

Een ontwerponderzoek naar leersituaties in het vmbo-muziekonderwijs die recht doen aan verschillen tussen leerlingen



Mag het wat moeilijker?

Ilse van den Bosch

359147

Master Kunsteducatie

Hanzehogeschool Groningen & NHL Hogeschool

Colofon

Mag het wat moeilijker?

Hoe kunnen in het muziekonderwijs leersituaties gecreëerd worden die recht doen aan verschillen tussen leerlingen?

1^e versie maart 2018

2^e versie juni 2018

Auteur:

Ilse van den Bosch

Aan dit onderzoek werkten mee:

De leerlingen van klas BB1A, BB1B, BB2B, KB2C en TL2E, Iepie van der Meer, Marten Fransen, Maartje van Dijk, Brian Stevens, Carin Paap, Jeanne Huberts, Anke Seelen.

Begeleiders:

Evert Bisschop Boele

Corinne van Beilen

© juni 2018 Niets van deze uitgave mag gepubliceerd worden zonder toestemming van de auteur.

Mag het wat moeilijker?

Ontwerponderzoek:

Hoe kan ik in het muziekonderwijs op het vmbo leersituaties creëren die recht doen aan verschillen tussen leerlingen?

Master Kunsteducatie Hanzehogeschool Groningen/NHL

Juni 2018

VOORWOORD	6
SAMENVATTING	8
1. INLEIDING	10
1.1. AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	10
1.2. ONDERZOEKSVRAGEN	12
2. METHODE	14
2.1. SCHEMATISCHE WEERGAVE VAN HET ONTWERPONDERZOEK	15
2.2. BESCHRIJVING VAN DE FASES I T/M IV	16
2.3. DATAVERZAMELING EN ANALYSE	17
2.4. KWALITEITSCONTROLE	19
3. WETENSCHAP VERSUS DE PRAKTIJK	22
3.1. DE LEERLING CENTRAAL	22
3.2. GOED ONDERWIJS	24
3.3. MUZIEK EN DE LEERLING	25
3.4. DE MUZIKALE PRAKTIJK	27
3.5. MUZIEKMETHODEN	29
3.6. DALTON, GEPERSONALISEERD LEREN EN 21E EEUWSE VAARDIGHEDEN	30
3.7. CONCLUSIE	33
4. INTERVIEW EN OBSERVATIE	36
4.1. INTERVIEW EN OBSERVATIE 1	37
4.2. INTERVIEW 2	39
5. INTERVENTIES	42
5.1. INTERVENTIE LEERLINGEN STELLEN VRAGEN IN PLAATS VAN EEN KLASIKALE UITLEG	43
5.2. INTERVENTIE BEGELEIDEN IN PLAATS VAN STUREN	48
5.3. INTERVENTIE EIGEN KEUZES MAKEN	53
5.4. INTERVENTIE EINDDOEL, LEERDOEL EN REFLECTIE	60
5.5. INTERVENTIE INTRODUCTIEPERIODE	64
6. CONCLUSIE EN DISCUSSIE	68
7. AANBEVELINGEN	72
BIBLIOGRAFIE	76
BIJLAGEN	79

'We only think when confronted with a problem.'

John Dewey

Voorwoord

Het kan anders in het muziekonderwijs! Waarom kan het anders, wat kan er dan anders en wat is er mogelijk? Omdat leerlingen dat vragen? Omdat hun ouders tevreden gesteld moeten worden? Omdat de school dat vraagt of het ministerie? Omdat je wilt dat leerlingen leren maar ook je vak leuk vinden? Omdat je je als docent verder wilt ontwikkelen?

Van de 25 jaar die ik werk als muziekdocent, werk ik nu 10 jaar op het WerkmanVMBO in Groningen. De school is in die tijd sterk veranderd. Van een school die de theoretische leerweg, havo en vwo aanbood naar een vmbo met de niveaus basiskader, kader beroeps, gemengde leerweg en theoretische leerweg.

Voor mij is het leerzaam om voortdurend kritisch naar de eigen onderwijspraktijk te kijken. Je af te vragen waarom je wat doet en waar het toe leidt. Te kijken naar de rol van de leerling én de docent in de les. Wat vraagt de docent van de leerling en kan dit inzicht geven in hoe de leerling is en wat de leerling zijn talent of interesse is? En wat is de rol van de docent binnen de muziekles? Kan de docent ook leren van de leerling en waar liggen de mogelijkheden van leerlingen om hun eigen onderwijs in te richten al dan niet begeleid door de muziekdocent? En als er op een andere manier gewerkt wordt, leidt dit er dan toe dat er meer rekening gehouden wordt met verschillen tussen leerlingen? Kan ik mijn collega's inspireren met mijn werkwijze?

Het antwoord ligt voor u in de vorm van dit onderzoekverslag in het kader van het masteronderzoek van de Master Kunsteducatie aan de NHL Hogeschool en de Hanzehogeschool te Groningen.

Met dit onderzoek wil ik een fundament creëren om mijn keuzes voor veranderingen op te baseren en te legitimeren. In dit onderzoek vindt interactie plaats tussen kennis en praktijk, tussen leerlingen, docent en lesstof. Tussen onderzoeker en collega's maar vooral tussen de onderzoeker, de docent en de kunstenaar om zo tot ander muziekonderwijs te komen waarbij de vraag die gesteld is op de voorpagina "*Mag het wat moeilijker?*" door die ene leerling zelf beantwoord kan worden.

Verder hoop ik van harte dat dit onderzoek een inspiratiebron zal zijn voor collega muziekdocenten om hen over de streep te halen om op een andere manier het vak muziek in te richten door uit te gaan van de autonome leerling.

Van harte wil ik alle leerlingen bedanken die aan dit onderzoek hebben meegewerkt. Ze hebben nooit een blad voor de mond genomen als ik ze vroeg naar hun ervaringen en wat er anders en beter zou kunnen. Ze hebben mij geïnspireerd en verwonderd. Zonder hen had dit onderzoek niet plaats kunnen vinden.

Dit onderzoek was niet tot deze vorm gekomen zonder de begeleiding van Evert Bisschop Boele en Corinne van Beilen die steeds verlangden scherp te formuleren en mijzelf te verbeteren.

Ook wil ik Iepie van der Meer bedanken voor het redigeren en kritisch lezen van het onderzoeksverslag, mijn collega's van het WerkmanVMBO voor hun kritische opstelling tijdens de presentatie van het onderzoek en Marjolein van den Bosch voor het doorlezen op onbegrijpelijkheden.

Tot slot wil ik Rob bedanken voor zijn heldere oplossingen en suggesties op onderzoeksgebied en Hajo en Jitske voor hun begrip en support tijdens het schrijven van dit verslag.

Het doen van onderzoek heb ik zo uitdagend gevonden dat ik verder ben gegaan met het onderzoek en het toepassen van interventies ook nadat ik in maart 2018 het onderzoeksverslag had ingeleverd. Het doen van observaties in een nieuw geïmplementeerde leeromgeving resulteert vaak in fundamentele inzichten over leer- en ontwerpprincipes (Sawyer & Nathan, 2014)

Op een aantal vragen die tijdens het onderzoek, maar ook door gesprekken met (muziek)collega's, DoMu studenten, leerlingen en mijn eigen nieuwsgierigheid naar boven kwamen, kon ik nog geen antwoord geven. Bijvoorbeeld hoe ik de leerlingen beter kon begeleiden om een goede keus te maken voor een onderwerp of opdracht, op welke manier konden de leerlingen van het doorlopen proces en de resultaten leren, welke competenties en vaardigheden hebben de leerlingen eigenlijk ontwikkeld en welke basisvaardigheden hebben leerlingen nodig om op een autonome manier in de muziekles te werken?

Om deze vragen te beantwoorden zijn een tweetal interventies zijn aan dit onderzoeksverslag toegevoegd. Enerzijds om de validiteit van het onderzoek te vergroten anderzijds om op vragen uit de praktijk tegemoet te komen. Ook zijn de aanbevelingen aangescherpt en voorzien van een korte uitleg om de leesbaarheid en toepasbaarheid van dit onderzoek te vergroten.

Samenvatting

Met dit onderzoek wil ik aantonen dat door het creëren van verschillende leersituaties recht gedaan kan worden aan verschillen tussen leerlingen tijdens de muziekles.

Door middel van een ontwerponderzoek is wetenschappelijke onderwijskundige literatuur bestudeerd in samenhang met praktijkvoorbeelden waaruit vijf ontwerprichtlijnen zijn ontstaan. Deze ontwerprichtlijnen liggen ten grondslag aan drie interventies die zijn geïnitieerd in mijn eigen lespraktijk in de muziekles op het vmbo waarbij het voornamelijk gaat leerlingen te laten nadenken over hun eigen onderwijs.

Resultaten laten zien dat verschillen tussen leerlingen duidelijk worden wanneer je de leerlingen meer autonomie geeft voor het kiezen van leerstrategieën en onderwerpen. Het sterkst waarneembaar komt dit naar voren op het gebied van beginsituatie, interesse, motivatie, kunnen, cognitie, doel, plek in de groep, welbevinden en nieuwsgierigheid. En deze lijst kan wellicht nog aangevuld worden.

Ook de rol van de docent is significant veranderd. Hij richt zich op het leerproces dat de leerlingen doormaken, coacht en begeleidt en leert daardoor het proces, en dus de leerling, beter te begrijpen.

Dit onderzoek heeft bijgedragen aan de motivatie, nieuwsgierigheid en onderzoekzin van leerlingen voor de muziekles doordat ze het nut van hun werk gaan inzien en hun doel willen bereiken. Dit heeft geresulteerd in een aantal prachtige en ontroerende praktijkvoorbeelden waarvan in dit onderzoek verslag wordt gedaan.

Hoofdstuk 1

Inleiding

Muziek stelt je in staat om te dansen, te zingen, mee te zingen, spelen, mee te spelen, te werken, te overtuigen, te drinken en te eten, gitaar te spelen, te reizen, te protesteren, te slapen enzovoort.

Eric Clarke

1. Inleiding

"Gestommel in de gang, „Juf, gaan we weer zingen?“. „He, bah, nee he, Ik vind spelen veel leuker" Klas 1A komt het lokaal binnenrollen, leerlingen in allerlei soorten en maten. Groot, klein, timide, extravert, leerlingen met talenten en leerlingen die hun talenten nog moeten ontdekken. De docent heet de leerlingen welkom en schudt ze de hand. De leerlingen gaan in het lokaal zitten en we nemen samen het 'spoorboekje'¹ door dat op het scherm wordt geprojecteerd. Alle docenten hanteren het spoorboekje, het is een vaste indeling van de lestijd zodat leerlingen deze elke les als een vaste waarde in ons onderwijs kunnen herkennen. Welkom heten, lesdoelen uitleggen en daarna tien minuten Daltontijd waarin gewerkt wordt aan het vak. Daarna volgen instructie, werken aan de taak en tot slot reflectie."

1.1. Aanleiding en probleemstelling

Bovenstaande situatie schetst de aanleiding voor mijn onderzoek. De muziekdocent op het vmbo geeft les aan klassen waarbij de leerlingen wat betreft muzikale interesse, muzikale vaardigheden, sociale achtergrond, etniciteit en motivatie een uiteenlopend niveau bezitten. Naast omgaan met deze verschillen dient de muziekdocent ook rekening te houden met onderwijsvernieuwing en specifieke eisen van de school, in mijn geval de Daltonkernwaarden. In de afgelopen tien jaar heb ik gemerkt dat er een discrepantie ontstaat tussen al deze variabelen. Je bent als muziekdocent gebonden aan een vaag curriculum en er moet een keuze gemaakt worden voor het materiaal voor zingen, luisteren en musiceren. Maar je vraagt je ook af wat relevant is voor een leerling om te leren. En dan wil je ook nog dat de leerlingen met een goed gevoel de les uitgaan en het fijn vinden om het vak muziek te hebben.

Naast bovengenoemde zaken wordt de inhoud van de muziekles getoetst op de kernwaarden van de kunstvakken van het SLO en willen we rekening houden met de 21^e eeuwse vaardigheden én de uitgangspunten van gepersonaliseerd leren.

Van den Oetelaar (2012) schrijft dat het belangrijk is om kennis en inzichten die de leerling zich al eigen heeft gemaakt te combineren met nieuwe informatie en inzichten. Zo lezen we op de Werkmansite (Z.D.) in soortgelijke bewoordingen *"Wij stimuleren onze leerlingen om hun talenten zo goed mogelijk te benutten. Daarbij letten we ook op de verschillen tussen de leerlingen zodat we maatwerk kunnen leveren"*. De school- en Daltonvisie stelt de leerling in meer of mindere mate centraal en zet in op talentontwikkeling aangepast aan de verschillen tussen leerlingen.

Maar elke leerling verschilt en heeft andere talenten en ontwikkelt zich ook anders. Hoe komt de docent er dan achter wat de verschillen tussen leerlingen zijn oftewel wat zijn leersituaties waarin verschillen tussen leerlingen ontdekt, benut en gestimuleerd kunnen worden?

Mocht je als docent willen terugvallen op bestaande methodes en publicaties dan blijkt dat er niet veel gepubliceerd is expliciet voor en over het muziekonderwijs in het vmbo. Michel Berendsen (2017) stelt in zijn artikel in KunstZone dat het muziekonderwijs aan het *vertrutten* is. Een onderdeel van die vertrutting vindt hij dat de muzikles niet aansluit bij wat de leerling van buiten de schoolse situatie meeneemt in de school. Berendsen signaleert in dit artikel wel een trend maar geeft hier geen duidelijke oplossing voor. Wellicht dat dit onderzoek daar een antwoord op geeft.

Wervers (2016) concludeert in een onderzoek dat vmbo-leerlingen praktisch- en toepassingsgericht zijn. Ze houden minder van lezen, maar leren het liefst door te doen.

Voor mijn onderzoek is van belang dat de lezer het verschil kent tussen leerstijl en leerstrategie. Visser (2017) concludeert in zijn artikel in de Correspondent dat het bestaan van leerstijlen waarbij moet worden gedacht aan de wijze waarop denkers, doener en dromers informatie tot zich zouden nemen, niet bewezen is geacht. Wel is bewezen dat iedereen op een andere manier leert, men noemt dit leerstrategieën. Aantekeningen maken, bestuderen, samenvatten, herhalen en verdiepen zijn een aantal van die leerstrategieën. Leerlingen leren beter, als je ze laat beschrijven welke leerstrategieën ze gebruiken.

Bovenstaande alinea's impliceren verschillende redenen voor dit onderzoek van zowel praktische als persoonlijke aard. Praktisch omdat ik met dit onderzoek een antwoord wil geven op de vraag of het mogelijk is om recht te doen aan verschillen tussen leerlingen om zo te voldoen aan de criteria die de school en de overheid stelt. Maar ik wil er ook achter komen wat die verschillen zijn tussen mijn leerlingen, wat hun wensen en doelen zijn en hoe we die samen het best kunnen ontwikkelen door optimale begeleiding en coaching.

Persoonlijk omdat ik geïnspireerd ben geraakt door de theorie en deze als basis wil gebruiken om te interveniëren in mijn onderwijs om zo een betere muziekdocent te worden en de leerlingen een betekenisvolle muzikles te laten beleven.

Dit onderzoek is van belang omdat ik een praktische invulling probeer te geven naar aanleiding van de bestudeerde literatuur door de ontwerprichtlijnen te vertalen in interventies. Tevens kan dit onderzoek dienen als voorbeeld van een manier van werken buiten de gebaande paden van een boek of vaststaand curriculum om ter inspiratie van muziekcollega's of collega's met een andere discipline. De interventies zijn daarom uitgebreid beschreven in hoofdstuk 5.

1.2. Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van dit ontwerponderzoek luidt:

"Op welke wijze kan ik in mijn muziekonderwijs op het vmbo leersituaties creëren die recht doen aan verschillen tussen leerlingen?"

Om de hoofdvraag goed te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. *Welke initiatieven op het gebied van omgaan met verschillen tussen leerlingen zijn er?*
2. *Wat kan ik leren van de oplossingen van collega's muziek wat betreft de dilemma's uit mijn onderzoeksvraag?*

Hoofdstuk 2

Methode

Ik was zo blij dat ik een gitaar zag staan toen ik het muzieklokaal binnenkwam.

Ik ga echt voor de gitaar.

Cerchio, KB1

2. Methode

Mijn onderzoeksvraag heb ik onderzocht middels een ontwerponderzoek. Als in het onderwijs interventies empirisch onderzocht worden om een bijdrage te leveren aan de theorievorming kan men de keuze maken voor ontwerponderzoek (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008). Men gaat uit van een praktijkprobleem dat middels een onderzoeksvraag een oplossing kan bieden voor dat probleem. Dit probleem wordt onderzocht enerzijds vanuit de theorie (literatuurstudie) anderzijds door praktijkvoorbeelden te bestuderen. Hier worden de ontwerprichtlijnen op gebaseerd die vertaald worden naar concreet onderwijs, de interventies (Cremers, 2012). Door deze interventies uit te proberen in de praktijk kunnen verbeteringen worden toegepast waardoor wetenschap en praktische relevantie samenkomen. Het ontwerponderzoek is een cyclisch proces waar kennisstroom (het onderzoek) en de praktijkstroom (het ontwerpen en implementeren) elkaar afwisselen.

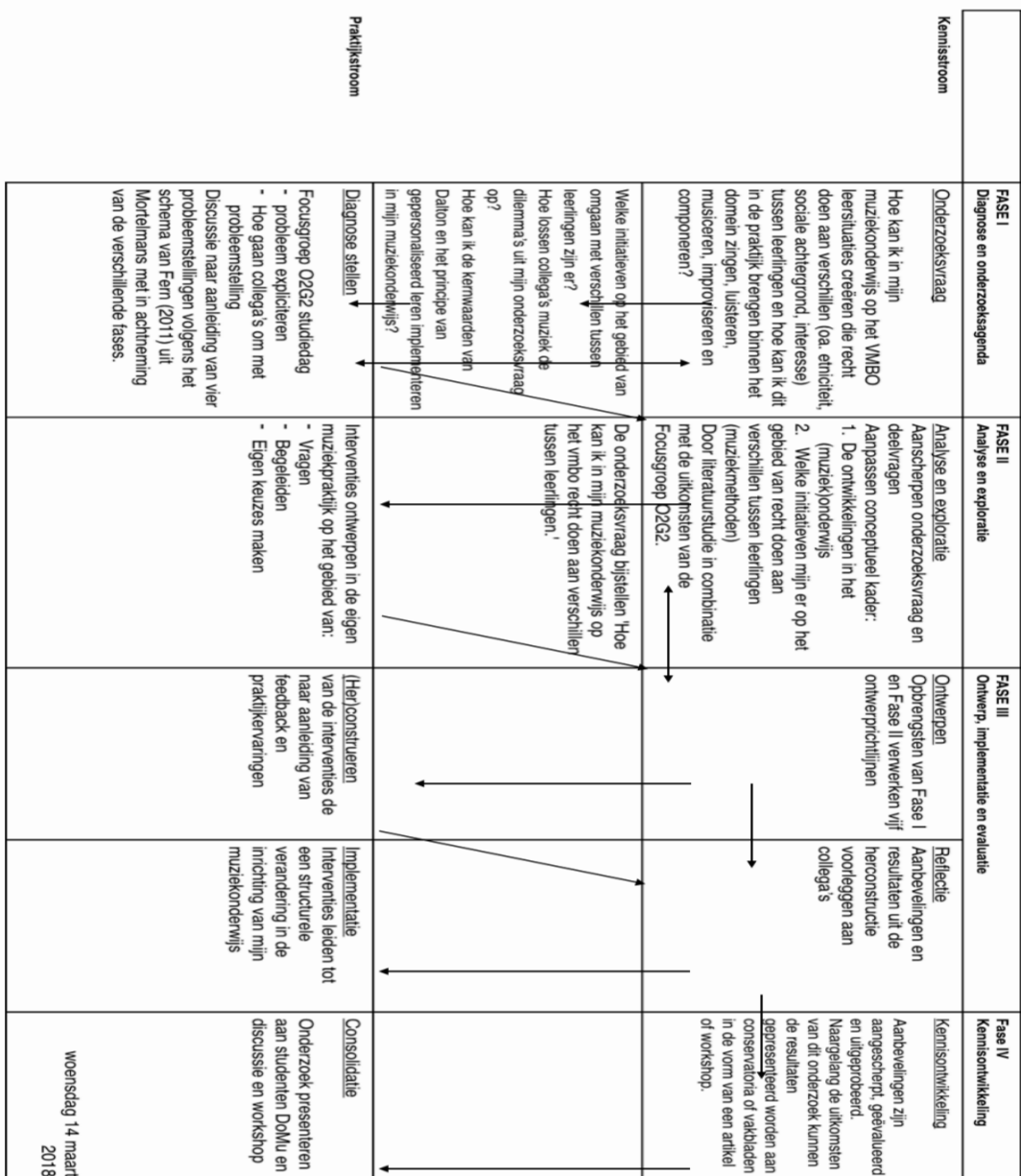
Wat mij aantrok in het ontwerponderzoek is het kritisch kijken naar het eigen onderwijs. De docent, onderzoeker en de musicus vormen een drie-eenheid om de kwaliteit van het onderzoek te vergroten.

Binnen de grondvorm van het kwalitatieve onderzoek heb ik gebruik gemaakt van observatie, diepte-interview en focusgroep.

Op de pagina 15 bevindt zich een schematische weergave van mijn ontwerponderzoek waarna op pagina 16 de verantwoording volgt.

2.1. Schematische weergave van het ontwerponderzoek

1



2.2. Beschrijving van de fases I t/m IV

Fase I

De kennisstroom van fase I van het onderzoek behelst het formuleren van de onderzoeksvraag en de deelvragen van dit ontwerponderzoek. De onderzoeksvraag is ontstaan vanuit de eigen onderwijspraktijk in combinatie met de onderwijskundige ontwikkelingen en de visie van de school. In de praktijkstroom in deze fase is onderzocht of de onderzoeksvraag legitiem is.

Fase II

De kennisstroom in deze fase karakteriseert zich door de mogelijkheid de onderzoeksvragen aan te scherpen door het bestuderen van literatuur.

