs wordt versterkt.

3.1 WERKWIJZE CURRICULUMVERGELIJKING

Om een vergelijking te maken die gericht is op het vinden van aanknopingspunten waarmee de curricula meer op elkaar afgestemd kunnen worden en elkaar kunnen versterken, hebben de docentenopleiders van bovengenoemde opleidingen een overzicht gemaakt van alle vakken en modules die het muziekonderwijs in het po aangaan. Daarbij is bij de pabo's gekeken naar het vak muziek en niet naar de algemeen pedagogisch-didactische vakken, noch naar de theoretische vakken als onderwijskunde en ontwikkelingspsychologie. Bij ODM is louter gekeken naar de vakken die het po aangaan, zoals de methodieklessen, skillslab en stages. De post-hbo opleiding Muziekeducatie is een eenjarige nascholing die enkel is gericht op het lesgeven in het po. Dit overzicht van de curricula van het studiejaar 2014/2015 van de verschillende opleidingen staat in bijlage 3.

Op basis van dit overzicht is gekeken naar de verschillen en overeenkomsten tussen de curricula: hoeveel onderwijstijd geven opleidingen aan (onderwijs over) muziekonderwijs, welke materialen gebruiken ze en welke muzikale en muziekdidactische kennis en vaardigheden ontwikkelen de opleidingen. Op basis van deze verschillen en overeenkomsten zijn aanbevelingen gedaan over hoe de curricula beter op elkaar afgestemd kunnen worden en hoe zij elkaar kunnen aanvullen. Daarnaast zijn er naar aanleiding van de vergelijking aanbevelingen tot stand gekomen door gesprekken met onder andere het Netwerk Muziekdocenten Pabo en door de uitkomsten van de deelprojecten van het project "Muziekeducatie doen we samen" (zie hoofdstuk 4).

Tot slot, deze curriculumvergelijking is een casestudy van de Amsterdamse opleidingen die aan het project "Muziekeducatie doen we samen" hebben meegewerkt, zoals hierboven beschreven. Landelijk kunnen de verschillen in invulling van curricula groot zijn, aangezien elke opleiding de vrijheid heeft om op eigen wijze onderwijs te ontwerpen waarmee de competenties door de studenten worden behaald. Dit geldt voor zowel pabo's als conservatoria. Een andere casestudy kan daardoor leiden tot andere bevindingen. Daarnaast zijn curricula per definitie in beweging: telkens worden ze aangepast, aangescherpt of bijgesteld in grote of kleine mate.



Deze vergelijking is dan ook gebaseerd op de situatie van het studiejaar 2014-2015.

3.2 VERSCHILLEN EN OVEREENKOMSTEN TUSSEN DE CURRICULA

Werken vanuit muzikale domeinen: pabo's besteden vooral aandacht aan de muzikale domeinen zingen, spelen (met eenvoudig instrumentarium), luisteren en bewegen. Noten lezen of het daadwerkelijk leren bespelen van een instrument (zoals gitaar of piano) komen bijvoorbeeld niet of nauwelijks aan de orde. Op het conservatorium worden deze domeinen vergaand uitgediept en komen de domeinen noteren, reflecteren, bewegen, improviseren en componeren ook aan bod.

Aanleermethodes voor liedjes: Als het gaat om liedaanleermethodes maken pabo-studenten kennis met een paar verschillende vormen (zoals "Call Respons" en "meezingen"), terwijl de conservatoriumstudenten een hele trits leren en aangespoord worden zelf aanleermethodes te ontwikkelen.

Gebruik muziekmethodes: De pabo's gebruiken vooral de muziekmethode "Muziek Meester", terwijl deze muziekmethode niet centraal staat op het conservatorium. De liedbundels "Eigen-wijs" en de muziekmethode "Moet je Doen" worden op beide opleidingen gebruikt, waarbij op het conservatorium de nadruk wordt gelegd op het ontwerpen van eigen muzieklessen. Wel worden conservatoriumstudenten in principe opleid om met alle muziekmethodes te kunnen werken.

Muzikale vaardigheden en pedagogisch-didactisch werken: Pabo's reserveren relatief weinig lestijd voor het ontwikkelen (en laten bekijken) van muzikale vaardigheden, maar besteden wel veel tijd aan didactiek en pedagogiek in het algemeen. Op het conservatorium is dat andersom.

Muziekmethodes versus zelf ontwerpen: ODM-studenten worden opleid om zelf lessen, lessenseries en zelfs hele muziekmethodes te ontwerpen. Pabo-studenten ontwerpen vanuit hun opleiding lessenseries

en leerlijnen voor het taal- en rekenonderwijs en de zaakvakken, maar op muziekgebied hebben zij daar minder ervaring in.

Tijd voor het vak muziek: Het vak muziek is voor de pabo's, net als in de basisschool, een klein onderdeel van het gehele curriculum, waardoor er relatief weinig uren aan gespendeerd worden. Daarbij is de verdeling van de uren van het vak muziek over de opleiding vaak problematisch bij de pabo's. Bijvoorbeeld, de studenten op de UPvA krijgen acht weken muziekles verspreid over twee jaar: vier weken aan het eind van het eerste jaar en vier weken aan het eind van het tweede jaar. Hierdoor is er minder gelegenheid om de muzikale vaardigheden te laten beklijven. Voor de studenten die de vakprofilering muziek kiezen, ligt dit weer anders. Deze studenten krijgen in het vierde jaar meer uren om zich in muziek te specialiseren en hebben daardoor meer kans om zich muzikaal te ontwikkelen.

Uitgaande van deze vergelijking zijn de docentenopleiders op zoek gegaan naar hoe de curricula van de pabo's en het conservatorium van Amsterdam beter op elkaar afgestemd kunnen worden en elkaar vanuit hun eigen kracht kunnen versterken. Hieronder volgen aanbevelingen hoe dit vorm zou kunnen krijgen.

3.3 AANBEVELINGEN

3.3.1 EEN GEZAMENLIJK UITGANGSPUNT: HET DOEL VAN HET MUZIEKONDERWIJS

Om een goede samenwerking tussen de groepsleerkracht en vakleerkracht te bevorderen, is het van belang dat deze leerkrachten het doel van het muziekonderwijs gezamenlijk helder hebben. Naast de kerndoelen geven de muziekmethodes “Moet je doen” en “Muziek Meester” die de verschillende pabo's en conservatoria reeds gebruiken, handvatten om een gezamenlijk kader te scheppen. Een belangrijk uitgangspunt voor het muziekonderwijs dat in deze muziekmethodes naar voren komt, is het “ontwikkelen van het muzikaal gehoor” waardoor de leerlingen in muziek leren denken

en leren muzikaal met elkaar te communiceren. Vanuit de pabo's en conservatoria kan dit sterker benadrukt worden zodat er een gezamenlijk beeld en taal ontstaan over wat belangrijk is in het muziekonderwijs en waarom een didactische aanpak in muziek grotendeels een andere aanpak vergt dan taal- en rekenonderwijs en de zaakvakken.

Eerstejaars ODM

op bezoek bij pabo HvA

Foto: Lili Schutte



Aanbeveling

◆ Docentenopleiders van de pabo's en conservatoria kunnen samen een (online) module ontwerpen – in een kortere of uitgebreidere versie afhankelijk van op welke opleiding deze wordt gegeven – waarin zij studenten inzicht geven in wat “het ontwikkelen van het muzikaal gehoor” inhoudt, zowel vanuit de theorie als in de praktijk. De muziekmethodes “Moet je doen” en “Muziek Meester” die veelal op de opleidingen gebruikt worden, geven handvatten hiervoor maar kunnen aangevuld worden met de nieuwste (onderwijskundige) inzichten over het leren en doceren van muziek.

3.3.2 GEZAMENLIJK MUZIKALE KENNIS EN VAARDIGHEDEN ONTWIKKELEN IN DE VERSCHILLENDE MUZIKALE DOMEINEN

Binnen het muziekonderwijs in het primair onderwijs is de leerkracht muzikaal vaardig in muzikale domeinen zoals zingen, spelen, muziek maken (improviseren en componeren), luisteren, vastleggen, bewegen en reflecteren en laat leerlingen kennismaken met deze verschillende domeinen. Het vraagt echter tijd en aandacht om muzikaal vaardig te worden in deze verschillende domeinen en om van daaruit les te geven. In het algemeen krijgen pabo-studenten doorgaans minder gelegenheid om hun muzikale vaardigheden in deze domeinen te ontwikkelen ten opzichte van conservatoriumstudenten. Vanuit de literatuur blijkt dat pabo-studenten zich juist wel in deze domeinen zouden moeten ontwikkelen, om zo meer handlingsbekwaam te zijn tijdens de muziekles.²⁹ Voorts blijkt uit de analyse van de curricula dat het domein zingen veelvuldig aan bod komt op de pabo's en dat is overigens ook een belangrijk onderdeel bij de conservatoria. Het domein zingen biedt aanknopingspunten om aanleermethodes aan te wijzen die zowel door de groeps- als vakleerkrachten toegepast kunnen worden. Hierdoor kunnen zij op een voor de leerlingen herkenbare wijze op elkaars lessen voortbouwen en worden de muzieklessen die door de beide leerkrachten gegeven worden coherenter.

Aanbeveling

Muzikale vaardigheden ontwikkelen in het domein zingen:

◆ Docentenopleiders van de pabo en het conservatorium kunnen een online module ontwikkelen waarin het aanleren van een lied centraal staat en die op verschillende niveaus doorlopen kan worden door studenten. Studenten krijgen hierdoor dezelfde basisvaardigheden, maar conservatoriumstudenten of pabo-studenten met een muziekspecialisatie kunnen zich tevens verder ontwikkelen in het aanleren van een lied vanuit die gezamenlijke basis. In die online module gaat het om "aanleermethodes" waarvan de geschiktheid breed gedragen wordt vanuit de pabo's en conservatoria en die vanuit meerdere portals toegankelijk is, zoals bijvoorbeeld

²⁹ L. Schutte & H. Minnema (2014). P. 126,127.



CvA, Pabo, Leraar24 en het LKCA. Een dergelijke module kan gebruikt worden op de opleidingen en voor zelfstudie en kan zowel bijdragen aan het ontwikkelen van een gezamenlijke muzikdidactiek als een taal over het leren van muziek (zie hoofdstuk 6);

- ◆ De studenten ODM organiseren voor de pabo-studenten een workshop waarin dieper wordt ingegaan op het domein zingen: middels *peer learning* spreken de ODM-studenten pabo-studenten aan als maker en doceren basisvaardigheden zoals "lied schrijven", "arrangeren" en "jezelf en de klas begeleiden tijdens het zingen";
- ◆ Om hun muzikaliteit en zangkwaliteit verder te ontwikkelen, stelt het ODM-koor zich open voor (getalenteerde) pabo-studenten;
- ◆ De bachelor zangstudenten (jazz, pop, klassiek, musical) geven voor hun vak "Zangmethodiek" stagelessen. De pabo-studenten kunnen zich aanmelden als "stageleerling" en krijgen zanglessen van de bachelor zangstudenten.

Muzikale vaardigheden ontwikkelen in het domein spelen:

- ◆ De pabo-studenten zouden zich ook, naast het domein *zingen*, verder kunnen ontwikkelen in het domein *spelen* middels eenvoudige ritme-activiteiten. Na het ontwikkelen van de online module "lied aanleren" is het advies om een tweede online module te ontwikkelen waarin het domein *spelen* centraal staat door (eenvoudige) klapritmes, bodypercussie en het gebruik van eenvoudige ritme-instrumenten op verschillende niveaus. Ook hier krijgen studenten dan dezelfde basisvaardigheden, maar kunnen conservatoriumstudenten of pabo-studenten met een muziekspecialisatie zich tevens verder ontwikkelen vanuit die gezamenlijke basis. Ook in deze module gaat het om ritmeactiviteiten die breed gedragen worden vanuit de pabo's en conservatoria en die vanuit meerdere portals toegankelijk is, zoals bijvoorbeeld CvA, Pabo, Leraar24 en LKCA. Een dergelijke module kan gebruikt worden op de opleidingen en voor zelfstudie van de studenten;
- ◆ De studenten ODM organiseren voor de pabo-studenten een workshop waarin dieper ingegaan wordt op het domein *spelen*: middels *peer learning* geven ODM-studenten les aan pabo-studenten over verschillende ritmeactiviteiten zoals eenvoudige klapritmes, bodypercussie en het bespelen van (eenvoudige) ritme-instrumenten;

- ◆ Om hun muzikaliteit en musiceer kwaliteit verder te ontwikkelen, stelt een ODM-ensemble zich open voor (getalenteerde) pabo-studenten;
- ◆ De bachelor muziekstudenten (jazz, pop, klassiek, musical) geven voor hun vak “methodiek” instrumentale stagelessen. De pabo-studenten kunnen zich aanmelden als “stageleerling” en krijgen instrumentale lessen van deze bachelorstudenten.
- ◆ Als er voldoende pabo-studenten zijn die een band, ensemble of orkest kunnen vormen, kan dit een stage-project zijn voor de ODM-studenten. Zij geven gedurende een aantal weken leiding aan het instrumentaal ensemble van de pabo. Pabo-studenten ontwikkelen zo hun muzikale en instrumentale kwaliteiten verder.

Het ontwikkelen van de overige muzikale domeinen:

- ◆ Op aanvraag kan een pabo de studenten van ODM verzoeken workshops te ontwikkelen in de andere domeinen zoals improviseren, luisteren, vastleggen of bewegen;
- ◆ In een gezamenlijke stage kan de conservatoriumstudent de pabo-student gericht coachen in een muzikaal domein tijdens de muziekles en een voorbeeld geven over hoe er lesgegeven wordt vanuit andere muzikale domeinen zoals improviseren, noteren, componeren, enzovoorts (zie hoofdstuk 4).

3.3.3 GEZAMENLIJK MUZIEKDIDACTISCHE VAARDIGHEDEN ONTWIKKELEN

Een non-verbale didactiek: muziekonderwijs geven door en met het lichaam

In muziekonderwijs speelt een non-verbale didactiek een grote rol: omdat leerkrachten vaak zelf zingen, gebruiken zij hun lichaam, gezichtsexpressie en gebaren in plaats van gesproken taal om aan te geven hoe en wanneer de leerlingen muzikaal moeten reageren. Ook doen leerkrachten muzikale vaardigheden met hun lichaam voor en laten de leerlingen door imiterend leren de muzikale vaardigheden leren waardoor verbale uitleg minder nodig is. In het taal- en rekenonderwijs en de zaakvakken verloopt de instructie veelal door taal. Pabo-studenten kunnen bewust gemaakt worden van een non-verbale didactiek binnen het muziekonderwijs.

Hierdoor kan de didactische benadering van groeps- en vakleerkrachten beter op elkaar aansluiten tijdens de muziekles.

Gezamenlijk college pabo-en M4ME studenten op het CvA
Foto: Lisa van Bennekom



Aanbeveling

- ◆ Docentenopleiders van de pabo's en conservatoria ontwerpen samen een les waarin aan de hand van filmpjes zichtbaar wordt hoe een non-verbale didactiek in het muziekonderwijs eruitziet, gekoppeld aan theoretische inzichten over een non-verbale didactiek binnen muziek (zie hoofdstuk 4). Hierdoor worden pabo- en conservatoriumstudenten zich niet alleen bewust van een non-verbale didactiek maar ontwikkelen zij ook een taal over een didactische benadering die past bij het muziekonderwijs.

Klassenmanagement

Klassenmanagement speelt binnen het primair onderwijs een grote rol: de leerkracht moet heldere instructies geven, duidelijk en consequent zijn en direct – maar evenwichtig – ingrijpen bij ordeverstoringen, en zowel met een hele groep als in kleine groepen of op individueel niveau werken. Wat betreft dit klassenmanagement van leerkrachten bestaan er verschillende benaderingen, zowel tussen scholen als binnen een school. Het is voor vakleerkrachten van belang om een gevoel te ontwikkelen voor de verschillende benaderingen zodat zij daarbij kunnen aansluiten tijdens de muziekles en voor de leerlingen een gevoel van continuïteit binnen het onderwijs kunnen borgen.

Aanbeveling

- ◆ Om inzicht te krijgen in de verschillende wijzen waarop groepsleerkrachten omgaan met klassenmanagement, kunnen conservatoriumstudenten de Kijkwijzer (zie hoofdstuk 4) gebruiken. De conservatoriumstudent kan bij verschillende groepsleerkrachten observeren en aan de hand van de Kijkwijzer de verschillende benaderingen van klassenmanagement in kaart brengen. De Kijkwijzer nodigt ook uit om het geobserveerde toe te passen in de eigen muziekles;
- ◆ De pabo-studenten organiseren een workshop waarin dieper ingegaan wordt op klassenmanagement: middels *peer learning* geven pabo-studenten les aan conservatoriumstudenten over onderwerpen als orde houden, heldere instructies geven, communiceren met verschillende leeftijdsgroepen, enzovoorts;
- ◆ In gezamenlijke stages kan de pabo-student de conservatoriumstudent gericht coachen in klassenmanagement en een voorbeeldfunctie hebben op het terrein van klassenmanagement (zie hoofdstuk 4).

3.3.4 SAMEN LESSEN ONTWERPEN VOOR HET MUZIEKONDERWIJS

Thematisch onderwijs ontwerpen

In het primair onderwijs is thematisch onderwijs gangbaar. Onder thematisch onderwijs wordt verstaan dat het onderwijs rondom een specifiek thema wordt ontworpen en dat een thema startpunt is voor de keuze van werkvormen en lesmateriaal. Ook binnen de pabo's, de methodes "Moet je doen" en "Muziek Meester" en op conservatoria is het thematisch ontwerpen van lessen in meer of mindere mate gangbaar en biedt het de mogelijkheid om tot een gezamenlijke visie te komen op het ontwerpen van muzieklessen.

Aanbeveling

- ◆ Pabo's en conservatoria faciliteren een (kortlopend) traject waarin hogerejaars pabo- en conservatoriumstudenten samen lessen ontwerpen rondom thema's.
- Door zo'n dergelijk traject leren conservatoriumstudenten van de pabo-studenten welke thema's een grote rol spelen in het po, maar ook welke thema's geschikt zijn voor welke groep in het po. Pabo-studenten leren

van de conservatoriumstudenten welke thema's met name aantrekkelijk zijn voor muziekonderwijs.

Vakoverstijgend onderwijs ontwerpen

Vakoverstijgend onderwijs sluit aan op thematisch onderwijs omdat het onderwijs is waarbij verschillende vakken van het po samenvallen binnen één thema. Hierdoor kunnen vaardigheden en kennis die bij het ene vak worden opgedaan binnen een ander vak weer worden toegepast. Ook het muziekonderwijs maakt integraal deel uit van het hele curriculum en kan daarmee – waar gewenst – ook een vak zijn waarbinnen vakoverstijgend wordt gewerkt zodat er een verbinding ontstaat met het gehele curriculum. Om vakoverstijgend te werken, is het van belang dat de vakleerkracht zicht heeft op wat er in de andere vakken gebeurt buiten de muziekles om.

Aanbeveling

- ◆ Om inzicht te krijgen in een aantal taal- en rekenmethodes dat gebruikt wordt op een basisschool en waar eventueel bij aangesloten kan worden, geeft een pabo-docent of pabo-student een les aan conservatoriumstudenten over die verschillende lesmethodes;
- ◆ Pabo's en conservatoria faciliteren een (kortlopend) traject waarin pabo-studenten en conservatoriumstudenten samen lessen ontwerpen die vakoverstijgend zijn. Door zo'n dergelijk traject leren pabo- en conservatoriumstudenten enerzijds hoe muziek ingezet wordt om vakoverstijgend te werken en anderzijds hoe andere vakken verbonden kunnen worden met het muziekonderwijs;
- ◆ Op pabo's is het vak muziek ondergebracht in het cluster Kunstzinnige Oriëntatie. Tijdens een cultuurweek of themaweek van de pabo waar studenten lessen moeten maken rond één thema vanuit verschillende kunst disciplines, kan de conservatoriumstudent aanhaken bij het ontwerpen van de muziekles en aanwezig zijn bij de presentatie om kennis te nemen van de andere disciplines;
- ◆ Conservatoriumstudenten kunnen tijdens de stage één of twee dagen bij de taal-, reken- en zaakvakken observeren (zie Kijkwijzer bijlage 4). Hierdoor krijgen conservatoriumstudenten zicht op de lesinhoud van de andere vakken en worden hierdoor aanknopingspunten geboden bij welke lesinhoud zij (eventueel) aan kunnen sluiten in hun muziekonderwijs.



3.3.5 SAMEN ONDERZOEK DOEN

Onderzoek doen behoort tot de competenties die zowel conservatoriumstudenten als pabo-studenten ontwikkelen gedurende hun studie.

Door gezamenlijk onderzoek te doen binnen het muziekonderwijs kunnen pabo- en conservatoriumstudenten samen bouwen aan het onderzoeken van toepassingen en het vernieuwen van het muziekonderwijs.

Aanbeveling

- ◆ Conservatorium- en pabo-studenten kunnen een duo praktijkonderzoek uitvoeren over een muziek-educatief onderwerp;
- ◆ De opleidingen docent muziek van de conservatoria organiseren één keer per jaar een dag waarop derde en vierdejaars studenten hun onderzoek met elkaar en de docenten bespreken. Deze dag kan toegankelijk gemaakt worden voor pabo-studenten die zich in muziek specialiseren en ook een onderzoek doen met een muziek-educatief onderwerp.

3.3.6 SAMEN DE MUZIKALE OMGEVING VERKENNEN

Muziekonderwijs is niet beperkt tot de school maar het po legt verbindingen met de muzikale wereld om de school heen: leerlingen bezoeken muziekinstellingen of organisaties of de school nodigt deze instellingen en organisaties voor hun leerlingen uit. Zowel de conservatorium- als pabo-studenten moeten die muzikale omgeving leren kennen: wat is er allemaal, wie doet wat in de omgeving en met wie kan er samengewerkt worden? Door samen de muzikale omgeving te verkennen, krijgen de pabo-studenten inzicht in waarom conservatoriumstudenten bepaalde muziekinstellingen en -organisaties passend vinden voor leerlingen om kennis mee te maken en vice versa.

Aanbeveling

- ◆ Docentenopleiders van de pabo en het conservatorium organiseren een dag waarop pabo- en conservatoriumstudenten samen muziekinstellingen (bijvoorbeeld muziekscholen, orkesten, muziektheatergezelschappen, het conservatorium) en organisaties (bijvoorbeeld amateurfanfares en harmonieorkesten) in de omgeving bezoeken. Alle studenten volgen dan

gezamenlijk workshops en introducties bij die muzikale instellingen en organisaties. Aan deze dag wordt een gezamenlijke opdracht gekoppeld: een pabo-student en een conservatoriumstudent maakt als duo een keuze voor een muziekinstelling of organisatie die geschikt is voor het po en motiveert die keuze vanuit het perspectief van zowel de pabo- als de conservatoriumstudent;

- ◆ Binnen de basisschool kan een intern coördinator cultuuronderwijs (ICC'er) aangesteld zijn die deskundigheid in huis heeft over cultuurinstellingen (waaronder muziekinstellingen), die het cultuurbeleid vormgeeft en die cultuurplannen ontwikkelt. Een aantal pabo's heeft een minor ontwikkeld waarmee een certificaat tot ICC'er behaald kan worden. Zo'n minor kan opengesteld worden voor conservatoriumstudenten. Door zo'n minor verbreden de conservatoriumstudenten hun culturele horizon buiten de eigen vakdiscipline en krijgen door het volgen van deze minor studiepunten en een certificaat voor ICC'er.

Tot slot, sommige van de voorgenoemde aanbevelingen zijn direct toepasbaar, terwijl andere meer tijd en middelen kosten om tot stand te brengen. Echter, hoe meer aanbevelingen in praktijk gebracht kunnen worden, hoe hechter de samenwerking tussen pabo's en conservatoria kan worden, en hoe meer muzikale educatie samen gedaan kan worden.

Op basis van de curriculumvergelijking is een aantal deelprojecten geïnitieerd. Een aantal kort- en langlopende samenwerkingsverbanden tussen studenten van beide opleidingsinstituten wordt in hoofdstuk 4 toegelicht. ◆



LEREN VAN ELKAAR: DE SAMENWERKING VAN PABO- EN CONSERVATORIUM- STUDENTEN IN HET MUZIEKONDERWIJS

LILI SCHUTTE en WYTSKE MINNEMA

Met medewerking van MELISSA BREMMER



Een van de doelen van het project “Muziekeducatie doen we samen” was om pabo- en conservatoriumstudenten met elkaar in contact te brengen en hen op verschillende manieren met elkaar te laten samenwerken. Het streven was dat zij elkaars werelden leerden kennen en van elkaars expertise konden leren. Naar aanleiding van de curriculumanalyse hebben de docentenopleiders van beide opleidingen kortlopende vormen van samenwerking georganiseerd tussen pabo- en conservatoriumstudenten waarbij de nadruk lag op kennismaking en van elkaars expertise leren. Daarnaast organiseerden de docentenopleiders een langlopende samenwerking over een periode van twee jaar, namelijk de (onderzoeks)pilot “Gezamenlijke stages”. In deze pilot ging het om gemeenschappelijke stages van een aantal weken tussen vierdejaars pabo-studenten en studenten van de post-hbo opleiding Muziekeducatie (M4ME) die in 2014 en 2015 is uitgevoerd.

Bij de organisatie en vormgeving van de verschillende samenwerkingsvormen speelden de praktische mogelijkheden die de roosters van beide opleidingen boden een rol. Ook was van invloed of er voldoende ruimte was voor experiment en of docentenopleiders beschikbaar waren om de samenwerking te begeleiden.

In paragraaf 4.1 worden de kortlopende samenwerkingstrajecten toegelicht waarin kennismaking en samenwerking centraal stonden. In paragraaf 4.2 wordt de aanpak en uitvoering van de langlopende gezamenlijke stage tussen vierdejaars pabo-studenten en studenten van de post-hbo opleiding Muziekeducatie beschreven. Bij deze gezamenlijke stage is ook

onderzocht wat de leeropbrengsten waren voor de studenten. De onderzoeksmethode en de uitkomsten daarvan staan in paragraaf 4.3. De gezamenlijke stages zijn na afloop door de betrokken studenten geëvalueerd. De resultaten van deze eindevaluatie worden belicht in paragraaf 4.4. De algemene conclusie en aanbevelingen van de uitgevoerde samenwerkingstrajecten staan ten slotte in paragraaf 4.5.

4.1 DE KORTLOPENDE SAMENWERKINGSTRAJECTEN

Kennismakingsprojecten: wie ben jij, wat vind jij van muziekonderwijs en hoe geef je muziekles?

Een eerste stap in de samenwerking was om de eerstejaars studenten van beide opleidingen kennis te laten maken met elkaar, om elkaars expertise in kaart te brengen en om elkaars visie op muziekonderwijs te leren kennen. Om dit te bereiken, zijn ODM-studenten een ochtend op bezoek geweest bij de Pabo HvA. Tijdens deze ochtend kregen ODM-studenten uitleg over de pabo-opleiding en mochten zij kort bij verschillende lessen van de opleiding aanwezig zijn. Op deze wijze kregen ODM-studenten inzicht in welke expertise pabo-studenten zich ontwikkelen als (aankomende) groepsleerkracht.

Het hoofdonderdeel van de ochtend was het bijwonen van een muziekles aan eerstejaars pabo-studenten. De ODM-studenten werden uitgenodigd om actief mee te doen en ook om kleine onderdelen van de les te geven. Deze les was vervolgens aanleiding om te discussiëren over elkaars expertise en de visie op (muziek)onderwijs die de studenten hebben. Uit die discussie bleek dat de belevingswereld en achtergronden van de studenten ver uit elkaar lagen. De ODM-studenten maakten kennis met de brede kijk op onderwijs van de pabo-studenten waarbij de gehele vorming van leerlingen centraal staat, maar ook met de onwennigheid van deze studenten om muzikale activiteiten in de klas uit te voeren. De pabo-studenten ervoeren de gedreven, enthousiaste manier van zingen en muziek maken bij de ODM-studenten. Tegelijkertijd ervoeren ze ook hun smallere blik op het onderwijs omdat deze studenten gericht zijn op specifiek de muzikale ontwikkeling van leerlingen en niet zozeer op de gehele vorming van leerlingen. Deze kennismaking leverde dan ook op dat de

studenten inzicht kregen in waartoe een groepsleerkracht of vakleerkracht wordt opgeleid en wat het effect daarvan is op de visie en praktijk van het (muziek)onderwijs.

Eerstejaars ODM
op bezoek bij pabo HvA
Foto: Lili Schutte



Een tweede vorm van kennismaking tussen pabo- en conservatoriumstudenten vond plaats op het conservatorium. De pabo-studenten werden uitgenodigd op het CvA om samen met de studenten van M4ME een interactieve lezing bij te wonen over de non-verbale didactiek van het muziekonderwijs. Dr. Melissa Bremmer gaf deze lezing met de titel "Wat het lichaam weet over het lesgeven van muziek". Het doel van deze interactieve lezing was om aan de hand van filmpjes een non-verbale didactiek die passend is bij muziek uitgebreid te bespreken en te bekijken. De pabo- en M4ME-studenten kregen gedurende de lezing ook korte opdrachten waarin zij met elkaar moesten overleggen wat zij herkenden van deze non-verbale didactiek en hoe zij deze didactiek konden toepassen in hun eigen muzieklessen. Deze opdrachten nodigden uit tot een discussie tussen de studenten over hoe een didactiek voor muziek eruit

kan zien. Deze lezing leverde op dat de meeste M4ME-studenten zich bewust werden van wat ze al instinctief deden en een taal daarvoor kregen. Voor de meeste pabo-studenten leverde de lezing een nieuw inzicht op dat ze konden toepassen in de muzieklessen.

Samenwerkingsprojecten: de kracht van *peer learning*

Stage op de pabo

Een tweede vorm van samenwerking die werd georganiseerd, betrof een stage van twee weken van een tweedejaars ODM-student op de pabo van de HvA. Centraal in de stage stond het uitvoeren van lessen die de ODM-student had gemaakt voor het basisonderwijs. Deze gaf zij integraal aan de eerstejaars pabo-studenten als ware het een basisschoolgroep. Het doel van deze stage was enerzijds om de ODM-student kennis te laten maken met toekomstige groepsleerkrachten en om het toekomstige werkterrein als docentenopleider muziek aan een pabo te verkennen. Anderzijds was voor de pabo-studenten het doel om een leeftijdgenoot op muziekvakgebied aan het werk te zien, geïnspireerd te raken door een leeftijdgenoot en van diegene te leren.

Deze vorm van samenwerking was op verschillende niveaus waardevol voor zowel de ODM-student als de pabo-studenten. Wat betreft de ODM-student, was de stage ten eerste van belang omdat zij een les die zij voor groep 5 had voorbereid kon uitproberen met pabo-studenten. Ten tweede bevroegen de pabo-studenten de ODM-student continu over het “waarom” van de les waardoor deze student werd uitgedaagd om te verantwoorden en te onderbouwen waarom zij voor een bepaalde muziekdidactische aanpak had gekozen. Tot slot leerde de ODM-student de muzikale vaardigheden van pabo-studenten te coachen. Voor de pabo-studenten was het een waardevolle ervaring omdat zij inzicht kregen in het “waarom” van het lesgeven van muzikale activiteiten. Ook merkte hun docentenopleider op dat de pabo-studenten bepaalde aanleermethodes en muzikale vaardigheden anders oppikten van een leeftijdgenoot. Deze begeleidende docentenopleider concludeerde na de stage dan ook dat deze vorm van *peer learning* effectief en waardevol is, zowel voor de ODM-student als voor de pabo-student. Tevens heeft de ODM-student een andere kijk gekregen op het sterk didactisch handelen van de docentenopleider.

Tweedejaars ODM studente
loopt stage op pabo HvA
Foto: Lisa van Bennekom



Het geven van een samba reggae workshop

Om pabo-studenten het muzikale domein “spelen” te laten ervaren, waren de ODM-studenten uitgenodigd om een samba reggae workshop te geven aan de iPabo. Samba reggae is een relatief toegankelijk muziekgenre waarmee in een korte tijd een muzikale uitvoering gerealiseerd kan worden. Als onderdeel van hun projectweek “wereldmuziek” aan het CvA, gaven derdejaars studenten ODM deze samba reggae workshop aan eerstejaars studenten van de iPabo. Het doel van de workshop was om in één middag de pabo-studenten de ritmische en instrumentale vaardigheden van samba reggae te leren zodat zij daadwerkelijk een muzikale uitvoering van de samba reggae konden geven. De docentenopleider van de iPabo die deze workshop begeleidde, observeerde het volgende: ***“In drie groepen werden de ritmes en de zang ingestudeerd. Voor de muziekstudenten was het een uitdaging een groep pabo-studenten te motiveren en te inspireren. De pabo-studenten hebben in korte tijd, eerst wat aarzelend, maar steeds enthousiaster laten zien dat zij muzikaal tot heel wat in staat zijn”***. Verder merkte zij op dat doordat de ODM-studenten leeftijdsgenoten waren, zij hun workshop goed konden afstemmen op de pabo-studenten. Dit maakte dat de pabo-studenten meer open stonden om muzikale vaardigheden te leren. Haar conclusie was dat *peer learning* van studenten een effectief middel voor pabo-studenten is om muzikale vaardigheden te leren.

4.2 DE LANGLOPENDE PILOT “GEZAMENLIJKE STAGES”: SAMEN LESSEN ONTWERPEN EN GEVEN

De (onderzoeks)pilot van het project “Muziekeducatie doen we samen” waren de gemeenschappelijke stages van de M4ME-studenten en vierdejaars pabo-studenten die voor de vakprofieling muziek hadden gekozen. De pabo-studenten waren lio-studenten (leraar-in-opleiding), wat betekent dat ze twee dagen per week zelfstandig voor de klas stonden als onderdeel van hun stage. Het doel van de achtweekse gemeenschappelijke stage was enerzijds om de studenten samen lessen te laten ontwerpen, gebruikmakend van elkaars expertise, en anderzijds om studenten te laten ervaren hoe het is om samen lessen uit te voeren die op elkaar aansluiten. De M4ME-student gaf als eerste een muziekles waarop de pabo-student voortborduurde in de muziekles daarna. Het derde doel was om de studenten te laten ervaren hoe het is om elkaar ter plekke in een les te coachen.

Deze vorm van stage is tweemaal over een periode van twee jaar uitgetoetst: in het najaar van 2014 en in het najaar van 2015. Beide keren is gemeten hoe de leeropbrengsten op muzikaal, (muziek)didactisch en pedagogisch gebied voor de studenten waren (zie paragraaf 4.3). Naar aanleiding van de ervaringen met de pilot in 2014 is een aantal zaken aangepast voor de pilot in 2015. Uit de ervaringen in 2014 bleek dat er een aantal randvoorwaarden noodzakelijk is om de gezamenlijke stage te laten slagen. Zo moeten er voldoende studenten en meewerkende basisscholen en mentoren zijn. De duostage was niet verplicht, dus de studenten konden zich vrijwillig opgeven. Ook dienen er duidelijke leerdoelen omschreven te zijn, concrete lesafspraken gemaakt te worden en intensieve begeleiding plaats te vinden vanuit de pabo en het conservatorium. In onderstaande tekst wordt achtereenvolgens de opzet van de gemeenschappelijke stage besproken, de beoogde leerdoelen en de wijze waarop de studenten begeleid zijn. Daarna volgt een paragraaf waarin beschreven wordt hoe de leeropbrengsten van de studenten werden gemeten met behulp van een meetinstrument en hoe studenten zelf de gezamenlijke stage evalueerden.



De opzet van de gemeenschappelijke stages

De opzet van de stage was als volgt:

- ◆ Beide studenten formuleren hun persoonlijke leerdoelen aangaande de gemeenschappelijke stage: wat willen ze specifiek met deze samenwerking van elkaar leren?;
- ◆ De M4ME-student bezoekt twee dagdelen de klas van de lio-student wanneer er geen muziekles wordt gegeven. Aan de hand van de Kijkwijzer kan hij gericht observeren en maakt hij een verslag waarmee inzicht verkregen wordt in het pedagogisch-didactisch handelen van de groepsleerkracht;
- ◆ De pabo-student brengt de startsituatie van de stageklas in kaart wat betreft het vak muziek;
- ◆ De studenten geven gezamenlijk acht lessen waarin ze afwisselend de leiding hebben. De ene week heeft de muziekstudent de leiding en helpt de pabo-student mee, de week erop is het andersom;
- ◆ Deze acht lessen worden uitgeschreven en vormen onderdeel van een leerlijn. Bij het ontwerpen en uitvoeren van de lessen hebben de studenten een actieve houding: ze helpen elkaar;
- ◆ Na afloop van elke les is er overleg over de inhoud van de gegeven les en de vervolgles. De studenten geven elkaar peerfeedback volgens het Peerfeedbackformat;
- ◆ Na de acht lessen schrijven de studenten een kort verslag over het al dan niet behalen van hun persoonlijke leerdoelen.

Door de pilot “Gezamenlijke stages” werd door de studenten gewerkt aan onderstaande acht leerdoelen die door de docenten-opleiders van de beide opleidingen waren geformuleerd:

1. De pabo-student kan met de M4ME-student een beginsituatie ten aanzien van muziek voor de stageklas in kaart brengen;
2. De pabo-student kan met de M4ME-student een lessenserie van acht lessen ontwerpen die aansluit bij de stageklas en de leerlijn muziek;
3. De pabo-student kan in samenwerking met de M4ME-student eigen muzikale leerdoelen en muziekdidactische leerdoelen formuleren voor de te geven muzieklessen;
4. De M4ME-student kan in samenwerking met de pabo-student leerdoelen formuleren ten aanzien van het pedagogisch-didactisch handelen tijdens de muziekles;

5. De M4ME-student kan een les ontwerpen waarin hij de beginsituatie ten aanzien van het muzikale niveau van de stageklas meeneemt;
6. De pabo- en M4ME-studenten kunnen hun eigen ontworpen lessen zodanig op elkaar af te stemmen dat er een samenhangende leerlijn van zes lessen ontstaat;
7. De studenten kunnen elkaars lessen evalueren volgens een vooraf opgesteld Peerfeedbackformat;
8. De pabo- en de M4ME-student kunnen wekelijks een moment van overleg creëren waarin de gegeven les wordt geëvalueerd en er wordt vooruitgeblikt op de te geven les.

De begeleiding van de studenten tijdens de pilot

De begeleiding van de studenten door de pabo en het CvA was een belangrijk onderdeel bij de gezamenlijke stages. Bij de eerste pilot in 2014 bleek dat de wijze waarop studenten begeleid werden cruciaal was voor het welslagen van die stage. Zowel het concreet en precies vastleggen van wat er van de studenten verwacht wordt als het vastleggen hoe en wanneer ze met elkaar communiceren bleek van groot belang om de stages effectief te laten verlopen. De studenten van de twee opleidingen leiden een heel verschillend leven en hebben verschillende roosters. Vaak zijn gemeenschappelijke overlegmomenten moeilijk te vinden. Ook zijn hun referentiekaders en leerstrategieën zo anders dat begeleiding bij het ontwerpen en uitvoeren van lessen onontbeerlijk is. Daarom zijn de Kijkwijzer en het Peerfeedbackformat ontwikkeld. De studenten leren waarom en hoe ze deze tools moeten gebruiken (zie bijlage 4).



4.3 MONITORING EN METING LEEROPBRENGSTEN GEZAMENLIJKE STAGES

Inleiding

Een van de doelen van de onderzoekspilot "Gezamenlijk stages" was om te zien of deze vorm van stage leeropbrengsten had voor beide groepen studenten. Tijdens de gezamenlijke stages was het de bedoeling dat de studenten samen de lessen voorbereiden, elkaar ondersteunden tijdens de lessen en na afloop hun lessen evalueerden. De veronderstelling was

dat er daarmee sprake zou zijn van *peer learning*. Bij *peer learning* gaat het erom dat studenten met en van elkaar leren zonder (rechtstreekse) interventie van een docent of begeleider. Het doel van *peer learning* in deze stages was om een aantal vaardigheden bij de studenten te ontwikkelen. Ten eerste was de veronderstelling dat studenten door *peer learning* meer oefening krijgen in de communicatie binnen het vakgebied muziek enerzijds en binnen de algemeen pedagogisch-didactische vaardigheden anderzijds. Zij moeten immers in staat zijn om hun kennis en handelen onder woorden te brengen. Op deze wijze leren zij welke interactie nodig zal zijn in de beroepspraktijk. Ten tweede was het bij de gezamenlijke stage ook het idee dat studenten de verantwoordelijkheid nemen voor het vaststellen van de eigen leerbehoeften, het plannen van hoe deze worden behaald en het elkaar kritisch kunnen bevragen en reflecteren op elkaars leerproces.

Om te zien of *peer learning* in de gezamenlijke stages daadwerkelijk leeropbrengsten oplevert voor beide groepen studenten, was er besloten om deze vraag te onderzoeken. Ten eerste is het onderzoek "leeropbrengsten gezamenlijk stage" onder leiding van Wytske Minnema uitgevoerd. In dit multiplecasestudy onderzoek is gebruikgemaakt van twee databronnen om in kaart te brengen wat de mogelijke leeropbrengsten voor de studenten zijn: de gegeven lessen van de studenten en de peerfeedbackmomenten na elke stageles. Aangezien er vanuit de bestaande onderzoeksliteratuur weinig bekend is over het leereffect van gezamenlijke stages was dit onderzoek exploratief van aard. In paragraaf 4.3.1 en 4.3.2 worden beide onderzoeken toegelicht. Daarnaast is er een analyse gemaakt van de schriftelijke eindexamen van de studenten zelf, die zij schreven na het doorlopen van de gezamenlijke stage. Deze analyse zal worden besproken in paragraaf 4.4.

4.3.1 ONDERZOEK: "LEEROPBRENGSTEN GEZAMENLIJKE STAGE"

In het multiplecasestudyonderzoek "Leeropbrengsten gezamenlijke stage" heeft een panel van onafhankelijke experts zowel de stagelessen van pabo-studenten als van M4ME-studenten geanalyseerd om inzicht te krijgen in de mogelijke leeropbrengsten van de gezamenlijke stage. In bijlage 5 staat

het meetinstrument apart beschreven met daarbij een plan van aanpak. Hieronder wordt het analyseproces besproken.

Analyse stagelessen uit de gezamenlijke stage

Wiens lessen werden geanalyseerd?

De stageduo's (bestaande uit een vierdejaars pabo-student en een M4ME-student) hebben al hun muzieklessen gefilmd zonder de aanwezigheid van de onderzoeker om ervoor te zorgen dat deze geen invloed had op de studenten of leerlingen.³⁰ Daarna werd aan de studenten gevraagd om de film met hun beste les in te leveren voor de analyse. In totaal zijn er zes lessen geanalyseerd: drie van de pabo-studenten en drie van de M4ME-studenten.

Waarop werd geanalyseerd?

