

Muziek- pedagogische professionalisering van basisschool- leerkrachten

Bert van Oers en Anouk Visée

Professionalisering van leerkrachten is een van de speerpunten in het programma Cultuureducatie met Kwaliteit. Dit artikel beschrijft een explorierend onderzoek naar professionalisering binnen projecten waarin leerkrachten samenwerken met muziekdocenten. Onderzocht is hoe interacties tussen muziekdocent en leerkracht doelgerichter kunnen worden en hoe leerkrachten een actievere en centralere rol kunnen innemen in deze muziekprojecten.

In een gemeenschappelijk advies uit 2012 over cultuureducatie in het primair onderwijs benadrukken de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur dat cultuureducatie in het hart van het onderwijs hoort. De raden stellen echter vast dat cultuureducatie een marginale plek heeft in het curriculum en pleiten daarom voor permanente inspanningen voor handhaving en verbetering van de kwaliteit. Als een van de oorzaken wijzen ze op de rol van de leerkrachten. Zij vormen de spil, maar missen vaak de specifieke professionaliteit om cultuureducatie op hoog niveau te kunnen realiseren. Leerkrachten missen vaak de handvatten en voelen zich niet deskundig genoeg om dit deel van hun taak te volbrengen, aldus beide raden (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur 2012, p. 24).

Professionalisering van leerkrachten is een van de speerpunten in het programma Cultuureducatie met Kwaliteit (2013-2016). Voorheen werd het schoolse aanbod verrijkt met aanbod van diverse culturele instellingen. Maar daarmee verwerven groepsleerkrachten nog niet de competenties om zelf in de eigen klas lessen te verzorgen die de kunstzinnige vorming van leerlingen - zowel receptief (belevend) als productief (creatief, uitvoerend) - ondersteunt.

Bovenstaande geldt onverkort voor alle kunstdisciplines in het curriculum van het primair onderwijs. In dit artikel beschrijven we ons onderzoek¹ naar het muziekonderwijs, dat vooral is gericht op de problematiek van de muzikale professionalisering van de groepsleerkracht in het primair onderwijs. Meer kennis over de mogelijkheden tot muzikale professionalisering zal op langere termijn een bijdrage kunnen leveren aan de verbetering van het muziekonderwijs op de basisschool.

We hebben interacties onderzocht tussen de muziekdocent en de groepsleerkracht binnen muzikeducatieve projecten in diverse Nederlandse basisscholen. We wilden weten hoe die interacties geactiveerd en benut kunnen worden voor verdergaande professionalisering van de basisschoolleerkracht, in de veronderstelling dat deze daardoor beter toegerust wordt om zelfstandig en regelmatig muzieklessen te geven in de klas. Binnen het hier besproken onderzoeksproject hebben we alleen kunnen kijken naar de leeropbrengsten bij de groepsleerkrachten zelf, zoals die in de muziekprojecten zichtbaar kunnen worden gemaakt. De veronderstelling is dat die opbrengsten uiteindelijk hun weerklank moeten kunnen vinden in hun werk in de klas en daar leiden tot verbeterde condities om leerlingen voortdurend in gevarieerde ontwikkelende muziekactiviteiten te betrekken.

1. Het onderzoek is uitgevoerd door Anouk Visée (MSc) onder supervisie van hoogleraar Bert van Oers op de Vrije Universiteit van Amsterdam, Afdeling Onderwijswetenschappen en Theoretische Pedagogiek. Het onderzoek kon plaatsvinden met subsidies van het Fonds voor Cultuurparticipatie en het Amsterdamse Fonds voor de Kunst. Eindrapportage (Visée & van Oers 2013) is te vinden op <http://hdl.handle.net/1871/43996>. De hierna volgende tekst is hoofdzakelijk op deze rapportage gebaseerd.

Achtergrond van het onderzoek

Voor kwaliteitsverbetering van muziekonderwijs op de basisschool, zoals beoogd in het programma *Muziek in Ieder Kind* van het Fonds voor Cultuurparticipatie, gaan scholen vaak samenwerkingen aan met muziek-scholen. Een muziekproject op de school wordt uitgevoerd onder leiding van een muziekdocent of uitvoerend musicus (in het vervolg gezamenlijk aan te duiden als ‘muziekdocent’) in samenwerking met groepsleerkrachten. Het kan bijvoorbeeld gaan om projecten waarin leerlingen kennismaken met verschillende muziekinstrumenten, ervaring opdoen met het bespelen ervan en eventuele affiniteiten kunnen ontdekken met een instrument waarop ze zich verder zouden willen bekwamen. Maar het kan ook gaan om zang- of koorprojecten waarin leerlingen actief kunnen participeren onder leiding van een muziekdocent. De leerkracht neemt daar meestal ook aan deel, maar in vele gevallen vanuit een observerende rol, eventueel de muziekdocent ondersteunend in de klassenorganisatie of management van de groep (Van Schilt-Mol 2012). In veel gevallen zijn er weinig specifieke voorzieningen getroffen om de leerkracht optimaal te laten leren van een dergelijk project. Het leerproces van de groepsleerkracht (voor zover zich dat daadwerkelijk voordoet) berust dan meestal op de veronderstelling dat leren zonder actieve participatie plaats kan vinden, vooral door te kijken naar een rolmodel.

In ons eigen vooronderzoek (Visée & Van Oers 2013) hebben we bij een aantal (later specifiek te benoemen) muziekprojecten kunnen vaststellen dat groepsleerkrachten niet altijd actief deelnemen aan de muziekprojecten in hun klas en zich beperken tot organisatorische maatregelen. De uitvoering van het project leggen ze dan vrijwel volledig in handen van de muziekdocent. Een nadere kwalitatieve analyse van de activiteiten van de groepsleerkracht bracht ook enkel opvallende en terugkerende samenhangen (‘patronen’) aan het licht in verschillende dimensies van de activiteiten van de leerkrachten.

Het eerste patroon is de samenhang tussen motivatie en handelen: wanneer leerkrachten, bijvoorbeeld door positieve ervaringen met muziekles geven in het verleden, zeer gemotiveerd waren om te leren van een muziekdocent, vond muziekinhoudelijke interactie tijdens de muziekles plaats, vooral als de muziekdocent rekening hield met de leerkracht en in staat was om voor hem leerdoelen te formuleren.