Beschreven wordt welke initiatieven er zijn waarbij recht gedaan wordt aan verschillen tussen leerlingen. Er is een studie gedaan naar algemene onderwijsvisies en onderwijsvisies gerelateerd aan het actuele discours van het muziekonderwijs. Verder wordt er context gegeven aan de termen Dalton, gepersonaliseerd leren en 21^e eeuwse vaardigheden. De praktijkstroom kenmerkt zich in deze fase door het toepassen van de uitkomsten van de literatuurstudie en focusgroep in de vormgeving van de interviews en observaties bij muziekcollega's.

Fase III

In fase III worden alle uitkomsten gecombineerd en zullen resulteren in een aantal ontwerprichtlijnen. Deze ontwerprichtlijnen liggen ten grondslag aan de interventies binnen de onderwijspraktijk. De kennisstroom en de praktijkstroom staan door middel van evaluaties van docent, onderzoeker, leerlingen en collega's met elkaar in verbinding en resulteren in een eventuele herconstructie van de interventies.

Fase IV

Deze fase wordt vooralsnog niet opgenomen in dit onderzoeksverslag omdat deze zich in de tweede helft van het studiejaar van de Master Kunsteducatie aan de Hanze Hogeschool bevindt. De conclusie en discussie (hoofdstuk 6) bevat aanbevelingen die in fase IV nader onderzocht kunnen worden.

2.3. Dataverzameling en analyse

Alhoewel de selectiecriteria voor de steekproeven, muziekdocenten die lesgeven in de onderbouw van het vmbo, vrij homogeen is, ben ik mij bewust van de beperking van de omvang van de steekproeven. Het onderzoek is bescheiden in methodologische zin maar zeer betekenisvol voor mij als docent. Er is gekozen voor onderzoek naar een homogene onderzoekspopulatie te weten muziekdocenten die lesgeven in de onderbouw van het VMBO én leerlingen die les krijgen van de onderzoeker. Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van de dataverzameling methoden literatuurstudie, focusgroep, interview en observatie.

Literatuurstudie

Om de hoofd- en deelvragen te beantwoorden is het literatuuronderzoek opgesplitst in drie gebieden. Er is een selectie gemaakt uit de literatuur waarbij de volgende gebieden zich afteken: studies uit algemene ontwikkelingen in het onderwijs, visies op het hedendaags muziekonderwijs en Dalton, gepersonaliseerd leren en 21e eeuwse vaardigheden. Een gemeenschappelijke factor is dat al deze studies de leerling min of meer centraal stellen.

Uit de bestudeerde artikelen zijn thema's geformuleerd en geplaatst in een topiclist die als basis heeft gediend voor observatie en interviews.

Focusgroep

Om de onderzoeksvraag te legitimeren en aan te scherpen is op de onderwijsdag van O2G2 met twee focusgroepen een groepsgesprek georganiseerd. Gebleken is dat muziekdocenten zich niet hebben ingeschreven voor dit onderdeel en derhalve de data uit deze dataverzameling van weinig waarde is gebleken voor het onderzoek en niet meegenomen is in het resultaat.

Een reden waarom muziekdocenten zich niet voor dit onderdeel hebben ingeschreven kan zijn dat muziekdocenten zich willen verbreden en kiezen voor een workshop die juist niet te maken heeft met muziek. Het kan ook zijn dat de titel en omschrijving van deze workshop niet pakkend genoeg is geweest.

Semigestructureerd interview

Twee participanten zijn geïnterviewd en één daarvan is geobserveerd. Beide geven les in de onderbouw van het Montessorionderwijs in verschillende regio's van Nederland.

De interviews werden afgenomen middels een semigestructureerde vragenlijst, opgenomen op audio en vanwege beperkte omvang van het onderzoek vastgelegd in een kort verslag. De verkregen data is gebruikt om in synergie met de literatuur, ontwerprichtlijnen voor de interventies te formuleren.

Observaties

De observaties bevinden zich in de praktijkroom van Fase II en dragen bij aan het ontwerpen van interventies in mijn eigen praktijk in de kennisstroom van Fase III van het onderzoek. De in het interview verkregen data van de participant is vergeleken met de observatie in de lespraktijk om de data te valideren.

Tijdens de observatie is data verzameld door het maken van veldnotities, foto's en geluidsopnames. Om richting te geven aan de observaties is gebruik gemaakt van de kubus van de Baets (2012) op bladzijde 20 en de observatiematrix van Spradley (1980) zie bijlage 5.

Analyse en toepassing in de ontwerprichtlijnen

De belangrijkste fase in mijn onderzoek is Fase III namelijk het ontwerp, implementatie en evaluatie. De data verkregen uit de interviews en observaties leiden samen met de ontwerprichtlijnen uit de literatuur tot een drietal interventies die in de praktijk van de onderzoeker worden uitgetoetst en geëvalueerd.

Om structuur aan te brengen in de hoeveelheid onderzoeksmateriaal zijn rubrieken gemaakt zodat de data eenvoudig terug te vinden is. In de rubrieken data uit de focusgroep, data uit interview en observatie én data uit eigen lessen is een onderverdeling gemaakt in audio-opnames, beeldopnames, foto's en veldnotities. Bij de data uit eigen lessen is deze nog onderverdeeld in interventie 1, interventie 2 en interventie 3.

Naar gelang de relevantie van de data voor het onderzoek zijn memo's gemaakt naar aanleiding van de gelezen, bekeken en beluisterde data. Dit steeds vanuit de rol van onderzoeker én docent. De data verzameld uit interventie 1, interventie 2 en interventie 3 zijn verwerkt in een matrix om verschillende elementen aan elkaar te relateren.

Door uitkomsten en inzichten van de data uit de focusgroep, interviews en observatie én de eigen lessen te relateren aan het theoretisch kader zijn er vijf ontwerprichtlijnen geformuleerd die aan de basis staan van drie interventies. De data die hieruit voortgekomen is vormt de discussie en conclusie van dit onderzoek. In een matrix wordt aangegeven waar de ontwerprichtlijnen aanpassing behoeven.

Om duidelijkheid te krijgen in het proces zijn een aantal grafische voorstellingen gemaakt, een aantal zijn in dit verslag opgenomen.

2.4. Kwaliteitscontrole

Het kwalitatief onderzoek hoeft niet reproduceerbaar te zijn met dezelfde resultaten.

Toch zal het kwalitatieve onderzoek betrouwbaar moeten zijn om valide te kunnen zijn (Mortelmans, 2013). Aan de hand van onderstaand schema licht ik de kwaliteitscontrole van mijn onderzoek toe.

Betrouwbaarheid - afhankelijkheid

Omdat er slechts één onderzoeker is, was het niet mogelijk de interne betrouwbaarheid te meten met resultaten van verschillende onderzoekers in eenzelfde setting. De interne betrouwbaarheid van dit onderzoek is bevorderd, door iedereen die geïnteresseerd is toegang te geven tot de dataverzameling die aan dit onderzoek ten grondslag ligt.

Voorafgaande aan het uitvoeren van een interventie heb ik mijn verwachtingen wat betreft de te verzamelen data beschreven. In een later stadium zijn de notities vergeleken met de uitkomsten van de interventie. Ook is al het onderzoeksmateriaal door de onderzoeker zelf verzameld en uitgewerkt.

Validiteit - geloofwaardigheid

Het aantal respondenten is bewust klein gehouden zodat er een bescheiden dataverzameling is ontstaan. Om de geloofwaardigheid van de resultaten (*triangulatie*) toch te waarborgen heb ik data triangulatie gebruikt door feedback te vragen van mijn collega's en de leerlingen. De leerlingen hebben hun proces en product geëvalueerd die weer geleid hebben tot aanpassingen in de interventies.

Om feedback te krijgen op, en inhoudelijk bevraagd te worden over de onderzoekresultaten door een onwetend en onafhankelijk persoon, heb ik mijn collega's van de interventiegroep bereid gevonden dit op zich te nemen. Zij zijn als docent bekend met de probleemstelling van het onderzoek én ze hebben een analytische en kritische blik, maar weten niets over muziekonderwijs.

De geïnterviewde muziekdocenten heb ik om inhoudelijke reactie op het onderzoek gevraagd. Zij kunnen op de inhoud van het onderzoek feedback geven. Dit kan een manier zijn om mijn onderzoeksresultaten bij te stellen, de kritiek te staven aan de literatuur of er een andere conclusie aan te verbinden.

Generaliseerbaarheid - overdraagbaarheid

De probleemstelling van dit onderzoek is ontstaan in de praktijk van de onderzoeker die tevens muziekdocent en uitvoerder van de interventies is. De docent wil leersituaties creëren die recht doen aan verschillen tussen leerlingen. Waarschijnlijk geldt dit voor elke muziekdocent in Nederland en zouden de onderzoeksresultaten niet alleen voor de onderzoeker van belang zijn maar in een bredere context (transfeerbaarheid) toegepast kunnen worden. Laat men het woord muziek weg dan is de probleemstelling algemeen geworden en zouden de resultaten toepasbaar kunnen zijn voor meerdere vakken die in het (voortgezet) onderwijs gedoceerd worden.

De lezer moet zich tijdens het lezen van dit onderzoek een duidelijk beeld kunnen verschaffen van de omstandigheden en context waarin het onderzoek is uitgevoerd door duidelijke schriftelijke- en beeldbeschrijvingen.

Beperkingen

Bij een onderzoek van grotere omvang zouden meer participanten geïnterviewd en geobserveerd hebben kunnen worden. In dit onderzoek zijn twee muziekdocenten geïnterviewd waarvan één is geobserveerd. Ondanks dat deze docenten op andere scholen in verschillende delen van het land werkzaam zijn, blijft het beperkt.

Door de steekproef uit te breiden zou fase III van dit onderzoek wellicht sterker gefundeerd geweest zijn. Te denken valt aan spreiding van respondenten over het gehele land (stedelijke en landelijk verscheidenheid), respondenten opgeleid aan diverse conservatoria, respondenten verdelen in leeftijdsgroepen, meerdere onderzoekers inzetten en interventies initiëren op meer scholen.

Hoofdstuk 3

Wetenschap versus de praktijk

Mijn opa luisterde altijd naar dit liedje en dan zong ik met hem mee en dan begon hij te huilen,
en ik ook.

Noa

3. Wetenschap versus de praktijk

Het onderzoek, dat zich richt op het muziekonderwijs in het voortgezet onderwijs, valt niet los te koppelen van de onderwijsvernieuwing die op dit moment gaande is en is ingezet door reformpedagogen. Ze stellen allen de leerling centraal maar een vertaling naar de praktijk is niet altijd te vinden. Empirisch onderzoek beïnvloedt de praktijk die op hun beurt toekomstige onderzoeksvragen vorm kunnen geven door uit te proberen, te verfijnen en te perfectioneren.

In paragraaf 6.1. worden de onderwijsfilosofen Rousseau, Dewey en Biesta bestudeerd in relatie tot de onderzoeksvraag. In paragraaf 6.2. bestudeer ik de onderzoeken van Bisschop Boele en Cavicchi. Dan volgt in paragraaf 6.3. de bestudering van de visie op muziekonderwijs volgens de Baets en Green en tenslotte in paragraaf 6.4. geef ik inzicht in de ontwikkelingen die gaande zijn op het gebied van Dalton, gepersonaliseerd leren en 21^e eeuwse vaardigheden.

De bestudeerde literatuur leidt uiteindelijk tot het ontwikkelen van een of twee ontwerprichtlijnen per paragraaf. De ontwerprichtlijnen vormen in samenhang met de data uit het interview en de observatie, de basis voor de formulering van de interventies.

3.1. De leerling centraal

Verschillen in leerstijl zijn van alle tijden. In de 19e en 20e eeuw wisten niet veel wetenschappers (Sawyer, 2014) hoe mensen leerden. Zelfs in het groeitijdperk van scholen in de tweede helft van de 20e eeuw is er geen doorlopend wetenschappelijk onderzoek geweest naar hoe mensen leren. Sawyer stelt dan ook dat het ontwerp van de hedendaagse scholen gebaseerd is op 'gezond verstand veronderstellingen' in plaats van op wetenschappelijk onderzoek.

Veel aandacht voor de individuele leerling was er niet, kwalificatie van de leerling stond voorop en die was gericht op een geïndustrialiseerde economie zoals die gold in het begin van de 20ste eeuw.

Feit is dat Rousseau (2012) al in de tweede helft van de 18e eeuw zijn fictief opvoedings-experiment 'Emile ou de l' education' publiceert. Rousseau stelt voor grenzen te stellen aan de concrete bemoeienis van de volwassene en het kind niet te onderwijzen maar het leren laten opdoen uit de eigen ervaring. Hoe meer het kind zelf kan doen des te minder hoeft het de hulp van andere in te roepen. Oftewel, het kind staat centraal (child-centered education). In de publicatie van Berding (2011) blijkt dat Dewey geen aanhanger is van kindgecentreerde pedagogiek, en stelt hij evenmin de leerinhouden centraal. Dewey kiest voor de volgende optie: "Het bevorderen van de groei van heel de persoon in functionele interactie met een rijke variabele leefomgeving." De volwassene begeleidt of

geeft richting aan het leerproces van de leerling die aansluit bij de eigen activiteit, interesse, initiatief, aard en ontwikkeling van het kind, waardoor kennis gekoppeld wordt aan ervaring. Dewey stelt tevens de wetenschapper en de leraar tegenover elkaar wat betreft de aspecten van een vak of onderwerp. Voor de wetenschapper is de inhoud opzichzelfstaand en houdt zich bezig met het toevoegen van nieuwe feiten. Voor de leraar is het de taak een levende en persoonlijke ervaring uit te lokken.

Wat bovenstaande pedagogen met elkaar gemeen hebben in hun visie is de groei van de individuele leerling door begeleiding van een leraar. Vooral het laatste, begeleiding door een leraar, is een belangrijke toevoeging. Te vaak wordt verondersteld (Visser, 2017a) dat een kind al ontdekkend, kan leren. De onderliggende filosofie van ontdekkend leren is dat ontdekken in de wetenschap belangrijk is en we kinderen op school ook moeten laten ontdekken. Niets is minder waar, een kind heeft minder kennis en is niet in staat verbanden te leggen tussen nieuwe en al bestaande informatie.

3.1.1. Ontwerprichtlijnen

Rousseau zegt het kind niet te onderwijzen, maar lering te laten opdoen uit de eigen ervaring. Dewey daarentegen laat een volwassene het leerproces van de leerling begeleiden of geeft hier richting aan. Het leerproces van de leerling sluit aan bij de eigen activiteit, interesse, initiatief, aard en ontwikkeling van het kind.

Ontwerprichtlijnen naar aanleiding van paragraaf 6.1. zijn:

- 1. Leerlingen kiezen een leerstrategie voor een opdracht, formuleren een einddoel en bepalen hoeveel tijd ze nodig denken te hebben om deze opdracht af te ronden*
- 2. De docent krijgt de rol van de begeleidende en coachende vakspecialist en zet zijn kennis en vaardigheden in om richting te geven aan het leerproces van de leerlingen*

3.2. Goed onderwijs

De in de vorige paragraaf ontworpen ontwerprichtlijn heeft betrekking op de leerstrategie en het leerproces van de leerling, het einddoel en de tijd die daarvoor nodig is om dit te bereiken en de mate waarin de docent de leerling begeleidt en op welke manier hij dit doet. En hoe krijg je als docent inzicht in wat de leerlingen leren en welke vaardigheden ze ontwikkelen?

In 2014 vraagt Biesta zich af wat goed onderwijs is. Onderwijsprocessen, zo stelt hij, oefenen altijd invloed uit in drie overlappende domeinen, namelijk die van kwalificatie, socialisatie en subjectivering. In deze drie domeinen functioneert het onderwijs en worden ook onderwijsdoelen geformuleerd. Het eerste domein kwalificatie, gaat volgens Biesta (2015) om het verwerven van kennis, vaardigheden, waarden en houdingen. Bij socialisatie draait het om de manieren waarop we via onderwijs deel worden van bestaande tradities en praktijken, van manieren van doen en manieren van zijn. Subjectivering tenslotte gaat over emancipatie en vrijheid en over de verantwoordelijkheid die daarmee gepaard gaat. Biesta verwoordt het als volgt:

Het gaat er niet alleen om hoe we de wereld in onze kinderen en leerlingen krijgen; het gaat er ook om, en dat is uiteindelijk nog belangrijker, hoe we onze kinderen en leerlingen kunnen helpen om de verbinding met de wereld aan te gaan en op die manier in de wereld te komen.

Het gaat zo zegt Biesta, niet om het "vullen van een emmer, maar om het aansteken van een vuur" (Biesta, 2015) wanneer hij het risico van onderwijs beschrijft. Onderwijs is een ontmoeting tussen mensen die handelende en verantwoordelijke subjecten zijn. Het betekent dat leerlingen zowel auteur of schepper van hun eigen handelen zijn maar dat ze ook de verantwoordelijkheid dragen voor wat dat handelen teweegbrengt. Een mooie illustratie op het subject-zijn van een persoon, in dit geval een leerling, komt wederom uit een artikel van Visser (2015). Hij verwoordt het als volgt: 'Je kan iemand niet dwingen zich verantwoordelijk op te stellen, omdat verantwoordelijkheid iets is wat iemand zelf neemt'. Een leerling dient dus meer verantwoordelijkheid te krijgen zodat deze de kans krijgt zijn verantwoordelijkheid te leren dragen.

3.2.1. Ontwerprichtlijnen

Deze ontwerprichtlijn is gebaseerd op de veronderstelling dat wanneer een docent met de formulering van een opdracht rekening houdt met de domeinen kwalificatie, subjectivering en socialisatie, hij tevens voldoet aan de kerndoelen van Kunst en Cultuur, de kernwaarden van Dalton en gepersonaliseerd leren én de 21^e eeuwse vaardigheden.

De ontwerprichtlijn naar aanleiding van paragraaf 6.2. is:

3. *De docent formuleert zijn opdracht zo dat rekening gehouden wordt met de domeinen kwalificatie, subjectivering en socialisatie waardoor onderwijs en opvoeding gecombineerd wordt.*

3.3. Muziek en de leerling

In deze paragraaf bestudeer ik in hoeverre Biesta het wetenschappelijk onderzoek naar hoe mensen muziek beleven heeft beïnvloed. Voor mijn onderzoek ben ik op zoek naar leersituaties die recht doen aan verschillen tussen leerlingen en wellicht kan de visie van Bisschop Boele mij helpen om deze onderzoeksvraag te beantwoorden. In zijn artikel '*Jouw Muziek, Mijn Muziek*' (Bisschop Boele, 2015) stelt hij dat mensen hun identiteit ontlenen aan muziek. Muziekdocenten gaan volgens hem veelal voorbij aan de rijke muzikale wereld van leerlingen die zich in het gebied van de socialisatie bevindt zoals dansen, (mee)zingen, protesteren, reizen, (mee)-spelen, DJ, rappen enzovoort. Bisschop Boele zegt in dit artikel dat het muziekonderwijs zich in een crisis bevindt door onvoldoende relevant te zijn voor leerlingen. Dit strookt met de gedachte dat het onderwijs nog steeds opleidt volgens de vroeg 19^e eeuwse tradities maar zou ook toegeschreven kunnen worden aan de ongelijke verdeling tussen kwalificatie, socialisatie en subjectivering. Het onderzoek van Bisschop Boele speelt zich vooral af op het gebied van subjectivering, de emancipatie en vrijheid én de verantwoordelijkheid van het subject. Leerlingen ontleen hun identiteit aan muziek wat hun positie in de maatschappij kan versterken. De muziekles wordt pas betekenisvol voor de leerling wanneer deze begint bij het muzikale standpunt van de leerling. Elke leerling komt immers het klaslokaal binnen met zijn eigen muzikale biografie en zijn eigen kijk op zijn muzikale cultuur.

Bisschop Boele noemt dit de muzikale 'idio-cultuur' van de leerling, de muzikale identiteit van de individuele leerling. Overigens niet te verwarren met de muzikale leefwereld van de leerlingen. Met het (klassikaal) rappen of zingen van een hedendaagse popsong zijn we er nog niet vindt Bisschop

Boele. Het begint bij de waardering van de docent voor ieders muzikale smaak én de wijze waarop leerlingen met muziek omgaan in hun persoonlijke leven. Vanuit wederzijds begrip kan de muziekdocent werken aan een samenspel tussen leerling en docent waarbij de leerling zich kan ontwikkelen en waar leerling en docent van elkaar leren.

Maar hoe kan ik er dan achter komen wat die muzikale identiteit van een leerling behelst? Is dat in een één op één gesprek met de docent, een vragen formulier, een rondje in de klas? De ene variant neemt veel tijd in beslag, een ander is te onpersoonlijk of te confronterend. Verder is het nog maar de vraag wat een leerling prijsgeeft aan een docent die nog geen band heeft opgebouwd met de klas, laat staan met een individuele leerling. Tot nu toe prefereer ik de werkwijze om gedurende het eerste jaar deze band langzaam op te bouwen en middels informele gesprekken én door gespitst te zijn op wat leerlingen zeggen, te ontdekken wat leerlingen in hun vrije tijd doen met muziek. Maar ongetwijfeld mis ik dan een heleboel informatie die niet meer boven water komt. De State University of New York in Buffalo heeft eind jaren tachtig voor het Music in Daily Life project, door middel van interviews onderzoek gedaan naar wat mensen doen met muziek in hun leven door een simpele vraag te stellen namelijk "What is music about for you?". Bisschop Boele refereert met de term idio-cultuur aan deze studie. "Idioculture is a term pointing to the ways in which each person had, in practice, developed a whole Unique understanding of how to be musical in the world" (Cavicchi, 2009).

Als ik met een onderzoeksblik naar bovenstaande studies kijk, constateer ik dat de ideeën een bepaalde ideologie uitstralen die ik herken als ontbrekende factor in de muzieklessen.

