

Cultuur+Educatie

Tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven
en overdracht in kunst en cultuur

Inhoud

4 **Redactioneel**

Thema: Muziekeducatie: de relatie tussen onderzoek en praktijk

8 **Evidence-based onderwijs in muziekeducatie:
de relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk**

Peter Mak en Elisa Kupers

24 **Muziekpedagogische professionalisering van
basisschoolleerkrachten**

Bert van Oers en Anouk Visée

45 **Scaffolding in de individuele muziekles**

Elisa Kupers, Marijn van Dijk en Paul van Geert

61 **Creatieve muziekworkshops met ouderen in
verzorgingshuizen**

Karolien Dons

Overige bijdragen

79 **Hoe word je een excellente leraar?**

Anje Ros en Anouke Bakx

93 **Tussen waarheid en waarde: over theorie- en visievorming
in cultuuronderwijs**

Barend van Heusden en Eelco van Es

106 Colofon

Redactioneel

*Ships that pass in the night, and speak each other in passing,
Only a signal shown and a distant voice in the darkness;
So on the ocean of life we pass and speak one another,
Only a look and a voice, then darkness again and a silence*
(H.W. Longfellow, 1874)

Over onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk bestaan vele clichés en stereotypen. Bijvoorbeeld dat van de onderzoeker die wel eventjes van achter zijn bureau zal vertellen hoe de wereld in elkaar steekt en dan hoeft de leraar alleen maar te doen wat hij zegt en alles komt goed. Of dat van de leraar die bij elk onderzoeksrapport denkt: ja maar mijn klas is anders, dus hier heb ik niks aan. Zoals in alle clichés schuilt ook in deze zowel zin als onzin.

Ja, de onderzoeker is geneigd over alle hoofden heen te staren en het grote geheel te zien en ja, de professional in de praktijk ziet alleen het hier en nu. Zo beschouwd zijn ze als Longfellows schepen in de nacht, beide varende op dezelfde grote oceaan, maar ieder in een eigen richting, met slechts af en toe wat signalen over en weer.

Longfellows beeld bevalt me beter als metafoor voor onderwijsonderzoek en –praktijk dan dat van de ivoren toren als gedoodverfde behuizing voor wetenschappers. Het verbeeldt beter dat er geen sprake is van één boosdoener, maar van twee partijen die telkens weer, om uiteenlopende redenen, langs elkaar varen, elkaar in het voorbijgaan wel konden doen van hun aanwezigheid, maar het is toch meer elkaar tegenkomen dan elkaar ontmoeten. Het bevalt me ook beter dan het beeld van de kloof – die twee partijen die welhaast doelbewust ieder aan een andere kant van het ravijn staan te kijken naar elkaar. Het varen op de oceaan, dobberen misschien wel, is beweeglijker en dynamischer en daarmee wendbaarder. En misschien ook wel omdat voor stuurmanskunst zowel theoretische kennis als praktisch handwerk vereist is. Die wendbaarheid en stuurmanskunst kun je benutten om elkaar werkelijk te ontmoeten en een aanleiding te vinden om samen op te varen.

De wereld van onderzoek naar en praktijk van cultuuronderwijs samen op laten varen is waar het bij *Cultuur+Educatie* om draait. In dit nummer nemen we dat heel expliciet ter hand. Het themadeel is gewijd aan de relatie tussen onderzoek naar en onderwijs in muziekeducatie. Anders geformuleerd: wat is de relevantie van wetenschappelijke bevindingen voor het didactisch handelen van muziekdocenten?

Het themadeel opent met een beschouwing van Elisa Kupers en Peter Mak over de zin en onzin van evidence-based onderwijs ofwel didactiek geschraagd door en gebaseerd op wetenschappelijke bevindingen. Idealiter geeft onderzoek inzicht in wat wel en niet werkt in de klas. De auteurs laten zien dat dit in de praktijk vaak lastiger ligt, bijvoorbeeld omdat de ene praktijk de andere niet is en onderwijssituaties talloze variabelen tellen. Dat betekent niet dat leraren onderzoeksrapporten ongelezen terzijde kunnen

schuiven, wel dat ze deze kritisch moeten beoordelen op relevantie en waarde voor de eigen praktijk.

Küpers en Mak beschrijven verschillende soorten onderzoek, van self study tot en met grootschalig empirisch onderzoek, en kijken specifiek naar de relevantie van drie recente studies naar muziekeducatie. Deze studies komen vervolgens zelf uitgebreid aan bod in de overige drie bijdragen aan het themadeel.

Elisa Kupers, Marijn van Dijk en Paul van Geert doen verslag van hun onderzoek naar 'scaffolding' in individuele vioollessen van beginnende leerlingen. De kern van scaffolding is dat de docent een leerling ondersteunt bij het aanleren van een nieuwe vaardigheid totdat de leerling de vaardigheid beheerst en dat de docent daarna deze ondersteuning geleidelijk afbouwt. De docent moet goed kijken naar leerlingen en zich telkens afvragen hoe ver ze gevorderd zijn en hoeveel ondersteuning ze nodig hebben. Om dit proces in beeld te krijgen hebben de onderzoekers lessen van een en dezelfde muziekdocent aan vier leerlingen nauwkeurig geobserveerd en geanalyseerd. Daaruit bleek onder meer dat de scaffoldingpatronen inderdaad per leerling verschillen.

Een tweede recent onderzoek naar muziekeducatie is dat van Bert van Oers en Anouk Visée. Zij hebben de interactie tussen muziekdocent en groepsleerkracht onderzocht. Steeds vaker werken beide docenten tijdens muziekprojecten in het basisonderwijs samen, maar deze samenwerking draagt niet altijd bij aan de muzikdidactische professionalisering van de groepsleerkracht. Van Oers en Visée hebben met drie casussen onderzocht wat de voorwaarden zijn om te zorgen dat dit wel het geval is. Ze laten zien hoe met kleine, maar doelgerichte ingrepen de groepsleerkracht een actievere en centralere rol krijgt.

In een derde studie ten slotte verkent Karolien Dons een nieuwe doelgroep binnen muziekeducatie: ouderen in verzorgingshuizen. Vaak blijven muzikale activiteiten voor hen beperkt tot samen liedjes zingen of luisteren naar muziek. Dons onderzocht wat er nodig is om meer uitdagender activiteiten voor deze doelgroep te realiseren. Ze verkende in twee casussen de mogelijkheden en methodiek van creatieve muziekworkshops in verzorgingstehuizen en beschrijft welke competenties een muziekdocent daarvoor in huis moet hebben.

Naast het themadeel telt dit nummer wederom twee losse artikelen. In hun bijdrage beschouwen Anje Ros en Anouke Bakx het begrip excellent leraarschap, door hen zelf gedefinieerd als 'zeer goed leraarschap', vanuit diverse invalshoeken. Dat levert een brede waaier aan vaardigheden en eigenschappen op waarover een leraar die wil excelleren zou moeten beschikken. Ze concluderen dat geen enkele leraar dat allemaal in huis kan hebben en dat excellentie daarom een opdracht voor het hele team en de hele school moet zijn.

In de tweede niet-thematische bijdrage blikken Barend van Heusden en Eelco van Es terug op *Cultuur in de Spiegel*. Ze constateren dat er in het cultuureducatieve veld misverstanden en verwarring zijn ontstaan over de theoretische basis van dit onderzoeksproject. Het zwarte boekje van Van Heusden (2010) was niet bedoeld als visiedocument over waar het met het cultuuronderwijs in Nederland naar toe moet, maar een poging een theorie te formuleren over wat cultuuronderwijs is. Dat mag een verwaarloosbaar onderscheid lijken, maar de auteurs maken duidelijk dat visie en theorie wezenlijk andere concepten zijn. Om cultuureducatie met kwaliteit te realiseren, zo betogen ze, is zowel visie als theorie nodig, zowel engagement als kritische distantie.

Hun essay prikkelt en daagt uit tot reactie – de auteurs roepen daar zelf ook expliciet toe op. En dat juichen we als redactie toe. *Cultuur+Educatie* is idealiter niet alleen een podium waar theorie en praktijk elkaar ontmoeten, maar ook een platform voor discussie over die theorie en praktijk, om beide aan te scherpen en op koers te houden.

Marjo van Hoorn
hoofdredacteur

Evidence-based onderwijs in muziekeducatie: de relatie tussen onderwijs- onderzoek en onderwijspraktijk

Peter Mak en Elisa Kupers

Als inleiding op het themadeel gaan we in dit artikel in op de zin en onzin van 'evidence-based onderwijs' en, daarmee samenhangend, op de relatie tussen (muziek)educatief onderzoek en de (muziek)educatieve praktijk.

De roep om ‘evidence-based’ onderwijs wordt steeds luider. Docenten dienen hun didactisch handelen te baseren op ‘proven methods’ ofwel bewijs uit empirisch onderzoek over een causaal verband tussen specifiek handelen van de docent en betere leerprestaties (Van Braak, Vanderlinde & Aelterman 2008; Biesta 2007). Tegelijkertijd moet, zo stelde de commissie-Dijsselbloem in 2008, de invoering van de ‘evidence-based’ benadering ongelukken voorkomen bij het zonder voorafgaand onderzoek zomaar invoeren van grootschalige onderwijsvernieuwingen als het studiehuis of het vmbo. Voordat je beleid uitzet, moet je eerst op basis van onderzoek weten wat wel en niet werkt, zo redeneren de voorstanders van de ‘evidence-based’ benadering (Ros 2008).

Ook op het gebied van muzikale vorming en muziekonderwijs zijn voorbeelden te vinden van het grootschalig implementeren van nieuwe projecten zonder dat van te voren op kleine schaal is onderzocht of de beoogde doelen worden waargemaakt. Een recent voorbeeld is het project Kinderen Maken Muziek, waarin kinderen van de basisschool de kans krijgen om een instrument te leren bespelen en samen muziek te maken. Waarbij we overigens niets af willen doen aan de relevantie van dit project, zeker in deze tijd, waarin het muziekonderwijs zowel binnen- als buitenschools het zwaar te verduren heeft.

De discussie over evidence-based onderwijs hangt nauw samen met de vraag naar de relevantie van onderzoek voor de onderwijspraktijk. Daarom gaan we ook dieper in op de relatie tussen het onderwijsonderzoek en de -praktijk. Is er sprake van een kloof of een afstemmingsprobleem? Daarbij bespreken we ook mogelijke maatregelen om de afstand te overbruggen, met vooral aandacht voor de sleutelrol van de onderwijsgevende in het onderzoeksproces. We eindigen met een korte introductie van de drie muziek-educatieve onderzoeken die elders in dit nummer worden besproken.

Evidence-based onderwijs

Vanaf de introductie van het fenomeen evidence-based medicine in de jaren negentig van de vorige eeuw is het idee ‘evidence-based’ omarmd in diverse sectoren, zoals de zorg, de hulpverlening, het onderwijs en de landbouw (zie ook Kirschner 2009). De gemeenschappelijke noemer van evidence-based practice is, dat professionals hun handelen baseren op interventies waarvan de effectiviteit is vastgesteld door wetenschappelijk onderzoek (zie ook Groot & Maassen van den Brink 2009). Ook in het onderwijs heeft dit concept, aangeduid als evidence-based teaching, evidence-based education of op zijn Nederlands evidence-based onderwijs, ingang gevonden.

In de meest strikte zin gaat het om bewijs over de effectiviteit van een aanpak of methode die verkregen is uit empirisch onderzoek waarin een experimentele en een controlegroep zijn vergeleken en waarbij leerlingen willekeurig (at random of aselect) aan een van beide groepen zijn

toegewezen (*randomized controlled trials*, ook wel de ‘gouden standaard’ van evidence-based onderwijs genoemd, zie Biesta 2007). Alleen dan is er echt zekerheid over de causale samenhang tussen een onderwijsmaatregel en het leren van leerlingen.

De gedachte achter evidence-based onderwijs lijkt sympathiek. Zo kunnen docenten hun handelen wetenschappelijk legitimeren aan hun leidinggevenden en subsidiënten en, zo is het idee, krijgen leerlingen het onderwijs dat voor hen het meeste rendement oplevert. Maar er zijn ook critici van de strikte evidence-based benadering. Zij plaatsen kanttekeningen bij de haalbaarheid en daarmee relevantie van deze vorm van onderzoek voor de onderwijspraktijk. Het idee van honderd procent causaliteit, zo stellen ze, is een illusie, omdat iedere onderwijssituatie unieke kenmerken heeft die van invloed kunnen zijn op de werking van de aangetoonde bevinding. Bovendien: wat je wint aan hardheid van bewijs, verlies je aan de reikwijdte van je onderzoek. ‘In het onderwijs heb je te maken met de persoon van de docent en met groepen leerlingen, daar kun je hooguit spreken van waarschijnlijkheden: in bepaalde situaties onder bepaalde omstandigheden zou er dit kunnen gebeuren’, aldus Gravemeijer en Kirschner (2007). Harde bevindingen uit onderzoek zijn dus niet zo maar te implementeren in iedere onderwijsomgeving. Biesta (2010) wijst op een vergelijkbaar probleem bij kennis over onderwijskundig handelen verkregen door experimenteel onderzoek, namelijk dat wat in het verleden gewerkt heeft, geen garantie biedt dat het in die omstandigheden ook zal werken in de toekomst. Daarmee diskwalificeert hij dergelijke kennis, die kan worden ingezet om te komen tot weloverwogen beslissingen over hoe te handelen in onderwijssituaties, niet. Hij waarschuwt er wel voor om daarop blind te varen.

In veel gevallen is een dergelijk onderzoeksdesign ook niet haalbaar of wenselijk. Niet alleen is het moeilijk om voor dit soort kostbaar en tijdrovend onderzoek voldoende financiële middelen te verwerven (zie ook Van Braak, Vanderlinde & Aelterman 2008), er kleven dikwijls ook ethische problemen aan. Zo is het niet in alle gevallen goed te verantwoorden om leerlingen willekeurig toe te wijzen aan een experimentele of controlegroep met mogelijke gevolgen voor de te realiseren leerwinst. Een fenomeen dat de resultaten bovendien kan beïnvloeden is dat docenten die een nieuwe methode gaan uitproberen (en dus deel uitmaken van de experimentele groep) veelal gemotiveerder zijn dan docenten die gevraagd worden met de vertrouwde methode te werken (de controlegroep).

Onderwijsonderzoek volgens de gouden standaard is alleen zinvol als men harde vragen kan stellen. Werkt de nieuwe aanpak en is ze beter dan de bestaande aanpak? Een dergelijke vraag is alleen goed te beantwoorden, beter nog, te verantwoorden, als bekend is waarom de nieuwe aanpak (beter) zou werken. In vooral nieuwe onderwijspraktijken is onbekend welke variabelen ertoe doen. In deze gevallen levert exploratief, meer beschrijvend

onderzoek meer informatie op over mogelijke werkzame bestanddelen.

Hard en zacht bewijs

Vormen van onderzoek die ‘zachtere’ vormen van bewijs leveren zoals *action* of *practitioner research* en *self study* staan dicht bij de onderwijspraktijk (Boei & Willemsse 2013). Een beperking van dit type onderzoek is dat bevindingen sterk situatiegebonden zijn en zich niet zonder meer laten generaliseren.