Een tweede opvallend patroon was dat leerkrachten en muziekdocenten tijdens het lesgeven weinig ruimte namen om te communiceren over het verdelen van praktische zaken of het afstemmen van pedagogisch handelen. Dit ging spontaan en zonder veel interactie. De gedachte was dat dit soort zaken niet tijdens, maar na de les besproken zou moeten worden. Dat gebeurde echter ook nauwelijks, omdat hier weinig tijd voor bleek te zijn. In de praktijk was het voor de leerkrachten (behalve bij het project *Zing Zo!*) niet altijd duidelijk welke rol ze moesten innemen tijdens de lessen, noch waarop ze

zouden moeten letten in het handelen van de muziekdocent om daar zelf beter van te worden in het geven van eigen muzieklessen. Op grond van deze bevindingen hebben we voor verdergaand onderzoek besloten om de interacties tussen leerkracht en muziekdocent doelgericht te begeleiden om na te gaan wat voor effect dit zou hebben op de leeropbrengsten en motivatie van de leerkrachten. Onze onderzoeksvraag luidde:

Wat is het effect van de doelgerichte interacties tussen groepsleerkracht en muziekdocent op de gerapporteerde (muzikale) leeropbrengsten en motivatie van de leerkrachten.

De veronderstelling achter deze vraag wordt onder meer ondersteund door onderzoek van Nieuwmeijer (2013). In haar onderzoek kon zij eveneens vaststellen dat samenwerking tussen groepsleerkracht en muziekdocent niet zonder meer vanzelfsprekend is, ook al zijn beiden in de klas aanwezig. Volgens Nieuwmeijer heeft een geïsoleerde interventie door een muziekdocent in een kleuterklas nauwelijks effect op de kwaliteit van het vrije muzikale spel van kinderen, terwijl een interventie waarin muziekdocent en groepsleerkracht samenwerken aan de invulling van het muziekonderwijs significante effecten opleverde op de sociale interacties tussen de kleuters en tot langere en meer diverse muzikale activiteiten leidde.

In de hiernavolgende beschrijving van ons onderzoek gaan we eerst nader in op het theoretisch kader van onze onderzoeksvraag, dat ook de aanpak van de interventie (het bevorderen van doelgerichte interacties) verder onderbouwt. Daarna beschrijven we de aanpak en opzet van ons onderzoek en belichten we de uitkomsten en conclusies.

Theoretisch kader

Professionalisering

De cruciale betekenis van de kwaliteit van de leerkracht voor de kwaliteit van het onderwijs wordt wereldwijd al lange tijd onderschreven. Shulman (1986) benadrukte dat die leerkrachtkwaliteit afhangt van zijn inhoudelijk kennis van de discipline die onderwezen wordt (*wát* moet onderwezen worden?) én van zijn pedagogische kennis en vaardigheden (*hóe* moeten we dit onderwijzen?). Hij introduceerde daartoe het begrip 'pedagogical content knowledge'.

Sindsdien is er veel onderzoek gedaan naar professionalisering in uiteenlopende domeinen. Het is inmiddels duidelijk dat professionalisering van leerkrachten een complex proces is dat niet louter kan bestaan uit het overdragen van instructiemethoden (Fullan 1993). Het is een langdurig leerproces dat berust op interacties met deskundigen, vooral op het terrein waarop de leerkracht zich wil verbeteren. Op basis van een reviewstudie naar effecten van professionaliseringsinterventies laten Van Veen, Zwart, Meirink en

Verloop (2010) zien dat het effect van korte, doelgerichte nascholingscursussen in het algemeen weinig effectief is. Professionalisering blijkt het meest effectief wanneer dit berust op actief leren in samenwerking met andere professionals (Van Veen et al. 2010, p. 23).

Op grond van deze inzichten gaan we van de veronderstelling uit dat actief en samenwerkend leren en de verbinding tussen inhoudelijke kennis en pedagogische kennis en vaardigheden ook van belang is bij professionalisering van leerkrachten 'on the job'.

Participerend leren

Onderzoek van de afgelopen decennia (zie bijvoorbeeld Lave & Wenger 1991) heeft laten zien dat actief samenwerkend leren het meest succesvol verloopt als dit leren gesitueerd is in de praktijk waarvoor men leert, waarbinnen de lerende ondersteuning krijgt van experts in die praktijk. In veel gevallen zijn de lerenden onervaren nieuwkomers, maar ze kunnen ook experts zijn die vanuit verschillende expertises als nieuwkomer aan elkaars praktijk gaan deelnemen (Edwards 2011).

Actief samenwerkend leren komt binnen professionalisering van leerkrachten voor muzikeducatie echter nog weinig voor. Veelal neemt muzikale professionalisering de vorm aan van korte cursussen buiten schooltijd. In het algemeen blijkt echter dat deze vorm van professionalisering niet alleen populair is, maar ook niet altijd effectief (Meewis & Ros 2012; Van Veen et al. 2010).

Actief samenwerkend leren veronderstelt volgens de *Situated Learning Theory* van Lave en Wenger (1991), dat deelnemers worden erkend als *legitiem* (geaccepteerd). De lerende vertrekt daarbij vanuit een aanvankelijk *perifere positie* (deelname is nog minimaal en sterk gebaseerd op het waarnemen van de gebeurtenissen of het uitvoeren van ondergeschikte deeltaken), maar evolueert door het leren van nieuwe kennis en vaardigheden naar een meer zelfstandige uitvoering van de betrokken activiteit.

Deze theorie van *legitimate peripheral participation* kan dienen als een beschrijving van de deelname van de groepsleerkracht aan de les van de muziekdocent. Ook daar hebben we te maken met (in dit geval) twee experts die verschillende typen kennis en kunde inbrengen in een gezamenlijke praktijk. Lave en Wenger wijzen erop dat het leren door deelname samenhangt met de betekenis (relevantie) van de nieuw te leren kennis en vaardigheden voor de gezamenlijke activiteit en van de aard van de interacties tussen de deelnemers (zie ook Wenger 1998).

In principe kunnen we binnen deelname aan een praktijk drie vormen van leren onderscheiden: leren door observatie (door naar mededeelnemers te kijken), leren door *instructie* en *dialogisch* leren.