3.3.1. Ontwerprichtlijnen

Het zoeken naar evenwicht tussen de drie domeinen van Biesta en het aanhaken bij de muzikale idio-cultuur van de leerling van Bisschop Boele vormt de basis van de vierde ontwerprichtlijn van dit onderzoek:

4. *De docent heeft respect voor de muzikale smaak en de muzikale keuzes van de leerling die dient als basis voor hun verder ontwikkeling*

3.4. De muzikale praktijk

Dat bovenstaande discussie zich niet alleen in Nederland of in de Verenigde Staten afspeelt blijkt uit een onderzoek van de Baets (2015). Dit onderzoek richt zich op het muziekonderwijs in België maar is ook van toepassing op de Nederlandse situatie. De Baets heeft in zijn eigen muziekpraktijk onderzoek gedaan naar het negatieve imago van het muziekonderwijs. Factoren voor dit negatieve imago zijn volgens de Baets dat muziek vaak een één-uurs vak is en dat men vaak werkt vanuit de theorie. Muzikale leer- en ontwikkelingsprocessen moeten niet alleen in theorie, maar vooral in de praktijk de kern vormen van het muziekonderwijs. Hij bestudeert de kwaliteit van de interactie tussen het onderwijzen en het leren en noemt dit de effectieve muzikale onderwijsleersituatie. De muziekles is nog vaak gebaseerd op de strikt muzikale context zoals die op de conservatoria bestudeerd wordt. Het is volgens de Baets nog onduidelijk welke vaardigheden, kennis en attitudes een muziekdocent moet bezitten om een betekenisvolle rol te kunnen spelen in het muzikale onderwijsleerproces. Het onderzoek van de Baets legt een belangrijke schakel bloot in het ontdekken van het 'muzikale ik' van de leerling namelijk die van interactie tussen de docent en de leerling. Zonder die interactie kun je als docent niets leren van de leerling en vice versa. De Baets heeft voor de categorisatie van het gedrag van de muziekdocent een driedimensionale matrix, Figuur 1, ontworpen waarin het onderwijsgedrag van de muziekdocent duidelijk wordt. In de driedimensionale matrix onderscheidt hij drie categorieën te weten *instructie* (modeling¹, scaffolding², coaching³, fading⁴) *communicatie* (verbaal, non-verbaal, muzikaal) en *actie* (prepared, unprepared routinized en unprepared non-routinized).

De matrix is een belangrijk instrument om lessen en lesactiviteiten te observeren. Voor mijn onderzoek wordt de matrix gebruikt om de interactie te onderzoeken tussen muziekdocent en leerling in de categorieën *instruction* en *communication*.

Een ander voorbeeld van onderzoek naar muziekeducatie en dat aansluit bij het onderzoek naar mijn hoofdvraag komt uit het Verenigd Koninkrijk. Green (2016) heeft onderzoek gedaan naar hoe de muziekles relevant kan worden voor jonge mensen door hun *in-school* en *out-school* interesses en vaardigheden te koppelen. Jonge mensen moeten de kans krijgen om het muziek maken te onderzoeken waardoor ze zich mede kunnen ontwikkelen op sociaal en persoonlijk vlak. Immers, welke popartiest is er niet begonnen om muziek van zijn of haar idool na te spelen door goed te luisteren en met vallen en opstaan een nummer onder de knie te krijgen? Niet met het doel een professionele

¹ de leerkracht doet de leerlingen het gewenste gedrag voor

² de leerkracht ondersteunt de leerling daar waar het nodig is

³ begeleiding van een persoon of groep in een leerproces

⁴ docent biedt steeds minder hulp



Figuur 1

Categorisatie van het realtime-gedrag van de docent. Overgenomen uit "De muziekdocent in onmiddellijke muzikale interacties" van LKCA, 2012 (http://www.lkca.nl/~media/downloads/publicaties/cultuur_plus_educatie/ce43_de_muziekdocent_in_onmiddellijke_muzikale_interacties.pdf) Copyright 2012, LKCA.

muzikant te worden maar om plezier te beleven aan het spelen. Green noemt dit *informal learning* en verstaat daaronder dat de leerlingen zelf hun muziek kunnen kiezen en zelf de groep kunnen samenstellen waarbinnen het leerproces zich afspeelt. Een andere voorwaarde is dat de docent zich niet met het proces bemoeit, leerlingen hebben hun eigen verantwoordelijkheid wat betreft het leerproces. Dit sluit aan bij de onderwijspedagogiek van Rousseau en Dewey zoals besproken in paragraaf 3.1. Als op deze wijze muziek gegeven wordt, zo beweert Green, vergroot het hun muzikale kennis, muzikale vaardigheid en luistervaardigheid. Tevens zal hun motivatie groeien en vaardigheden op het gebied van samenwerken worden uitgebreid. Wat Green met Bisschop Boele gemeen heeft is dat zij van de docent eist dat er respect getoond wordt aan de muzikale smaak en vaardigheden van de leerling. Om succesvol volgens deze methode te werken zijn voldoende melodie- en ritme-instrumenten nodig, diverse ruimtes waar leerlingen kunnen werken en apparatuur, devices of telefoons om muziek te beluisteren.

De docent zal zijn muzikale expertise en zijn expertise als begeleider en coach moeten inzetten. Visser (2017a) concludeert dat dit geen andere rol is maar dat dit lesgeven heet.

Niet elke leerling heeft het nodig om de lesstof in stukken te delen of ze helpen herinneren wat er gedaan moet worden. Maar als een docent signaleert dat leerlingen zijn hulp nodig hebben dan kan hij ze met de expertise waarover hij beschikt op muzikaal en pedagogisch vlak, laten inzien hoe ze de opdracht weer kunnen oppakken en ze vertrouwen schenken dat ze deze taak kunnen voltooien en ervan kunnen leren.

Green wil leerlingen eerst motiveren om ze daarna in aanraking te laten komen met andere muziek. Binnen die zelfgekozen groep spelen zich een aantal leerprocessen af zoals leren door discussiëren, naar elkaar kijken en elkaar nadoen en naar elkaar luisteren, zij noemt dit *peer learning*. Allemaal vaardigheden die je buiten de muziekles ook nodig hebt in het dagelijks leven wat we weer kunnen herkennen in de domeinen van Biesta. De leerlingen worden in alle drie de domeinen aangesproken waardoor het evenwicht ontstaat. Het leren spelen van een popsong doet beroep op het

kwalificatie domein, het tot consensus komen van de keuze tot een bepaalde popsong valt in het domein socialisatie en het met elkaar overleggen en het verantwoordelijk zijn voor het eigen leerproces in het domein subjectivering.

Toch heb ik mijn vraagtekens bij de werkwijze van Green. Beschikken onze leerlingen over voldoende muzikale vaardigheden? Is het niet zo dat leerlingen in Engeland met een hoger muzikaal niveau het vervolgonderwijs instromen? Wat voor vaardigheden heeft de leerling nodig, of ontwikkelt hij deze vaardigheden tijdens de les? Om dat te onderzoeken heb ik ontwerprichtlijn 5 geformuleerd in de volgende paragraaf.

3.4.1. Ontwerprichtlijnen

5. *De leerlingen kiezen hun eigen muziek of doel en stellen zelf de groep samen waarmee ze gaan samenwerken*

3.5. Muziekmethoden

Er zijn dus voldoende discussies te vinden over het niet meer relevant zijn van het huidige muziekonderwijs. Deze discussies spelen zich op wetenschappelijk niveau af zoals te lezen valt bij Green, de Baets en Bisschop Boele. Mijn veronderstelling is dan ook dat de visies uit deze discussies zich afspiegelen in de methodes die beschikbaar zijn voor het vak muziek in het voortgezet onderwijs.

Vijf van de meest gebruikte muziekmethoden (Intro, Muziek op Maat, Beats 'n Bits, Music Box, Buma Music Academy) heb ik bestudeerd en het valt op dat er wat betreft inhoud en verschillen weinig nieuws te melden is. Ik zie vooral oude wijn in nieuwe *gedigitaliseerde* zakken die qua inhoud nog precies hetzelfde is als twintig jaar geleden met dien verstande dat speelstukken en songs zijn vernieuwd en de content is opgevrolijkt met vlotte plaatjes en YouTube video's om leerlingen te enthousiasmeren of aan te sluiten bij de leefwereld van leerlingen. Leerling en docent worden nog steeds geacht om van A naar B te werken waarbij de leerling aan het eind van het tweede jaar behoorlijk noten zou moeten kunnen lezen. Je kunt leerlingen ook een keuze geven, een keuze uit verschillende wijzen van muzieknotatie en muziekvastlegging op een manier die past bij de functie waarvoor de leerling het gebruikt.

Van der Wateren (2015) vraagt zich af of het in het onderwijs niet te veel over de goede antwoorden gaat en te weinig over de vragen? Met het stellen van één vraag openen zich talloze deuren en kan de start zijn van een project waarbij verschillende vakken betrokken kunnen zijn volgens van der Wateren.

3.6. Dalton, gepersonaliseerd leren en 21^e eeuwse vaardigheden

In de vorige hoofdstukken valt regelmatig te lezen over zelfstandigheid van de leerling, eigen keuzes maken en doelen stellen. De keuzes voor de bestudeerde literatuur heeft alles te maken met de pedagogische visie, Dalton, van de school waar ik werk. Ik durf zelf voorzichtig te veronderstellen dat als lessen ontworpen zijn volgens de vijf ontwerprichtlijnen, de les ook voldoet aan die pedagogische visie. Ik kom daar later op terug in de conclusie.

Wanneer Parkhurst (Berends, z.d.) voor de taak komt te staan om veertig leerlingen uit acht verschillende leerjaren in één lokaal les te geven baseert zij haar ideeën in de eerste instantie niet op die van de reformpedagogen maar op de werkelijke situatie die de noodzaak vormt om individualiserend onderwijs te realiseren. In haar daltonplan, wat volgens Parkhurst geen methode of systeem genoemd mag worden, is het werken met taken de meest kenmerkende. Het daltonplan is op dat moment gestoeld op twee kernwaarden: vrijheid en samenwerking.

Met vrijheid bedoelt Parkhurst het door de leerlingen zelf inrichten en uitvoeren van het werk. Door de school als werkplaats te zien ontstaat interactie en samenwerking. Parkhurst is in deze de uitvoerder van de ideeën van bijvoorbeeld Dewey en maakt gebruik van de inzichten van de reformpedagogen: individualiseren, activeren, interactiveren, differentiëren en contextualiseren.



VERANTWOORDELIJKHEID

SAMENWERKING

EFFECTIVITEIT

ZELFSTANDIGHEID

REFLECTIE

Figuur 2

Kernwaarden. Overgenomen van de website van de Daltonvereniging, z.j.

(<http://dalton.nl/daltononderwijs/kernwaarden#samenwerken>). Copyright Daltonvereniging

In Figuur 2 de huidige vijf kernwaarden van daltononderwijs. We werken inmiddels een aantal jaren met deze visie en constateren dat we tegen een aantal organisatorische zaken aanlopen. Dat kan met een aantal zaken te maken hebben: het rooster, de groepering in homogene groepen, de wet- en regelgeving. Tevens is het maatschappelijk belang, het behalen van het diploma, het ultieme doel. Maar willen we ook niet recht doen aan verschillen, de onderwijsprestaties verbeteren en gelijke kansen creëren? En hoe doen we dat dan? We zouden leerlingen graag een maatwerkdiploma⁵ meegeven om vakken op verschillende niveaus af te sluiten of een plusdocument⁶ aan een VO-diploma hangen. En hoe richten we ons onderwijs dan in? De 'one-size-fits-all' benadering van het onderwijs voldoet zeker niet meer, er moet meer worden aangesloten bij 'de klant', in dit geval de leerling constateert de Onderwijsraad (van Eck, Heemskerk, & Pater, 2015). De wens uit het onderwijs is om het perspectief van de leerling door te laten klinken in de organisatie en uitvoering van het onderwijs door onder meer flexibilisering en meer maatwerk. Gepersonaliseerd leren zou een antwoord kunnen zijn.

Het is nog niet zo makkelijk om een éénduidige definitie van gepersonaliseerd leren te formuleren. Duidelijk is wel dat het individuele leerproces van de leerling centraal staat. Vo-content (2014) heeft een definitie en visie voor gepersonaliseerd leren ontwikkeld:

Gepersonaliseerd leren is het leerproces waarbij leerlingen op hun eigen wijze en in hun eigen tempo werken aan de leerdoelen. Per vak, leerinhoud of onderdeel wordt afhankelijk van de prestaties en voorkeuren van de leerling een op de leerling aangepast programma voor herhaling, verdieping en/of verrijking aangeboden. Bij gepersonaliseerd leren zijn leerlingen en leraren, ieder met een eigen rol, samen verantwoordelijk voor het leerproces.

Bij gepersonaliseerd leren staat de individuele leerling centraal en organiseert de leraar een uitdagend onderwijsproces rondom de leerling. De leeromgeving maakt vraagsturing door de leerling mogelijk, waarbij rekening wordt gehouden met de interesses en leerstijl van de leerling. De leerling wordt uitgedaagd door bij realistische vraagstukken de eigen creativiteit te ontwikkelen.

⁵ Een diploma waarin alle prestaties van de leerling, inclusief extra inspanningen, tot hun recht komen.

⁶ 43 procent van de scholen geeft geslaagde eindexamenkandidaten al een plusdocument mee, waarop de (sociale) vaardigheden en extra activiteiten van deze leerlingen vermeld staan.

Spannende opdrachten die regelmatig ook samen met andere leerlingen moeten worden uitgevoerd, educatieve games en directe feedback maken onderdeel uit van het leeraanbod. Op die wijze wordt iedere leerling gestimuleerd het maximale uit zichzelf te halen.

Gepersonaliseerd leren kan deels plaats- en tijd onafhankelijk plaatsvinden waarbij een virtuele leeromgeving een belangrijke rol speelt; de fysieke aanwezigheid van de leraar als vakdocent of coach is daarbij niet op alle momenten noodzakelijk.

Gepersonaliseerd leren is een combinatie van individualisatie, differentiatie en aansluiten bij de belangstelling van de leerling, voorkeur, taal, gezin, gemeenschap, en andere factoren die een rol spelen in het leven van leerlingen. Ik interpreteer dit als volgt: Dalton, adaptief leren en zelfsturend leren kunnen onderdeel zijn van gepersonaliseerd onderwijs. Gepersonaliseerd onderwijs speelt zich vooral binnen een ICT-omgeving af. Bedrijven en uitgevers leveren content en monitoren het gebruik hiervan. Visser (2018) vraagt zich terecht af of gepersonaliseerd leren niet tot een dystopie kan leiden. Het voorbeeld van scholen waarbij zelfs sociaal-emotionele vaardigheden digitaal getraind worden, stemt inderdaad niet vrolijk. Mijn visie is dat een gepersonaliseerde leeromgeving juist kansen kan bieden aan leerlingen die een vak op een hoger of lager niveau kunnen afsluiten waardoor leerlingen minder snel gefrustreerd zullen worden. Ook het tempo waarin ze hun verplichte werk kunnen doen kan, tot op zekere hoogte, zelf worden bepaald. Visser schetst een beeld van een leerling die louter op zijn device opdrachten aan het maken is en geen contact met andere leerlingen heeft. Dit is niet realistisch, tenminste niet in de visie die ik over gepersonaliseerd leren heb en de voorbeelden die ik heb mogen zien. Het neemt niet weg dat de valkuilen die hij benoemt zeker serieus genomen moeten worden. Zou je niet kunnen zeggen dat ook hier een evenwicht gezocht moet worden? Bijvoorbeeld door te onderzoeken welke vaardigheden de samenleving van de leerling vraagt. Door de steeds makkelijk toegankelijk wordende media heeft deze een steeds grotere invloed op het leren en leven van de leerling. Op beleidsniveau is de Stichting Leerplan Ontwikkeling, het SLO, bezig om de vaardigheden, de 21e eeuwse vaardigheden (Thijs, Visser, & van der Hoeven, 2014) die horen bij onze informatie- en kennismaatschappij, in kaart te brengen en te definiëren in een nieuw onderwijscurriculum. In het huidige curriculum dat stamt uit 2014 zijn acht vaardigheden ontwikkeld en beschreven waaraan (vakspecifieke) kennis, inzicht en houdingen gekoppeld worden die nodig zijn om te functioneren en bij te dragen aan de toekomstige samenleving. Deze acht vaardigheden zijn: creativiteit, kritisch denken, probleemoplossend vermogen, communiceren, ict-geletterdheid, sociale en culturele vaardigheden en samenwerken. Recent onderzoek in de learning sciences (Saywer, 2014)

wijzen op het belang van leerling-georiënteerd onderwijs en sluit aan bij de bijdragen van dit theoretisch kader. Het onderzoek van Voogt en Pareja Roblin (2010) pleit ervoor dat leerlingen meer betrokken moeten worden bij hun eigen leerproces. Voogt en Pareja (2010) hebben middels een literatuurstudie 21e eeuwse vaardigheden wereldwijd met elkaar vergeleken. Kennisnet (Thijs, Fisser & van der Hoeven, 2014) heeft dit vertaald in een model, Figuur 3, voor scholen en docenten.

Voor mijn onderzoek is het van belang bewust te zijn van bovenstaande ontwikkelingen. Concluderend valt te zeggen dat lessituaties die gebruik maken van de vijf ontwerprichtlijnen



Figuur 3

De vaardigheden voor de 21e eeuw, zoals geconceptualiseerd door Kennisnet.

Overgenomen uit *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. (p. 22) door Thijs, Fisser & van der Hoeven, 2014, Enschede.

Copyright 2014, SLO.

automatisch voldoen aan de kernwaarden van Dalton, gepersonaliseerd leren, de 21e eeuwse vaardigheden en de kerndoelen van kunst en cultuur.

3.7. Conclusie

In de inleiding stel ik mijzelf tot doel een legitimatie te vinden voor mijn onderzoeksvraag door specifieke literatuur te bestuderen. Heeft de literatuur die ik bestudeerd heb ook daadwerkelijk een bijdrage kunnen leveren aan de beantwoording en/of legitimatie van mijn onderzoeksvraag? Na het bestuderen van de literatuur vind ik dat mijn onderzoeksvraag legitiem is, het is niet alleen *mijn* vraag, maar staat centraal in de bestudeerde artikelen. Maar met het bestuderen van de literatuur is de hoofdvraag nog niet beantwoord. Er zijn ontwerprichtlijnen geformuleerd naar aanleiding van de verschillende paragrafen die volgens de principes van het ontwerponderzoek, de kennisstroom, in

contact staan met de praktijkstroom door met deze zes ontwerprichtlijnen drie interventies te ontwikkelen en deze uit te voeren in de praktijk van de onderzoeker.

Op de vraag of de publicaties relevant waren voor mijn onderzoek kan ik voor zover ik het kan inschatten positief beantwoorden. Allereerst viel het mij op dat in Europa, maar ook in de Verenigde Staten dezelfde problematiek wordt ervaren namelijk het niet relevant of betekenisvol zijn van de lesinhoud van de muziekles voor jongeren.

Muziekdocenten worden opgeleid in de traditie van de conservatoria die wereldwijd vergelijkbaar is. Diezelfde structuur zijn we geneigd om mee te nemen naar het voortgezet- en basisonderwijs. Het bespelen van een instrument is het ultieme doel, met als gevolg dat de problematiek in diverse landen grotendeels vergelijkbaar is. Om deze tradities op de conservatoria te veranderen is veel tijd en energie nodig en zullen opleidingen anders ingericht moeten worden. Het werken op een idio-culturele manier van muziekonderwijs volgens Bisschop Boele is een mooi streven maar hoe vertaal ik deze visie naar de praktijk? De ontwerprichtlijnen zorgen voor een structuur zodat de juiste interventies geformuleerd worden om ook deze vraag te beantwoorden. Deze richtlijnen vormen samen met de resultaten uit de interviews en de observatie de basis voor de formulering van de interventies.

De ontwerprichtlijnen nog een keer onder elkaar:

- 1. Leerlingen kiezen een leerstrategie voor een opdracht, formuleren een einddoel en bepalen hoeveel tijd ze nodig denken te hebben om deze opdracht af te ronden.*
- 2. De docent krijgt de rol van de begeleidende vakspecialist en zet zijn kennis en vaardigheden in om richting te geven aan het leerproces van de leerling.*
- 3. De docent formuleert zijn opdracht zo dat rekening gehouden wordt met de domeinen kwalificatie, subjectivering en socialisatie waardoor onderwijs en opvoeding gecombineerd wordt.*
- 4. De docent heeft respect voor de muzikale smaak en de muzikale keuzes van de leerling die dient als basis voor hun verder ontwikkeling.*
- 5. De leerlingen kiezen hun eigen muziek of doel en stellen zelf de groep samen waarmee ze gaan samenwerken.*

Hoofdstuk 4

Interview en observatie

Juf, ik kan een stukje van de Titanic op de piano spelen, wilt u het horen? Ik heb geen keyboard thuis maar ik heb een piano-app op mijn telefoon gedownload

4. Interview en observatie

Twee muziekcollega's zijn door mij geïnterviewd en bij één collega zijn ook twee lesobservaties gedaan. Aan hen de vraag wat zij doen met verschillen tussen leerlingen en welke verschillen dat dan zijn en waar dat in de les tot uiting komt.

Muziekdocent 1 werkt op een Montessori College Twente in Hengelo geeft muziek aan klas 1 t/m 6 tl/havo/vwo. Omdat de Montessori visie gelijkenissen vertoont met die van Dalton is het voor mij zinvol bij hem te observeren. De school omschrijft de Montessori-visie op haar website (z.j.) als volgt:

Maria Montessori had een scherpe kijk op hoe je leert en wat je daarbij nodig hebt. Leren doe je graag als het interessant is, aansluit bij je belangstelling en talenten en als je met aandacht gecocht en uitgedaagd wordt.

Ze wist ook dat je leert op veel manieren: met je hoofd, je hart en je handen: niet alleen kennis, maar ook sociale en praktische vaardigheden en ruimte voor samenwerken, creativiteit, eigen initiatieven en ideeën horen bij leren.

Zo kun je je breed ontwikkelen, word je vindingrijk en krijg je zelfvertrouwen. In Maria's tijd waren er geen computers en waren andere onderwerpen actueel. Veelzijdige, sociale mensen met durf, die – overal in de wereld – met twee voeten op de grond staan, zijn ook nu hard nodig.

Een aantal gemeenschappelijke waarden en visies zijn in deze tekst te vinden en vormen het uitgangspunt van deze observatie die beschreven wordt in paragraaf 4.1. Ik heb ervoor gekozen om de observatie en interviews in dit onderzoek op te nemen omdat zo duidelijk wordt dat de interventies op de praktijk zijn gebaseerd met inachtneming van de ontwerprichtlijnen.

4.1. Interview en observatie 1

Vanuit het perspectief van de observator en interviewer.