Onderzoekers van het Maastrichtse Top Institute for Evidence Based Education Research onderscheiden verschillende gradaties van bewijsvoering, ondergebracht in de kennispiramide (zie Ros 2008), met onderin het zachtste en bovenin het hardste bewijs. Het zachtste bewijs is de praktijkkennis van docenten, gebaseerd op wat wel en aanslaat bij hun leerlingen. Om te weten of lokale praktijkkennis ook werkt in andere situaties (bij andere docenten en leerlingen) is onderzoek nodig in de vorm van bijvoorbeeld een pilot, een gevalstudie, een cohortstudie of ontwikkelingsgericht onderzoek. Een nog weer sterkere vorm van bewijsvoering biedt quasi-experimenteel onderzoek waarbij met een experimentele en een controlegroep bekeken wordt of bijvoorbeeld een nieuwe aanpak beter werkt dan een bestaande. Ten slotte is er het echte experimenteel onderzoek, de *randomized controlled trial*, met aselechte verdeling van leerlingen over de experimentele dan wel de controlegroep. Met deze vorm van onderzoek zijn causale verbanden aan te tonen tussen de onderzochte variabelen en levert daardoor het hardste bewijs of een interventie effectief is. Daarmee is niet gezegd dat het ‘hardste’ onderzoeksbewijs altijd het meest relevant is voor de onderwijspraktijk. Het antwoord daarop is afhankelijk van de vraag wat relevant is voor de onderwijspraktijk zelf en het stadium waarin de onderwijsontwikkeling verkeert. Zo is een veelbelovende onderwijsaanpak in eerste instantie meer gebaat bij een goede procesbeschrijving (in de vorm van een *good practice* of casestudie) om kinderziektes eruit te halen dan bij een effectonderzoek waarbij die aanpak al in een vroeg stadium vergeleken wordt met een concurrerende aanpak.

Biesta (2007, 2010) wijst in dit verband op een aantal beperkingen bij het toepassen van wetenschappelijke kennis in concrete onderwijsleersituaties. Als belangrijkste kritiekpunt voert hij aan dat voor het onderwijskundige handelen de centrale vraag niet is wat in een bepaalde situatie de meest effectieve manier van handelen is, maar wat *zinnig* is. De vraag wat *zinnig* onderwijs is, wordt bepaald door de normen en waarden die wij daaraan toekennen. De vraag ‘wat werkt’ is voor hem altijd ondergeschikt aan de vraag ‘wat wenselijk is’ in een bepaalde situatie (Biesta 2010). Waarom is muziek belangrijk in het curriculum en wat willen we onze leerlingen op dit punt meegeven?

Een andere kanttekening is de *bruikbaarheid* van wetenschappelijk

onderzoek voor de onderwijspraktijk. De relatie tussen onderzoek en -praktijk is veel complexer en genuanceerder dan vaak wordt verondersteld, aldus Van Braak, Vanderlinde en Aelterman (2008). Resultaten uit wetenschappelijk onderzoek naar het didactisch handelen van musici zijn zelden zonder meer direct toepasbaar in concrete lessituaties, workshops en projecten. In de regel is er een vertaalslag nodig om wetenschappelijke bevindingen toe te passen in concrete onderwijssituaties. Dat heeft te maken met de hiervoor al genoemde unieke kenmerken waardoor de ene onderwijssituatie niet te vergelijken is met de andere en je te maken hebt met wisselende variabelen als de leeftijd van de leerlingen, het milieu waar ze uitkomen, het soort onderwijs wat ze volgen, de onderwijsvisie van de school en het culturele schoolklimaat. In de vertaalslag van onderzoek naar lespraktijk speelt de docent een bepalende rol. Hij moet alle factoren wegen en bepalen hoe hij de bevindingen uit onderzoek integreert in zijn didactisch handelen.

Een minder radicale invulling van het begrip evidence-based ligt daarom voor de hand. Maes, Clarebout, De Fraine, Smits en Vanderhoeven (2012) pleiten samen met Davies (1999) ervoor om naast kennis uit onderzoek ook de eigen praktijkkennis van docenten als essentiële bron voor het onderwijskundig handelen te erkennen. Deze meer gematigde invulling wordt ook wel evidence-informed onderwijs genoemd.

Maes en collega's (2012) noemen drie criteria om na te gaan of onderzoeksresultaten zinvol zijn voor de onderwijspraktijk:

- *Praktijkrelevantie*: gaat het om onderzoek dat daadwerkelijk van belang is voor de onderwijspraktijk en sluit het aan bij de waarden en normen daarvan?
- *Toereikendheid*: gaat het om evidentie afkomstig uit een enkel onderzoek of zijn er meer onderzoeken die de bevindingen staven?
- *Bewijskracht*: gaat het om degelijk onderzoek dat voldoet aan de wetenschappelijke criteria?

Bij het hanteren van deze criteria is er geen voorkeur naar onderzoekstypes of -vormen (actieonderzoek of experimenteel onderzoek, kwantitatief of kwalitatief, interventie-onderzoek of beschrijvend onderzoek).

Andriessen (2014) onderscheidt in zijn model *Drie niveaus van onderzoekend vermogen* twee begrippen: relevantie en grondigheid. Relevantie staat voor de reikwijdte van de onderzoeksresultaten. De resultaten kunnen relevant zijn voor de specifieke situatie die is onderzocht, voor het vakgebied in het algemeen en/of voor de wetenschap. Voor grondigheid refereert Andriessen aan het begrip 'rigor' van Schön (1991): 'Basisvoorwaarde is hierbij dat er een duidelijke ketting van bewijsmateriaal ('chain of evidence') ten grondslag ligt aan de uitspraken die op basis van het onderzoek worden gedaan.' Het niveau van grondigheid is gebaseerd op kenmerken als gebruikte literatuur (vakliteratuur, wetenschappelijke literatuur

– nationaal of internationaal), bewijskracht (theoretisch, empirische indicaties of causaal getoetst) en omgang met rivaliserende verklaringen (vooral in geval kwalitatief onderzoek). De criteria die Maes en collega's (2012) noemen en de niveaus van onderzoekend vermogen van Andriessen (2014) zijn goed in elkaar te passen en bieden een raamwerk om onderwijsonderzoek op zowel wetenschappelijke criteria als praktijkrelevantie te beoordelen.

Kloof onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk

Willen docenten bevindingen uit onderwijsonderzoek kunnen gebruiken, dan moeten ze de relevantie daarvan voor hun onderwijspraktijk nader onder de loep nemen. Die relevantie is niet vanzelfsprekend. De verhouding tussen onderwijs-onderzoek en -praktijk wordt dikwijls als problematisch ervaren. Mensen uit het werkveld (docenten, lerarenopleiders en docenten-begeleiders) zijn vaak slecht op de hoogte van de resultaten van onderwijs-onderzoek. Bovendien ervaren ze die resultaten als weinig relevant voor hun handelen (Maes et al. 2012).

In zijn column 'Evidence based onderwijsonderzoek, of anders niet' typeert Haan (2013, p. 15) de situatie als volgt:

'Ik vermoed dat beide werelden geen probleem ervaren. Onderwijs en onderzoek gaan hun eigen goddelijke gang en willen niets met elkaar te maken hebben. Docenten volgen de wetenschap niet en vinden dat wel prima zo. Ze kunnen toch zelden iets leren van onderzoek voor hun eigen praktijk. Wetenschappers halen tegelijkertijd hun neus op voor de Nederlandse klaslokalen. Zij mikken op publicaties in internationale tijdschriften en daarvoor zijn gegevens uit andere landen net zo goed.'

Ook Van Braak, Vanderlinde & Aelterman (2008, p. 7) zijn deze mening toegedaan:

'Universitaire onderwijsonderzoeksgroepen produceren voornamelijk onderzoek waarvan de resultaten in de eerste plaats bedoeld zijn voor collega's binnen de internationale onderzoeksgemeenschap, niet zozeer voor de lokale onderwijsgemeenschap. Voor universiteiten primeert kennisvermeerdering op praktijkverbetering.'

Maar in een andere publicatie nuanceert Van Braak dit harde oordeel. Samen met Broekkamp, Vanderlinde en Van Hout-Wolters (2009) is hij van mening dat de relatie tussen onderwijsonderzoek en -praktijk vaak te problematisch wordt voorgesteld. Dit komt vooral doordat mensen uit de praktijk verwachten dat onderzoek een rechtstreekse bijdrage zou moeten leveren aan die praktijk, terwijl die relatie veelzijdiger kan zijn. Behalve 'wat

werkt'-principes kan onderzoek ook onderwijsmethodes, concepten en algemene theoretische modellen opleveren. Dat kan men beschouwen als relevante opbrengsten, want ze beïnvloeden immers de manier waarop docenten denken over hun werk en hoe zij uiteindelijk handelen (zie ook Broekkamp & Van Hout-Wolters (2006)).

Het beeld van de universiteit als ivoren toren doet ook geen recht aan het toegepaste, vaak derdegeldstroom, onderwijsonderzoek aan universiteiten. Instituten als bijvoorbeeld het Amsterdamse Kohnstamm Instituut (verbonden aan de Universiteit van Amsterdam) of het ITS (verbonden aan de Radboud Universiteit) doen onderzoek naar onderwijs, opleiding, opvoeding en jeugdzorg, waarbij gestreefd wordt naar een combinatie van toegepast en fundamenteel onderzoek. Ook naar cultuur- en kunsteducatie verrichten universiteiten praktijkgericht onderzoek. In dit tijdschrift wordt daar regelmatig over gepubliceerd, zoals in dit nummer de artikelen van Van Oers en Küpers. Een voorbeeld is ook het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel van Barend van Heusden, dat beide werelden van fundamenteel en toegepast onderzoek verbindt door een theoretisch kader en een raamleerplan voor een doorlopende leerlijn geïntegreerd cultuuronderwijs te ontwikkelen (Van Heusden 2010).

Met deze nuanceringsen en tegenvoorbeelden worden de potentiële bedreigingen in de afstemming tussen onderwijsonderzoek en -praktijk echter niet weggelaten. Maes en collega's (2012) noemen de volgende bedreigingen:

- Onderzoekers richten zich vooral op fundamenteel onderzoek waarvoor gemakkelijker financiering is te vinden dan voor praktijkgericht onderzoek; bovendien kunnen ze de resultaten van dergelijk onderzoek publiceren in Engelstalige vaktijdschriften die hoog op de ranglijst staan.
- Onderzoek levert weinig eenduidige, relevante of bruikbare resultaten op voor de praktijk; de antwoorden zijn niet pasklaar of zonder meer toepasbaar.
- Onderzoekers gebruiken technische en complexe taal; docenten worden niet gesteund in het vertalen van de resultaten naar de klaspraktijk.
- Het vertalen van onderzoeksresultaten naar de praktijk vraagt tijd en middelen, die er vaak niet zijn.

In een bredere opvatting over onderwijsonderzoek zou onderzoek niet enkel gericht moeten zijn op kennisvermeerdering, maar ook op praktijkverbetering. Dat vraagt om vertaling van de bevindingen uit onderzoek in de vorm didactische handreikingen gesteld in voor docenten begrijpelijke taal, het samenstellen van educatieve materialen en het maken van overzichtsartikelen. Een stap verder is implementatieonderzoek waarbij de bruikbaarheid van die bevindingen in concrete onderwijssituaties wordt onderzocht en de praktische toepassingen, gekoppeld aan specifieke kenmerken van de onderwijsleersituatie, op effectiviteit en bruikbaarheid worden getest.

Hierbij kunnen de lectoraten in het hoger beroepsonderwijs een belangrijke intermediairsfunctie vervullen. Lectors en docentonderzoekers, samen deel uit makend van de kenniskring van een lectoraat, zijn in staat die brugfunctie te vervullen.

De sleutelrol van de docent

Docenten vervullen een sleutelrol in het proces van onderwijsvernieuwing en het gebruik van kennis uit onderzoek. Sinds een aantal jaren is onderzoek een belangrijk aspect van de lerarenopleidingen. Afgestudeerde hbo'ers dienen te beschikken over onderzoekend vermogen. Deze eis is voor het eerst geformuleerd in de nota *Kwaliteit als opdracht* (2009, p. 17) van de toenmalige HBO-raad:

‘In onze moderne samenleving is het cruciaal dat hbo-bachelors over een onderzoekend vermogen beschikken dat leidt tot reflectie, tot evidence based practice en tot innovatie.’

Reflectie betekent hier terugkijken op het eigen handelen in de beroepspraktijk, signaleren wat er niet goed ging, dat proberen te verklaren vanuit de kennisbasis (alle beschikbare praktijk- en wetenschappelijke kennis over het domein waarin gewerkt wordt) en in diezelfde kennisbasis ook de uitgangspunten vinden voor een betere aanpak. Evidence-based practice betreft het gebruiken van die kennisbasis om correct te handelen. Bij innovatie gaat het om het ontwikkelen van nieuwe handelingen om de beroepspraktijk te verbeteren.

In zijn dagelijks werk vaart de docent vooral op zijn praktijkkennis. Praktijkkennis is daarbij te beschouwen als een conglomeraat van overtuigingen en kennis, voor een belangrijk deel tot stand gekomen door opleiding, ervaringen en traditie (Maes et al. 2012). Dit wordt ook wel kennis met een kleine k genoemd. Wetenschappelijke kennis (kennis met een grote K) kan het praktijkdenken van docenten versterken en valideren. In de reflectie op het eigen handelen speelt wetenschappelijke kennis een rol bij het vormgeven van het didactisch handelen en bij het bepalen wat wel en wat niet gewerkt heeft en waarom. Deze wetenschappelijke kennis kan de eigen referentiekaders, overtuigingen en ervaringen bevestigen en versterken, ter discussie stellen, uitdagen en wijzigen. In de lerarenopleidingen zouden opleiders dit aspect van het beroep kunnen versterken door in reflectieopdrachten studenten hun eigen praktisch handelen te laten koppelen aan wetenschappelijke inzichten. Deze reflectie betreft zowel de voorbereiding van het educatief handelen als de evaluatie ervan en, in het verlengde daarvan, het formuleren van verbeteracties. Belangrijk is dan wel dat wetenschappelijke kennis toegankelijk en bruikbaar is gemaakt voor de

onderwijspraktijk. Dat kan door het overzichtelijk, eenvoudig en begrijpelijk aan te bieden, bijvoorbeeld zonder jargon, onduidelijk en vaag taalgebruik en ingewikkelde zinsbouw. In dat geval spreekt men van secundaire onderzoeksrapportage (samenvatting dan wel vertaling van onderzoek voor een breder publiek), naast de primaire onderzoeksrapportage ofwel de originele verslaglegging van afzonderlijke studies of reviewstudies. Gewoonlijk ontbreken de financiële middelen voor secundaire rapportage en wordt dit overgelaten aan intermediaire partijen als uitgeverijen, educatieve ondersteuners en bevlogen docenten die kennis omzetten in educatieve materialen.

Onderwijslectoraten dragen ook bij aan de vertaling van bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek naar praktisch handelen. Een voorbeeld hiervan is het onderzoek van Mak (2011a), die binnen het lectoraatsproject Muziekles voor Ouderen op basis van literatuurstudie didactische handreikingen ontwikkelde voor het aanleren van instrumentale vaardigheden aan ouderen (lectoraat Lifelong Learning in Music). Docenten beproefden deze handreikingen vervolgens op bruikbaarheid in de lespraktijk (voor een verslag van dit onderzoek, zie www.lifelonglearninginmusic.org).

Daarnaast bieden goede overzichtsstudies, vaak te vinden in handboeken over een bepaald onderwerp, hulp om wetenschappelijke kennis in te bedden in praktijkkennis. Samen vormen ze de kennisbasis van waaruit de docent handelt en vorm geeft aan zijn professionele ontwikkeling.

Docentonderzoek

Er zijn aanwijzingen dat het zelf doen van onderzoek, zelfstandig of samen met professionele onderzoekers, bij docenten en aankomende docenten de kloof tussen theorie en onderwijspraktijk verkleint (Van Braak, Vanderlinden & Aelterman 2008; Zwart, Korthagen & Lunenberg 2008). Uit onderzoek van Blumenreich en Falk (2006) blijkt dat als studenten van de lerarenopleiding uitgedaagd worden hun eigen praktijk te onderzoeken, ze de bestudeerde theorie beter begrijpen en ook beter kunnen koppelen aan hun eigen praktijk (zie Boei & Willems 2013). Voorwaarde is wel dat het onderzoek van de docenten geënt is op hun eigen onderwijs- en lessituatie en gekoppeld is aan de persoonlijke interesse. Hoe dichter het onderzoek bij de educatieve praktijk van de docent staat, hoe groter zijn belangstelling is (Van Braak, Vanderlinden & Aelterman 2008).