Aan de hand van een evaluatieformulier werd bij de analyse gekeken naar de kwaliteit van de muzieklessen. Het concept "kwaliteit" was in dit onderzoek onderverdeeld in de volgende parameters:

- ◆ Voorbereiding les: is er sprake geweest van een goede voorbereiding? Weten de leerkrachten wat ze gaan doen en hoe zij dit gaan doen?
- ◆ Uitvoering van de les: is er sprake van een goede opbouw van de les? Hoe was het verloop? Is er sprake van een leerkernel, leerproces en leerdoelen? Wordt er structureel gewerkt?
- ◆ Pedagogische en muziekdidactische vaardigheden: welke pedagogische en didactische vaardigheden hebben de studenten? Hoe zijn hun muzikale vaardigheden?
- ◆ Rol van de muziek: is er in de les ruimte voor muziek en muziek maken? En is er sprake van een muzikaal proces?
- ◆ Samenwerking van de studenten: Hoe is de samenwerking? En hoe is hierin de rolverdeling?

Wie analyseerden de lessen?

De videobeelden zijn bekeken door een focusgroep met experts uit het muziekeducatieve veld. Het doel van deze focusgroep was om inzicht te

³⁰ Cohen, Manion & Morrison (2000).

krijgen in de ervaringen en meningen van deze experts over de gegeven lessen. Allereerst kregen de experts tijdens de focusgroep een instructie: de opdracht was om aan de hand van een evaluatieformulier een oordeel te geven over de kwaliteiten van de lesgevende studenten en om een beoordeling te geven over de muziekles. Daarnaast werd gevraagd naar de kwaliteiten en vaardigheden van de lesgevende student, het zelfvertrouwen van de student, de mate van samenwerking en de mate van "flow"³¹ in de les. Vervolgens gingen de experts een video-opname bekijken. Nadat deze "les" was afgelopen vulden zij individueel een evaluatieformulier in en daarna vulden zij ook nog gezamenlijk een zelfde formulier in. De discussie die hierbij ontstond werd gebruikt als belangrijkste onderzoeksgegevens. Na afloop van de focusgroepsessies zijn de antwoorden van de focusgroep geïnventariseerd en geëvalueerd. Hierbij is gebruikgemaakt van de beschrijvende statistiek om correlaties te kunnen ontdekken.³² Daarnaast zijn de verschillende antwoorden van de focusgroepen naast elkaar gelegd en beschreven in de resultaten.

Resultaten van de analyse van de stagelessen

Uitvoering van de lessen in relatie tot de kwaliteit van de lessen

De experts merkten direct op wanneer de studenten goed op elkaar ingespeeld waren: *"Het is leuk om te zien hoeveel interactie er is tussen de studenten"*. De studenten die hoog scoren op de vraag naar de (algemene) kwaliteit van de les scoren ook hoog op verschillende andere variabelen. Zo is er in deze lessen waarin de studenten op elkaar inspelen ruimte voor muziek en muzikale kwaliteit. Er wordt bijvoorbeeld veel muziek gemaakt en muzikale processen worden niet onderbroken. Kenmerkend aan deze lessen is dat er een goede opbouw was, sprake van een leerkernel en een leerproces en er lijken doelen geformuleerd te zijn. Er wordt duidelijke instructie gegeven door de studenten.

³¹ De leerkracht is doelgericht, geconcentreerd en er is sprake van evenwicht tussen de eigen vaardigheden en de activiteit. De docent is zich bewust van het eigen handelen en past zich hier op aan. Er is (of lijkt) sprake van een verlies van het tijdsbesef en de activiteit is (of lijkt) intrinsiek belonend (Csikszentmihalyi, 1990).

³² Correlaties worden binnen de statistiek aangegeven met de letter 'r' met daarachter een getal tussen de 0 en 1. Een r-waarde van 1 betekent dat er sprake is van een perfect verband. Een correlatie van 0 houdt in dat er geen verband is tussen twee variabelen.

De studenten tellen bijvoorbeeld (in de maatsoort) af en hiermee is voor de leerlingen duidelijk wanneer zij mogen starten met musiceren. Bovendien is de lesgevende student gemotiveerd, vastberaden, vertrouwd met de lesomgeving en geconcentreerd. Hij lijkt de les onder controle te hebben en heeft lol in zijn les (hij wordt intrinsiek beloond). Daarnaast is de docent zich zeer bewust van het tempo van de les. Kortom, er lijkt in de lessen die als goed beoordeeld zijn door de focusgroep in sterke mate sprake te zijn van flow.

Pedagogisch-didactische vaardigheden in relatie tot de kwaliteit van de lessen

Er is sprake van een lage correlatie tussen de kwaliteit van de les en de pedagogisch-didactische vaardigheden ($r=0,32$). Dit wordt ook gezien door de experts: *“Opvallend is dat [M4ME-studenten] zo weinig zien wat er mis gaat. Pabo-studenten zien dit wel”*. Kanttekening hierbij is wel dat de M4ME-studenten veel minder ervaring hebben met klassikaal lesgeven dan de pabo-studenten.³³ Bij pabo-studenten is er in dit onderzoek een correlatie van $r=0,69$ tussen pedagogisch-didactische vaardigheden en de kwaliteit van de les. Dit is een matig verband. De vaardigheden van de studenten zorgen er dus in redelijke mate voor dat de les als goed wordt beoordeeld. De lagere correlatie bij conservatoriumstudenten ($r=0,36$) kan er op wijzen dat de didactische vaardigheden met andere parameters zoals betrokkenheid en de hulp van de pabo-studenten kunnen worden gecompenseerd.

Rol muziek in relatie tot de kwaliteit van de lessen

Opvallend is dat de muzikale vaardigheden van de M4ME-studenten niet per se zorgen voor een hoge algemene score voor de kwaliteit van de les ($r=0,56$), terwijl dit bij de pabo-studenten wel sterk het geval is ($r=0,93$). Hieruit kan worden afgeleid dat voor pabo-studenten de muzikale vaardigheid de sterkste doorslag geeft voor het laten slagen van de muziekles. Een verklaring hiervoor kan zijn dat hun muzikale vaardigheden in

³³ De pabo-studenten zijn vierdejaars en hebben meer dan drie jaar stage-ervaring. Deze conservatoriumstudenten zijn ten tijde van deze duostage net over de helft van hun opleiding die in totaal één jaar duurt. Voor hun zijn deze stagelessen onderdeel van de totaal twintig weken dat ze stage lopen.



verhouding met andere belangrijke vaardigheden, zoals het orde houden, minder getraind zijn. De M4ME-studenten hebben juist meer muzikale vaardigheden waardoor dit een minder onderscheidende factor is voor de kwaliteit van de les. Dit laat ook zien dat de aanwezigheid van iemand met muzikale vaardigheden een meerwaarde is voor de pabo-student.

Samenwerking in relatie tot de kwaliteit van de lessen

Er is een sterk verband tussen de totaal scores op de lessen en de onderlinge ondersteuning van de studenten. De M4ME-studenten kunnen de pabo-studenten helpen om de lessen beter te maken ($r=0,7$). De leden van de focusgroep zagen dit ook terug: *“De rol van de muziekdocent is niet zo groot maar ze geeft waar nodig ondersteuning. Soms geeft ze het muzikale proces een impuls door muzikale inbreng; ritme en [meer variatie]”*. Andersom lijkt dit in veel mindere mate het geval te zijn. Over het algemeen hadden de pabo-studenten een meer ondersteunende rol waarbij zij bijvoorbeeld meededen met gebaren en het zingen van liederen, maar ook het gedrag van de leerlingen corrigeerden. Volgens de focusgroep hadden de pabo-studenten meer betrokken kunnen zijn.

4.3.2 ANALYSE GEZAMENLIJKE PEERFEEDBACKSESSIES NA DE MUZIEKLES

Wat en hoe werd geanalyseerd?

Na afloop van elke muziekles gaven de studenten elkaar peerfeedback over hun muziekles. De nabespreking vond plaats aan de hand van een Peerfeedbackformat (bijlage 4). De studenten besproken wat zij van de les vonden en welke elementen zij een volgende keer anders zouden aanpakken. Een aantal studenten week hier vanaf waardoor er sprake was van een meer algemeen gesprek over de gegeven les. Tijdens zo'n gesprek gaven zij elkaar bijvoorbeeld gerichte adviezen en complimenten. Deze feedbacksessies zijn door de studenten opgenomen door middel van video- of audio-opnames. De videobeelden en geluidsopnames van deze evaluaties zijn door de onderzoeker en een tweede beoordelaar bekeken en beluisterd, en uitgeschreven. Opvallende zaken op punten van leerkrachtvaardigheden en leeropbrengsten zijn hieruit gedestilleerd en worden beschreven in de resultaten.

Resultaten van de analyse van de peerfeedback

Leeropbrengsten van de studenten

Veel onderlinge feedback gaat over pedagogisch-didactische vaardigheden en de muzikale kwaliteit, al lag het zwaartepunt bij de pedagogisch-didactische vaardigheden, zoals orde houden en het aanpakken van moeilijke leerlingen. Het onderstaande gesprek geeft bijvoorbeeld aan hoe het aanleren van een liedje meer tijd kan vergen dan de studenten dachten.

LIO ▲, M4ME ●

▲ “[...] Ik wil misschien te snel in één keer door naar het zingen. Ik denk dat dat het is”.

● “Ja, weet je wat de grap is? Dat heb ik dus heel erg geleerd in de tijd dat ik hier zit. Zo denk ik namelijk ook. Twee keer en dan moeten ze het gewoon kunnen zingen, maar dat kan niet iedereen.

Dat heb ik heel erg geleerd hier. Om stapjes terug te nemen enzo. Dus het is voor jezelf ook...”.

▲ “Daar kwam ik vandaag heel erg achter. Voor mij weer een leermoment”.

Hier geeft de M4ME-student aan dat hij heeft geleerd van de pabo-student:

● “Zelf heb ik ook veel opgestoken door onze samenwerking, een paar praktische trucjes voor in de klas, die heb ik ook gelijk meegepikt. De kring maken bijvoorbeeld. Dat doe ik nu ook in andere klassen”.

▲ “Oh leuk! Werkt dat ook of niet?”.

● “Jazeker, zeker! En dat aftellen voor stilte dat werkt ook overal. Het is een soort bekende methode. En waarschuwingen geven [...]”.

Andersom geeft de pabo-student aan muzikaal-inhoudelijk wat meer handvatten te hebben gekregen:

▲ “[...] Ik heb wel het gevoel dat ik iets meer durf, en daar ging het vooral om, en dat ik ook wel iets meer weet wat ik kan doen, met die ritmes, ik zie nu ook wat zij kunnen en dan kan ik daar ook weer op aansluiten, dat wel. Maar het is niet zo dat ik nu morgen een bodypercussieles van driekwartier ga doen ofzo”.

Een M4ME-student geeft aan veel te hebben gehad aan de aanwezigheid van de pabo-student;

● “Een van mijn belangrijkste doelen [van de gemeenschappelijke stage] was om te doorgronden: wat moet ik doen zodat de leerkracht mijn lessen mee wil doen, die vijf minuten, waarom doen ze het? Ik begrijp het ietsje meer. Ik zag bij jou ook een bepaalde onzekerheid bij het geven van muziek die jou belemmerde, want eigenlijk kan jij meer dan jij denkt en omdat je dan zo bang bent, blokkeer je.

En dat herken ik bij andere juffen ook”.

▲ “Maar dat ik het gedaan heb, is al heel wat hoor!”

Zelfvertrouwen pabo-studenten

Dit laatste citaat is tekenend voor het feit dat pabo-studenten het vaak lastig vinden om muzieklessen te geven. Dit kwam herhaaldelijk terug in de evaluaties. Zo stelt een pabo-student: “Ik vind muzikles geven gewoon echt te moeilijk. Zoals jij het geeft, gaat mij voorlopig nog niet lukken. Ik kan bijvoorbeeld wel een luisterles geven, maar zo’n ritmesles bijvoorbeeld, daar moet je veel meer over nadenken en ik ben met zóveel dingen bezig! Ik wil ook niet uren daarmee bezig zijn....” en een andere pabo-student: “Dat vind ik nog wel lastig, de muzikale opdrachten[.....] Ook omdat ik het nog nooit gedaan heb”.

Kanttekeningen bij de peerfeedback

Hoewel het niet de focus van het onderzoek was, bleek uit de gesprekken dat het voeren van een gelijkwaardig gesprek tussen de twee “peers” soms lastig was. Het beginniveau van de beide studenten was vaak ongelijk op enerzijds muzikaal en anderzijds pedagogisch-didactisch vlak. Dit fenomeen zou ook “mismatch” genoemd kunnen worden.³⁴ Hierdoor hadden beide studenten de neiging om vanuit hun eigen vakgebied de muzikles te analyseren en bespreken. Met andere woorden, elke student sprak vanuit zijn eigen professionele taal. Het onderstaande gesprek illustreert dit.

³⁴ Bij een mismatch van beginniveau wordt niet altijd voldaan aan de leerbehoeften van de individuele student omdat de feedback van de medestudent niet aansluit.

Hieruit blijkt dat de pabo-student voornamelijk op het pedagogisch-didactisch klimaat in de klas reflecteert en de conservatoriumstudent vooral muzikaal-inhoudelijk. De pabo-student probeert een leerling terecht te wijzen door naar hem toe te lopen en tegelijkertijd de sfeer in de klas goed te houden. De conservatoriumstudent lijkt echter te reflecteren op de (muzikale) vaardigheden van de pabo-student.³⁵ Hij zegt dat het niet helemaal op toon was en dat het lied beter ingezet moet worden.

Aan het eind van het gespreksfragment refereert hij naar non-verbale communicatie (met gebaren), iets wat in de muzikale didactiek veel wordt toegepast (zie hoofdstuk 3). Hieruit kunnen we opmaken dat zowel de pabo-student als de conservatoriumstudent geneigd is om vanuit hun eigen vakgebied te praten en hierdoor kan miscommunicatie ontstaan:³⁶

▲ *“Ik heb een gedeelte overgeslagen omdat het voor mij en de kinderen niet werkte en toen ben ik iets anders gaan doen. Op dat moment voelde ik mij ook veel zekerder en ik dacht: Ja, dit vind ik leuk!”*

● *“Ja, snap ik. Het ding is: je had even iets te veel gevraagd. [...] Het was voor de leerlingen te moeilijk. [...] Ook al was het niet op toon, het was wel goed. Je moet hen wel een soort beginnetje geven.*

³⁵ Zoals M.Bremmer (2015) p.215 constateerde, wordt het begrip “orde” in de klas tijdens de muziekles ook vaak anders gewaardeerd door de vakleerkracht dan door de groepsleerkracht: *“A less obvious precondition would be the school’s tolerance and understanding for chaos, noise, physicality and excitement that facilitates learning music. Remarkably, some teachers in this research mentioned that they refrained from elaborating on certain rhythm activities in front of the camera because they knew that preschoolers would get excited. The teachers were afraid that the physical and excited behaviour of the preschoolers might be interpreted as a result of the teacher being “out of control” – exactly the opposite of what is expected of a teacher, namely being “in control”. A school acknowledging that different subjects might elicit different perspectives on teaching and learning could give specialist preschool music teachers literally and figuratively speaking more space for teaching music.”* Ook dit kan een oorzaak zijn van het niet spreken van elkaars taal.

³⁶ De twee professionals spreken niet elkaars taal waardoor geen *relational agency* kan ontstaan. *Relational agency* is een bundel vaardigheden: de eerste vaardigheid is het kunnen erkennen dat een andere persoon een informatiebron is. Daarop volgt het kunnen inzien dat er inzet nodig is om erachter te komen hoe men toegang kan krijgen tot deze bron van informatie. Tot slot volgt de bekwaamheid om daadwerkelijk toegang te krijgen tot de informatiebron door middel van het uitlokken van en onderhandelen met de informatiebron. Deze informatiebron wordt zichtbaar zodra de eigenaar reageert en interpreteert op de samenwerkingstaak. Het concept *relational agency* is verder geduid in Edwards (2005). Voor deze pilot is dit toegepast in: Minnema (2016).



Met het zingen ook... Voor mijn gevoel [was je] een beetje druk. Je liep rond enzo. Als je iets aangeeft kun je het beter zeggen. En je gaat even op je plek zitten, dan kunnen ze jou zien. Hoe noem je dat? Gegrond? Geaard?”

▲ *“Ja, maar ik liep even naar [een bepaalde leerling toe] omdat ik wilde dat hij ging staan en ik wilde dat niet door de klas heen dus ik deed dat gebaar op het moment dat ik bij hem stond. Daarna liep ik weer terug. [...] Als ik daar blijf staan, in het midden, heb ik niet het idee dat ik de zijkanten ook meepak. Dus daarom loop ik af en toe heen en weer”.*

● *“Ja, oke. Kan. Je zou ook je gebaren groter kunnen maken. [...] Het is een idee, het werkt bij mij. Misschien werkt het ook voor jou”.*

Verder onderzoek

Aan het optimaal uitvoeren van peerfeedback tussen pabo- en kunstvakstudenten zou een apart onderzoek gewijd kunnen worden. Effecten en gevolgen van mismatch en het niet spreken van elkaars taal tijdens de gemeenschappelijke stagen kunnen procesmatig worden onderzocht. Tevens kunnen er handvatten aangedragen worden om deze vorm van *peer learning* in de toekomst nog effectiever te laten zijn.

4.3.3 CONCLUSIE ONDERZOEK “LEEROPBRENGSTEN GEZAMENLIJKE STAGES”

Om te zien of *peer learning* in de gezamenlijke stagen daadwerkelijk leeropbrengsten heeft opgebracht voor beide groepen studenten is het onderzoek “Leeropbrengsten gezamenlijke stagen” uitgevoerd. De onderzoeker heeft op twee manieren de data geanalyseerd: middels de observatie van video-opnames van muzieklessen door een focusgroep en de analyse van de peerfeedback van de studenten naar aanleiding van de gegeven muzieklessen. De focusgroep heeft uit de observatie van de muzieklessen van de deelnemende studenten niet kunnen concluderen of deze gezamenlijke stage leeropbrengsten heeft opgebracht voor de studenten.

Uit de analyse van de evaluaties en peerfeedback naar aanleiding van de muzieklessen, komt uit de gesprekken tussen de studenten naar voren dat ze veel muzikale en pedagogisch-didactische vaardigheden hebben uitgewisseld. Tijdens de evaluaties hebben ze elkaar kritisch bevraagd en

gereflecteerd op de onderlinge samenwerking. Ondanks dat de studenten vooral vanuit hun eigen taal spraken en er mogelijk sprake was van mismatch in beginniveau tussen de studenten, hebben ze acht weken intensief met elkaar samengewerkt. Het feit dat ze gezamenlijk muzieklessen hebben ontworpen, gegeven en daarop hebben gereflecteerd, kan beschouwd worden als een flinke stap in het ontwikkelen van onderlinge communicatie. En daarmee het opbouwen van wederzijds begrip en samenwerking. In dit opzicht is de pilot wat betreft de beoogde doelen van *peer learning* geslaagd te noemen. Verder onderzoek naar *peer learning* kan in de toekomst handvatten bieden om dit proces te optimaliseren.

Daarnaast bleek dat de pabo-studenten zich vaak onzeker voelen bij het geven van muziekles. Door deze samenwerking krijgen de pabo-studenten meer ervaring in het geven van muzieklessen en feedback op muzikale vaardigheden. Dit zijn factoren waardoor het zelfvertrouwen bij het geven van muzieklessen versterkt kan worden.

4.4 EINDEVALUATIE DOOR DE STUDENTEN: WAT VINDEN ZE ZELF?

De laatste vorm van monitoring van de stage is uitgevoerd middels een analyse van de stage-evaluaties die de pabo- en M4ME-studenten hebben geschreven in 2015. Na afloop van de gezamenlijke stages hebben de studenten een evaluatieformulier ingevuld waarin hen werd gevraagd wat zij geleerd hadden, hoe de samenwerking was bevallen, hoe de organisatie van de stage was, wat verbeterpunten zijn en hoe ze het hele traject cijfermatig beoordeelden. Uit de analyse van deze evaluatie bleek dat zowel de pabo- als de conservatoriumstudenten over het algemeen positief waren over de gezamenlijke stage zoals deze in 2015 vormgegeven was. Hieronder volgt een korte samenvatting van de analyse.



OBS de Octopus Diemen,
groep 8, Gezamenlijke stageles
Foto: Fokke van Saane



(Muziek)didactisch en pedagogisch handelen

De studenten gaven aan dat ze veel geleerd hadden van elkaar op (muziek)didactisch en pedagogisch gebied. De pabo-studenten gaven bijvoorbeeld aan dat zij meer non-verbaal zijn gaan werken: *“De eerste les heb ik veel te veel staan praten. Steeds meer laat ik het praten tijdens muziek achterwege en gaan we gewoon muziek maken zoals dat tijdens een muziekles hoort”* en *“Ik weet nu dat ik minder moet praten en in mijn lichaamstaal duidelijker moet zijn”*. Daarnaast gaven de pabo-studenten aan dat zij meer verschillende muzikale activiteiten leerden zoals een warming-up en meer door verschillende muzikale domeinen heen durfden les te geven: *“Vooral de pakkende opwarmers die ik van mijn duo heb geleerd waren belangrijk om meteen op een muzikale manier de aandacht van de kinderen te krijgen”* en *“Ik heb geleerd hoe je verschillende domeinen kunt verwerken in één les. Ook durf ik nu simpelweg een muziekles te geven in de verschillende domeinen. Ik was hier altijd erg onzeker over”* of *“Ik durf nu een muziekles te geven. Ik heb goed kunnen zien hoe mij duo dit doet. Ik heb hierdoor nieuwe dingen geleerd”*.

De M4ME-studenten gaven aan dat zij wat betreft orde houden en het pedagogisch handelen veel geleerd hadden: *“Wat betreft orde in de klas heb ik geweldige handvatten meegekregen”* en *“Van de leerkracht heb ik geleerd dat het persoonlijk kennen van de leerlingen essentieel is om te weten hoe ik ze het beste kan aanpakken. De samenwerking was heel fijn in dit opzicht. De leerkracht steunde mij in het behandelen van de leerlingen. Zij gaf me tips welke aanpak het beste was voor een specifieke leerling”*. Verder gaven deze

studenten aan dat de pabo-studenten beschikten over geschikt repertoire voor een bepaalde leeftijdsgroep en dat zij daar veel van leerden: *“Soms zat ik vast met het repertoire, maar de leerkracht was heel enthousiast met een lied. En dat gaf mij bijvoorbeeld andere muzikale ideeën die we uit dat lied konden halen”* en *“Ik heb erg genoten en heel veel geleerd van deze duostage. Ik ben een hoop [...] (kinder)liedjes rijker”*.

Samenwerking

Uit de analyse kwam naar voren dat de studenten het om verschillende redenen waardevol vonden met elkaar te samenwerken. Zo benoemden zij dat zij elkaars werelden beter leerden begrijpen door het overleg en het samen lesgeven: *“Ik heb werkelijk een betere inkijk in de wereld van de juffen en ik denk ze beter te begrijpen”* (M4ME-student) en *“Door dit traject heb ik geleerd dat je veel met elkaar moet overleggen, maar ook dat je tijdens de lessen van een vakdocent zelf mee moet doen om het beter te begrijpen”* (pabo-student). En zij signaleerden ook dat het samenwerken een positief effect op de leerlingen had: *“Door de momenten waar de docenten (echt) samen/ tegelijkertijd les geven, ervaren de kinderen dat de muziekles veel leuker en rijker is. De samenwerking met de docenten heeft een stimulerend effect op de kinderen om aan de muziekles mee te doen”* (M4ME-student).

Verbeterpunten

De kritische noten die duidelijk werden uit de evaluatie gingen onder meer over het onderlinge samenwerken: *“In eerste instantie verliep de samenwerking niet naar behoren, maar later ging dit al een stuk beter”* (M4ME-student). Ook bleek het bij sommige duo's lastig om op tijd met elkaar te communiceren over de te geven les, waardoor veel op het laatste moment moest gebeuren. Sommige studenten hadden behoefte aan nog meer begeleiding door de docentenopleiders van de pabo en het conservatorium: *“Ik denk dat er meer begeleiding op had moeten. Ik denk dat het voor mij beter was uitpakket als je wekelijkse of tweewekelijkse meetings hebt”* (Pabo-student).



Eindcijfer gezamenlijke stage

In de evaluatie mochten de studenten de gezamenlijke stage beoordelen met een cijfer op een schaal van 1 tot 10. Het gemiddelde cijfer in 2015 van de pabo-studenten is een 7,5 en van de conservatoriumstudenten een 8.³⁷

4.5 CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN GEZAMENLIJKE STAGES

Er zijn verschillende gezamenlijke stages uitgevoerd tussen de betrokken opleidingsinstituten. De kortlopende kennismakingen en workshops en de langlopende stages. Alle met studenten van verschillende jaren en opleidingen (dit betreft het CvA: studenten van ODM en M4ME).

Korte samenwerkingsverbanden en stage

De korte samenwerkingsverbanden waarbij studenten van beide opleidingsinstituten kennismaakten met elkaar en ook met elkaar aan de slag gingen, hebben veel bewustzijn en kennisoverdracht gecreëerd. De pilot van de gezamenlijke stages van acht weken is na de eerste uitvoering in 2014 op basis van de evaluaties sterk aangepast. De organisatie, planning en begeleiding van de studenten is in 2015 veel strakker ingezet. Bovendien zijn de Kijkwijzer en het Peerfeedbackformat ontwikkeld. Deze gezamenlijke stages zijn op leeropbrengsten onderzocht door W. Minnema. Enerzijds heeft zij een aantal lessen laten beoordelen door een onafhankelijke focusgroep en anderzijds heeft zij de peerfeedbackgesprekken tussen de studenten geanalyseerd. Uit de peerfeedbackgesprekken bleek dat de studenten veel muzikale en pedagogisch-didactische vaardigheden hebben uitgewisseld. Bovendien hebben zij elkaar kritisch bevraagd en hebben zij grondig gereflecteerd op de gegeven muziekles. Er was bij de peerfeedback en evaluatie van de muzieklessen door de studenten mogelijk sprake van mismatch. Hierdoor heeft het leerproces, de *peer learning*, waarschijnlijk niet optimaal plaatsgevonden, maar is er wel een duidelijke stap in het ontwikkelen van onderlinge communicatie en samenwerking gezet.

³⁷ Het gemiddelde cijfer dat door de studenten in 2014 werd gegeven was een 6,2. Naar aanleiding van de evaluatie zijn er veel verbeterpunten ingevoerd bij de uitvoering en begeleiding van de tweede pilot.

Hoewel het niet uit de “harde” resultaten van de meting door de focusgroep bleek, gaven de studenten zelf aan in de eindevaluatie wel veel geleerd te hebben tijdens het traject van de gezamenlijke stages. Het leren kennen van elkaars wereld en taal en het kunnen leren van elkaars vaardigheden en expertise werd duidelijk ervaren als positief.

Het feit dat de studenten elkaars taal niet spreken is belangrijk om onder ogen te zien. Dit probleem komt ook voor bij bekwame groeps- en vakdocenten. Ze hebben verschillende intrinsieke prioriteiten. De bewustwording hiervan kan al gerealiseerd worden tijdens de studie.

Aanbevelingen

Laat studenten van kunstvakopleidingen en pabo's tijdens de studie met elkaar kennismaken en samenwerken.

Om beter begrip en kennisuitwisseling te bevorderen, zouden alle studenten van kunstvakopleidingen kennis moeten maken met pabo-studenten en vice versa. Uit de pilots bleek dat elke vorm van samenwerking, kort én lang, zijn vruchten afwerpt. Dit zou een vast onderdeel moeten worden van de curricula.



Tweedejaars ODM studente
loopt stage op pabo HvA
Foto: Lisa van Bennekom



Faciliteer de gezamenlijke stages met de juiste middelen op de volgende punten:

- ◆ De gezamenlijke stage is een intensief traject voor zowel de studenten als de begeleiders. Het vergt een zeer zorgvuldige organisatie en planning omdat er naast de verschillende studenten ook (opleidings)scholen aan meewerken. Er is dan ook goed overleg nodig tussen de opleidingen op het niveau van de directies, studieleiders en docenten om het te laten slagen.
- ◆ Voor, tijdens en na het stage-traject is zeer goede begeleiding van de studenten noodzakelijk. Hier moeten wel de middelen voor beschikbaar zijn. De begeleiding heeft nu plaatsgevonden door persoonlijke bezoeken van de docentenopleiders in de stagelessen. Om de stagebegeleiding te intensiveren kan er ook aan worden gedacht om bijvoorbeeld video-interventie toe te passen.

Verder onderzoek naar de effecten en het optimaliseren van peer learning:

Uit de pilot bleek dat er mogelijk sprake is van mismatch in beginniveau en dat de studenten uit beide opleidingen geneigd zijn vanuit hun eigen professionele taal te spreken. Verder onderzoek zou kunnen uitwijzen wat de precieze effecten hiervan zijn op het leerproces van de studenten. Ook zouden er handvatten ontworpen kunnen worden om de *peer learning* nog effectiever te laten verlopen. ◆



Hoofdstuk 5

BIJSCHOLING VAK- EN GROEPSLEERKRACHT GERICHT OP CO-TEACHING

LILI SCHUTTE

Met medewerking van CAROLINE OFFERHAUS en MARIJKE SMEDEMA.

Belangrijk onderdeel van het project “Muziekeducatie doen we samen” is het bijscholen van de zittende groepsleerkracht en vakleerkracht muziek. Juist het element van samenwerking door pabo’s en het conservatorium in een bijscholing waarbij er sprake is van gezamenlijk leren en gebruikmaken van elkaars krachten was leidend hierin. In dat kader is er de pilot “4CO-teaching” gedaan waarbij *co-teaching* van de vak- en groepsleerkracht in de muziekles centraal stond. In dit hoofdstuk wordt eerst uitgelegd wat het model “4CO-teaching” inhoudt en waarom hiervoor is gekozen. Vervolgens wordt een inkijkje geboden in hoe het model is toegepast in de praktijk op basisschool De Capelle en De Heldringschool, beide in Amsterdam-Noord. Ten slotte worden de bevindingen beschreven en aanbevelingen gedaan.

5.1 THEORETISCHE ACHTERGRONDEN VAN 4CO-TEACHING

5.1.1 WAT IS 4CO-TEACHING?

Het professionaliseringstraject “4CO-teaching” is ontwikkeld vanuit de behoefte aan een meer constructivistische benadering van professioneel leren, waarbij het onderzoekend leren van onderwijsprofessionals centraal staat.³⁸

³⁸ Planche, (2012)

Bij 4CO-teaching gaat het om het collectief leren in de eigen onderwijscontext: je benut elkaars ervaringen, expertise en perspectieven met het doel om de lespraktijk te verbeteren. Samen met een groepsleerkracht, vakleerkracht, een vakinhoudelijk expert (bijvoorbeeld een collega vakleerkracht) en een procesbegeleider wordt een (les)activiteit of les ontworpen, uitgevoerd en nabesproken vanuit een gezamenlijke leervraag gericht op het verbeteren van de onderwijspraktijk. Planche (2011) zegt daarover: *“a co-learning experience offers us the opportunity to go beyond observation to changing practice”*.³⁹

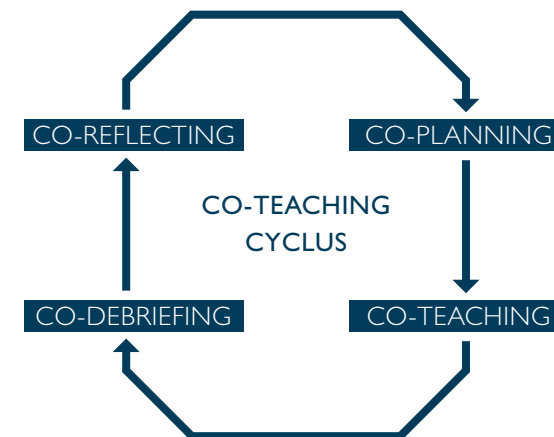
Hoogleraar educatie en pedagogiek Simons noemt het collectief leren als een grote stap voorwaarts in de doorgaans individueel gerichte schoolculturen. Volgens hem gaat het bij deze vorm van leren zowel om het collectieve leerproces als om collectieve leeruitkomsten. Simons spreekt in die context ook van “multi-perspectivisch leren” waarbij het gaat om *“vormen van leren waarbij de docent tracht zijn praktijkervaringskennis en theoretische concepten vanuit verschillende perspectieven te bestuderen door zich te verplaatsen in het perspectief van andere actoren (of andere disciplines)”*.⁴⁰

5.1.2 HOE WERKT 4CO-TEACHING?

Bij 4CO-teaching ligt de focus op het collectief leren van een groep van vier tot acht professionals. Dit zijn professionals met een verschillend perspectief: mensen met verschillende inhoudelijke expertise, die in verschillende groepen werken, die verschillende taken of rollen hebben in de onderwijscontext. Eén van de groepsleden is een vakinhoudelijk expert op het onderwerp dat centraal staat; dit kan een externe of interne vakinhoudelijk expert zijn. De groep doorloopt een cyclus van vier fasen (*co-planning, co-teaching, co-debriefing, co-reflecting*) waarbij een collectieve leervraag leidend is. Het leren van de onderwijsprofessionals heeft als doel om het leren van de leerling zo goed mogelijk te kunnen ondersteunen. Vanuit de gemeenschappelijk geformuleerde leervraag wordt besproken

³⁹ Planche, (2011)

⁴⁰ Simons, (2015)



wat het (muzikale) leerdoel voor de leerlingen zal zijn: wat willen we bereiken met hen en welke activiteit of les past daarbij? Deze fase levert veel kennis- en informatie-uitwisseling op. In de tweede fase tijdens de uitvoering van de les werken de (muziek)docent en de groepsleerkrachten samen; er is in de voorbereiding afgesproken op welke wijze en/of op welke momenten er (geplande) interactie is tussen beiden. Omdat beide leerkrachten de uitvoering verzorgen, merken ze samen welke reacties leerlingen geven en op basis daarvan kiezen zij hun vervolgstappen. De overige groepsleden hebben een observerende rol die van tevoren is afgebakend en doorgesproken. Na deze lesactiviteit volgt de derde fase van *debriefing*: het delen van de ervaringen, ieder vanuit hun eigen perspectief en met de focus op de interactie en de leeropbrengsten voor de leerlingen: hebben we met hen bereikt wat de bedoeling was? Ten slotte volgt de vierde fase van *co-reflecting* waarin teruggekeken wordt op de eigen leerdoelen/leervraag: In hoeverre hebben wij bereikt wat we wilden leren?

5.2 WAAROM 4CO-TEACHING IN HET PROJECT “MUZIEKEDUCATIE DOEN WE SAMEN”?

Met de gezamenlijke stages van studenten van de pabo's en van het conservatorium is onderzocht hoe de deskundigheidsbevordering van toekomstige groeps- en vakleerkrachten al tijdens de studie ingezet kan

worden. Echter, die deskundigheidsbevordering kan ook nog worden voortgezet na de studie. Het 4CO-teachingsmodel biedt bij uitstek een werkwijze waarbij vanuit gelijkwaardige rollen en een gelijkwaardige inbreng van de aanwezige expertise tot nieuwe ideeën en inzichten gekomen kan worden. Vanuit de vraag hoe *co-teaching* in de muziekles gestimuleerd en bevorderd kan worden, is de pilot gestart op twee scholen. Om een goed inzicht te geven hoe 4CO-teaching in een concrete situatie werkt, staat hieronder de werkwijze beschreven op basisschool De Capelle en De Heldringschool.

5.3 4CO-TEACHING IN DE PRAKTIJK VAN HET MUZIEKONDERWIJS

Werkwijze op basisschool De Capelle en De Heldringschool

Op zowel basisschool De Capelle als De Heldringschool hebben twee cycli van 4CO-teaching plaatsgevonden. Een cyclus bestaat uit een voorbespreking (*co-planning*) waar de centrale leervraag en ieders focus binnen dit kader wordt geformuleerd. De betrokkenen bereiden in detail een concrete, gezamenlijke muziekles voor. Vervolgens wordt de les gegeven (*co-teaching*). De groeps- en vakleerkracht voeren de les gezamenlijk uit en de overige leden observeren in de klas met een van tevoren afgesproken kijkvraag. De muziekles wordt op video opgenomen. Daarna wordt de les besproken en stukjes video worden teruggekeken: wat vond men ervan, wat is het eerste gevoel over het verloop van de les, zijn de lesdoelen behaald (*co-debriefing*), waarna de achterliggende leervraag en het doorgelopen proces gezamenlijk worden besproken (*co-reflecting*). De overkoepelende leervraag bij beide scholen was: *Hoe kunnen de groepsleerkracht en de vakleerkracht meer profiteren van elkaars professionaliteit met als doel de muziekles verder te verbeteren?* Elke docent heeft hierbinnen zijn individuele focus geformuleerd.

5.3.1 BASISCHOOL DE CAPELLE

Deelnemers

Twee groepsleerkrachten van groepen 1/2, een groepsleerkracht van groep 6/7, de vakdocent muziek, de procesbegeleider en twee extern deskundigen.

Leervragen

Vanuit de gezamenlijke leervraag had iedere deelnemer zijn of haar individuele focus. De specifieke behoefte van de vakleerkracht was om te weten op welke wijze zij de groepsleerkrachten beter kan betrekken in de muziekles zonder dat het initiatief altijd bij haar ligt. Zij gaf aan dat ze niet altijd goed kan inschatten wat de kinderen wel en niet snappen wat betreft vocabulaire en instructie. Zij heeft namelijk te weinig contactmomenten met de groepen en ziet te veel kinderen per week om de klassen echt goed te leren kennen in dit opzicht.

De specifieke behoeften van kleuterjuffen waren om meer ideeën te krijgen om zelfstandig muziekactiviteiten in de klas te kunnen doen. Ze wilden meer vertrouwen krijgen in hun rol als groepsleerkracht tijdens de muziekles. Met de uitkomsten van deze sessies wilden ze ook graag als voorbeeld dienen voor hun collegae die schroom hebben om actief mee te doen met de muziekles. De gemaakte opnames van de muzieklessen zouden nuttig kunnen zijn om hun concrete voorbeelden van *co-teaching* te laten zien.

De groepsleerkracht groep 6/7 had als specifieke leervraag: Hoe kan zij helpen bij de effectiviteit van de muziekles in haar groep? De kinderen van haar klas zijn nogal onzeker en er is veel onderling niveauverschil. De leervraag van de vakleerkracht in deze klas was of alle leerstof goed aankomt bij de kinderen en of alle kinderen mee kunnen komen. De leervragen van de extern deskundigen waren: Welke kenmerken in een les doen ertoe om een muziekles overdrachtelijk te maken? Welke elementen zorgen ervoor dat het een soepel samenspel is van groeps- en vakleerkracht? Hoe weet je wie wanneer de leiding heeft in de les en hoe het stokje geruisloos aan elkaar kan worden overgedragen? Is er tijdens de muziekles sprake van gelijkwaardigheid in de rol van de groeps- en vakleerkracht en kunnen zij profiteren van elkaars kennis?

Ontwerpen van de muziekles

Groep 1/2

De groepsleerkrachten ontwierpen de les samen met de vakleerkracht muziek. Het thema van de kleuters was water. Dit werd geïntegreerd in



Basisschool De Capelle,
Amsterdam,
overleg bij 4CO-teaching
Foto: Lili Schutte

de muziekles door de waterbak en plastic flesjes gevuld met water in te zetten als muziekinstrument. Het liedje dat gezongen zou worden, werd door de kleuterjuffen voorbereid door het achterliggende verhaaltje met de kinderen te lezen. Het bleek dat bepaalde woorden uit het liedje nog onbekend waren bij de kinderen. Afsproken werd dat zij de tijd zouden nemen om deze woorden tijdens de muziekles uit te leggen.

Groep 6/7

De muziekles van groep 6/7 werd een les over Obladi Oblada van de Beatles. De groepsleerkracht wist dat de leerlingen succesmomentjes nodig hebben, daarom zou zij in de dagen voor de muziekles de tekst van het lied al bespreken en oefenen. Zo zouden de leerlingen tijdens de muziekles de tekst al ritmisch kunnen opzeggen en daarmee de vakleerkracht verrassen. Afsproken werd dat de vakleerkracht alle muzikale leerstof (akkoordschema, vorm en opbouw van het liedje) in kleine stapjes zou aanbieden en dat de groeps- en vakleerkracht onderling (non-verbaal) contact zouden houden als tussentijdse interventie (vraag, uitleg, samenvatting) nodig was.



Opbrengsten

Groep 1/2

De kleuterjuffen en de vakleerkracht konden gemakkelijk de momenten vinden waar ze tijdens de les het stokje aan elkaar overdroegen. Dat gebeurde concreet door naar elkaar te luisteren, te kijken hoe de leerlingen reageerden en elkaar aan te vullen wanneer het liedje opnieuw gezongen werd. Bijvoorbeeld, tijdens het zingen van het liedje kwam de tekstinhoud aan bod. De vakleerkracht hield hierin de leiding maar tegelijkertijd stelde zij vragen over de inhoud. De groepsleerkrachten gingen hier goed in mee. De muziekvakdocent creëerde op deze manier voorspelbaarheid over de rol en betrokkenheid van de groepsdocent.

Tijdens de *co-reflecting* constateerden alle deelnemers dat de basis voor een dergelijke samenwerking wederzijds vertrouwen is. Door elkaar de ruimte te geven en ook *pre-teaching* toe te passen (het voorbereiden van de les door het liedje al een keer te horen, of naar de tekst te kijken) kunnen er in de gezamenlijke muziekles gemakkelijk verbindingen worden gelegd naar de andere vakken of het thema van de school. Voor de kinderen is dit heel natuurlijk, want de muziekles is dan volledig geïntegreerd in het totale programma.

Een ander aspect dat voor de deelnemers duidelijk werd, is dat de groepsleerkracht zijn eigen kinderen het beste kent. Zij weet haarfijn wat de beste pedagogische aanpak is voor de goede sfeer en gevoel van veiligheid in de groep. Hierop kan de vakleerkracht meeliften. Ook al is dit niet een puur muzikale activiteit, toch blijkt dat deze actieve houding van de groepsleerkracht van grote waarde is voor het geven en creëren van een goede muziekles.

Voor de kleuterjuffen was dit een waardevolle constatering die zij graag doorgeven aan hun collega's die schroom hebben actief mee te doen in de muziekles. **“Ik denk dat iedereen veel zal hebben aan deze manier van werken samen met de vakleerkracht. Je leert ervan en speelt beter op elkaar in”**, aldus een van de kleuterjuffen.

De vakleerkracht heeft deze samenwerking als een verrijking ervaren.

Zelfs als doorgewinterde vakdocent heeft zij ingezien dat ze nog heel veel kon leren: *“Je leert als ervaren docent misschien in kleinere, maar toch waardevolle stapjes”*. Zij heeft de stap gezet van onbewust bekwaam naar bewust bekwaam. Want door zich weer bewust te maken waarom ze bepaalde dingen doet zoals ze altijd doet, kan ze haar eigen competenties ook weer verder uitbreiden en andere perspectieven toevoegen. Nu ervaart ze de muziekles als een gezamenlijke verantwoordelijkheid, gebaseerd op wederzijds vertrouwen. *“Dit geeft ook ontspanning voor beide docenten”*.