Bij binnenkomst valt mij op dat de leerlingen gebruik maken van een device waarop alle lesstof te vinden is binnen de elektronische leeromgeving 'Magister'. De inhoud voor het vak muziek is samengesteld door de drie muziekdocenten en gebaseerd op de methode 'Intro' die voorheen gebruikt werd. Er is kritisch gekeken naar de inhoud en relevantie van bepaalde onderdelen van deze methode. Hij vraagt zich af of het relevant is voor een leerling uit klas 1 en 2 om te weten wat een ostinaat is als hij het zich niet kan verbeelden? Wat hij wel relevant vindt is dat leerlingen in aanraking komen met het muzieknootenschrift. Het is immers een communicatiemiddel, hij vindt het van belang dat de leerlingen het systeem snappen en het kunnen toepassen.

Ik vraag de docent verder naar de eigen inbreng van de leerlingen en de keuzes die leerlingen kunnen maken binnen het vak muziek. Die is er wel antwoordt hij, want dat is typisch Montessori en komt tot uiting op twee manieren.

De eerste heeft met de inhoud te maken. Aan het eind van het eerste jaar voegt elke klas twee eigen keuzes toe aan een lijst van 100 popsongs. Aan het eind van het tweede jaar wordt de vraag gesteld 'Hoe zou je muziek willen afsluiten?'. De leerlingen zijn vervolgens vrij om dit naar eigen wens in te vullen. Leerlingen kiezen bijvoorbeeld voor het zingen van een popsong, spelen in een band of maken een muziekclip. Leerlingen kunnen na de tweede klas stoppen met muziek of het als keuzevak in de derde klas kiezen. Zowel het proces als eindresultaat wordt meegewogen in het cijfer.

De tweede manier waarbij eigen inbreng en keuzes tot uiting komt is de wijze waarop de leerling en de docent omgaat met de lesstof. In hun ELO staan de opdrachten en de leer- en lesstof waar een periode aan gewerkt moet worden. De verantwoordelijkheid om dit werk af te hebben ligt bij de leerling. Er is dus vrijheid om het werk te plannen en leerlingen zijn zo eigenaar van hun leerproces. De docent vindt dan ook dat leerlingen op een Montessorischool mondiger en zelfstandiger zijn.

Wat zie ik hiervan terug in de observatie? Ik mag twee lessen bijwonen van een eerste en een tweede klas. De eerste klas is bezig een speelstuk af te cijferen. Plukjes leerlingen bevinden zich in diverse ruimtes van het gebouw en zijn in meer of mindere mate bezig zich voor te bereiden. Leerlingen helpen elkaar en er zijn leerlingen bezig met een opdracht uit een eerdere periode die nog niet af was. De leerlingen weten waar ze mee bezig zijn en ik vraag ze wat hun leerstrategie is. Het blijkt dat de leerlingen precies weten wat ze moeten doen voor een bepaald cijfer, de bevroegde leerling wil een zeven halen en moet daarvoor twee regels spelen. Hij kan goed zijn vaardigheden inschatten want met twee handen spelen lukt hem niet. Ze zijn dus zeker zelfstandig. Op mijn vraag waar het leren spelen van dit stukje nuttig voor zou kunnen zijn antwoordde één leerling dat hij het niet zou weten. De rest van het groepje gaf geen antwoord. Een leerling die een andere leerling helpt blijkt al afgecijferd te hebben en op pianoles gezeten te hebben. Deze leerling kreeg een moeilijker stuk om te oefenen. Ze vond dit niet heel makkelijk maar ook niet heel moeilijk. Een andere leerling waar ik een gesprek mee heb en ook piano speelt zegt ook een moeilijker stukje te hebben gekregen. Dit kon ze ook vrijwel meteen spelen. Ze had liever een eigen keuze gemaakt voor een popsong of een iets langer stuk waar ze echt iets van kon leren. Ze zegt dat het meestal maar een of twee regels zijn en ze zou weleens een langer stuk willen oefenen of een popsong in zijn geheel. Een ander meisje is in een kamer op de drums het basisritme aan het oefenen, ze heeft afgecijferd en een zeven gekregen maar oefent nu voor een hoger cijfer. Leerlingen die hebben afgecijferd kunnen een opdracht kiezen waar ze facultatief mee aan de slag kunnen gaan. Maar er zijn ook leerlingen die nietsdoen. Eigen verantwoordelijkheid!

De tweede klas is bezig met het afcijferen van de opdracht 'Spelen in een band'. Nadat elke groep is becijferd worden de laatste tien minuten van de les besteed aan het uitleggen van de elektrische gitaar. De docent gaat voor de klas zitten, speelt een stuk en vraagt de leerlingen wat opvalt. Op deze manier worden klank, techniek en speelwijze van de elektrische gitaar uitgelegd.

Voor mijn onderzoek wil ik de volgende situatie eruit lichten. Tijdens het onderwijsleer-gesprek noemt een leerling dat er onder de elementen zich spoelen en magneten bevinden terwijl overige leerlingen vooral uiterlijke kenmerken van de gitaar benoemen. Dat is interessant, blijkbaar weet deze leerling meer over de techniek van de gitaar of techniek in het algemeen en daar zou je als docent iets mee kunnen doen. De docent prijst hem dat het knap is dat hij dit weet maar besteedt er verder geen aandacht aan. Een mooi voorbeeld van kennis die een leerling al bezit en wordt toegepast in een nieuwe leersituatie.

Opvallend is dat het muziekonderwijs zoals gegeven door deze muziekdocent sterke samenhang vertoont met mijn muziekonderwijs. Dat wil zeggen, voordat ik aan dit onderzoek begon. De lessituaties op het gebied van spelen en zingen verschillen nauwelijks. Elke leerling doet in principe hetzelfde in zijn eigen tempo en op zijn eigen niveau maar er is weinig ruimte voor eigen invulling en initiatief van de leerling anders dan op het gebied van cognitieve differentiatie.

Significant anders is het werken met een device en de plaatsing van de gehele leerlijn in de elektronische leeromgeving. Het werken met een device zou voor mij een vooruitgang betekenen omdat de leerlingen dan meer keuzemogelijkheden hebben wat betreft presenteren, opzoeken, materiaalkeuze enzovoort. Daarbij komt dat het hebben van verschillende ruimtes ook onontbeerlijk is als je meer vrijheid geeft.

4.2. Interview 2

Een geheel andere situatie op ook een Montessorischool, tref ik aan bij muziekdocent 2 die sinds één week de lessen op deze locatie verzorgt. We houden daarom alleen een interview en mocht het nodig zijn voor mijn onderzoek zal de lesobservatie op een later tijdstip plaatsvinden. Deze muziekdocent deelt het lokaal met het vak verzorging waardoor materiaal vaak na elke les moet worden teruggezet in een kast.

De muziekdocent vervangt de lessen muziek voor een zieke collega en komt van origine uit het basisonderwijs. Er is voor muziek geen leerplan aanwezig en de leerlingen hebben niet allemaal een positieve ervaring met het vak. Ze is benieuwd welke vaardigheden ze van de leerlingen mag verwachten. De strategie die ze kiest is enerzijds zichzelf kwetsbaar opstellen en anderzijds de leerlingen invloed te laten uitoefenen op de inhoud van de les. Ze stelt zichzelf kwetsbaar op door met de leerlingen te gaan zingen terwijl de leerlingen dit niet gewend zijn. Zo hoopt ze een band met de leerlingen op te bouwen en een veilige situatie in de klas te creëren. De boodschap is dat fouten maken mag en dat men op een respectvolle manier met elkaar omgaat.

Om uit te zoeken welke vaardigheden de leerlingen bezitten is aan de leerlingen gevraagd wat ze graag zouden willen leren. Dat resulteerde in een aantal voorstellen zoals een rap maken, dansen op muziek, noten leren lezen en zingen. Maar hoe nu verder? Ze zegt in het interview dat ze nog zoekt naar een werkvorm om vorm te geven aan de initiatieven van leerlingen. Moet er een klassikale opdracht komen waar leerlingen zelfstandig mee aan de slag kunnen terwijl zij zich bezighoudt met de begeleiding van een groepje? En wat is die opdracht dan? En wat verwachten de leerlingen dan van haar? En op welke wijze past dit allemaal in het ene lokaal dat zij tot haar beschikking heeft? In de tijd die het in beslag neemt om hier een goede werkvorm voor te bedenken laat ze de leerlingen een eigen gekozen popnummer analyseren en presenteren in de opdracht 'Bespreek je lied'. De leerlingen verwerken een aantal vragen in een zelf vormgeven presentatie. Een aantal vragen zijn: Waarom heeft deze popsong jou geraakt, welke instrumenten komen erin voor, welke ritmes hoor je, wat betekent de tekst?

Op dit moment kan ik niet beoordelen in hoeverre deze werkvormen er voor zorgen recht te doen aan verschillen tussen leerlingen omdat ik geen lesobservatie heb gedaan en dus niet heb gezien waarop de leerlingen hun keuzes baseren.

Dataverzameling door middel van interviews en observaties bij muziekcollega's hebben er toe geleid dat vanuit vogelperspectief naar leersituaties gekeken is en deze vergeleken heb met mijn eigen lessen. Leersituaties als eigen keuzes maken, vrijheid om zelf het werk te plannen en doelen te stellen hebben te maken met het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag. In samenhang met de bestudeerde literatuur hebben ze geleid tot de ontwikkeling van de drie interventies die in hoofdstuk vijf worden besproken.

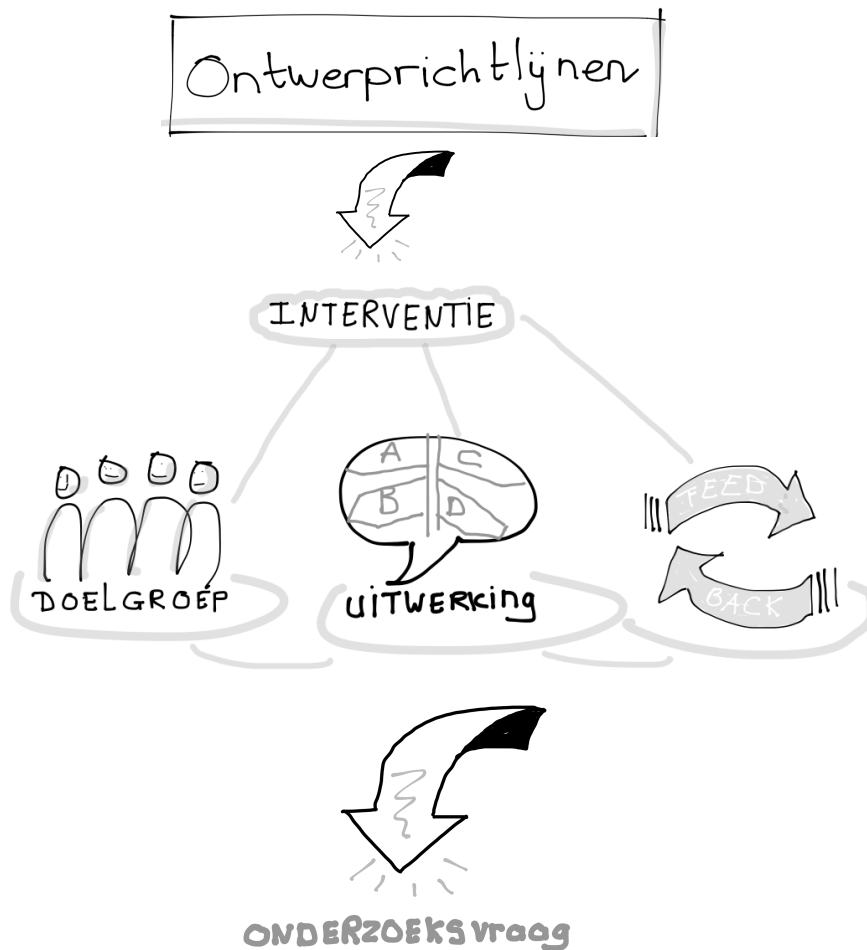
Door de interviews en de observatie ben ik mij er van bewust geworden dat je als docent goed moet luisteren naar je leerlingen maar ook gebruik kunt maken van hún kennis en vaardigheden. Tevens heb ik gezien dat autonomie leidt tot het maken van verantwoorde keuzes én dat leerlingen hun niveau goed kunnen inschatten.

Hoofdstuk 5

Interventies

Speel de akkoorden maar op jouw tempo, ik pas de zang er wel op aan.
Twee leerlingen die aan het repeteren zijn.

5. Interventies



In de volgende drie paragrafen worden de resultaten van de drie interventies beschreven en geëvalueerd. De drie interventies zijn gebaseerd op de ontwerprichtlijnen voortgekomen uit de literatuurstudie en de praktijk.

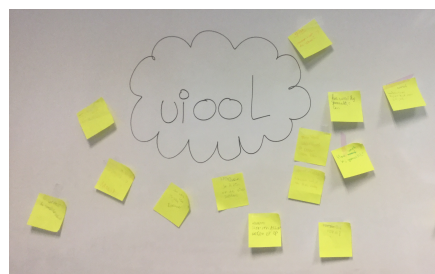
Voor de leesbaarheid van dit hoofdstuk worden de ontwerprichtlijnen hieronder nogmaals beschreven:

1. *Leerlingen kiezen een leerstrategie voor een opdracht, formuleren een einddoel en bepalen hoeveel tijd ze nodig denken te hebben om deze opdracht af te ronden*
2. *De docent krijgt de rol van de begeleidende vakspecialist en zet zijn kennis en vaardigheden in om richting te geven aan het leerproces van de leerling*
3. *De docent formuleert zijn opdracht zo dat rekening gehouden wordt met de domeinen kwalificatie, subjectivering en socialisatie waardoor onderwijs en opvoeding gecombineerd wordt.*
4. *De docent heeft respect voor de muzikale smaak en de muzikale keuzes van de leerling die dient als basis voor hun verder ontwikkeling*
5. *De leerlingen kiezen hun eigen muziek of doel en stellen zelf de groep samen waarmee ze gaan samenwerken*

In de beschrijving van de interventies is de bron opgenomen waar de interventie op gebaseerd is, de feedback van leerlingen en collega's én wordt omschreven in welke mate de interventie heeft bijgedragen tot het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

5.1. Interventie leerlingen stellen vragen in plaats van een klassikale uitleg

Deze interventie is mede ontstaan na het lezen van de artikelen over 21e eeuwse vaardigheden én de inleiding van van der Wateren (2015) op een studieochtend van het NIVOZ. Het gaat in dit artikel over het huidige onderwijs dat te veel over de goede antwoorden gaat maar te weinig over de vragen. Lastige en interessante vragen stellen zijn de vragen waarmee we onze kennis vergroten. Mede is de lesobservatie van muziekdocent 1 aanleiding geweest voor deze interventie. De leerlingen leren zo na te denken over een probleem dat hun wordt voorgelegd. Het onderzoeksresultaat van deze interventie is gebaseerd op de uitvoering ervan in twee brugklassen. De interventie is gebaseerd op en voldoen aan de ontwerprichtlijnen 1, 2, 3, 4 en 5.



5.1.1. Uitvoering van de interventie

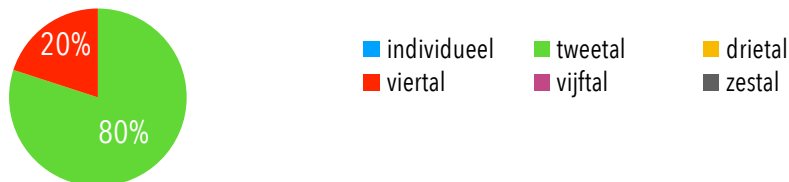
In plaats van een klassikaal frontale manier van uitleg geven over een instrument wordt gevraagd aan de leerlingen wat ze zouden willen weten over dit instrument.

Na gemusiceerd te hebben, op in dit geval een elektrische viool, stelt de docent een vraag aan de leerlingen: wat zou je willen weten over de viool? Dit is een individuele opdracht waarbij de leerling zijn vraag op een post-it noteert en deze op het whiteboard plakt rondom het woord viool. In de tweede les kiest de leerling om individueel, in tweetallen of in een groep aan het werk te gaan. Tevens kiezen ze voor één van de vragen die vorige week geformuleerd zijn. Dat kan een eigen vraag zijn of een vraag van een andere leerling. 'Hoe krijg je een sound uit een viool?', 'Waarom houdt de docent van vioolspelen?' en 'Waarom zijn er maar drie snaren?' zijn een paar voorbeelden van vragen die de leerlingen formuleerden. Een volledige lijst is te vinden in de bijlage.

Naast de persoonlijke keuze voor een vraag konden de leerling ook kiezen om individueel, in tweetallen of in een groep te gaan werken (Figuur 4). Tevens konden de leerlingen een presentatievorm bedenken (Figuur 5) en in een tijdsbestek van zes weken hun eigen werk plannen (Figuur 6).

Verdeling van de leerlingen in groepen

De meeste leerlingen hebben gekozen om te werken in een tweetal.



Figuur 4

Presentatievorm

Door het ontbreken van computers in het muzieklokaal hebben de leerlingen uitsluitend gekozen voor het presenteren door middel van een poster.



Figuur 5

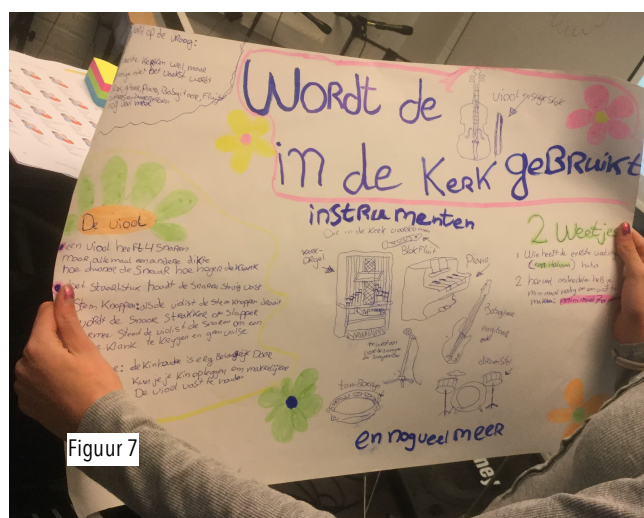
Tijd dat de leerlingen aan de opdracht gewerkt hebben

Leerlingen werkten in een periode van zes weken aan drie verschillende opdrachten. Per les kon zelf gekozen worden hoe lang er aan de opdracht besteed kon worden.



Figuur 6

In het eerste gedeelte van de interventie was de docent voornamelijk de coach die de leerling stimuleerde om goed na te denken over de vraag en vragen stelde als 'Wat zou je nou echt willen weten?', 'Waarom wil je dat weten?' en 'Waar zou je je antwoord kunnen vinden?'. In de praktijk wisten alle leerlingen in een korte tijd een vraag te bedenken die ze graag beantwoord zouden zien en konden ook aangeven waarom ze voor deze vraag gekozen hadden. In het tweede gedeelte waarbij de leerling met de verwerking van de opdracht in zelfgekozen groepen aan de slag gaat, geeft de docent richting aan het doel wat de leerlingen gesteld hebben en kan de docent helpen vanuit zijn expertise op het gebied van muziek. Vooral het voeren van gesprekken met leerlingen om ze zelf te laten nadenken over een volgende stap of oplossing, scaffolding, is zeer waardevol gebleken voor de route die de leerling aflegt en het begrip wat de docent krijgt voor de keuzes die de leerling maakt. In bijlage 1 is duidelijk gemaakt welke vaardigheden de docent binnen de verschillende onderdelen van de opdracht kan en moet inzetten.



Figuur 7

5.1.2. Feedback leerlingen

Op de vraag van de docent waarom twee leerlingen de vraag: 'Wordt de viool in de kerk gebruikt?' bedacht hadden antwoordt Romy: 'We vinden de viool 'kerkig' klinken én er is veel over de viool te vertellen' ze vervolgt; 'We zijn naast het beantwoorden van de vraag ook te weten gekomen welke instrumenten er nog meer in de kerk gebruikt worden. Dit weten we nu omdat we tijdens het zoeken naar onze vraag deze informatie tegen kwamen, we hebben dat ook op de poster geschreven'. Op de vraag wat ze nog meer zouden willen weten antwoordt Romy: 'Misschien kunnen we nog een grote viool tekenen op de achterkant van dit blad met alle onderdelen erbij'. Op de vraag wat ze prettiger vinden, luisteren naar je docent met de uitleg of zelf zoeken geeft ze aan dat als je zelf zoekt je meer leert in ieder geval het beter onthoudt.

Een andere leerling heeft een interview gehouden met 'iemand die veel van violen wist' uit de straat waar zij woont om de vraag 'Waarom heeft een viool drie snaren?' te beantwoorden. Ze weet nu dat de viool vier snaren heeft, van hout gemaakt is en onbekend is wie de eerste vioolbouwer is. Ze geeft aan dat ze niet meer van de viool hoeft af te weten.

Twee jongens die een vraag over de werking van de snaren op Wikipedia hebben opgezocht vinden het al best dat ze zo ver gekomen zijn. Op mijn vraag of ze het nu zeker weten en niet nog verder moeten zoeken om het nog beter op te schrijven en zo wellicht tot meer inzicht komen, reageren ze negatief en gaan verder met één van de andere opdrachten. De docent respecteert in deze de keuze van de leerling en kan dit in een reflectie gesprek nog eens aankaarten.

5.1.3. Feedback intervisiegroep

Tijdens de presentatie van mijn onderzoeksresultaten in mijn intervisiegroep reageren de collega's enthousiast. Ze zagen op het beeldmateriaal vrolijke leerlingen die hard aan hun eigen gestelde doelen werkten. De collega's waren verrast over het aantal originele vragen die de leerlingen stelden. Tevens viel het hun op dat leerlingen ook echt over in dit geval een viool, gaan nadenken.

Een collega Engels merkte naar aanleiding van de gemaakte poster, zie Figuur 7, ook nog op dat leerlingen op deze manier ook met de verwerking van taal bezig zijn. Buiten dat de viool een muziekinstrument is, is het ook een bloem. De leerlingen hebben ook bloemen op de poster getekend.

Een andere collega geeft aan wel behoefte te hebben aan een duidelijk kader voor docent en leerling bijvoorbeeld met duidelijk omschreven eisen. Ze is zich er wel van bewust dat die eisen er niet moeten zijn om de leerling te beperken maar meer voor de duidelijkheid. In een rubric zou dit kunnen worden ondergebracht op de onderdelen inhoud, coachbaarheid en onderzoek.

Dan belt een collega mij op zondag op met de vraag hem te helpen om op soortgelijke wijze iets met Engelssprekende landen te doen. Hij geeft aan zeer geïnspireerd te zijn door mijn onderzoekpresentatie en graag een onderdeel wil toepassen in zijn lessen.