De kunstvakopleidingen (opleidingen Muziek en Docent Muziek) en de daaraan gekoppelde lectoraten kunnen een belangrijke rol spelen in het ontwikkelen van een onderzoekende houding bij hun studenten en het verwerven van onderzoeksvaardigheden. Het onderzoek dat zij verrichten is doorgaans kleinschalig en sluit aan bij vragen uit de praktijk (Haanstra 2013; Hoogeveen 2013). Het richt zich vooral op onderwijssituaties waarin de docenten later werkzaam zullen zijn: de binnen- en buitenschoolse educatie.

Dergelijk onderzoek levert een directe bijdrage aan het handelen in de praktijk. Door het onderzoek in te bedden in een van de onderzoeksthema's van een lectoraat wordt een bijdrage geleverd aan bredere kennisontwikkeling waardoor de verworven kennis beter te generaliseren valt. Aangezien de onderzoeksvaardigheden bescheiden zullen zijn (studenten worden immers primair opgeleid tot bijvoorbeeld (docerend) musicus) passen daar ook bepaalde vormen van onderzoek bij. Hun professionele kennis ontstaat niet vanuit theorieën en gesystematiseerde ervaringen van anderen, maar vanuit de eigen praktijkervaringen (zie Ponte 2012). Vormen van onderzoek die zich goed lenen voor deze groep zijn 'self study' (ook wel eerste persoons-actieonderzoek genoemd (McNiff & Whitehead 2011, p. 12), 'practitioner research' of actieonderzoek en 'ontwerp-gericht onderzoek'.

Self study nodigt professionals uit om te reflecteren op de eigen praktijk en de assumpties waarop die praktijk berust, waarbij een koppeling wordt gemaakt met een daartoe geschikte theorie (Boei & Willemsse 2013). De professional onderzoekt zijn eigen praktijk om deze beter te kunnen begrijpen. Zijn eigen professionele ontwikkeling staat hier centraal.

Bij *actieonderzoek* staat het begrijpen van de eigen praktijk vooral in het teken van het systematisch verbeteren ervan. De vraagstelling is afkomstig uit de eigen beroepspraktijk. Bij deze vorm van onderzoek zijn doorgaans meer professionals betrokken, in de vorm van een community of practice. Professionele onderzoekers kunnen deel uitmaken van de community en de andere deelnemers ondersteunen bij hun onderzoek. Door samen te reflecteren op een aspect van de beroepsuitoefening, vervolgens met een verbetering te komen, die uit te voeren en te evalueren komen deelnemers uiteindelijk, na één of meermalen deze cyclus te hebben doorlopen, tot een bevredigende oplossing. Aangezien het hier gaat om een aspect van de beroepsuitoefening dat meer professionals belangrijk vinden, gaat het niet alleen om de persoonlijke ontwikkeling, maar leveren de onderzoekers ook een bijdrage aan de kennisontwikkeling over de beroepsuitoefening.

De derde vorm van onderzoek, *ontwerpgericht onderzoek*, is een veelbelovende onderzoeksstrategie om de kloof tussen onderwijsonderzoek en -praktijk te overbruggen (Van Braak, Vanderlinden & Aelterman 2008; zie ook Hoogeveen 2013). Bij deze vorm van onderzoek werken onderzoekers en professionals nauw samen om met een ontwerpmethodiek tot praktijkverbetering te komen. Professionals worden bij alle fases van het onderzoek betrokken: het formuleren van de vraagstelling, de keuze van het onderzoeksontwerp tot en met het interpreteren van de uitkomsten en het formuleren van praktische aanbevelingen. Door implementatie van de onderzoeksbevindingen expliciet deel uit te laten maken van het onderzoek worden concrete verbeteracties uitgevoerd en geëvalueerd (Hoogeveen 2013). Deze onderzoeksvorm doorbreekt de hiërarchische relatie tussen de onderzoeker en de professional en draagt bij aan zowel theorievorming als verbetering van de praktijk. Doordat alle betrokkenen deze manier van onderzoek doen

als positief ervaren, zou hiermee een kentering teweeg kunnen worden gebracht in de perceptie van docenten over onderzoek.

Drie onderzoeken

Uit het voorgaande kunnen we concluderen dat docenten de aansluiting tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk als problematisch ervaren. Tegelijk bestaat er brede consensus over de mogelijkheid van en de noodzaak om de aansluiting tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te verbeteren aldus Broekkamp en Van Hout-Wolters (2006).

Hoewel de roep om evidence-based onderwijs steeds luider wordt, blijkt de relatie tussen onderzoek en praktijk complex te zijn. Bevindingen uit onderzoek zijn niet zonder meer één-op-één toe te passen in concrete onderwijssituaties. Het varen op bevindingen uit onderwijsonderzoek kan bijdragen aan effectief didactisch handelen, maar alleen na zorgvuldige afweging door de docent. Hij moet de bevindingen interpreteren en bepalen in hoeverre deze van toepassing zijn op de eigen onderwijssituatie (zoals type leerlingen) en aansluiten bij zijn onderwijsdoelen, onderwijskundige uitgangspunten en praktijkkennis.

Docenten doen zichzelf tekort door alleen af te gaan op bevindingen uit experimenteel onderwijsonderzoek volgens de 'gouden standaard' en relevante uitkomsten uit onderwijsonderzoek met een zachtere bewijsvoering te negeren. Vaak kan het zinvoller zijn het om te werken volgens evidence-informed onderwijs, waarbij de docent kennis uit onderzoek (van actieonderzoek tot en met experimenteel onderzoek) weegt op toepasbaarheid, relevantie en bewijskracht en zijn eigen praktijkervaring spiegelt aan wetenschappelijke kennis. Ideaal is de situatie waarin onderwijsgeveden in learning communities samen met collega's en professionele onderzoekers reflecteren op de waarde van onderzoek voor de (eigen) onderwijspraktijk, waarbij ze uitgaan van de vragen die in die praktijk leven en ze zelf nieuwe praktijkkennis genereren (zie ook Ten Brummelhuis 2009).

De drie artikelen uit het themagedeelte van dit nummer zijn rapportages van bevindingen uit recent onderzoek naar muziekeducatie (muzikale professionalisering van groepsleerkrachten, creatieve muziekworkshops voor ouderen in verzorgingstehuizen en scaffolding in individuele muzieklessen).

Het zijn drie voorbeelden van praktijkgericht onderzoek die zich in de kennispiramide op het tweede niveau bevinden: het zijn gevalsstudies waarbij is gekeken of lokale kennis werkt in verschillende onderwijssituaties. Ze leveren geen keiharde, generaliseerbare kennis op, maar wel inzichten en bewijsvoering voor evidence-informed onderwijs. De opgedane kennis is vooral indicatief: de richtlijnen bieden houvast wanneer docenten dezelfde uitgangspunten en condities hanteren als die onderzocht zijn.

Bewijskracht

Als we kijken naar de drie criteria om na te gaan of bevindingen uit onderwijsonderzoek als evidentie voor de onderwijspraktijk kunnen gelden, kunnen we concluderen dat alle drie onderzoeken ieder op hun eigen manier relevant zijn voor de onderwijspraktijk. Het onderzoek van Bert van Oers en Anouk Visée levert handreikingen op om een doelgerichte interactie tussen muziekdocenten en groepsleerkrachten te bevorderen en daarmee de motivatie en vaardigheid van laatstgenoemden om zelfstandig muzieklessen te geven aan hun leerlingen, te vergroten. Het onderzoek van Karolien Dons levert bruikbare inzichten op voor andere musici die soortgelijke creatieve muziekworkshops aan ouderen willen geven. Het onderzoek van Elisa Kupers, Marijn van Dijk en Paul van Geert is meer fundamenteel van aard en levert inzichten op voor de muzikale lespraktijk die nader onderzocht moeten worden.

Naast relevantie is toereikendheid een belangrijk criterium: berusten de inzichten op een enkele studie of op meer studies? De interventie in het onderzoek van Van Oers en Visée is gebaseerd op de Situated Learning Theory van Lave en Wenger (1991). Het feit dat ze hun interventie onderzochten binnen drie verschillende muziekeducatieve projecten maakt de bevindingen sterker en meer generaliseerbaar naar andere leeromgevingen. De door Dons onderzochte workshoppraktijken zijn gebaseerd op een conceptueel kader (Mak 2011b) waarin de methodische aspecten van het geven van creatieve muziekworkshops zijn gecombineerd met de muziekgeragogische principes van Hartogh en Wickel (2008). Het onderzoek van Kupers, Van Dijk en Van Geert ten slotte sluit aan bij talrijk onderzoek naar het fenomeen scaffolding in onderwijssituaties.

Het derde criterium betreft de wetenschappelijke grondigheid waarmee het onderzoek is uitgevoerd. In alle drie onderzoeken zijn kwalitatieve methoden van dataverzameling en analyse gebruikt. Het gaat bij elk om diverse methoden van dataverzameling: verschillende vormen van observatie en interview, leerverslag en logboek. De data zijn gecodeerd volgens de principes van *open* en *closed coding* (met vooropgestelde categorieën). In de onderzoeken van Oers en Visée, en Kupers, Van Dijk en Van Geert is de codering gedeeltelijk door een tweede beoordelaar gedaan, zodat een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid kon worden bepaald. De laatste auteurs hebben de data bovendien kwantitatief geanalyseerd, waarbij de verschillen in de interactiepatronen van de verschillende leerlingen statistisch getoetst werden.

De kloof overbrugd?

Een volgende vraag is in hoeverre deze drie onderzoeken de kloof tussen onderwijsonderzoek en -praktijk bevestigen dan wel verkleinen. Anders gezegd: leveren de drie onderzoeken wel of geen bruikbare resultaten op voor de onderwijspraktijk?

Twee van de drie onderzoeken hebben concrete onderwijspraktijken als uitgangspunt. Ze leveren indicaties op voor hoe de onderzochte interventies in min of meer gelijke omstandigheden vorm kunnen worden gegeven. Bij Van Oers en Visée gaat het zoals eerder vermeld om betere en doelgerichtere interactie tussen de muziekdocent en de groepsleerkracht en bij Dons om het geven van creatieve muziekworkshops aan ouderen in verzorgingstehuizen. Deze onderzoeken, uitgevoerd aan respectievelijk een universiteit en binnen een lectoraat, weerleggen het cliché dat onderwijsonderzoek, en vooral universitair onderzoek, weinig concrete resultaten voor de onderwijspraktijk zou leveren. Daarmee ontkennen we zeker niet de problemen rond de implementatie van onderzoeksresultaten in de onderwijspraktijk, want uiteraard behoeven ook deze bevindingen nog een praktische vertaalslag. Het derde onderzoek is, zoals vermeld, meer fundamenteel van aard. Het in dit nummer besproken onderzoek onderdeel van het promotieonderzoek van Küpers is minder toegankelijk voor onderwijsgevend. Bovendien vraagt de vertaling van de bevindingen over de instrumentale muziekles meer uitwerking.

Naast handreikingen voor de praktijk, het onderzoek van Küpers, Van Dijk en Van Geert meer indirect, dragen de drie onderzoeken ook bij aan theorievorming op hun gebied. Vervolgonderzoek waarbij de praktijksituatie wordt gevarieerd, zal de theorie rijker maken en meer generaliseerbaar naar nieuwe, niet onderzochte onderwijscondities. Grootschaliger experimenteel onderzoek zou causaal bewijs kunnen leveren voor welke aspecten van de interventie cruciaal zijn.

De kloof tussen onderwijsonderzoek en -praktijk kan worden overbrugd door de bevindingen uit onderzoek te vertalen en door docenten zelf onderzoek te laten doen, zelfstandig of samen met professionele onderzoekers. In de onderzoeken van Van Oers en Visée, en Dons waren de muziekdocenten en workshopgevers betrokken bij het onderzoek. Vooraf kregen ze informatie over het onderzoek: het doel ervan en wat er van hen verwacht werd. Hun interventies maakten de betrokkenen meer bewust van wat ze deden en wat er gebeurde in de onderwijssituatie. Door docenten een actieve rol te geven in het onderzoek wordt bevorderd ze de interventie maatregelen ook uitvoeren zonder aanwezigheid van de onderzoekers.

Peter Mak is onderwijskundig adviseur aan het Prins Claus Conservatorium van de Hanzehogeschool Groningen. Daarnaast maakt hij als senior onderzoeker en lid van de kenniskring deel uit van het lectoraat Lifelong Learning in Music (onderdeel van het kenniscentrum Kunst & Maatschappij, eveneens Hanzehogeschool Groningen).

Elisa Kupers is postdoctoraal onderzoeker aan de Universität Bremen (afdeling Muziekwetenschap en Muziekpedagogiek) en universitair docent aan de Rijksuniversiteit Groningen (afdelingen Orthopedagogiek en Onderwijskunde).

Literatuur

Andriessen, D. (2014). *Onderzoekend vermogen en afstuderen in het hbo*. Powerpoint presentatie Hanze Research Day, 29 januari 2014.

Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work. Evidence-based practice and the democratic deficit in educational practice. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. doi: 10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x

Biesta G. (2010). Why ‘what works’ still won’t work. From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy & Education*, 29(5), 491-503.

Blumenreich, M. & Falk, B. (2006). Trying on a new pair of shoes: Urban teacher-learners conduct research and construct knowledge in their own classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 22, 864-873.

Boei, F. & Willemse, M. (2013). Onderzoek in de lerarenopleiding. *Cultuur+Educatie*, 13(37), 8-18.

Braak, J. van, Vanderlinde, R. & Aelterman, A. (2008). De wisselwerking tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk: De rol van de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(4), 5-12.

Broekkamp, H. & Hout-Wolters, B. van (2006). *De kloof tussen onderwijs-onderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Broekkamp, H., Vanderlinde, R., Hout-Wolters, B. van & Braak, J. van (2009). *De relatie tussen onderwijs-onderzoek en onderwijspraktijk verkend in Nederland en Vlaanderen*. *Pedagogische Studiën*, 86(4), 313-320.

Brummelhuis, A. ten (2009). Praktijkgerichte kennisontwikkeling. In S. Peterink, A.L. van der Vegt & S. Beekhoven (Eds.), *Ideeën over het Bewijs voor Onderwijs. Een debat over de (on)mogelijkheden van evidence based onderwijs in de praktijk* (pp. 17-20). (Sardes Speciale Editie 7). Utrecht: Sardes.

Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121. doi: 10.1111/1467-8527.00106

Gravemeijer, K.P.E. & Kirschner, P.A. (2007). Naar meer evidence based onderwijs? *Pedagogische Studiën*, 84(6), 463-472.

Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2009). Onderwijs werkt niet? In S. Peterink, A.L. van der Vegt & S. Beekhoven (Eds.), *Ideeën over het Bewijs voor Onderwijs. Een debat over de (on)mogelijkheden van evidence based onderwijs in de praktijk* (pp. 5-8). (Sardes Speciale Editie 7). Utrecht: Sardes.

Haan, F. (2013). Evidence based onderwijsonderzoek, of anders niet. *Onderwijsinnovatie*, 15(2), 15.

Haanstra, F. (2013). Academisch docentschap in het hbo. *Cultuur+Educatie*, 37, 27-36.

Hartogh, T. & Wickel, H.H. (2008). *Musizieren im Alter: Arbeitsfelder und Methoden*. Mainz: Schott.

HBO-raad (2009). *Kwaliteit als opdracht*. Den Haag: HBO-raad.

Heusden, B. van (2010). *Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen/Enschede: Rijksuniversiteit Groningen/SL.O.