Groep 6/7

In groep 6/7 heeft de vakleerkracht heel bewust muzikale activiteiten overhandigd aan de groepsleerkracht. Tijdens een ritmische oefening waarbij de vakdocent een motief met bodypercussie voordeed en de kinderen haar nadeden, gaf zij het stokje non-verbaal aan de groepsleerkracht door terwijl de puls strak doorging. Bij een andere activiteit vertaalde de groepsleerkracht de instructies van de vakleerkracht door hardop mee te denken met de leerlingen. Zij stelde de vragen aan de muziekdocent alsof zij zelf een leerling was. Zo zorgde zij ervoor dat de instructie duidelijk was voor alle kinderen van haar klas. De vakleerkracht werd zo meer gefocust op het effect van haar handelen op de leerlingen: begrepen zij haar instructie? Blevেন ze betrokken?



Basisschool De Capelle,
Amsterdam, groep 6/7
Foto: Fokke van Saane



Tijdens de *co-reflecting* waren alle deelnemers het erover eens dat *modeling* een positieve uitwerking heeft op het leerproces van de kinderen. De groepsleerkracht deed dit door zelf muzikale activiteiten uit te voeren en door hardop te denken namens de kinderen. Er was sprake van een volledig gelijkwaardige samenwerking tussen groeps- en vakleerkracht waarbij het stokje moeiteloos, maar wel bewust doordacht, werd overgedragen. De kinderen waren zeer geconcentreerd. Ook vonden de deelnemers het toepassen van *pre-teaching* effectief. De groepsleerkracht zei hierover: *“De betrokkenheid van de leerkracht maakt dat de muziekles integreert in het hele curriculum, want er komen (korte) elementen terug gedurende de week. Dat hoeft maar heel kort te zijn, maar is wel effectief”*.

5.3.2 DE HELDRINGSCHOOL

Deelnemers

Twee groepsleerkrachten, de vakleerkracht muziek, de procesbegeleider en twee extern deskundigen.

Speciaal Onderwijs cluster 3

SO De Heldring is een school voor leerlingen met een verstandelijke beperking. Met de invoering van passend onderwijs in 2014 zijn de vroegere clusters (cluster 1, 2, 3 en 4) verdwenen. Het speciaal onderwijs voor leerlingen met een verstandelijke beperking (voorheen cluster 3) maakt nu deel uit van de zogenoemde samenwerkingsverbanden.

Voor de plaatsing van een leerling in het (speciaal) onderwijs wordt gekeken naar de ondersteuningsvraag van de leerling in combinatie met wat een school kan bieden.

Op De Heldringschool hebben veel leerlingen naast een verstandelijke beperking een bijkomende problematiek zoals autisme, PDD-NOS, syndroom van Down, hechtingsproblematiek of epilepsie. Tevens kan er sprake zijn van een ernstige communicatiebeperking. Afhankelijk van de ondersteuningsbehoefte bestaan de groepen ongeveer uit twaalf leerlingen. Meestal is er naast de groepsleerkracht een assistent werkzaam die extra ondersteuning kan geven.

Leervragen

Ook bij De Heldringschool was de overkoepelende leervraag:

Hoe kunnen de groepsleerkracht en de vakleerkracht meer profiteren van elkaars professionaliteit met als doel de muziekles verder te verbeteren?

De vakleerkracht had als persoonlijke focus hoe hij de groepsleerkrachten meer actief kan inzetten in de muziekles. De groepsleerkrachten wilden meer eigen ideeën in de muziekles inbrengen en van de vakleerkracht leren hoe ze zelfstandig muzikale activiteiten in de klas kunnen doen, het liefst met instrumentjes zoals klankstaven en darbuka's.

Ontwerpen van de les

Bij het ontwerpen van de lessen werden alle ideeën van de groepsleerkrachten meegenomen. De muziekles heeft een vaste structuur. Daarbinnen werden afspraken gemaakt over thema's, liedjes en andere muzikale activiteiten. En vooral over hoe er bruggetjes gemaakt konden worden van de ene naar de andere activiteit. De kinderen gingen voor het eerst werken met klankstaven en darbuka's. De groepsleerkrachten zouden zich toeleggen op de organisatie van de kinderen in combinatie met de instrumentjes. De vakleerkracht zou bij de lesvormen de juffen actief betrekken door hun af en toe daarin de leiding te geven.

Opbrengsten

Tijdens de lessen kregen de groepsleerkrachten veel meer ruimte om muzikale activiteiten te doen met de kinderen. De vakleerkracht gaf ze de ruimte door bewust af en toe letterlijk aan de kant te gaan staan. Zo heeft een van de groepsleerkrachten de kinderen in canon geleid als verrassingsconcertje voor de vakleerkracht. Organisatorisch hadden de groepsleerkrachten de leiding. De ene zorgde bijvoorbeeld voor het vormen van de kring die nodig was voor het bespelen van de darbuka's. En ook voor het weggaan uit de kring zonder de darbuka's om te gooien. De andere bleef in haar les zeer alert op de kinderen en greep in waar nodig. Beiden konden tijdens het werken met de instrumentjes de kunst afkijken van de vakleerkracht. Hij gaf ze vaak de mogelijkheid de muzikale activiteit even te leiden.

Tijdens het nabespreken van de lessen (*co-debriefing*) beseften de groeps-

leerkrachten dat ze zeker een actieve inbreng in de muziekles mogen hebben. Het is niet alleen de les van de vakdocent. Hun organisatorisch vermogen, de kennis van de kinderen, de sfeer, het pedagogisch klimaat, maar ook muzikale ideeën, is allemaal zeer waardevolle inbreng om de muziekles maximaal effectief te laten zijn.

Ze gaven aan dat ze tijdens de les niet alleen veel van de vakleerkracht leerden door naar hem te kijken, maar ook door zelf actief mee te doen. Hij betrok hen actief in de les en coachte hen met kleine aanwijzingen en tips *on the spot*. De vakleerkracht kreeg meer inzicht in de leervragen van de leerkracht en kon hier aandacht aan besteden tijdens de les. Door de 4CO-teaching werd de wijze van "kennisoverdracht op muziekgebied" inzichtelijk voor zowel de leerkracht als de vakleerkracht.

Tijdens de *co-reflecting* constateerden de deelnemers dat *modeling* door de groepsleerkracht een zeer positieve uitwerking heeft op deze leerlingen. De groepsleerkracht dient als voorbeeld en dat zorgt voor veiligheid in de les. Leerlingen in het speciaal onderwijs hebben om verschillende redenen vaak baat bij veiligheid, structuur en voorspelbaarheid. Veiligheid kan geboden worden door het aanbieden van vaste patronen en het maken van heldere afspraken.⁴¹ Structuur is belangrijk in zowel de ruimte als in tijd. Vaste volgorden en rituelen bieden houvast voor de leerlingen (zoals een begin- en eindliedje, of een duidelijke afwisseling tussen verschillende onderdelen van een les). De leerlingen hebben er vaak profijt van wanneer de muzikale taak of ruimte is (voor)gestructureerd en geordend. De organisatie en klassenmanagement van de muzikale activiteiten vragen extra aandacht.⁴² Dus ook op De Heldringschool is de omgang met de kinderen bij uitstek de kennis en kunde van de groepsleerkracht. Het ging in de muzieklessen vooral om het hanteren van vaste structuren en organisatie, gebaren en uitermate duidelijke instructie. Kortom, de groepsleerkrachten zorgden ervoor dat de muziekactiviteit kon worden aangepast aan de schoolcultuur (hoe gaan we hier met elkaar om? Welke specifieke afspraken zijn er?) en aan de situatie op dat moment (in welke context

⁴¹ Cordang, (2014).

⁴² Frowijn, (2005), Rutten, & Stuijts, (2005).



stap je binnen?). Vakleerkrachten kunnen hier heel veel van leren.

De vakleerkracht omschreef zijn ervaring als volgt: *“Als eenmaal een keer dit proces is doorlopen, is het vertrouwen en het communicatie-gemak vele malen groter tussen groeps- en vakleerkracht. Dat maakt dat de volgende lessen die niet deze uitgebreide voorbereiding hebben gehad, wel veel gemakkelijker gaan in de samenwerking. Ik sta nu anders les te geven, probeer echt de verbinding te zoeken”*.

5.4 ALGEMENE CONCLUSIE

In deze pilot stond de deskundigheidsbevordering van bekwame groeps- en vakleerkrachten centraal op het gebied van co-teaching. Uitgeprobeerd werd of door middel van 4CO-teaching de leerkrachten op dit gebied bijgeschoold konden worden.

Randvoorwaarden

Zowel basisschool De Capelle als De Heldringschool hebben hun medewerking gegeven aan de pilot op basis van de goede contacten die er zijn met de betrokken vakleerkrachten van Muziekschool Amsterdam-Noord. De uitgangssituatie was in die zin goed: er was al sprake van onderling vertrouwen en bereidwilligheid. Alle docenten waren zeer betrokken. Met andere woorden, we kunnen stellen dat bij deze pilot de randvoorwaarden optimaal waren.

Leervraag

De centrale leervraag was op beide scholen: *Hoe kunnen de groepsleerkracht en de vakleerkracht meer profiteren van elkaars professionaliteit met als doel de muziekles verder te verbeteren?* Gedurende deze pilot is duidelijk geworden dat de volgende activiteiten tijdens de muziekles de groepsleerkracht en de vakleerkracht elkaar kunnen verbinden:

- ◆ Door een expliciete dialoog tussen beide leerkrachten te creëren. De groepsleerkracht daagt de muziekdocent uit om de vraag, instructie of leerstof te herhalen, nog meer te verduidelijken, voor te doen of de vraag aan de leerlingen nogmaals te stellen. Maar andersom ook kan de

muziekdocent de groepsleerkracht vragen om woorden, taal of een begrip nader uit te leggen, of een verband te leggen met het lopende thema van de school.

- ◆ Doordat de groepsleerkracht actief meedoet in de les. Dit hoeft niet specifiek op muzikale wijze. Als de leerkracht enthousiast meedoet, voordoet, vragen stelt en het ook niet meteen kan (dus door *modeling*), wordt de les voor de leerlingen veilig en vertrouwd. De groepsleerkracht kent de kinderen door en door en weet precies wat er nodig is om de sfeer en de orde te bewaren. Ook welke instructievorm het beste werkt en wat de basiskennis is van de kinderen. Hier kan de muziekdocent veel van leren en ook op meeliften.

Meerwaarde 4CO-teaching

Om *co-teaching* in de muziekles te realiseren is wederzijds vertrouwen en openheid nodig. Door 4CO-teaching in te zetten, wordt dit proces in gang gezet. Alle betrokkenen ontwerpen gezamenlijk met concrete leer-vragen in gedachte de muziekles. Het formuleren van lesdoelen voor de gezamenlijke les in dit proces is cruciaal, anders haal je het geraamte uit de 4CO-teachingsmethode. Bij de nabespreking wordt echt naar de lesinhoud gekeken en niet naar de randvoorwaarden (techniek, tijden, kopieën etc.). De rol van een onafhankelijke procesbegeleider is belangrijk om de discussie op koers te houden en door te vragen waar nodig. Cruciaal is dat deze zowel vak- als groepsleerkracht op gelijk niveau kan aanspreken. Met andere woorden, de procesbegeleider moet op de hoogte zijn van zowel muzikale vaardigheden en processen als op onderwijskundig niveau “lerarentaal” kunnen bezigen. In feite leidt het gezamenlijk op microniveau werken aan de samenstelling van de lessen en het inhoudelijk nabespreken ervan, naar het doel op metaniveau: werken aan onderling vertrouwen, open communicatie, het uitspreken van verwachtingen en het uiteindelijke daadwerkelijke *co-teaching*. Uitgangspunt is dan niet meer hoe je in de les gebruik kunt maken van elkaars kennis, kunde en vaardigheid, maar wanneer.

4CO-teaching werkt goed als er tenminste twee cycli worden toegepast. De eerste keer is de werkvorm nieuw en moeten de deelnemers er nog aan wennen. Ze tasten dan de mogelijkheden af. De tweede keer is

dat geen issue meer en kunnen ze direct over de inhoud gaan praten. 4CO-teaching als methodiek ebt lang na in haar uitwerking, maar heeft wel onderhoud nodig. Een herhaling om de zoveel tijd brengt ieder weer even terug naar de fase van “bewust bekwaam”.



Basisschool De Capelle,
Amsterdam, groep 6/7
Foto: Fokke van Saane

Tot slot

In deze pilot hebben we ervaren hoe 4CO-teaching bijdraagt aan een betere afstemming van het handelen van muziekdocent en groepsleerkracht en daarmee aan het integreren van muziekeducatie in het onderwijs middels *co-teaching*. Zoals de auteurs van de Monitor Cultuureducatie 2013-2014 al constateerden: *“Uit verschillende onderzoeken blijkt dat het samen voorbereiden en uitvoeren van lessen een positieve uitwerking heeft op de kwaliteit van het cultuuronderwijs op de basisschool. De groepsleerkracht brengt pedagogisch-didactische competenties in en de vakleerkracht inhoudelijke expertise (ambachtelijke vaardigheden en technieken en artistieke competenties). Dit gebeurt echter zelden op de scholen”*.⁴³

Het feit dat dit zelden op scholen gebeurt, bleek al uit de reacties van de betrokken groeps- en vakleerkrachten van basisschool De Capelle en De Heldringschool. Het was bijna een openbaring dat het gezamenlijk maken en voorbereiden van de muzikles überhaupt tot de mogelijkheden behoorde.

Het resultaat was dat de muzieklessen beter werden, waar de leerlingen van profiteerden. Een groepsleerkracht van De Heldringschool verwoordde het als volgt: *“Door gezamenlijke lesvoorbereiding voel ik me meer betrokken en medeverantwoordelijk voor de muzikles. Ik ben geen toeschouwer maar medespeler. De lessen zijn uitdagender voor de kinderen door gezamenlijke afstemming”*.

Aanbeveling

4CO-teaching kan een effectief instrument zijn bij het stimuleren van expertise-uitwisseling tussen professionals wat kan leiden tot goede *co-teaching* in de muzikles in regulier en speciaal onderwijs. ◆



⁴³ Sardes & Oberon (2014) p.10.

SCHOLING GROEPS- EN VAKLEERKRACHTEN BASISONDERWIJS

LILI SCHUTTE

Met medewerking van REINHARD FINDENEGG en OTTO DE JONG.



Deskundigheidsbevordering van zittende groeps- en vakleerkrachten was ook onderdeel van het project “Muziekeducatie doen we samen”. Tijdens het project zijn er twee scholingsprogramma’s ontwikkeld voor groeps- en vakleerkrachten uit het primair onderwijs. Het eerste programma is een online module die als ondersteuning van de lesprogramma’s op zowel de pabo’s en het conservatorium ingezet kan worden als in de nascholingstraining. Het tweede programma is een training muzikale vaardigheden van tien lessen voor groepsleerkrachten. In dit hoofdstuk zal beschreven worden wat de grondslag is van de scholingsprogramma’s. Daarna worden beide programma’s kort inhoudelijk toegelicht.

6.1 GRONDSLAG SCHOLINGSPROGRAMMA’S

Ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal

In hoofdstuk 3, waarin de curriculumvergelijking aan de orde komt, is een aantal aanbevelingen gedaan hoe de opleidingsinstituten gezamenlijk kunnen bijdragen aan de verbetering van de kwaliteit van het muziekonderwijs. Het gaat hier vooral over het ontwikkelen van consensus over “waar muziekonderwijs over gaat”. Naast het ontwikkelen van het muzikale gehoor, het oefenen van concrete muzikale vaardigheden als zingen en spelen, gaat het hier vooral om het ontwikkelen van een gemeenschappelijke didactiek van het muziekonderwijs. Door gezamenlijk lesmateriaal te ontwikkelen dat zowel door pabo- en conservatoriumstudenten, als door zittende

groeps- en vakleerkrachten kan worden gebruikt, wordt het hanteren van die gemeenschappelijke taal binnen muziekonderwijs bevorderd.

SLO leerplankader

Om de consensus over “waar het in het muziekonderwijs over gaat” te borgen, is het leerplankader muziek van het SLO bij de ontwikkeling van de twee scholingsprogramma's als basis genomen.⁴⁴ In dit leerplankader vormt het creatieve proces, waarbij het gaat over oriënteren, onderzoeken, uitvoeren, evalueren en reflecteren, de rode draad. Tevens wordt het leren beheersen van muzikale vaardigheden in de verschillende domeinen (spelen, zingen, luisteren, bewegen, noteren, presenteren en reflecteren) uitgebreid beschreven per leeftijdscategorie van de leerlingen. Het ontwikkelen van muzikale vaardigheden in combinatie met het creatieve proces in een muziekles maakt deze les van goede kwaliteit en actueel.

Behoeft van zittende groepsleerkrachten: wat willen ze leren?

Naast het ontwikkelen van een gemeenschappelijke muzikale taal, is het ook belangrijk te weten wat de vraag is vanuit het werkveld als het om nascholing gaat. Uit het literatuuronderzoek “Muziekonderwijs in Nederland” is gebleken dat er behoefte bestaat onder leerkrachten en scholen aan nascholing voor muziekonderwijs.⁴⁵ Hoe concreter de bijscholing is, dus hoe dicht bij de werkvloer, hoe beter.⁴⁶ Meewis en Ros laten in hun artikel zien waar groepsleerkrachten met name behoefte aan hebben: *Leerkrachten [hebben] het meeste behoefte aan concrete lesideeën (52,3%), gevolgd door een cursus liedbegeleiding (37,9%) en individuele begeleiding (37,5%).*⁴⁷ Twee jaar later blijkt dit gegeven niet veranderd. In de monitor van Sardes en Oberon constateren de onderzoekers: *Leerkrachten hebben behoefte aan concrete lesideeën en scholing die dicht bij hun dagelijkse lespraktijk staan.*⁴⁸

⁴⁴ <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijnen/kunstzinnige-vakdisciplines-en-cultureel-erfgoed/muziek> (geraadpleegd op 10 februari 2016).

⁴⁵ L. Schutte & H. Minnema (2014) p.135.

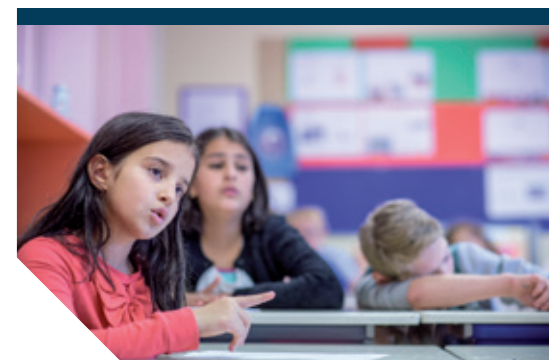
⁴⁶ L. Schutte & H. Minnema (2014) p.133.

⁴⁷ Meewis, V. & Ros, B. (2012). p. 79

⁴⁸ Sardes & Oberon (2014) p.70.

Een kleinschalige peiling onder groepsleerkrachten van de ASKO-scholen in Amsterdam en de evaluatie die de Muziekschool Amsterdam heeft gehouden in 2015, lijkt dit te bevestigen. Groepsleerkrachten geven aan muzikale vaardigheden zoals zingen, het aanleren van liedjes, ritmische oefeningen, het inzetten van klein instrumentarium en zelfs ook gitaarspelen beter te willen beheersen.⁴⁹ In het onderzoek van Sardes en Oberon (2014) kwam dat ook weer naar voren: *Leerkrachten voelen zich nogal eens onzeker, vooral bij muzieklessen. De redenen die in de interviews gegeven worden voor de achterblijvende expertise zijn deels vakinhoudelijk. Het gaat dan om ontbrekende kennis en vaardigheden voor het vakgebied.*⁵⁰

Bassisschool de Capelle,
groep 6/7
Foto: Fokke van Saane



6.2 ONLINE MODULE: EEN LIED ONDERWIJZEN – FUNDAMENT VAN MUZIEKONDERWIJS

De online module is ontworpen om kennis, ideeën en vaardigheden te kunnen ontwikkelen met betrekking tot het onderwijzen van een lied. Aan de hand van videoregistraties van vakleerkrachten werven de gebruikers inzicht in het aanleerproces van liedjes en de toepassing van verschillende technieken hierbij.

⁴⁹ Dit kleinschalige onderzoek is gehouden door de werkgroep van het project “Muziekeducatie doen we samen”. Er is een online enquête uitgezet onder alle leerkrachten die verbonden zijn aan de ASKO-scholen Amsterdam. De muziekschool Amsterdam (Noord) heeft in 2015 een evaluatie gehouden onder de scholen die zij binnenschools muziekonderwijs geven via het Basispakket.

⁵⁰ Sardes & Oberon (2014) p. 53.

Doelgroep

De online module is bedoeld voor eerstejaars ODM-studenten en cursisten van de post-hbo opleiding Muziekeducatie als ondersteuning van hun lessen Skillslab en methodiek. Daarnaast kan deze ook ingezet worden bij de muzieklessen op de pabo. Ten slotte wordt de module ook ingezet bij de training voor groepsleerkrachten. Deze wordt hieronder beschreven.

Leerdoelen

Met behulp van de module kunnen studenten aan de volgende doelen werken:

- ◆ De studenten verwerven kennis van en inzicht in de fasen van het aanleerproces van een lied zodat zij dit aanleerproces zelf op een creatieve wijze vorm kunnen geven;
- ◆ De studenten krijgen handvatten om een lied te analyseren op didactische mogelijkheden en moeilijkheden voor de leerlingen;
- ◆ De studenten kunnen op basis van deze analyse activiteiten ontwerpen voor een inspirerende aanpak van het leerproces, waarbij zij gebruikmaken van verschillende aanleertechnieken.

Inhoud en werkwijze

De module bestaat uit een korte inleidingsvideo, een instructievideo over de fasen van het aanleerproces en een verzameling (ingekorte) registraties van lessen. Met behulp van verschillende technieken die passen bij het lied leren vakleerkrachten een nieuw lied aan in een schoolklas.

Studenten bekijken eerst de inleidings- en instructievideo en kunnen vervolgens zelf bepalen in welke volgorde zij de lesvideo's bekijken. Dit hangt af van hun belangstelling voor een bepaalde didactische insteek, aanleer-techniek of leeftijdsgroep. De lesvideo's zijn geordend op basis van leeftijd van de leerlingen, de didactische insteek en de toegepaste technieken.

Iedere les wordt voorafgegaan door een korte vooruitblik door de vakleerkracht, waarin hij of zij het lesplan toelicht en motiveert. Hierdoor krijgt de student een beeld van de didactische inschattingen die de vakleerkracht maakte bij de voorbereiding van een les, én en passant van zijn visie op muziekonderwijs. Daarnaast wordt tijdens de inleiding ingegaan

op muzikale mogelijkheden van het lied. Iedere les wordt gevolgd door een reflectie op de les door de vakleerkracht, waarin behalve een evaluatie van de les ook eventuele afwijkingen van het lesplan worden toegelicht en een vooruitblik naar de volgende les wordt gemaakt. Hierdoor krijgen studenten inzicht in de manier van denken van de vakleerkracht over het verloop van de les, de reacties van de kinderen en de inbedding van de les in het grotere geheel van het onderwijsproces.

Tijdens het kijken naar de registraties voeren de studenten observatie-opdrachten met betrekking tot de genomen didactische stappen. Aan het einde reflecteren zij op het proces en trekken zij conclusies voor hun eigen stage- of lespraktijk.

6.3 TRAINING LEERKRACHTEN BASISONDERWIJS

Het trainingsprogramma leerkrachten basisonderwijs is een serie van tien lessen waarin verschillende muzikale vaardigheden aan bod komen, die direct op creatieve, onderzoekende en reflecterende wijze toegepast kunnen worden in de klas.

Doelgroep

Deze training is bedoeld voor groepsleerkrachten uit het basisonderwijs.

Uitgangspunten van de training

Om het trainingsprogramma zoveel mogelijk aan te laten sluiten bij de behoeftes van de groepsleerkrachten en om de training zo effectief mogelijk te maken, zijn de volgende zes uitgangspunten genomen:

1. Zingen zonder schroom is belangrijker dan "mooi" kunnen zingen.
2. Muzikale vaardigheden worden herontdekt door de cursisten in plaats van opgelegd door de cursusleider.
3. De muzikale activiteiten in de cursus zijn laagdrempelig en meteen de volgende dag in de klas toepasbaar.
4. Non-verbale communicatie is een belangrijke tool die juist in muziek effectief toegepast kan worden.
5. Muziek maak je vooral samen.



6. Alle muzikale domeinen komen aan bod (spelen, zingen, luisteren, bewegen, noteren, presenteren en reflecteren).

Door deze lessenserie heen loopt creativiteit steeds als rode draad.

Opzet

In de training is gekozen voor een korte serie lessen zodat de tijds-investering van de deelnemers beheersbaar blijft. In een serie van twee keer vijf lessen van elk twee uur krijgen groepsleerkrachten een stoom-cursus op het gebied van muziekonderwijs.

Het eerste blok van vijf lessen is vooral bedoeld voor leerkrachten die minder ervaring of gemak hebben met muziek in de klas. Het tweede blok is bedoeld voor de leerkracht die op zoek is naar een verdieping in het gebruik van hedendaags muzikaal lesmateriaal.

De lessen zijn op elkaar afgestemd, maar het is ook mogelijk om de lessen als losse workshops te zien. De opzet is zo gemaakt dat er eveneens direct kan worden ingespeeld op zowel de beginsituatie van de groep als de individuele wensen van de deelnemer. Hiermee onderscheidt deze scholing zich van een opleiding waarin sprake is van een vastomlijnd curriculum. Bij iedere les worden een of meerdere naslagwerken beschikbaar gesteld. Hierin zijn achtergrondinformatie en bronnen van gebruikt materiaal terug te vinden. Ook wordt er gebruikgemaakt van de online module "Een lied onderwijzen".



Inhoud van de training

BLOK I

LES 1 Muziek verbindt

Muziek en teambuilding in de klas.

Een praktijkles waarin verschillende muzikale groepsactiviteiten worden uitgevoerd die demonstreren hoe je het contact tussen leerlingen onderling kunt vergroten, hoe je leerlingen meer vertrouwen kunt geven en hoe iedere leerling gehoord en gezien gaat worden.

Lesdoel

De cursist kan een aantal muzikspelactiviteiten reproduceren en kan de daarbij behorende didactische werkvormen hanteren.

Aansluiting SLO leerplankader

Sluit aan bij de beschreven vocale en instrumentale competenties in het gebied "uitvoeren".

Vooraf waar het raakt aan groepsprocessen, zoals bij de competentie: "De leerling heeft bij het musiceren in groepsverband aandacht voor het samen zingen en spelen".

LES 2 Telefoneren met trommels

Werken met (body)percussie levert een laagdrempelige manier van musiceren op.

Hierdoor kan naast het nodige trommelplezier veel worden bereikt op het gebied van contact en communicatie binnen de klas. Het sluit dan ook nauw aan op het thema van les 1.

Lesdoel

De cursist leert een aantal ritmes. De cursist leert op eenvoudige wijze de trommels te bespelen. De cursist leert hoe trommels en andere percussie-instrumenten te gebruiken tijdens de muziekles in de eigen klas.

Aansluiting SLO leerplankader

Sluit aan bij de beschreven instrumentale competenties in het gebied "uitvoeren", met name waar het raakt aan groepsprocessen zoals bij de competentie: "De leerling heeft bij het musiceren in groepsverband aandacht voor het samen zingen en spelen".

LES 3 Instrumenten

Het werken met instrumenten zoals klokkenspelen, boomwhackers, keyboards en gitaren. Dit kan zo moeilijk en zo makkelijk zijn als je wilt. Het gaat hier naast het begeleiden van liedjes ook over uitbreidingen van een lied en het maken van improvisaties binnen de eigen mogelijkheden op een melodie-instrument.

Lesdoel

De cursist kan eenvoudige motiefjes ontwerpen en improvisatie uitvoeren.

Aansluiting SLO leerplankader

Sluit aan bij de beschreven competenties in het gebied "onderzoeken", zoals: "De leerling kan zelfstandig een situatie, sfeer of muzikale tegenstelling verwerken in kleine vocaal/instrumentaal geïmproviseerde klankstukjes".

LES 4 Met kinderen liedjes zingen

Ervaar het plezier van zingen en krijg inzicht in verschillende aanleertechnieken. In deze les wordt veel gezongen. Naast nieuw liedmateriaal staat de wijze van aanleren in deze les centraal. De functies van verschillende aanleertechnieken worden benoemd en uitprobeerd op basis van het soort lied en op basis van de leeftijd van de kinderen.

Lesdoel

De cursist kan leerlingen een nieuw lied aanleren volgens een van de aangeboden aanleermethodes.

Aansluiting SLO leerplankader

Sluit aan bij de beschreven vocale competenties in het gebied "uitvoeren".

LES 5 Zelf doen: Muziek en creatieve ontwikkeling - deel 1.

Muziek ontstaat niet alleen door te reproduceren: leerlingen zijn niet alleen uitvoerders van muziek maar ook bedenkers. In kleine oefeningen en opdrachten wordt er geleerd hoe kinderen zelf muziek kunnen ontwerpen. Hierbij wordt besproken hoe het gegaan is en hoe kinderen op eigen en andermans werk kunnen leren reflecteren.

Lesdoel

De cursist kan de creativiteit van leerlingen aanboren om zo het *ownership* bij de leerlingen te vergroten binnen de muziekles in de klas.

Aansluiting SLO leerplankader

Sluit aan bij de beschreven competenties in het gebied "onderzoeken", zoals: "De leerling kan zelfstandig een situatie, sfeer of muzikale tegenstelling verwerken in kleine vocaal/instrumentaal geïmproviseerde klankstukjes". Ook sluit deze les aan bij de competenties in het gebied "evalueren"



BLOK 2

LES 1 The outdoor orchestra

We vormen een orkest. We maken daarbij geluiden uit de omgeving. Verder zoeken we uit hoe je zo'n orkest kunt dirigeren. Een les waarbij *out-of-the-box* denken centraal staat.

Lesdoel

De cursist kan een werkvorm hanteren waarmee hij een orkest kan vormen. Hij weet hoe het gedirigeerd moet worden en hoe hij leerlingen kan laten dirigeren. Creativiteit en leiding geven staan centraal.

Aansluiting SLO leerplankader

Sluit aan bij de beschreven instrumentale competenties in het gebied "uitvoeren", met name waar het raakt aan groepsprocessen zoals bij de competentie: "De leerling heeft bij het musiceren in groepsverband aandacht voor het samen zingen en spelen". Meer nog dan bij les 3 uit dit blok sluit het aan bij alle competenties van "uitvoeren" omdat leiding geven aan het musiceren een onderdeel is van deze les.

LES 2 Zelf doen: Muziek en creatieve ontwikkeling - deel 2.

In deze les staat songwriting centraal. We bespreken een aantal werkvormen en proberen deze uit.

Hoe complex de opdrachten zijn, hangt af van de vraag van de cursist: leeftijd en ontwikkelingsniveau van de leerlingen uit de eigen klas is het vertrekpunt.

Lesdoel

De cursist kan een aantal werkvormen hanteren op het gebied van songwriting.

De cursist kan de creativiteit van leerlingen aanboren en het *ownership* vergroten binnen de muziekles in de klas.

Aansluiting SLO leerplankader

Sluit aan bij de beschreven competenties in het gebied "onderzoeken".

Ook sluit deze les aan bij de competenties in het gebied "evalueren".

LES 3 Liedbegeleiding

Je kunt een track opzetten en de klas laten meezingen. Een soms gemakkelijke manier om een klas aan het zingen te krijgen. Maar wanneer is mp3-gebruik zinvol en wanneer kun je andere mogelijkheden om een liedje aan te leren en te begeleiden inzetten?

Lesdoel

De cursist kan aangeven wanneer je een mp3 wel of niet gebruikt en hij heeft inzicht gekregen in de mogelijkheden van het zelf eenvoudig begeleiden van liedjes (een cursus gericht op een specifiek instrument zoals gitaar zou een vervolg kunnen zijn).

Aansluiting SLO leerplankader

Sluit aan bij de beschreven vocale competenties in het gebied "uitvoeren".



LES 4 Digitale middelen en de muziekles

Er zijn inmiddels heel wat sites met leuke voorbeelden van inspirerende muzieklessen. YouTube heeft ons veel te bieden en er is veel muzieksoftware verschenen waarmee je in de klas kunt werken. De digitale mogelijkheden vervangen niet de echte leerkracht voor de klas. Hoe kan digitaal materiaal optimaal worden ingezet en welke vaardigheden zijn hiervoor nodig?

Lesdoel

De cursist heeft wat betreft de muziekles meer inzicht in de mogelijkheden van tablets, digiboorden etc. in de klas.

Aansluiting SLO leerplankader

Werken met digitale middelen is geen doel op zichzelf, maar een middel.

Het kan aansluiten bij alle competenties in alle gebieden.

LES 5 Evenementen en samenwerking

Iedere leerkracht wordt regelmatig geconfronteerd met presentaties zoals een weeksluiting, maandviering etc. Ook de kleine presentatie tijdens de les van bijvoorbeeld een klein groepje leerlingen hoort daarbij. Met eenvoudige middelen is de kwaliteit van zo'n presentatie te vergroten. Een les waarin presenteren centraal staat.

Veel muzieklessen in de klas worden gegeven door vakdocenten. Een goede muziekles staat of valt met de samenwerking tussen de vakdocent en de groepsleerkracht.

Aan de hand van voorbeelden en oefeningen worden de finesses van deze samenwerking in de klas bestudeerd. Nu eens geen aandacht voor overlegstructuren, maar het benutten van elkaars competenties tijdens de les.

Lesdoel

De cursist kan een evenement organisatorisch goed neerzetten en weet de activiteit van de leerlingen op het toneel goed over het voetlicht te brengen. De cursist weet optimaal gebruik te maken van de samenwerking tussen de vakdocent en de klassenleerkracht.

Aansluiting SLO leerplankader

Sluit aan bij de beschreven competenties in het gebied "uitvoeren", zoals:

"De leerling kan presenteren met overtuiging".

CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN

LILI SCHUTTE



Dit laatste hoofdstuk begint met een korte terugblik op het project. Daarnaast zijn er negen algemene aanbevelingen geformuleerd die gebaseerd zijn op de bevindingen en resultaten van het project. Deze aanbevelingen zijn bedoeld voor beleidsmakers, pabo's en conservatoria, scholen, muziekeducatieaanbieders, vakdocenten en ieder die er zijn voordeel mee wil doen. Aan het eind van dit hoofdstuk is er nog apart aandacht voor een mogelijke vertaalslag naar andere kunstdisciplines. Alle kennis en ervaring die in het project “Muziekeducatie doen we samen” is opgedaan wordt hiermee ter inspiratie aangeboden aan andere kunstdisciplines.

7.1 CONCLUSIE

Cultuureducatie is het speerpunt van het landelijke cultuurbeleid. Muziek heeft daarbij de speciale aandacht met de extra gelden Impuls muziekonderwijs die de minister heeft ingezet om binnenschools muziekonderwijs verder te stimuleren. Het project “Muziekeducatie doen we samen” werd medegefinancierd vanuit het flankerend beleid Cultuureducatie met kwaliteit en richtte zich op de deskundigheidsbevordering van groeps- en vakleerkrachten. De afgelopen twee jaar hebben de Universitaire Pabo van Amsterdam, de Pabo van de HvA en de iPabo samen met het Conservatorium van Amsterdam de handen ineengeslagen om gezamenlijk hun bijdrage te leveren aan het verbeteren van de kwaliteit van het

muziekonderwijs. In het project “Muziekeducatie doen we samen” is er van verschillende kanten bekeken waar de kansen tot samenwerking en kruisbestuiving liggen. De deelprojecten waren de curriculumvergelijking, gezamenlijke stages, de pilot *co-teaching* en het ontwikkelen van scholing. Het uiteindelijke doel was om manieren te vinden waarop studenten en professionals van en met elkaar kunnen leren, om te streven naar consensus over waar het in muziekonderwijs over gaat en om elkaars professionele taal beter te verstaan. Uit de pilots is gebleken dat *peer learning* en *co-teaching* krachtige instrumenten zijn om de kwaliteit van het muziekonderwijs in het primair onderwijs te verbeteren. Samenwerking in de klas kan al beginnen met samenwerking tijdens de studie. Alle bevindingen en resultaten van dit project kunnen worden samengevat in een aantal aanbevelingen. Dat dit project nu ten einde is, wil niet zeggen dat de missie is volbracht. In tegendeel, muziekeducatie deden we de afgelopen twee jaar samen en zullen we de volgende jaren ook samen verder blijven ontwikkelen.

In de voorgaande hoofdstukken zijn al vele aanbevelingen gedaan. In onderstaande paragraaf worden deze aanbevelingen samengevat in negen kernaanbevelingen. De meeste suggesties betreffen de opleidingsinstellingen in hun verantwoordelijkheid voor het opleiden van de groeps- en vakleerkrachten. Ook daar waar zij de verantwoordelijkheid nemen in het nascholen van deze leerkrachten. Dit zijn directe aanbevelingen op de vraag die in het project “Muziekeducatie doen we samen” centraal stond: *Hoe kunnen het Conservatorium en de pabo's in Amsterdam vanuit hun rol als (vak)leerkrachtenopleiders, binnen het huidige cultuureducatiebeleid, gezamenlijk bijdragen aan de verhoging van de kwaliteit van het muziekonderwijs in de basisschool?* Maar om muziekeducatie op alle scholen in heel Nederland succesvol te maken is er ook goed landelijk, provinciaal en gemeentelijk beleid nodig. Bovendien is goed georganiseerd wetenschappelijk onderzoek onontbeerlijk. Vandaar dat de negen kernaanbevelingen meerdere schakels betreffen van de keten die goed muziekonderwijs in de basisschool waarborgt.



7.2 AANBEVELINGEN

AANBEVELING MET BETREKKING TOT BELEID

I. Zorg als overheid ervoor dat muziekonderwijs een vaste, duurzame plaats krijgt binnen het curriculum van de basisschool.

Allereerst is het van belang om de vicieuze cirkel te doorbreken van slechte of ontbrekende muziekeducatie in het primair onderwijs. Muziekonderwijs moet duurzaam zijn en dus gedurende vele jaren een vaste plaats hebben binnen het curriculum van de basisschool. Uit voorbeelden in onder meer Hongarije en Brazilië blijkt dat langdurig structureel muziekonderwijs, gegeven door meerdere generaties leerkrachten, de meeste vruchten afwerpt.⁵¹ Een belangrijke, stimulerende rol daarbij heeft de overheid. Deze moet keer op keer benadrukken het van belang te vinden dat de huidige generatie kinderen opgroeit met de noodzakelijke bagage om de toekomst aan te kunnen. Juist die benodigde capaciteiten kunnen worden ontwikkeld door middel van structureel muziekonderwijs en andere culturele vakken. Inmiddels is cultuureducatie een van de speerpunten in het landelijk cultuurbeleid. De minister heeft in oktober 2014 een belangrijke impuls gegeven aan het muziekonderwijs door het oprichten van Stichting Méér Muziek in de Klas met een platform van ambassadeurs. Daarnaast stelde zij 25 miljoen euro extra ter beschikbaar voor binnenscholen muziekonderwijs.⁵² Ook is de discussie rond toekomstgericht onderwijs waarbij cultuureducatie een prominente plaats heeft zeer actueel. De aanbevelingen van Ons Onderwijs 2032 zijn hier de uitkomst van. Op bestuurlijk niveau zijn er ook positieve ontwikkelingen. Twee jaar geleden is er een bestuurlijk kader overeengekomen met het ministerie van OCW, 35 gemeentes en 11 provincies om stabiele randvoorwaarden te realiseren voor goed cultuuronderwijs. Dit zijn allemaal zeer goede tendensen. Tegelijkertijd echter wordt er lokaal nog steeds veel bezuinigd op culturele voorzieningen en is lang niet overal in Nederland het besef van het belang van goede, duurzame cultuureducatie doorgedrongen.

⁵¹ H. Minnema, (2014), p.152,172.

⁵² Bussemaker, brief aan de Tweede Kamer, 24 oktober 2014.

2. Neem het leerplankader van het SLO als uitgangspunt voor zowel de lange leerlijn muziek in de basisschool, als de scholing voor groeps- en vakleerkrachten. Zo ontstaat er consensus waar muziekonderwijs over moet gaan en is het een basis voor het ontwikkelen en hanteren van een gemeenschappelijke taal bij muziekles.

Het creatieve proces, waarbij het gaat over oriënteren, onderzoeken, uitvoeren, evalueren en reflecteren, vormt de rode draad in deze leerlijn.⁵³ De competenties die de kinderen in het muziekonderwijs zouden moeten ontwikkelen worden per twee jaar beschreven. Deze zijn heel wat specifiek opgesteld dan de algemene kerndoelen Kunstzinnige Oriëntatie. Het leren beheersen van muzikale vaardigheden in de verschillende domeinen (spelen, zingen, luisteren, bewegen, noteren, presenteren en reflecteren) in combinatie met het creatieve proces maakt een methodiek die hierop gebaseerd is van goede kwaliteit en actueel, want het ontwikkelt zowel het ambachtelijke aspect van muziek als de 21ste-eeuwse vaardigheden die onontbeerlijk worden geacht voor de huidige schoolgaande generatie.

3. Zorg voor een koppeling tussen binnen- en buitenschools muziekonderwijs middels een goede lokale infrastructuur en een doorlopende leerlijn.

Wanneer binnenschoolse muziekeducatie aansluit op het buitenschoolse aanbod, is er daadwerkelijk sprake van een doorlopende leerlijn waarbij talent scouting en -ontwikkeling op een constructieve manier kan plaatsvinden. Er is dus sprake van samenhang in leerlijnen van het binnenschoolse en buitenschoolse aanbod in een stad of gemeente. Bovendien moet er sprake zijn van een culturele infrastructuur in de omgeving van de school, zodat er lokaal samengewerkt kan worden tussen de scholen en de culturele instellingen. De vakleerkracht kan hier een schakelrol vervullen.

⁵³ www.kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijn/leerlijnen/muziek/

AANBEVELINGEN VOOR DE OPLEIDINGSINSTITUTEN

4. Ontwikkel meer ruimte voor het vak muziek in de pabo-curricula.

Om voldoende gekwalificeerde studenten te werven en om de curricula te verbeteren is het van belang dat het vak muziek meer ruimte krijgt binnen het pabo-curriculum. Dit is mogelijk door bijvoorbeeld minors, vakprofilering muziek, vrije studiepunten, een master of gecertificeerde opleidingen te ontwikkelen, in onderlinge samenwerking tussen de pabo's en het conservatorium, waarbij optimaal gebruik kan worden gemaakt van elkaars kennis. Daarmee kunnen de kwaliteit en de reikwijdte van de studies op elkaar worden afgestemd en verbeterd.

5. Streef naar een congruente visie op muziekonderwijs waarbij de pabo's en de conservatoria samenwerken, elkaars kennis benutten, elkaar inspireren en elkaars wereld beter leren kennen zodat er een gemeenschappelijke taal ontstaat voor muziekonderwijs.