5.1.4. Onderzoeksvraag

Heb ik met deze interventie mijn onderzoeksvraag kunnen beantwoorden? Met andere woorden heb ik een leersituatie weten te creëren die recht deed aan verschillen tussen leerlingen? En waaruit blijken die verschillen dan? En wat is de rol van de docent geweest?

Als ik de vraag of ik recht gedaan heb aan verschillen tussen leerlingen wil beantwoorden analyseer ik als eerste het soort vragen die geformuleerd zijn door de leerlingen. De vragen kunnen grofweg in vier categorieën worden geplaatst. Technische vragen (hoe ontstaat de klank?), sociale vragen (waarom vindt Ilse vioolspelen leuk?), associatieve vragen (waarom klinkt de viool 'kerkig') en muzikale vragen (hoe speel je viool?). Al deze vragen kwamen voort uit de interesse van de leerling waardoor de leerling gemotiveerd is om met de opdracht aan het werk te gaan. Een ander groepje was aan het bedenken hoe ze erachter konden komen waarom de docent vioolspelen zo leuk vindt en een groep was in gedachten een akoestische viool elektrisch aan het maken door het bovenblad er af te halen en er een microfoon in te bouwen. Allemaal activiteiten van leerlingen die er voorheen niet waren en waar de interesse van de leerling aan ten grondslag ligt.

Elke leerling of elke groep gaat met een andere al dan niet bewust gekozen leerstrategie aan de slag en dit varieert van niet weten hoe te beginnen tot het beluisteren en bekijken van YouTube- en Klokhuus fragmenten om de klank van de viool te beluisteren of een andere vraag te beantwoorden die steeds in relatie tot hun onderzoeksvraag en hun presentatie is.

De impact van deze interventie is groter dan ik vooraf had gedacht en speelt zich bijvoorbeeld af op het gebied van de variatie in vragen die de viool oproept bij de leerling én de zelfstandigheid waarmee leerlingen met het probleem aan de slag gaan. De rol van de docent verandert van alwetende leraar naar coach of begeleider en deze veranderende interactie tussen leerling en docent zorgt er voor dat de leerling een betekenisvolle bijdrage levert aan zijn eigen ontwikkeling.

Dan was er nog de mogelijkheid om een vioolvraag al spelend te beantwoorden of een viool daadwerkelijk uit elkaar te halen.

Concluderend kan ik vaststellen als onderzoeker dat deze interventie van vragen in plaats van doceren een leersituatie is die zeker recht doet aan het verschil tussen de leerlingen.

Om inzicht te verkrijgen of aan de ontwerprijtlijnen is voldaan met deze opdracht kan de het overzicht uit bijlage 1 geraadpleegd worden. Wellicht een belangrijk overzicht om inzicht te krijgen in de behaalde doelen ten opzichte van het curriculum en visie van de school. In kolom 1 en 2 van de matrix

zijn de rollen van de docent en de leerling beschreven. In kolom 3 zijn de kernwaarden van Dalton waaraan voldaan is te vinden en in kolom 3 en 4 respectievelijk de kernwaarden van gepersonaliseerd leren en de 21e eeuwse vaardigheden waaraan voldaan is. Tenslotte vindt u in de laatste kolom de kerndoelen waaraan het vak muziek moet voldoen. In bijlage 6 de kerndoelen voor kunst en cultuur.

5.2. Interventie begeleiden in plaats van sturen



Deze interventie is gebaseerd op een bestaande opdracht voor de tweede klassen uit mijn curriculum namelijk het maken van een ritmepreformance waarbij de leerlingen gebruiksvoorwerpen als slaginstrumenten gebruiken en waarbij de Engelse slagwerkgroep 'Stomp' als inspiratiebron dient. De leerlingen dienen met een aantal eisen rekening te houden. De performance duurt ongeveer twee minuten, er is een duidelijk begin, midden en eind. Op muzikaal gebied wordt geacht dat de leerlingen hard en zacht, snel en langzaam, één- en meerstemmigheid afwisselend toepassen. Deze interventie is in vijf tweede klassen toegepast en heeft derhalve geleid tot voortschrijdend inzicht wat betreft de omschrijving van het leerdoel en reflectie. Verslag wordt

hierover gedaan in interventie nummer 5.4.

5.2.1. Uitvoering van de interventie

Bij de oorspronkelijk opdracht (voor het starten van het onderzoek) kregen de leerling een plan mee waarbij stap voor stap de opdracht werd uitgelegd. In sommige klassen maakte de docent zelf de groepen en het stappenplan was een leidraad die elke groep nauwgezet moest volgen. Pas als een stap afgerond en gecontroleerd was kon de groep met de volgende stap beginnen. De docent bepaalde in deze opdracht de leer- en werkstrategie van de leerlingen. Verder bepaalde de docent het cijfer zonder de leerlingen zelf te laten evalueren. De interventie is gebaseerd op de ontwerprijtlijnen nummer 1, 2, 3, 4 en 5.

Het verschil tussen de interventie en de oorspronkelijke opdracht manifesteert zich in de volgende aspecten:

1. Ontbreken van een stappenplan, leerlingen bepalen hun eigen leerstrategie, kunnen fouten maken en opnieuw beginnen volgens een andere strategie die beter voor de groep werkt
2. Leerlingen kiezen zelf een groep om mee te werken
3. Verantwoordelijke rol voor de leerling wat betreft het eindresultaat, problemen zelf oplossen
4. Ruimte voor inbreng eigen ideeën
5. Begeleiding op vakinhoudelijke- en organisatorische aspecten als dat nodig is in plaats van een strakke sturing
6. Groepen nemen de tijd die nodig is voor deze opdracht
7. Uitgebreide evaluatie door de leerlingen op hun werk

Een significant verschil tussen de interventie en de oorspronkelijke opdracht is dat leerlingen ongestoord kunnen werken aan de opdracht zonder het keurslijf van een door de docent bedacht stappenplan. Leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor het eindresultaat, problemen die zich voordoen worden door de leerlingen zelf opgelost. Het controlerende aspect van de docent verdwijnt bij deze interventie wat een uitdaging voor de docent is, deze wil immers graag helpen, sturen en de leerlingen op allerlei ideeën brengen. Overigens is het niet zo dat de docent verdwijnt uit het beeld van de leerling. Hij observeert en legt vast hoe elke groep en de individuele leerling aan het werk is. Hij fungeert als vraagbaak, inspirator, coach, motivator, activator en intermediair.

De meeste leerlingen kunnen prima aan het werk zonder de sturing van de docent. Een groep noteert bijvoorbeeld eerst alles wat ze kunnen gebruiken aan instrumenten voor de ritme performance, een andere groep doet niets en een groep gaat uitproberen welk voorwerp wat voor soort geluid maakt en hoe ze dit kunnen gebruiken. Schooltassen worden omgekeerd en broodtrommels, etuis, flesjes en schoolboeken worden gebruikt om de ritmepreformance vorm te geven. Zo leert de leraar van de leerling en vice versa en groeit het wederzijds begrip.

Tot slot van de beschrijving van deze interventie zijn een viertal resultaten te bekijken door op onderstaande links te klikken:

[Interventie 2 video 1](#)

[Interventie 2 video 2](#)

[Interventie 2 proces](#)

[Interventie 2 video 3](#)

Goed onderwijs, zegt Biesta, voldoet aan drie criteria kwalificatie, socialisatie en subjectivering. Zitten in deze interventie nu de kenmerken van goed onderwijs? Het zou best eens kunnen als we met kwalificatie de ontwikkeling op ritmisch en muzikaal gebied aanduiden. De leerlingen maken deel uit van een minimaatschappij waarbij ze onderdeel moeten gaan worden van die maatschappij en zich conformeren aan met elkaar overeengekomen of stilzwijgende afspraken. Binnen die minimaatschappij functioneert het als in een echte maatschappij zodat ze op een veilige plek hiervoor kunnen oefenen. De leerlingen worden door elkaar geïnspireerd wat een startpunt kan zijn voor leerlingen die het interessant vinden hun kennis uit te breiden.

5.2.2. Feedback leerlingen

De evaluatie van deze opdracht is op tweeërlei wijze gedaan. Bij de klas waarbij deze interventie voor de eerste keer toegepast werd, is er een klassikaal gesprek gevoerd over de gewijzigde manier van werken.



De volgende vragen werden gesteld:

1. Wat vond je van het eindresultaat van de ritmeperformance?

Wouter meldt dat hij het eindresultaat niet zo goed vond. De groep had bepaalde afspraken gemaakt maar iedereen hield er tijdens de performance mee op. Roviëna vindt het resultaat prima voor een half uurtje werk. In de vorige lessen kwamen ze niet goed tot een idee maar omdat ze zelf de verantwoordelijkheid hadden moesten ze wel met iets komen. Een andere leerling vult aan dat je beter onder druk kunt presteren.

2. Wat vond je ervan dat de docent niet steeds kwam kijken en je geen stappenplan had?

Jayden vond het in het begin raar maar later fijn en Wouter en Simon maakte het niet zo veel uit. Roviëna vond het wel goed, we konden nu zelf leren, als we hulp krijgen leren we ook wel maar nu van ons zelf.

Over de wijze van evalueren was ik niet tevreden, het was te oppervlakkig en ik kon niet goed beoordelen wat nou het effect van de interventie is geweest. Door de klassikale evaluatie volgde er geen verdieping en was de evaluatie ook niet terug te voeren op het individu of de groep. Het was te algemeen. Hier valt op dat het proces van onderzoeker, docent en kunstenaar door elkaar beïnvloed wordt, tevens wordt het nut van een ontwerponderzoek bewezen.

In de evaluatie bij een volgende klas is daar een aanpassing op gedaan. Per groep is er geëvalueerd op onderdelen van de 21e eeuwse vaardigheden én de doelen zoals gesteld in de opdracht. Om de leerlingen te helpen om goed te evalueren werd tijdens hun gesprek de opname van hun performance getoond. Op een schaal van 1 tot 6, waarbij 6 het meest positief was, evalueerden de leerlingen het proces én het product. Nu hadden de leerlingen een kader en waarbinnen de evaluatie plaats kon vinden. Doordat de evaluatie gedaan wordt met de groep ontstaat er een gesprek en vormt zich een discussie waarbij leerlingen hun mening kunnen geven om tot consensus komen. De evaluatie dient tevens als basis om als leerling verder te groeien met een persoonlijk doel, binnen een

groepsproces of door het behalen of beogen van een muzikaal doel. Belangrijk is om de evaluatie te doen vanuit een positieve benadering. Onderdelen waar minder goed op gescoord was maar waarbij de leerlingen wel konden aangeven wat er verbeterd kon worden, leidde niet tot een minder resultaat oftewel cijfer. De besproken punten leiden tot een verbeterplan dat in de volgende opdracht tot uiting moet komen.

De groep van Nova bestaat uit zes meisjes en discussieert over het gebruik van de materialen: 'Wij hebben veel materialen gebruikt: lichaam, stoel, tafel de grond dus daarvoor scoren we een 6'.

Dan de groep van Davey, de vijf jongens zijn lacherig tijdens het kijken naar hun performance en ze voelen zich er ook ongemakkelijk bij. Milan neemt de leiding tijdens het gesprek en merkt op dat de performance er niet heel goed uitziet. Milan was tijdens de performance niet aanwezig en duidelijk de leider van de groep die ze ontbeerd hebben. Hij noemt dat ook als factor voor het niet optimaal zijn van de performance. Het valt op dat ze zichzelf steeds vrij hoog scoren maar in hun eindconclusie maken ze dit wel goed tevens doordat ze de eigen performance vergelijken met die van de rest van de klas. Davey merkt op dat ze meer materialen hadden kunnen gebruiken en serieuzer hadden moeten werken. Dit nemen ze mee naar de volgende opdracht.

In de groep van Kim is wat onduidelijkheid over het begrip samenwerking. Ilayda stelt voor om een één op dit onderdeel te scoren want ze hebben niet samengewerkt maar allemaal iets bedacht. Alleen het klappen hebben ze wel samen bedacht. Ze scoren zichzelf een twee. Ze vragen zich nog wel af waarom zij dit nu moeten gaan becijferen. 'Waarom kijkt ze (de docent) het zelf niet na?' vragen ze zich af.

5.2.3. Feedback intervisiegroep

Men is onder de indruk van de resultaten die bereikt zijn maar zet kanttekeningen bij de uitvoering ervan bij het eigen vak. De factor tijd wordt genoemd die binnen de muzieklessen wel aanwezig zou zijn maar binnen de vakken Engels en Duits niet realiseerbaar is. Er is weinig tijd om te interveniëren, dat laat het curriculum niet toe. Bij muziek gebruiken we diverse plekken om te werken omdat de leerlingen ook met verschillende opdrachten aan het werk zijn. Ook dit is op de locatie Kluiverboom niet realiseerbaar. Leerlingen veroorzaken dan overlast binnen de school.

Verder geeft men aan het moeilijk te vinden om de regie binnen de les los te laten en voor een deel autonomie en verantwoordelijkheid bij de leerling te leggen.

5.2.4. Onderzoeksvraag

Welk onderdeel van mijn onderzoeksvraag is met deze interventie beantwoord? Is de beschreven interventie een leersituatie die recht doet aan verschillen en kunnen we nog spreken van domeinen als spelen, zingen en ontwerpen? Hoe verder in het onderzoek ik kom des te vager word die scheidslijn tussen de domeinen zingen, musiceren, luisteren, componeren en improviseren. Tevens merk ik dat het steeds minder relevant is om te gaan kijken naar verschillen op het gebied van etniciteit en sociale achtergrond en heb ik dat uit de hoofdvraag weggelaten. Interesse en leerstijl is wel een verschil dat significant naar voren komt. Door bijvoorbeeld de groepen niet meer zelf samen te stellen maar te laten ontstaan in een klas, kiezen de leerlingen met een gemeenschappelijke interesse bijvoorbeeld voor dans, om samen in een groep te werken. Desinteresse kan ook een motivatie zijn om voor een groep te kiezen. Voor de docent is hier dan een rol weggelegd om ook deze groepen of leerlingen een doel te laten zoeken dat relevant voor de leerling is. Interesse in een bepaalde muziekstijl kan ertoe leiden dat een leerling graag alleen gaat werken.

Door deze interventie is het duidelijk geworden dat het vak muziek niet bestaat uit afzonderlijke domeinen maar dat juist de samenhang tussen de domeinen het vak voor de leerlingen interessant maakt. Binnen het geheel dat het vak muziek te bieden heeft kiezen de leerlingen het onderwerp dat ze interessant vinden of waar ze meer van zouden willen weten.

Om een overzicht te krijgen of aan de ontwerprichtlijnen is voldaan kan bijlage 2 worden geraadpleegd. Dit is een belangrijk instrument om inzicht te krijgen in de behaalde doelen ten opzichte van het curriculum en visie van de school. In kolom 1 en 2 van de matrix zijn de rollen van de docent en de leerling beschreven. In kolom 3 zijn de kernwaarden van Dalton waaraan voldaan is te vinden en in kolom 3 en 4 respectievelijk de kernwaarden van gepersonaliseerd leren en de 21e eeuwse vaardigheden waaraan voldaan is. Tenslotte in de laatste kolom de kerndoelen waaraan het vak muziek moet voldoen.

5.3. Interventie eigen keuzes maken

Deze interventie is gestoeld op het principe dat de leerlingen een eigen keus heeft voor een doel in de les. Dat onderdeel kan te maken hebben met het instrument dat ze willen gaan spelen, of het stuk muziek dat ze willen spelen, de manier waarop ze het materiaal verzamelen et cetera.

De tweede klas heeft in het eerste jaar het vak muziek gevolgd en heeft vaardigheden binnen de domeinen zingen, spelen en ontwerpen. Een enkele leerling komt van een andere school en bezit deze vaardigheden niet of niet geheel. Een viertal leerlingen komt van de Internationale Schakelklas (ISK) en heeft geen muziek gehad en beheerst de Nederlandse taal nog niet volledig. Eén leerling mag

volgens zijn geloofsregels niet met muziek in aanraking komen. Omdat muziek behoort tot het curriculum van de school heeft de schoolleiding besloten dat hij de lessen moet volgen.

Deze interventie is in vijf tweede klassen uitgevoerd. Omdat ik voor het onderzoek benieuwd was wat het effect van deze interventie zou zijn op een eerste klas is deze ook uitgevoerd in een eerste klas die een introductieblok gehad had, en een klas die geen introductieblok gehad had. De resultaten kunt u lezen in interventie nummer 5.5.

5.3.1. Uitvoering van de interventie

Deze interventie die is gebaseerd op de ontwerprichtlijnen 1, 2, 3, 4 en 5 en start met een groepsgesprek met als doel de leerlingen te laten nadenken over hoe popmuzikanten leren. Tijdens dit gesprek komen de leerlingen tot de conclusie dat popmuzikanten op verschillende wijze zich muziek eigen maken. Dat kan door goed te luisteren naar een popsong, maar het zou ook kunnen dat ze muziekles krijgen of het van hun vader leren.

Het ontstaan van deze interventie is tevens gebaseerd op de volgende visies:

1. *Parkhurst, het kunnen functioneren in een complexe samenleving en zelfverantwoordelijk te zijn in het leven, werken en samenleven*
2. *Green laat haar leerlingen in de startopdracht geheel vrij en interfereert niet. In hoeverre kan ik dat als docent en wil ik dit als docent.*
3. *Green zoekt naar de vaardigheden die leerlingen buiten school opgedaan hebben en binnen school kunnen toepassen*
4. *Docent is beschikbaar als de leerling daarom vraagt met een gerichte vraag*

Na het groepsgesprek wordt gevraagd wat ze nog graag zouden willen leren bij het vak muziek en dit te noteren op een werkblad. Tevens wordt aan de leerlingen gevraagd dit in een doel te omschrijven, hoe dit doel bereikt zou kunnen worden en wat ze denken daarvoor nodig te hebben. De keuze voor een werkgroep en de te volgen strategie is vrij. De verantwoordelijkheid voor het proces wordt ook deze keer bij de groep gelegd wat niet wil zeggen dat de docent geen verantwoordelijkheid meer heeft. De docent observeert waar hij zijn expertise kan inzetten om de leerlingen te coachen zijn doel te bepalen, zijn doel te bereiken en zijn vaardigheden uit te breiden.

Van deze leerlingen is het bekend dat ze weten hoe er met het materiaal en instrumentarium moet worden omgegaan. In Figuur 8 staan de keuzes die de leerlingen gemaakt hebben. De tekst is letterlijk van de leerlingen overgenomen, dus inclusief spelfouten. Zo wordt duidelijk op welk niveau ze

hebben nagedacht over hun doel en hoe dit te bereiken. Voor de docent wordt zo helder waar een volgende keer het aandachtspunt ligt zodat de leerling nog beter begeleid kan worden. In de kolom 'Wat heb je nodig' wordt duidelijk wat er aanwezig moet zijn op school om op deze wijze te werken.

Figuur 8

Wat leerlingen willen leren (letterlijk van de leerlingen overgenomen) zie ook bladzijde 56.

Namen van de groep Klas KB2C	Doel dat bereikt wil worden	Hoe wordt dit doel bereikt	Wat heb je nodig
Glenn, Jayden, Chehin en Natty	Zorgen dat we ons liedje goed kennen	Dat we kunnen oefenen op de drumstel en hem zelf in elkaar kunnen zetten	We hebben onze informatie van YouTube
Jada en Nienke	Perfect van Ed Sheeran zingen		
Elisha, Chelsea, Nynke en Priscilla	Liedje Stay with me op piano leren spelen	Spelen door op YouTube te kijken en luisteren	YouTube
Michelle	Eerste en tweede deel van Pirates of the Caribbean spelen op piano	Leren spelen van bladmuziek	Keyboard
Nikita en Christina	Nightmare van Avenged Sevenfold op elektrische gitaar spelen	How to play Nightmare	YouTube en elektrische gitaar
Hussain en Mart	Drumsolo van David Voetbal leren spelen	Luisteren, kijken en naspelen van YouTube	
Wouter, Simon, Kumba en Hannah	spelen, piano Miley Cyrus, Wrecking Ball	Op de piano	Video muziek Een piano

Namen van de groep Klas BB2B	Doel dat bereikt wil worden	Hoe wordt dit doel bereikt ?	Wat heb je nodig?
Steven en Milan	All of me leren spelen	App	Een blaadje met noten YouTube Een piano Twee mensen die erop willen spelen Inzet
Daisy en Noa	Beter keyboard leren spelen	Deuntje maken	Filmpje=how to play All of Me John Legend intro on Piano
Halima en Erick	Piano spelen, we willen pion leren spelen. We gaan van Youtube leren spelen	We gaan van Youtube leren spelen	Piano lessons voor beginners
Abdullahi	Alleen piano	Leren via YouTube	Het heet keyboards één
Erdem	Ik ga me eigen tekst. Ik weet nog niet wat voor misschien liefde boos maar ik ga Lisanne groepje helpen. Mijn eigen tekst klonk wel en misschien draag ik hem voor u op		
Asem, Ayoub en Bashar	Wij gaan drumstel en gitar. 2 mensen op de gitar en op drumstel	Bashar gitar Asem gitar Ayoub drumstel	Base-sner-base base - snen
Raya, Asli, Roos, Mert, Lisanne	Verschillende liedjes van YouTube en dan allemaal zingen waar het over gaat	Raya-zanger Asli-rechter hand Roos-linker hand Mert-hulp Lisannes-Achter zanger	De tonen

Hoewel niet elke groep even vlot aan het werk ging en duidelijk vorm moest geven aan de autonome wijze van werken ging elke groep naar verloop van tijd aan het werk, en serieus ook. Doordat er veel lokalen vrij staan in het gebouw kon elke groep in een aparte ruimte aan het werk. Instrumenten konden worden meegenomen naar een andere plek. Voor vragen of hulp konden de leerlingen terecht bij de docent die minimaal twee keer bij de groepen langs kwam. De docent neemt ook weer afstand van het proces dat de leerlingen doormaken. Hij neemt de rol van alwetende coach aan. Door deze veranderende rol is de docent beter in staat om te observeren welke processen er gaande zijn, wat de



Figuur 9

[Abdullahi leert keyboard spelen.](#)

Klik op de bovenstaande tekst om de video te bekijken.

mogelijkheden van de leerlingen zijn waar begeleiding nodig is en waar niet. Neem Abdullahi. Vorig jaar doorgestroomd van de Internationale Schakelklas (ISK) naar het WerkmanVMBO. De eerste muzikles meldde hij dat hij het vak muziek niet kon volgen vanwege zijn geloof. Het is voor hem niet toegestaan om naar muziek te luisteren of om muziek te maken. De schoolleiding heeft toen besloten dat hij het vak gewoon moet volgen en dat heeft hij ook gedaan. Hij was aanwezig, zorgde niet voor overlast maar deed niets en was

niet vrolijk.