Hoogeveen, K. (2013). Praktijkgericht onderzoek met en door docenten. *Cultuur+Educatie*, 13(37), 44-54.

- Kirschner, P.A. (2009). Evidence based onderwijs: waar gaat het nou over? In S. Peterink, A.L. van der Vegt & S. Beekhoven (Eds.), *Ideeën over het Bewijs voor Onderwijs. Een debat over de (on)mogelijkheden van evidence based onderwijs in de praktijk* (pp. 9-12). (Sardes Speciale Editie 7). Utrecht: Sardes.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Maes, F., Clarebout, G., De Fraine, B., Smits, D. & Vanderhoeven, J.L. (2012). Evidence-based education. Over ons onderzoek en/in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(1), 12-19.
- Mak, P. (2011a). *Creative Music Workshops for Elderly People. Towards a Conceptual Framework*. Second draft. Internal publication. Hanzehogeschool Groningen: Lifelong Learning in Music.
- Mak, P. (2011b). *Versnelling uitvoeringstempo: didactische handreikingen voor de instrumentale muzieklers aan ouderen*. Groningen/Den Haag: Research Project 'Healthy Ageing through Music & the Arts HAMA).
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research*. Londen: Sage Publications.
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Ros, B. (2008). Het beste bewijs? Discussie over wetenschappelijk verantwoord onderwijs? *Didactief*, 38(8), 4-8.
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Farnham: Arena Ashgate Publishers.
- Zwart, R., Korthagen, F. & Lunenburg, M. (2008). *Becoming a scholarly teacher educator. The contribution of self-study research to the learning of teacher educators*. Paper gepresenteerd op de jaarlijkse conferentie van de American Educational Research Association, New York.

Muziek- pedagogische professionalisering van basisschool- leerkrachten

Bert van Oers en Anouk Visée

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

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

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

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

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

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

Achtergrond van het onderzoek

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

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

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

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

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

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

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

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

Theoretisch kader

Professionalisering

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

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

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

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

Participerend leren

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Het onderzoek

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

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

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

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

Deelnemers

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

Zing Zo!

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

MuziekRoute

De MuziekRoute (voortaan MR) is een muziekeducatieproject van het

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

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

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

Muziek maakt School!

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

Interventie

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

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

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

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

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

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

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

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

Instrumenten en data-analyse

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

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

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

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

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

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

Resultaten

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

Reflectie op de interventies

Instructie & kringopstelling

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

Observatieformulier

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

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

Feedbackformulier/leerverslag

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

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

Gevonden patronen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Professionalisering van leerkrachten heeft tijd nodig maar als

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

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

Conclusie en discussie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatuur

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

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

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

Bijlage Observatieformulieren

Observatieformulier voor leerkrachten Utrecht & Amsterdam

Datum

Naam

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

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

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

Observatieformulier leerkracht Zaandam

Datum

Naam

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

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

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

Scaffolding in de individuele muziekles

Elisa Kupers, Marijn van Dijk en Paul van Geert

In de onderwijspsychologie geldt scaffolding als een effectieve manier van leren. De kern van scaffolding is dat de docent een leerling ondersteunt bij het aanleren van een nieuwe vaardigheid totdat de leerling de vaardigheid beheerst, en dat de docent daarna deze ondersteuning geleidelijk afbouwt. In dit artikel beschrijven we ons onderzoek naar scaffolding in individuele vioollessen van beginnende leerlingen. Daarbij hebben we gekeken naar hoe de scaffolding-patronen verschillen tussen leerlingen van dezelfde docent.

De term ‘evidence-based practice’ ofwel professioneel handelen op basis van recente inzichten uit wetenschappelijk onderzoek, vindt meer en meer ingang binnen het onderwijs. Maar niet ieder onderzoek laat zich even gemakkelijk vertalen naar de complexe realiteit van het (muziek)onderwijs. In dit artikel pleiten we voor meer onderzoek gericht op concrete handelingen van de muziekdocent en –leerling, om zo meer zicht te krijgen op het leerproces in het hier en nu van de muzikles. Niet alleen omdat hier de basis wordt gelegd voor vooruitgang op langere termijn (zie Granic 2005; Steenbeek & Van Geert 2013), maar ook omdat volgens ons resultaten uit dit type procesonderzoek docenten de meeste aanknopingspunten bieden om op hun eigen handelen te reflecteren. Dit kunnen koppelen van resultaten uit onderzoek aan de dagelijkse praktijk is immers een belangrijke voorwaarde voor evidence-based dan wel evidence-informed practice (Maes, Clarebout, De Fraine, Smits & Vanderhoeven 2012).

In dit artikel werken we een voorbeeld van dergelijk procesonderzoek verder uit, namelijk ons onderzoek naar scaffolding in de individuele vioolles (zie ook Küpers 2014; Küpers, Van Dijk & Van Geert, submitted). Na een toelichting op het begrip scaffolding beschrijven we de opzet en bevindingen uit ons onderzoek.

Scaffolding

De term scaffolding verwijst naar het Engelse woord ‘scaffold’ dat (bouw) steiger betekent. Scaffolding is het proces waarbij de docent (of iemand anders in de directe omgeving van het kind) tijdelijk ondersteuning biedt bij het aanleren van een nieuwe vaardigheid die net buiten het huidige bereik van de leerling ligt (Granott, Fischer & Parziale 2002; Wood, Bruner & Ross 1976). Met deze ondersteuning kan de leerling zich de nieuwe vaardigheid eigen maken. Daarna bouwt de docent zijn ondersteuning geleidelijk af totdat de leerling het zelfstandig kan. Scaffolding is nauw verwant aan het concept ‘zone van naaste ontwikkeling’ uit de theorie van Vygotsky (1978). Dit duidt het verschil aan tussen wat een leerling zelfstandig en met behulp van anderen kan, ofwel de ruimte tussen het actuele niveau van het kind en het niveau dat het met hulp uit zijn omgeving kan bereiken. Die hulp kan afkomstig zijn van een volwassene, zoals een leerkracht of ouder, maar ook van een ander kind. Doordat er hulp wordt geboden, komt het kind tot een hoger niveau van ontwikkeling.

Van de Pol, Volman en Beishuizen (2010) onderscheiden drie centrale kenmerken van scaffolding. Het eerste kenmerk is contingentie ofwel het aanpassen van de instructie aan het niveau van de leerling. Daartoe moet de docent het niveau van de leerling op ieder moment in de les in de gaten houden (het stellen van een diagnose) en het niveau van zijn instructies daarop aanpassen. Op die manier biedt de docent hulp in de zone van naaste

ontwikkeling, waardoor de leerling in staat zou moeten zijn om zich optimaal te ontwikkelen. Contingentie betekent daarmee ook dat het niveau van de leerling en dat van de docent aan elkaar gekoppeld zijn; als de leerling vooruit gaat, moet het niveau van de instructie mee veranderen (Van Geert & Steenbeek 2005). Het is daarbij belangrijk dat er een optimale afstand bestaat tussen het niveau van de leerling en dat van de docent, waarbij de docent de leerling steeds een stapje voor is. Als de afstand te groot is, kan de leerling het tempo van de docent niet bijhouden, maar als de afstand te klein is, leert de leerling niets nieuws. Deze optimale afstand staat niet vast, maar kan verschillen voor bijvoorbeeld verschillende leerlingen van dezelfde docent. Het tweede kenmerk is de overdracht van verantwoordelijkheid van de docent naar de leerling en het derde, hieraan gekoppelde kenmerk is het geleidelijk uitvagen van de ondersteuning van de docent. In dit artikel zullen we ons vooral richten op contingentie, daar dit een centraal mechanisme van scaffolding is.

Aangezien het niveau van de leerling en dat van de instructie van de docent aan elkaar gekoppeld zijn, kan scaffolding niet van tevoren gepland worden: de docent past zijn instructie telkens aan aan wat de leerling op dat moment beheerst. Anders gezegd, scaffolding ontstaat in het hier en nu van de (muziek)les. Deze interacties tussen de leerling en de docent kunnen gezien worden als de 'bouwstenen' voor leren en lesgeven op de lange termijn (zie ook Granic 2005; Steenbeek & Van Geert 2013). Een docent ontwikkelt bijvoorbeeld een eigen stijl van lesgeven, gebaseerd op jarenlange interacties met verschillende leerlingen. Omgekeerd heeft de ontwikkelde stijl van lesgeven ook weer invloed op elke volgende les die de docent gaat geven.

Vanuit dit perspectief is het zinvol om te kijken naar de rol van individuele verschillen tussen docenten en leerlingen in scaffolding. Een eerste belangrijke factor is de ervaring van de docent. In eerder onderzoek werd vastgesteld dat ervaren docenten, in vergelijking met beginnende docenten, beter in staat zijn om het huidige niveau van hun leerlingen vast te stellen en vervolgens hun instructie hierop aan te passen (Meyer 2004; Borko & Livingston 1989). Ook de overtuigingen van de docent zijn van belang. Uit onderzoek van Suk Lee, Baik en Charlesworth (2008) blijkt dat docenten die positief stonden tegenover leerlinggecentreerd leren, meer leerden van een interventie gericht op het verbeteren van scaffoldingvaardigheden dan collega's die een meer directieve rol van de docent voorstaan.

Naar individuele verschillen tussen leerlingen bij scaffolding is veel minder gekeken. Ensing, Van Geert, Van der Aalsvoort en Voet (in press) vonden dat de patronen in scaffolding sterk verschilden wanneer dezelfde docent les gaf aan verschillende leerlingen. Er was vooral een duidelijk verschil in de mate waarin en de manier waarop de leerlingen hulp probeerden te krijgen van hun docent: bij de ene leerling besloeg 'hulpontlokkend' gedrag 30% van de interacties, bij de andere leerling maar 11%. Hulpontlokkend gedrag kan betekenen dat de leerling expliciet om hulp vraagt, maar ook het vermijden

van de taak en herhaaldelijk fouten maken (hier is immers ook een reactie van de leerkracht nodig om de leerling weer op het goede spoor te brengen).

Complexiteit en procesonderzoek

De continue wederzijdse aanpassing tussen leerling en docent zorgt ervoor dat leerprocessen binnen de (muziek)les complex en vaak niet-lineair zijn (Jörg, Davis & Nickmans 2007; Steenbeek & Van Geert 2013). Hoewel niemand zal ontkennen dat onderwijs een complex proces is waarin veel factoren op elkaar inspelen, is die complexiteit zelden het onderwerp van onderzoek. De meeste onderzoeken gaan uit van lineaire verbanden tussen min of meer stabiele leerling- en docentkenmerken. Neem bijvoorbeeld het onderzoek van Pat El, Tillema en Van Koppen (2012), waarin zij leerlingen vroegen om in een vragenlijst aan te geven hoe vaak hun leraar constructieve feedback gaf en in hoeverre ze zelf intrinsiek gemotiveerd waren. Er bleek een positief verband te zijn: docenten die over het algemeen meer constructieve feedback gaven, hadden gemiddeld gemotiveerdere leerlingen. De onderzoekers beschouwen 'het geven van feedback' daarmee als een stabiel kenmerk van de docent, dat vervolgens een hogere motivatie van de leerling *veroorzaakt*. Daarmee gaan ze voorbij aan het feit dat de leerling de docent ook beïnvloedt; er is een wederzijds verband tussen het leren van de leerling en de feedback (en andere aspecten van lesgeven) van de docent. Verder vindt dit soort onderzoek vaak plaats met vragenlijsten, waarmee we maar een beperkt inzicht kunnen krijgen in wat er daadwerkelijk in de klas gebeurt, van moment tot moment. Van Geert (1994, in Jörg, Davis & Nickmans 2007) stelt dat het 'volstrekt onduidelijk is wat leren en lesgeven inhouden op het niveau van concrete handelingen en processen'. Meer kennis van deze leerprocessen (van zowel leerlingen als docenten) op handelingsniveau is niet alleen wetenschappelijk relevant, maar sluit ook nauwer aan bij de complexe alledaagse onderwijspraktijk, waardoor docenten de uitkomsten beter naar hun eigen handelen kunnen vertalen.

Voor scaffolding in de muziekles betekent dit concreet dat er meer onderzoek nodig is naar de interactie tussen docent en leerling in het hier-en-nu, met een nadruk op het meten van deze interactieprocessen over de tijd. Door het uitvoeren van intensieve herhaalde metingen op microniveau kunnen we niet alleen naar de inhoud van de scaffolding kijken, maar ook naar kenmerken van de structuur van de interactiepatronen over tijd. Bijvoorbeeld naar intra-individuele variabiliteit ofwel de variatie *binnen* leerprocessen over tijd. Leerprocessen verlopen soms in een keurig rechte lijn, maar veel vaker met horten en stoten, met een bepaalde mate van variabiliteit over tijd (Van Geert & Van Dijk 2002; Van Dijk & Van Geert, submitted).

Deze variabiliteit is lange tijd afgedaan als meetfout, maar langzaam komt het besef dat de mate en de timing van de variabiliteit ons ook belangrijke

informatie over leer- en doceerprocessen kan opleveren. Binnen de ontwikkelingspsychologie krijgt intra-individuele variabiliteit steeds meer aandacht als een belangrijke indicator van leer- en ontwikkelingsprocessen (Van Dijk & Van Geert, submitted). In de complexe systeembenadering van ontwikkeling (Thelen & Smith 1994; Van Geert 1994) wordt intra-individuele variabiliteit gezien als een gevolg van het feit dat ontwikkeling ontstaat door interactie tussen het kind en de directe (fysieke en sociale) omgeving. Maar die variabiliteit is ook de motor voor ontwikkeling; doordat gedrag over de tijd fluctueert ontstaat er flexibiliteit die nodig is om vooruit te gaan (Thelen & Smith 1994; Van Geert & Van Dijk 2002; Van Dijk & Van Geert, submitted). Het meeste empirische onderzoek naar de rol van variabiliteit laat zien dat er vaak een piek in intra-individuele variabiliteit ontstaat voorafgaand aan een transitie in de ontwikkeling, oftewel vlak voordat een kind iets nieuws leert. Uit een onderzoek van Siegler en Svetina (2002) bleek bijvoorbeeld dat kinderen die een matrix probeerden op te lossen, een piek in de variabiliteit van het aantal fouten lieten zien vlak voordat ze een nieuwe strategie ontdekten om het probleem aan te pakken. Het meeste onderzoek naar variabiliteit vond plaats in een min of meer gecontroleerde laboratoriumsetting. Onderzoek naar variabiliteit in echte onderwijscontexten is nog relatief zeldzaam (Mainhard, Pennings, Wubbels & Brekelmans 2012).

Onderzoek naar scaffolding in muzieklessen

In het algemeen vindt er nog weinig procesonderzoek plaats in onderwijscontexten. Bij observationeel onderzoek in klassen zijn de meetinstrumenten vaak productgericht: onderzoekers inventariseren hoe vaak bepaald gedrag van de docent of van de leerling voorkomt en relateren vervolgens deze kenmerken op globaal niveau aan elkaar, zonder dat ze kijken naar de structuur en de aard van de interacties (Mainhard et al. 2012; Kupers, Van Dijk, McPherson & Van Geert 2014).

In onderzoek naar muziekonderwijs is dit niet anders. West en Rostvall (2003) bespreken mogelijke redenen voor dit gebrek aan onderzoek naar interactieprocessen binnen de muziekles. Ten eerste zou dit voort kunnen komen uit de vooronderstelling dat muzikaal talent min of meer aangeboren is en dat de interactie met de omgeving dus minder relevant is. Ten tweede is procesonderzoek theoretisch en methodologisch ingewikkelder. In de laatste jaren is er echter steeds meer aandacht voor muzikale ontwikkeling als een complex proces van continue interactie tussen de leerling en diens naaste omgeving en dat levert nieuwe inzichten op (McPherson, Davidson & Faulkner 2012). West en Rostvall (2003) deden bijvoorbeeld onderzoek naar de interactie tussen muziekdocenten en leerlingen op muziekscholen in Zweden. Zij signaleerden dat binnen deze interactie de docent vaak directief is, dat hij weinig reageert op initiatieven vanuit de leerling en dat de interacties vaak

alleen gericht zijn op noot voor noot beheersing van de bladmuziek. Er is, in andere woorden, weinig aansluiting tussen de leerling en de docent, een belangrijke voorwaarde voor scaffolding. Volgens de auteurs kan dit gebrek aan aansluiting bijdragen aan de hoge uitval op Zweedse muziekscholen.