Groepsleerkrachten en vakleerkrachten zouden beter toegerust moeten zijn met enerzijds vakinhoudelijke kennis en muzikale vaardigheden en anderzijds met didactische en pedagogische vaardigheden en kennis van het basisonderwijs om de muziekles een goede invulling te kunnen geven. Hiervoor is een integrale visie op de curricula muziek nodig, zodat de curricula muziek van de pabo's en het conservatorium beter op elkaar aansluiten. (Toekomstige) vak- en groepsleerkrachten moeten meer dezelfde taal spreken, waarbij ze elkaars werelden beter kunnen kennen. Door online modules te ontwikkelen over aanleertechnieken van liedjes, zang- en instrumentale vaardigheden, die door zowel conservatoria als de pabo's gebruikt gaan worden, kunnen delen van de curricula overlappen. Dit bevordert het toepassen van een gemeenschappelijke taal. Verder kunnen in meer of minder verregaande samenwerkingsverbanden d.m.v. *peer learning* en *peer feedback* de studenten elkaar coachen, inspireren en verbeteren.



Door een dag mee te lopen in een schoolklas leren conservatoriumstudenten het reilen en zeilen van een basisschool kennen. Aan de hand van de Kijkwijzer kunnen ze gericht observeren tijdens de dagopening, andere vakken en pauzes. Klassenmanagement, groepsdynamiek, de sociale omgangsvormen binnen een school, werkvormen bij andere vakken, vakoverschrijdend denken, helpen allemaal om inzicht te krijgen in de plaats van de muziekles binnen het gehele curriculum en de aansluiting op de school.

6. Zorg ervoor dat samenwerkingsprojecten waar peer learning door studenten van de pabo's en conservatoria centraal staat, opgenomen worden in het curriculum van beide opleidingsinstituten.



Kunstmagneetschool De Kraal
Amsterdam, groep 4,
gezamenlijke stageles
Foto: Lisa van Bennekom

Een belangrijke factor voor een goede uitvoering van muziekonderwijs is een vruchtbare en inhoudelijke samenwerking tussen groeps- en vakleerkrachten. De opleidingsinstituten kunnen hier een essentiële rol in spelen. Het pad naar goede samenwerking en wederzijds begrip kan immers al tijdens de studie worden aangelegd. Gedacht kan worden aan kennisdeling, gezamenlijke projecten, bevordering van muzikale vaardigheden en gezamenlijk onderzoek. Het blijkt uit de pilots dat *peer learning* van de studenten effectief is, zoals beschreven in het hoofdstuk 4. Dit kan op verschillende manieren worden vormgegeven in korte en langere stagetrajecten. Wel is het belangrijk dat de studenten door de docenten goed worden begeleid bij deze *peer learning*, anders is het risico dat het zijn doel voorbijschiet.

Peer learning is gebaseerd op gelijkwaardigheid in uitwisseling van kennis en vaardigheden. De kruisbestuiving van de pabo- en conservatoriumstudent is essentieel om een samenwerking te laten slagen.

Een randvoorwaarde is dat de samenwerking tussen pabo en conservatorium zich gelijktijdig op drie niveaus afspeelt: de directie, de docenten en de studenten. Alleen op deze manier is een vruchtbare samenwerking ook geborgd. Dit betekent ook dat de aanpassing van het curriculum en de begeleiding van de studenten worden gefaciliteerd.

7. Geef muziekles in het s(b)o een vaste plaats in de curricula van de opleidingsinstituten.

Muziekles geven aan het speciaal (basis) onderwijs is een vak apart. Het is een doelgroep die niet vergeten mag worden, zeker vanwege de recente invoering van het passend onderwijs. Er zitten tegenwoordig vaker kinderen met een handicap of moeilijk gedrag in een klas. Passend onderwijs, het omgaan met verschillen, is een thema dat op veel plekken in het pabo-curriculum terugkomt en een plaats heeft. Er is echter binnen het muziekonderwijs geen expliciete aandacht voor. Ook op conservatoria zou aandacht voor deze doelgroep standaard in het curriculum moeten worden opgenomen.

8. Stel een Lectoraat Muziekeducatie primair onderwijs in.

Bij de curriculumvergelijking in hoofdstuk 3 is al de aanbeveling gedaan om studenten van de pabo's en het conservatorium gezamenlijk onderzoek te laten doen. Dit zou eigenlijk georganiseerd moeten worden door een lectoraat muziekeducatie primair onderwijs. Eén punt waar alle kennis en ervaring over muziekeducatie in het po wordt verzameld en waar de stimulering vanuit gaat naar meer en samenhangend onderzoek. Nederland ontbeert een dergelijke leerstoel op dit specifieke onderwerp. Juist omdat muziekonderwijs nu steeds meer geïntegreerd wordt in de basisscholen, is het belangrijk de kennis en kunde van muziekeducatie te vergaren, te bundelen en uit te wisselen.

9. Ontwerp scholing voor groeps- en vakleerkrachten gezamenlijk vanuit pabo's en conservatoria. Zo wordt de gemeenschappelijke taal en consensus over muziekonderwijs gewaarborgd en worden de groeps- en vakleerkrachten gestimuleerd vanuit deze basis hun (muzikale) vaardigheden en een congruente samenwerking in het klaslokaal verder te ontwikkelen.

Nascholingsprogramma vanuit de pabo's en conservatoria

Voor groepsleerkrachten en vakleerkrachten is bijscholing essentieel. Dit kan in samenwerking met de opleidingsinstituten worden vormgegeven. Zo wordt er optimaal gebruikgemaakt van de aanwezige expertise en worden de cursussen volgens dezelfde inhoudelijke leerlijn vormgegeven als de curricula op de opleidingsinstituten. Behoeften van groepsleerkrachten zijn in kaart gebracht en daar is een training voor ontworpen. Deze wordt ondersteund door de online module die door het Conservatorium van Amsterdam is ontwikkeld. Ook hier wordt een gemeenschappelijke taal ontwikkeld en naar consensus gestreefd over effectieve werkvormen en noodzakelijke muzikale basisvaardigheden.

4CO-teaching

4CO-teaching is een bijzondere manier van *peer learning* tussen professionals die gericht is op *co-teaching*. Uit deze pilot is gebleken dat het op een gelijkwaardige manier in gesprek gaan van een vak- en groepsleerkracht essentieel is voor de uiteindelijke kwaliteitsverhoging van de muziekles. De kwaliteiten van beide leerkrachten worden ingezet ten behoeve van het geheel. De synergie die hieruit voortvloeit komt ten goede aan de leerlingen. 4CO-teaching kan een effectief instrument zijn bij het stimuleren van expertise-uitwisseling tussen professionals. Dit proces moet wel goed begeleid worden door een onafhankelijk procesbegeleider die op de hoogte is van muziekonderwijs en die onderwijstaal beheerst. Zo wordt zowel de groepsleerkracht als de vakleerkracht tijdens het proces professioneel benaderd. Een train-de-trainer programma kan hierin voorzien.



7.3 VERTAALSLAG NAAR ANDERE KUNSTDICIPLINES

Het project “Muziekeducatie doen we samen” gaat in eerste instantie over muziekeducatie in het primair onderwijs. Maar de bevindingen en aanbevelingen kunnen ook vanuit een breder perspectief worden gezien. Want niet alleen muziek, maar ook andere kunstvakken, zoals beeldende kunst, dans en drama, zijn bezig aan een “comeback” in het primair onderwijs en hebben te kampen met eenzelfde problematiek. Handelingsverlegenheid van de groepsleerkracht in de klas, een vaak beperkte kennis van het reilen en zeilen van een basisschool door de vakleerkracht, het niet begrijpen of spreken van elkaars taal zijn elementen die in deze disciplines ook voorkomen.⁵⁴ Verder is er tevens een laag instroomniveau van de pabo-studenten en relatief weinig tijd in het pabo-curriculum, net als bij muziek.⁵⁵ In deze paragraaf wordt belicht welke aanbevelingen kunnen leiden tot een vertaalslag naar andere kunstdisciplines. Met andere woorden, welke bevindingen en uitkomsten van het project “Muziekeducatie doen we samen” ook toepasbaar kunnen zijn en als inspiratiebron kunnen dienen voor andere kunstdisciplines.

AANBEVELINGEN

I. Voer een gelijkwaardig gesprek

Het beginpunt van het proces was het met elkaar in gesprek gaan om te zien waar de pabo en de kunstvakopleiding elkaar kunnen versterken. Het is belangrijk dat het gesprek op basis van gelijkwaardigheid en openheid wordt gevoerd, waarbij beide partijen elkaars context kennen. Over het algemeen wordt er een grote afstand ervaren tussen de pabo en het kunstvakonderwijs. Concrete samenwerking begint met onderling vertrouwen en het benoemen van een gezamenlijke visie. Gelijkwaardigheid is cruciaal en zou moeten worden weerspiegeld in een samenwerking waarbij de

⁵⁴ Advies Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, (2012)

⁵⁵ Gedurende het project heeft er een aantal keer terugkoppeling plaatsgevonden met pabo-docenten die andere kunstvakken dan muziek geven (drama, dans, beeldende vorming). Deze gegevens werden door allen beaamd.

specifieke kennis van ieder opleidingsinstituut over en weer gedeeld wordt. De verankering van het proces zou gerealiseerd moeten worden op drie niveaus: directie, studieleiders en docenten. Alleen dan is er draagvlak om een reële samenwerking vorm te geven waarvan de studenten optimaal kunnen profiteren.

De volgende stappen van het project “Muziekeducatie doen we samen” zouden ook toegepast kunnen worden op de andere kunstdisciplines:

2. Vergelijk de curricula en zoek naar kansen om samen te werken

Aan de hand van de kennisbases, modulebeschrijvingen, leerdoelen, werkvormen en toetsvormen kan een curriculumvergelijking worden gemaakt. Op deze manier gaan docentenopleiders van de verschillende opleidingsinstituten actief en concreet met elkaar in gesprek, waarbij inhoudelijke kennis, ervaring, visie en natuurlijk knelpunten worden besproken. Dit vormt de basis om te onderzoeken waar de kansen liggen voor samenwerking en die gezamenlijk te formuleren.

3. Faciliteer peer learning en organiseer gezamenlijke stages

Peer learning is niet alleen bij het vak muziek toepasbaar, maar bij alle disciplines. Bij peer learning gaat het erom dat de studenten met en van elkaar leren zonder interventie van een docent of begeleider. Daarom zijn de gezamenlijke stages ook een interessante werkvorm voor de andere disciplines. Het gezamenlijk ontwerpen, uitvoeren en evalueren van een les is door een pabo- en een kunstvakstudent zeer goed toepasbaar bij andere disciplines. Daarbij zal evenzeer intensieve begeleiding nodig zijn. De Kijkwijzer en Peerfeedbackformat (bijlage 4) kunnen als inspiratie dienen voor de verschillende disciplines. Het meetinstrument zoals beschreven in bijlage 5 met een uitgebreid stappenplan kan worden gebruikt als monitoring van de leeropbrengsten.



4. Ontwerp gezamenlijk nascholingstrajecten

Wat betreft de nascholing van groepsleerkrachten is de problematiek ook actueel voor de andere kunstdisciplines. In de monitor van Sardes en Oberon staat hierover: *“We zien dat de deskundigheid van de groepsleerkrachten op het gebied van tekenen/handvaardigheid naar verhouding het grootst wordt ingeschat, maar het gaat dan nog maar om slechts een derde van de groepsleerkrachten die in ruime mate deskundig is volgens de scholen. Minder dan 14% van de scholen vindt dat leerkrachten in grote mate deskundig zijn voor het geven van muziekonderwijs. Voor dans en drama liggen die percentages nog lager. Desondanks krijgen bij- en nascholing en studiedagen op het gebied van cultuuronderwijs niet veel aandacht”*.⁵⁶ Nascholing is dus wel gewenst, maar moet effectief en laagdrempelig zijn. Als de pabo's en kunstvakopleidingen deze nascholing samen ontwerpen, is het mogelijk dezelfde drempels als bij muziekonderwijs te beslechten: het spreken van elkaars professionele taal en de consensus over waar kunstonderwijs over zou moeten gaan.

5. De methodiek 4CO-teaching kan effectief zijn bij bijscholing in co-teaching

4CO-teaching is als methodiek zeer goed toepasbaar op alle vakken. Het proces is namelijk niet aan een discipline gebonden.

Basisschool De Capelle,
Amsterdam, groep 6/7
Foto: Fokke van Saane



⁵⁶ Sardes & Oberon (2014), p.10

Afhankelijk van de gezamenlijke leervraag en de betrokken experts kan deze methodiek op alle vakken worden ingezet. Juist omdat er aan de hand van concrete leervragen en lesvoorbeelden een gelijkwaardig gesprek tussen professionals in gang wordt gezet, bevordert deze methodiek het onderling vertrouwen en de communicatie tussen de groeps- en vakleerkracht. Dit kan leiden tot een effectievere manier van *co-teaching* in de les.

TOT SLOT

Cultuureducatie op de basisschool zit in de lift. Muziekeducatie krijgt extra aandacht, waardoor zij de andere disciplines in haar kielzog kan meenemen. De commissie die de Tussentijdse evaluatie van de regeling Cultuureducatie met kwaliteit heeft geschreven, stelt het volgende:

“De extra inspanning die de komende jaren voor het muziekonderwijs wordt geleverd, ziet de commissie als een uitgelezen kans om muziek en, in het verlengde daarvan, ook andere culturele disciplines een vaste plek te geven in het onderwijs. De commissie roept OCW en het Fonds [voor Cultuurparticipatie] dan ook op om te bekijken hoe deze impuls als ‘hefboom’ kan fungeren om cultuureducatie een vaste plek te geven in het onderwijs”.⁵⁷

De negen kernaanbevelingen die vanuit dit project worden gedaan, kunnen ook gelezen worden in dit licht: consensus en een congruente visie van kunstvakopleidingen en pabo's zijn belangrijk om de kwaliteit van de cultuureducatie te verbeteren. Samenwerking tussen de opleidingsinstellingen zorgt voor kennisdeling, kruisbestuiving en een beter begrip van de verschillende werelden en hun taal. Dit komt de uiteindelijke samenwerking van groeps- en vakleerkracht in de klas weer ten goede waardoor de kwaliteit van het kunstonderwijs voor de leerlingen verbetert. Na- en bijscholing zou ook gezamenlijk moeten worden ontworpen om beter aan te sluiten bij de behoeften van de doelgroepen en om de eenduidige en congruente visie op cultuureducatie verder te borgen. ◆



⁵⁷ Tussentijdse evaluatie CmK, FCP april 2015, p.19.

Advies Onderwijsraad en Raad voor Cultuur (2012) *Cultuureducatie: Leren, creëren en inspireren!* Den Haag.

www.basispakketamsterdam.nl [geraadpleegd op 31 januari 2016].

Bremmer, M. (2015) *What the Body Knows about Teaching Music: The Specialist Pre-School Music Teacher's Pedagogical Content Knowing Regarding Teaching and Learning Rhythm Skills Viewed from an Embodied Cognition Perspective*. PhD thesis, University of Exeter.

Bussemaker, J. Brief aan de tweede kamer, 24 oktober 2014.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000) Action Research. *Research Methods in Education*, 5, 226-244.

Cordang, M. (2014) *Kunsthinnige oriëntatie aan leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte: Een handreiking bij het leerplankader*. Enschede: Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.

Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.

Edwards, A. (2005) Relational Agency: Learning to Be a Resourceful Practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168-182.

Fonds voor Cultuurparticipatie (2013) *Tijdelijke regeling flankerende projecten Cultuureducatie met Kwaliteit*. Utrecht.

Fonds voor Cultuurparticipatie (2015) *Tussentijdse evaluatie Cultuureducatie met kwaliteit*. Utrecht.

Frowijn, R. (2005) *Muziek leren, handboek voor het basis- en speciaal onderwijs: De vakleraar muziek in het speciaal onderwijs*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

Gehrels, C. (2014) *Handreiking Muziekonderwijs 2020*. Den Haag.

Hagenaars, P., Hoorn, M. van, Ildens, T. (Eds.) (2013) *Plananalyse aanvragen matchingsregeling Cultuureducatie met Kwaliteit 2013-2016. Rapportage voor het Fonds voor Cultuurparticipatie*. Utrecht: LKCA.

<http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijnen/kunstzinnige-vakdisciplines-en-cultureel-erfgoed/muziek> [geraadpleegd op 10 februari 2016].

Meewis, V. & Ros, B. (2012) Professionalisering kunstzinnige oriëntatie: tussen droom en daad. In: Ijdens, T., Schönau, D., Hoorn, M. van, Hagens, P. van, Meewis, V., Ros, B., Weerden, J. van (2012) *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland. p. 79.

Meijerink, H. (2009) *Over de drempels met rekenen*: Enschede: Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen.

Minnema, H. (2014) *Een wereld vol muziek*. Amsterdam, CvA

Minnema, H. (2016) *Samen lesgeven, samen leren: In hoeverre zorgt het gezamenlijk stagelopen van pabostudenten en conservatoriumstudenten voor betere muzieklessen in vergelijking met studenten die hun lessen individueel geven?* Masterscriptie, Vrije Universiteit, Amsterdam.

Planche, B. (2011) A Road of Reform Well Travelled. http://www.yrdsb.edu.on.ca/pdfs/w/innovation/quest/journals/QuestJournal_BeatePlanche.pdf [geraadpleegd op 29 december 2015]

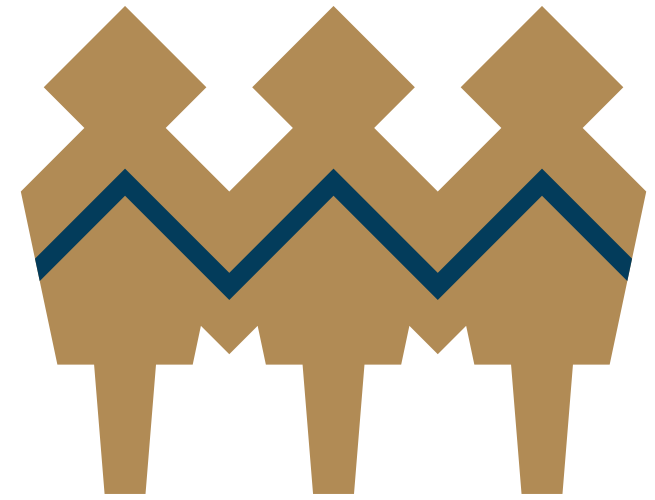
Planche, B. (2012) 4c's: Practising Together Changes Educational Practice. In: Proceedings 6th International Technology, Education and Development Conference. Valencia: IATED.

Rutten, M. & Stuijts, M. (2005) *Muziekstrategie: orthopedagogische muziekbeoefening*. Maastricht: Hogeschool Zuyd.

Sardes & Oberon (2014) *Monitor Cultuuronderwijs PO 2013-2014*. Utrecht.

Schutte, L. & Minnema, H. (2014) *Muziekonderwijs in Nederland*. Amsterdam, CvA

Simons, P.R.J. (2015) *Leren van docenten: een methodiek voor professionele ontwikkeling*. <http://www.researchgate.net/publication/46646350> [geraadpleegd op 29 december 2015]



BIJLAGE I

MUZIEKONDERWIJS IN NEDERLAND

Literatuurstudie

DRS. L.C.L. SCHUTTE en H.H.W. MINNEMA

Inleiding	117
Hoe wordt kwaliteit gedefinieerd in het beleidskader Cultuureducatie met kwaliteit ?	119
Hoe wordt de kwaliteit die wordt beschreven in Cultuureducatie met kwaliteit vormgegeven in het Amsterdamse Basispakket?	121
Waar toe leiden de opleidingsinstituten op met betrekking tot het muziekonderwijs op de basisschool?	122
Door wie wordt muziekonderwijs op de basisschool op dit moment gegeven?	123
Welke problemen ontstaan er bij het geven van muziekonderwijs?	125
Wat zijn mogelijke oplossingen?	130
Conclusies en aanbevelingen	134
Literatuurlijst	137

Literatuurstudie

Inleiding

In maart 2013 werd door de gemeente Amsterdam, de (universitaire) pabo's van Amsterdam, de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (AHK) en de Amsterdamse schoolbesturen het Convenant Basispakket Kunst- en Cultuureducatie (Basispakket) ondertekend. Hierin wordt vastgelegd op welke manier Amsterdam, in lijn met het landelijke beleid Cultuureducatie met kwaliteit, invulling geeft aan cultuureducatie in het basisonderwijs. Doel van het Basispakket is alle kinderen van Amsterdam kennis te laten maken met cultuur en zich daarin te bekwamen. De ambitie is om iedere klas wekelijks 3 uur cultuureducatie te bieden in de disciplines muziek, dans-drama, beeldende vorming en cultureel erfgoed.

De gemeente Amsterdam stelt jaarlijks de financiering van 13 uur muzieklessen door een vakleerkracht per groep ter beschikking (Basispakket, 2013). De ambitie om wekelijks een uur cultuureducatie te bieden, kan hierdoor niet uitsluitend door vakleerkrachten worden gerealiseerd: een schooljaar heeft immers gemiddeld 40 lesweken. Veel aanbieders van muzieklessen met een doorgaande leerlijn kiezen daarom voor een model waarbij de groepsleerkrachten zelf lessen of activiteiten geven ter aanvulling van de door de vakdocent gegeven lessen. Veel scholen maken hier graag gebruik van, met name de modellen waarbij een vakleerkracht betrokken is. Dit geeft het belang aan van het optimaliseren hiervan.

Tot de doelstellingen van het bestuurlijk kader Cultuureducatie met kwaliteit horen het bevorderen van het werken met een doorgaande leerlijn voor cultuureducatie en de daarvoor noodzakelijke deskundigheidsbevordering van de docenten. De Amsterdamse pabo's en het Conservatorium van Amsterdam leiden zowel groepsleerkrachten als vakleerkrachten muziek in het basisonderwijs op. Deze opleidingsinstituten (AHK, UvA/HvA en iPabo) hebben het samenwerkingsverband ten behoeve van de uitvoering van het Basispakket ondertekend, waarin zij het doel en de missie van het Basispakket onderschrijven en de intentie uitspreken zich in te zullen

zetten om “hun docentenopleidingen zoveel mogelijk te doen aansluiten op de voor het Basispakket noodzakelijke inbreng van goed geschoolde (vak) docenten.” (Convenant Basispakket, 2013).

De uitvoering van structureel muziekonderwijs in het basisonderwijs is inmiddels in Amsterdam (en ook in andere delen van Nederland) van start gegaan. Uit verschillende onderzoeken en rapportages blijkt dat de samenwerking tussen vak- en groepsdocenten nog lang niet altijd soepel verloopt. Dit literatuuronderzoek is erop gericht de problemen te analyseren die ontstaan bij de uitvoering van de muzieklessen waarbij groepsleerkrachten en vakleerkrachten vanuit hun eigen deskundigheid en in gedeelde verantwoordelijkheid samenwerken. Vervolgens worden er suggesties gedaan aan de betreffende opleidingsinstituten voor mogelijke oplossingen. De onderzoeksvraag luidt:

Hoe kunnen het Conservatorium en de pabo's in Amsterdam vanuit hun rol als (vak)leerkrachtenopleiders binnen het huidige cultuureducatiebeleid gezamenlijk bijdragen aan de kwaliteit van het muziekonderwijs in de basisschool?

Hierbij moet worden aangetekend dat het onderzoek zich niet zal richten op de ontwikkeling of de inhoud van de doorgaande leerlijnen, maar op de uitvoering van de muzieklessen in de klassen. Specifiek zal worden gekeken naar rollen die de vakleerkracht en groepsleerkracht aannemen in de samenwerking en de knelpunten die daarbij ontstaan.

Samengevat laten recente onderzoeken zien dat er tijdens het uitvoeren van de muzieklessen verschillende problemen ontstaan:

- ◆ Groepsleerkrachten beschikken meestal niet over voldoende vakinhoudelijke kennis en muzikale vaardigheden om de muziekles een goede invulling te geven. Dit komt o.a. door de ontoereikende voorbereiding op de pabo's.
- ◆ Muziekdocenten missen vaak didactische, pedagogische kennis en vaardigheden en de kennis van het onderwijsleerproces.
- ◆ Met name muziekdocenten hebben behoefte aan inhoudelijke samenwerking met de groepsleerkracht. Op dit moment ondersteunen groeps-

leerkrachten de muziekdocenten vaak alleen praktisch.

- ◆ De vakinhoudelijke visie op muziekonderwijs en vakinhoudelijke deskundigheid mist vaak op scholen, terwijl het voor de kwaliteit van de inhoud belangrijk is dat scholen een visie hebben. Nu ontbreekt het culturele vakken en muzieklessen nog te veel aan status.

Hieronder volgt het literatuuronderzoek waarin allereerst wordt omschreven wat er door het Rijk inhoudelijk met Cultuureducatie met kwaliteit wordt bedoeld. Daarna staat er een korte beschrijving van de verschillende opleidingen beschreven die bij dit project betrokken zijn en welke docenten zij afleveren. Dan volgt het gedeelte waarin de uitvoering van de muzieklessen binnen de basisschool staat beschreven en welke problemen zich daarbij voordoen. Het onderzoek eindigt met een aantal aanbevelingen uit de literatuur en conclusies van de werkgroep.

Hoe wordt kwaliteit gedefinieerd in het beleidskader Cultuureducatie met kwaliteit?

In het bestuurlijk kader Cultuureducatie met kwaliteit van het ministerie van OCW (2012) worden de volgende richtlijnen aangegeven die het ministerie hanteert voor kwalitatief goede cultuureducatie:

1. Het theoretisch fundament: het hebben van een visie op de plaats die cultuur inneemt in de ontwikkeling en het leren van kinderen.
2. De uitwerking van de kerndoelen: wat moet het kind kennen en kunnen aan het eind van de schoolperiode?
3. De aanwezigheid van een doorgaande leerlijn:
 - a. uitwerking per leerjaar van wat een kind moet kennen en kunnen aan het eind van de schoolperiode;
 - b. de plaats van cultuur in andere dan de cultuurvakken;
 - c. aansluiting tussen primair en voortgezet onderwijs;
 - d. aansluiting tussen binnenschools en buitenschools.
4. Goed opgeleid personeel: leraren moeten bevoegd zijn en de mogelijkheid hebben zich bij te scholen; ditzelfde geldt voor (educatieve) medewerkers van culturele instellingen.
5. Het aantal uren en middelen voor cultuurvakken in het onderwijs en binnen de culturele instellingen.

Hierbij staat de aantekening dat het centrale concept de doorgaande leerlijn is. Het theoretisch fundament en de uitwerking van de kerndoelen zijn nodig voor het opstellen van een doorgaande leerlijn; goed opgeleide docenten en (educatieve) medewerkers met voldoende uren en middelen zijn nodig voor de uitvoering van een doorgaande leerlijn. (beleidskader 2012)

In het advies aan de minister van OCW stellen de Onderwijsraad en Raad voor Cultuur (2012) dat kwaliteitsverbetering begint bij het weer terugbrengen van cultuureducatie in het hart van de school. De volgende stappen zijn hiervoor nodig:

- ◆ Het ontwikkelen van een referentiekader waaraan de scholen houvast hebben bij het invullen van hun leerlijn.
- ◆ Het ontwikkelen van een volg- en beoordelingsinstrumentarium om de ontwikkelingen rond cultuureducatie bij de leerlingen inzichtelijker te maken.
- ◆ Deskundigheidsbevordering van zittende en aankomende (vak)leerkrachten.

Concrete uitwerkingen beleidskader

Het beleid dat door het ministerie van OCW is uitgezet, wordt concreet vormgegeven in de deelregeling Cultuureducatie met kwaliteit voor primair onderwijs door het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP).

Het FCP heeft de richtlijnen voor kwaliteit zoals die door het ministerie zijn opgesteld, vertaald in de volgende voorwaarden die gekoppeld zijn aan een aanvraag:

- ◆ Ontwikkeling, verdieping en vernieuwing van het curriculum;
- ◆ Vakinhoudelijke deskundigheid (zowel bij groeps- als vakleerkrachten);
- ◆ Relatie scholen en culturele omgeving (duurzame samenwerking tussen scholen en culturele instellingen);
- ◆ Bevordering van culturele ontwikkeling van de leerling (m.b.v. een leerlingvolgsysteem).

Voor de periode 2013-2016 zijn er landelijk 54 aanvragen gehonoreerd binnen deze regeling.

De Stichting Leerplanontwikkeling Nederland (SLO) in Enschede heeft van het ministerie van OCW de opdracht gekregen een nieuw referentiekader te formuleren voor cultuureducatie. Dit bestaat uit verschillende raamleerplannen voor de verschillende kunstdisciplines die beschreven zijn vanuit de competenties van het kind. Deze nieuw vormgegeven raamleerplannen zijn bedoeld om landelijk als richtlijn te fungeren voor de inhoud van cultuureducatie en aan te sporen tot meer eenheid in de curricula cultuureducatie op de basisscholen.¹

Hoe wordt de kwaliteit die wordt beschreven in Cultuureducatie met kwaliteit vormgegeven in het Amsterdamse Basispakket?

In maart 2013 is in Amsterdam het Convenant Basispakket Kunst- en Cultuureducatie ondertekend door de gemeente, kunsteducatieaanbieders, de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (waar het Conservatorium van Amsterdam deel van uit maakt) en alle basisscholen van Amsterdam. Dit Basispakket is medegefinancierd door de regeling Cultuureducatie met kwaliteit. Kwaliteit en duurzaamheid zijn sleutelwoorden in het convenant en staan voor cultuureducatie gegeven in:

- ◆ lange doorlopende leerlijnen ingevuld aan de hand van een raamleerplan; en
- ◆ gegeven door vakdocenten;
- ◆ wekelijkse lessen.

Muziek heeft een bijzondere plaats in het Basispakket, omdat hiervoor een gemeentelijke subsidie beschikbaar is die een vakdocent voor 13 uur per klas per jaar financiert. Dit impliceert dat de vakleerkracht niet iedere week vanuit deze regeling voor de klas kan staan en de groepsleerkracht medeverantwoordelijk is voor de invulling van de doorlopende leerlijn. De groepsleerkracht wordt volgens het convenant geacht actief aanwezig te zijn bij de muziekles van de vakleerkracht.

In Amsterdam is er een raamleerplan muziek ontwikkeld in opdracht van

¹ <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijn/leerlijnen>

de gemeente en door Mocca. Op hun website staan ook raamleerplannen voor andere kunst disciplines zoals beeldende kunst en cultureel erfgoed. Deze raamleerplannen bieden de scholen handreikingen voor de inrichting van hun cultuuronderwijs.

Waarom leiden de opleidingsinstituten op met betrekking tot het muziekonderwijs op de basisschool?

Universitaire Pabo van Amsterdam

De Universitaire Pabo van Amsterdam (UPvA) is gestart in september 2010 en is een combinatie van twee opleidingen. Studenten studeren pedagogische wetenschappen en ze studeren voor docent basisonderwijs. Ze behalen zowel een universitaire bachelor als een hbo-bachelor. De UvA/HvA wil met de UPvA een kwaliteitsimpuls voor de Amsterdamse scholen creëren.

In hun studiekeerperiode krijgen ze in 2 modules muziek aangeboden.

Pabo van de Hogeschool van Amsterdam

Deze pabo leidt op tot leerkracht basisschool. De opleiding duurt vier jaar en het vak muziek krijgt een bescheiden plaats in het curriculum. In totaal worden er vier modules muziek aangeboden in de eerste drie studie jaren. De keuzemodule vakprofieling muziek wordt aangeboden in jaar 4. Het vak muziek is in studielasturen in de eerste drie studie jaren gekoppeld aan andere vakken uit het cluster Kunstzinnige Oriëntatie.

iPabo

Elke student die op de iPabo binnenkomt wordt opgeleid tot leerkracht basisonderwijs. Er is sprake van een voltijd-, een deeltijd-, een verkorte deeltijd- en een universitaire pabo-opleiding. Het vak muziek heeft vooral in de majorfase van de voltijdse opleiding (eerste twee studie jaren) een plek in het curriculum. Er is sprake van twee skills-labs (Lied A en Lied B, Musiceren A en Musiceren B), die vallen onder de noemer van wat "persoonlijke professionaliteit" heet. Het gaat om het wegwerken van deficiënties bij de studenten. Tijdens de stage in het eerste en tweede jaar is sprake van verplichte stageopdrachten voor het vak muziek.

Conservatorium van Amsterdam: ODM

De Opleiding Docent Muziek van het Conservatorium van Amsterdam is een brede opleiding, waarin pedagogisch-didactische, muziek-historische en theoretische en uitvoerende muzikale ontwikkeling van de student qua tijd ongeveer evenveel aandacht krijgen. Deze bachelor opleiding heeft de taak op te leiden voor het brede werkveld in het (school)vak muziek, CKV en Kunst (algemeen).

Conservatorium van Amsterdam: post-hbo opleiding Muziekeducatie

De post-hbo opleiding Muziekeducatie is een eenjarige opleiding voor professionele musici en muzikantenscholers die zich willen bijscholen om hun didactische, pedagogische en methodische vaardigheden verder te ontwikkelen om in het primair onderwijs muzikales te kunnen geven. Deze opleiding is erkend als PHBO registeropleiding.

Door wie wordt muziekonderwijs op de basisschool op dit moment gegeven?

Hoogeveen en Oomen (2009) constateren dat op 19% van alle scholen een vakleerkracht of een freelancer aanwezig is voor het geven van cultuureducatie. In de meeste gevallen gaat het hierbij om muziekleerkrachten. Tijdens een eerdere meting was er echter nog sprake van 31% van alle scholen.² Er is dus sprake van een daling in 2009. Hiervoor zijn een aantal oorzaken te noemen (Hoogeveen & Oomen, 2009):

- ◆ Scholen stellen liever een vakdocent gymnastiek aan dan een docent voor de kunstvakken. Jonge docenten, die net afgestudeerd zijn van de pabo, zijn door nieuwe regelgeving niet meer automatisch bevoegd om gymnastiek te geven. Daarom moet hiervoor een aparte docent worden aangenomen. Voor scholen die zonder subsidies aan cultuureducatie moeten doen, is een vakdocent muziek dan doorgaans niet meer haalbaar.
- ◆ Ook wanneer er geen vakdocent gymnastiek hoeft te worden aangesteld of dat eerder geen financiële problemen gaf, geldt dat scholen moeten

² Volgens de eerdere monitor in 2008: Monitor Regeling versterking cultuureducatie primair onderwijs (Hoogeveen en Van der Vegt, 2008)

bezuinigen en daarom liever gebruikmaken van de affiniteit en expertise van de eigen groepsleerkrachten, want dat kost minder. In het onderzoek van Van Schilt-Mol et al. (2011) geeft bovendien een aantal scholen met een vakleerkracht muziek aan dat wanneer de subsidies voor cultuureducatie weg zouden vallen, zij de vakleerkracht zouden moeten ontslaan. De prioriteit ligt toch vaak bij rekenen en taal omdat scholen daarop worden afgerekend. De inzet van financiële middelen is hier dan ook voor een groot deel op afgestemd.

◆ Er is een nieuwe categorie leerkrachten: vakdocenten die ook hun pabo-diploma halen, omdat ze het werken met kinderen aantrekkelijk vinden. Zij vallen nu dus onder de groepsleerkrachten. Hun expertise wordt vaak in de hele school ingezet in de vorm van een circuitmodel. Dit laatste punt geeft enige nuancering aan bij de ernst van het probleem: gedeeltelijk is het percentage dus gedaald juist doordat scholen een goede oplossing hebben gevonden. Zoals eerder opgemerkt, geldt echter dat vele scholen het model met een samenwerking tussen vak- en groepsleerkracht prefereren.

Dat dit lang niet altijd lukt, blijkt uit een onderzoek van Van Schilt-Mol et al. in 2011 naar muziekeducatie binnen het primair onderwijs op 350 scholen. Binnen de meeste scholen uit het onderzoek (rond 84%, afhankelijk van de verschillende klassen³ worden de muzieklessen verzorgd door groepsleerkrachten. In sommige scholen is een groepsleerkracht tevens vakdocent. Een klein aantal scholen heeft een vakdocent in dienst en in een enkel geval geeft deze docent les aan alle groepen in de school. Bijna tweederde van de onderzochte scholen maakt hierbij gebruik van een (muziek)methode en in veel gevallen wordt samenwerking gezocht met externe partners, zoals muziekscholen en culturele instellingen. Boomkamp (2010) deed onderzoek onder ruim tweehonderdvijftig leerkrachten in Oost-Nederland. Hieruit kwam naar voren dat driekwart van de leerkrachten muziekles geeft. Het deel van de docenten dat geen muziek geeft, laat dit over aan een collega.

³ Bij de kleuterklassen ligt het percentage hoger, namelijk 92%, bij groepen 3 t/m 8 varieert het percentage van 82%-87%. P.23

Uit onderzoek van Hagedoorn (2013) blijkt dat cultuuronderwijs op veel scholen geringe aandacht krijgt van schoolbesturen en directies. Cultuur-educatie heeft op veel scholen een lage status en wanneer er sprake is van tijd- en/of geldgebrek dan wordt deze vorm van educatie geschrapt of versimpeld. Hagedoorn (2013) noemt hiervoor verschillende redenen:

- ◆ Door de bezuinigingen op vakleerkrachten in het primair onderwijs en de minimale aandacht die pabo's aan cultuuronderwijs (kunnen) besteden, verdwijnt de vakinhoudelijke expertise uit de school. Leerkrachten kunnen dit om verschillende redenen niet opvangen. Hierdoor is er een gebrek aan specialisten in het schoolteam. Leerkrachten hebben handvatten nodig om dit op te kunnen vangen.
- ◆ De directies missen bij educatieve medewerkers van culturele instellingen kennis van de kunstvakinhoud en van pedagogisch en didactisch handelen.

Door de toenemende aandacht voor de kwaliteit van het muziekonderwijs in de basisschool van het huidige beleid Cultuureducatie met kwaliteit neemt de laatste jaren het aantal vakleerkrachten weer toe. Het Fonds voor Cultuurparticipatie selecteerde voor de periode 2013-2016 landelijk 54 instellingen voor deelname aan deze regeling (FCP deelregeling 2012). Volgens de peiling van Mocca in januari 2014 zijn er in Amsterdam van de 249 scholen die de stad rijk is, 172 scholen die muziek als eerste leerlijn hebben gekozen en 9 als tweede leerlijn als invulling van het Basispakket (Mocca, stavanja 2014).

Welke problemen ontstaan er bij het geven van muziekonderwijs?

Vakinhoudelijke deskundigheid

In het advies van de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad aan de minister constateert men dat de deskundigheid om cultuureducatie vorm te geven gaandeweg verschoven is naar het culturele veld. Op scholen zelf is die expertise steeds minder aanwezig. Het gemis aan deskundigheid bij leerkrachten heeft er in de ogen van de raden toe geleid dat het scholen vaak ontbreekt aan heldere doelstellingen voor cultuureducatie en een bijbehorend leerplan. Daardoor is de positie van cultuureducatie op school

uitgehouden; het leergebied heeft weinig status. Een ander gevolg is dat leraren zich niet primair verantwoordelijk voelen voor cultuureducatie en dat het draagvlak hierdoor onder druk staat (Advies, 2012).

Problemen bij groepsleerkrachten

Uit interviews die Van Hoorn en Hagedoorn (2012) voerden met verschillende leerkrachten en directeuren komt naar voren dat veel groepsleerkrachten twijfelen over hun muzikale vaardigheden. Daarom besteden zij minder aandacht aan een bepaald muzik domein of aan de muziekles in zijn geheel. Leerkrachten besteden de meeste tijd aan zingen en het aanleren van muzikale vaardigheden. De minste tijd wordt besteed aan muziek(-instrumenten) reflecteren, lezen en noteren (Van Hoorn en Hagedoorn, 2012; Jans et al., 2012). Dit komt volgens Van Hoorn en Hagedoorn doordat op veel scholen de vereiste kennis en bekwaamheid hiervoor ontbreekt. Dit laatste, weinig aandacht voor lezen en noteren, wordt echter niet bevestigd in het onderzoek van Van Schilt-Mol et al. (2011). Uit dit onderzoek blijkt dat in deze scholen wel regelmatig aandacht is voor lezen en noteren, bijvoorbeeld doordat leerlingen zelfstandig van een blad moesten zingen of muziek moesten noteren.

Lang niet op elke school wordt muziekles aangeboden. Een veel gehoord argument voor het niet geven van muziekonderwijs is 'Ik ben niet muzikaal' (Boonkamp 2011, in Meewis & Ros, 2012). Boonkamp stelt dat 96% van de leerkrachten vol zelfvertrouwen is over de eigen didactische vaardigheden, maar dit vertrouwen daalt naar 64% wanneer het gaat over de eigen kwaliteiten met betrekking tot het geven van muziek (Boonkamp, 2011 in Meewis & Ros, 2012). Deze onzekerheid komt terug in veel (internationale) literatuur met betrekking tot muziekonderwijs. Zeker in de westerse samenleving wordt er sterk gedacht dat succes in de muziek vraagt om muzikaal talent, wat een aangeboren vaardigheid zou zijn. Groepsleerkrachten vergelijken zichzelf met muziekdocenten en hun gebrek aan muzikale kennis maakt hen onzeker. De problemen die genoemd werden in het onderzoek van Boonkamp (2012) waren: te weinig muzikale kennis, het niet kunnen lezen van notenschrift, onzekerheid over muzikale vaardigheden, geen toon kunnen houden en te weinig tijd voor de voorbereiding van de muziekles.

Het gebrek aan ervaring, vertrouwen en kennis bij de huidige groepsleerkrachten die kunstzinnige vakken moeten geven, kan lange termijn consequenties hebben. Doordat de leerkrachten zelf het idee hebben dat zij niet kundig genoeg zijn om een dergelijk vak goed en volledig te onderwijzen, doceren zij deze vakken met minder (pedagogische) kennis en zelfvertrouwen. Het directe gevolg hiervan is dat leerlingen minder adequaat les krijgen in kunstzinnige vakken. De leerlingen die zij lesgeven, zijn daarbij de docenten van de volgende generatie. Hierdoor kan er een vicieuze cirkel ontstaan, waarbij een verandering in het zelfbeeld of de vaardigheden van de leerkrachten nodig is om die te doorbreken (Power & Kopper, 2011; Kratus, 2007). Uit het onderzoek van Boonkamp (2010, in Van Hoorn en Hagedoorn, 2012) blijkt bijvoorbeeld dat wanneer groepsleerkrachten een muziekinstrument bespelen, het zelfvertrouwen van deze docenten tijdens de muzieklessen beduidend hoger is dan het zelfvertrouwen van docenten die geen instrument bespelen. Dit kan verklaard worden door het feit dat leerkrachten die een instrument bespelen meer muzikale kennis hebben dan leerkrachten die dit niet doen. Een dergelijk voorbeeld, geeft aan dat het mogelijk zou kunnen zijn om door middel van het toevoegen van vaardigheden in het opleidingscurriculum, een verhoogde kwaliteit van de muzieklessen door groepsleerkrachten te bereiken.

De Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur constateren echter dat kunstvakken ook op pabo's weinig aandacht krijgen. Door het brede algemene aanbod op veel opleidingen blijft er per kunstvak weinig tijd over om docenten voldoende te bekwamen (Advies, 2012).