En toen kwam deze interventie. Abdullahi wilde piano leren spelen, waar hij vorig jaar ook de gelegenheid toe had trouwens, en vond op YouTube online lessen om te volgen zie Figuur 9. Inmiddels is hij elke les met een grote grijns op zijn gezicht aan het oefenen en is inmiddels bij les drie beland. Op mijn vraag waarom ik een geheel andere Abdullahi zag ten opzichte van vorig jaar en hij nu met veel plezier aan het spelen is antwoord hij dat hij het niet weet. Als ik doorvraag zegt hij dat het fijn is om zijn eigen keuze te maken. Dan doe je het voor je zelf.

In deze klas zitten ook Halima en Erick. Beide dit jaar doorgestroomd van de ISK. Erick spreekt nauwelijks Nederlands. Halima en Erick, Figuur 10 werken samen en zijn van plan om piano te leren spelen van een tutorial van YouTube. Dit gaat niet helemaal lekker en opeens hoor ik Erick een kinderliedje uitzoeken op het gehoor, op het keyboard. Halima zit inmiddels ergens anders niets te doen. Na Erick geobserveerd te hebben en nadat hij zijn kinderliedje onder de knie heeft, hebben we even een gesprek. Ik vraag hem waarom hij dit liedje aan het uitzoeken en spelen is. Hij antwoordt dat tijdens het oefenen op het keyboard ineens dit liedje in zijn hoofd kwam. Hij heeft dit lied vaak gezongen als kind en heeft er goede herinneringen aan.



Figuur 10

'ABC' noemt hij het, ook bekend als 'Twinkle, Twinkle, Little Star' of 'Altijd is Kortjakje'. Halima herkent de melodie ook en vraagt Erick het haar te leren. Ze zijn samen al snel in de weer met strookjes papier om de juiste toetsen te markeren. Nadat Halima het lied onder de knie heeft, leert ze het aan Abdullahi wat redelijk snel gaat omdat hij de pianolessen via YouTube gevolgd heeft.

Doel van deze interventie was dat leerlingen hun eigen keuzes maakten. Als onderzoeker en docent hoop je dan dat de leerlingen hun eigen talent gaan inzetten of in ieder geval laten zien wat ze kunnen.

In het geval van Erdem en Lysanne, Figuur 11, ging dat zo. Erdem heeft ervaring als rapper en schrijft zijn eigen teksten. Het doel van Erdem is om een eigen geschreven tekst te rappen. In een andere



Figuur 11

Erdem en Lysanne

Klik op de bovenstaande tekst om de video te bekijken.

groep willen ze ook een tekst schrijven maar ze weten van zichzelf dat ze hier nog niet zo handig in zijn. Erdem biedt zijn expertise aangaande teksten schrijven aan bij de groep van Lysanne om ze te helpen een beter resultaat te krijgen.

5.3.2. Feedback leerlingen

Als ik langskom bij Steven en Milan vraagt Steven zich af of wel elke groep aan het werk is. Hij gelooft niet dat iedereen met deze opdracht serieus aan de slag is. Als ik hem vertel dat iedereen hard aan het werk is en dat er veel verschillende onderwerpen gekozen zijn is hij verbaasd. Hij denkt even na en zegt dan: "Misschien is dat stukje vrijheid wel nodig". Ik vraag hem waarom hij dat denkt. "Weet ik niet, geen idee" antwoord Steven. Ik vraag hem toch iets te bedenken en Milan en Steven antwoorden tegelijk: "Omdat ze een eigen keuze hebben". Steven vult aan dat ze zo hun eigen creativiteit kwijt kunnen.

Er is een groep die komt vragen of er ook een drumcomputer is zodat ze in een ander lokaal kunnen gaan werken. We vinden een apparaat en de leerlingen gaan er zelf mee aan de slag om uit te vinden of en hoe het werkt, ze komen eruit en gebruiken het. Aan de ontspannen sfeer en de creatieve oplossingen waarmee leerlingen komen, merk ik dat de leerlingen het fijn vinden om in deze veranderde setting te werken. De docent trouwens ook, die werkt ook op een ander niveau dan louter alleen de opdracht waarmee een hele klas mee aan het werk is.

Dat is trouwens wel een belangrijk gegeven. De les wordt voor de docent ook veel leuker omdat hij leerlingen helpt op een manier zoals hij waarschijnlijk ook zelf leert. Uitgaan van een probleem en je afvragen hoe dit op te lossen en wat daar voor nodig is. Kan ik het zelf of heb ik de expertise van een ander nodig en als ik iets nodig heb waar haal ik dat dan?

5.3.3. Feedback intervisiegroep

De feedback van de collega's is van eenzelfde orde als de feedback bij de vorige interventie. Men is bang om de controle binnen de les kwijt te raken maar heeft bewondering voor wat de interventie teweegbrengt ten opzichte van de werkhouding van de leerling en het plezier waarmee deze leerlinge aan de opdrachten werkt.

5.3.4. Onderzoeksvraag

Deze interventie is misschien wel de meest ingrijpende van de drie interventies. Vooral op het gebied van lesorganisatie, onderzoek en artistieke keuzes. De keuze voor de inhoud en de vorm van de les leg je immers bij de leerling. Als er gekozen is heb je daar als docent weinig invloed meer op en dat moet ook niet volgens Green. In tegenstelling tot Green zou ik toch een houding als docent aannemen die leerlingen uitdaagt. Leerlingen vinden het fijn om te zien dat hun docent kennis heeft van

onderwerpen die zij aandroegen en dan volgt ook een betekenisvolle conversatie of leergesprek waarbij gelijkwaardigheid ontstaat tussen de leerling en de docent, het startpunt vanwaaruit een leerling zich verder kan ontwikkelen.

De docent moet afwachten of het gekozen onderwerp en de vaardigheden van de leerling aansluiten bij het doel wat hij wil bereiken. Belangrijk is hierbij dat de docent dan niet ontmoedigt door afkeurend te reageren dat het niet zal gaan lukken, maar samen met de leerling op zoek gaat naar mogelijkheden om ontbrekende kennis en/of vaardigheden zich de leerling eigen te doen maken. Kennis over klassenmanagement, ICT, muzikale vaardigheden en begeleiding is voor de docent onontbeerlijk. Tevens moet je als docent voorbereidt zijn op de vragen van leerlingen. Een hulpmiddel voor de docent kan hierbij de kubus van de Baets (2015) op bladzijde 20 zijn.

Is dit dan de interventie die het meest antwoord geeft op de onderzoeksvraag? Tot nu toe wel. De onderwerpen die de leerlingen gekozen hebben komen echt voort uit interesse voor dit onderwerp hoewel de keuzes die de leerlingen hebben gemaakt mij eigenlijk nog niet ver genoeg gaan, het blijft toch voornamelijk binnen het domein spelen. Dit zal ongetwijfeld liggen aan de lessen van vorig jaar waarbij spelen een groot deel van de les in beslag nam, naast zingen en luisteren. Wellicht ligt hier ook een mogelijkheid om te gaan samenwerken met andere vakken waardoor de leerlingen een rijker referentiekader krijgen wat er mogelijk is met het vak muziek.

Ook van deze interventie is er een overzicht gemaakt in bijlage 3 om zo snel te kunnen zien aan welke ontwerprichtlijnen de interventie voldoet.

5.4. Interventie einddoel, leerdoel en reflectie

Bij interventie 5.2 noem ik het belang van een goede reflectie op het leerproces van de leerling. Borging van dit leerproces is belangrijk waarbij tevens inzichtelijk wordt welke muzikale- en sociale vaardigheden de leerling zich eigen maakt. In deze paragraaf beschrijf ik hoe leerlingen aan het begin van hun lessenreeks een einddoel formuleren. Tevens formuleren de leerlingen elke les hun leerdoel en reflecteren ze aan het eind van de les op hun al dan niet behaalde leerdoel. Na het afcijferen volgt weer een door de leerling ingevulde reflectie op een selectie van 21^e eeuwse vaardigheden, Daltonkernwaarden en muzikale vaardigheden. In bijlage 9 en 10 vindt u de tot nu toe ontwikkelde formulieren voor leerdoel en reflectie. De door de leerling ingevulde formulieren zijn opvraagbaar bij de onderzoeker.

5.4.1. Uitvoering van de interventie

Tijdens de lessen merkte ik dat ik meer grip wilde houden op het leer- en werkproces van de leerlingen. Omdat de leerlingen in groepen over lokalen in het gebouw verdeeld waren, werkten ze een deel van de les zonder supervisie van de docent. De resultaten waren goed maar op welke wijze kon nu vastgelegd worden wat ze in een les hadden gedaan of niet hadden gedaan om de volgende les profijt te hebben van deze ervaring? Tevens was het voor mij belangrijk de leerlingen op een positieve manier te blijven benaderen, ik merkte dat het niet altijd goed in te schatten was of de leerlingen op een zinvolle manier met hun lestijd omgingen. Bijkomend voordeel van het schriftelijk vastleggen van leerdoel en reflectie, was een uitgangspunt voor een coachings- en evaluatiegesprek over de afronding van de opdracht en de aandachtspunten voor de volgende opdracht. Deze interventie is ontwikkeld en toegepast in alle lessen en is nog steeds in ontwikkeling door de synergie van observatie, theorie en praktijk.

De eerste stap naar schriftelijke vastlegging begon met het noteren van een leerdoel voordat de groep hun spullen kon pakken om te gaan oefenen. Elke groep heeft de beschikking over een snelhechter waarin ze hun leerdoelen noteren en materiaal konden bewaren. Na een leerdoel te hebben geformuleerd en dit ter goedkeuring aan de docent te hebben laten zien, konden ze aan de slag gaan. Om de leerlingen op weg te helpen werden er suggesties gedaan: wat wil je bereiken deze les, is dat voor elk lid van de groep hetzelfde, kunnen jullie je splitsen of wat is de beste plek om te gaan oefenen? Maar ook wat heb je nodig om dit doel te bereiken, welke instrumenten ga je gebruiken, heb je internet nodig, je docent of een medeleerling? Belangrijk doel hierbij is de leerling bewust te maken dat het formuleren van een leerdoel ook impliceert dat je zorgt dat dit doel bereikt wordt en dat je gaat nadenken over welke hulpmiddelen of materiaal je daarvoor nodig hebt. Een bijkomend voordeel is dat op deze manier eigenaarschap ontwikkeld wordt.

De volgende stap was om aan het eind van de les op dit geformuleerde leerdoel te reflecteren. Leerlingen zijn soms te ambitieus of te behoudend en kunnen door reflectie hun doel de volgende les bijstellen. Door rekening te houden met de basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid worden de leerlingen gemotiveerd om met hun opdracht aan de slag te gaan (van Buurt, Teeuwisse, & Timmermans, 2017).

Elke les herhalen zich deze twee stappen: leerlingen formuleren hun leerdoel en reflecteren op het proces. De stap naar reflectie op het gehele proces en het gemaakte product is hiermee verkleind. Nadat de leerlingen hun eindproduct geperformed hebben en dit hebben opgenomen (audio en/of beeld) vullen ze als groep de scorelijst in. Op deze scorelijst staan zowel sociale, dalton als muzikale vaardigheden genoemd. De docent kan ervoor kiezen per opdracht verschillende vaardigheden te laten scoren. De reden waarom de performance op audio en/of video wordt opgenomen is dat leerlingen dan

nog beter kunnen reflecteren als ze rustig en zonder afcijfer-stress naar hun performance kijken of luisteren.

Volgens de zes principes (van Buurt, Teeuwisse, & Timmermans, 2017) van het waarderend gesprek volgt de evaluatie met de groep en de docent waarbij ik *waarderen wat er is* en een *open en nieuwsgierige houding* voor de voortgang van en de relatie met de leerling heel belangrijk is. Als docent ben je snel geneigd om te benoemen wat er niet goed ging en wat volgende keer beter moet. Dit kan zeker bij vmbo-leerlingen leiden tot afwijzing en hakken in het zand. Dat is niet wat je wilt als de leerling eigen keuzes maken. Het coachen van de leerling in het gesprek is heel belangrijk. Benoem wat goed ging, wat ze aangepakt hebben, hoe ze samengewerkt hebben, hoe ze tot consensus zijn gekomen en wat ze aan muzikale vaardigheden hebben geleerd. Hoe klein deze stappen ook zijn het is essentieel dat ze benoemd worden. Laat de leerlingen bepalen waar ze in de volgende opdracht aan gaan werken. Dikwijls zijn ze op het spoor van een muziekstijl of instrument gekomen en willen daar samen met de docent aan verder werken.

Bepaal samen met de leerling het cijfer. Ze hebben meestal een goed beeld op welk niveau ze gepresteerd hebben en doen zich vaker te kort dan dat ze roepen dat ze een 10 hebben verdiend. Je kunt nu samen met de leerlingen motiveren waarom er voor een bepaald cijfer gekozen wordt.

5.4.2. Feedback

Vaak bepaalt de docent wat er in een les gedaan wordt. Hij noteert dit op het bord of het werk staat omschreven in een studiewijzer. In dit geval formuleert de leerling eventueel samen met de docent, een doel dat haalbaar is binnen de gestelde tijd van een les. De leerlingen zijn verrast om zelf het doel te kunnen formuleren en sommige leerlingen hebben moeite om tot een goede formulering te komen. De leerlingen blijken goed te kunne omschrijven wat ze willen leren en hebben er ook lol in om een leerdoel te formuleren en de reflectie te schrijven. Een aantal voorbeelden van eind- en leerdoelen en reflecties geformuleerd door leerlingen:

- Het spelen van het nummer Thinking Out Loud
- Een wat beter dansje ontwerpen
- Leren drummen
 - o Lied uitgekozen
 - o Begin van de dans krachtiger maken
 - Ik heb geleerd hoe ik keyboard speel
 - Ik heb de noten geleerd
 - Ik heb geleerd om samen te spelen

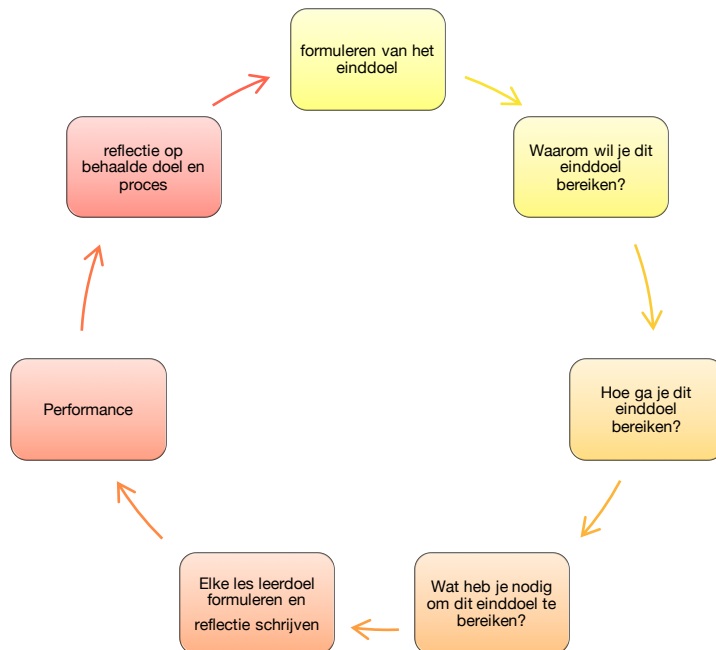
5.4.3. Onderzoeksvraag

De (muzikale)beginsituatie van de leerlingen en groepen ligt vaak zeer ver uit elkaar. Dit verschil manifesteert zich in muzikale vaardigheden maar tevens op sociale vaardigheden. Het becijferen van een uniform eindniveau kan dan lastig en niet altijd wenselijk zijn. Vooral het besef dat ook kleine stappen gewaardeerd moeten worden, zorgt voor een ontspannen sfeer tussen docent en leerling.

Door het principe van het opdelen van het einddoel in stappen, *scaffolding*, heeft de leerling een strategie in handen om dit doel te bereiken. Dit is niet alleen relevant voor het vak muziek maar toepasbaar in alle school- en dagelijkse situaties van de leerling. Het feit dat de leerling een eigen stappenplan maakt, kan bijdragen aan het verminderen van frustraties en het behoud van interesse in de opdracht. Het zet de leerling ertoe aan om te reflecteren en maakt leren door te doen in een (muzikale)context mogelijk (Reiser & Tabak, 2014).

Het werken zonder absolute muzikale einddoelen heeft als voordeel dat leerlingen zich gewaardeerd en veilig voelen tijdens de les. Het benoemen van (muzikale)vaardigheden die ze *wel* ontwikkeld hebben maakt dat ze vol vertrouwen aan een volgende stap beginnen.

Het zou interessant zijn om te onderzoeken hoe het muzikale niveau van de leerling zich ontwikkeld ten opzichte van een situatie waar leerlingen moeten voldoen aan een absoluut muzikaal niveau.



Schematische voorstelling interventie 5.4

5.5. Interventie introductieperiode

Interventie 5.4 beschrijft op welke wijze de beginsituatie van de leerling en het proces dat hij doormaakt, inzichtelijk gemaakt kan worden. Daarbij ben ik uitgegaan van leerlingen die weten hoe de instrumenten bespeeld en aangesloten moeten worden, welke regels er tijdens de muziekles gehanteerd worden en waar ze hulpmateriaal kunnen vinden. De eerste klassen die participeerden in dit onderzoek hadden allen een introductieperiode van acht weken een klokuur les afgesloten, waarbij uit gegaan kon worden van de onderstaande basiskennis:

afspraken die horen bij de docent, het lokaal, het vak • op teken stil zijn • niet spelen als iemand spreekt • instrumenten volume half • met respect het instrumentarium behandelen	basisvaardigheden keyboard • kennis van correcte wijze van omgaan met het instrument • bekend met de wijze van bespelen • gebruik notenkaarten • gebruik akkoordkaarten • kennis van de functies op het keyboard • spelen van een eenvoudige melodie (2 of 3 tonen) • kunnen improviseren	basisvaardigheden gitaar • kennis van correcte wijze van omgaan met het instrument • bekend met de wijze van bespelen • gebruik akkoordkaarten • spelen van een eenvoudige melodie (2 of 3 tonen)	Basisvaardigheden drums • kennis van de namen van de verschillende trommels • bekend met de wijze van bespelen • basisritme kunnen spelen	basisvaardigheden samenspielen en zingen • bekend met de afspraken die horen bij het samen zingen en/of musiceren • inzet na aftellen of auditief na een intro	basisvaardigheden eigen planning maken • leerlingen plannen zelf in welke volgorde en welk tempo zij de opdrachten willen maken en aftekenen
---	--	--	--	---	---

Bij een klas die nog geen les van mij had gehad, wilde ik het volgende onderzoeken: is het mogelijk om met interventie 5.3. te starten zonder dat de leerlingen de introductieperiode hebben afgesloten. Door de interventies uit mijn onderzoek begrijp ik de visie en werkwijze van Green (Green, 2016) steeds beter en wilde ik onderzoeken of het noodzakelijk is om die basiskennis aan te bieden om succes te hebben bij interventie 5.3. Green spreekt niet van een introductieperiode maar start meteen bij het onderwijsleergesprek voorafgaand aan het maken van een eigen keuze van de leerlingen bij leerlingen van 13 en 14 jaar. Oftewel 'dropping pupils into the deep end' (Green, 2016, p. 25).

5.5.1. Uitvoering van de interventie

De start van de lessen begint met een gesprek over hoe popmuzikanten leren. In het onderwijsleergesprek komen een aantal suggestie naar voren: ze nemen les, ze kunnen het gewoon, ze luisteren goed, ze proberen wat. Dit zijn de uitgangspunten waarmee de leerlingen straks aan het werk gaan.

De opdracht is een popnummer te kiezen en een gedeelte van dit nummer na te spelen of zingen met een zelfgekozen groep leerlingen. Door te luisteren naar muziek en deze na te spelen

ontwikkelen leerlingen (Green, 2016, p. 5) muzikale vaardigheden op de wijze waarop taalvaardigheid verworven wordt. Deze muzikale vaardigheden omvatten de drie belangrijkste manieren waarop we ons bezighouden met muziek: uitvoeren, creëren en luisteren.

Alhoewel deze opdracht moeilijk voor de leerlingen is, slagen ze na het zelf formeren van groepjes er in een einddoel te formuleren. Ze vragen zich wel af of ze alle instrumenten mogen gebruiken uit het lokaal en of alle soorten muziek gekozen mag worden. Hierop wordt positief geantwoord door de docent.

De leerlingen maken de volgende keuzes voor de uitvoering van de opdracht:

- Zingen
- Spelen
- Spelen en zingen
- Dansen
- Dansen en zingen
- Dansen, zingen en spelen

Tot zover gaat alles prima, de groepen zijn geformeerd, het einddoel is bepaald, de groepen waarbij gekozen is voor zingen, dansen en dansen en zingen gaan aan de slag en redden zich en bereiken hun einddoel op een wijze zoals beschreven is in interventie 5.3.

De groepen die gekozen hebben voor spelen op een instrument hebben nu een probleem. Of anders gezegd de docent heeft een probleem. Hoe wordt een basgitaar bespeeld, of een drumstel? Hoe stel ik het volume van een versterker op de juiste wijze in of waar zit welke noot op een elektrische gitaar? Op dit punt is het eigenlijk noodzakelijk dat de docent de groep instrumentalisten apart neemt en dat de leerling vaardigheden ontwikkelt op het gebied van het bespelen van het gekozen instrument. Maar dit staat haaks op de visie dat de leerling zelf kiest en zelfstandig aan de slag gaat. Toch is het van groot belang een mogelijkheid in te bouwen voor leerlingen om extra instructie te volgen om zijn vaardigheden op het instrument te ontwikkelen.