Opzet van ons onderzoek

Concluderend: hoewel kennis van leerprocessen in het hier en nu onontbeerlijk is voor inzicht in muzikaal leren en voor de aansluiting met de praktijk, is daar nog maar weinig onderzoek naar gedaan. De theorie van scaffolding biedt een geschikt raamwerk om de interactie tussen muziekdocent en leerling verder te onderzoeken. Omdat scaffolding continue aanpassing van de docent vraagt, is het interessant om te kijken of verschillen tussen leerlingen (van dezelfde docent) een rol spelen bij het tot stand komen van verschillende interactiepatronen over tijd. De hoofdvraag van ons onderzoek luidde dan ook:

Zijn er systematische verschillen tussen de scaffoldingpatronen binnen de interacties van één viooldocent met verschillende leerlingen?

We keken hierbij zowel naar verschillen in (opeenvolgingen van) gedragingen als naar verschillen in langere patronen over tijd. Dat leidde tot de volgende drie subvragen:

- a Zijn er verschillen in leerling- en docentgedrag?
- b Zijn er verschillen in de mate waarin de leerkracht zijn huidige niveau aanpast aan het huidige niveau van de leerling (contingente scaffolding)?
- c Zijn er verschillen in de structuur van de interacties binnen de les?

Aan ons onderzoek deden een viooldocent en vier van haar beginnende leerlingen mee. De viooldocent was een ervaren docent, opgeleid in lesgeven volgens de Suzuki-methode. Volgens deze internationaal veelgebruikte methode voor instrumentaal muziekonderwijs ligt de nadruk op het leren spelen op gehoor alvorens er bladmuziek wordt aangeboden. Er wordt verder veel met herhaling gewerkt en kinderen kunnen al (zeer) jong beginnen met muzikles (Suzuki 1969). De vier leerlingen (Adam, Milou en de zusjes Daphne en Joyce) waren tussen 5 en 7 jaar oud bij de start van het onderzoek en tussen de één en acht maanden bezig met muzikles. Voorafgaand aan het onderzoek gaven de docenten en de ouders van de leerling toestemming voor deelname.

Na afloop van het onderzoek (dat anderhalf jaar besloeg) vroegen we de docent om de leerlingen globaal te beoordelen op muzikale vooruitgang op een vijfpuntsschaal die liep van benedengemiddeld (1) tot bovengemiddeld (5) (zie tabel 1).

Tabel 1. Leerlingkenmerken en beoordeling muzikale vooruitgang.

Naam	Adam	Daphne	Joyce	Milou
Leeftijd (Jaar; maand)	5; 10	5; 1	7; 4	5; 11
Aantal maanden les	1	3	3	8
Vooruitgang	2	1	2	5

* Vanwege de privacy van de leerlingen te waarborgen zijn andere voornamen gebruikt

De individuele vioollessen van de vier leerlingen werden gefilmd. In totaal vonden er per leerling zeven video-opnames plaats, verspreid over anderhalf jaar (bij Adam konden er maar vier opnames gemaakt worden, omdat hij stopte met vioolles). Het videomateriaal hebben we vervolgens gecodeerd (in het programma Observer, versie 10.5) met een systematisch codeer-systeem, gebaseerd op de literatuur over scaffolding. Een aantal video's is bovendien onafhankelijk gecodeerd door een andere onderzoeker om de interobserverbetrouwbaarheid te bepalen. Deze bleek ruim voldoende (zie Kupers, Van Dijk en Van Geert (submitted) voor meer details).

Vraag 1: Verschillen in leerling- en docentgedrag¹

Hoe hebben we dit gemeten

Voor het meten van scaffolding zijn twee variabelen van groot belang: het niveau van de leerling en het niveau van de opdracht van de docent. Het niveau van de leerling is telkens gecodeerd in het licht van de opdracht en het niveau daarvan in relatie tot de vorige opdracht. Iedere keer wanneer de docent een opdracht geeft, codeerden we het niveau van deze opdracht in relatie tot de vorige opdracht. De opdracht hoeft niet verbaal gegeven te worden: ook als de docent iets voorspeelt dat de leerling moet naspelen, telt dit als opdracht. Er zijn vier niveaus mogelijk:

- *Vooruit*: de opdracht is complexer dan de vorige opdracht, bijvoorbeeld wanneer de leerling meer dingen tegelijk moet doen. Zo kan de docent eerst vragen om een ritme op losse snaren te spelen en vervolgens hetzelfde ritme op een toonladder.
- *Achteruit*: de opdracht is minder complex dan de vorige opdracht.
- *Herhaling*: de opdracht blijft op hetzelfde niveau als de vorige opdracht

1. De hier besproken resultaten presenteren we ook in een Engelstalig artikel, dat momenteel in behandeling is bij een wetenschappelijk tijdschrift (Kupers, Van Dijk & Van Geert, submitted). De geïnteresseerde lezer kan hier tevens meer details over de gebruikte analysemethoden vinden.

- *Nieuwe taak*: de docent vraagt de leerling iets heel anders te doen dan de vorige opdracht.

Dit codeersysteem is gebaseerd op de categorieën voor opdrachtniveaus van Siebenaler (1997). Vervolgens beoordeelden we iedere keer wanneer de leerling deze opdracht uitvoerde of probeerde uit te voeren, het niveau van deze poging. Hier zijn er drie codes mogelijk:

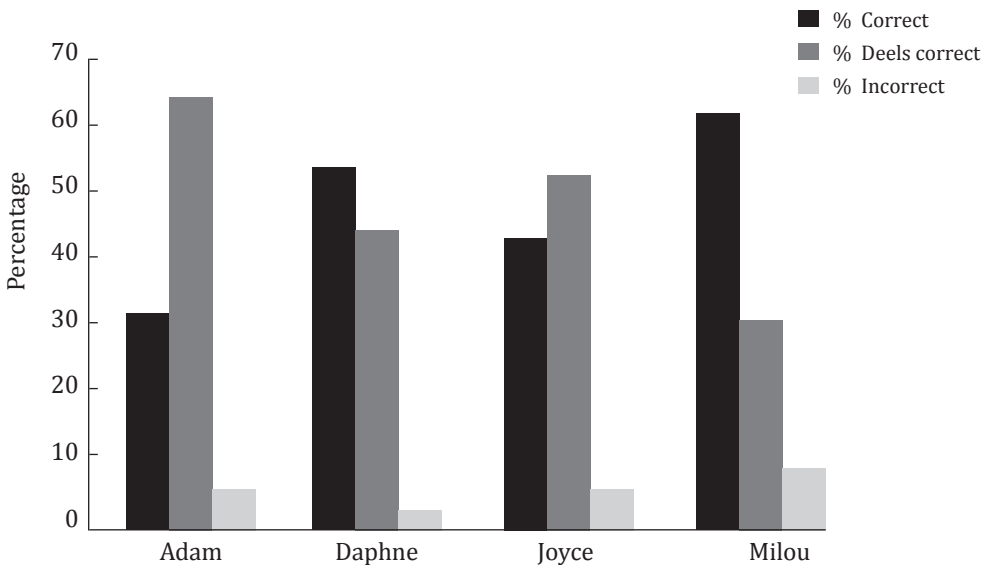
- *Correct*: de leerling voert de opdracht (nagenoeg) perfect uit.
- *Deels correct*: de leerling voert de opdracht deels correct uit, hij begint bijvoorbeeld goed, maar raakt halverwege in de war
- *Incorrect*: de leerling voert de opdracht grotendeels verkeerd uit, lijkt niet te begrijpen wat de bedoeling is of weigert de opdracht uit te voeren.

Wat hebben we gevonden

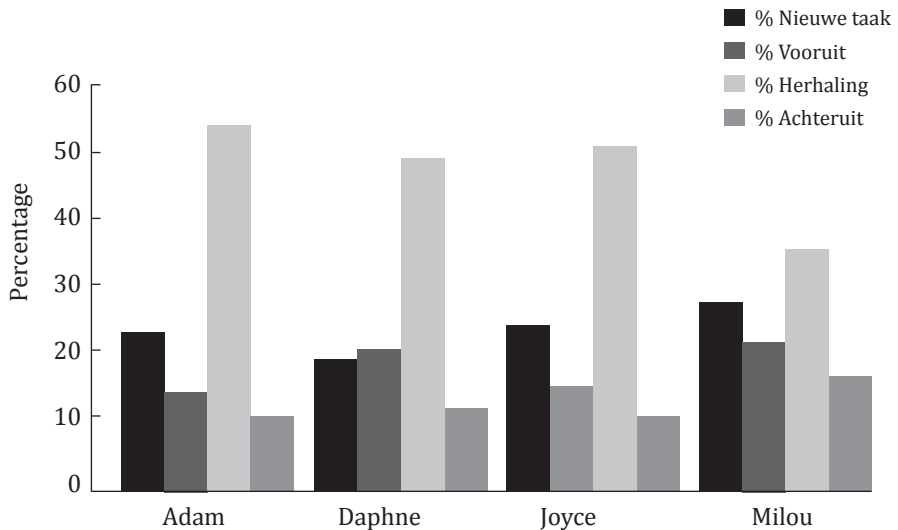
Er waren relatief weinig opdrachten die de leerlingen incorrect uitvoeren (zie Figuur 1). Dit betekent dat deze docent haar opdrachten bijna altijd zo kiest, dat ze binnen de zone van naaste (of zelfs huidige) ontwikkeling vallen. Verder herhaalde de docent de opdrachten relatief vaak (zie Figuur 2).

We zagen inderdaad verschillen in de niveaus die de leerlingen tijdens de les toonden. Milou, de leerling die bovengemiddeld vooruitging, voerde de opdrachten van de docent vaker correct uit, vergeleken met de andere drie leerlingen. Adam, die benedengemiddeld vooruitging en bovendien stopte met vioollessen, heeft het laagste percentage correct uitgevoerde opdrachten. Wat betreft de niveaus van de opdrachten die de docent tijdens de les gaf, vonden we geen duidelijke verschillen tussen de lessen van de vier leerlingen.

Figuur 1. Gemiddeld percentage van de Niveau Leerling-categorieën per les, afzonderlijk voor alle vier leerlingen.



Figuur 2. Gemiddeld percentage van de Niveau Docent-categorieën per les, afzonderlijk voor alle vier leerlingen.



Vraag 2: Verschillen in contingentie

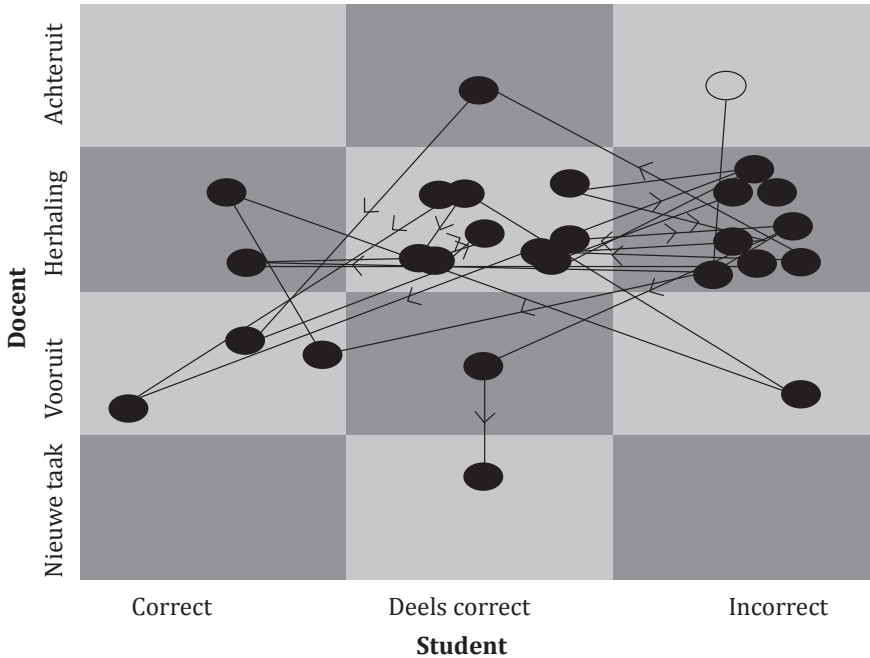
Hoe hebben we dit gemeten

Door de gecodeerde opdrachten en uitvoeringen (onderzoeksvraag 1) over tijd op een rij te zetten, ontstaat een beeld van de acties en reacties van leerling en docent binnen iedere muziekles. Deze interacties kunnen vervolgens worden afgebeeld in een State Space Grid (SSG) (Lewis, Lamey & Douglas 1999). Dit grid kan gebruikt worden om een interactie over tijd op twee dimensies in kaart te brengen; in ons geval staat het niveau van de docent op de ene as en het niveau van de leerling op de andere (zie figuur 3). Deze combinatie van vier maal drie categorieën leidt tot een grid met twaalf cellen. Elk punt in de SSG staat voor één actie van de leerling en de daaropvolgende reactie van de docent (een punt in de cel linksonder betekent bijvoorbeeld dat de leerling op dat moment een opdracht correct heeft uitgevoerd, waarna de docent overging op een nieuwe taak. Met een SSG kunnen de kenmerken van de interactiepatronen in kaart worden gebracht. De mate van beweging door het grid is bijvoorbeeld een indicator van de intra-individuele variabiliteit in de interactie binnen iedere les.

Op basis van de literatuur keken we welke opeenvolgingen in gedrag konden worden beschouwd als contingentie scaffolding. Het basisprincipe daarbij is dat er een optimale afstand blijft tussen het niveau van de leerling en de opdracht van de docent. Als de leerling een opdracht incorrect uitvoert, zou de docent de opdracht makkelijker moeten maken; als de leerling de opdracht gedeeltelijk goed uitvoert blijft de docent op hetzelfde niveau

en wanneer de leerling een opdracht helemaal beheerst, kan de docent de opdracht complexer maken of een nieuwe opdracht introduceren.

Figuur 3. Een voorbeeld van een leerling-docent interactie afgebeeld in een SSG. De gemarkeerde cellen representeren contingente scaffolding.



Wat hebben we gevonden

Voor alle leerlingen samen is er in 48.4% van de interacties sprake van contingente scaffolding. Dat betekent dat er in bijna de helft van de lestijd een optimale afstand is tussen het niveau van de leerling en dat van de opdrachten. We hebben verder gekeken of er op dit vlak verschillen zijn tussen de vier leerlingen. Dan blijkt dat in de lessen van Milou (de leerling met de bovengemiddelde voortgang) het hoogste percentage contingente scaffolding plaats vindt (53.8%, tegenover 44.5% bij Adam, 41.0% bij Daphne en 43.6% bij Joyce). Verder hebben we nog preciezer gekeken waaruit deze contingente interacties dan bestonden en of er hierin verschil tussen de vier leerlingen te zien is. Na een deels correct uitgevoerde opdracht of een incorrect uitgevoerde opdracht bleek er geen verschil tussen de vier leerlingen in de reactie van de docent. Alleen na de correct uitgevoerde opdrachten zagen we een klein verschil: de docent koos bij de drie benedengemiddeld presterende leerlingen veruit het vaakst voor het herhalen van de opdracht, terwijl ze bij

Milou ook vaker voor een complexere of juist een minder complexe variant van dezelfde opdracht koos.