Het *observerend leren* is binnen het kunstonderwijs waar performance centraal staat een belangrijke manier van leren (zie Van Hoorn 2012). Bij observerend leren is het volgens Bandura (1986) de bedoeling dat de lerende door het bekijken van het gedrag van een model algemeen geldende regels afleidt

uit de gemodelleerde voorbeelden en deze regels leert toepassen in vergelijkbare of relatief nieuwe situaties (zie ook Groenendijk 2012). Daarbij is het belangrijk, aldus Bandura, dat leerlingen hun aandacht vestigen op de relevante aspecten van het voorbeeldgedrag (Groenendijk 2012, p. 10). Dit principe wordt binnen de algemene leerpsychologie wel aangeduid als ‘oriëntatie’ (zie Gal’perin in Van Parreren & Carpay 1980, p. 39 e.v.). Voor het leren van nieuwe handelingen is het van belang dat de leerling weet waarop hij zich moet oriënteren om tot een volwaardige uitvoering van de handeling te komen en (daarmee) de betreffende handeling in zijn volwaardige vorm zelfstandig te leren beheersen.

Leren door directe *instructie* is in veel complexe praktijken onmisbaar om efficiënt elementaire vaardigheden te leren of de benodigde informatie te krijgen om in de praktijk mee te kunnen doen. In veel gevallen (zoals bij het leren van het notenschrift of het leren hanteren van opnameapparatuur) is het efficiënt om leerlingen dit via directe instructie aan te leren. Instructie is in feite een manier om de oriëntatie van leerlingen te sturen op die kenmerken die essentieel zijn voor de uitvoering van een bepaalde handeling (Arievitch & Haenen 2005; Van Parreren & Carpay 1980, hoofdstukken 3 en 4).

Dialogisch leren ten slotte berust op uitwisseling van informatie, ideeën of probleemoplossingswijzen door deelnemers aan een praktijk om gezamenlijk de betekenis daarvan uit te werken en te benutten. Vooral experts bespreken vaak begrippen en oplossingswijzen met elkaar om hun ideeën aan te scherpen en er beiden wijzer van te worden. Ook hier moet aan speciale condities voldaan worden om die dialogen optimaal te laten verlopen. Anne Edwards (2011) heeft in haar onderzoek naar communicatie tussen professionals in een gezamenlijke praktijk laten zien dat het succes daarvan in hoge mate afhankelijk is van de bereidheid en vaardigheid van de betrokkenen om te achterhalen wat de ander precies drijft en belangrijk vindt in zijn handelen.

Het onderzoek

In ons onderzoek wilden we meer te weten komen over de interacties tussen groepsleerkrachten en muziekdocenten in de klas, en vooral of deze via speciale maatregelen te optimaliseren zijn, zodat er meer leeropbrengsten zijn en de groepsleerkrachten blijvend gerichte motivatie vertonen.

Gezien de complexiteit van klassensituaties, de relatief geringe kennis over de vorming van *pedagogical content knowledge* op muzikaal vlak en de diversiteit aan mogelijk bepalende dimensies (onafhankelijke variabelen zoals motivatie en ervaring van betrokkenen, pedagogische visies van de leerkrachten en financiële facilitering) hebben we besloten dat een quasi-experimenteel onderzoek niet opportuun is. We hebben gekozen voor casestudies, waarbij weliswaar geen generalisatie mogelijk is, maar die wel

een dieper inzicht kunnen geven in relevante variabelen en hun mogelijke samenhang. Voor de exploratie van complexe situaties waarover relatief weinig voorkennis bestaat, zijn casestudies een bij uitstek geschikte onderzoeksmethode (Yinn 1989). In casestudies worden natuurlijke situaties intensief bestudeerd, zonder reducties voor experimentele controle.

Het onderzoek betrof drie casestudies die één belangrijke doelstelling deelden: leerlingen in contact brengen met muziek, actieve muziekbeleving en –beoefening. Het ging om wat Yinn (1989) een multiple casestudie noemt. In multiple casestudies moeten de betrokken cases ook op enkele belangrijke dimensies van elkaar verschillen om de kans te vergroten dat door onderlinge contrasten nieuwe relevante aspecten aan het licht kunnen komen. In onze studie lagen deze contrasten in de verschillende soorten muziekprojecten, de verschillende achtergronden en leservaring van de muziekdocenten en de verschillende groepen en soorten scholen van de leerkrachten.

Deelnemers

Aan het onderzoek (2012-2013) namen leerkrachten en muziekdocenten deel die betrokken waren bij drie al lopende muziekeducatieve projecten in Amsterdam, Utrecht en Zaandam. Van elk project deden één leerkracht en één muziekdocent mee, drie duo's in totaal. De deelnemende docenten en leerkrachten werden op voordracht van de projectleiders uitgekozen. Hieronder geven we van elk project een korte typering.²

Zing Zo!

De MuZiekschool Amsterdam (voortaan MA) wil met *Zing Zo!* (in het vervolg ZZ) het gefragmenteerde aanbod van muziekprojecten terugdringen en werken aan lange leerlijnen binnen het muziekonderwijs. In het schooljaar 2011-2012 werkten er in Amsterdam zo'n twintig basisscholen met de ZZ-methode. ZZ richt zich enkel op zangonderwijs. Vanaf september 2011 krijgen alle groepen 1 en 2 van de betrokken basisscholen zangonderwijs van een vakdocent muziek, dit breidt zich elk jaar met twee groepen uit. De methode is gericht op het aanleren van bepaalde vaardigheden en kennis die de leerlingen aan het einde van de basisschool moeten bezitten. Projectleider Hans van de Veerdonk licht toe: 'De leerlingen moeten uiteindelijk zoveel knowhow hebben dat ze makkelijk tweestemmig kunnen zingen, noten kunnen lezen en keuzes kunnen maken welke stijl muziek ze leuk vinden; ze moeten in het laatste jaar hun eigen muziektheaterproductie kunnen maken.'

MuziekRoute

De MuziekRoute (voortaan MR) is een muziekeducatieproject van het

2. De informatie over de projecten komt voort uit interviews met de projectleiders in februari 2012, evaluatieverslagen en de toenmalige websites. De beschrijvingen zijn ontleend aan Visée & van Oers (2013).

Utrechts Centrum voor de Kunsten (UCK). In oktober 2011 is UCK begonnen met het verzorgen van muziekonderwijs op vier basisscholen van verschillende signatuur in de Utrechtse wijk Overvecht, een wijk die de afgelopen jaren veelvuldig in het nieuws is geweest vanwege sociale problematiek. De vier scholen die met de MR werken zijn via een selectieprocedure uit een groter aantal scholen gekozen door een onafhankelijke commissie en werken met de methodiek van de Vreedzame school³. De groepen drie krijgen zangles, de groepen vier instrumentles naar keuze.