Dit kan op verschillende manieren worden aangeboden:

- Muziekdocent geeft gedurende het schooljaar een aantal workshops
- Muziekdocent geeft individueel uitleg
- Leerling zoekt hulp bij een andere leerling
- Leerling zoekt informatie op internet

Het is misschien niet de meest snelle methode maar uiteindelijk ontwikkelt de leerling zijn vaardigheden.

5.5.2. Onderzoeksvraag

Bij het bespreken van de doelen valt het op dat de keuzes die gemaakt zijn significant anders zijn dan bij de overige klassen. Er manifesteert zich hier een groter verschil in interpretaties van de opdracht. Kozen de andere klassen voornamelijk voor het bespelen van een instrument en zang, in deze klas wordt vaker voor een combinatie van dans en zang of alleen dans gekozen. Ik wijt dit verschil aan het ontbreken van de introductieperiode waarbij de nadruk ligt op musiceren en zingen. Het voordeel is dat leerlingen de kans krijgen om onbevooroordeeld te kiezen voor een leersituatie die het best bij hen past. Een nadeel is dat de leerling geen vaardigheden heeft opgebouwd die zorgen voor een juiste wijze van omgaan met het instrumentarium en met elkaar.

De ontwikkeling van vaardigheden op instrumenten is te ondervangen door extra instructie aan te bieden. Gedurende het schooljaar worden workshops aangeboden die de (muziek)docent, een leerling of een kunstenaar van buiten de school geeft. Te denken valt aan een workshop percussie, drums, popband, zangtechniek, compositie, tekstschrijven, rappen. Leerlingen kiezen voor het volgen van een workshop wanneer ze hun muzikale vaardigheden op een bepaald vlak willen vergroten om toe te passen in het bereiken van de einddoelen die ze geformeerd hebben. Deze wijze van werken vergroot de autonomie van de leerling.

Als ik de twee werkwijzen naast elkaar leg, zou ik toch kiezen voor een introductieperiode aan het begin van het schooljaar. Een belangrijk aspect hierbij is het vormen van de band tussen de klas en de docent. Door samen met de leerlingen te zingen en te spelen ontwikkelt zich een veilige basis waarbij duidelijk wordt wat de omgangsvormen en regels binnen het vak zijn. Vanuit deze basis kan de leerling zich verder ontwikkelen.

Hoofdstuk 6

Conclusie en discussie

'Ik denk dat het ultieme doel van welke artiest dan ook, op welk vlak ook het vinden van je eigen signatuur is. Iets dat je van de rest onderscheidt.

Avicci

6. Conclusie en discussie

"Gestommel in de gang. 'Ilse, mogen we meteen beginnen? Juf, sorry van vorige week, we gaan nu wel hard aan het werk, Heb je de Ukelele meegenomen, dat had je beloofd?, We hebben een TEKST, thuis afgemaakt!'

Klas 1A komt het lokaal binnenrollen, leerlingen in allerlei soorten en maten. Groot, klein, timide, extravert, leerlingen met talenten en leerlingen die hun talenten nog moeten ontdekken. De docent heet de leerlingen welkom en schudt ze de hand. De leerlingen gaan in het lokaal zitten en sommige leerlingen verzamelen vast de spullen die ze nodig hebben voor hun zelf gestelde doel. Na samen gezongen te hebben gaan de leerlingen in groepjes naar hun toegewezen plek om aan het werk te gaan en nemen ze keyboards, gitaren, percussie, liedteksten, akkoordbladen enzovoort overal mee naar toe."

In dit project heb ik onderzocht op welke wijze ik in mijn muziekonderwijs op het vmbo leersituaties kan creëren die recht doen aan verschillen tussen leerlingen. Tijdens het onderzoek werd duidelijk dat de domeinen zingen, musiceren, ontwerpen en luisteren geen afgebakende gebieden meer vormden zoals eerst werd verondersteld. Ze maken allen deel uit van het werken volgens de ontwerprichtlijnen en komen in elke opdracht voor.

Met dit onderzoek heb ik een bijdrage proberen te leveren aan een manier van werken binnen de muzieklessen waarbij meer aandacht zal zijn voor de individuele verschillen tussen leerlingen waarbij de resultaten laten zien dat als de muziekdocent bij het ontwerpen van opdrachten rekening houdt met de vijf ontwerprichtlijnen hij meer verschillen tussen leerlingen zal waarnemen. Tevens is dit onderzoek een praktische vertaling van de bestudeerde literatuur én een inspiratiebron voor collega muziek- en vakdocenten.

Door gebruik te maken van het ontwerponderzoek is het mogelijk geworden inzicht te krijgen welke leersituaties op welke manier kunnen worden ingezet. Onderzoeksmethoden zijn zorgvuldig gekozen waardoor bruikbare resultaten zijn ontstaan. Vooral de resultaten uit de lessen zijn soms ontroerend en hebben een schat aan informatie opgeleverd die stimuleert om door te gaan met deze onderzoekslijn en waar mogelijk uit te breiden. Steeds is gebleken dat visies uit de literatuur bevestigd werden door de resultaten. Door literatuur, interviews, observaties en feedback van leerlingen en collega's te combineren met mijn visie als onderzoeker, docent en kunstenaar, is een nieuwe visie op het muziekonderwijs ontstaan die heeft geresulteerd in de vijf ontwerprichtlijnen.

Ten aanzien van de bestudeerde literatuur of verandering ben ik mij steeds blijven afvragen waarom? Kan het ook anders? Waarom wil ik dat weten? Is de vraagstelling in het interview goed geformuleerd? Krijg ik de juiste respons? Is de onderzoeksvraag nog juist geformuleerd?

Oorspronkelijk was het de bedoeling om per deelgebied (zingen, musiceren en luisteren) interventies te doen, tijdens het onderzoek bleek dat die afbakening wegviel en is de onderzoeksvraag aangepast waarbij de toevoeging 'in interactie met zingen, musiceren en luisteren' is weggelaten. Voordat ik aan dit onderzoek begon, dacht ik nog te veel in domeinen zoals die gehanteerd worden in een muzikles. Je speelt of je luistert of je componeert en daar baseer je de opdracht op. De wijze waarop ik de ontwerprichtlijnen en interventies heb vormgegeven impliceert in minder strikte scheiding tussen de domeinen.

Het is een voordeel gebleken om binnen dit onderzoek zowel de onderzoeker, de docent als de kunstenaar te zijn. Zo wordt voor mijn eigen situatie duidelijk wat de onderzoeker moet onderzoeken om de docent beter te laten functioneren en laat de docent de kunstenaar weten welke vaardigheden en kennis hij moet bezitten om de interventies van de onderzoeker uit te voeren. Tevens wordt duidelijk aan welke randvoorwaarden zoals beschikbare ruimtes en materiaal, de school moet voldoen om deze drie partijen betekenisvol te laten samenwerken.

Wat zeggen de resultaten van de interventies over de ontwerprichtlijnen en waar behoeven deze nog aanpassing? In bijlage 4 een overzicht.

Eerder constateerde ik al dat de onderzoeksvraag voorlopig beantwoord is in dit bescheiden project. Tevens kan ik concluderen dat als de vijf ontwerprichtlijnen worden toegepast in mijn onderwijs deze voldoet aan de kernwaarden van dalton, aan de 21^e eeuwse vaardigheden én de uitgangspunten voor gepersonaliseerd leren.

Conclusies van dit onderzoek zijn dan ook:

- De scheidslijn tussen zingen, musiceren, ontwerpen en luisteren verdwijnt
- De motivatie voor het vak muziek neemt toe naarmate de leerlingen meer autonomie krijgen
- Leerlingen maken eigen keuzes aan de hand van hun interesses en beginsituatie
- Door de ontwerprichtlijnen te hanteren voldoet men aan:
 - De kerndoelen voor het vak muziek
 - De kernwaarden van het Daltononderwijs
 - De 21^e eeuwse vaardigheden

Natuurlijk is dit onderzoek niet een eindpunt, maar vormt een startpunt voor verder onderzoek, aangescherpte ontwerprichtlijnen en nieuwe interventies. Het onderzoek zoals dat er nu ligt kent een aantal beperkingen die aanleiding vormen voor verder onderzoek. Bijvoorbeeld verdieping op het gebied van de wijze waarop mensen leren. Ik refereer in de inleiding kort naar de studie 'The Learning Sciences' van Sawyer (2014) en vind daar onder andere studies naar scaffolding en learning in activity. Ook zou ik verder onderzoek willen doen naar Biesta door meer van zijn publicaties te bestuderen om zijn visie beter te kunnen begrijpen. De data die is verkregen is binnen een kleine steekproef en kan betrouwbaarder worden als er meer collega's worden geïnterviewd en geobserveerd. Dat het onderwerp meerdere muziekdocenten bezig houdt blijkt uit ontmoetingen met muziekdocenten die hun lessen willen vormgeven naar kernwaarden Dalton, Montessori of gepersonaliseerd leren maar ook meer autonomie aan leerlingen willen geven. Een aantal contacten voor samenwerking en overleg zijn inmiddels gelegd. Maar het onderzoek loopt ook voor op de wijze waarop vanaf volgend schooljaar het onderwijs ingericht gaat worden, op een meer gepersonaliseerde wijze.

De beschikbare tijd waarin we aan dit onderzoek gewerkt is een beperking gebleken. Ik had het onderzoek graag met meer collega's besproken op inhoud maar daar is het nog niet van gekomen. Wellicht in de valorisatie is daar nog tijd voor en kunnen nieuwe inzichten op het onderzoek nog vorm krijgen.

Dit onderzoek heeft zich beperkt tot het vmbo maar interessant is om te onderzoeken wat de ontwerprichtlijnen voor resultaten opleveren binnen onderwijs op havo en vwo. Wat ook meteen zou resulteren in een onderzoek waar meer participanten dan alleen de onderzoeker zelf aan zouden kunnen meewerken.

Hoofdstuk 7

Aanbevelingen

Misschien hebben de leerlingen én de docent deze vrijheid wel hard nodig!
(Steven, KB)

7. Aanbevelingen

Tot slot van dit onderzoek geef ik een aantal aanbevelingen voor de muziek- of vakdocent die op een pedagogisch-didactische wijze de autonomie van de leerlingen respecteert. Samen met de docent wordt de leerinhoud van de lessen vormgegeven. Om richting te geven aan deze vormgeving kunnen de ontwerprichtlijnen die in een eerder stadium behandeld zijn als uitgangspunt worden gebruikt.

Een handig hulpmiddel daarbij vormt de hand-out van dit onderzoek. Deze hand-out is een losse uitgave behorende bij dit onderzoek en is te vinden in bijlage 7.

➤ ***Aanbeveling 1 zingen, musiceren, ontwerpen en luisteren vormen een integratief geheel***

Vaak worden zingen, musiceren, ontwerpen en luisteren afgebakend in deelgebieden waarbij de docent zelf de leiding neemt. Daarbij wordt de mogelijkheid tot samenwerking en het samen verkennen van muzikale componenten, de leerlingen ontnomen.

De ontwikkeling van het oor staat centraal en kan in toekomstige muzikale situaties een voordeel bieden. Bijvoorbeeld bij het spelen in een bandje waar de leerlingen goed naar elkaar moeten leren luisteren wat betreft timing en zuiverheid. Ze worden zich zo bewust van elkaars ontwikkeling en kunnen zich snel aanpassen aan het tempo/niveau van de ander.

➤ ***Aanbeveling 2 leg gedurende de les vast welke vaardigheden de leerlingen ontwikkelen***

Om grip te houden op de ontwikkeling van muzikale- en niet muzikale vaardigheden van de leerlingen is het zinvol per groep of per klas bij te houden aan welke vaardigheden wordt gewerkt. Door het bijhouden van deze vaardigheden is het mogelijk te constateren welk onderdeel nog aandacht behoeft. Tevens wordt voorkomen dat je mist met welke vaardigheden de leerlingen bezig zijn. Tijdens dit onderzoek constateerde ik dat leerlingen veel meer vaardigheden ontwikkelden tijdens het werken aan hun opdracht dan ik in de eerste instantie veronderstelde. Doordat de leerlingen overleggen komen ze in aanraking met verschillende muziekstijlen maar leren ook samenwerken. Door te spelen of te zingen ontwikkelen ze technische vaardigheden maar ontwikkelen ze ook hun gehoor.

➤ ***Aanbeveling 3 geef de leerlingen de mogelijkheid aan het begin van de les hun leerdoel schriftelijk te formuleren***

Leerlingen vinden het fijn om aan een doel te werken tijdens de les, dit geeft ze richting. Laat de leerling dit doel zelf omschrijven zodat bewust wordt wat er voor nodig is om dit doel te bereiken en of

dit doel haalbaar is. Door consequent elke les het leerdoel te formuleren op een daarvoor ontworpen formulier, bijlage 9, creëert de leerling een overzicht van het proces dat afgelegd is en wordt helder of het doel behaald is of wat daar nog voor nodig is om het doel te behalen. Het proces wordt zo zichtbaar en is eenvoudig te evalueren.

➤ ***Aanbeveling 4 aan het einde van de les reflecteren leerlingen schriftelijk op hun al dan niet behaalde doel***

Geef leerlingen de kans om te reflecteren op hun werkhouding gedurende de les. In bijlage 9 een voorbeeld van een formulier dat hiervoor gebruikt kan worden. Het geeft de leerling en de docent inzicht in het verloop van het muzikale- en sociale proces dat de leerlingen hebben afgelegd.

➤ ***Aanbeveling 5 evalueer samen met de leerling(en) op proces én product***

Reflectie (Daltonvereniging Nederland, n.d.) is een van de vijf kernwaarden van Daltononderwijs wat niet wegneemt dat reflectie in elk onderwijssysteem belangrijk is. Als docent bepaal je op welke aspecten van het proces en product gereflecteerd wordt. Een voorbeeld is openomen in bijlage 10. Op dit formulier kan de docent zelf aangeven waar de leerlingen op reflecteren. Dit kan een selectie van 21^e eeuwse vaardigheden zijn, Daltonkernwaarden en muzikale vaardigheden. Dit zal per opdracht verschillen. In dit voorbeeld heb ik ervoor gekozen om een scorelijst in te laten vullen. Maar de wijze van reflectie is variabel en aanpasbaar bij wat het best bij de leerling en docent past.

Het gesprek dat de docent heeft met de leerling(en) is erop gericht de leerling te laten reflecteren door open vragen te stellen en de leerlingen zelf oplossingen en/of nieuwe doelen te laten formuleren. Een bijkomend voordeel van deze aanpak is dat de leerlingen zich gewaardeerd voelen en er een veilige omgeving ontstaat waar leerling en docent samen kunnen werken.

➤ ***Aanbeveling 6 waardeer kleine stappen positief***

Bij mijn wijze van werken heeft de leerling een bepaalde autonomie. Dus ook autonomie wat hij wil bereiken, hoe hij dit wil bereiken en waarmee hij dit wil bereiken. De prestaties van twee leerlingen of twee groepen zijn hierdoor nauwelijks met elkaar te vergelijken en dat maakt het beoordelen ingewikkeld. Het bereiken van een hoog muzikaal doel staat niet voorop bij elke leerling of groep, er zijn ook andere doelen die bereikt kunnen worden.

Samenwerking bijvoorbeeld is essentieel in een popband maar voordat het zover is kan dit een lang proces zijn. Voor leerlingen die muzikaal meer gevorderd zijn is dit een kleinere stap en zullen andere doelen behaald moeten worden. Het gaat er om dat alle stappen die gezet zijn hoe klein ook, positief gewaardeerd worden (van Buurt, Teeuwisse, & Timmermans, 2017).

➤ ***Aanbeveling 7 zoek samenwerking met andere vakken (techniek, beeldend, talen, science) waardoor leerlingen nog beter gericht kunnen kiezen voor een bepaalde leerstrategie***

Om leerlingen autonomie in hun keuze te geven en dus tegemoet te komen aan doelen die op een andere manier met muziek te maken hebben zoals techniek, hoe wordt een viool gebouwd, hoe werkt een versterker of natuurkunde, hoe werken snaren of een taal, hoe schrijf ik een rap, is het zinvol om samenwerking met andere vakken te zoeken zodat expertise van collega's worden ingezet op een co-creatieve en vakoverstijgende wijze.

➤ ***Aanbeveling 8 zorg dat de randvoorwaarden op orde zijn*** (Green, Hear, Listen, Play!, 2014, p. 64)

Leerlingen moeten toegang hebben tot (en dit is door elke docent aan te vullen en te veranderen):

- Het popinstrumentarium (liefst in studio's) en kennis hebben van wijze van bespelen van dit instrumentarium
- Keyboards, akoestische gitaren, ukeleles, zanginstallatie en kennis hebben van wijze van bespelen en aansluiten ervan
- Internet (liefst op een eigen device)
- Websites
 - Muziekopschool.com
 - YouTube
 - Buma Music Academy
 - Soundtrap for Education
- Garageband (of een ander notatieprogramma om bijvoorbeeld beats te maken)
- Workshops aangeboden door kunstenaars buiten de school

➤ ***Aanbeveling 9 vertrouw op de vaardigheden van leerlingen op het gebied van eigen keuzes maken en plannen***

Zelf hoop ik dat uit mijn onderzoeksverslag blijkt wat ik hiermee bedoel. Leerlingen kunnen en willen een heleboel als je ze een beetje vrijheid gunt.

➤ ***Aanbeveling 10 twijfel niet en gooi je lessen eens een keer helemaal om en zie wat er dan gebeurt***

Veel plezier!

Bibliografie

Bijlagen

Bibliografie

- Berding, J. (2011). Het kind en het curriculum. *John Dewey over opvoeding, onderwijs en burgerschap* (pp. 141-157). Geraadpleegd op 30 september 2017 van <https://blackboard.hanze.nl>
- Berends, R. (z.d.). *Het Dalton Laboratory Plan*. Geraadpleegd op 25 november 2017 van <http://www.dalton.nl>
- Berendsen, M. (2017). Muziekonderwijs in de 21e eeuw. *Kunstzone*, 2017(4), 52-53.
- Biesta, G. (2014, 24 maart). *Wat is goed onderwijs? Over kwalificatie, socialisatie en subjectivering*. Geraadpleegd op 28 januari 2018 van <http://www.nivoz.nl>
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs* (4e ed.). Culemborg, Nederland: Phronese.
- Bisschop Boele, E. (2015, juli). Jouw muziek, mijn muziek? Hoe muziek op school weer relevant kan worden. *Kunstzone.nl*, 14(4), 52-53.
- Cavicchi, D. (2009). *My Music, Their Music, and the Irrelevance of Music Education*. Dordrecht, Nederland: Springer.
- Daltonvereniging. (z.j.). *Kernwaarden*. Geraadpleegd op 20 oktober 2017, van <http://www.dalton.nl>
- De Baets, T. H. (2012). *Categorisatie van het realtime-gedrag van de muziekdocent*. Geraadpleegd op 1 december 2017 van http://www.lkca.nl/~media/downloads/publicaties/cultuur_plus_educatie/ce43_de_muziekdocent_in_onmiddellijke_muzikale_interacties.pdf
- De Baets, T. H. (2015). De muziekdocent in onmiddellijke muzikale interacties. *Cultuur + Educatie*, 15(43), 19-39.
- Green, L. (2014). In *Hear, Listen, Play!* (p. 64). London, UK: Oxford University Press.
- Green, L. (2016). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Londen, UK: Routledge.
- Johnson, L., Van Wetering, M.W., Adams Becker, S., Estrada, V., & Cummins, M. (2015). *Gepersonaliseerd leren in Nederland, Australië, Canada, Europa en de VS: NMC Horizon Project* (Strategic Brief. Nummer 2.1). Geraadpleegd van https://www.kennisnet.nl/fileadmin/kennisnet/publicatie/Personaliseren_in_het_Leren_een_Internationale_Schets.pdf
- Montessori College Twente. (z.j.). *Onze School*. Geraadpleegd op 24 november 2017, van <http://www.montessoricollegetwente.nl>
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek Kwalitatieve Onderzoeksmethoden* (4e ed.). Leuven, België: Acco.
- Oetelaar, F. van den. (2012). *Whitepaper '21st Century Skills'*. Geraadpleegd op 8 december 2017, van <http://www.21stcenturyskills.nl/whitepaper>
- Rousseau, J. J. (2012). *Emile of over de opvoeding* (pp. 95-121). Geraadpleegd op 15 november 2017 van <https://blackboard.hanze.nl>
- Sanders, L. (2007, december). Daltononderwijs en de taak á la Parkhurst. *Daltonplan Educational Research & Development*, 2007, 1-13. Geraadpleegd op 24 november 2017 van <http://www.saxion.nl>
- Sawyer, R. K. (2014). *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences* (2e ed.). New York, USA: Cambridge University Press.
- Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). 21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs. Enschede: SLO.
- Van den Berg, E., & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(4), 20-26.
- Van Eck, E., Heemskerk, I., & Pater, C. (2015). *Effecten van flexibilisering en gepersonaliseerd leren*. Geraadpleegd op 28 december 2017, van <http://www.oberon.eu>
- van Buurt, A., Teeuwisse, E., & Timmermans, N. (2017). *Waarderend leren in het voortgezet onderwijs*. Huizen: Pica.
- Van der Wateren, D. (2015, 6 mei). *Een Curriculum van Grote Vragen*. Geraadpleegd op 13 november 2017 van <http://www.nivoz.nl>
- Visser, J. (2015, 10 maart). Hoe efficiëntie het risico uit het onderwijs haalt. *De Correspondent*. Geraadpleegd op 9 februari 2018, van <https://www.decorrespondent.nl>

- Visser, J. (2017, 16 februari). Waarom we de 'dromers, denkers en doeners' uit het onderwijs moeten verbannen. *De Correspondent*. Geraadpleegd op 9 februari 2018, van <https://www.decorrespondent.nl>
- Visser, J. (2017a, 25 januari). Waarom leerlingen een leraar nodig hebben om te leren. *De Correspondent*. Geraadpleegd op 9 februari 2018, van <https://www.decorrespondent.nl>
- Visser, J. (2018, 1 februari). Zo voorkomen we dat het onderwijs Black Mirror wordt. *De Correspondent*. Geraadpleegd op 9 februari 2018, van <http://decorrespondent.nl>
- VO-content. (2014). *Definitie en visie gepersonaliseerd leren*. Geraadpleegd op 28 december 2017 van <https://www.vo-content.nl>
- Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2010). *21st Century Skills*. Geraadpleegd op 25 november 2017 van <http://www.21stcenturyskills.nl>
- WerkmanVMBO. (z.d.) Geraadpleegd op 1 december 2017, van <http://werkmanvmbo.nl>
- Wervers, E. (2016). *De kunstdocent VMBO. Een schets van de beroepspraktijk*. Geraadpleegd op 1 december 2017 van <http://www.lkca.nl>