Problemen bij vakleerkrachten

De keuze van een basisschool voor een vakleerkracht wordt meestal gemaakt in overleg met het docententeam (Van Schilt-Mol, 2011), waarbij bovengenoemde problemen bij de groepsleerkracht, vaak tot de argumenten behoren. Zo geeft van Schilt-Mol (p. 7, 2011) aan:

Veelgehoorde argumenten voor de keuze voor een vakleerkracht zijn [...] "negatieve" argumenten als "de leerkrachten kunnen het niet", "de leerkrachten voelen zich te onzeker" en "een groepsleerkracht geeft slechter muziekles dan een vakleerkracht". Positieve argumenten als "de aanwezigheid van een

vakleerkracht versterkt de diversiteit in het team”, “de vakleerkracht kan groepsleerkrachten ondersteunen” en “de vakleerkracht kan kwalitatief goed muziekles geven”, worden beduidend minder vaak genoemd.

Toch is het aanstellen van een vakleerkracht niet zonder meer een oplossing zonder problemen. Uit recent onderzoek blijkt dat de didactische kwaliteit van de vakdocent voor het primair onderwijs niet vanzelfsprekend is (Jans et al., 2012). Onderstaand citaat geeft dit krachtig weer:

De belangrijkste bepalende factor is de muziekdocent van de culturele instelling zelf. Niet alleen uit interviews met leerkrachten en directie, maar ook met leerlingen maken we op dat muziekdocenten nogal verschillen in hun didactische vaardigheden. Een groot deel van deze docenten is niet gewend om les te geven aan groepen basisschoolleerlingen. Zij slagen er daarom niet altijd goed in om de aandacht van de leerlingen continu bij de les te houden. Een aantal leerlingen ervaren de muziekdocent als “te streng” of “te serieus” of “nooit in voor een grapje”. Dit werkt vaak demotiverend voor leerlingen. Omgekeerd werkt het ook zo. Leerlingen die de muziekdocent erg leuk vinden, zijn vaak ook zeer enthousiast over de muzieklessen. (Jans et al., 2012 p. 37)

Maar wat maakt een muziekdocent leuk? Dit hangt vooral samen met de persoonlijkheid van de muziekdocent en de mate waarin die kan aansluiten bij de belevingswereld van kinderen. Jans et al. (2012) noemen een aantal factoren die maken dat leerlingen enthousiast worden voor muziekonderwijs:

- ◆ De persoonlijkheid van de (vak)docent;
- ◆ De mate van variatie in de lessen. Een afwisselend programma in een hoog tempo wordt door leerlingen als positief ervaren. De afwisseling heeft betrekking op de methodiek, maar ook de liedjes. Herhalingen en veel wachten werken demotiverend;
- ◆ De keuze van muziek. Leerlingen geven de voorkeur aan moderne, eigentijdse muziek en zouden hier graag meer inspraak in willen hebben. In veel gevallen sluiten de gekozen liedjes niet aan bij de belevingswereld van vooral de oudere leerlingen;
- ◆ De progressie die leerlingen boeken met betrekking tot muzikale

vaardigheden. Het enthousiasme van leerlingen neemt toe als zij ook zelf vooruitgang merken in hun muzikale vaardigheden;

- ◆ De keuze van de te gebruiken instrumenten. Wanneer leerlingen een “groot” instrument leren bespelen dat hun voorkeur heeft, is de waardering hoger dan wanneer leerlingen een instrument leren spelen dat niet de voorkeur heeft of als zij alleen kleine instrumenten leren spelen.

Deze factoren sluiten perfect aan bij wat bekend is uit de literatuur over motivatie. Vanuit de zelfdeterminatie theorie (Deci & Ryan) wordt gesteld dat kinderen drie basisbehoeften hebben waar een leerkracht aan tegemoet zou moeten komen wil deze optimale betrokkenheid en motivatie bereiken, te weten: relatie, competentie en autonomie. Relatie wil zeggen het gevoel van het kind geaccepteerd te zijn en een band te ervaren met de leerkracht (wat onder meer zal afhangen van diens persoonlijkheid). Aan het gevoel van competentie kan een leerkracht tegemoet komen door het juiste niveau aan te bieden (niet te moeilijk, maar ook niet te gemakkelijk) en de progressie zichtbaar te maken. Wat betreft de autonomie, een centraal onderdeel uit de theorie, kan gesteld worden dat leerlingen inderdaad keuze en inbreng zouden moeten hebben.

Bekend als deze factoren zijn binnen de pedagogiek, is het niet verwonderlijk dat vakleerkrachten niet altijd vanzelfsprekend de basisbehoeften van hun leerlingen dienen. Uit de gesprekken die zijn gevoerd, blijkt dat ook de vakleerkrachten zich onzeker voelen over hun vaardigheden als leerkracht. Hierbij gaat het om musici die worden ingezet als leerkracht (Van Hoorn en Hagens, 2012; Van Schilt-Mol et al., 2011). Veel vakleerkrachten zijn professionele musici die van de muziek hun beroep wilden maken als uitvoerend musicus. Maar omdat dit slechts voor een kleine groep is weggelegd, werden zij muziekdocent (Baker 2005, 2006). Een goede musicus hoeft geen goede vakdocent muziek te zijn (Herfs & Van Hoek, 2013). Bij de vakdocenten en musici wordt met name onzekerheid ervaren met betrekking tot klassenmanagement (consequent zijn en het bewaren van de orde), instructie en het vasthouden van een doorlopende leerlijn. Zij hebben vaak minder scholing, ervaring en praktijkkennis, wat kan leiden tot ineffectieve instructie en weinig duurzame leerprocessen (Herfs & Van Hoek, 2013). Het ontbreken van (vertrouwen in) deze basis

leerkrachtvaardigheden, staan de kwaliteit van het pedagogische en motiverende klimaat in de weg.

Groepsleerkrachten en directies uit het onderzoek van Jans et al. (2012) herkennen deze onzekerheden. Vakleerkrachten hebben regelmatig moeite met het vasthouden van de aandacht van leerlingen en het bewaren van orde in de klas. Wanneer een vakleerkracht betere didactische vaardigheden heeft, is de ervaring van de leerkrachten en directies ook beter. Bij sommige scholen uit het onderzoek van Van Schilt-Mol et al. (2011) verzorgt een groepsleerkracht die tevens vakleerkracht is de muzieklessen. Het klassenmanagement bij deze vakleerkrachten is aanzienlijk beter dan die van leerkrachten van muziekscholen of musici.

In het advies aan de minister schrijven de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad dat culturele instellingen die de vakleerkrachten leveren weinig kennis van het onderwijsleerproces hebben, zoals kennis van de kerndoelen waarmee het onderwijs werkt, lange leerlijnen en opbrengstgericht werken. Educatieve programma's worden lang niet altijd samengesteld door medewerkers die pedagogisch-didactisch zijn geschoold en vaak wordt meer uitgegaan van de activiteiten van de instelling dan van de behoefte van scholen (Advies, 2012, p. 20).

Wat zijn mogelijke oplossingen?

Samenwerking vakdocenten en groepsleerkrachten

Bij de uitvoering van het Basispakket Kunst- en Cultuureducatie in Amsterdam is een actieve samenwerking tussen groeps- en vakleerkracht een van de spilpunten van het programma. Er is immers niet voldoende financiering om elke week een vakleerkracht de muziekles te laten geven, maar de scholen moeten wel aan de voorwaarde van kwalitatief goed muziekonderwijs voldoen: het werken met een lange leerlijn, (mede) gegeven door een vakleerkracht en wekelijks muziekles. Een goede samenwerking tussen groeps- en vakleerkracht is dus een vereiste, maar niet altijd gemakkelijk vorm te geven. In de literatuur is deze samenwerking zeer recent in een paar publicaties belicht.

Herfs & Van Hoek (2013) pleiten voor een gelijkwaardiger rolverdeling tussen beide docenten. De huidige projecten zouden moeten leiden tot een betere samenwerking, maar tot nu toe is er vooral sprake van groepsleerkrachten die een ondersteunende rol hebben bij vakleerkrachten. Ze helpen vakleerkrachten voornamelijk met het houden van orde of zij geven advies over lesgeven en methodiek. Er is geen sprake van begeleiding, waardoor groepsleerkrachten nauwelijks competentier worden (Jans et al., 2012; Meewis & Ros, 2012). Groepsleerkrachten zijn tevreden over deze rol omdat zij onzeker zijn over hun functioneren wanneer zij zelf muzieklessen moeten geven (Jans et al., 2012). Vakleerkrachten vinden het prettig als groepsleerkrachten actief betrokken zijn bij hun lessen zodat zij de aangeleerde stof op een ander moment kunnen herhalen. In de praktijk blijkt dat dit bijna niet gebeurt. Groepsleerkrachten zijn of niet betrokken of voeren alleen ondersteunende taken uit, zoals het aanzetten van het digibord (Van Schilt-Mol et al., 2011).

Van Oers en Visée (2013) hebben onderzoek gedaan naar de samenwerking tussen vakdocent en groepsleerkracht in het muziekonderwijs om de interactie tussen de vakdocent en de groepsleerkracht te kunnen verbeteren. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat goede communicatie tussen de groepsleerkracht en de vakdocent noodzakelijk is, niet alleen voor praktische zaken maar ook inhoudelijk. Het is van belang dat een groepsleerkracht niet (alleen) de vakdocent imiteert, maar actief participeert in de lessen omdat dit leidt tot actief en authentiek leren.

Door een coachende rol van de muziekdocent die de leerkracht betreft bij de muziekles, door concrete instructies te geven en gradueel de muzikale vaardigheden aan te leren kan dit worden bewerkstelligd. Leerkrachten kunnen zo steeds beter muzikale handelingen uitvoeren. De motivatie van de leerkracht groeit meestal naarmate de actieve participatie langer duurt en de leerkracht zich steeds meer kan professionaliseren.

Het onderzoek van Nieuwmeijer (2013) sluit hierbij aan. Zij vond dat lesstof beter beklijft bij leerlingen wanneer er sprake is van een goede samenwerking tussen groepsleerkrachten en muzikanten die optreden als muziekdocent. Wel lijkt het zo te zijn dat met name de muzikanten hiervan leren. Ook stelt Jans et al. (2012) dat de samenwerking tussen

groepsleerkrachten en vakdocenten essentieel is. Dit vanwege de minder ontwikkelde didactische vaardigheden van muziekdocenten, volgens groepsleerkrachten. De groepsleerkrachten achtten dit van groot belang omdat zij zich, ook wanneer de vakleerkracht voor de klas staat, verantwoordelijk voelen voor hun leerlingen.

Zoals hierboven besproken, ervaren zowel groeps- als vakleerkrachten moeilijkheden met betrekking tot het geven van muziekonderwijs in de basisschool. Belangrijke aspecten van de samenwerking zijn het geven van constructieve feedback, openheid van zowel de groepsleerkracht als de vakleerkracht en het voelen van een gedeelde verantwoordelijkheid voor het project en de leerlingen. De vakdocent moet hierbij openstaan voor feedback. Groepsleerkrachten vinden het van belang om de didactische vaardigheden van de vakleerkracht te bevorderen door middel van samenwerking. Dit is een groeiproces. Wanneer er sprake is van een constructieve samenwerking tussen een groepsleerkracht en een vakdocent waarderen de groepsleerkrachten de muzieklessen van de vakdocenten beter (Jans et al., 2012).

Deskundigheidsbevordering als voorwaarde voor optimale samenwerking

De Onderwijsraad en Raad voor Cultuur adviseren deskundigheidsbevordering van zowel aankomende als zittende leraren. Als een school kiest voor verdieping van een kunstvak, is er een vakdocent nodig met vak-specialistische kennis. Deze moet wel adequaat opgeleid zijn, omdat het lesgeven op een basisschool andere vaardigheden vereist dan in een kleine lespraktijk (Advies, 2012).

Muziekdocenten

De muziekdocenten hebben de behoefte om hun didactische en pedagogische competenties te vergroten. Zij geven aan te willen werken aan (ervarings)kennis met betrekking tot de manier waarop kinderen leren, meer non-verbaal werken en het leren omgaan met specifiek (pre)puberaal gedrag (Van Hoorn en Hagens, 2012; Herfs & Van Hoek, 2013).

Groepsleerkrachten

Volgens veel groepsleerkrachten lijkt er een tendens te zijn om op de

pabo steeds minder tijd te besteden aan muziek (van Schilt-Mol, 2012). De leerkrachten onderstrepen wel het belang van zowel algemeen vormend als instrumentaal muziekonderwijs, maar voelen zich voor geen van beide competent genoeg (Van Schilt-Mol, 2012). Jans et al. (2012) hebben in opdracht van het Fonds voor Cultuurparticipatie een evaluatieonderzoek uitgevoerd naar verschillende scholen die mee hebben gedaan aan het project Muziek in ieder Kind (MIK). Zij vonden dat slechts een klein deel van de leerkrachten training of coaching heeft gekregen met betrekking tot muziekonderwijs en het samenwerken met een vakleerkracht. Hieruit zou opgemaakt kunnen worden dat in een groot deel van de opgezette projecten leerkrachten ongetraind zijn en ze daarom niet goed kunnen samenwerken met de muziekdocent.

Langdurige bijscholingsprojecten zijn volgens Van Schilt-Mol (2011) niet haalbaar vanwege de werkdruk van basisschooldocenten. Dit geldt zowel voor net afgestudeerden als voor leerkrachten die al langer in het vak zitten. Korte projecten of programma's zorgen echter niet voor structurele veranderingen. Damen en Van Doorn (2006), in Meewis en Ros (2012) stellen dat hoe concreter de bijscholing is en hoe dichterbij de werkvloer, hoe beter. Meewis en Ros (2012) laten in hun artikel zien waar groepsleerkrachten met name behoefte aan hebben:

Leerkrachten [hebben] het meeste behoefte aan concrete lesideeën (52,3%), gevolgd door een cursus liedbegeleiding (37,9%) en individuele begeleiding (37,5%). Dat de belangstelling voor begeleiding bij het gebruik van een methode niet groot is, is niet verwonderlijk: de meeste methodes geven voldoende houvast. De relatief geringe belangstelling voor zangles (21,3%), muziekspecialist (21,7%) en muziektheorie (12,5%) valt te verklaren uit het feit dat dit te ver van de dagelijkse praktijk af staat en voor de doorsnee leerkracht te specialistisch is (Meewis en Ros, 2012 p. 79).

Boomkamp (2011 in Meewis & Ros, 2012) stelt dat muzikaliteit aan te leren is, en niet aangeboren. Zij stelt dat wanneer er een aparte vakleerkracht op school aanwezig is, het idee wordt versterkt dat muziek iets moeilijks is en dat je er talent voor moet hebben. Daarom pleit zij enkel voor bijscholing van groepsleerkrachten.

Conclusies en aanbevelingen

Knelpunten in de praktijk (beschreven in de literatuur)

- ◆ Groepsleerkrachten beschikken meestal niet over voldoende vakinhoudelijke kennis en muzikale vaardigheden om de muziekles goede invulling te geven. Dit komt onder andere door de ontoereikende voorbereiding op de pabo's.
- ◆ Een visie van scholen op muziekonderwijs is belangrijk voor de kwaliteit van de inhoud. Nu ontbreekt het culturele vakken en muzieklessen nog te veel aan status. De vakinhoudelijke deskundigheid mist vaak op scholen.
- ◆ Muziekdocenten missen vaak didactische, pedagogische kennis en vaardigheden en de kennis van het onderwijsleerproces. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat in de verschillende onderzoeken niet altijd duidelijk wordt of het gaat om een vakleerkracht muziek die is afgestudeerd aan een ODM-opleiding, of een musicus die zich al dan niet heeft bijgeschoold. Herfs en van Hoek (2013) maken dit onderscheid expliciet niet: *“Uit ons onderzoek blijkt (ook) dat afgestudeerde muziekdocenten nog veel moeten leren, zowel wat betreft hun lesvaardigheden (onderwijsplanning, lesstof inhoudelijk aanpassen, wereldmuziek een structurele plaats geven) als algemene organisatorische en pedagogische-didactische vaardigheden die het moderne basisonderwijs vereist: werken met niveaugroepen, het leren van de leerlingen centraal stellen, toetsen en beoordelen”* (p. 93) Van Oers en Visée (2013) benoemen wel het verschil tussen een vakleerkracht en musicus, wanneer zij stellen dat de muziekdocenten op pedagogisch-didactisch niveau ook bijgestuurd kunnen worden. Vooral *“voor muzikanten, die veelal weinig ervaring hebben met het lesgeven aan grote groepen kinderen, geldt dat zij in de muziekles een hoop van de leerkracht kunnen leren waar het gaat om pedagogische en didactische kennis”*. (p. 76) Met name vanuit de muziekdocent is er behoefte aan goede, actieve samenwerking tussen de groeps- en de vakleerkracht. De groepsleerkracht ondersteunt de muziekdocent vaak slechts praktisch en niet vakinhoudelijk.

Voorwaarden voor een optimale invulling van muziekeducatie door vak- en groepsleerkrachten

- ◆ Voor een goede samenwerking zijn gedeelde verantwoordelijkheid voor de muziekles en wederzijdse openheid onontbeerlijk.
- ◆ Een goede samenwerking tussen groeps- en vakleerkracht kan zijn wanneer de vakleerkracht de groepsleerkracht actief betreft bij de lessen d.m.v. een coachende houding in de muziekles.
- ◆ Er is een grote behoefte aan deskundigheidsbevordering zowel bij groeps- als vakleerkrachten. Er moet gezocht worden naar een adequate manier van bijscholing.
- ◆ Het is cruciaal de scholing vanaf de basis in de verschillende opleidingsinstituten op elkaar af te stemmen en zo naar een hoger plan te tillen.

Aanbevelingen voor uitvoering deskundigheidsbevordering uit de literatuur

Zoals hierboven al beschreven ligt een mogelijke oplossing in het zoeken naar adequate bijscholing. Leren op de werkvloer zou een mogelijkheid kunnen zijn, waarbij zowel groeps- als vakleerkrachten van en met elkaar leren. Dit is het meest effectief volgens Meewis & Ros (2012). Herfs & Van Hoek (2013) stellen voor om vakleerkrachten samen te laten werken onder leiding van een deskundige teamleider. Zij pleiten voor een flexibel leersysteem dat aansluit op de verschillen tussen vakdocenten. Ook stellen zij een vorm van permanente professionele ontwikkeling van muziekdocenten voor door middel van online modules, bijvoorbeeld zoals die door het Trinity College of Music worden aangeboden. Conservatoria en pabo's zouden volgens Herfs en van Hoek in een samenwerkingsverband als educatieve partners hierin een belangrijke rol kunnen spelen.

De Onderwijsraad en Raad voor Cultuur adviseren dat op de pabo's cultuureducatie een vaste plek in het curriculum zou moeten hebben met de kennisbases cultuureducatie als leidraad. Daarnaast zijn postinitiële opleidingen waar een docent zich kan verdiepen in één kunstdiscipline belangrijk om aan te bieden. De hogescholen voor de kunsten kunnen samen met de pabo's een nascholingsvariant ontwikkelen die zich richt op het lesgeven op school en op de eisen die dat stelt aan de leraar en aan de lessen. De scholing zal ook relevant zijn met het oog op de verwachte

toename van het aantal vakdocenten dat zich als zelfstandige zal vestigen en het basisonderwijs als potentieel werkveld ziet (Advies, 2012, p. 36).

Conclusie projectgroep gebaseerd op literatuur

De belangrijkste kwaliteitsnormen waaraan goede muziekeducatie volgens de overheid moet voldoen, zijn: lange leerlijnen (wekelijks gegeven, met een curriculum dat is gebaseerd op een visie en een raamleerplan), gegeven door deskundige (vak)docenten, al dan niet in een samenwerkingsverband.

De kwaliteitsverbetering van muziekeducatie die de pabo's en het Conservatorium van Amsterdam kunnen verzorgen, ligt vooral op het gebied van deskundigheidsbevordering. Uit de literatuur komt naar voren dat de kwaliteit van de muzieklessen op de pabo's verbeterd kan worden. Verder zouden de muziekdocenten die van de conservatoria afkomen betere aansluiting moeten hebben op het werkveld, met name meer kennis over klassenmanagement, didactische werkvormen en leeropbrengsten.

Het Conservatorium van Amsterdam en de pabo's kunnen dus ten eerste wederzijdse afstemming van hun curricula nastreven door middel van een samenwerking tussen en met studenten en ten tweede het ontwikkelen van een bij- en nascholingstraject voor groepsleerkrachten. Het feit dat de pabo's en het Conservatorium van Amsterdam in het project

“Muziekeducatie doen we samen” gezamenlijk optrekken, geeft aan dat zij zich de aanbevelingen van zowel Herfs en van Hoek als de Onderwijsraad en Raad voor Cultuur ter harte nemen.

LILI SCHUTTE
WYTSKE MINNEMA

September 2014

Literatuurlijst

Advies Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren! (2012).

Bestuurlijk kader Cultuureducatie met Kwaliteit (2012).

Boomkamp, B. (2010). Muziek: een vak apart? Kunnen nascholing en begeleiding groepsleerkrachten ondersteunen bij het geven van muziekles? Scriptie voor de Master kunsteducatie, ArtEZ Zwolle. In: Meewis, V. & Ros, B. (2012). Professionalisering kunstzinnige oriëntatie: tussen droom en daad.

Damen, M.L., Haanstra, F. & Henrichs, H. (2002). Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Fonds voor Cultuurparticipatie, Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit voor het Primair Onderwijs (2012).

Gemeente Amsterdam (2013). Convenant Basispakket Kunst- en Cultuureducatie. Geraadpleegd op 7 mei 2014 via: www.amsterdam.nl/kunst-cultuur-sport/@515799/kunst-cultuur/

Herfs, J. & Hoek, E. van (2013). Muziekles is anders. Amsterdam: AHK.

Hoogeveen, K. & Oomen, C. (2009). Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs: Monitor 2008-2009.

Hoorn, M. van & Hagenars, P. (2012). Kunstzinnige Oriëntatie: de kwaliteit van de leerkracht. Cultuur en Educatie, 33, 48-71.

Jans, M., Wijngaart, M. van den, Schilt-Mol, T. van, Tuinder, M. & Balogh, L. (2012). Muziek in ieder kind: een evaluatie naar de waarnemingen, belevingen en waarderingen van leerlingen en scholen met de muziekeducatieve projecten. Tilburg: IVA.

Kratus, J. (2007). Music Education at the Tipping Point, Music educators journal, 11, 42-47.

Meewis, V. & Ros, B. (2012). Professionalisering kunstzinnige oriëntatie: tussen droom en daad. In: Ijdens, T, Schönau, D. Hoorn, M. van, Hagenars, P. Meewis, V., Ros, B. & Weerden, J. van (2012). Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Mocca, Stand van zaken Basispakket (2014).

Nieuwkerk, M. van (2013). Een structurele plek voor cultuureducatie in Amsterdam, *Cultuur + educatie*, 13 (38), 67-85.

Nieuwmeijer, C. (2013). The Positive Effects of the Synergy between Musician and Classroom Teacher on Young Children's Free Musical Play. Masterscriptie voor de Roehampton University, Londen.

OCW (2006). Kerndoelen Primair Onderwijs. Den Haag: DeltaHage. In: Schilt-Mol, T. van, Mariën, H., Vijfeijken, M. van & Broekmans, A. (2011). Muziekeducatie in het primair onderwijs: Een kwantitatieve en kwalitatieve verkenning van de stand van zaken.

Power, B. & Klopper, C. (2011). The Classroom Practice of Creative Arts Education in NSW Primary Schools: A Descriptive Account. *IJEA*, 12 (11), 1-26.

Raamleerplan muziek Amsterdam

Geraadpleegd op 5 juni 2014 via: www.mocca-amsterdam.nl/raamleerplannen-online/

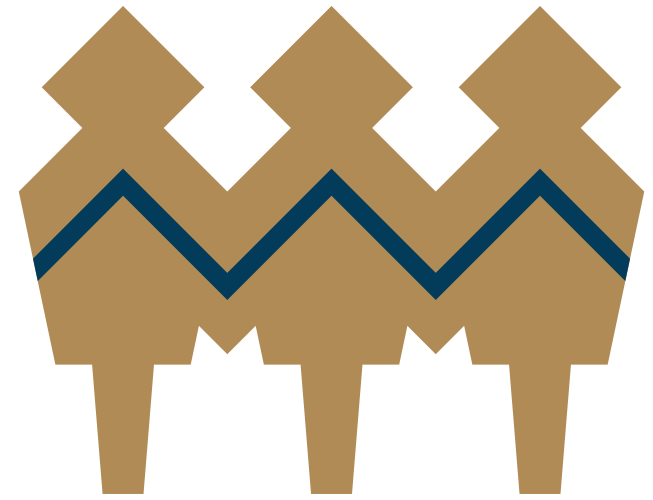
Schilt-Mol, T. van, Mariën, H., Vijfeijken, M. van & Broekmans, A. (2011). Muziekeducatie in het primair onderwijs: Een kwantitatieve en kwalitatieve verkenning van de stand van zaken. Tilburg: IVA.

Schilt-Mol, T. van (2012). Muziekles op de basisschool: meer en beter?, in *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2012*, Fonds voor cultuurparticipatie, 38-52.

TULE (2009). Kerndoelen kunstzinnige oriëntatie. Geraadpleegd op 3 mei 2014 via: <http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOriëntatie/F-KDKunstzinnigeOriëntatie.html>

Visée, A. & Oers, B. van (2013). Daar zit muziek in...: een multipale case study naar de interactie tussen muziekdocenten en groepsleerkrachten tijdens het geven van muziekles in het onderbouw van de basisschool. Amsterdam: Muziekschool Amsterdam, FluXus, Utrechts centrum voor de kunsten, Vrije Universiteit.

Zijlstra, H. & van Bijsterveldt-Vliegenthart, M. Beleidsreactie advies cultuureducatie in het primair onderwijs (2012).



BIJLAGE 2

EEN WERELD VOL MUZIEK

Onderzoek naar good practices wereldwijd

H.H.W. MINNEMA, onder supervisie van
PROF. DR. BERT VAN OERS

Groepsleerkrachten versus vakleerkrachten	143
Groepsleerkrachten	143
Vakleerkrachten	145
Groepsleerkrachten versus vakleerkrachten	146
Muziekonderwijs op lerarenopleidingen	147
Brazilië – Guri-project uit São Paolo	149
Onderwijssysteem	149
<i>Muziekonderwijs</i>	149
<i>Overheid</i>	149
Guri	149
Voor- en nadelen	152
Duitsland – JeKits; Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen	153
Onderwijssysteem	153
<i>Muziekonderwijs</i>	153
<i>Overheid</i>	153
JeKits; Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen	153
Voor- en nadelen	157
Noorwegen – Tøyen Skole	158
Onderwijssysteem	158
<i>Muziekonderwijs</i>	158
<i>Overheid</i>	158
Tøyen schoolorkest en -koor	159
Voor- en nadelen	159

Australië – ArtsMMADD	160
Onderwijssysteem	160
Muziekonderwijs	160
Overheid	161
ArtsMMADD	162
Voor- en nadelen	163
Engeland (Groot-Brittannië) – DaCapo	164
Onderwijssysteem	164
Muziekonderwijs	164
Overheid	165
DaCapo	167
Voor- en nadelen	169
Hongarije – Kodaly-methode	170
Onderwijssysteem	170
Muziekonderwijs	170
Overheid	170
Kodaly-methode	171
Praktijk	172
Muziekspecialisatiescholen	172
Voor- en nadelen	173
Conclusie	173
Groepsleerkrachten versus vakleerkrachten	175
Literatuurlijst	177
Bijlagen	
Samenvattende tabel	180

GROEPSLEERKRACHTEN VERSUS VAKLEERKRACHTEN

Naast een nationale discussie is er sinds enkele jaren ook een internationaal debat gaande over de vraag of het muziekonderwijs op de basisschool gegeven moet worden door een groepsleerkracht of een vakleerkracht. Russell-Bowie (2011) beschrijft in haar boek MMADD about the Arts de volgende twee conflicterende denksporen:

1 De beste muziekleraar is de groepsleerkracht want hij kent de kinderen goed en kan muziek integreren in de klas. Kinderen zien muziek zo als een onderdeel van hun hele curriculum en niet als een apart onderdeel in hun dagelijkse schoolwerkzaamheden.

2 De beste muziekdocent die een kind zou kunnen hebben is een zeer vaardige professionele artiest of *performer* met een geschikte en relevante opleiding met betrekking tot het basisonderwijs, met andere woorden een vakleerkracht.

In dit hoofdstuk worden beide gedachtegangen verder uitgewerkt. Er wordt aandacht gegeven aan zowel de groeps- als de vakleerkracht en er worden mogelijkheden tot samenwerking onderzocht.

Groepsleerkrachten

Russell-Bowie (2011) heeft argumenten verzameld voor het inzetten van de groepsleerkracht als docent voor het vak muziek. Een belangrijk argument is de relatie die de leerkracht heeft met de leerlingen in zijn klas. Doordat leerlingen gedurende het hele jaar door één leerkracht onderwezen worden, bouwen zij een goede band met hem op. De leraar kent zijn leerlingen en weet welke achtergronden en talenten de leerlingen hebben. Hierdoor kan aan de specifieke behoeften van de individuele leerling worden voldaan. Een groepsleerkracht kan daarnaast kunstvakken inzetten tijdens andere vakken. Tot slot zouden leerlingen, door de inzet van specialistische vakdocenten, kunstonderwijs kunnen zien als elitair en niet passend bij het leven van alledag. Bijvoorbeeld doordat leerlingen in een andere ruimte met de vakleerkracht gaan werken aan hun muzikale vaardigheden (Russell-Bowie, 2011).

Saunders (1992a, in Byo, 1992) betoogt dat de persoonlijke interesse en een gevoel van verantwoordelijkheid de efficiëntie van de lessen van de leerkracht beïnvloeden. De leerkracht gaat namelijk uit van eigen interesses waardoor bepaalde zaken worden benadrukt en andere zaken minder worden behandeld. De groepsleerkracht kan bepalen welke accenten gelegd worden. Daarnaast vonden zij dat groepsleerkrachten normen zoals de interdisciplinaire toepassing van muziek belangrijker vinden dan bijvoorbeeld notatie en het spelen van instrumenten. Uit ander onderzoek blijkt dat groepsleerkrachten muziek vooral gebruiken bij speciale gelegenheden en in mindere mate voor de ontwikkeling van muzikale vaardigheden (McCarthy, 1994 in Byo 1992). Het is lang niet overal vanzelfsprekend dat er kunst- en of muziekonderwijs wordt verzorgd op basisscholen. In veel landen zijn wel curricula opgesteld met betrekking tot kunstonderwijs binnen het primair onderwijs, maar deze curricula vragen veel van een groepsleerkracht en in combinatie met de algehele werkdruk kunnen zij de verwachtingen vaak niet waarmaken. Veel leerkrachten hebben weinig ervaring en kennis en zijn niet voldoende opgeleid om kunstvakken goed te kunnen onderwijzen. Bovendien hebben zij het gevoel dat zij de artistieke vaardigheden, middelen of het vertrouwen missen om kinderen goed kunstonderwijs te kunnen bieden (Alter et al. 2009; Russell-Bowie, 2011). Wiggins en Wiggins (2008) stellen dat de kwaliteit van muzieklessen die verzorgd worden door groepsleerkrachten afhankelijk is van pedagogische kennis en muzikale onderlegging, hun (gebrek aan) begrip van het belang van een auditief kader voor muziekonderwijs, hun (gebrek aan) kennis van het onderwerp en het zelfvertrouwen van de leerkracht. Bij leerkrachten ontbreekt vaak het zelfvertrouwen in hun eigen muzikale vaardigheden waardoor zij zichzelf niet goed in staat achten om muzikale kennis over te brengen. Dit gebrek aan vertrouwen in eigen kunnen kan worden gezien als een belemmering voor effectief kunstonderwijs (Alter et al., 2009). Een aantal studies spreken in dit verband over een vicieuze cirkel die doorbroken zou moeten worden, waarbij het slechte kunstonderwijs doorgegeven wordt van leraar op leerling¹ (Power & Kopper, 2011; Kratus, 2007).

¹ Omdat dit eerder genoemd is in de studie met betrekking tot de Nederlandse situatie zal dit hier niet nader uitgewerkt worden.

Het feit dat een groepsleerkracht niet muzikaal onderlegd is, wil niet zeggen dat hij niet in staat zou zijn goed muziekonderwijs te geven. De Vries (2011) toont aan dat door goede lesmaterialen te gebruiken de talenten van leerlingen benut kunnen worden zonder dat de leerkracht hoeft te zingen of een muziekinstrument te bespelen. Op deze manier kunnen zij een start maken met het muziekonderwijs.

Er zijn twee belangrijke factoren die aantoonbaar van invloed zijn op het vertrouwen en de effectiviteit van leraren: ten eerste ervaringen met kunstvakken voorafgaand aan de lerarenopleiding en ten tweede vakken die zijn gevolgd in creatieve vakken tijdens de lerarenopleiding (Power & Kopper, 2011). Colwell (2008) heeft ontdekt dat het vertrouwen van groepsleerkrachten stijgt wanneer zij het vak muziek kunnen integreren in de belangrijkste vakken in het basisonderwijs, zoals rekenen, taal, wiskunde en natuurwetenschap. Daarnaast is het muzikale zelfvertrouwen van leerkrachten die zelf een muziekinstrument bespelen hoger dan bij docenten die dit niet doen. Leerkrachten die een instrument bespelen maken vaker muziek met hun klas en dat levert positieve verhalen op. Dit kan andere docenten aanzetten tot het leren bespelen van een instrument om zo muziek in de klas te bevorderen (De Vries, 2011). Dit geldt volgens Hallam et al. (2009) ook voor groepsleerkrachten die een muziekinstrument hebben bespeeld, bijvoorbeeld tijdens de middelbare school, maar dit inmiddels niet meer doen. Deze leerkrachten hebben daardoor hoogstwaarschijnlijk meer muzikale kennis dan leerkrachten die dit niet hebben gedaan (Boomkamp, 2010 in Van Hoorn en Hagenaars, 2012).

Saunders en Baker (1992b, in De Vries, 2011) hebben ontdekt dat leerkrachten een voorkeur hebben voor het geven van muziek aan de laagste groepen binnen het primair onderwijs. Tevens merkten zij op dat leerkrachten muziek over het algemeen zien als een vak dat gegeven moet worden door specialisten. Dit wordt onderstreept door het onderzoek van Hash (2009).

Vakleerkrachten

Naast het geven van muziekonderwijs door een groepsleerkracht kan dit ook gedaan worden door een vakleerkracht. Hiervoor zijn verschillende

argumenten te noemen. Ten eerste kunnen vakdocenten voor een bepaalde tijd worden ingezet, bijvoorbeeld in een bepaald leerjaar. Ten tweede worden de kunstvakken, wanneer er geen vakdocenten beschikbaar zijn, vaak uit het curriculum gelaten in verband met tijdgebrek en prioriteiten die bij andere vakken liggen. Daarnaast hebben groepsleerkrachten vaak niet de kennis, vaardigheden en belangstelling voor het goed geven van kunstvakken. Dit is in het nadeel van de kinderen. Vakdocenten zouden in staat moeten zijn om een relevant programma te ontwikkelen voor de hele school waarmee lange leerlijnen worden gewaarborgd (Russell-Bowie, 2011). Een ander argument voor het geven van muziek door specialisten is dat het, althans in Australië, aan de algemene verwachtingen van groepsleerkrachten voldoet. Zij vinden het geven van het vak muziek een taak voor vakleerkrachten (Wiggins & Wiggins, 2008; Power & Kopper, 2011). Power en Kopper (2011) deden onderzoek naar de praktische uitvoering van kunstonderwijs in New South Wales, een staat in Australië. Hiervoor ondervroegen zij verschillende groepsleerkrachten. Uit dit onderzoek komt naar voren dat alleen voor het vak muziek de voorkeur uitgaat naar een vakleerkracht, in tegenstelling tot andere kunstvakken. Het argument is dat vakleerkrachten specialistische vaardigheden hebben, wat volgens de respondenten een vereiste is bij het geven van muziek. Daarnaast hebben ze meer kennis en meer zelfvertrouwen. Tot slot stelt de aanwezigheid van vakleerkrachten groepsleerkrachten in staat om hun vaardigheden verder te ontwikkelen (Power & Kopper, 2011).

Groepsleerkrachten versus vakleerkrachten

Binnen het muziekonderwijs is het debat over groeps- en vakleerkrachten een bekende en felle discussie, maar de discussie is ook van toepassing op andere kunstvakken (Russell-Bowie, 2011). Hallam et al. (2009) stellen dat het mogelijk is om een efficiëntere manier van muziekonderwijs te realiseren wanneer muzikspecialisten en groepsleerkrachten gaan samenwerken. Russell-Bowie (2011) onderschrijft dit: kunstlessen zijn populairder en effectiever in de onderbouw van de basisschool. Het is van belang dat vak- en groepsleerkrachten gaan samenwerken. In de onderbouw moeten leerlingen basisvaardigheden leren. Groepsleerkrachten met niet zo veel kennis en vaardigheden kunnen deze basisvaardigheden onderwijzen. In de midden- en bovenbouw moeten echter complexere muzikale concepten

geleerd worden. Hier is samenwerking van belang. De beide docenten kunnen bijvoorbeeld overleggen over het thema en inhoud van de lessen en hoe deze passen in het gehele lesprogramma. Naast het plannen van de lessen kan de groepsleerkracht ook de lessen van de vakdocent observeren en hier in de eigen lessen verder op ingaan. Dit kan zorgen voor professionele ontwikkeling van de groepsleerkracht. Zijn ervaring en zelfvertrouwen groeit door praktijkvoorbeelden en door oefening. Door goede samenwerking krijgen kinderen een goed gepland kunstprogramma. In de onderbouw kan de groepsleerkracht het initiatief nemen, omdat kinderen in deze leeftijdsgroep meer behoefte hebben aan zorg en aandacht, en in de hoogste klassen kan de vakleerkracht de groepsleerkracht vervangen (Russell-Bowie, 2011).

Russell-Bowie (persoonlijke mededeling, 11 juli 2014)
benadrukt per e-mail dat:

The idea of using specialist teachers to model good teaching in music by teaching the class with the teacher being involved and so develop the skills of the teacher is an excellent one, but it needs the full cooperation of the principal as well as the teachers.

Muziekonderwijs op lerarenopleidingen

Samenwerking tussen groepsleerkracht en vakleerkracht heeft gevolgen voor het muziekonderwijs op de lerarenopleidingen basisonderwijs. Hoe meer uren er besteed worden aan muziekonderwijs, hoe groter de kans dat leerkrachten in het veld iets met deze kennis gaan doen (De Vries, 2011). Meer tijd voor muziek op pabo's zorgt daarnaast voor meer vertrouwen om muziek te doceren. Uit onderzoek blijkt dat het vertrouwen en de kennis en kunde van toekomstige leerkrachten stijgt wanneer muziek wordt geïntegreerd in het basisschoolcurriculum. Uit Australisch onderzoek blijkt dat studenten vinden dat er te weinig tijd wordt besteed aan muziek in hun lerarenopleiding (Hallam et al., 2009; Russell-Bowie, 2009).

Een belangrijke kwestie is dan ook: hoe kan de tijd die besteed wordt aan muziek zo efficiënt mogelijk worden ingevuld? Pabo-studenten hebben

verschillende achtergronden en verschillende vaardigheidsniveaus. De Vries (2011) stelt in zijn artikel voor om klassen in te delen op vaardigheidsniveau als mogelijke oplossing voor dit probleem.

Onderzoek uit het Verenigd Koninkrijk laat zien dat veel leerkrachten muzieklessen geven door middel van een vooraf verkregen schema of tekst. Maar vaak blijkt de les niet correct te verlopen omdat het lesmateriaal niet goed geïnterpreteerd wordt. Dit zou opgelost kunnen worden wanneer dit lesmateriaal aan de orde komt tijdens de lerarenopleiding (Holden & Button, 2006).

In het vervolg van dit hoofdstuk wordt gekeken naar verschillende *good practices* met betrekking tot het vak muziek in het primair onderwijs. Hierbij worden een aantal projecten uit verschillende landen onder de loep genomen en op de toepasbaarheid voor de Amsterdamse situatie getoetst. De beschrijving van de projecten is steeds hetzelfde ingedeeld. Allereerst wordt het onderwijssysteem van het desbetreffende land uitgelegd. Hierbij ligt de nadruk op het muziekonderwijs op de basisschool en wordt uiteengezet welke initiatieven er zijn vanuit de overheid voor (stimulatie van) verbeteringen in het muziekonderwijs. Hierna volgt een beschrijving van de *good practice*. Tot slot wordt gekeken naar de voor- en nadelen van het desbetreffende project en in hoeverre er (elementen) toepasbaar zijn in Nederland.

De zes geselecteerde projecten kunnen in twee groepen ingedeeld worden. Eerst worden er drie instrumentale projecten beschreven die gelieerd zijn aan het muziekonderwijs van El Sistema, in Venezuela: een concept bedacht in 1975 door de Venezolaanse econoom en musicus dr. José Manuel Abreu waarbij kinderen uit kansarme wijken gezamenlijk een symfonieorkest vormen. De projecten *Guri* uit Brazilië, *Jedem Kind ein Instrument* en *Jedem Kind; Instrument, Tanzen, Singen* uit Duitsland en het *Tøyen schoolorkest en -koor* uit Noorwegen lijken hier wat betreft de structuur en opzet op. Daarna volgt een aantal initiatieven die meer algemeen vormend van aard zijn. Dit zijn *ArtsMMADD* uit Australië, de methode van *DaCapo* uit Engeland (Groot-Brittannië) en de *Kodály-methode* uit Hongarije.

Dit alles wordt gedaan in het licht van de volgende onderzoeksvraag:

Wat kan er geleerd worden van buitenlandse projecten met betrekking tot muziekonderwijs en in hoeverre is dit van toepassing op de Amsterdamse situatie?

BRAZILIË – GURI-PROJECT UIT SÃO PAULO

Onderwijssysteem

Ensino fundamental (primair onderwijs) is in São Paulo verplicht voor kinderen van zes tot veertien jaar. De school is opgedeeld in acht groepen. Het onderwijs is verdeeld in twee fasen. In *Ensino Fundamental I* (groep I tot en met 5) geeft een groepsleerkracht les. In het tweede deel, *Ensino Fundamental II* geven vakleerkrachten verschillende vakken. Leerlingen moeten tenminste 200 dagen per jaar een school bezoeken en minimaal 800 uur per jaar in de klas zitten. Lokale overheden mogen bepalen hoe het jaar precies ingedeeld wordt, zolang er aan de bovenstaande richtlijnen wordt voldaan. Openbare publieke scholen worden gefinancierd door de gemeentelijke overheden en deelstaten.

Muziekonderwijs

In het tweede tot het vijfde jaar krijgen leerlingen kunstvakken in het basisonderwijs, waaronder muziek.

Overheid

De Conselho Federal de Educação (Federale Raad van Onderwijs) heeft een kerncurriculum vastgesteld waarin staat welke vakken elke leerling moet volgen. De regio en de school hebben de vrijheid om dit curriculum naar eigen inzicht aan te vullen.