Het doel van de MR is 'het uitdragen van een visie op muzikeducatie en een andere manier en methodiek die aansluiten bij de wijk', om zoveel mogelijk kinderen in aanraking te laten komen met creativiteit en de kans te geven talent te ontwikkelen. De methode is minder gericht op het ontwikkelen van specifieke muzikale kennis en vaardigheden bij de leerlingen (zoals bij ZZ), maar meer op een kennismaking met muziek en het ontdekken van talenten. MR voorziet in een scholingsproject voor de leerkrachten.

Muziek maakt School!

'Dat alle kinderen in Poelenburg in ieder geval één keer in hun leven in aanraking komen met wat het betekent om muziek te maken, hoe het voelt om bijvoorbeeld een snaarinstrument te bespelen [...] en hoe heerlijk het is om muziek te maken', verwoordt projectleider Gertru Smit-Pasveer de doelstelling van Muziek maakt School! (voortaan MmS). Toch komen de muziekdocenten van MmS 'geen kunstje doen in de klas', maar willen ze dat muziek geïntegreerd wordt in het curriculum en net zo belangrijk wordt gevonden als rekenen en taal. In 2012 en 2013 wordt het project ingezet op vier scholen: een protestants-christelijke, islamitische, rooms-katholieke en een openbare basisschool. De scholen zijn door FluXus, het centrum voor de kunsten in Zaanstad, benaderd om mee te doen met het project en reagerden enthousiast. De groepen 5 en 6 van de participerende scholen krijgen zowel zang- als instrumentles van FluXus-docenten.

Interventie

Doel van de interventie was om met kleine aanpassingen binnen de muziekprojecten een actievere en authentieke vorm van leren bij de leerkrachten teweeg te brengen. De deelname van de leerkracht verandert idealiter in die periode van een perifere naar een meer centrale positie, als gevolg van de activering en oriëntaties op relevante punten. Om dit te bewerkstelligen hebben we naast observerend leren ook dialogisch leren en instructie ingezet. In vier muzieklessen beoogden we vooral de leerkrachten een actieve rol te laten innemen in de lessen en hen zo meer betrokken te maken bij hun eigen

3. Een compleet lesprogramma met de focus op democratisch burgerschap en sociale competenties waar ook muziekdocenten in dit geval mee moeten leren werken. Meer informatie via: www.devreedzameschool.nl

leerproces. Zo ging de leerkracht in de eerste muziekles de muziek-docent doelgericht observeren. Om dit observeren te sturen hebben we een observatieschema ontworpen met verschillende domeinen van de muziekles (zie bijlage). We vroegen de leerkracht expliciet op de muziekdocent te letten en te achterhalen hoe de muziekles in elkaar zat en wat hem opviel, verwonderde of deed denken aan de eigen muziekles. De lijst bood niet alleen een kader voor de oriëntaties van de leerkracht, maar kon zo wellicht ook voorkomen dat de leerkracht teveel gericht bleef op de leerlingen.

Daarnaast moesten de leerkracht en muziekdocent in *dialogo* (een gesprek of via de mail) vooraf leerdoelen voor de leerkracht opstellen. We vroegen de leerkracht om te reflecteren op kennis en vaardigheden die hij in de eigen muziekles miste en vervolgens na te denken over hoe hij deze kennis en vaardigheden kon ontwikkelen met hulp van de muziekdocent. De leerkracht kan dat immers zelf het beste inschatten. Om de leerkracht op weg te helpen boden we een lijst⁴ aan met muzikale kennis en vaardigheden die van pas komen in de zang- of vioolles. In de tweede, derde en vierde muziekles deden de leerkrachten mee met de leerlingen en kregen zij van de muziekdocent steeds meer kleine opdrachten die aansloten bij hun leerdoelen. Deze opdrachten hadden een instructiefunctie, maar dienden vooral het dialogisch leren bij de leerkracht teweeg te brengen. Om de betrokkenheid van de leerkrachten te vergroten kozen we voor een kringopstelling in de klas waarbij de leerkracht samen met de muziekdocent midden in de kring ging zitten.

Na elke les was er mailcontact tussen leerkracht en muziekdocent. Het was belangrijk om dat dezelfde dag nog te doen, zodat elementen en opvallende zaken uit de les nog vers in het geheugen lagen. Gekozen is voor mailen, omdat mondeling overleg door tijdbeperkingen praktisch moeilijk of onmogelijk leek. In Utrecht kozen leerkracht en muziekdocent er voor om wél face to face te overleggen na de les. In de mail of het gesprek bespraken ze de leerdoelen van de afgelopen les volgens een vast format, waardoor de muziekdocent systematisch feedback kon geven na reflectie van de leerkracht. Feedback betrof onder meer taken of producten en de manier waarop die waren uitgevoerd dan wel ontwikkeld. Ook was er feedback die meer gericht was op het proces: waarom en hoe een leerdoel in dit geval behaald was en wat er wel of niet goed ging in de les. Door dit overleg kregen onderzoeker en muziekdocent meer inzicht in het leerproces van de leerkracht.

Omdat we ook de muziekdocenten op weg wilden helpen bij het betrekken van de leerkracht in de muziekles, hebben we gekozen voor een gezamenlijk *instructiemoment* voor alle deelnemende muziekdocenten van de drie projecten, gegeven door Hans van de Veerdonk (projectleider ZZ).

4. Ontwikkeld in samenwerking met Hans van de Veerdonk, artistiek leider van Zing Zo!, coördinator van de binnenschoolse projecten van de Muziekschool Amsterdam en onder andere docent vakdidactiek op het Conservatorium van Amsterdam.

In deze eenmalige instructie spraken de muziekdocenten over hun achtergrond, hun leservaringen en samenwerken met de groepsleerkracht, maar ook over de verschillen tussen de projecten in professionalisering van de groepsleerkracht. Verder hebben ze uitvoerig gebrainstormd over manieren om de leerkracht bij de les te betrekken en waarom dit zo belangrijk is. Ook in deze instructie wilden we, net als in de muzieklessen met de leerkracht, proberen de muziekdocenten actief te betrekken en hen na te laten denken over relevante situaties.