Inhoudsopgave bijlagen

Bijlage 1	Interventie 1	80
Bijlage 2	Interventie 2	81
Bijlage 3	Interventie 3	82
Bijlage 4	Reflectie op de ontwerprichtlijnen	83
Bijlage 5	Observatiematrix van Spradley	84
Bijlage 6	Kerdoelen Kunst en Cultuur	85
Bijlage 7	Hand-Out onderzoeksresultaten	86
Bijlage 8	Hand-Out onderzoeksresultaten Engels	87
Bijlage 9	Doelenformulier	88
Bijlage 10	Reflectieformulier	89

Bijlage 1 interventie 1

In de bijlagen 1, 2, en 3 wordt antwoord gegeven op de volgende vragen:

- Wat is de rol van de leerling- en docent tijdens de interventie
- Voldoet de interventie aan de kernwaarden voor dalton en gepersonaliseerd leren, de 21^e eeuwse vaardigheden én de doelen kerndoelen voor kunst en cultuur

Onderdeel van de les	De rol van de leerling	De rol van de docent	Kernwaarden van Dalton	Gepersonaliseerd leren	21e eeuwse vaardigheden	Kerdoelen kunst en cultuur onderbouw
Korte introductie van het instrument door de docent	Luisteren	Skills om diverse instrumenten op een basis niveau te bespelen Muzikale communicatie			Sociaal culturele vaardigheden	
Noteer je vraag over de viool op een post-it en plak deze op het bord.			Zelfstandigheid	Het curriculum afstemmen op het kunnen van de leerling Leerlingen lesmateriaal aanbieden dat er voor zorgt dat leerlingen vragen leren formuleren en probleem-oplossend vermogen aanleren	Creativiteit	
Kies een manier om te werken (individueel, duo, groep)	Werken in teams	Kleine groepen Coachen	Verantwoordelijkheid	Samenwerken zodat leerlingen als onderdeel van een groep leren functioneren	Samenwerken	
Kies een vraag uit om te beantwoorden			Samenwerking	Leerlingen blootstellen aan uitdagende situaties en problemen waardoor zij kritisch, creatief en flexibel leren denken	Kritisch denken sociaal/culturele vaardigheden	
Welke mogelijkheden zijn er om antwoord op deze vraag te verkrijgen	Productief leren	Scaffolding Coachen	Zelfstandigheid	Persoonlijke coaching om leerlingen doorzettingsvermogen en zelfvertrouwen te geven	Ict geletterdheid	
Kies een manier om het antwoord op de vraag te presenteren		Scaffolding Coachen	Samenwerking Verantwoordelijkheid		Probleemlossend vermogen	51
Werk zelfstandig een deel van de komende lessen aan dit onderwerp. Als je denkt dat het af is ga je naar de docent om een afspraak te maken voor de presentatie	Tempo bepaald door de leerling	Coachen Fading	Effectiviteit Zelfstandigheid	Leerlingen de verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces geven	Samenwerken Ict Communiceren	49 50 51
Evaluatie door de leerling	Vanuit de leerling		Reflectie		Kritisch denken	52

Onderdeel van de les	De rol van de leerling	De rol van de docent	Kernwaarden van Dalton	Kernwaarden volgens gepersonaliseerd leren	Aansluiting bij de 21e eeuwse vaardigheden	Kerdoelen kunst en cultuur onderbouw
Inspiratie moment, in de eerste drie lessen	Luisteren en kijken	Docent werkt als inspirator				
Leerlingen nemen zelf een voorbeeld van een ritmeperformance mee	Onderzoeken	Docent wordt geïnspireerd door de leerlingen	Effectiviteit		Ict Communiceren	48
Leerlingen kiezen zelf een groep			Verantwoordelijkheid	Leerlingen de verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces geven	Samenwerken	
Leerlingen gaan aan het werk in een voor iedere groep aparte ruimte en maken een ritme performance van ongeveer 2 minuten			Zelfstandigheid Samenwerking Verantwoordelijkheid	Leerlingen de verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces geven Samenwerken zodat leerlingen als onderdeel van een groep leren functioneren	Problemen oplossen Ict Creativiteit Communiceren	
Docent is beschikbaar als scaffolder en coach			Effectiviteit	leerlingen en leraren, ieder met een eigen rol, samen verantwoordelijk voor het leerproces	Problemen oplossen	
De leerlingen presenteren de opdracht aan klasgenoten			Verantwoordelijkheid	Leerlingen blootstellen aan uitdagende situaties en problemen waardoor zij kritisch, creatief en flexibel leren denken	Samenwerken Creativiteit	49
De leerlingen reflecteren op de opdracht naar aanleiding van de 21e eeuwse vaardigheden en muzikale vaardigheden			Reflectie		Kritisch denken	52

Onderdeel van de les	De rol van de leerling	De rol van de docent	Kernwaarden van Dalton	Kernwaarden volgens gepersonaliseerd leren	Aansluiting bij de 21e eeuwse vaardigheden	Kerdoelen kunst en cultuur onderbouw
Hoe leren popmuzikanten?	Interactie met andere leerlingen Luisteren naar elkaar	Gebaseerd op een thema	Effectiviteit	Het curriculum afstemmen op het kunnen van de leerling Leerlingen lesmateriaal aanbieden dat er voor zorgt dat leerlingen vragen leren formuleren en probleem-oplossend vermogen aanleren	Kennis	52
Groep kiezen	Flexibiliteit Heterogenen Homogeen Ligt aan de opdracht	De leerling bepaald	Verantwoordelijke id Samenwerken	Samenwerken zodat leerlingen als onderdeel van een groep leren functioneren	Samenwerken	
Popsong of andere activiteit kiezen	Eigen kunnen inschatten in combinatie met het gekozen nummer	Docent als coach	Samenwerken	Leerlingen blootstellen aan uitdagende situaties en problemen waardoor zij kritisch, creatief en flexibel leren denken	Ict Samenwerken Probleemoplossen d vermogen Communiceren	48
Taken verdelen	Productief leren	Docent als coach/begeleider	Samenwerking	Leerlingen blootstellen aan uitdagende situaties en problemen waardoor zij kritisch, creatief en flexibel leren denken	Kritisch denken sociaal/culturele vaardigheden Communiceren Creativiteit	50
Repeteren	Omgaan met tijd en materiaal	Muzikale communicatie	Effectiviteit Samenwerking Verantwoordelijke id	Persoonlijke coaching om leerlingen doorzettingsvermogen en zelfvertrouwen te geven	Ict Samenwerken Probleemoplossen d vermogen Communiceren	50
Presenteren	Integratie theorie en praktijk	Beoordelaar	Zelfstandigheid Samenwerking	Leerlingen de verantwoordelijkheid geven voor hun eigen leerproces	Ict geletterdheid	49
Evalueren	Inzicht in eigen leerproces, beginpunt voor een volgende opdracht	Proces en eindresultaat	Reflectie	Leerlingen de verantwoordelijkheid geven voor hun eigen leerproces	Kritisch denken	52

Bijlage 4 Reflectie op de ontwerprichtlijnen

Ontwerprichtlijnen geformuleerd naar aanleiding van de literatuur	Aantekening na de interventies
1. Leerlingen kiezen een leerstrategie voor een opdracht, formuleren een einddoel en bepalen hoeveel tijd ze nodig denken te hebben om deze opdracht af te ronden	Niet elke leerling is in staat zijn leerstrategie te bedenken, het leerdoel te formuleren en een planning te maken. Toch zijn dit kernwaarden die bij Dalton horen. De docent zal de leerling hierin moeten begeleiden. Gebleken is dat reflectie cruciaal is in deze ontwerprichtlijn. Reflectie van de leerling op het proces en het product zal de leerling steeds een stap verder brengen naar zijn gestelde doel en kan dan ook terugvallen op bijvoorbeeld zijn planning. Reflectie zou ik dus willen toevoegen aan deze ontwerprichtlijn.
2. De docent krijgt de rol van de begeleidende vakspecialist en zet zijn kennis en vaardigheden in om richting te geven aan het leerproces van de leerling	Het is een misverstand dat een docent achterover kan leunen en kijkt wat de leerling aan het doen is. De rol van observator, begeleider en coach moet hem wel liggen zonder zichzelf op de voorgrond te plaatsen maar wel zo dat zijn muzikale vaardigheden duidelijk zijn. Anders zou een willekeurig iemand deze rol ook op zich kunnen nemen.
3. De docent formuleert zijn opdracht zo dat rekening gehouden wordt met de domeinen kwalificatie, subjectivering en socialisatie waardoor onderwijs en opvoeding gecombineerd wordt.	Een must in het onderwijs en al eerder geconstateerd dat op deze wijze aan kernwaarden van Dalton en gepersonaliseerd leren en de kerndoelen voor muziek wordt voldaan.
4. De docent heeft respect voor de muzikale smaak en de muzikale keuzes van de leerling die dient als basis voor hun verder ontwikkeling.	Alhoewel hij simpel is blijkt het één van de moeilijkste ontwerprichtlijnen. Wij als muziekdocenten zijn behoorlijk geconditioneerd in wat 'goede' en 'foute' muziek is. Hier ligt behalve een persoonlijke uitdaging ook een uitdaging voor de opleidingen.
5. De leerlingen kiezen hun eigen muziek en stellen zelf de groep samen waarmee ze gaan werken.	Wat een verrijking en verrassing. Van rap tot banjo het komt allemaal voorbij en leerlingen maken een strategische keuze om samen te werken.

Bijlage 5 Observatiematrix van Spradley

Tabel 6. Observatiematrix van Spradley (Vertaald uit: Spradley, 1980: 82-83).

	Plaats	Object	Actie	Activiteit	Gebeurtenis	Tijd	Actor	Doel	Gevoel
Plaats	Kan je alle plaatsen in detail beschrijven?	Op welke manier wordt de ruimte door objecten vormgegeven?	Hoe wordt de ruimte door acties vormgegeven?	Hoe wordt de ruimte door activiteiten georganiseerd?	Hoe wordt de ruimte door gebeurtenissen georganiseerd?	Welke ruimtelijke veranderingen vinden plaats over de tijd?	Hoe wordt ruimte door actoren gebruikt?	Hoe is de ruimte gerelateerd aan doelen?	Welke plaatsen zijn geassocieerd met welke gevoelens?
Object	Waar bevinden objecten zich?	Kan je alle objecten in detail beschrijven?	Hoe worden objecten in acties gebruikt?	Hoe worden objecten in activiteiten gebruikt?	Hoe worden objecten in gebeurtenissen gebruikt?	Hoe worden objecten op verschillende tijdstippen gebruikt?	Hoe worden objecten door actoren gebruikt?	Hoe worden objecten gebruikt in het bereiken van doelen?	Hoe roepen objecten bepaalde gevoelens op?
Actie	Waar vinden acties plaats?	Hoe maken acties gebruik van objecten?	Kan je alle acties in detail beschrijven?	Hoe zijn acties een deel van activiteiten?	Hoe zijn acties een deel van gebeurtenissen?	Hoe veranderen acties over de tijd?	Hoe worden acties door actoren uitgevoerd?	Hoe zijn acties gerelateerd aan doelen?	Hoe zijn acties gerelateerd aan gevoelens?
Activiteit	Wat zijn alle plaatsen waar activiteiten plaatsvinden?	Hoe maken activiteiten gebruik van objecten?	Hoe gebruiken/ bevatten activiteiten bepaalde acties?	Kan je alle activiteiten in detail beschrijven?	Hoe zijn activiteiten een onderdeel van gebeurtenissen?	Hoe veranderen activiteiten op verschillende tijdstippen?	Welke activiteiten omvatten welke actoren?	Welke activiteiten bevatten doelen?	Hoe bevatten activiteiten bepaalde gevoelens?
Gebeurtenis	Wat zijn alle plaatsen waar gebeurtenissen plaatsgrijpen?	Hoe maken gebeurtenissen gebruik van objecten?	Hoe gebruiken/ bevatten gebeurtenissen bepaalde acties?	Hoe bevatten gebeurtenissen bepaalde activiteiten?	Kan je alle gebeurtenissen in detail beschrijven?	Hoe komen gebeurtenissen in de tijd voor? Is er een sequentie?	Welke gebeurtenissen omvatten welke actoren?	Hoe zijn gebeurtenissen gerelateerd aan doelen?	Hoe bevatten gebeurtenissen bepaalde gevoelens?
Tijd	Waar vinden tijdsperiodes plaats?	Hoe beïnvloeden tijdsperiodes objecten?	Hoe vallen acties in bepaalde tijdsperiodes?	Hoe vallen activiteiten in bepaalde tijdsperiodes?	Hoe vallen gebeurtenissen in bepaalde tijdsperiodes?	Kan je alle tijdstippen in detail beschrijven?	Wanneer zijn welke actoren aanwezig?	Hoe zijn doelen gerelateerd aan tijdsperiodes?	Wanneer worden gevoelens opgeroepen?
Actor	Waar positioneren actoren zichzelf?	Hoe maken actoren gebruik van objecten?	Hoe gebruiken actoren bepaalde acties?	Hoe zijn actoren in activiteiten betrokken?	Hoe zijn actoren in gebeurtenissen betrokken?	Hoe veranderen actoren over de tijd of over tijdstippen?	Kan je alle actoren in detail beschrijven?	Welke actoren zijn verbonden met welke doelen?	Welke gevoelens worden door welke actoren beleefd?
Doel	Waar worden doelen gezocht en bereikt?	Hoe bevatten doelen bepaalde objecten?	Hoe bevatten doelen bepaalde acties?	Welke activiteiten zijn op doelen gericht?	Welke activiteiten zijn op gebeurtenissen gericht?	Welke doelen worden op welke termijn gezien?	Hoe beïnvloeden doelen bepaalde actoren?	Kan je alle doelen in detail beschrijven?	Hoe roepen doelen bepaalde gevoelens op?
Gevoel	Waar ontstaan verschillende gevoelens?	Welke gevoelens leiden tot het gebruik van objecten?	Welke gevoelens beïnvloeden welke acties?	Hoe bepalen gevoelens bepaalde activiteiten?	Hoe bepalen gevoelens bepaalde gebeurtenissen?	Hoe staan gevoelens in verband met tijdstippen?	Welke gevoelens hebben welke actoren?	Welke gevoelens beïnvloeden welke doelen?	Kan je alle gevoelens in detail beschrijven?

Bijlage 6 Kerndoelen van Kunst en Cultuur

Bron: <http://kunstcultuur.slo.nl/onderbouw-vo>

Voor het leergebied kunst en cultuur heeft de overheid vijf globale kerndoelen vastgesteld. Deze zijn gericht op een brede oriëntatie op kunst en cultuur. Deze vijf kerndoelen benadrukken het gemeenschappelijke en het gelijkwaardige van de verschillende kunstvakken. De kerndoelen zijn te typeren als vaardigheden. Leerlingen leren produceren, presenteren, kijken en luisteren, verslag doen van ervaringen en reflecteren.

48	De leerling leert door het gebruik van elementaire vaardigheden de zeggingskracht van verschillende kunstzinnige disciplines te onderzoeken en toe te passen om eigen gevoelens uit te drukken, ervaringen vast te leggen, verbeelding vorm te geven en communicatie te bewerkstelligen.
49	De leerling leert eigen kunstzinnig werk, alleen of als deelnemer in een groep, aan derden te presenteren.
50	De leerling leert op basis van enige achtergrondkennis te kijken naar beeldende kunst, te luisteren naar muziek en te kijken en luisteren naar theater-, dans- of filmvoorstellingen.
51	De leerling leert met behulp van visuele of auditieve middelen verslag te doen van deelname aan kunstzinnige activiteiten, als toeschouwer en als deelnemer.
52	De leerling leert mondeling of schriftelijk te reflecteren op eigen werk en werk van anderen, waaronder dat van kunstenaars.

Bijlage 7 Hand-out onderzoekresultaten

Mag het wat moeilijker?

Een ontwerp onderzoek naar leersituaties in het muziekonderwijs die recht doen aan verschillen tussen leerlingen

Een ontwerp onderzoek afgerond in maart 2018 door Ilse van den Bosch ten behoeve van het masteronderzoek voor de Master Kunsteducatie aan de Hanzehogeschool/NHL te Groningen begeleid door Evert Bisschop Boele en Corinne van Beilen

Wilt u het gehele masteronderzoek ontvangen of wilt u door middel van een gesprek meer te weten komen over dit onderzoek?

Neem dan contact op via:

- i.van.den.bosch@st-hanze.nl
- vdboschilse@gmail.com
- +31 6 14271266

Onderzoeksvragen

Op welke wijze kan ik in mijn muziekonderwijs leersituaties creëren die recht doen aan verschillen tussen leerlingen?

- Welke initiatieven op het gebied van omgaan met verschillen tussen leerlingen zijn er?
- Wat kan ik leren van de oplossingen van collega's muziek wat betreft de dilemma's uit mijn onderzoeksvraag?

Ontwerprichtlijnen gebaseerd op Rousseau, Dewey, Cavicchi, Bisschop Boele en Green

- Leerlingen kiezen een leerstrategie voor een opdracht, formuleren een einddoel en bepalen hoeveel tijd ze nodig denken te hebben om deze opdracht af te ronden.
- De docent krijgt de rol van de begeleidende vakspecialist en zet zijn kennis en vaardigheden in om richting te geven aan het leerproces van de leerling.
- De docent formuleert zijn opdracht zo dat rekening gehouden wordt met de domeinen kwalificatie, subjectivering en socialisatie waardoor onderwijs en opvoeding gecombineerd wordt.
- De docent heeft respect voor de muzikale smaak en de muzikale keuzes van de leerling die dient als basis voor hun verder ontwikkeling.
- De leerlingen kiezen hun eigen muziek of doel en stellen zelf de groep samen waarmee ze gaan samenwerken.

Belangrijkste conclusies

- De scheidslijn tussen zingen, musiceren, ontwerpen en luisteren verdwijnt
- De motivatie voor het vak muziek neemt toe naarmate de leerlingen meer autonomie krijgen
- Door de ontwerprichtlijnen te hanteren voldoet men aan:
 - De kerndoelen voor het vak muziek
 - De kernwaarden van het Daltononderwijs
 - De 21^e eeuwse vaardigheden

Aanbevelingen

- Leerlingen noteren aan het begin van de les hun leerdoel
- Leerlingen reflecteren op het al dan niet gehaalde doel
- Evaluer samen met de leerling op proces en product
- Bepaal samen met de leerlingen een aanbeveling voor de volgende opdracht
- Waardeer ook kleine stappen positief

A bit more challenging please.

A design study on learning situations in music education that do justice to differences between pupils

A design study completed in March 2018 by
Ilse van den Bosch for the Master of Education in Arts
at the Hanze University of Applied Sciences
supervised by Evert Bisschop Boele and
Corinne van Beilen.

Would you like to receive the entire master thesis or
would you like to know more about this research?

Please contact me via:

i.van.den.bosch@st.hanze.nl

vdboschilse@gmail.com

+31 6 14271266

Research questions

How can I create learning situations in my music
education that do justice to differences between
students?

Which initiatives are there when dealing with
differences between students'?

What can I learn from the solutions proposed by
colleagues' with regard to the dilemmas of my
research question?

Design guidelines based on Rousseau, Dewey, Cavicchi, Bisschop Boele and Green

- Students choose a learning strategy for an assignment, formulate a goal and determine how much time they think they need to complete the assignment
- The teacher is given the role of the supervising specialist and uses his knowledge and skills to direct to the students' learning process
- The teacher formulates an assignment taking account of cognitive and non-cognitive goals
- The teacher respects the students' musical taste and musical choices that serves as a basis for their further development
- The students choose their own music or goal and put together the group with which they will collaborate

Main conclusions

- The student engages in singing, making music, designing and listening at the same time
- The motivation for the music course increases by given the students' more autonomy
- By applying the design guidelines, you create:
 - The core objectives for the music course
 - The core values of Dalton education
 - The 21st century skills

Recommendations

- Students determine their learning goal at the beginning of the lesson
- Students reflect on the goal they achieved
- Both student and teacher evaluate the process and product
- Both student and teacher determine a recommendation for the next assignment
- The teacher emphasizes that small steps are important and evaluated them positively

Bijlage 9

Klas: _____

	Met welke leerlingen vorm je een groep:	
	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	Wat is het einddoel dat je wilt bereiken?	
	Waarom wil je dit doel bereiken?	
	Hoe ga je dit doel bereiken?	
	Wat heb je nodig aan materiaal om dit doel te bereiken?	
	LOGBOEK	
1	Datum:	
	Doel:	
	Wat heb je gedaan om het doel te bereiken:	
2	Datum:	
	Doel:	
	Wat heb je gedaan om het doel te bereiken:	
3	Datum:	
	Doel:	
	Wat heb je gedaan om het doel te bereiken:	
4	Datum:	
	Doel:	
	Wat heb je gedaan om het doel te bereiken:	
5	Datum:	
	Doel:	
	Wat heb je gedaan om het doel te bereiken:	

	Datum waarop je denkt te kunnen afcijferen?	
--	---	--

Bijlage 10

Namen van de groep:

Einddoel: _____ Klas: _____ Cijfer: _____

	1	2	3	4	5	6
Samenwerken						
Zelfstandigheid						
Oplossen van problemen						
Logboek ingevuld						
Muzikale doelen:	(variabel)					
Ritme						
Timing						
Hoe beheers je je instrument						
zang						
gebruik van internet						
Wat heb je geleerd: (individueel)						

Bijlage 11

Lijst van videolinks:

Interventie 2 video 1	https://youtu.be/GlnWfV3hOvg
Interventie 2 video 2	https://www.youtube.com/edit?o=U&video_id=-QggXSevNBg
Interventie 2 proces	https://www.youtube.com/watch?v=jnYLwN9Lgl0&feature=youtu.be
Interventie 2 video 3	https://www.youtube.com/watch?v=X2_FBX7Dp_E&feature=youtu.be
Voorbeeld interventie 1	https://www.youtube.com/watch?v=qw5DabBilDI
Voorbeeld interventie 3	https://www.youtube.com/watch?v=lljtlXrhnQs
Conclusie	https://www.youtube.com/watch?v=1GemsLhFs4s