Vraag 3: Verschillen in structuur van de interacties/variabiliteit

Hoe hebben we dit gemeten

Bij de laatste onderzoeksvraag ging het om verschillen in de structuur van de scaffolding interacties, vooral de mate van variabiliteit. Op basis van de State Space Grids (onderzoeksvraag 2) hebben we twee maten van variabiliteit berekend. De eerste is *dispersion*, een maat voor flexibiliteit van de interactie. Deze wordt berekend door te kijken in hoeverre de interacties verspreid zijn over het hele grid (hoge mate van dispersion) of zich voornamelijk in een cel of enkele cellen concentreren (lage dispersion). De tweede maat is *entropie*: behalve met de spreiding van de interactie over het grid houdt entropie ook rekening met de precieze volgorde van de interactie. Vergelijk bijvoorbeeld de volgende twee interactiepatronen: a) Herhaling – Correct – Herhaling – Correct – Herhaling – Correct; b) Herhaling – Correct – Vooruit – Incorrect – Achteruit – Deels correct. Patroon a) heeft een hoge mate van voorspelbaarheid en daarmee een lage mate van entropie. Bij patroon b) is de leerling-docent-interactie echter veel onvoorspelbaarder; dit patroon heeft een hoge mate van entropie.

Wat hebben we gevonden

Wederom was er een verschil te zien tussen de interacties in de lessen van de betere leerling Milou en de andere drie leerlingen. De interacties tussen de docent en Milou hadden veel meer variabiliteit en waren onvoorspelbaarder.

Conclusies en implicaties voor de praktijk

Scaffolding is binnen de onderwijspsychologie een bekend principe van effectief lesgeven. Met ons onderzoek wilden we nagaan of scaffolding ook in individuele muzieklessen voorkomt. Omdat scaffolding dynamisch is en tijdens de muziekles ontstaat, hebben we niet alleen gekeken naar het gedrag van de docent en de leerling, maar ook naar de interactiepatronen. Bovendien wilden we onderzoeken of er systematische verschillen bestaan in de scaffolding-interacties van een en dezelfde docent met verschillende leerlingen.

We signaleerden ten eerste dat er inderdaad verschillen bestaan in de niveaus van de opdrachten die de docent geeft en de uitvoeringen daarvan tussen de verschillende leerlingen. We zien vooral dat Adam, de leerling die uiteindelijk stopt, minder dan de andere leerlingen in staat is om opdrachten correct uit te voeren. Dat sluit aan bij eerder onderzoek (Costa-Giomi, Flowers &

Sasaki 2005) waaruit bleek dat leerlingen die voortijdig stoppen tijdens de les minder succeservaringen opdoen dan leerlingen die langer muzikales blijven volgen. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat de docent in het algemeen heel weinig opdrachten gaf die de leerlingen werkelijk niet konden uitvoeren. Door opdrachten te kiezen die de leerlingen in ieder geval deels beheersen (anders gezegd, die in de zone van de nabije ontwikkeling liggen) kunnen de leerlingen zowel nieuwe vaardigheden leren als voldoende succeservaringen opdoen om niet ontmoedigd te raken. Een ander opvallende bevinding was dat de meerderheid van de opdrachten die de docent gaf, herhalingen waren. Dat past bij het leren bespelen van een muziek-instrument: herhaling in de vroege fasen is belangrijk om de vereiste complexe verzameling van vaardigheden te consolideren.

Als tweede zagen we dat onze docent inderdaad scaffolding toepast in haar vioollessen. Als we de leerlingen vergelijken valt op dat er in de lessen van Milou (die bovengemiddeld presteert) meer contingente scaffoldingsequenties voorkwamen dan in de andere lessen. Haar bovengemiddelde prestaties kunnen het gevolg zijn van de contingente scaffolding, maar we kunnen niet uitsluiten dat het verband ook andersom werkt: bij een gevorderde leerling heeft de docent wellicht meer mogelijkheden om de taak aan haar niveau aan te passen dan bij leerlingen die echt nog in de beginfase zitten.

Ten slotte zagen we de interacties tussen Milou en de docent meer intra-individuele variabiliteit vertoonden; ze waren flexibeler en onvoorspelbaarder, terwijl de interacties met de andere leerlingen wat meer volgens vaste patronen verliepen. Zoals gezegd kan variabiliteit een belangrijke functie hebben bij transities in het leren en de ontwikkeling van kinderen. De precieze functie van variabiliteit hangt echter af van de timing en de context (zie ook Küpers, Van Dijk & Van Geert, submitted en Van Dijk & Van Geert, submitted). Een centraal gegeven van scaffolding is dat het niveau van de leerling en dat van de docentinstructie constant veranderen. Daarom is het logisch dat scaffolding gepaard gaat met veel variabiliteit; iets wat we ook terugzien in onze onderzoeksdata. Aan de andere kant zijn er ook perioden nodig, vooral bij beginnende leerlingen, waarin de nieuw aangeleerde vaardigheid wordt geconsolideerd. We kunnen aannemen dat juist de consolidatie, waarbij de docent het niveau van de opdracht bewust niet te veel verandert, gepaard gaat met meer voorspelbare interactiepatronen. Daarom is het logisch dat juist bij de minder gevorderde leerlingen, die waarschijnlijk langere perioden van consolidatie nodig hebben, de interacties wat voorspelbaarder en minder variabel verlopen.

Uit eerder onderzoek blijkt dat scaffolding een belangrijk mechanisme van leren en lesgeven is. Ons onderzoek bevestigt dat ook muziekdocenten intuïtief scaffolding toepassen, hoewel er in de mate waarin ze dat doen, nog wel ruimte voor verbetering is. De twee voorwaarden voor scaffolding zijn dat de docent op elk moment het niveau van de leerling moet kunnen

vaststellen en dat hij zijn handelen daaraan weet aan te passen. Voor de diagnose van het niveau kan de docent bijvoorbeeld vragen hoe het oefenen thuis ging en wat de leerling moeilijk vond, maar hij kan de leerling natuurlijk ook goed observeren tijdens het voorspelen van een bepaalde opdracht, waaruit blijkt welke aspecten van de taak de leerling al wel of nog niet beheerst. De tweede voorwaarde betekent dat de docent de leerling telkens een taak aanbiedt die net boven het huidige niveau van de leerling ligt, om zo tot optimale leerwinst te komen.

Een andere belangrijke bevinding uit ons onderzoek was dat verschillen tussen leerlingen in voortgang op de lange termijn verbonden zijn met verschillen in scaffolding in de les, van moment tot moment. Die verschillen houden waarschijnlijk verband met de verschillende behoeften die leerlingen in verschillende fasen van het leren bespelen van een instrument hebben. Een leerling die veel vooruitgang heeft geboekt en in een wat meer gevorderde fase is, heeft waarschijnlijk meer baat bij een relatief gevarieerde interactie met de leerkracht, waarbij de opdrachten van de docent in niveau ook snel vooruitgaat (en dus meer varieert). Bij leerlingen in de beginfase is het belangrijk dat de basisvaardigheden voor het bespelen van het instrument (bij een strijkinstrument bijvoorbeeld het goed vasthouden van de stok en het spelen van eenvoudige ritmes) veel aandacht krijgen en zo geautomatiseerd worden. Dat gaat samen met een wat minder variabele, meer voorspelbare interactie waarbij het niveau van de opdracht (nagenoeg) gelijk blijft en het niveau van de leerling daarmee ook.

In het onderzoek hebben we voornamelijk gebruik gemaakt van video-observaties. Hoewel hiermee de interactie tussen docent en leerling nauwkeurig te volgen is, missen we natuurlijk wel de overwegingen van een docent voor een bepaalde beslissing (bijvoorbeeld om de opdracht moeilijker of makkelijker maken). In de toekomst zouden video-observaties gebruikt kunnen worden om de les met de docent te bespreken. Op die manier krijgen we meer inzicht in de beweegredenen van de docent en ook geeft dit, mits begeleid door een goede coach, de leerkracht weer handvatten om zijn manier van lesgeven (specifiek de afstemming met de leerling) te verbeteren.

Elisa Kupers is postdoctoraal onderzoeker aan de Universität Bremen en universitair docent aan de afdeling Orthopedagogiek en Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Groningen. Haar promotieonderzoek ging over sociaal gesitueerd leren in individuele muzieklessen; haar huidige werk richt zich onder meer op de ontwikkeling van creativiteit bij kinderen.

Marijn van Dijk is universitair hoofddocent bij de afdeling Ontwikkelingspsychologie van de Rijksuniversiteit Groningen. Ze heeft veel geschreven over dynamische aspecten van de ontwikkeling van (jonge) kinderen en is betrokken bij verschillende projecten over interacties tussen ouders en kinderen, en tussen leerkrachten en kinderen op het gebied van wetenschappelijk redeneren, taalontwikkeling en (muziek-)onderwijs.

Paul van Geert is hoogleraar Ontwikkelingspsychologie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Hij heeft een centrale rol gespeeld bij de toepassing van de Dynamische Systeemtheorie in de ontwikkelingspsychologie, onder meer op het gebied van (tweede) taalverwerving, cognitieve ontwikkeling in leer- en onderwijscontexten, sociale interacties en identiteit.

Literatuur

- Borko, H. & Livingston, C. (1989). Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473–498. doi:10.3102/00028312026004473
- Costa-Giomi, E., Flowers, P.J. & Sasaki, W. (2005). Piano lessons of Beginning Students who Persist or Drop out: Teacher behavior, Student behavior and Lesson Progress. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 234–247. doi: 10.1177/002242940505300305
- Dijk, M. van & Geert, P. van (submitted). *The nature and meaning of intra-individual variability in development in the early life span* (pp. 1–39).
- Ensing, A., Geert, P. van, Aalsvoort, D. van der & Voet, S. (in press). Learning potential is related to the dynamics of scaffolding. An empirical illustration of the scaffolding dynamics of five year olds and their teacher. *Journal of Cognitive Education and Psychology*.
- Geert, P. van & Dijk, M. van (2002). Focus on variability: New tools to study intra-individual variability in developmental data. *Infant Behavior and Development*, 25(4), 340–374. doi:10.1155/2012/260403
- Geert, P. van & Steenbeek, H. (2005). The dynamics of scaffolding. *New Ideas in Psychology*, 23(3), 115–128. doi:10.1016/j.newideapsych.2006.05.003
- Granic, I. (2005). Timing is everything: Developmental psychopathology from a dynamic systems perspective. *Developmental Review*, 25(3-4), 386–407. doi:10.1016/j.dr.2005.10.005
- Granott, N., Fischer, K.W. & Parziale, J. (2002). Bridging the unknown: a transition mechanism in learning and development. In N. Granott & J. Parziale (Eds.), *Microdevelopment: Transition processes in development and learning* (pp. 131–156). New York, NY: Cambridge University Press.
- Jörg, T., Davis, B., & Nickmans, G. (2007). Towards a new, complexity science of learning and education. *Educational Research Review*, 2(2), 145–156. doi:10.1016/j.edurev.2007.09.002
- Küpers, E. (2014). *Socially situated learning in individual music lessons*. Ongepubliceerde dissertatie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Küpers, E., Dijk, M. van, McPherson, G. & Geert, P. van (2014). A dynamic model that links skill acquisition with self-determination in instrumental music lessons. *Musicae Scientiae*, 18(1), 17–34.
- Küpers, E., Dijk, M. van & Geert, P. van (submitted). Within-teacher differences in one-to-one scaffolding interactions in individual music lessons.
- Lewis, M.D., Lamey, A.V. & Douglas, L. (1999). A new dynamic systems method for the analysis of early socioemotional development. *Developmental Science*, 2(4), 457–475. doi: 10.1111/1467-7687.00090
- Maes, F., Clarebout, G., Fraine, B. de, Smits, D. & Vanderhoeven, J.L. (2012). Evidence-based education: Over ons onderzoek en/in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(1), 12–19.
- Mainhard, M.T., Pennings, H.J.M., Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2012). Mapping control and affiliation in teacher - student interaction with State Space Grids. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1027–1037. doi:10.1016/j.tate.2012.04.008
- McPherson, G.E., Davidson, J.W. & Faulkner, R. (2012). *Music in our lives: Rethinking musical ability, development and identity*. New York, NY: Oxford University Press.

Meyer, H. (2004). Novice and expert teachers' conceptions of learners' prior knowledge. *Science Education*, 88(6), 970–983. doi:10.1002/sce.20006

Pat El, R., Tillema, H. & Koppen, S.W.M. van (2012). Effects of formative feedback on intrinsic motivation : Examining ethnic differences. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 449–454. doi:10.1016/j.lindif.2012.04.001

Pol, J. van de, Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. doi:10.1007/s10648-010-9127-6

Siebenaler, D. J. (1997). Analysis of Teacher-Student Interactions in the Piano Lessons of Adults and Children. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 6. doi:10.2307/3345462

Siegler, R.S. & Svetina, M. (2002). A Microgenetic/Cross-Sectional Study of Matrix Completion: Comparing Short-Term and Long-Term Change. *Child Development*, 73(3), 793–809. doi:10.1111/1467-8624.00439

Steenbeek, H. & Geert, P. van (2013). The Emergence of Learning-Teaching Trajectories in Education: a Complex Dynamic Systems Approach. *Non-Linear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 17(2), 233-267.

Suk Lee, Y., Baik, J. & Charlesworth, R. (2006). Differential effects of kindergarten teacher's beliefs about developmentally appropriate practice on their use of scaffolding following inservice training. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 935–945. doi:10.1016/j.tate.2006.04.041

Suzuki, S. (1969). *Nurtured by love*. New York: Alfred Publishing Co, Inc.

Thelen, E. & Smith, L.B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

West, T. & Rostvall, A-L. (2003). A Study of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. *International Journal of Music Education*, 40(1), 16-27. doi:10.1177/025576140304000103

Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(1), 89–100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Creatieve muziekworkshops met ouderen in verzorgingshuizen

Karolien Dons

Creatieve muziekworkshops vormen een innovatieve vorm van musiceren met ouderen in verzorgingshuizen. Sinds 2011 doet het lectoraat Lifelong Learning in Music (Prins Claus Conservatorium/Kenniscentrum Kunst & Samenleving, Hanzehogeschool Groningen) hiernaar onderzoek. Dit artikel beschrijft een praktijkgericht onderzoek dat meer onthult over de karakteristieken van deze workshops en over de benodigde competenties voor betrokken musici.

Instrumentale lessen starten tijdens je pensioen of zingen in een koor van zeventigplussers is niet ongewoon. Ouderen tonen meer en tot op latere leeftijd behoefte aan muziekeducatie (Volz 2009) en dat geldt ook voor ouderen in verzorgingshuizen. Musici spelen daarop in en zijn in verzorgingshuizen op uiteenlopende manieren actief, van concertjes tot actief muziek maken met bewoners. Creatieve muziekworkshops vormen een relatief nieuw terrein voor zowel deelnemers als musici, maar blijken beiden veel te kunnen bieden.

Muziek kan bijdragen aan het welbevinden van ouderen. Luisteren naar muziek helpt mensen, dus ook ouderen, om emoties te reguleren. De belangrijkste motieven voor ouderen om naar muziek te luisteren zijn een esthetische ervaring (omdat muziek mooi kan zijn), hedonisme (het brengt me plezier) en het entertainende karakter van muziek (Laukka 2007).

Meer nog dan luisteren blijkt actief muziek maken ook veel te kunnen betekenen voor ouderen. Door te musiceren vinden ze weer een manier om contact te maken met zichzelf en anderen, omdat ze zich kunnen uiten via muziek en ervaringen kunnen delen (Hays & Minichiello 2005). Een studie van Gembris (2008) naar het welbevinden onder leden van amateurorkesten voor senioren toonde aan dat muziek maken een gevoel van voldoening en veiligheid brengt. De hoogst gewaardeerde aspecten van muziek waren volgens deze studie: het geeft vitaliteit, het verhoogt kwaliteit van leven, maakt blij en het helpt om contacten te leggen. Creatieve muziekworkshops, als specifieke vorm van actief muziek maken, bieden deelnemers aanvullend de mogelijkheid om zich creatief te uiten en met anderen tot een gezamenlijk eindresultaat te komen (Gregory 2005).