Instrumenten en data-analyse

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn binnen de drie casestudies diverse data verzameld. De belangrijkste bronnen waren de *interviews* met de leerkrachten over hun ervaringen, de *observaties* tijdens de vier muzieklessen (opgenomen op video), *leerverslagen* (waarin leerkrachten beschrijven wat ze geleerd hebben, volgens de methode van het Learner Report, zie De Groot 1986) en de *stimulated reflection interviews* na afloop van de vier muzieklessen aan de hand van filmbeelden uit de laatste muziekles. We introduceren deze term, omdat *stimulated recall interviews* bij voorkeur direct na een gebeurtenis dienen plaats te vinden, terwijl er bij ons onderzoek meer tijd zat tussen een gebeurtenis en een interview. Wel werd hun herinnering (recall) aan de lessen en de reflecties daarop door de videobeelden gestimuleerd en ondersteund, zoals bij *stimulated recall* het geval is. Deze interviews hielpen ons om motieven achter gedragingen te achterhalen, daarop te reflecteren en zo de eigen interpretaties tijdens de observaties te toetsen.

De onderzoeksgegevens uit de verschillende bronnen zijn gecodeerd met een vooraf opgestelde codelijst, gebaseerd op de onderliggende theorieën (zie voor de details Visée & Van Oers 2013). Bij het opstellen van de codelijst zijn we uitgegaan van bestaande theorie (gesloten codes), maar hebben we ook geprobeerd om via inductie betekenis te verlenen aan dat wat uit de bestudeerde situaties naar boven kwam (open codes). De gesloten codes waren codes over motivatie, interesse en self-efficacy (in dit geval: de inschatting van leerkrachten over hun eigen vermogen om muziekles te geven). Ze waren veelal beschrijvend van aard. De open codes bestonden vooral uit toelichtingen: bijvoorbeeld de verschillende redenen waarom participanten meededen aan dit onderzoek. Het werken met gesloten en open codes is standaardpraktijk in de moderne kwalitatieve data-analyse (zie Strauss & Corbin 1994).

Vervolgens hebben we de gecodeerde data geanalyseerd met het kwalitatieve data-analyseprogramma *Atlas.ti* en vervolgens met Atlas-ti patroonanalyse gezocht naar patronen ofwel relatief stabiele samenhangen tussen verschillende dimensies in een bepaald type situaties (vergelijk Terwel 2005). Een patroon identificeert, verklaart of beschrijft de onderliggende verhoudingen van een terugkerend verschijnsel (Miles & Huberman 2004, p.69).

Voor de leerverslagen maakten we een codelijst waarin we onder meer onderscheid aanbrachten tussen de soorten leerdoelen van leerkrachten en

hun redenen voor het wel of niet behalen van die leerdoelen in de muziekles.

Een tweede beoordelaar controleerde de analyses van de verschillende databronnen door met de codelijsten 20% van de random gekozen data te analyseren. De *intercoder reliability* (de verhouding tussen het aantal overeenkomsten op het totale aantal overeenkomsten en verschillen tussen onderzoeker en tweede beoordelaar, zie Miles & Huberman 2004, p. 64) bleek voor de interviews 88%, voor de leerverslagen 82,5 % en de observaties 80%. Deze percentages zijn dermate hoog dat we er vanuit kunnen gaan dat het coderen systematisch verlopen is.

Resultaten

De interventies bleken de oriëntatie van leerkracht en muziekdocent inderdaad te sturen, zodat er in de muziekles tijd en ruimte kwam voor professionalisering van de leerkracht. In de eerste interviews over de ervaringen van de leerkrachten vertelden leerkrachten dat ze actiever betrokken te zijn. Alle drie leerkrachten gaven zelf geen structurele muzieklessen aan hun leerlingen en waren onzeker over hun muzikale kennis en vaardigheden. Ook waren zij in mindere mate betrokken bij muziek in het algemeen; zo bespeelden ze zelf geen muziekinstrument, zongen ze niet in een koor of ensemble of beschouwden ze muziek niet als hun hobby. De leerkrachten gaven langer dan tien jaar les en wilden graag met hun klas zingen. In leerverslagen of tijdens observaties vertelde iedere leerkracht afzonderlijk, dat ze schroom hadden over of zich schaamden voor hun ontbrekende muzikale competenties.

Reflectie op de interventies

Instructie & kringopstelling

De korte instructie voor muziekdocenten hielp de muziekdocenten om de leerkracht te betrekken bij de muziekles, maar heeft nog wat aanpassing nodig. Zo vond de muziekdocent uit MR de instructie gedeeltelijk nuttig: 'De instructie was meer georiënteerd op zang dan instrumentale les, maar er waren dingen die toepasbaar zijn voor mij.' Deze muziekdocent vertelde tijdens het *stimulated reflection interview* dat ze door de instructie 'aan' was gezet en dus gemotiveerder om de leerkracht bij de muziekles te betrekken. Wat haar betreft had de instructie nog wel wat gericht kunnen zijn, waardoor ze met meer praktische tips naar huis was gegaan. Door de kringopstelling leek het vanzelfsprekender voor de leerkracht om mee te doen in de muziekles. We zagen in alle gevallen dat de kringopstelling ook na het beëindigen van het onderzoek, gehandhaafd werd.

Observatieformulier

De leerkrachten maakten in de eerste muziekles goed gebruik van het observatieformulier. Enkel observeren bleek voor hen echter een lastige opgave,

zo merkten we tijdens onze eigen observaties in de betreffende lessen. Tussen het observeren door hielden de leerkrachten zich bezig met de orde in de klas, ook al was de instructie dat ze zich afzijdig dienden te houden. Zo vertelde de groepsleerkracht uit ZZ: 'Kijken en schrijven vond ik lastiger, ook omdat ik heel erg met de kinderen bezig ben.' De leerkracht uit de MR en de leerkracht uit MmS vonden het waardevol om de tijd te krijgen naar de muziekdocent te kijken, vertelden ze in het *stimulated reflection interview*. In het MmS-project hebben de muziekdocent en leerkracht uitgebreid besproken wat de leerkracht opviel in de les, waarna de muziekdocent haar motieven achter bepaalde handelingen toelichtte.

Feedbackformulier/leerverslag

De leerkrachten vonden voornamelijk de manier waarop de muziekdocent aanwijzingen gaf, doorslaggevend: daardoor ervoeren ze deze aanwijzingen niet als kritiek, maar als nuttig. Zo stelde de ZZ-leerkracht uit Amsterdam: 'De manier waarop [naam muziekdocent] het zegt is ook niet waardoor je je aangevallen voelt.' In dit geval gaf de muziekdocent via de leerlingen een aanwijzing en dat is aldus de leerkracht 'minder direct'.