Guri

Context

Guri Santa Marcelina is een project dat plaatsvindt in het grootstedelijk gebied van São Paulo. Het doel is om zoveel mogelijk kinderen toegang te bieden tot excellent muziekonderwijs. Er zijn 46 muziekcentra die midden

in de verarmde wijken staan. Hier zijn bijvoorbeeld geen ziekenhuizen of publieke scholen. Er is veel armoede omdat ouders van kinderen meestal geen baan hebben en er zijn veel eenoudergezinnen. Door middel van goed muziekonderwijs, pedagogische en sociale ondersteuning en culturele activiteiten wordt getracht om de kinderen zo compleet mogelijk te onderichten om zo hun toekomst te kunnen verbeteren.

Guri hanteert de filosofie Paulo Freire. Freire wordt ook wel de “nationale pedagoog van Brazilië” genoemd. Het nationaal curriculum van het primair onderwijs is op zijn filosofie gebaseerd. *Guri* kent drie pijlers:

1 Dialoog van de docent met de leerling. De verhouding is horizontaal, niet verticaal (top-down). Respect voor de student staat voorop. De docent staat open voor de input en cultuur van de student. Brazilië kent vele culturen. Het is belangrijk om hier rekening mee te houden.

2 Het promoten van autonomie van de student: studenten moeten zelf kunnen ervaren en ontdekken. Het vinden van de eigenheid en identiteit is hierbij belangrijk.

3 Studenten wijzen op hun verantwoordelijkheid naar anderen; bijvoorbeeld familie, vrienden en de maatschappij. Door middel van het wijzen op de verantwoordelijkheid leren studenten wat hun individuele rol is in het maatschappelijke collectief.

In São Paulo vinden al bijna dertig jaar dergelijke projecten plaats. In 2008 werden er echter verschillende veranderingen in de kwaliteit van het management en de sociale en educatieve dienstverlening doorgevoerd en werd hier de naam *Guri*-project aan gekoppeld.

Inhoud van het programma

De kinderen vanaf 6 jaar krijgen gedurende twee jaar twee uur muziekles per week na schooltijd, waar ze veel zingen en klassikaal onderwijs genieten. Vanaf 8-18 jaar krijgen ze zes uur muziekles per week na schooltijd. Hiervan wordt twee uur besteed aan theorielessen, twee uur aan het leren van een instrument en twee uur aan samenspel in de vele orkesten, bands en ensembles die er binnen het project bestaan. Daarnaast zijn er verschillende cursussen, workshops en masterclasses voor beginners,

gevorderden en de ouders van de kinderen. De leerlingen kiezen zelf een instrument uit waar zij zich verder in bekwamen. Het gebruikte repertoire is gelinkt aan de *musica popular*, de populaire Braziliaanse folkmuziek. De kwaliteit van het onderwijs is prioriteit: alleen de beste docenten zijn goed genoeg. Deze worden intern door *Guri* opgeleid. De muziekdocenten worden tevens ondersteund door sociaal werkers. Er is een goede infrastructuur qua instrumentarium en partituren. De leerlingen worden continu uitgedaagd om het beste in zichzelf naar boven te halen. Dit alles vindt dus plaats naast de reguliere (basis-)schoollessen.

Guri is verbonden aan het *Escola de Música do Estado de São Paulo* (EMESP). In samenwerking met dit conservatorium worden talentvolle leerlingen uitgedaagd om zich verder te ontwikkelen in de muziek. *Guri* en het EMESP staan in contact met het Conservatorium van Amsterdam, *Juilliard School of Music* in New York en het *Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris* (CNSMDP). De meest talentvolle leerlingen kunnen een opleiding volgen aan het EMESP. De leerlingen die binnen deze opleiding uitblinken kunnen een beurs krijgen om in Amsterdam, New York of Parijs een opleiding af te ronden.

Naast dat *Guri* een eigen lerarenopleiding heeft, zijn er regelmatig docenten van de conservatoria uit Amsterdam, New York en Parijs die naar São Paulo gaan om daar masterclasses te geven aan talentvolle leerlingen en om docenten te onderwijzen. Tot slot is er een trainingscentrum voor ervaren leerkrachten, maar ook voor leerlingen die eerst het project hebben gevolgd en nu docent willen worden.

In de praktijk blijken de muzikleraren die werken bij *Guri* niet de beste musici te zijn. Gemiddeld zijn de leerkrachten twee- of drieëntwintig jaar oud en omdat ze te maken krijgen met heftige sociale problematiek krijgen zij intensieve bijscholing op sociaalpedagogisch vlak. Muziekdocenten moeten leren hoe zij met deze problematiek om kunnen gaan en hoe zij hierop moeten reageren. Naast bijscholing op pedagogisch gebied krijgen de muziekdocenten ook les in didactiek, bijvoorbeeld over het werken in groepen (van 5 tot 8 personen) en het omgaan met niveaoverschillen bij leerlingen. Tevens zijn er regelmatig bijeenkomsten voor muziekdocenten

om ervaringen te delen en om van elkaar te leren door middel van reflectie en intervisie. *Guri* verzorgt ook bijscholing van groepsleerkrachten. In de praktijk blijkt dat deze bijscholing het beste werkt wanneer dit gebeurt op basis van vrijwilligheid. Wanneer de groepsleerkrachten vrijwillig deelnemen kan ingezet worden op kwaliteit; er is dan sprake van intrinsieke motivatie. Wanneer er sprake was van een verplichting bleek het lastiger om de bijscholing van een hoog niveau te laten zijn.

Waarom is dit project een good practice?

Dit project laat het belang en de functie van muziekonderwijs zien. Het spoort talenten op uit alle lagen van de bevolking, en zo kan iedereen een kans krijgen om carrière te maken in de muziek. Verder laat het de verbindende en de maatschappelijke functie van muziek zien. Kinderen leren niet alleen, maar hun ouders met hen. Daarnaast leren kinderen om met hun sociaalpedagogische problemen om te gaan.

Voor- en nadelen

Guri laat het belang van muziek voor kinderen zien. Men werkt binnen het project met lange leerlijnen en het daagt kinderen uit om het beste uit zichzelf naar boven te halen. *Guri* heeft een eigen lerarenopleiding waarbij de leerkrachten regelmatig input krijgen van buitenlandse collega's. Hierdoor is men in staat om de kwaliteit van het muziekonderwijs relatief hoog te houden. Verder is er sprake van een totale integratie van muzikale en sociaalpedagogische doelen en worden lange leerlijnen gewaarborgd. Dit laatste werd door Russell-Bowie (2011) ook benoemd als een van de voordelen van het gebruik van vakleerkrachten. Tot slot bestaat het project dertig jaar. Dit laat zien dat door structureel beleid goed werk neergezet kan worden.

Het project is echter buitenschools. Hierdoor kan muziek niet gecombineerd worden met andere vakken uit het curriculum. Dit maakt het project minder toepasbaar voor Amsterdamse basisscholen. Daarbij zijn de kosten voor een dergelijk project hoog. Leerlingen moeten namelijk van instrumenten worden voorzien en er zijn veel vakleerkrachten nodig om het project te kunnen laten draaien. Daarnaast richt het zich voornamelijk op kinderen in achterstandswijken terwijl er in Amsterdam kwalitatief hoogstaand muziekonderwijs moet komen voor alle kinderen.

DUITSLAND – JEKITS; JEDEM KIND INSTRUMENTE, TANZEN, SINGEN

Onderwijssysteem

Voordat het primair onderwijs begint, kunnen Duitse kinderen starten in de *Kindergarten*. Dit is voorschoolse educatie voor kinderen van drie tot zes jaar oud. Kinderen leren hier door middel van spel zonder dat er sprake is van directe instructie. Het doorlopen van de voorschoolse educatie is vrijwillig.

Vanaf zes jaar gaan alle kinderen naar school. Het primair onderwijs in Duitsland wordt *Grundschule* genoemd. Kinderen zitten vier jaar op deze school.

Muziekonderwijs

In de *Grundschule* krijgen alle kinderen muziekonderwijs. Dit wordt gezien als een essentieel en onbetwist onderdeel van het curriculum (Lehmann-Wermser, 2013). Muziek was na de Tweede Wereldoorlog verplicht voor alle leerlingen. Er was wel een verschil in kwaliteit tussen de verschillende klassen. In de loop van de tijd ging het muziekbeleid echter verschillen tussen de verschillende Duitse deelstaten. Over het algemeen kan gezegd worden dat er steeds minder aandacht is voor muziek in de klas (Lehmann-Wermser, 2013).

Overheid

De afgelopen twintig jaar hebben de Duitse federale presidenten allen gewezen op het belang van muziek en muziekonderwijs. Deze woorden zijn tot op heden echter niet verder in beleid omgezet. Het leerplan wordt namelijk niet op nationaal niveau geschreven, maar ontwikkeld per deelstaat. Hierdoor is er tussen de deelstaten grote verscheidenheid in de curricula (Wagner & Zapp, 2014).

JeKits; Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen

Jedem Kind ein Instrument

Sinds het schooljaar 2007/2008 bestaat er in het Ruhrgebied een muziekprogramma met de naam *Jedem Kind ein Instrument*. Door dit project krijgen alle kinderen van de *Grundschule* de mogelijkheid om een muziek-

instrument te bespelen. Het project richt zich op kinderen in het primair onderwijs, ongeacht achtergrond of sociaaleconomische status (Jedem Kind Ein Instrument, 2012a). Het streven is om zoveel mogelijk kinderen mee te laten doen (Jedem Kind Ein Instrument, 2012b). Het gestelde doel van het programma is dan ook “de deelname van alle kinderen, met name kinderen uit kansarme gezinnen in een actieve culturele activiteiten” (Grunenberg, 2008, p. 382). Het programma richt zich in de eerste plaats op basisscholen in wijken die extra aandacht nodig hebben (Jedem Kind Ein Instrument, 2012b). Er zijn verschillende kortingen en vrijstellingen voor kinderen uit gezinnen met een laag inkomen. De muziekinstrumenten worden gratis uitgeleend (Jedem Kind Ein Instrument, 2012a). *Jedem Kind ein Instrument* is in het eerste jaar gratis en verplicht. Het is een onderdeel van de muzieklessen op de basisschool. Na het tweede jaar is deelname vrijwillig en dienen ouders een financiële bijdrage te leveren. Alle vakdocenten zijn gekwalificeerde conservatoriumdocenten.

Inhoud van het programma

Het onderwijsprogramma start in het eerste jaar van de *Grundschule* en eindigt in het vierde jaar (Jedem Kind ein Instrument, 2012b). In het eerste schooljaar kunnen kinderen minimaal zestien verschillende instrumenten² ontdekken uit alle delen van de wereld (Jedem Kind Ein Instrument, 2012a). In dit jaar vindt samenwerking plaats tussen de groeps- en de vakleerkracht. Dit wordt gedaan in een zogenoemde “tandem-werkvorm” (JeKits, 2014a). Hierbij staan groepsleerkrachten en vakleerkrachten gezamenlijk voor de klas en proberen zij door goede samenwerking leerstof over te brengen (Cloppenburg & Bonsen, 2012). Uit het onderzoek van Cloppenburg en Bonsen (2012) blijkt dat deze samenwerking nog niet optimaal is. Er vindt vooral een uitwisseling van praktische informatie plaats en verdeling van de taken en muziekonderwijs wordt vaak toch gezien als het terrein van de vakleerkracht. Voor het tweede leerjaar kiezen de leerlingen één instrument uit en vanaf het tweede jaar zullen zij leren om dit instrument te bespelen. De kinderen lenen de instrumenten zodat ze ook thuis kunnen oefenen. De leerlingen krijgen les van conservatoriumdocenten.

² Dit zijn de volgende instrumenten: gitaar, viool, blokfluit, dwarsfluit, klarinet, accordeon, altviool, cello, contrabas, hoorn, trompet, trombone, baglama, bouzouki, mandoline en percussie.

Zij geven les in kleine groepjes met gemiddeld vijf leerlingen. Vanaf de eerste les leren de kinderen om samen muziek te maken. Vanaf de derde klas treden ze op in een ensemble en één keer per week kunnen de kinderen deelnemen aan het schoolorkest. Het is de bedoeling dat kinderen naast het musiceren ook ervaring opdoen met het hebben van gemeenschappelijke doelen buiten de traditionele schoollessen om. Aan het eind van elk schooljaar geven de leerlingen een concert voor hun ouders, familieleden en vrienden. Naast het spelen van een instrument is zingen ook onderdeel van het programma (Jedem Kind Ein Instrument, 2012b).

JeKits; Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen

Vanaf het schooljaar 2015-2016 vindt er een verandering plaats en wordt *Jedem Kind ein Instrument* omgevormd naar *JeKits; Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen*. Dit is een follow-up programma en borduurt voort op de inzichten verkregen uit *Jedem Kind ein Instrument*. Naast het bespelen van een instrument is het in dit programma ook mogelijk om als school te kiezen voor een traject met danslessen of onderwijs met betrekking tot zingen. *JeKits* heeft verschillende doelen:

- ◆ Musiceren en dansen: *JeKits* wil het voor alle kinderen mogelijk maken om een instrument te spelen, te dansen of te zingen in de klas.
- ◆ Het recht op cultuurparticipatie: *JeKits* wil zoveel mogelijk kinderen in Nordrhein-Westfalen toegang bieden tot muziek- en dansonderwijs, ongeacht hun persoonlijke en sociaaleconomische omstandigheden.
- ◆ Een impuls voor het onderwijslandschap: *JeKits* wil het onderwijslandschap verrijken door goed onderhouden samenwerkingsrelaties van scholen met buitenschoolse partners.

Opbouw en inhoud van het programma

De school beslist samen met de externe partner waar het zwaartepunt van de muzieklessen komt te liggen. Scholen kunnen hierbij kiezen uit dansen, zingen of het bespelen van een instrument. Het programma versterkt de muzieklessen in de school, maar vervangt deze niet. In het eerste jaar verzorgt *JeKits* muziek- en dansonderwijs voor alle kinderen van de basisschool. In dit jaar worden de leerlingen geïntroduceerd in het dans- en muziekonderwijs. De lessen worden een keer per week gezamenlijk

gegeven door de groepsleerkracht en een leraar van een externe partner (bijvoorbeeld een docent van de muziekschool) in de “tandem-werkvorm” (JeKits, 2014a). Deelname aan deze lessen is verplicht en gratis. Daarnaast vallen de lessen binnen het curriculum. In het tweede jaar krijgen kinderen twee lessen per week. Deze lessen vallen onder de verantwoordelijkheid van de vakleerkracht. De lessen zijn gebaseerd op het zwaartepunt dat de school heeft gekozen. Wanneer de school kiest voor een instrument dan krijgen de leerlingen een (gratis) leeninstrument. Voor het tweede jaar moeten ouders een maandelijkse bijdrage betalen. Voor een instrument is dat 23 euro, voor dansen 17 euro en voor zingen 12 euro. Er zijn speciale regelingen voor ouders die financiële steun krijgen vanuit de overheid (bijvoorbeeld, bijstand of een werkloosheidsuitkering) en ouders met meerdere kinderen kunnen een korting krijgen van vijftig procent. In het tweede jaar krijgen de leerlingen twee uur muziek per week. De inhoud van de lessen verschilt per gekozen richting. Op scholen die hebben gekozen voor de nadruk op het leren bespelen van instrumenten spelen de kinderen een uur per week gezamenlijk in een orkest en het andere uur besteden zij aan een muzikles op het instrument dat zij bespelen.

Het gaat hierbij om groepslessen met maximaal zes leerlingen per groep. Op scholen die gekozen hebben voor de richting dansen nemen leerlingen twee uur per week deel aan een dansensemble. Wanneer het zwaartepunt ligt bij zingen musiceren de kinderen twee uur per week gezamenlijk in een koor (JeKits, 2014a). Alle lessen in het tweede jaar worden gegeven door vakleerkrachten die onder contract staan bij buitenschoolse partners. Dit zijn gekwalificeerde docenten. De externe (buitenschoolse) partners zijn verplicht om hun docenten bij te scholen. Zij worden hierbij ondersteund door de JeKits Stichting. Tot slot zijn de gemeente, de basisschool en de buitenschoolse partner verplicht om de leerlingen na afloop van het JeKits-programma een geschikte aansluitende opleiding te bieden binnen het lokale onderwijslandschap (JeKits, 2014b).

Waarom is dit project een good practice?

Dit project ligt in het verlengde van het Guri-project, maar is uniek omdat binnen het Ruhr-gebied muzieklessen worden aangeboden aan vrijwel alle basisschoolleerlingen. Het heeft dus in dit opzicht een complexere context dan het project in Brazilië. Daarbij lijkt Duitsland meer op Nederland en

zijn de mogelijke effecten voor de Amsterdamse situatie beter in te schatten.

Voor- en nadelen

Het *Jedem Kind ein Instrument*-programma en haar opvolger *JeKits* hebben een aantal bruikbare elementen. Allereerst zijn de projecten gericht op samen musiceren. Kinderen leren om samen aan doelstellingen te werken. Het project duurt meerdere jaren. Daardoor kunnen de lessen opgebouwd worden in een lange leerlijn. Daarnaast is de opzet van het project kleinschalig. Leerlingen leren in groepjes van maximaal vijf of zes omeen instrument te bespelen. Doordat de instrumenten gratis zijn kunnen leerlingen ook thuis oefenen. Dit helpt om de muzieklessen efficiënter te maken en het kan anderen aanzetten tot het leren bespelen van een instrument. Tot slot wordt er zowel gebruik gemaakt van groeps- als vakleerkrachten.

Binnen het vernieuwde project, *JeKits*, kunnen scholen kiezen voor een richting of zwaartepunt. Dit is zowel een voor- als een nadeel. Scholen kunnen een richting kiezen die past bij hun leerlingen. Voor de organisaties die vakleerkrachten faciliteren betekent dit dat er een breder spectrum aan vakleerkrachten beschikbaar is. Bij het kiezen van een richting kan een school kiezen voor de meest goedkope oplossing (voor ouders). Het gevolg kan zijn dat het zwaartepunt niet direct aansluit bij de school of het curriculum.

Er zijn echter ook een aantal elementen aan te wijzen die dit project moeilijker toepasbaar maken. Doordat in kleine groepen wordt gewerkt zijn er relatief veel vakleerkrachten nodig. Het is de vraag in hoeverre dit haalbaar is in de Nederlandse situatie omdat dit erg duur is.³ Vanaf het tweede leerjaar geven de groepsleerkrachten geen muzieklessen meer. Hierdoor mist de prikkel voor deze docenten om zich op het gebied van muziek verder professioneel te ontwikkelen (Russell-Bowie, 2011). Daarnaast is het programma maar één jaar verplicht. Ouders kunnen er voor kiezen om hun leerling na dit ene jaar terug te trekken.

³ In Nederland bestaat het vergelijkbare *Leerorkest*. Ook hier wordt in kleine groepen instrumentaal lesgegeven door musici. De groepen zijn echter wel wat groter dan 5 leerlingen. Desalniettemin blijkt dit een zeer dure vorm van muziekeducatie.

NOORWEGEN - TØYEN SKOLE

Onderwijssysteem

Noorse kinderen bezoeken de *Barneskole* (basisschool) van zes tot dertien jaar. Hieraan voorafgaand kunnen kinderen de kleuterschool bezoeken, maar dit is niet verplicht.

Muziekonderwijs

Vanaf de kleuterschool wordt kinderen al muziek onderwezen. Het vak is voor alle leerlingen verplicht van hun zesde tot hun zestiende jaar. Voor de basisschool geldt hierbij een norm van tenminste 285 uur per schooljaar in eenheden van een uur. Gemeenten zijn echter vrij om de uren in te delen. Zij kunnen er bijvoorbeeld voor kiezen om in leerjaren dat leerlingen het druk hebben met examens of andere vakken, minder muzieklessen te verplichten en in andere jaren meer. Naast muziek als schoolvak kan op enkele scholen muziekles op een muziekschool als extra keuzevak worden gekozen (Norges musikkhøgskole et al., 2014; Music Education in Norway, z.d.).

Overheid

De organisatie van het onderwijs in Noorwegen zoals die nu is heeft haar vorm gekregen in het midden van de jaren 1990. In die jaren werd het nationaal curriculum vernieuwd. Binnen het vak muziek zijn drie kerngebieden geformuleerd: muziek maken en dansen, componeren en luisteren. Leerlingen moeten liederen uit verschillende genres en tradities leren kennen en hierop kunnen dansen; alleen en samen met anderen. Daarnaast moeten leerlingen vormen in de muziek kunnen herkennen en begrijpen waarom hiervoor gekozen is. Tevens moeten zij dit, in eenvoudige vorm, ook zelf kunnen componeren. Tot slot leren kinderen om goed te luisteren door zelf gebruik te maken van vormen van expressie. Leerlingen moeten leren om muziek in een bepaalde tijd te kunnen plaatsen.

In 2007 heeft de Noorse regering een nieuw plan geïmplementeerd getiteld *Creatief leren – kunst en cultuur in het onderwijs*. Het doel van dit plan is om talent en creativiteit van leerlingen, leraren en personeel van alle scholen verder te ontwikkelen.

Tøyen schoolorkest en –koor

Context

De *Tøyen skole* is een basisschool vlakbij het centrum van Oslo. Het is een basisschool met 260 leerlingen waarvan 97% een allochtone achtergrond heeft. Om alle leerlingen de kans te geven te kunnen leren en om hen plezier te geven in het leren, is in het voorjaar van 2009 gestart met het Tøyen-muziekproject. Het doel was om een volledig symfonieorkest samen te stellen uit leerlingen van de school. Daarnaast werd er een koor opgezet. Vanaf de derde tot de zevende klas zijn alle leerlingen op een of andere manier betrokken bij het orkest. De leerlingen wordt trompet, viool, fluit, percussie, lage koperinstrumenten, zangles en samenzang in een koor aangeboden. Vanaf het najaar van 2014 doen alle kinderen van de school mee aan het project.

Inhoud van het programma

De lessen worden gegeven door zeven docenten van de Oslo School of Fine Art. De instrumentalisten staan echter in nauw contact met de groepsleerkrachten zodat taalvaardigheden, terminologieën en algemeen begrip verbeterd kunnen worden. Op deze manier worden kinderen artistiek onderlegd en is het mogelijk om de behaalde resultaten in de muzieklessen door te trekken naar het klaslokaal. Sinds januari 2012 bestaat er een samenwerkingsverband met het Oslo Filharmonisch Orkest. Leerlingen komen zo in aanraking met professionele musici, mogen naar de Oslo Concert Hall, naar repetities en concerten. Er is binnen deze samenwerking geen ondersteuning voor de leerkrachten.

Waarom is dit project een good practice?

Het onderwijs in Scandinavië staat te boek als erg goed. Toch is het vinden van goede muzieklessen in het gebied lastig. Dit project is een mooi initiatief dat een landelijke uitstraling kan hebben.

Voor- en nadelen

Het opzetten van een orkest in een minderheidswijk is een mooi initiatief en uit verschillende andere projecten in binnen- en buitenland is gebleken dat dit heel goed werkt voor deze doelgroep. Dit blijkt ook uit reacties van ouders en groepsleerkrachten. Zij zien een stijging van het niveau van

leerlingen bij andere vakken en een versnelling van leerprocessen. Daarnaast komen leerlingen op jonge leeftijd in aanraking met muziek en muzikanten buiten de school. Dit maakt dat leerlingen verder leren kijken dan hun eigen referentiekader. Dit geldt in het bijzonder voor een achterstandswijk. De integratie van sociale en muzikale doelen is net als bij het *Guri*-project zeer belangrijk. Verder laat het project zien dat muziek niet alleen is weggelegd voor de elite. Bovendien is er een succesvolle samenwerking met een externe partner (Oslo Filharmonisch Orkest en de Oslo Concert Hall). Een vakleerkracht en het werken met een externe partner hoeven elkaar dus niet uit te sluiten.

Het project is echter wel duur. Er moeten veel instrumenten geleverd worden en daarnaast zijn er met enige regelmaat uitstapjes. Dit maakt het kostbaar om het project op grote schaal te realiseren.

AUSTRALIË - ARTSMADD

Onderwijssysteem

Het land Australië is onderverdeeld in verschillende staten en regio's, waarbij de staat verantwoordelijk is voor het onderwijssysteem. Hierdoor zijn er kleine verschillen tussen de verschillende staten met betrekking tot leerplicht en schoolindeling. Over het algemeen gaan kinderen voor het eerst naar school rond het vijfde of zesde levensjaar en bezoeken zij de *Kindergarten*, ook bekend als het *Foundation Year*. Vervolgens stappen de leerlingen over naar de *primary school* en doorlopen zij de leerjaren (*Grades of Years*) 1 tot en met 6 of 7. Wanneer de leerlingen twaalf of dertien jaar oud zijn verlaten zij de basisschool.

Muziekonderwijs

In Australië is het verplicht om kinderen muziek te geven vanaf de *Kindergarten* tot aan het zesde leerjaar (Kopper & Power, 2008). Dit gebeurt echter niet altijd, wat maakt dat de ontwikkeling van leerlingen vaak niet continu is. In de meeste scholen is de groepsleerkracht verantwoordelijk voor het geven van kunstvakken. Dit ligt anders in privéscholen waar ver-

schillende docenten lesgeven in elk een eigen vakgebied (Alter et al., 2009; Davis, 2008; Russell-Bowie, 2014)

Overheid

In 1994 werd door de Australische overheid opdracht gegeven tot de ontwikkeling van *The National Review of School Music Education*. In dit onderzoek werd onderzocht wat de toenmalige kwaliteit van het doceren en leren van muziek op Australische scholen was en welke factoren de kwaliteit en status van het doceren van muziek op Australische scholen beïnvloedden. In het onderzoek stonden *best practices* van het leren en doceren van muziek in zowel Australische scholen als andere scholen buiten Australië en er werden aanbevelingen, principes en prioriteiten beschreven die muziekonderwijs op school zouden moeten verbeteren (Kopper & Power, 2008). Eén van de conclusies van het onderzoek was dat de lerarenopleidingen voor leerkrachten in het basisonderwijs niet voldoende aansluiten bij datgene wat van leerkrachten wordt verwacht.

Nationaal curriculum

Sinds een aantal jaar bestaat er een nationaal curriculum met een sectie die betrekking heeft op het muziekonderwijs. In het nationaal curriculum wordt gewerkt met lange leerlijnen. Het loopt van het tweede tot het tiende leerjaar (Australian curriculum, 2014). Per schooljaar zijn de te behalen doelen uitgewerkt. In het tweede leerjaar moeten leerlingen muziek, in al haar facetten, gaan ontdekken. Ze leren te luisteren en geluiden te onderscheiden. Daarnaast leren zij muziek interpreteren en te betrekken bij de wereld om hen heen. Ze leren om te improviseren, componeren, arrangeren en het uit te voeren. Door in de maat en op toon te zingen, laten zij zien over auditieve vaardigheden te beschikken. In het derde en vierde leerjaar dienen de leerlingen voort te bouwen op hun ervaring uit de voorgaande jaren. Aan het eind van de vierde klas moeten zij verschillen en overeenkomsten in muziek kunnen duiden. Ze kunnen uitleggen hoe zij muziekelementen gebruiken in voorstellingen en composities. Daarnaast moeten leerlingen kunnen werken met geluid, stilte, tempo en volume. De auditieve vaardigheden moeten zijn ontwikkeld met betrekking tot het spelen van een instrument met nauwkeurige toonhoogte, ritme en expressie. In de *Years 5* en *6* leren kinderen hoe bepaalde elementen

in de muziek gebruikt worden om betekenis te geven aan de muziek. Ze moeten kunnen beschrijven hoe de muziek die zij zelf maken, beïnvloed wordt door muziek en optredens uit andere culturen, tijden en plaatsen. Leerlingen moeten leren om gebruik te maken van ritme, toonhoogte, symbolen en terminologie, om zo muziek te kunnen componeren en uit te voeren. Ze moeten zingen en muziek spelen in verschillende stijlen. Hieruit moeten de auditieve, technische en expressieve vaardigheden van de leerlingen blijken. De hierop volgende leerjaren bouwen leerlingen verder op deze kennis. Het nationaal curriculum schrijft het muziekonderwijs voor tot en met het tiende leerjaar.⁴

ArtsMMADD

Context

ArtsMMADD is een online community bij het boek *MMADD about the Arts: An Introduction to Primary Arts Education* geschreven door professor Deirdre Russell-Bowie, waarbij MMADD staat voor muziek, media, kunst ('art'), dans en drama. Het boek richt zich met name op beginnende leerkrachten. Het wil voorzien in kennis en vaardigheden voor de goede implementatie van kwalitatieve kunstprogramma's. Daarnaast worden er theorieën in beschreven en staan er praktische suggesties in voor het uitvoeren van lessen.

De website

De website was bedoeld als *community of learners*, voor leerkrachten en toekomstige leerkrachten. Op de site werden verhalen, ervaringen, uitdagingen, (les)methoden en lesideeën uitgewisseld door studenten en docenten. Daarnaast stonden er *development sessions* voor leerkrachten. Bij registratie op de website kon men kiezen uit verschillende groepen; bijvoorbeeld, de vroege kinderjaren, docenten, leraren, lesgeven in multi culturele situaties. Er werd via de website verschillend lesmateriaal en achtergrondinformatie gedeeld. Daarnaast stonden er verschillende links op de site om leerkrachten verder te helpen.

⁴ Dit zijn de eerste drie of vier jaar van de *secondary school*.

De website functioneert op dit moment niet meer volledig om verschillende redenen. De grootste groep leerkrachten die van de site gebruikmaakten was boven de veertig en kon niet goed met technologie omgaan. Bovendien is er sprake van een aparte website. Het is voor een internetgebruiker een extra stap om naar een website te surfen. Een dergelijke website moet in het "surfpatroon" van een computergebruiker komen. Dit gebeurt alleen wanneer een site goed bijgehouden en up-to-date is. Wanneer dit niet het geval is, is goede interactie moeilijker te realiseren. Verder bleek het niet mogelijk om een webmaster te vinden die de website (dagelijks) wilde beheren, waardoor goede interactie niet voldoende mogelijk was. Daarom is onlangs besloten om het gedeelte van de site waarop de interactie plaats vond, te sluiten.

Waarom is dit project een good practice?

Ondanks dat dit project niet is geslaagd, is het toch een *good practice*. Omdat het laat zien wat er niet werkt, kan daarvan geleerd worden. Het idee van ArtsMMADD is goed, namelijk een online learning community waar professionals ervaringen en ideeën kunnen uitwerken. Er kan veel geleerd worden van het verloop van deze website over wat online wel en niet werkt. Het delen van informatie is namelijk van belang en als er een site ontwikkeld gaat worden, met betrekking tot dit onderwerp, kunnen deze ideeën worden meegenomen.

Voor- en nadelen

Deze website is een voorbeeld van een digitale omgeving die bruikbaar kan zijn voor de uitwisseling van ervaringen van leerkrachten en om inspiratie op te doen voor te geven lessen. Dit is niet direct in het voordeel van de leerlingen, maar wel winst voor de leerkrachten omdat zij zichzelf van kennis kunnen voorzien en ervaringen kunnen uitwisselen. Hiermee komt een leerproces op gang bij de leerkracht (en dit heeft indirect wel voordelen voor leerlingen, bijvoorbeeld wanneer de lessen verbeteren). Daarnaast moet de website gebruikt worden in combinatie met het boek. Het boek biedt onderwijzers een grote bron van (wetenschappelijke) kennis over wat wel en niet werkt en hier kunnen zij van leren. Een ander voordeel van het "mislukken" van dit project is dat het duidelijk is wat niet werkt en herhaling van fouten voorkomen kan worden.

Het is een nadeel dat de website alleen goed bruikbaar is in combinatie met het boek. Dit maakt haar minder toegankelijk. Ook blijkt een aparte website niet goed te werken.

ENGELAND (GROOT-BRITANNIË) - DACAPO

Groot-Brittannië bestaat uit verschillende overheden die elk apart een onderwijsbeleid voeren. Dit zijn de regio's Engeland, Wales, Schotland en Noord-Ierland. Binnen de regio's zijn enkele verschillen, maar aangezien de *good practice* in Engeland plaatsvindt, zal dit onderwijssysteem beschreven worden.

Onderwijssysteem

Kinderen in Engeland gaan naar school vanaf hun vijfde verjaardag (of de eerstvolgende schooldag hierna). Daarna doorlopen zij zes klassen (*Years*) om de *primary school* te kunnen voltooien. Wanneer leerlingen de basisschool verlaten zijn zij tien of elf jaar. In Engeland wordt onderscheid gemaakt tussen *State-funded schools* en *Independent schools*. *State-funded schools* zijn scholen die ondersteund worden door de staat. Zij volgen het nationale curriculum. De grote meerderheid van alle leerlingen (93%) bezoekt deze scholen. *Independent schools* zijn privéscholen. In veel gevallen zijn dit kostscholen. Deze scholen hoeven het nationale curriculum niet te volgen. Ongeveer 7% van alle leerlingen bezoekt deze scholen.

Muziekonderwijs

Engeland kent een lange geschiedenis wanneer het gaat om muziek op school. Er is echter een groot verschil tussen publieke en private scholen. Op *independent schools* wordt van leerlingen verwacht dat zij muziek leren lezen en een goed begrip van en ervaring met klassieke muziek en andere genres hebben, ongeacht of zij zelf een instrument bespelen. Op publieke scholen wordt er alleen van leerlingen die een instrument bespelen verwacht dat zij noten kunnen lezen. Dit wordt getest door speciale examens.

Overheid

Het nationaal curriculum voor muziek werd in 1986 geïntroduceerd als een poging om muziek voor alle kinderen toegankelijk te maken. Het was een reactie op kritiek dat muziek te elitair was geworden. Groepsleerkrachten geven de muzieklessen (Cutler, 2010). In 2011 is er vanuit de overheid een nationaal curriculum gepubliceerd met betrekking tot muziek, waar vanaf september 2012 alle state-funded schools aan moeten voldoen. Het curriculum is verwoord in *The importance of Music: The National Plan of Music Education* en heeft als visie:

[...] to enable children from all backgrounds and every part of England to have the opportunity to learn a musical instrument; to make music with others; to learn to sing; and to have the opportunity to progress to the next level of excellence (The National Plan 2011, p. 9).

De bedoeling van dit curriculum was dat in kaart zou worden gebracht wat de lokale behoeften van de scholen waren en dat de verscheidene lokale organisaties samen zouden gaan werken om in deze behoeften te voorzien. De toenmalige minister van Onderwijs geeft in het voorwoord zijn visie op goed muziekonderwijs. Hij stelt: *'geweldig muziekonderwijs is een samenwerking tussen leerkrachten, vakdocenten, professionele artiesten en een tal van andere organisaties [...]'* (The National Plan, 2011, p. 3). Met het nationale curriculum wordt getracht om alle expertise die er is op het gebied van muziek in te zetten ten behoeve van kinderen en jongeren.

In het curriculum krijgen leerkrachten vrijheid wanneer het gaat om de gekozen didactiek. Alle scholen moeten echter muziekonderwijs leveren van hoge kwaliteit. Daarnaast wordt er gewerkt met zogenoemde *music education hubs*. Dit zijn instellingen met een coördinerende functie die zorgen voor het verbeteren van de kwaliteit en consistentie van muziekonderwijs in Engeland door muzikeducatieaanbieders en scholen met elkaar te verbinden, zowel binnen als buiten de school.

In oktober 2012 heeft de Ofsted (de Britse onderwijsinspectie) onderzoek gedaan naar het effect van *The National Plan* en naar partnerschap

tussen groepsleerkrachten, vakdocenten, professionele artiesten en andere betrokken organisaties. Uit het onderzoek kwamen vijf doorslaggevende punten naar voren waardoor partnerschap binnen het muziekonderwijs het meest succesvol was:

- ◆ De projecten met grote financieringen gingen gepaard met strenge controle en evaluatie van de projecten. Hierdoor werd het voor leiders en managers mogelijk om situaties waarin het geld niet goed werd gebruikt recht te zetten. Als gevolg van het kritische beleid was het personeel van de scholen gemotiveerd om te werken aan een goede samenwerking zodat er sprake was van een goede prijs-kwaliteitverhouding.
- ◆ De meewerkende scholen zagen er op toe dat alle groepen leerlingen profiteerden van het partnerschap, en dan met name de achtergestelde bevolkingsgroepen. Zorgvuldig monitoren en goede afstemming van voorwaarden moesten ervoor zorgen dat alle groepen goed bereikt werden.
- ◆ De voorwaarden werden gekoppeld aan de behoeften, interesses en mogelijkheden van individuele leerlingen. De eerdere prestaties en ervaringen van leerlingen werden geanalyseerd en dit maakte dat er een hoge mate van betrokkenheid en vooruitgang werd ervaren. Hierdoor werden projecten aangevuld en uitgebreid en andere muzikale activiteiten binnen de school werden ondersteund.
- ◆ De samenwerking werd zowel door de groepsleerkracht als door de muzikanten gebruikt om hun eigen functioneren verder te ontwikkelen. Hierbij was het van belang dat er gebruikt werd gemaakt van duidelijke strategieën zodat van elkaar geleerd kon worden. Dit leidde tot duurzame en kwalitatief hoogwaardige muzikale ervaringen voor leerlingen tijdens en na het partnerschap.
- ◆ Schoolhoofden en *senior leaders* gebruikten het partnerschap om hun eigen kennis en begrip van de kwaliteit van muziekonderwijs te versterken. Dit stelde hen in staat om goed toezicht te kunnen houden en de voorwaarden nauwkeurig te kunnen evalueren. Dientengevolge verbeterden de resultaten van de leerlingen, de kwaliteit van de professionele dialoog met muziekdocenten en er ontstond een betere prijs-kwaliteitsverhouding.

Het onderzoek laat ook zien in welke opzichten de samenwerking niet optimaal genoemd kan worden. Dit zijn onder andere zaken als slechte

monitoring door schoolleiders; in veel gevallen profiteerden zwakkere leerlingen in mindere mate van de samenwerking; de projecten werden niet goed afgestemd op de dagelijkse activiteiten binnen de school; het personeel van de school en de muzikanten die les kwamen geven werkten niet samen en de leidinggevendenden waren in sommige gevallen niet voldoende onderlegd waardoor zij geen kritische vragen konden stellen of correcte oordelen konden vellen. Tot slot doen de onderzoekers een aantal aanbevelingen. Ze stellen dat goede communicatie tussen de verschillende partners binnen het muziekonderwijs van belang is. Goede communicatie kan er namelijk voor zorgen dat er goed geplande en goed georganiseerde projecten opgezet worden en dat het geïnvesteerde geld goed gebruikt gaat worden. Daarnaast kan het ongelijke participatie voorkomen en het helpt zowel de leerkrachten als de musici om zich voortdurend professioneel te ontwikkelen. Door goede samenwerking op het niveau van de verschillende directies kunnen betere projecten worden ontwikkeld, wat zorgt voor een betere toegankelijkheid en betere prestaties van alle leerlingen.

DaCapo

Context

DaCapo is een zelfstandige stichting die op basis van het werk van de muziekpedagogen Kodály en Dalcroze haar eigen muzikmethode heeft ontwikkeld. In Engeland zijn verschillende muziekcentra waar kinderen volgens deze methode les kunnen krijgen. Daarnaast kunnen scholen vakleerkrachten inhuren of hun groepsleerkrachten een opleiding laten volgen bij *DaCapo*.

Inhoud van het muziekprogramma

DaCapo is een muziekprogramma dat start bij peuters en door kan lopen tot de laatste klas van het primair onderwijs. Uitgangspunt hierbij is op een ontspannen manier en zonder prestatiedruk leerlingen kennis en vaardigheden van muziek bij te brengen in een veilige omgeving. Door aan te sluiten bij de ontwikkelingsfase wordt getracht van leren een natuurlijk proces te maken. Aan de hand van *learning windows*, verschillende stadia in de fysieke, mentale en emotionele ontwikkeling, wordt leerlingen stap voor stap nieuwe kennis en vaardigheden bijgebracht, passend bij hun

ontwikkelingsfase. De *DaCapo* methode is gericht op de praktijk. Er wordt minder aandacht besteed aan verbale richtlijnen, analyse of theorievorming. Leerlingen mogen vaardigheden ontwikkelen voordat zij dit moeten kunnen koppelen aan muzikaal-theoretische begrippen. Er wordt uitgegaan van de nieuwsgierigheid van het kind en de behoefte van ieder kind aan spel. Het is van belang dat de leerling geen druk ervaart. Daarom worden er duidelijke grenzen en instructies gecommuniceerd. Het kind wordt gestimuleerd om zelf keuzes te maken en suggesties te doen (Cutler, 2011a; Cutler, 2011b).

DaCapo werkt volgens een aantal pedagogische principes. Startpunt is dat wat de leerling kan en van daaruit wordt verder gewerkt. Binnen elke opdracht moet een kleine uitdaging zitten en leerlingen krijgen duidelijke beschrijvende kritiek en lof. Hierdoor weet een kind waar hij aan toe is. Het kind wordt beloond voor zijn inspanningen en niet per se omdat hij iets goed doet. Daarnaast wordt getracht om het programma gevarieerd en gevuld te houden. Onderdeel van het programma zijn verschillende spelletjes en activiteiten om de bedrevenheid, vaardigheden en kennis van kinderen te vergroten. De lessen zijn zo gestructureerd dat leerlingen een gevoel van progressie ervaren. Elk onderdeel borduurt voort op een voorgaand onderdeel.

Binnen de methode *DaCapo* wordt gewerkt met zogenoemde *ToolBoxes*. Dit zijn verschillende programma's voor groepen leerlingen die gebruikt kunnen worden door de vakleerkrachten die werken met *DaCapo*. Op dit moment zijn er *ToolBoxes* voor peuters, *early years*, *juniors*, instrumentale lessen en er is een *toolbox* voor groepsleerkrachten die werken in scholen die een partnerschap zijn aangegaan met *DaCapo*. *DaCapo* werkt samen met vier basisscholen waar één keer per week lessen worden verzorgd.

DaCapo heeft een eigen lerarenopleiding. Omdat elke les zorgvuldig gepland en voorbereid moet worden, is ondersteuning van de leerkrachten noodzakelijk. Daarom zijn er trainingen en middelen voor hen beschikbaar, met speciale aandacht voor elke leeftijdsgroep en vaardigheidsniveau. Wanneer er sprake is van partnerschap met een school, dan is er een samenwerking met de groepsleerkracht. Een probleem is echter dat wanneer

vakleerkrachten vaker dan drie keer per termijn in de klas komen, groepsleerkrachten het muziekonderwijs niet meer als hun eigen verantwoordelijkheid zien en dientengevolge niets meer aan de muzieklessen doen. Dit komt de samenwerking niet ten goede. *DaCapo* heeft ook een programma om groepsleerkrachten op te leiden. Dit wordt gedaan op verschillende manieren. Soms gaat er een *DaCapo* docent werken met de klas. Daarnaast geven ze ook trainingen voor specifieke, kortere projecten en meer algemene trainingen. *DaCapo* werkt zowel buitenschools als in scholen.

Waarom is DaCapo een good practice?

Het werk van *DaCapo* laat het belang van goed en gedegen muziekonderwijs zien. *DaCapo* toont aan dat lange leerlijnen van belang zijn, net als een gedegen lerarenopleiding. Alleen met kwalitatief goede materialen kan een goede muzikles neergezet worden. Daarnaast kan geleerd worden van de benadering en aanpak van *DaCapo*. De lesmethode van de stichting is kindgericht in plaats van prestatiegericht. Dit komt het leerproces ten goede.