Het lectoraat Lifelong Learning in Music van de Hanzehogeschool Groningen doet onderzoek naar deze nieuwe praktijk, waarbij we ons richten op de musicus die als workshopleider aan de slag gaat met creatieve muziekworkshops voor ouderen in verzorgingshuizen. Met het onderzoek proberen we de karakteristieken van een creatieve muziekworkshop met ouderen in verzorgingshuizen in beeld te krijgen en na te gaan welke eisen dit stelt aan onder meer materiaalkeuze en handelingsrepertoire van de workshopleider. Doel is praktijkontwikkeling van professionele musici en het onderzoek is daarom praktijkgericht: 'onderzoek dat is geworteld in de beroepspraktijk en dat bijdraagt aan de verbetering en innovatie van die beroepspraktijk' (VKO n.d.). Binnen het lectoraat is gekozen om zo dicht mogelijk bij de natuurlijke praktijk te blijven door te werken met pilots of bestaande projecten.

In dit artikel beschrijf ik eerst het theoretisch kader (wat is er uit de literatuur bekend over het geven van creatieve muzikale workshops en het werken met ouderen) en de opzet van het onderzoek. Vervolgens bespreek ik de belangrijkste resultaten en verbind ik deze aan het theoretisch kader. Ik besluit met een profielschets voor musici die in dit werkveld aan de slag willen.

Kenmerken van en voorwaarden voor muzikale workshops

Een workshop kan worden gekarakteriseerd als een ‘korte intensieve cursus voor een kleine groep, met een focus op probleemoplossing’ (www.webster-dictionary.org). De term wordt vaak geassocieerd met experiment, creativiteit en groepswork (Higgins 2008, 2012). In een creatieve workshop komen mensen op een afgesproken plaats en tijd bijeen en werken ze samen aan een (eind)product (Gregory 2004). Vergeleken met een ‘gewone’ workshop kent de creatieve een vrij of improvisatie-element, waardoor deelnemers de kans krijgen zichzelf te uiten. Dit leidt tot een gevoel van gedeeld eigenaarschap en verantwoordelijkheid voor zowel het proces als het product. Zoals in elk collaboratief proces ligt de kern bij het gevoel van partnerschap, waarbij ‘leiders’ en ‘deelnemers’ gelijkwaardig zijn. Teamwerk, respect en wederzijdse steun worden gekoesterd (Gregory 2004).

Er is relatief weinig geschreven over hoe je een creatieve muziekworkshop uitvoert. Het werk van Gregory (2004) vormt hierop een uitzondering. Hij geeft een uitvoerig overzicht van de praktische aspecten van het voorbereiden, geven en evalueren van dergelijke workshops. Gregory presenteert vaste elementen van een creatieve workshop:

- Alvorens te starten neemt de workshopleider bij wijze van *intake* kennis van de context en de capaciteiten van de deelnemers.
- Een workshop begint met een *warming-up*, gewoonlijk in een cirkel, waarbij deelnemers elkaar kunnen zien. Doel is het oproepen van bewustzijn van zichzelf en elkaar en concentratie bij de deelnemers.
- Van te voren heeft de workshopleider materiaal ofwel *backbone* voorbereid als basis voor de sessie, zoals ritmische notatie, melodieën en harmonieën of een thema. Dit materiaal wordt ingezet in oefeningen en daarbij verder uitgewerkt. Van belang hierbij is dat deelnemers ruimte krijgen om eigen ideeën in te brengen en samen bepalen of ze deze meenemen.
- De workshopleider stelt het *muzikaal bewustzijn en luistervaardigheid* van de deelnemers op de proef; vaak laat hij hen stukken memoriseren zonder hulp van geschreven notatie. Het workshopproces vergt een ander luistergedrag; in plaats van een focus op toonaard, modus of harmonie moeten deelnemers letten op het geluid of de stem als textuur en naar anderen luisteren als deze zich muzikaal uiten.
- Er is ruimte voor het ontdekken van *klankkleur en een eigen geluid* door het gebruik van instrumenten en/of zang. Voor musici met ervaring is dit een kans om nieuwe (technische of creatieve) horizonten te verkennen.
- *Compositie en arrangeren* zijn van belang om de identiteit en smaak van de deelnemers - individueel en als groep - te verankeren.
- Naast het backbonemateriaal en de gecomponeerde stukken heeft het eindproduct van de workshop vaak een *improviserend en expressief* karakter.

- Workshopprocessen eindigen meestal in een *presentatie*. Het nemen van 'finale' besluiten is een van de moeilijkste delen, waarbij deelnemers proberen balans te houden tussen inclusiviteit – bewaken dat alle deelnemers eigenaarschap behouden - en artistieke kwaliteit.

Nauwkeurige *voorbereiding en evaluatie* door deelnemers en workshopleider zijn belangrijk. Het evalueren is vanwege mogelijke verschillen in redenen voor deelname en in doelstellingen niet altijd eenvoudig, maar kan veel op-leveren voor de ontwikkeling van de workshopleider.

Volgens Gregory draait het proces van de workshop om het creëren van een omgeving waarin alle onderdelen met elkaar verbonden raken. Verder noemt Gregory als randvoorwaarde een afgesloten ruimte waarbij deelnemers in een (halve) cirkel voldoende bewegingsvrijheid hebben.

Een creatieve muziekworkshop wordt geleid door een musicus met specifieke persoonlijke, muzikaal-artistieke, leiderschaps- en managementvaardigheden (Renshaw 2010). De muzikale vaardigheden betreffen vooral improvisatie, compositie en uitvoeren (Gregory 2004). Gregory (in Kors & Mak 2007, p. 75) definieert de workshopleider als 'a multi-skilled musician who can perform many roles, such as composer, arranger, facilitator, improviser, performer conductor, teacher and catalyst'. Higgins (2012) presenteert de creatieve workshop als een daad van 'onvoorwaardelijke gastvrijheid' (p. 137) met als kenmerken vertrouwen, respect en verantwoordelijkheid, waardoor het als een vorm van vriendschap (p. 161) kan worden beschouwd. De muzikale identiteit van een workshopleider is daarom van groot belang voor de workshop. Verder moet hij zich durven bewegen in de leefwereld van de deelnemers. Renshaw merkt op dat er een balans moet worden gezocht: 'De primaire drijfveer is altijd artistiek, maar elk (workshop)project moet creatief beantwoorden aan de sociale, culturele, psychologische en fysiologische behoeften van haar specifieke context' (Renshaw 2010, p. 72). Flexibiliteit en reflexiviteit zijn daarom belangrijk in dit werk. De doelen van een creatieve muziekworkshop zijn doorgaans niet alleen muzikaal. Ze kunnen ook andere zaken opleveren zoals nieuwe onderlinge contacten, geïnteresseerd raken in iets nieuws, iets nieuws uitproberen, (zelf)vertrouwen ontwikkelen op een nieuw terrein, zich beter of gezonder voelen. Persoonlijke groei staat daarin centraal.

Principes bij het werken met (lerende) ouderen

Het geven van creatieve muziekworkshops aan ouderen in verzorgingshuizen is zoals gezegd een relatief onbekend terrein. Over het werken met en muzikaal leren van ouderen in het algemeen is wel enige kennis opgebouwd. Murray en Lamont (2012, p. 84) stellen dat community music-activiteiten, waartoe creatieve muziekworkshops doorgaans worden

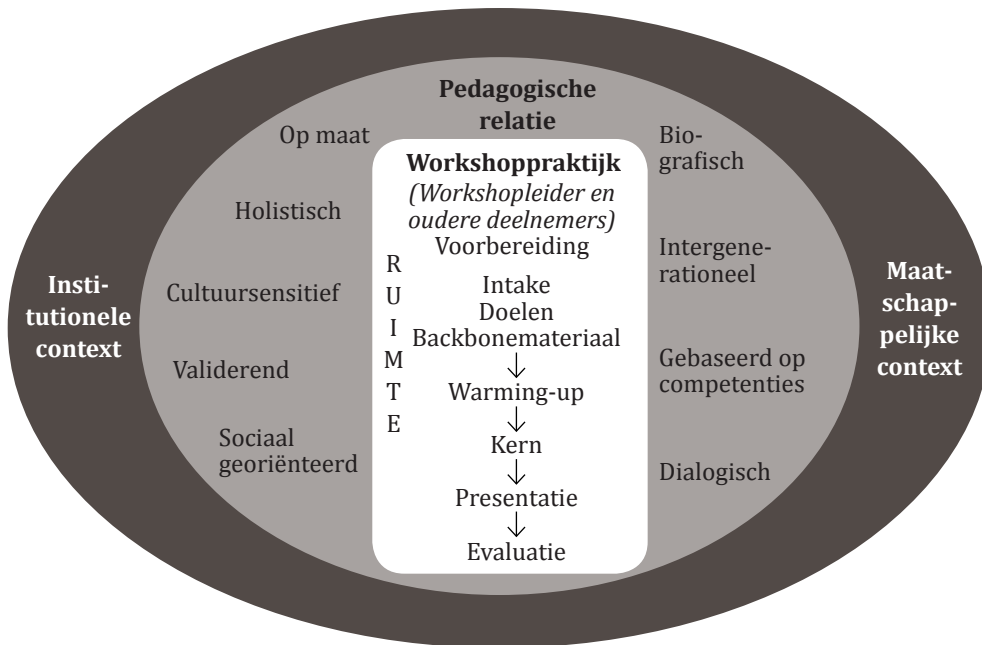
gerekend (Higgins 2012), een toewijding voor de gemeenschap vereisen en enthousiasme om lokale levenskwaliteit te (willen) verbeteren.

De focus op het sociale in het werken met ouderen wordt soms een muziekgeragogische aanpak genoemd (Hartogh & Wickel 2008; Boog & Burt-Perkins 2009). Daarbij worden de volgende principes en attitudes gepresenteerd voor het vormgeven van muzikale activiteiten met ouderen:

- 1 *Holistische kijk*: ouderen worden erkend als experts van hun eigen wereld en zijn in staat om te leren zoals ze dat altijd hebben gedaan (in tegenstelling tot een infantiliserende of institutionaliserende kijk, of een focus op beperkingen die zorg vereist).
- 2 *Op maat*: rekening houden met de fysieke mogelijkheden van iedere deelnemer.
- 3 *Biografische oriëntatie*: kennis over de sociale en persoonlijke biografie van de oudere is nodig.
- 4 Gebaseerd op de *competenties* van ouderen.
- 5 *Dialogische oriëntatie*: De persoon die met muziek bezig is, is partner in een dialoog; dit is belangrijker dan de muzikale opdracht(en).
- 6 *Validerende oriëntatie*: communicatie met ouderen moet vertrekken vanuit hun eigen wereld (hun realiteit) en de mogelijkheden en karakteristieken daarvan.
- 7 *Intergenerationele oriëntatie*: ouderen appreciëren musiceren met andere generaties.
- 8 *Cultuur-sensitief*: oog hebben voor het feit dat er mensen van verschillende culturen wonen in onze samenleving.
- 9 *Sociale relaties*: ouderen engageren zich vaak in muziek omwille van het sociale contact met anderen.

Gebaseerd op wat we weten over creatieve muziekworkshops en over het muzikaal leren van ouderen, kunnen we het volgende model extraheren:

Figuur 1. Context en opzet van creatieve muziekworkshops voor ouderen



Het binnenste domein toont de elementen van creatieve muziekworkshops. De middelste cirkel toont de specifieke aandachtspunten bij het werken met ouderen, de muziekgeragogische principes (Renshaw 2010). De buitenste cirkel verwijst naar de maatschappelijke en institutionele contexten. Deze oefenen invloed uit op vorm en inhoud van de workshop, vooral op de keuze van muzikaal materiaal of de marketing van de workshop. Voorbeelden zijn perceptie door anderen (of de samenleving in het algemeen), de waarde van muziek voor ouderen, de vraag of ouderen in staat zijn om nieuwe dingen te leren, de manier waarop verzorgingshuizen zijn georganiseerd, het verzorgend personeel gekoppeld aan de workshop en de cultuur en dagelijks leven in de huizen.

De onderzoeksofzet

Op basis van bovenstaand theoretisch kader vonden in 2011 en 2013 projecten met creatieve muziekworkshops plaats met ouderen in verzorgingshuizen. Door dit nieuwe werkveld was mijn onderzoek exploratief van aard en vooral gericht op methodiekontwikkeling en daaraan gerelateerd de benodigde competenties voor workshopleiders. De centrale vragen bij beide projecten waren:

- Wat zijn de karakteristieken van creatieve muziekworkshops met ouderen in verzorgingshuizen?
- Wat zijn de benodigde competenties voor de workshopleider?

Het project uit 2011 vond plaats in zes verzorgingshuizen in de provincies Friesland, Groningen en Drenthe en bestond uit vier eenmalige sessies en twee workshopseries van elk vier sessies. Elke sessie duurde anderhalf tot twee uur. Een ervaren workshopleider die nog nooit met ouderen had gewerkt, zorgde voor organisatie, ontwerp, implementatie en uitvoer van de workshops. Via participerende observatie hebben we gelet op de voorbereiding en uitvoering van de workshops. Er zijn mini-interviews gehouden met deelnemers, vrijwilligers en zorgmedewerkers. Tijdens de vier sessies zijn verder foto- en video-opnamen gemaakt. Ten slotte hield de workshopleider een logboek bij over wat er in de workshops gebeurde, over de organisatie, voorbereiding, uitvoering en progressie en over zijn eigen rol. Door zijn beschrijvingen en reflecties fungeerde de workshopleider als co-onderzoeker.

Op basis van de bevindingen (beschreven in een tussentijds onderzoeksrapport) zijn in 2013 zes nieuwe workshops ontwikkeld in zes verzorgingshuizen in Friesland (Dons, Mak & Bisschop Boele, in press). Dit project werd geïnitieerd en gecoördineerd door Stichting MuzThinc (organisator van festival CityProms Leeuwarden); het lectoraat Lifelong Learning in Music monitorde de implementatie en verdere ontwikkeling van de workshops in de praktijk. Een andere workshopleider werd aangesteld voor het ontwerp en uitvoering van de sessies, met een aantal ondersteunende musici; een aanbeveling uit het onderzoek van 2011. Deelnemers aan de sessies waren bewoners van het verzorgingshuis en ouderen uit de directe omgeving (wijk).

We hebben onderzoeksdata verzameld door observatie van het gehele proces, door zowel de routine alsook uitzonderlijke of onverwachte momenten te beschrijven. De veldnotities ter plekke zijn later verwerkt in een observatieverslag. Verder hielden we interviews met de workshopleider en assisterende musici met als centrale vraag: wat is er in de workshops gebeurd en hoe verhoudt zich dit tot het handelen van de workshopleider?

Gekozen is voor een thematisch-interpretatieve analyse bij beide projecten. Daarbij zijn de tekstuele data geanalyseerd op basis van het theoretisch kader over werken met (lerende) ouderen in een specifieke vorm van musiceren: de creatieve muziekworkshop. Foto- en video-opnamen hebben we niet meegenomen in de (tekstuele) analyse, maar deden wel dienst als controlemateriaal. Resultaat is een uitgebreide beschrijving van de workshops met een aantal algemene en karakteristieke thema's over het uitvoeren van creatieve workshops met ouderen in verzorgingshuizen.

De resultaten

Ik beschrijf de resultaten aan de hand van vijf thema's die uit de analyse als meest kenmerkend naar voren zijn gekomen.