Uit de analyse van de leerverslagen bleek dat leerdoelen gedeeltelijk behaald werden en per leerkracht nogal verschilden. Het niet behalen van leerdoelen wisten de leerkrachten uit MmS en de MR voornamelijk aan hun eigen tekortkomingen, niet aan bijvoorbeeld onduidelijke of ontoereikende instructie van de muziekdocent. De leerkracht uit ZZ vertelde juist meer tijd nodig te hebben om bijvoorbeeld te leren hoe je door grafische notatie op het bord kinderen kunt laten variëren in hoog of laag zingen. Waren leerdoelen wél behaald, dan schreven leerkrachten dat veelal toe aan de goede inzet van de leerlingen of de muziekdocent en nauwelijks aan eigen groeiende competenties.

Gevonden patronen

Patroon 1: Muziekinhoudelijke interactie ongeacht de aard van het project
Doelgerichte activering van interactie leidde tot actief en authentiek leren en daarbij passende muziekinhoudelijke interactie tijdens de les, veelal geïnitieerd door de muziekdocent.

Zoals hierboven beschreven waren leerkrachten actief betrokken bij de activiteiten en hun eigen leerproces. Ze observeerden doelgericht, stelden leerdoelen op en reflecteerden op hun leerproces in de leerverslagen. Ze vertelden wat hun leerdoelen waren, of deze behaald waren en waardoor wel of niet. Ook konden ze rol van de muziekdocent in dit proces benoemen en vertellen welk leerdoel ze de volgende les wilden realiseren. Door leerkrachten zelf te laten bepalen welke muzikale kennis en vaardigheden zij graag wilden ontwikkelen, ontstonden persoonlijke (authentieke) leerdoelen waar de muziekdocenten tijdens hun muziekles op inspeelden. De leerdoelen van

de leerkrachten varieerden van heel specifieke doelen zoals het vasthouden van een pulse (MR) en het interactief aanbieden van instrumenten aan de leerlingen (ZZ) tot het zelf vertrouwd raken met een instrument (MmS). Uit de observaties en leerverslagen bleek dat de leerkrachten uit MR en ZZ het merendeel van hun leerdoelen hebben behaald. In MmS wilde de leerkracht vertrouwd raken met de viool, maar daarvoor waren de drie lessen waarin ze meespeelde op haar viool niet voldoende. Zo beschreef ze in haar laatste leerverslag: 'Het vertrouwd raken met de viool blijft moeilijk, het is 'eng' omdat de viool niet doet wat ik zou verwachten (ofwel: ik doe iets waardoor de viool braaf een klank geeft die ik niet mooi vind).' Wel ervoer de leerkracht dat de leerlingen positief reageerden op haar participatie in de les en, zo vertelde zij later in een interview, dat dit haar heeft bewogen om voortaan actief mee te doen in de muzieklessen.

Voor alle geobserveerde muzieklessen gold dat we meer interactie bij het bespelen van een muziekinstrument of het geven van muziekles signaleerden dan praktisch gerichte interactie. Het betrof vooral aanwijzingen van de muziekdocent aan de leerkracht en veel minder vragen van de leerkracht hierover. Het initiatief kwam in alle gevallen vaker van de muziekdocent dan van de leerkracht.

We kunnen concluderen dat in elke casestudie doelgerichte activering van interactie leidde tot actief en authentiek leren en daarbij passende muziekinhoudelijke interactie tijdens de les deze interactie werd veelal geïnitieerd door de muziekdocent.

Patroon 2: Meer aandacht voor het hoe dan voor het waarom

Leerkrachten die actief betrokken werden bij de muziekles, hanteerden instrumentele leerdoelen met daarbij passende leeropbrengsten

In het onderzoek werd zichtbaar dat leerkrachten voornamelijk een *instrumentele leerhouding* aannamen en daardoor eerder handelingen voor het geven van muziekles van de muziekdocent imiteerden, dan zelf nieuwe handelingen gebaseerd op opgedane kennis en vaardigheden toevoegden aan de muziekles. Met een instrumentele houding bedoelen we dat de leerkrachten primair gericht waren op het verwerven van informatie om tot een foutloze handeling te komen en niet om de achtergrond of redenen van een handeling te achterhalen. Deze leerhouding betekende dat leerkrachten meer aandacht besteedden aan het achterhalen *hoe* ze bepaalde muzikale handelingen (correct) moesten uitvoeren, dan *waarom* de muziekdocent deze handelingen op een bepaalde manier uitvoerde of inzette tijdens de les. Hun oriëntatie in de muziekles en tijdens gesprekken of mailwisselingen met hun muziekdocent was gericht op instrumentele aanwijzingen van muziekdocenten.

Patroon 3: 'Ik ben als het ware 'aan' gezet.'

Professionalisering van leerkrachten heeft tijd nodig maar als

leerkrachten door de muziekdocent actief betrokken worden bij de muziekles, laat dat al gauw zijn sporen na.

De actieve deelname van de leerkrachten aan de muziekles heeft in een relatief kort tijdbestek gezorgd voor een bewustzijnsverandering bij zowel de leerkrachten als de muziekdocenten. Zo vertelde de leerkracht uit MR tijdens het stimulated reflection interview dat ze de oefeningen van de muziekdocent ook gebruikte als zij zelf muziek maakte met haar klas. Haar muziekdocent meldde ook na het onderzoek de leerkracht meer bij de muzieklessen betrokken te hebben. Een actief betrokken leerkracht tijdens de muziekles was niet alleen goed voor de ontwikkeling van leerkracht zelf, maar ook een middel om leerlingen te enthousiasmeren en te motiveren. De muziekdocent uit MmS vertelde bijvoorbeeld: '[Naam leerkracht] en ik hebben steeds meer interactie gezocht, ik was me ervan bewust geworden dat dit een brug naar de kinderen kon zijn.' De leerkracht, die voor het onderzoek begon niet meespeelde op de viool tijdens de muziekles, vertelde over haar ervaring met het actief meespelen: '[...] de interactie met de viool, als ik die wel had, was leuker. Want de kinderen konden het [...] echt aan mij uitleggen, terwijl ik het in handen had, dat was veel leuker eigenlijk. Voor de kinderen, maar ook voor mij om te zien hoe ze daarvan genieten.' Deze actievere betrokkenheid en positieve emotie (zoals uit bovenstaand voorbeeld) hebben een belangrijke verandering teweeggebracht bij deze leerkrachten en muziekdocenten. Hierdoor raakten leerkrachten gemotiveerd om na de onderzoeksperiode door te gaan met het bewerkstelligen van die actievere en gedeelde betrokkenheid. Professionalisering van leerkrachten heeft tijd nodig, maar als leerkrachten door de muziekdocent actief betrokken worden bij de muziekles, laat dat al gauw zijn sporen na.