Voor- en nadelen

DaCapo werkt met lange leerlijnen en heeft een methode waarbij lesmateriaal als dakpannen over elkaar worden gelegd. Hierdoor leren kinderen elke les weer iets nieuws en doordat het systeem voortbouwt op eerdere kennis ontstaat er een lange leerlijn. Daarbij kunnen kinderen vroeg beginnen met muzieklessen. Er is veel aandacht voor het ontwikkelingsproces van het individuele kind. Dit maakt dat een leerling niet het gevoel heeft te moeten leren en maakt de leerling gemotiveerd. Lessen worden aangeboden op een speelse manier, waardoor er geen prestatiedruk is bij de leerling. Daarnaast leidt *DaCapo* haar eigen leerkrachten op.

De methode van *DaCapo* is echter zeer specifiek: ze hebben hun eigen lesmateriaal ontwikkeld. De zuivere *DaCapo*-les geeft weinig ruimte aan persoonlijke inbreng. De stichting leidt ook al een aantal leerkrachten op in Nederland, maar wel met hun eigen, Engelstalige materiaal. Dit maakt het niet altijd even toepasbaar, maar bepaalde facetten uit hun methode zijn wel heel inspirerend en bruikbaar in Nederlandse methodieken.

HONGARIJE – KODÁLY-METHODE

Onderwijssysteem

In Hongarije geldt een leerplicht voor kinderen van zes tot achttien jaar. Het is echter verplicht om vanaf de vijfde verjaardag naar de kleuterschool te gaan. In dit jaar worden kinderen voorbereid op de basisschool. De basisschool bestaat uit twee cycli van vier jaar en leerlingen bezoeken de basisschool dus tot hun veertiende levensjaar.

Muziekonderwijs

In Hongarije is het voor elke school verplicht om muziekonderwijs aan te bieden van de eerste tot de tiende klas. Hierbij krijgen leerlingen één zangles per week. Het is mogelijk om via lokale programma's meer lessen te krijgen, maar weinig scholen kiezen hiervoor. Het is ook mogelijk om "hogere standaardklassen" samen te stellen. De frequentie van de muzieklessen wordt dan verhoogd naar drie per week en dan zijn deze basisscholen muziekspecialisatiescholen geworden.

Overheid

Het nationale curriculum van 1995 stelde vast dat muziekonderwijs een belangrijke rol moet spelen in de ontwikkeling van het kind. Het primaire doel van muziekonderwijs is dan ook het kweken van liefde voor muziek en het ervaren hiervan, afgestemd op de doelgroep. Daarnaast moeten leerlingen de basis begrijpen van de muziek. Leerlingen moeten muziek leren begrijpen en waarderen en op die manier leren om te communiceren met en door middel van muziek. Er wordt hierbij uitgegaan van de Hongaarse tradities, maar ook van wereldmuziek.

Het curriculum beschrijft twee gebieden waarin kinderen zich moeten bekwamen:

- 1 De capaciteit om muziek te maken.
- 2 Waardering en erkenning van muziek.

In de eerste jaren van het basisonderwijs leren de leerlingen aan de hand van Hongaarse volksmuziek. Daarnaast wordt nadruk gelegd op improvisatie.

Er wordt getracht om kinderen te leren zich artistiek uit te drukken met behulp van elementen in de muziek en door het combineren van muziek met bewegingen en drama. Het leren luisteren naar muziek is van een bijzonder belang. Leerlingen moeten leren om bijvoorbeeld componisten en tijdperken te herkennen. Tot slot moeten leerlingen leren om muziek te noteren. Ze moeten een verbinding kunnen maken tussen de muziek zoals ze dit gehoord hebben en een partituur.

Kodály-methode

Geschiedenis

De Kodály-methode is een concept, filosofie en methode in één. Kodály was een Hongaarse componist, etnomusicoloog en muziekpedagoog. In 1950 opende hij de eerste basisschool waarin hij zijn methode toepaste. De school werd een groot succes. Er kwamen steeds meer van dit soort scholen en uiteindelijk heeft Kodály het muziekonderwijs in alle Hongaarse scholen gereorganiseerd.

Inhoud van de methode

Volgens Kodály moeten muziek en zang op school geen marteling zijn voor de leerling, maar juist plezierig. Het vak moet worden onderwezen vanuit de intuïtie. Muziek moet een schoolvak zijn want "*a man without music is incomplete*" (Brooke Bagley, 2005, p. 106). Het meest eenvoudige instrument is volgens Kodály de stem.

Kinderen moeten een keer in hun leven een goede ervaring hebben met muziek, volgens hem. Dat kan de ziel van het kind openen voor muziek. Het is de plicht van de school om hierin te voorzien. Muziek is namelijk "*het geestelijke voedsel waar geen vervanger voor is*" (Brooke Bagley, 2005, p. 106).

Muzieklessen moeten zo vroeg mogelijk beginnen en gebaseerd zijn op zingen. Het moet onderwezen worden op basis van de moedertaal en/of de volksmuziek van het land. Kodály maakt gebruik van solmiseren. Solmiseren is de naam voor het op relatieve toonnamen zingen van een melodie, zoals bijvoorbeeld 'do, re, mi' (van Wolferen, z.d.). Daarnaast maakt hij onder andere gebruik van handbewegingen en toonladders. Muziek zou volgens hem elke dag onderwezen moeten worden en op een

kwalitatief hoog niveau. Elke leerling moet de liefde voor muziek ervaren. Tot slot is muziekonderwijs niet alleen voor de professional maar ook voor het (toekomstige) publiek.

De basiselementen van muziek zijn ritme en melodie.

Praktijk

Een les duurt ongeveer 45 minuten en begint met een bekend lied om op te warmen. Het vervolg van de lessen gaat bijvoorbeeld over ritme. De lessen worden weer afgesloten met een bekend lied. In de lessen is er veel aandacht voor zang, vaak met behulp van handgebaren. Er wordt ook veel gebruik gemaakt van spel, bijvoorbeeld door liederen in canon te zingen of op een hoog tempo. In een later stadium leren de kinderen om goed te kunnen luisteren. De lessen worden klassikaal gegeven. Er is sprake van een lange leerlijn met een opbouwend karakter vanaf de eerste klas tot aan de tiende. Doordat het muziekonderwijs in Hongarije al bijna een halve eeuw betrekkelijk goed is, zijn docenten redelijk muzikaal onderlegd (Brooke Bagley, 2005). Basisonderwijs wordt gegeven door groepsleerkrachten. Het primair onderwijs in Hongarije kent geen vakdocenten (Europese Commissie, 2008).

Muziekspecialisatiescholen

Naast “normale” basisscholen kent Hongarije ook 214 gespecialiseerde muziekbasisscholen. Op deze scholen wordt intensieve muzikale training gegeven en krijgt muziek evenveel aandacht als elk ander vak. De leerlingen krijgen drie keer per week afwisselend zanglessen, koorzang, les in het bespelen van een instrument, spelen samen in een ensemble, volgen auditieve en ritmische lessen en krijgen les in muziektheorie en muziekgeschiedenis. Op deze scholen wordt muziek gegeven door specialisten.

Wat maakt deze methode een good practice?

De Kodály-methode is gekozen als good practice omdat de situatie in Hongarije laat zien wat het effect is van een langdurig structureel (muziek) beleid en toont aan wat de positieve effecten hiervan zijn.

Voor- en nadelen

In Hongarije krijgen kinderen al bijna vijftig jaar muziekles volgens de methode van Kodály. Dit maakt dat verschillende generaties hiermee zijn opgevoed en ouders hun ervaringen en motivatie doorgeven aan hun kinderen. Daarnaast zijn groepsleerkrachten door hun scholing muzikaal onderlegd en hebben zij vermoedelijk minder angst om bijvoorbeeld te zingen.

Wanneer deze methode echter toegepast zou worden in Nederland, zou dit een omslag betekenen in het Nederlandse onderwijssysteem. Het is de vraag of dit realiseerbaar is.

Conclusie

Uit een analyse van de onderwijssystemen van de verschillende landen blijkt dat in de meeste landen muziekonderwijs niet de hoogste prioriteit heeft. Dit terwijl uit verscheidene studies blijkt dat muziek een grote invloed heeft op de ontwikkeling van een kind. Toch zijn er in verschillende landen initiatieven om het muziekonderwijs te verbeteren. Wat kan er geleerd worden van de verschillende projecten?

Guri

Het project *Guri* laat het belang van een gedegen beleid zien. Doordat er al dertig jaar steun is voor het project kan het zo lang bestaan en is het voor een deel zelfregulerend geworden; oud-leerlingen worden opgeleid tot leerkrachten. Daarnaast heeft het project een eigen lerarenopleiding en krijgt het ondersteuning door experts uit heel de wereld. Tot slot stellen de initiatiefnemers de kwaliteit van muziek boven alles. Op dit gebied worden er geen concessies gedaan, waardoor de doorgaande leerlijn van hoge kwaliteit blijft.

JeKits; Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen

De projecten *Jedem Kind ein Instrument* en *JeKits; Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen* laten zien hoe leerlingen door middel van muziek leren om samen te werken aan een gemeenschappelijk doel. De methode kent twee fases waarbij eerst in kleine groepen wordt gewerkt aan de eigen

vaardigheden en later in een orkestvorm wordt gewerkt aan een groot optreden voor ouders en andere belangstellenden. Het project laat zien welke waarden het vak muziek heeft voor het leren van vaardigheden die noodzakelijk zijn in de huidige samenleving. Verder hebben de projecten al een ontwikkeling doorgemaakt en zijn zij zich verder aan het ontwikkelen. Deze ervaringen kunnen een voorbeeld zijn voor de Nederlandse situatie.

Tøyen schoolorkest en -koor

Het schoolorkest en -koor van de Tøyen-basisschool laat het belang van het plaatsen van onderwijs in de context zien en het effect dat onderwijs heeft op de omgeving. Daarnaast laat het zien welk effect muzieklessen hebben op het algeheel functioneren van leerlingen. Bovendien bewijst het dat een succesvolle samenwerking met een externe partner (Oslo Filharmonisch Orkest en de Oslo Concert Hall) succesvol kan zijn. Een vakleerkracht en het werken met een externe partner hoeven elkaar dus niet uit te sluiten. Tevens laat het project zien dat muziek niet alleen is weggelegd voor de elite.

ArtsMMADD

Het project ArtsMMADD in combinatie met het boek *MMADD about the Arts* laat de behoefte aan (wetenschappelijke) kennis en het delen van kennis en ervaringen van jonge docenten zien. Door het opzetten van een online community kan dit gedeeld worden met collega's en zo kan er van elkaar geleerd worden. Het is echter van belang dat het een duidelijke, (makkelijk) toegankelijke en eenvoudige website is, die ook up-to-date is. Alleen dan kan een online community werken.

DaCapo

De methode van de DaCapo foundation laat zien dat leren natuurlijk en leuk kan zijn wanneer er wordt aangesloten bij de individuele behoeften van het kind. De leerling wordt elke les uitgedaagd om zich verder te ontwikkelen zonder dat de nadruk ligt op prestatie. Dit maakt het leren ontspannen. De DaCapo foundation leidt daarnaast haar eigen leerkrachten op zodat zij optimaal hun visie van DaCapo kunnen uitdragen.

Kodály-methode

De methode van Kodály en met name de implementatie hiervan in Hongarije laat het belang zien van goed en gedegen muziekbeleid en de implementatie hiervan.

De projecten hebben ook een aantal kenmerken gemeen. Zo zijn alle projecten gericht op een lange leerlijn waardoor leerlingen voort kunnen bouwen op eerder opgedane kennis en (nutteloze) herhaling uit blijft.

Groepsleerkrachten versus vakleerkrachten

Dan rest de vraag door wie de muzieklessen gegeven zouden moeten worden. Argumenten voor de groepsleerkracht als muziekdocent zijn dat de groepsleerkracht een betere relatie heeft met de leerlingen omdat hij ze goed kent en dat hij muziek in kan zetten bij andere vakken. Het grote nadeel van groepsleerkrachten is dat het geven van muzieklessen en de inhoud vaak afhankelijk is van de persoonlijke interesse van de meester of juf. Daarnaast zorgt een gebrek aan muzikale ervaring vaak voor een lager niveau van zelfvertrouwen wat de muzieklessen ondermijnt, als ze al gegeven worden. In Hongarije worden de lessen bijvoorbeeld gegeven door de groepsleerkrachten. Hieruit blijkt dat het mogelijk is om groepsleerkrachten kwalitatief goede lessen te laten geven. Een goede opleiding is echter van belang. Op dit laatste aspect wordt later nog verder ingegaan.

Het voordeel van vakleerkrachten is dat zij voor een bepaalde tijd ingezet kunnen worden, en zonder deze leerkrachten worden kunstvakken vaak buiten het curriculum gelaten. Bovendien zijn zij in staat om zelfstandig een geschikt programma te ontwikkelen. Bij *Jedem Kind ein Instrument*, *JeKits* en *Guri* werken de vakleerkrachten zelfstandig. Het gevaar bestaat echter (bij *Guri* in mindere mate, omdat dit niet plaatsvindt in de school) dat de groepsleerkracht niets meer hoeft te doen en zich hierdoor niet verder ontwikkelt op dit gebied, zoals bijvoorbeeld te zien is bij *DaCapo*. Dit kan op een later moment nadelig zijn.

Uit de meeste onderzoeken blijkt dat de beste resultaten behaald worden wanneer groepsleerkrachten en vakleerkrachten goed samenwerken. Het maakt dat zowel de groeps- als de vakleerkracht zich beter kan ontwikkelen

en de lessen als prettiger ervaart. Samenwerking leidt tot professionele ontwikkeling van zowel de groeps- als de vakleerkracht. De beide leerkrachten moeten immers overleggen en observeren elkaar. Deze resultaten zijn bijvoorbeeld ook te zien binnen het *Tøyen* schoolorkest waar zowel groepsleerkrachten als vakleerkrachten de voordelen van de samenwerking ervaren. Het is echter van groot belang dat de gehele staf zich hiervoor inzet (Russell-Bowie, 2014). Daarnaast is het van belang dat de samenwerking niet op het niveau van praktische uitwisseling en verdelen van de lessen blijft, zoals het geval was bij *Jedem Kind ein Instrument* (Cloppenburgen & Bolsen, 2012).

Er kan kritisch gekeken worden naar de opleidingen voor leraar basis-onderwijs. Om het zelfvertrouwen, kennis en ervaring van de (potentiële) groepsleerkracht te verbeteren, zal het aantal uren dat besteed wordt aan muziekonderwijs op deze opleidingen omhoog moeten. Dit laat het werk van *DaCapo*, maar ook het *Guri*-project zien. Alleen door goede kwaliteit lesmaterialen en leerkrachten met een hoog niveau kan een hoog niveau gehaald worden in de muzieklessen. Tot slot is steun vanuit de overheid een bepalende factor. Alleen door constant en eenduidig beleid kunnen goede resultaten neergezet worden, zoals goed te zien is aan het muziekonderwijs in Hongarije.

Literatuurlijst

Alter, F., Hays, T., & O'Hara, R. (2009). Creative arts teaching and practice: Critical reflections of primary school teachers in Australia. *International Journal of Education & the Arts*, 10(9), 1-21.

Australian curriculum (2014). Curriculum. Geraadpleegd op 6 augustus 2014, van: <http://www.australiancurriculum.edu.au/the-arts/music/Curriculum/F-10?layout=1>

Boomkamp, B. (2010). Muziek: een vak apart? Kunnen nascholing en begeleiding groepsleerkrachten ondersteunen bij het geven van muziekles? Scriptie voor de Master kunsteducatie, ArtEZ Zwolle. In: Hoorn, M. van & Hagens, P. (2012). *Kunstzinnige Oriëntatie: de kwaliteit van de leerkracht*.

Brooke Bagley, K. (2005). The Kodaly method: standardizing Hungarian music education. In: Fulbright Grantees 2005-2006 (student conference papers). Hongarije: Boedapest.

Byo, S. J. (1999). Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the national standards for music education. *Journal of Research in Music Education*, 47, 111-123.

Cloppenburg, M. & Bolsen, M. (2012). Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule. In: Knigge, J., Niessen, A. (2012). *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (p. 172-194). Essen: Die Blaue Eule.

Colwell, C. (2008). Integration of music and core academic objective in the k-12 curriculum: Perceptions of music and classroom teachers. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26(2), 33-41.

Cutler, J. (2010). Explaining the DaCapo approach. Geraadpleegd op 3 juni 2014, van <http://dacapomusicfoundation.wordpress.com/2011/01/28/explaining-the-dacapo-approach/>

Cutler, J. (2011a). Practice – Music's bug bear. Geraadpleegd op 3 juni 2014, van <http://dacapomusicfoundation.wordpress.com/2011/01/28/practice-musics-bug-bear-by-jane-cutler/>

Cutler, J. (2011b). Ensuring musical progress – the DaCapo approach. Geraadpleegd op 3 juni 2014, van <http://dacapomusicfoundation.wordpress.com/2011/03/21/ensuring-musical-progress/>

Davis, D. (2008). First we see: The national review of visual education. Australia: Australian Government.

DeVries, P. (2011). The first year of teaching in primary school: Where is the place of music? *International Journal of Education & the Arts*, 12(2), 1-25.

Europese Commissie (2008). *Arts and cultural education at school in Europe; Hungary*. Geraadpleegd op 15 augustus 2014, van <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/eurydice/arts-and-cultural-091030>

Flydal, L. (2014). På denne skolen må alle spille et instrument. Geraadpleegd op 10 augustus 2014, van <http://www.vl.no/kultur/p%C3%A5-denne-skolen-m%C3%A5-alle-spille-et-instrument-1.81159>

Grunenberg, M. (2008). Jedem Kind ein Instrument. Herausforderung und Chance. *Schule NRW Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, 60(8), 382-384.

Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L., & Kokataski, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221-240.

Hash, P. M. (2009). Pre service classroom teachers' attitudes toward music in the Elementary classroom. *Journal of Music Teacher Education*, 20(10), 1-19.

Holden, H. & Button, S. W. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *The British journal of music education*, 23 (1), 23-38.

Hoom, M. van & Hagens, P. (2012). Kunstzinnige Oriëntatie: de kwaliteit van de leerkracht. *Cultuur en Educatie*, 33, 48-71.

Jedem Kind ein Instrument (2012a) Description of the programme. Verkregen via: <https://www.jedemkind.de/englisch/download.php> op 29 mei 2014.

Jedem Kind ein Instrument (2012a). Programme standards (valid from school year 2011/2012). Gedownload op 29 mei 2014, van <https://www.jedemkind.de/englisch/download.php>

JeKits (2014a). Was ist JeKits? Gedownload op 28 november 2014, van https://www.jedemkind.de/aktuelles/eingebundene_dokumente/jekits_infoblatt.pdf

JeKits (2014b). Grundlagen für JeKits (gültig ab Schuljahr 2015/2016). Gedownload op 28 november 2014, van https://www.jedemkind.de/aktuelles/eingebundene_dokumente/jekits_grundlagen.pdf

Kratz, J. (2007). Music Education at the Tipping Point, *Music educators journal*, 11, 42-47.

Lehmann-Wermser, A. (2013) Music Education in Germany: On Policies and Rhetoric. *Arts Education Policy Review*, 114 (3), 126-134.

McCarthy, M. S. (1994). Music experiences in the elementary classroom as directed and reported by in-service elementary classroom teachers (Doctoral dissertation, Pennsylvania State University, 1994). In: Byo, S. J. (1999). Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the national standards for music education.

Music Education in Norway (z.d.). Geraadpleegd op 7 december 2014, van http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/t_content3_1_1_no.html

Norges musikkhøgskole, Barratt Due musikk institutt & Norsk kulturskoleråd (2008, 5 september). *Tid for talent: Talentutvikling i musikk*. Gedownload op 7 december 2012, van http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/07_Talenttilbud/2008_Tid_for_talent_NMH_BDM_NKR.pdf

Ofsted (2009). Making more of music; an evaluation of music in schools 2005/08. Verenigd Koninkrijk: Ofsted.

Power, B., & Klopper, C. (2011). The classroom practice of creative arts education in NSW primary schools: A descriptive account. *International Journal of Education & the Arts*, 12(11), 1-26.

Russell-Bowie, D. (2009). 'What me? Teach music to my primary class?' Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23-36.

Russell-Bowie, D. (2011). The state of the arts. In Russell-Bowie, *MMADD about the arts* (p. 1-18). Melbourne: Pearson

Saunders, T. C., & Baker, D. S. (1992a). In-service classroom teachers' perceptions of useful music skills and understandings. In: Byo, S. J. (1999). Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the national standards for music education.

Saunders, T. C., & Baker, D. S. (1992b). In-service classroom teachers' perceptions of useful music skills and understandings. In: DeVries, P. (2011). The first year of teaching in primary school: Where is the place of music?

Tøyen Orkesterprosjekt (2014). Tøyen Orkesterprosjekt (El Sistema Norge). Geraadpleegd op 10 augustus 2014, van <http://toyenorkesteret.com/>.

The National Plan (2011). The importance of music; a national plan for music education. Verenigd Koninkrijk: Department for Education.

Wagner, E. & Zapp, K. (2014). Het competentiedebat in de beeldende vakken in Duitsland. *Cultuur+Educatie, tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven en overdracht in kunst en cultuur*, 14 (40), 49-66.

Wiggins, R. A., & Wiggins, J. (2008). Primary music education in the absence of specialists. *International Journal of Education & the Arts*, 9(12), 1-26.

Wolferen, G. Van (z.d.) *Solmiseren*. Geraadpleegd op 7 december 2014, van: <http://home.hku.nl/~gerard.vanwolferen/lessen/TMV/1/toonhoogte/solmiseren.html>

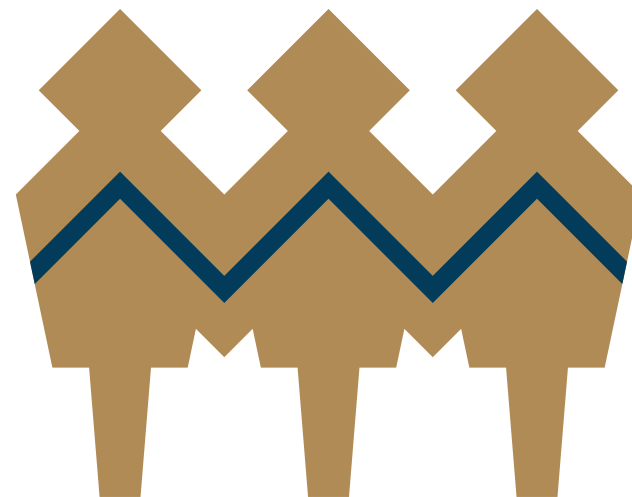
SAMENVATTENDE TABEL					
Programma	Grootte groep	Vakleerkracht/ groepsleerkracht/ instrumentalist	Samen- werking	Frequentie lessen	Lange leerlijn?
<i>Guri</i>	Verschillend	Vakleerkracht	Nee	2x per week	Ja
<i>Jedem Kind ein Instrument/ JeKits</i>	Max. 5/6 leerlingen	Vakleerkracht	Ja	1x per week ¹	Ja
<i>Tøyen schoolorkest en -koor</i>	Verschillend	Vakleerkracht	Ja	3x per week	Ja
<i>MMADD about the Arts</i>	nvt	Allen	Ja	Nvt	Ja
<i>DaCapo</i>	30 kinderen	Vakleerkracht ²	Ja ³	Verschillend	Ja
<i>Kodály-methode</i>	20 à 30 leerlingen	Groepsleerkracht ⁴	Nee	1x per week	Ja

¹ Exclusief orkestrepetities

² *DaCapo* heeft een eigen lerarenopleiding

³ Wanneer er sprake is van een partnerschap met een school

⁴ Op de muziekspecialisatiescholen wordt muziekles (3x per week) door een vakleerkracht gegeven



BIJLAGE 3

OVERZICHT CURRICULUMVERGELIJKING

REINHARD FINDENEGG, BIRGIT JANSSEN,
OTTO DE JONG, INEKE PEERBOOM, LILI SCHUTTE

Opleiding	Vak	Leerdoelen	Competenties	Onderwijsvorm	Toetsing
UPvA	Opbouw Domeinen (4 lessen van 3 uur)	Kent domeinen en kernbegrippen	Lied aanleren (aanleermethodes onderscheiden en hanteren, kan eenvoudige klankspelen maken, luisteropdrachten ontwerpen). Dansen (laten) ontwerpen en uitvoeren. Grafische notaties (laten) ontwerpen en uitvoeren. Toepassen van warming-up en afsluiting. Kan goed voorzingen. Verdieping en oefening van inhoud jaar I.	Klassikaal, coöperatief of in groepjes.	5 lesvoorbereidingen schrijven, 5 verschillende aanleertechnieken en 5 verschillende lieduitbreidingen voor 3 verschillende bouwen. Verantwoording d.m.v. domeinen en kernbegrippen.
iPabo	Lied A (5 lessen). Musiceren A (5 lessen) (80 minuten per les, hele jaar door). Vakdidactiek (10 lessen).	Wegwerken van deficiënties (voor zover mogelijk) m.b.t. instrumentaal spel, noten lezen, zingen, repertoirekennis, toonhoogte en zuiverheid. Durven zingen in de klas. Lied aanleren. Les voorbereiden, ontwerpen en uitvoeren.	Doen en durven. Schroom overwinnen. Vakvaardigheden worden getoetst. Didactiek (aanleren lied, 5 aanleerfasen, betekenisvolle contexten, enthousiasmeren,	Deels klassikaal, deels verschillende werkvormen in groepen. Klassikaal, maar ook zelfwerkzaam door theorie bestuderen en	Aantal liedjes van blad kunnen spelen. Ritme beheersen. Musiceercertificaat. Repertoirekennis verschillende bouwen. De maat slaan. Inzet-afsluit gebaar. Zuiverheid-toonhoogte. Certificaat Lied. Vakdossier: met beelden aantonen dat je een muziekles hebt gegeven volgens
HvA	Module 1: Muziek in de bovenbouw (6 lessen van 1,5 uur). Module 2: Muziek in de kleuterklas (6 lessen van 1,5 uur).	Liedaanbieding BB. Eigen vaardigheid zingen. Ritmes klappen (maat-ritme). Instrumentenkennis en speelwijzen. Eenvoudige luisteries. Eigen vaardigheid zingen. Orff in de kleuterklas. Liedaanbieding. Bewegen op muziek. Drama en muziek.	de 5 domeinen behandelen, enz.).	reflectie daarop.	het 5-fasenmodel. Reflectie daarop m.b.v. theorie. Stage: in totaal 4 lessen geven aan kleuters.
CvA-ODM	Methodiek POI (5 lessen van 2 uur). Stage POI. Onderwijskunde Ia.	Aanleertechnieken, werkvormen. Lesmodel invullen. Beeld vormen van werkveld/rollen van muzikdocent. Observatie van muziek-/groepsleerkrachtgedrag. Grondbeginselen van muzikaal leren.	Kennisbasis.	Klassikaal en zelfstudie (in tweetal) t.a.v. vakopdracht. Werkgroep. Praktijkgroepjes 2 à 3 studenten. Werkgroep.	Vakopdracht muziek = muziekles. Vaktoets in combinatie met Bewo, Bevo en D.D. 2 uitgeschreven lesactiviteiten. Losse lesactiviteiten ontwerpen gebaseerd op theoretisch kader.

Opleiding	Vak	Leerdoelen	Competenties	Onderwijsvorm	Toetsing
CvA-ODM	Methodiek PO2 (5 lessen van 2 uur).	<p>Methodeverkenning. Formuleren van leervragen, leerdoelen en lesactiviteiten. Muzikale gedragsvormen, domeinen en didactiek toepassen. Reflecteren op eigen lesgeven. Principes van pedagogisch-didactisch handelen.</p>		Werkgroep.	
	Stage PO2 /SkillsLab 2.	<p>Elementaire didactische vaardigheden. Lesonderdeel voorbereiden en uitvoeren.</p>		Praktijkgroep 2 à 3 studenten	Warming-up en lied aanleren.
	Methodiek PO3&4 (10 à 11 lessen van 2 uur).	<p>Overtuigend kunnen musiceren in onderwijs-situatie. Muzikale expressie bevorderen van leerlingen. Korte lessenserie ontwerpen. Basisvaardigheden orde houden.</p>		Werkgroep.	Lessenserie van 4 lessen binnen een thema, toewerkend naar een presentatie.
	Stage PO3&4.	<p>Zie Stage PO2. Zelfstandig voorbereide lessen uitvoeren.</p>		Praktijkgroepen 2 à 3 studenten	Stagetentamen.
	Onderwijskunde 1b.	<p>Authentiek leren.</p>		Werkgroepen.	Opradrachten inleveren.
	(Onderwijskunde 1c).	Ontwikkelingspsychologie.		Werkgroep.	
CvA-M4ME	Basisvaardigheden (7 lessen 1,5 uur).	<p>Bewustwording muzikale presentatie in de klas. Aanleervormen van liedjes. Warming-up toepassen.</p>	<p>Didactische vaardigheden. Luisteren, zingen, presenteren, reflecteren.</p>	Praktisch klassikaal: samen doen.	Uitvoering van een warming-up.
	Zang/Gitaar (10 lessen 45 min.)	<p>Ontwikkelen van goed stemgebruik. Liedrepertoire opbouwen. Kennis over stemgebruik kinderen. Jezelf kunnen begeleiden op gitaar. Zelf liedjes schrijven.</p>	<p>Instrumentele vaardigheden. Presenteren. Reflecteren.</p>	Praktische lessen in kleine groepjes.	Lied zingen met de groep. Liedje uitvoeren met gitaarbegeleiding.
	Methodiek (30 lessen van 1,5 uur). Stage 20 dagdelen.	<p>Verschillende methodieken leren kennen en kunnen hanteren. Kunnen uitschrijven van een les en lessenserie. Uitvoeren van een les.</p>	<p>Werken en toepassen van domeinen. Pedagogisch en didactisch inzicht en bekwaamheid. Het kunnen werken met een lange leerlijn. Ontwikkelen van een eigen stijl.</p>	Klassikaal, werken in groepjes, zelfstudie, interview, stages.	Uitschrijven van een lessenserie van 6 lessen. Uitvoeren van een les in een stageklas.
	Ontwikkelingspsychologie (4 lessen van 1,5 uur).	<p>Kennis opdoen van sociaal-cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Muzikale ontwikkeling van kinderen.</p>	<p>Didactisch en pedagogisch vermogen. Reflecteren.</p>	Klassikaal en zelfstudie.	
	Onderwijskunde (6 lessen van 1,5 uur).	<p>Kennis opdoen van verschillende schoolsystemen. Inzicht in leerprocessen van kinderen. Kennis van werkvormen en leermethodes.</p>	<p>Didactisch en pedagogisch vermogen. Reflecteren.</p>	Klassikaal en zelfstudie.	



Opleiding	Vak	Leerdoelen	Competenties	Onderwijsvorm	Toetsing
UPvA	Leeftijd-Domeinen (4 lessen van 3 uur).	Kent domeinen en kernbegrippen	Lied aanleren. Kan aanleermethodes onderscheiden en hanteren. Kan eenvoudige klanspelen ontwerpen en uitvoeren. Kan luisteropdrachten ontwerpen. Kan bepalen voor welke doelgroep een lied geschikt is. Kan dansen (aten) ontwerpen en uitvoeren.	Klassikaal, coöperatief (in groepjes).	Liedlijst (20 liedjes) inleveren. Per lied aangeven waarom het geschikt is voor de doelgroep. Filmpje van een les inleveren (15 min.) met daarin warming-up/ afsluiting, aanleertechniek en zangkwaliteit.
iPabo	Musiceren 2 (5 lessen). Lied B (5 lessen). Vakdidactiek midden-bouw (10 lessen). Instrumentale begeleiding bij liedjes ontwerpen en uitvoeren in stage. Betekenisvolle activiteiten voor groep 3 en/of 4 ontwerpen.	Notenbeeld t/m fis en bes. Uitbreiding ritmische vorming met 6/8 maat en eenvoudige syncopen. Uitbouwen van eigen vaardigheden in de stageklas. Instrumenten: hoe ga je ermee om in de stageklas.	Kennisbasis. Uitbreiding eigen vaardigheid student. Didactiek: stappenplan instrumentale vorming, eenvoudig maatspel en liedversiering voor stagegroep, uitbreiding en verdieping lied aanleren. Theorie MM: instrumentaal spel en didactiek.	Verschillende lesvormen: klassikaal, in groepjes of zelfstandig.	Vakdossier met beelden. Criteria m.b.t. instrumentaal spel bij een lied, reflectie m.b.v. de theorie uit MM en andere bronnen.
HvA	Module 3: Muziek in de middenbouw (6 lessen van 1,5 uur).	Eigenvaardigheid zingen, ritmes klappen, Orff bespelen. Lesaanbieding MB: muziek maken/zingen/luisteren/noteren. Werken vanuit een thema.	Kennisbasis.	Klassikaal aangeboden.	Vakopdracht in LZ. 4 KO vakken ontwerpen en geven in onderlinge samenhang.
CvA-ODM	Methodiek PO5. Stage PO5. Onderwijskunde 2a. Ritmes rond de wereld Stages	Muziekpedagogische keuzes onderbouwen vanuit een visie. Leerdoelen bepalen en behalen met langere leerlijn. Effectief gebruikmaken van domeinen en reflectie. Langere leerlijnen uitproberen, reflecteren. Op basis van verschillende visies op (muziek-)onderwijs een eigen visie verwoorden. Methodisch wereldmuziek in het po.	Methodische en didactische competentie.	Werkgroep.	Vaktoets 2.4, onderdeel van thematoets. Lessenserie van 8 lessen rond een thema waarin op basis van een visie 2 leerlijnen zijn verwerkt.
CvA-M4ME	Zie jaar 1				

Opleiding	Vak	Leerdoelen	Competenties	Onderwijsvorm	Toetsing
UPvA					
iPabo	Een 4-tal lessen binnen leeftijdsprofilering Jonge Kind in samenhang met drama en beeldend.	Voor de kunstvakken een lessenserie ontwerpen die leidt tot een kleine voorstelling.	Plannen, draaiboek, afspraken met ouders maken, met school en collega's daar. Samenhang tussen verschillende vakken onderzoeken en tot bloei laten komen in een korte voorstelling door en voor kleuters en hun ouders.	Gezamenlijke colleges met de kunstvakken, vakcolleges over de verschillende vakspecifieke zaken.	Het uitvoeren van een kleine voorstelling met de kleuters waarin het draaiboek leidend is en waarin alle kunstvakken in samenhang aan bod komen. Toetsing muziek: minimaal 3 muzikale domeinen, waarvan de samenhang met het gekozen thema aangetoond moet worden.
HvA	Module 4: gekoppeld aan profilering JK of DK i.c.m. Dans/drama/Bevo.	Muziek in een kunstzinnige presentatie met kinder/prentenboek als uitgangspunt.	Kennisbasis.	Klassikaal en in werkgroepen.	Vakopdracht. Kunstzinnige presentatie. Video.
CvA-ODM					
CvA-M4ME	Zie jaar 1				

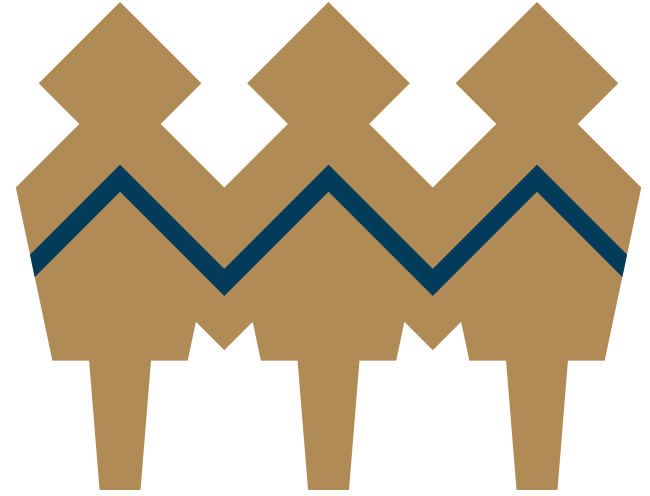


Opleiding	Vak	Leerdoelen	Competenties	Onderwijsvorm	Toetsing
UPvA	Module 4: Vakprofilering bij min. 20 studenten (12 lessen van 1,5 uur).	Didactische vaardigheden verder ontwikkelen naar beginsituatie studenten. Eigen vaardigheden verder ontwikkelen.	Kennisbasis.	Klassikaal. Werkgroepen. Individueel op afspraak.	Lessenserie van 8 muzieklessen maken. Afslutend gesprek.
iPabo					
HvA	Module 4: Vakprofilering bij min. 20 studenten (12 lessen van 1,5 uur).	Didactische vaardigheden verder ontwikkelen naar beginsituatie studenten. Eigen vaardigheden verder ontwikkelen.	Kennisbasis.	Klassikaal. Werkgroepen. Individueel op afspraak.	Lessenserie van 8 muzieklessen maken. Afslutend gesprek.
CvA-ODM	Onderwijskunde 4a. Methodiek PO6, i.c.m. Onderwijskunde 4b.	Principes en toepassing van coöperatief leren in onderwijspraktijk. Een leerlijn op basis van Music Learning Theory uitzetten. Onderwijskundig ontwerpen.	Methodische en didactische competentie.	Werkgroep. Werkgroep. Werkgroep.	In tweetallen een onderwijskundig ontworpen lessenserie van 8 lessen + een toetsies ontwerpen.
CvA-M4ME	Zie jaar 1				



Opleiding	Behandelde methodieken	opmerkingen
UPvA	Moet je doen, Eigen-wijs, Muziek Meester, incidentieel: Zing Zo.	
HvA	Muziek Meester; Eigen-wijs.	
iPabo	Moet je doen, Eigen-wijs, Muziek Meester; Muziekkriebels.	
ODM	ZingZo/LuisterZo, Eigen-wijs liedbundel, eigen liedjes, Muziek Meester; Moet je doen, Da Capo.	Muziek Meester komt langs, niet uitgebreid
M4ME	Zing Zo, Moet je doen, Eigen-wijs, Da Capo, eigen Liedjes, MTE- Aslan.	
Wijzigingen curricula 2015-2016		
UPvA	Toetsing jaar 2 WU-Kern-Afsluiting niet zo streng meer; het gaat meer om het proces van het aanleren van een lied.	
HvA	1ste jaar: afronding is geen toetsing meer, maar een muzikale activiteit die meer gericht is op de praktijk. Er zijn 2 vakopdrachten muziek. 2de jaar: Thematisch Onderwijs is niet automatisch Kunstzinnige Oriëntatie, maar elke kunstdiscipline maakt een eigen koppeling met een ander vak. Dit kan ook rekenen of taal zijn. De bundel Eigen-wijs is niet meer verplicht. ZingZo wordt geïntroduceerd.	
iPabo	Er zijn geen theorietoetsen meer, maar "vakdossiers" en praktische "examens" voor instrumentaal spel en zingen. Reflecteren is belangrijk onderdeel geworden.	
ODM	1ste jaar: PO 1: Werkveld verkenning en Lied aanleren en zingen PO2: Beweging en muziek PO3: Improvisatie en creativiteit PO4: Luisteren en componeren 2de jaar: Integratie Music Learning Theory 3de jaar: aandacht voor so bij onderwijskunde en methodiek 4de jaar: afstudeermodule so	PO1-4: Skillslab, methodiek en stage zijn geïntegreerd Stage: kennismaking met reilen en zellen basisschool door lesbezoeken aan groepsleerkracht met kijkwijzer. Methodiek en stage so, Afstudeerwerk: Raamleerplan so
M4ME	De opleiding is competentiegericht, waarbij er 3 afsluitende toetsen zijn: stages, uitgeschreven leerlijn en reflectieverslag. Alle andere vakken worden formatief afgesloten.	Zelfreflectie en zelfontwikkeling is de rode draad. Studenten houden logboek bij met hun persoonlijke leerdoelen, observaties, bevindingen tijdens de stages en lessen, ontwikkeling van hun competenties. Dit wordt afgesloten met een eindreflectieverslag.





BIJLAGE 4

LESMATERIAAL GEZAMENLIJKE STAGES:

- Kijkwijzer
- Toelichting op peerfeedback
- Peerfeedbackformat

INLEIDING KIJKWIJZER

Een belangrijk onderdeel van de gezamenlijke stage met de lio-student van de pabo is dat de conservatoriumstudent een kijkje in de klas mag nemen in het basisonderwijs. Door groepsleerkrachten in hun klas aan het werk te zien, krijgt de conservatoriumstudent de kans om te ervaren hoe een school en een schoolklas functioneren buiten de muzieklessen om.

DE CONTEXT VAN EEN BASISCHOOL

De overheid heeft voor het basisonderwijs kerndoelen geformuleerd die beschrijven wat er minimaal wordt verwacht van leerlingen in groep acht. De school is vrij om te kiezen vanuit welke onderwijsvisie ze deze les geeft, met welke methodes ze werkt om de kerndoelen te behalen en hoe ze de lesdagen indelen. De onderwijsinspectie controleert wel in welke mate de kerndoelen door leerlingen van een school worden behaald.

In totaal zijn er 58 kerndoelen geformuleerd en 3 daarvan betreffen het domein “Kunstzinnige Oriëntatie”. Een school is dan ook verplicht om aandacht te besteden aan een vorm van kunstonderwijs. Meestal neemt muziekles een klein deel van het curriculum in: 30-45 minuten per week is al heel wat en is daarmee een klein onderdeel van een groter geheel. Om zicht te krijgen op wat er buiten de muziekles gebeurt en inzicht te krijgen in het reilen en zeilen van een basisschool, is het leerzaam om de leerlingen en de groepsleerkracht ook bezig te zien bij andere vakken. Enerzijds leer je de persoonlijkheden van de leerlingen beter kennen, anderzijds kun je veel leren van de methodische aanpak en pedagogisch-didactische benadering van de groepsleerkracht. Om gericht te kunnen observeren hebben we de volgende kijkwijzer samengesteld.

OBSERVATIE-OPDRACHT

Je gaat twee dagdelen observeren in een klas. Het doel van het observeren is:

- ◆ *Zicht krijgen op hoe een basisschool vormgeeft aan het onderwijs en hoe je daar als muziekdocent op aan zou kunnen sluiten;*

- ◆ *Zicht krijgen op hoe een groepsleerkracht lesgeeft en wat je daarvan kunt leren voor je eigen muziekonderwijs;*
- ◆ *Zicht krijgen op de plek van het muziekonderwijs binnen het curriculum van een school en wat je van die plek vindt.*

Onderstaand vind je een observatieformulier dat uit drie delen bestaat:

- ◆ *Onderdeel 1 “de context van de basisschool”: dit is een observatie gedeelte dat gericht is op de school als geheel;*
- ◆ *Onderdeel 2: “het pedagogisch-didactisch handelen van de groepsleerkracht”; en*
- ◆ *Onderdeel 3: “de muziekles”.*

Je maakt van ieder onderdeel van het observatieformulier een verslag van ongeveer 300 woorden waarin je de vragen beantwoordt die per onderdeel worden gesteld.