Conclusie en discussie

Met onze interventie hebben we getracht leerkrachten middelen in handen te geven om doelgericht te leren van de muziekdocent tijdens en buiten de muzieklessen en om hun perifere positie geleidelijk aan om te zetten in een centralere en actievere rol. Op grond van theoretische overwegingen hebben we de observerende leerkracht meer sturing gegeven door dialoog en instructies die pasten binnen de gezamenlijke lesactiviteit van de muziekdocent en groepsleerkracht. Onze eigen explorerende observaties hebben enkele opvallende patronen kunnen blootleggen die zich lenen voor verder onderzoek.

Uit de analyses van de interacties tussen leerkrachten en muziekdocenten in drie muziekprojecten blijkt dat doelgerichte interacties (met observatieformulier, dialogen en instructie) de deelname van de leerkracht aan de muziekles actiever en gericht maken. We zagen daarbij drie patronen:

Allereerst hangt doelgerichte activering (richting geven) in de interacties samen met de mogelijkheid om actief en authentiek leren bij de betrokken leerkrachten op te wekken en daarbij passende muziekinhoudelijke uitwisselingen tijdens de les. Ongeacht de aard van het project (MR, MmS, ZZ), zagen we bij alle leerkrachten en muziekdocenten muziekinhoudelijke interactie die leidde tot verschillende soorten gerapporteerde leerwinsten. Het tweede patroon was dat de leerkrachten voornamelijk instrumentele leerdoelen kozen en meer gericht op het hoe van bepaalde muzikale handelingen dan het waarom. Dit zou te maken kunnen hebben met hun onzekerheid over wat nu precies de bedoelingen van het project waren. In de interviews vertelden de leerkrachten van MmS en MR bijvoorbeeld, dat ze eigenlijk te weinig wisten over de bedoelingen van het muziekproject of de leerdoelen van de muziekdocent. Zo vertelde de leerkracht uit MmS: ‘Nou ze [muziekdocent] heeft er wel iets over gezegd aan de kinderen en daar zit ik dan bij en het is vooralsnog ook heel erg mooi om te zien dat ze de kinderen laat kennismaken met de viool. [...] Iets verder dan de kennismaking gaat het natuurlijk wel, maar het specifieke doel heb ik er nog niet uit weten te filteren.’ In zulke omstandigheden is het mogelijk dat leerkrachten de doelen zelf invullen als het achterhalen *hóe* het moet. Voor de professionalisering is het van cruciaal belang om deze instrumentele instelling te voorkomen of te doorbreken. Hier kan het dialogisch samen leerdoelen opstellen die aansluiten bij de zelfinschatting (‘self-efficacy’) van de leerkrachten en de bedoelingen van het betreffende project een belangrijke rol spelen.

Het derde patroon was dat ondanks de korte duur van de interventies bij zowel leerkrachten als muziekdocenten een bewustzijnsverandering plaats vond: vooral leerkrachten vertelden dat ze meer gemotiveerd waren om blijvend interactiever te participeren binnen de muzieklessen; muziekdocenten toonden zich meer bereid leerkrachten actief te blijven betrekken in de lessen.

Dit onderzoek geeft door de kwalitatieve analyses van drie casestudies de mogelijkheid om empirisch gefundeerde plausibele hypothesen op te stellen over factoren die mogelijk van belang zijn bij het duurzame effect van interacties tussen muziekdocent en leerkrachten. De belangrijkste daarvan is de hypothese dat richting geven aan de observaties binnen gezamenlijke activiteiten (door betekenisvolle instructies en dialogen) een positief effect heeft op de muzikale leeropbrengsten en de motivatie. Verder geeft het onderzoek reden om een hypothetische relatie te leggen tussen inzichten in de bedoelingen (van andere actoren in de gezamenlijke activiteit en van het project als totaal) en leervragen en -houding die meer gericht zijn op achtergronden en begrip (en dus minder instrumenteel gericht zijn).

De patronen konden ons tevens inzicht bieden in de uitdagingen voor professionaliseringsprojecten voor leerkrachten in muziekeducatie. Daarmee geeft het onderzoek ook eerste aanwijzingen hoe muziekeducatieve projecten versterkt kunnen worden door doelgericht aandacht te schenken aan

de ondersteuning van de leerkracht. Dit vergroot de kansen dat na afloop van (gesubsidieerde) projecten nog steeds effecten zichtbaar blijven in het muziekonderwijs, doordat de muziekpedagogische professionaliteit van de leerkracht gegroeid is. Een volgende stap is nu om dit vermoeden in een grootschaliger experimenteel onderzoek te testen. Voor een grondige beantwoording van de vraag of met eventueel gevonden leerwinsten bij leerkrachten de muzikale ontwikkeling van leerlingen ook daadwerkelijk vooruit wordt gebracht, zouden we uiteraard ook naar de muzikale ontwikkeling van leerlingen moeten kijken. Binnen de kaders van dit project is dat helaas niet mogelijk geweest.

Naast praktische beperkingen, heeft ons onderzoek ook principiële beperkingen, die een gevolg zijn van het gekozen design (multiple case-studies) en de kleinschaligheid. In dit stadium is het doen van kwalitatieve casestudies een onmisbare fase in de ontwikkeling naar dieper inzicht in muziekeducatie, maar de uitkomsten daarvan moeten altijd terughoudend beschouwd worden en zijn hooguit een stap in een langer traject. Het is in dit soort onderzoek onmogelijk om aannemelijk te maken dat leerkrachten door dit soort interventies ook blijvend meer geneigd zijn om zelfstandig (gericht en vakkundig) muzieklessen te verzorgen. Dat vereist onderzoek naar transfer en attitudeontwikkeling met een meer experimentele opzet en gerandomiseerde selectie van deelnemers. In de praktijk van het onderwijsonderzoek zijn de voorwaarden voor zulk soort onderzoek kostbaar en zeer moeilijk te realiseren. Voorlopig lijkt mixed methods onderzoek met quasi-experimentele designs en embedded casestudies nog de belangrijkste vervolgstap, maar dat betekent dat de generaliseerbaarheid voorlopig nog met onzekerheden omgeven blijft.