KIJKWIJZER

Leerdoelen:

- ◆ *De student kan beschrijven hoe een basisschool vormgeeft aan het onderwijs en op welke wijze daar door een muziekdocent op aangesloten kan worden;*
- ◆ *De student kan het pedagogisch-didactisch handelen van een groepsleerkracht beschrijven en aangeven op welke wijze dit handelen kan worden toegepast in het eigen muziekonderwijs;*
- ◆ *De student kan beschrijven wat de plek van het muziekonderwijs binnen het curriculum van een school is en zich daar een mening over vormen.*

Onderdeel 1: De context van de basisschool

1. De onderwijsvisie van de school

Scholen mogen zelf kiezen vanuit welke onderwijsvisie zij lesgeven. Geef de school die jij observeert les vanuit een bepaalde onderwijsvisie, zo ja, welke? Kan je 2 punten noemen waaruit blijkt dat die onderwijsvisie in de

praktijk wordt gebracht? En kan je 1 punt noemen dat weergeeft hoe je die onderwijsvisie een plek in je muziekles kan geven?

2. Welke andere vakken worden er gegeven?

Het basisonderwijs draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen en het rust leerlingen op een brede manier toe voor participatie in de samenleving. Welke vakken worden in de door jou geobserveerde klas gegeven? Kan je 1 voorbeeld geven hoe je had kunnen aansluiten bij de inhoud van één van deze andere vakken in je muziekles?

3. Thematisch werken

Op veel scholen is het onderwijs georganiseerd rondom thema's. Wordt er gewerkt met thema's op jouw school, zo ja, rondom welk thema wordt er nu gewerkt? En hoe zie je dat terug in de vakken? Kan je 1 voorbeeld geven hoe jij in je muzieklessen op dat thema kan aansluiten?

4. Aansluiten bij de dagelijkse realiteit van het kind

Op welke wijze legt de groepsleerkracht een relatie tussen het dagelijks leven van het kind? Geeft de groepsleerkracht ruimte aan persoonlijke verhalen of de actualiteit? Wordt “de buitenwereld” in het klaslokaal gehaald door YouTube of andere media? Kan je een voorbeeld geven hoe je dit in je muzieklessen zou kunnen doen?

Onderdeel 2: Het pedagogisch-didactisch handelen van de groepsleerkracht

1. Hoe is de dagopening?

Een groepsleerkracht opent iedere dag vaak op dezelfde manier: elk vast “ritueel” gebruikt deze groepsleerkracht om de dag te openen? Wat spreekt je hierin aan en waarom?

2. Werkvormen en instructie

De groepsleerkracht gebruikt vaak verschillende werkvormen om het leren van leerlingen te bevorderen en afwisselend te houden. Beschrijf welke werkvorm je ook kan toepassen in je muziekles en welke instructie bij die werkvorm past.

3. Orde houden

Iedere groepsleerkracht heeft strategieën ontwikkeld om orde te houden. Hoe wordt ongewenst gedrag gecorrigeerd (klassikaal of individueel?). Welke consequenties (straffen) gelden er voor negatief gedrag van kinderen? Kan je 2 orderegels benoemen die de groepsleerkracht toepast in de klas en die je ook zou kunnen toepassen in je muziekles?

4. Differentiëren

In elke klas zijn er kinderen die meer of juist minder moeite hebben met de lesstof. De leerkracht moet rekening houden met elk kind door gedifferentieerd les te geven. Kun je daarvan voorbeelden zien? Kun je een voorbeeld geven hoe je dat kan toepassen in de muziekles?

5. Contact maken met leerlingen

Een goede band met je leerlingen is belangrijk voor een veilig leerklimaat. Kan je 2 manieren noemen waarop de groepsleerkracht een positieve band opbouwt met de leerlingen? Kan je deze 2 manieren ook toepassen in je muziekles?

6. Culturele diversiteit

Hoe cultureel divers is de groep leerlingen van de klas die je observeert? Houdt de groepsleerkracht bewust rekening met deze cultureel diverse samenstelling van de klas? Zo ja, kan je 1 punt noemen waar je dat aan merkt en zou je dit ook kunnen toepassen in je muziekles?

Onderdeel 3: Muziekonderwijs

1. Wat is de plek van de muziekles binnen de dag en week?

Wat vind je daarvan?

2. Reageren de leerlingen anders op een muziekles dan op de andere lessen? Kan je een aantal verschillen benoemen? Wat vind je daarvan?

FEEDBACK GEVEN EN ONTVANGEN IN DE STAGE

MELISSA BREMMER

Tijdens de stages geldt het krijgen van feedback van docenten of mede studenten als een belangrijke manier van leren voor docent-studenten. Feedback kan worden gezien als een vorm van “formatief toetsen” (Sluijsmans, Joosten-ten Brinke & Van der Vleuten, 2013) dat wordt beschreven als “toetsen voor het leren”. Het gaat daarbij om een vorm van toetsen waarmee bepaald kan worden waar studenten staan in hun leerproces, waar zij naartoe moeten werken in hun stage en op welke manier zij dat kunnen doen (Sluijsmans et al., 2013). De hoogleraren onderwijskunde John Hattie en Helen Timperley van de University of Auckland (NZ) hebben uitgebreid onderzoek gedaan naar wat de kracht van feedback is. Zij geven de volgende beschrijving van feedback (2007, p. 81): “*information provided by an agent (e.g. teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding*”. Het doel van deze “*information*” (feedback) is om de kloof te dichten tussen waar de student nu in zijn of haar stage staat en waar de student moet komen te staan aan het einde van de stage. Hattie en Timperley (2007, p. 90) spreken dan ook van “*closing the learning gap*” door middel van feedback.

Peerfeedback in de stage

In de gezamenlijke stages geven pabostudenten en conservatoriumstudenten zogenaamde “peerfeedback” aan elkaar. Peerfeedback is het laten beoordelen of evalueren van studenten door studenten en kan worden ingezet nog voordat de stagebegeleider feedback geeft. De manier waarop studenten aan elkaar feedback geven is belangrijk omdat daar vanaf hangt hoeveel een student leert van een andere student (Hattie & Timperley, 2007). Maar wat is dan een effectieve manier van peerfeedback geven? Uit onderzoek komt een aantal punten naar voren waarop gelet kan worden bij het geven van (effectieve) peerfeedback. Deze punten worden hieronder besproken:

Ten eerste is het belangrijk om de studenten voor te bereiden op het feit

dat zij peerfeedback gaan geven in de stage (Sluijsman et al., 2013) en om hen te informeren over de functie en het voordeel van peerfeedback. Zo geven Sluijsman et al. (2013) aan dat peerfeedback ervoor zorgt dat studenten elkaar in hun eigen taal feedback kunnen geven. Daardoor begrijpen zij de feedback beter en zijn zij open naar elkaar in het delen van (les)ideeën en het geven van verbetervoorstellen (voor een les); studenten zien ook hoe anderen min of meer dezelfde taak uitvoeren en leren daarvan; het geven van peerfeedback geeft studenten daarnaast een groter gevoel van autonomie in hun leerproces; en tot slot, de twee verschillende studentengroepen hebben een andere expertise waarvan geleerd kan worden in de stage. De motivatie van studenten om deze vorm van feedback toe te passen, kan stijgen als helder is waarom het wordt ingezet tijdens de stage.

Verder is het verstrekken – of het gezamenlijk ontwerpen – van “beoordelingscriteria” voor de stage een belangrijk aspect van het succesvol inzetten van peerfeedback (Sluijsman et al., 2013). Studenten geven geen willekeurige feedback aan elkaar maar relateren hun feedback steeds weer aan de beoordelingscriteria van de stage (Hattie & Timperley, 2007). Hiermee helpen de studenten elkaar om de doelen van de stage te behalen. Dit betekent dat de studenten altijd de beoordelingscriteria bij de hand moeten hebben als zij een medestudent observeren en beoordelen. Daarbij is het van belang dat alle studenten de beoordelingscriteria van de stage begrijpen en dat de criteria worden doorgesproken met alle studenten voordat ze in de stage worden gebruikt (Sluijsman et al., 2013). Overigens, onderzoek (Hattie & Yates, 2014) laat zien dat studenten meer openstaan voor feedback als ze weten om welke doelen en beoordelingscriteria het gaat in de stage.

Op het niveau van het feedback geven zelf, kan te veel feedback in één keer leiden tot “cognitieve overbelasting”: een student krijgt te veel informatie over het lesgeven en kan zich als gevolg daarvan gaan focussen op minder belangrijke punten die snel een resultaat opleveren, zoals de layout van de lesvoorbereiding verbeteren in plaats van het klassenmanagement verbeteren (Sluijsman et al., 2013). Het is daarom noodzakelijk om met de studenten te bespreken dat zij tijdens hun feedback focussen op

een paar belangrijke punten zodat de medestudent de gelegenheid krijgt om de feedback te begrijpen en om te zetten naar een aantal verbeterpunten voor de volgende stageles.

Ook blijkt uit onderzoek dat peerfeedback die wordt gegeven in de vorm van lof (“dit onderdeel van je les ging heel goed! Prima!”) te weinig zegt over wat de student precies goed deed. Studenten krijgen zo te weinig handvatten om te leren van die “goede ervaring” of om die “goede ervaring” verder uit te bouwen (Hattie & Yates, 2014). Hattie en Timperley (2007, p. 86) vatten dit als volgt samen: “*Praise for task performance appears to be ineffective, which is hardly surprising because it contains such little learning-related information*”. Aan de andere kant, als feedback wordt gegeven in de vorm van “harde kritiek” kan de student zich afsluiten voor deze feedback, óók als de kritiek waarde heeft (Hattie & Yates, 2014). Het is daarom belangrijk dat studenten leren om op constructieve wijze aan elkaar uit te leggen waarom een onderdeel wel of niet goed ging en daarna concrete suggesties leren geven voor het verbeteren van het lesgeven (Sluijsman et al., 2013).

Samenvattend, vooraf aan het toepassen van peerfeedback is het belangrijk om de studenten voor te lichten over de functie van deze vorm van feedback en de beoordelingscriteria te bespreken die de basis vormen voor het geven van peerfeedback. Tijdens het feedback geven zelf, dienen studenten op te letten dat zij niet te veel feedback geven, maar op een aantal specifieke punten focussen. Daarnaast dienen zij feedback op een uitgebreide (wat, waarom, hoe) en constructieve manier te geven en samen tot concrete verbetersuggesties te komen voor de volgende stageles. Op deze wijze kan peerfeedback bijdragen aan het leren lesgeven en tegelijkertijd studenten meer autonomie geven in hun leerproces.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hattie, J., & Yates (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London, UK: Routledge.

Sluijsmans, D.M.A., Joosten-ten Brinke, D., & van der Vleuten, C.P. M. (2013). *Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Maastricht: Universiteit Maastricht.

PEER FEEDBACK 2015 CvA- HvA student

Betreft Stage periode

Student

Datum les

Stageschool/groep

De pabo-student of de conservatoriumstudent die de les voorbereidt en geeft, stuurt de lesvoorbereiding drie dagen van te voren naar de ander.

Waar let ik op bij het geven van peerfeedback?

- ◆ Focus op drie of vier feedbackpunten die zijn gerelateerd aan de criteria die hieronder zijn beschreven;
- ◆ Leg aan je medestudent zo concreet mogelijk uit wat je goed vond gaan of waar je nog verbeterpunten ziet;
- ◆ Vermijd het geven van lof ('dat ging goed') *zonder uitleg* (dus leg uit wat en waarom je een lesonderdeel goed vond gaan);
- ◆ Vermijd het geven van harde kritiek;
- ◆ Kom samen tot concrete verbeterpunten voor de volgende stageles.

Degene die de les observeert, vult onderstaand verslag in

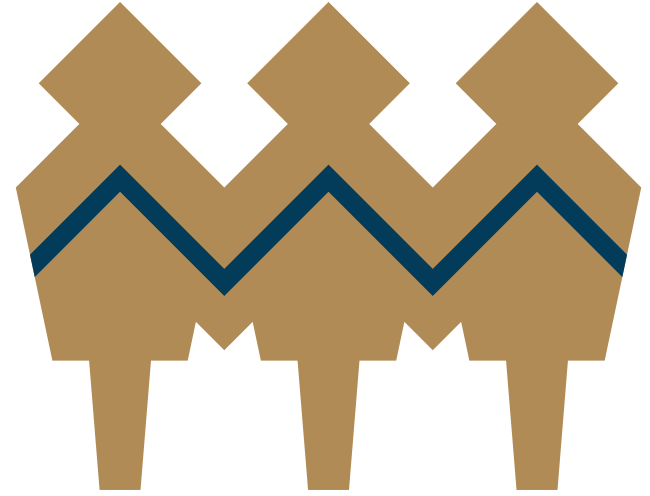
CRITERIA	FEEDBACK
Vorbereiding	
<i>Lesvoorbereiding – op papier</i>	
De student hanteert het verticale lesmodel : warming up/ inleiding – kern – slot Deze indeling is helder beschreven. De student hanteert het horizontale lesmodel : tijd – wat – hoe Deze indeling is helder beschreven.	
De lesdoelen zijn zodanig beschreven (met het werkwoord kunnen) dat ze goed toetsbaar zijn (o.a. in 'slot').	
Warming up/inleiding	
De student voert een warming up/inleiding uit die terugblijkt op de vorige les(sen) en/of vooruitblijkt op de les die komt.	

CRITERIA	FEEDBACK
Kern	
De student: <ul style="list-style-type: none"> • Begeleidt (op muzikale wijze) op zijn instrument; • Zingt het lied goed op toon voor; • Zingt het lied verstaanbaar voor; • Zingt het lied ritmisch voor; • Is expressief; • Maakt tijdens de muzikale voordracht (oog) contact met de kinderen. 	
De student past minimaal 2 aanleertechnieken toe als er een lied wordt aangeleerd (voor de conservatoriumstudent).	
De student past (minimaal) twee domeinen in de les toe: <ul style="list-style-type: none"> • Zingen; • Spelen (met bodysounds/stempercussie/ klappen/instrumentjes: stokken/eitjes...); • Bewegen (illustreerend/dans/choreografie/...); • Luisteren (gerichte luisteropdrachten/ maakopdrachten); • Noteren (traditioneel/grafisch) 	Beschrijf:
Binnen minstens één van de muzikale activiteiten wordt ingegaan op de muzikale inbreng van een kind: <i>ownership</i> van de kinderen	
Afsluiting/muzikale presentatie	
De student: <ul style="list-style-type: none"> • Betreft de kinderen bij de interpretatie en vorm van de afsluiting; • Vat samen wat er deze les is geleerd • Toont waardering voor de inspanningen van de leerlingen. 	

CRITERIA	FEEDBACK
Methodisch-didactisch handelen	
De student: Telt bij een muzikale activiteit in; <ul style="list-style-type: none"> • Geeft toonhoogte aan; • Geeft het tempo aan; • Tacteert of dirigeert tijdens de muzikale activiteit; • Gebruikt een geschikte werkvorm bij de gekozen muzikale activiteit (onderzoek/meedoen/nadoen/gesprek/stapelen/doorgeven/playbacken/audiëren/omzetten/aanwijzen); • Stuurt het muzikale proces non-verbaal en/of verbaal aan. 	
Organisatorisch handelen	
De student: <ul style="list-style-type: none"> • Kan de aandacht van de groep krijgen en houden; • Communiqueert duidelijk naar de kinderen wat er gedaan gaat worden; • Weet tempo in de les te houden; • Kan tijdens de les orde bewaren: (consequent leerkrachtgedrag/non-verbale signalen/rustig corrigeren/muzikaal corrigeren); • Heeft een flexibele opstelling om in te spelen op onverwachte situaties. 	
Pedagogisch handelen	
Leerlingen op een positieve manier stimuleren/betrekken bij de les en goed contact houden.	
Samenwerking tussen HvA en CvA student	
Noteer: Hoe gaat de samenwerking wat betreft: <ul style="list-style-type: none"> • Afstemming van de lessen; • Elkaar feedback geven; • Wederzijdse coaching tijdens het lesgeven (specifiek de muziekles). 	

CONCRETE VERBETERPUNTEN VOOR DE VOLGENDE STAGELES

TOPS OM TE ONTHOUDEN EN OM OP VOORT TE BOUWEN



BIJLAGE 5

MEETINSTRUMENT

Evaluatieformulier focusgroep

WYTSKE MINNEMA



In deze bijlage wordt het meetinstrument van de onderzoekspilot “Gezamenlijke stages” beschreven. Achtereenvolgens worden de onderzoeksopzet, de data-analyse, de kwaliteit van het onderzoek, een handleiding voor het doen van vervolgonderzoek en aanbevelingen voor vervolgonderzoek beschreven.

I. ONDERZOEKSOPZET

A. Keuze multiplecasestudy

In de onderzoekspilot “Gezamenlijk stages” is, om de leeropbrengsten van de studenten te onderzoeken, gekozen voor kwalitatief en exploratief onderzoek in de vorm van een multiplecasestudy. In een casestudy worden individuen (zoals de studenten) in hun eigen natuurlijke omgeving (het klaslokaal) onderzocht om inzicht te krijgen in hoe zij betekenis geven aan hun werkelijkheid. Een multiplecasestudy is een verzameling van meerdere casestudy's die het mogelijk maakt om overeenkomsten en verschillen te ontdekken tussen die cases middels een cross-case analyse.¹

B. Keuze en procedures onderzoeksmethodes voor dataverzameling

In dit onderzoek is gekozen voor verschillende manieren om data te verzamelen. Ten eerste heeft een focusgroep videobeelden van de stageduo's schriftelijk geanalyseerd aan de hand van een evaluatieformulier. Dit deden zij in eerste instantie individueel. Vervolgens zijn de experts door middel van een discussie gezamenlijk tot een oordeel gekomen, dat zij beschreven op een gezamenlijk formulier. Dit formulier kwam inhoudelijk volledig overeen met het formulier waarop de focusgroepleden individueel moesten scoren. Het groeps gesprek dat ontstond bij het gezamenlijk invullen van het evaluatieformulier werd gebruikt als onderzoeksdata.

Ten tweede zijn er analyses gemaakt van de peerfeedbacksessies die de studenten na het geven van de muzieklessen hebben gehouden. Deze analyses zijn niet door de focusgroep uitgevoerd, maar door de onderzoeker in samenwerking met een tweede beoordelaar. Dit was de tweede databron.

¹ Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods* (Herz. ed.). Newbury Park: Sage.

Analyse van de muziekles door de focusgroep

Om de focusgroep van videobeelden te voorzien, hebben de stageduo's al hun muzieklessen gefilmd zonder de aanwezigheid van de onderzoeker. Dit was om ervoor te zorgen dat de aanwezigheid van de onderzoeker de studenten of leerlingen niet zou beïnvloeden.² Daarna werd aan de studenten gevraagd om de film met hun beste les in te leveren voor de analyse. De opnames zijn, in verband met privacy, enkel toegankelijk voor de onderzoeker.

De focusgroep die de videobeelden analyseerde bestond uit experts uit het muziekeducatieve veld. Een focusgroep is een groep experts, samengesteld door de onderzoeker, die een gesprek voeren over een door de onderzoeker gekozen onderwerp (de focus).³ Het doel van deze focusgroep was om inzicht te krijgen in de ervaringen en meningen van de experts over de gegeven stagelessen. De onderzoeker heeft zich neutraal opgesteld en geen inhoudelijke vragen beantwoord om de focusgroepleden zo min mogelijk te beïnvloeden.

Na het bekijken van een les op video was de opdracht aan de experts om eerst individueel aan de hand van een evaluatieformulier een oordeel te geven over de kwaliteit van de muziekles.⁴ Ook werd er door middel van open en gesloten vragen gevraagd naar de kwaliteiten en vaardigheden van de lesgevende student, het zelfvertrouwen van de student,

² Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). Action Research. *Research Methods in Education*, 5, 226-244.

³ Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.

⁴ Dit is eerder beschreven in hoofdstuk 4: Het concept "kwaliteit" was in dit onderzoek onderverdeeld in de volgende parameters:

- **Vorbereiding les:** is er sprake geweest van een goede voorbereiding? Weten de leerkrachten wat ze gaan doen en hoe zij dit gaan doen?
- **Uitvoering van de les:** is er sprake van een goede opbouw van de les? Hoe was het verloop? Is er sprake van een leerkernel, leerproces en leerdoelen? Wordt er structureel gewerkt?
- **Pedagogische en muzikdidactische vaardigheden:** welke pedagogische en didactische vaardigheden hebben de studenten? Hoe zijn hun muzikale vaardigheden?
- **Rol van de muziek:** is er in de les ruimte voor muziek en muziek maken? En is er sprake van een muzikaal proces?
- **Samenwerking van de studenten:** Hoe is de samenwerking? En hoe is hierin de rolverdeling?

de mate van samenwerking en de mate van "flow"⁵ in de les. Vervolgens vulden de experts hetzelfde evaluatieformulier gezamenlijk in.

Analyse van de peerfeedbacksessie door de onderzoeker

De opdracht aan de studenten was om na alle gegeven muzieklessen elkaar peerfeedback te geven aan de hand van een peerfeedbackformat (bijlage 4). In het format komt een aantal aspecten aan de orde, zoals de voorbereiding, inleiding, kern en afsluiting van de muziekles. Daarnaast moesten de studenten ook reflecteren op hun (muzikaal) methodisch-didactisch, organisatorisch en pedagogisch handelen. Tot slot bespraken zij hun onderlinge samenwerking en konden zij elkaar complimenteren en concrete aanwijzingen voor de volgende les geven.

De studenten hebben de peerfeedbacksessies zelfstandig opgenomen op video of audio. Hiervoor is gekozen om sociaalwenselijke antwoorden (die eventueel gegeven kunnen worden in het bijzijn van een andere persoon) te voorkomen.

2. DATA-ANALYSE

Analyse van de evaluatieformulieren van de focusgroep

Analyse open vragen

Allereerst is gekeken naar de gegeven antwoorden op de open vragen. Bij de individuele antwoorden zijn de antwoorden ingedeeld op onderwerp (zoals de thema's muziek en didactiek) en geanalyseerd op patronen. Dit is ook gedaan voor de gezamenlijk ingevulde evaluatieformulieren.

Analyse gesloten vragen

De gesloten vragen uit het vragenformulier waren allen gekoppeld aan een vijfpuntschaal. De waarde "1" betekende dat de parameter zeer weinig aanwezig/te zien was en de waarde "5" betekende dat de parameter zeer

⁵ De leerkracht is doelgericht, geconcentreerd en er is sprake van evenwicht tussen de eigen vaardigheden en de activiteit. De docent is zich bewust van het eigen handelen en past zich hier op aan. Er is (of lijkt) sprake van een verlies van het tijdsbesef en de activiteit is (of lijkt) intrinsiek belonend (Csikszentmihalyi, 1990).

veel aanwezig/ te zien was. Alle waarden van zowel de individuele scores als de gezamenlijke scores zijn (apart) in een Excelbestand gezet. Vervolgens is gebruikgemaakt van de beschrijvende statistiek waarbij is getracht om correlaties (verbanden) uit te rekenen.⁶ De uitkomst van de berekening wordt de correlatiecoëfficiënt genoemd. Dit is een getal tussen de 0 en 1. Hoe dichter de correlatiecoëfficiënt bij het getal 1 ligt, hoe sterker het verband. Het gaat hierbij niet (noodzakelijk) om een causaal verband. Een andere variabele kan immers de oorzaak zijn van het verband.⁷

Analyse van de peerfeedbacksessies door de onderzoeker

De peerfeedbacksessies over de gegeven muzieklessen zijn bekeken en uitgeschreven door de onderzoeker en een tweede beoordelaar. Vervolgens zijn deze geanalyseerd door te zoeken naar patronen in de antwoorden. Hierbij is gezocht naar terugkerende woorden en thema's in de gesprekken.

Kwaliteit van het onderzoek

Er is een aantal keuzes gemaakt om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te vergroten. Allereerst zijn de video-opnames gemaakt door de studenten zelf. Dit om *bias* door de aanwezigheid van de onderzoeker te voorkomen. Daarnaast zijn er meerdere experts, afkomstig uit verschillende vakgebieden binnen het muziekeducatieve veld, gevraagd voor de focusgroep. Bij alle focusgroepsessies waren tenminste drie van hen aanwezig om op die manier zo compleet mogelijke antwoorden te krijgen. Ten slotte is er bij het analyseren van de peerfeedbacksessies door de onderzoeker voor een tweede beoordelaar gekozen. Het kwalitatieve en exploratieve karakter van het onderzoek maakt overigens dat er over de resultaten geen generaliserende uitspraken gedaan kunnen worden.

⁶ Voor de wiskundige berekening, zie bijvoorbeeld:

<http://www.rug.nl/education/scholierenacademie/studieondersteuning/profielwerkstuk/gammasteunpunt/eigen-onderzoek/statistiek---correlaties>

⁷ Moore, D.S., McCabe, G.P., & Craig, B.A. (2012). *Introduction to the Practice of Statistics*. New York: W.H. Freeman and Company

HANDLEIDING VERVOLGONDERZOEK GEZAMENLIJKE STAGES

Hieronder volgt een handleiding voor het doen van vergelijkbaar onderzoek naar gezamenlijke stages. Deze handleiding is verdeeld in drie secties: de voorbereiding van het onderzoek, de dataverzameling en tot slot de data-analyse.

Vorbereiding	<p>1. Ga op zoek naar studenten die mee willen doen aan het onderzoek</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vraag aan de studenten of zij gefilmd willen worden; • Vraag toestemming aan de basisscholen. Niet op elke school mogen de leerlingen worden gefilmd; • Zorg dat de anonimiteit en privacy van studenten en leerlingen gewaarborgd is. Zorg er bijvoorbeeld voor dat filmbeelden niet (zonder toestemming) aan derden worden verstrekt. <p>2. Formeer een focusgroep</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bedenk welke experts uitgenodigd kunnen worden. Zorg ervoor dat de experts uit verschillende sectoren komen (bijvoorbeeld zowel uit het basisonderwijs als uit de muzieksector); • Vraag of zij mee willen werken en regel eventueel een vergoeding; • Zorg dat er minimaal twee experts zijn per les; • Regel op tijd de data waarop de focusgroepsessies worden gehouden. Iedereen is druk! Let op: een (opname van een) muziekles duurt al snel driekwartier. Vervolgens moet deze besproken worden. Trek daarom per les minimaal een uur uit; • Bepaal wie de focusgroepsessie(s) gaat leiden; • Bedenk of het mogelijk is om één focusgroepsessie te houden of dat het noodzakelijk is om meerdere sessies te houden; • Regel een ruimte waarin deze sessie in alle rust kan plaatsvinden en zorg dat de noodzakelijke materialen gereserveerd zijn (beamer/laptop etc.). <p>3. Ontwikkel de procedures voor de dataverzameling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkel een script voor het filmen van de lessen van de studenten: <ul style="list-style-type: none"> o Wat moet er gefilmd worden? (alle lessen, een les, etc.); o Wie gaat de lessen filmen? (de studenten, een externe partij, de onderzoeker etc.); o Welke muzieklessen moeten de studenten sturen? (alle lessen, de lessen die zij het beste vonden etc.); o Hoe kunnen de studenten de muzieklessen verzenden? (moeten ze alle lessen sturen? Zelf kiezen welke les het beste was en deze sturen? etc.). <p>4. Verstuur het script naar de studenten voordat de stages beginnen.</p> <p>Zorg dat duidelijk is wat er van hen wordt verwacht. Zorg dat duidelijk is waar, wanneer en hoe laat de studenten de lessen geven.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkel een evaluatieformulier voor de focusgroep <ul style="list-style-type: none"> o Welke onderwerpen zijn belangrijk om te evalueren? (samenwerking, kwaliteit van de muziekles, "flow" etc.);
---------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Vorbereiding	<ul style="list-style-type: none"> o In welke mate moet het evaluatieformulier sturend zijn? (Er kan gekozen worden voor een vrij format met veel ruimte voor interpretatie of voor een gesloten vragenlijst en alles wat hier tussen zit); o Wanneer er wordt gekozen voor gesloten vragen aan de hand van een Likert-schaal; denk dan na over het aantal keuzeopties. Wanneer iemand kan kiezen uit vier hokjes is hij gedwongen een keuze te maken. Bij vijf hokjes kan men kiezen voor het midden.
Data-verzameling	<p>1. Het filmen van de lessen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wanneer de studenten de lessen filmen: <ul style="list-style-type: none"> o Zorg dat voor iedereen de opdracht duidelijk is; o Monitor tijdens de stageperiode of er lessen gefilmd zijn; o Probeer in de periode dat de data gemaakt worden al zo veel mogelijk beelden te krijgen. Zodat eventuele technische problemen eerder opgespoord kunnen worden. • Wanneer de onderzoeker/een externe partij filmt <ul style="list-style-type: none"> o Zorg dat duidelijk is waar; wanneer en hoe laat de studenten de lessen geven; o Overleg met de docent/studenten of er leerlingen zijn die niet in beeld mogen komen. Zet deze leerlingen eventueel achter in de klas zodat de kans kleiner is dat zij in beeld komen. <p>2. Focusgroepsessies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laat een vast persoon de sessies leiden; • Geef alle leden dezelfde instructie. <p>3. Invullen van de evaluatieformulieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zorg dat voor iedereen de opdracht duidelijk is; • Monitor of de evaluaties daadwerkelijk opgenomen worden (volgens opdracht); • Controleer tijdens de opnameperiode of de data goed opgenomen is.
Data-analyse	<p>Focusgroepsessies</p> <p><i>Open vragen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyseer de gegeven antwoorden en probeer antwoordpatronen te ontdekken. Dit kan bijvoorbeeld door alle antwoorden in een (tekst)verwerkingsprogramma te zetten en ze vervolgens te clusteren in categorieën, zoals antwoorden gerelateerd aan pedagogisch-didactische vaardigheden, muziek in de klas of het verloop van de les. <p><i>Gesloten vragen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Zet de gegeven antwoorden in een statistisch rekenprogramma (bijv. Excel of SPSS) en probeer verbanden te vinden door bijvoorbeeld correlaties uit te rekenen. <p>Peerfeedbacksessies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beluister alle ontvangen evaluaties en schrijf deze woord voor woord uit; • Probeer vervolgens verbanden, gedachtegangen en opvallende zaken te onderscheiden en noteren. Noteer daarnaast de bijbehorende quotes. Dit kan vervolgens als data gebruikt worden; • Voor de betrouwbaarheid van het instrument is het noodzakelijk dat dit door minstens twee personen wordt gedaan.

AANBEVELINGEN VOOR VERVOLGONDERZOEK

Er is nog nauwelijks op deze manier onderzoek gedaan naar de samenwerking tussen pabo- en conservatoriumstudenten. Daarom is de aanpak van dit onderzoek nieuw. In de loop van het proces bleek er een aantal zaken te zijn die niet volgens plan verliepen of achteraf beter aangepakt hadden kunnen worden. Hieruit komt een aantal aanbevelingen voort voor eventueel vervolgonderzoek.

Voormeting

In dit onderzoek is vrij weinig bekend over de kenmerken van de studenten. Door middel van een voormeting zou er meer bekend zijn over de achtergronden van de studenten en hierdoor zouden eventuele verschillen in uitkomsten beter geduid kunnen worden. Deze voormeting zou kunnen bestaan uit een vragenlijst waarin wordt gevraagd naar verschillende kenmerken van de studenten. Dit zou bijvoorbeeld kunnen gaan over het geslacht en de leeftijd van de studenten, maar ook de ervaring die zij hebben met lesgeven en met het krijgen/geven van muziekles.

Controlegroep

In de pilot is er, om tijdtechnische redenen, voor gekozen geen gebruik te maken van een controlegroep. Achteraf gezien is dit jammer, omdat niet meegenomen kon worden welke kwaliteit en kenmerken de lessen hadden van studenten die niet gezamenlijk stage liepen. Daarnaast kan er meer gezegd worden over het leerproces van de studenten wanneer beide groepen worden onderzocht. Het zou dus goed zijn om in een vervolgonderzoek wel een controlegroep mee te nemen.

Vorbereiding

Vanuit de literatuur is bekend dat de voorbereiding van de studenten een belangrijke graadmeter is voor het verloop en de kwaliteit van de lessen. In dit onderzoek is deze variabele meegenomen in het evaluatieformulier voor de focusgroep. Het bleek echter nauwelijks mogelijk voor de focusgroepleden om dit in te schatten. In een volgend onderzoek zou het goed zijn om de voorbereiding te meten. Dit kan aan de hand van (video-) opnames waarin de voorbereiding van de studenten te zien is, maar ook door de lesformulieren van de studenten op te vragen.

Deze lesformulieren zouden dan gegeven kunnen worden aan de focusgroepleden zodat zij een beter idee hebben van het doel van de les en het lesplan. Daarnaast zouden er (video-)opnames gemaakt kunnen worden van de voorbereiding van de lessen. Deze zouden dan geanalyseerd kunnen worden door de onderzoeker.

Evaluatieformulier focusgroep

In het evaluatieformulier dat is gemaakt voor de focusgroep is gekozen voor een vijfpuntschaal. Dit betekent dat de focusgroepleden konden kiezen uit vijf opties. Het gevolg hiervan was dat er vaak voor het midden werd gekozen (het derde hokje), waarbij de experts in feite geen keuze maakten. In een vervolgonderzoek zou gekozen kunnen worden voor een vierpuntschaal waarbij de focusgroepleden gedwongen worden om een keuze te maken. Daarnaast is er in dit onderzoek gekozen voor zowel open als gesloten vragen op het evaluatieformulier. Door de gesloten vragen zijn de antwoorden van de focusgroep in meer of mindere mate gestuurd. Het is aan te bevelen om in vervolgonderzoek (vooraf) de vraag te stellen in hoeverre de focusgroep gestuurd moet worden.

Peerfeedbacksessies

Tijdens het verloop van dit onderzoek bleek dat een aantal studenten tijdens de peerfeedbacksessies afweken van het peerfeedbackformat. Het zou aan te raden zijn om in een volgend onderzoek de studenten helder te instrueren dat het peerfeedbackgesprek strak aan de hand van dit format moet worden gevoerd, zodat er nog meer uit het onderzoek gehaald kan worden.

Datum:

Les:

Initialen expert:

EVALUATIEFORMULIER FOCUSGROEP

Wat vond u van deze muziekles?

heel slecht heel goed

Wat maakt deze les goed?

Noteer drie redenen/argumenten.

- 1
- 2
- 3

In hoeverre was er in deze les sprake van...:

Ruimte voor muziek en/of een muzikaal proces zeer weinig zeer veel
 Aandacht voor de basale muzikale principes zeer weinig zeer veel
 Muzikale kwaliteit zeer weinig zeer veel

In hoeverre was er in deze les sprake van...:

Een goede voorbereiding zeer weinig zeer veel
 Een goede opbouw zeer weinig zeer veel
 Een goed verloop van de les zeer weinig zeer veel
 Een leerkernel zeer weinig zeer veel
 Een leerproces zeer weinig zeer veel
 Leerdoelen zeer weinig zeer veel

In hoeverre was er in deze les sprake van...:

Betrokkenheid van de leerlingen zeer weinig zeer veel
 Duidelijke instructie zeer weinig zeer veel
 Muzikale vaardigheden bij de (lesgevende) docent zeer weinig zeer veel
 Pedagogisch-didactische vaardigheden bij de (lesgevende) docent zeer weinig zeer veel

In hoeverre vond u de (lesgevende) leerkracht...:

Gemotiveerd zeer weinig zeer veel
 Vastberaden zeer weinig zeer veel
 Zelfverzekerd in het handelen zeer weinig zeer veel
 Vertrouwd met de (les)omgeving zeer weinig zeer veel

Datum:

Les:

Initialen expert:

Hoeveel zelfvertrouwen straalde de (lesgevende) leerkracht uit?

zeer weinig zeer veel

Toelichting

.....
.....
.....
.....

In hoeverre werd de andere leerkracht volgens u bij de les betrokken?

zeer weinig zeer veel

Wat vind u hiervan?

.....
.....
.....
.....

In hoeverre was er bij de (lesgevende) leerkracht sprake van...:

Doelgerichtheid	zeer weinig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	zeer veel
Concentratie	zeer weinig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	zeer veel
Tijdsbesef	zeer weinig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	zeer veel
Directe reflectie op het eigen handelen	zeer weinig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	zeer veel
Evenwicht tussen de eigen vaardigheden en de activiteit	zeer weinig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	zeer veel
Persoonlijke controle over de activiteit	zeer weinig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	zeer veel
Intrinsieke beloning	zeer weinig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	zeer veel

In hoeverre is er volgens u sprake van een “flow” bij de (lesgevende) leerkracht?

zeer weinig zeer veel

Toelichting

.....
.....
.....
.....

Het project “Muziekeducatie doen we samen” is tot stand gekomen dankzij de onmisbare bijdrage van vele personen. Allereerst zijn er de leden van de stuurgroep – Janneke van der Wijk, Erna van Hest, Johan Jelsma, Saskia van Caem, Folkert Haanstra en Adri Schreuder – die samen met de leden van de werkgroep – Birgit Janssen, Ineke Peereboom, Otto de Jong en Reinhard Findenegg – de ruggengraat vormden van het project en het voedden met hun visie, kennis, ervaring, ideeën en energie. Hun bijdragen en inzet waren de motor achter de vruchtbare samenwerking tussen de betrokken op-leidingsinstituten. De werkgroep werd op een inspirerende wijze bijgestaan door Christiane Nieuwmeijer. Wytske Minnema was vanaf het begin betrokken als stagiaire en heeft haar bevoegenheid voor het onderwerp omgezet in haar masterscriptie. Bovendien heeft zij de meting van de leeropbrengsten van studenten uitgevoerd. Veel dank gaat ook uit naar Melissa Bremmer, die zowel op constructieve wijze heeft meegedacht bij het ontwikkelen van het onderwijsmateriaal voor de gezamenlijke stages als op bevoegen manier het gezamenlijk college aan de pabo- en M4ME-studenten heeft gegeven. Bovendien heeft zij een waardevolle bijdrage geleverd aan de eindpublicatie.

De pilot “Gezamenlijke stages” zou nooit tot stand gekomen zijn zonder de enthousiaste medewerking van alle pabo-studenten van de Pabo HvA, UPvA en iPabo van 2014-2015 en 2015-2016, en de muziekdocenten Birgit Janssen, Hanneke Hoogerwerf, Otto de Jong, Ineke Peereboom en Arjen Bijlsma. Vanuit het conservatorium waren alle studenten ODM en M4ME van 2014-2015 en 2015-2016 betrokken. Deze studenten hadden dit niet kunnen doen zonder de nauwe betrokkenheid van de docenten van ODM en M4ME Reinhard Findenegg, Hans van de Veerdonk en Adri Schreuder. Bijzondere dank gaat ook uit naar de basisscholen waar de pilot heeft kunnen plaatsvinden: Kunstmagneetschool de Kraal (Amsterdam), OBS de Octopus (Diemen), de Westerparkschool (Amsterdam), OBS De Hobbedob (Weesp), De Slootermeerschool (Amsterdam), basisschool De Zon (De Kwakel), Michiel de Ruyterschool (Amstelveen) en OBS de Pionier (Wormerveer).

De pilot 4CO-teaching was een bijzonder onderdeel van het project dat dankzij de kennis en ervaring van Caroline Offerhaus is uitgevoerd. Veel dank gaat uit naar de betrokken professionals die zich hebben ingezet om deze pilot tot een succes te maken: Nelleke de Ridder, Otto de Jong, Hella Schoonewelle, Wendy Bakker, Floortje Hendriks, Marijn Oussoren, Liesbeth van Mispelaar en Marijke Smedema. Zonder de warme medewerking van Monique Rutgers van De Heldringschool (Amsterdam) en Sylvia Rietveld van basisschool De Capelle (Amsterdam) had deze pilot ook niet kunnen plaatsvinden.

Verder hebben nog vele deskundigen op verschillende manieren hun steentje aan het project bijgedragen, zoals onder andere Ellen van Hoek, Anneke Hogenstijn, docenten beeldend en dans/drama van de betrokken pabo's, de leden van het Netwerk Muziekdocenten Pabo, de leden van de focusgroep en het ondersteunende team van het Conservatorium van Amsterdam.

Tot slot gaat mijn speciale dank uit naar Ineke Schaveling met wie ik samen het plan voor dit project op voortvarende en inspirerende wijze tot een succesvolle aanvraag heb kunnen formuleren en naar Janneke van der Wijk die mij de kans en het vertrouwen heeft gegeven dit mooie project te leiden.

LILI SCHUTTE, Conservatorium van Amsterdam

BIOGRAFIE

DR MELISSA BREMMER (1972) voltooide de studie Docent Muziek (cum laude) aan het Conservatorium van Amsterdam en de studie Onderwijskunde (cum laude) aan de Universiteit van Amsterdam met als specialisatie intercultureel onderwijs. Zij werkt momenteel als onderwijskundige aan de Bacheloropleiding Docent Muziek en aan de masteropleiding Kunsteducatie, beide onderdeel van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Van 2011-2015 deed zij promotieonderzoek aan de University of Exeter (UK) naar de 'pedagogical content knowledge' van vakleerkrachten muziek die lesgeven aan kleuters.

WYTSKE MINNEMA (1990) is afgestudeerd onderwijspedagoog. Haar bachelor pedagogische wetenschappen heeft zij afgerond aan de Rijksuniversiteit Groningen. Voor haar masterstage voor de opleiding Onderwijspedagogiek (Vrije Universiteit, Amsterdam) heeft zij, in opdracht van het project 'Muziekeducatie doen we samen', een internationaal literatuuronderzoek gedaan naar samenwerking van vakleerkrachten muziek en groepsleerkrachten in het (basis-)onderwijs. Daarnaast heeft zij, in het kader van haar masterthese, onderzoek gedaan naar de samenwerking tussen conservatorium- en pabostudenten tijdens de eerste pilot. Voor de tweede pilot heeft zij een meetinstrument ontwikkeld en wederom onderzoek gedaan naar deze gezamenlijke stages. Wytske werkt als studiebegeleider voor middelbare scholieren.

LILI SCHUTTE (1973) studeerde kunstgeschiedenis aan de Universiteit van Amsterdam en klarinet aan het Koninklijk Conservatorium te Den Haag waar ze haar diploma's Docerend en Uitvoerend Musicus behaalde. Zij was werkzaam in vele orkesten en ensembles in Nederland, waarvan ruim 7 jaar als tweede en es-klarinetist bij Holland Symfonia. Tevens heeft Lili 2 jaar op de afdeling educatie van dit orkest gewerkt. Momenteel is zij verbonden aan de muziekschool Amsterdam als coördinator binnenschools muziekonderwijs. Daarnaast is zij studietoördinator van de post-hbo opleiding Muziekeducatie op het Conservatorium van Amsterdam. Lili is tevens adviseur muziek bij het Fonds Podiumkunsten.

Auteurs

Melissa Bremmer

Wytske Minnema

Lili Schutte

Redactie

Rebekka Bremmer

Vormgeving

Peter te Bos – Twizter

Opmaak

Wouter van der Struijs

Druk

NPNDrukkers

Publicatiedatum

30 maart 2016

Oplage

1000

Fotografie

Lisa van Bennekom

Fokke van Saane

Lili Schutte

Conservatorium van Amsterdam

Oosterdokskade 151

1011 DL Amsterdam

www.ahk.nl/conservatorium