Bert van Oers is bijzonder hoogleraar bij de Afdeling Onderwijswetenschappen en Theoretische Pedagogiek van de Vrije Universiteit Amsterdam. Hij doet onderzoek naar spel als context voor leren in het basis-onderwijs. Hij publiceerde onder meer: 'Is it play? Towards a reconceptualisation of role-play from an activity theory perspective.' *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185–198 (2013); 'In the mood: een onderwijs-pedagogische kijk op muzikale ontwikkeling.' In R. Diekstra & M. Hogenes (Eds.), *Harmonie in gedrag. De maatschappelijke en pedagogische betekenis van muziek* (pp. 105–124). Uithoorn: Karakter Uitgevers; en *Dwarsdenken. Essays over ontwikkelingsgericht onderwijs* (Van Gorcum, 2005). Zie verder: www.bertvanoers.nl

Anouk Visée (MSc) deed onder begeleiding van Bert van Oers masteronderzoek aan de Vrije Universiteit. Haar masterthese verscheen in 2011: *Sociaal leren en het doceergedrag van leerkrachten in het geven van muziekles: Een case study*.

Literatuur

- Arievitch, I.M. & Haenen, J.P.P. (2005). Connecting Sociocultural Theory and Educational Practice: Galperin's Approach. *Educational Psychologist*, 40(3), 155-165.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33-39.
- Fullan, M.G. (1993). *Change Forces: Probing the depth of educational reform*. London: Falmer Press.
- Groenendijk, T. (2012). Observatie als didactisch principe. In M. van Hoorn (Ed.), *Observeren: een oud principe in een nieuw jasje* (pp. 8-21). (Cultuur+Educatie 35). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Groot, A.D. de (1986). *Begrip van Evalueren*. Den Haag: VUGA.
- Hoorn, M. van (Ed.). *Observeren: Een oud principe in een nieuw jasje*. (Cultuur+Educatie 35). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Meewis, V. & Ros, B. (2012). Professionalisering kunstzinnige oriëntatie: tussen droom en daad. In M. van Hoorn (Ed.), *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit* (pp. 74-92). (Cultuur + Educatie 33). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2004). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oakes, CA.: Sage.
- Nieuwmeijer, C. (2013). *1 + 1 = 3. The positive effects of a synergy between musician and classroom teacher on young children's musical play*. London: Roehampton University.
- Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (2012). *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren*. Den Haag: Onderwijsraad/ Raad voor Cultuur.
- Parreren, C. van & Carpay, J. (1980). *Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schilt-Mol, T. van (2012). Muziekles op de Basisschool: meer en beter? In T. IJdens, M. van Hoorn, A. van den Broek & C. van Rensen (Eds.), *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2012: doelen, middelen, effecten* (pp. 37-51). Utrecht: Fonds voor Cultuurparticipatie.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Terwel, J. (2005). *Analyse van kwalitatieve data: Patroonanalyse en de critical incident methode*. Amsterdam: Vrije Universiteit. [Intern paper afdeling Onderwijspedagogiek].
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren, een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON/ Expertisecentrum leren van Docenten.
- Visée, A. & van Oers, B. (2013). *Daar zit muziek in.... Eindrapportage*. Amsterdam: Muziekschool Amsterdam.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yinn, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. London: Sage.

Bijlage Observatieformulieren

Observatieformulier voor leerkrachten Utrecht & Amsterdam

Datum

Naam

Hieronder vindt u vragen die u kunt proberen te beantwoorden tijdens het observeren van de muziekdocent. Gebruik de nummers van de vragen om aan te geven waar uw aantekeningen/antwoorden bijhoren.

N.B. Het is absoluut niet verplicht om de vragen te gebruiken tijdens de observatie, u kunt ook blanco beginnen met observeren

1. Hoe **begint** de les? Is er een warming up en hoe gaat de warming up precies?
2. Hoe leert de muziekdocent de leerlingen een **lied** aan? Welke stappen kunt u onderscheiden?
3. Welke **varianties** brengt de muziekdocent aan tijdens het zingen? Hard/zacht, tempo, bepaalde stem tijdens het zingen, solo's
4. Hoe **beweegt** de muziekdocent met de leerlingen? Wordt er ook gezongen tijdens het bewegen? Mogen leerlingen verzinnen hoe er bewogen wordt?
5. Hoe **luistert** de muziekdocent met de leerlingen?
6. Gebruikt de muziekdocent **instrumentjes** en hoe gebruikt hij deze?
7. Hoe **reflecteert** de muziekdocent met de leerlingen?
8. Op wat voor manier geeft de muziekdocent aan dat de leerlingen kunnen **beginnen** met zingen, bewegen of ritmes maken?
9. Hoe maakt de muziekdocent gebruik van **spelvormen** tijdens de les?
10. Hoe wordt de les **beëindigd**?

Observatieformulier leerkracht Zaandam

Datum

Naam

Hieronder vindt u vragen die u kunt proberen te beantwoorden tijdens het observeren van de muziekdocent. Gebruik de nummers van de vragen om aan te geven waar uw aantekeningen/antwoorden bijhoren.

N.B. Het is absoluut niet verplicht om de vragen te gebruiken tijdens de observatie, u kunt ook blanco beginnen met observeren

1. Hoe **begint** de les? Is er een warming up en hoe gaat de warming up precies?
2. Hoe leert de muziekdocent de leerlingen een **lied** aan? Welke stappen kunt u onderscheiden?
3. Welke **variaties** brengt de muziekdocent aan tijdens het spelen? Hard/zacht, tempo, bepaalde manieren van spelen, solo's?
4. Hoe **beweegt** de muziekdocent met de leerlingen? Wordt er ook op houding gelet tijdens het spelen? Mogen leerlingen zelf bepalen of en hoe ze bewegen tijdens het spelen?
5. Hoe **luistert** de muziekdocent met de leerlingen?
6. Gebruikt de muziekdocent **zang** en hoe gebruikt zij dit?
7. Hoe **reflecteert** de muziekdocent met de leerlingen?
8. Op wat voor manier geeft de muziekdocent aan dat de leerlingen kunnen **beginnen** met spelen?
9. Hoe maakt de muziekdocent gebruik van **spelvormen** tijdens de les?
10. Hoe wordt de les **beëindigd**?