Thema 1: Het creëren van een veilige omgeving

Een van de principes achter een succesvolle workshop is de vrijheid voor deelnemers om zich te uiten. Het creëren van een veilige omgeving is daarbij van groot belang. In beide projecten pasten de workshopleiders hun stijl van communiceren aan de deelnemers in de groep. Zij probeerden voor hen herkenbare en gangbare taal te gebruiken. Een duidelijk voorbeeld hiervan is het gebruik van de Friese taal. Maar ook meer impliciet probeerden de workshopleiders aan te haken bij de deelnemers. Zo begon een workshop telkens met het vertellen van een verhaal dat verband hield met de leefwereld of geschiedenis van de deelnemers. In het eerste project ging het bijvoorbeeld over de glorie van de Zuiderzee en werd het verhaal verteld aan de hand van een krantenknipsel met een foto als herkenbare en tastbare afspiegeling van de tijd van toen. Daarna zette de workshopleider een lied in dat de sfeer van toen oproep. In vrijwel alle gevallen begonnen de deelnemers spontaan mee te zingen. Op deze manier kon de workshopleider contact maken met hen en dat diende als veilige basis voor het vervolg van de sessie.

In het tweede project vertelde de workshopleider een persoonlijk getint verhaal over de liefde en de band die tussen geliefden kan ontstaan. De leider hoopte deelnemers hiermee te prikkelen zelf met een verhaal te komen en hen zo betrokken te laten raken bij de workshop:

[...] Die twee mensen zijn heel bijzonder samen. [...] Dat je dan zo'n vraag stelt en dat die vrouw zegt 'ja, dat klopt, inderdaad, je moet altijd aan je relatie blijven werken'. [...] Als je dat soort eerlijke, open antwoorden krijgt, dan heb je blijkbaar iets geprikkeld in de setting waar je heel eerlijk en open mag zijn. (tussentijds interview workshopleider project 2)

Daarna nodigt hij hen uit om samen te zingen.

'Wat ze gewend zijn, is het zingen en dat gebruik ik dan in eerste instantie. Ik zorg dat ik liedjes heb die ze mee kunnen zingen. Dat ik eerst met ze zing doe ik ook om een stemming te creëren en van daaruit ga ik de koppeling maken naar instrumenten of improvisatie.' (tussentijds interview workshopleider project 2)

De beide workshopleiders probeerden de gelijkwaardigheid van deelnemers te bewaken in het contact. In het logboek van de leider in project 1 kwam dit onderwerp regelmatig naar voren, omdat het lastig bleek de balans met aandacht te bewaren, bijvoorbeeld als een deelnemer buitengewoon hard

op de trom sloeg of veel gepraat tussendoor. De workshopleider zocht hier telkens naar een goed evenwicht tussen ingrijpen (om het participatieve en collaboratieve te stimuleren) en zaken te laten gebeuren (in functie van de gestelde muzikale doelen).

De workshopleiders deden er alles aan om serieus en authentiek contact met de deelnemers te krijgen:

‘Het was duidelijk voor mij dat de activiteitenbegeleidster in [locatie] het niet duidelijk had gemaakt, waardoor die mensen het gevoel kregen dat er met hun gesold werd. Niet zomaar in een groepje geknald worden van “dit is toch wel leuk voor u, nou hoppa”. Die keuze moeten ze zelf maken, dat is belangrijk, als ik merk dat ze er geen zin in hebben, dan is dat prima, dan kom je niet [...] Betutteling ligt altijd heel snel op de loer [...] en dat is echt not done.’ (tussentijds interview workshopleider project 2)

Thema 2: Oudere deelnemers en hun biografie als aanknopingspunt

In beide projecten hielden de workshopleiders op verschillende manieren rekening met de achtergrond en leefwereld van de deelnemende ouderen. Zo besteedden ze veel aandacht aan de (muzikale) biografie en maakten ze regelmatig ruimte voor het delen van en luisteren naar persoonlijke verhalen van deelnemers. In het eerste project schonk de workshopleider hier aandacht aan aan het begin van de sessies of in de koffiepauze. Omdat mensen ook tijdens de sessies spontaan verhalen vertelden, en daar blijkbaar behoefte aan bestond, kreeg het vertellen van verhalen in het tweede project een vast plek. Hier begonnen de sessies telkens met een eigen verhaal van de workshopleider rond een bepaald thema, waarna hij de deelnemers uitnodigde om hun verhaal te delen:

‘Ik wil heel graag de mensen zelf prikkelen om met een verhaal te komen, ook omdat ik het gevoel heb dat alle mensen vol verhalen zitten. Ze hebben dingen meegemaakt en dat wil je kwijt, je wil het graag delen met iemand. Dat is ook voor mij de insteek om te kijken van: je zit daar in een verzorgingshuis op een bepaalde manier en wanneer leef je nog? Je zit misschien bijna te wachten op het eind en wat zijn dingen waar je nog leven in hebt, en heel vaak is dat toch in verhalen, om te vertellen en om gehoord te worden, dat je contact hebt met mensen. Vandaar dat ik steeds als insteek een prikkelend lied of een prikkelende vraag stelde om antwoord te krijgen om vanuit daar terug te koppelen in de creatie.’ (tussentijds interview workshopleider project 2)

Het merendeel van de deelnemers zei een speciale band te hebben met muziek, een aantal had ervaring met het bespelen van een instrument. De workshopleider nam telkens een set percussie-instrumenten mee, waaronder ook een aantal keyboards. Voorkennis voor dit instrument was niet

nodig, de workshopleider had harmonisch bij het te spelen stuk passende toetsen aangeduid met stickers, waarmee de deelnemer dan vrij aan de slag kon.

Sommige deelnemers bleken nog actief een instrument te bespelen. Een man bijvoorbeeld was een ervaren speler van het elektrisch orgel, dat hij als autodidact met opnames heeft leren spelen. Deze man speelde geregeld in de centrale hal van het verzorgingshuis, maar deed dat steeds minder, omdat niet alle bewoners zijn spel op prijs stelden. In de workshopsessies speelde hij op zijn instrument, wat muzikaal gezien volume bracht, maar hij gaf ook kleine hints en instructies aan mededeelnemers, waardoor hij een in meer opzichten een ondersteunende rol had, vooral voor de workshopleider.

Een deelnemer bracht bij de eerste sessie van een serieworkshop zijn mondharmonica mee, maar had lang gearzeld of hij wel zou komen omdat muziek hem aan zijn overleden vrouw doet herinneren:

Daarop vertelt de deelnemer dat hij het moeilijk vindt om op het instrument te spelen, omdat zijn repertoire onlosmakelijk verbonden is aan hun samenzijn. Vooral een bepaald lied, dat zij hem heeft geleerd, draagt veel betekenis voor hem. Hij heeft sinds haar overlijden niet meer op het instrument gespeeld. Daarna volgt het ontroerende verhaal over hoe ze elkaar destijds op hun achttiende hebben leren kennen. Er wordt tijd gegeven om het verhaal te vertellen, alle andere deelnemers luisteren aandachtig. De deelnemer raakt ontroerd, ik zie tranen. Wanneer hij is uitgepraat, dankt de workshopleider hem voor het verhaal. Na wat stiltes en aarzelingen volgen nog verhalen van deelnemers over hoe men een partner heeft leren kennen en soms daarna heeft afscheid moeten nemen. Als men is uitgepraat, keert de workshopleider terug naar de deelnemer met de mondharmonica en vraagt of hij dat welbepaalde lied misschien wil laten horen, wat hij doet. Na afloop vraagt de workshopleider of hij het nog een keer wil doen en of de andere deelnemers hem hierbij mogen begeleiden met de percussie-instrumentjes. Zo geschiedt. Na afloop is het muisstil. (observatieverslag sessie 1 workshopserie 1)

Thema 3: noodzaak van extra ondersteuners

Bij het opzetten van de projecten met de verzorgingshuizen bleek al gauw dat in de meeste gevallen ondersteuning van een vrijwilliger of medewerker uit het verzorgingshuis nodig was. Ten eerste vervullen zij waar nodig zorgtaken en springen ze bij mocht iemand hulp nodig hebben. Ten tweede kunnen zij de workshopleider ondersteunen. De workshopleider en de workshopvorm zijn doorgaans nieuw voor ouderen. Door hun persoonlijke band met de bewoners kan een vrijwilliger of verzorgende twijfelende bewoners overhalen om toch deel te nemen; ook kunnen ze (non-)muzikale instructies van de workshopleider nog eens herhalen of verduidelijken:

‘[Zij] is een positieve en behulpzame vrijwilliger, echt een steun. Ze kon niet altijd de situatie oplossen als iemand de tel kwijt was, maar ze probeerde altijd te helpen en was heel positief naar mij toe en naar de deelnemers.’ (logboek workshopleider sessie 5 project 1)

Hoewel de workshopleider en de deelnemende verzorgende van tevoren nauwelijks contact hadden, werkten ze op een non-verbale en natuurlijke manier samen. Daarnaast namen vrijwilligers altijd deel, net als de oudere deelnemers, aan het muziek maken. Vaak speelden zij een instrument (zoals djembé of grote trom), daarbij een ondersteunend of maataanduidend ritmisch patroon gevend.

In project 1 werd in de laatste workshopserie geëxperimenteerd met deelname van twee ondersteunende musici. Bij project 2 deden bij drie van de zes workshopseries musici mee naast de workshopleider. Voor beide projecten werd hiervoor beroep gedaan op studenten uit de bachelorstudies muziek of docent muziek van het Prins Claus Conservatorium. Reden voor de inzet van deze musici waren de vraag vanuit de deelnemers naar meer muzikale rijkheid en de vraag van de workshopleider om ondersteuning. De studenten gaven een-op-een instructies die deelnemers (weer) op weg hielpen: ‘het ritme gaat zo’, ‘hier is het akkoord’, ‘nu misschien wat zachter’ of ‘beter wat dichterbij de microfoon’. Deze aansturingen ontlastten de workshopleider die zijn aandacht dan bij het sturen van het overkoepelende (creatieve) proces kon houden. Het resultaat van een ondersteuner was een andere dynamiek en sneller verloop van de workshop. Vrijwilligers of deelnemers gaven ook wel eens kleine instructies, maar de muzikale ondersteuner maakte het verschil op muzikaal vlak.

Thema 4: fysieke en cognitieve beperkingen

Fysieke beperkingen komen bij ouderen zeer frequent voor, zoals stijve spieren, traagheid, gespannen houding en visuele of auditieve beperkingen. Slechts in uitzonderlijke gevallen verhinderde dit het spelen van een percussie-instrument. De workshopleider hield bij het uitkiezen van instrumenten door deelnemers nauwkeurig rekening met ieders mogelijkheden en ging hierover in gesprek met de deelnemers zelf. Leidend hierbij was dat het produceren van geluid geen moeilijkheden of pijn mag veroorzaken voor de deelnemers; de kwaliteit van de klank was secundair aan het comfort en inclusiviteit in de groep.

Het beste is om voor aanvang van de workshop zicht te krijgen op beperkingen, maar dat lukte niet altijd. Zo kreeg de workshopleider uit project 1 vlak voor een eenmalige sessie te horen dat een van de deelnemers een visuele beperking had. Fysieke belemmeringen kwamen in sommige gevallen ook pas tot uiting tijdens het verloop van de sessie. Het volgende voorbeeld illustreert hoe een deelnemer zich weet te redden uit een voor haar fysiek lastige houding:

Een deelnemer speelde de klankstaven bij het begin van de workshop, maar kon zichzelf niet horen spelen en daarom switchte ze zelf naar de koebel. Haar handen trillen echter en ze had moeite met de fijne motoriek van de koebel. De deelnemer had zelf een oplossing hiervoor bedacht, tegen de suggestie van de workshopleider in: 'Als ik de koebel laat hangen in mijn hand kan ik preciezer op de bel slaan met de stok in mijn ander hand. Ik kan mijn bewegingen alleen op deze manier controleren.'
(veldnotities workshop 5 project 1)

Coördinatie tussen cognitieve en motorische functies speelt een grote rol in de workshopactiviteiten. Door de verschillende acties is muziek maken een uiterst complexe activiteit. De workshopleider was er alert op niet te veel te eisen van de deelnemers.

Onthouden, van ritmische figuren of liedteksten, bleek lastig voor deelnemers. De workshopleider was zich ervan bewust dat informatieverwerking bij ouderen meer tijd kan vergen. Ook kwam individuele instructie of herhaling van instructie voor, vooral bij ritmes en verschillende secties met elk een ander ritme. Bij workshopseries herhaalde de workshopleider het materiaal regelmatig en dat bleek een essentieel onderdeel van een sessie te zijn.

Om de beperkingen te baas te kunnen bleek humor zo nu en dan een goed middel. De beide workshopleiders konden heel gewone zaken verdraaien naar komische situaties. Vaak had dit te maken met ouder worden of gewone zaken uit het dagelijkse leven; om persoonlijke kwesties werd nooit gelachen. Het vermogen om zowel ruimte voor een traan als een lach te maken noemden deelnemers achteraf als een van de voornaamste kwaliteiten die zij apprecieerden bij de workshopleider.

Het selecteren en benaderen van oudere deelnemers was de taak van het verzorgingshuis in kwestie. De enige muzikale voorwaarde was het fysiek en mentaal in staat zijn om deel te nemen en bij te dragen aan het creatief muziek maken in de workshop. Deze voorwaarden bleken in de praktijk niet altijd makkelijk stand te houden, zeker bij de eerste sessies namen soms bewoners deel met gevorderde vormen van dementie. Later en vooral bij project 2 werd hier consequenter op toegezien.

Thema 5: centrale rol voor de workshopleider

De workshopleiders tonen een behoorlijke mate van doortastendheid; bij het vertellen van een verhaal, mensen aan het woord laten, luisteren naar elkaar, complimenten geven et cetera. Hij fungeert immers niet alleen als katalysator, maar bovenal als centrale en dus bepalende *entertainer* van waaruit de workshop ontstaat en evolueert:

Als workshopleider ben ik ook entertainer, hier moet je je goed bewust van zijn. Bij de eindpresentatie [bijvoorbeeld] moet je indruk maken op het publiek, je moet de atmosfeer sturen en ervoor zorgen dat alle

deelnemers dit ook voelen op de een of andere manier. (logboek workshopleider workshop 3 project 1)

De verantwoordelijkheid om voortdurend beslissingen te nemen vergt van de workshopleider een uiterst flexibele houding. Hij voert het werk integraal uit; communicatieve, pedagogische en muzikale aspecten zijn tijdens het leiden onlosmakelijk met elkaar verbonden. Dit maakt het leiden van een workshop tot een continu proces van wisseling van aandacht en besluitvormingen en stelt hoge eisen aan energie en leiderschap. Tegelijkertijd, zo vertellen de workshopleiders, wordt een beroep gedaan op improvisatie en durven loslaten:

Het was constant beslissingen nemen. Improviseren in activiteiten en materiaal, reageren op zaken en resultaten van je acties verwerken. Ik kan het het beste omschrijven als een rugzakje met materiaal, of een kast met veel lades die je kunt openen wanneer je ze nodig hebt. Het draait vooral om het vinden van balans tussen reageren en niet reageren; sommige zaken moet je laten gebeuren. (logboek workshopleider eindreflectie project 1)

Lastige momenten zijn onvoorziene gebeurtenissen waarbij de workshopleider twijfelt tussen wel of niet reageren. Een voorbeeld is het bezoek van een kleinzoon tijdens een sessie. Hij kwam de workshopruimte binnen en nam achterin plaats, met de bedoeling de workshop als buitenstaander te volgen. Zijn oma werd hierdoor echter voortdurend afgeleid en op een gegeven moment vroeg ze haar kleinzoon om haar uit de ruimte te halen. Dit had een relatief grote impact in de flow van de sessie en ook muzikaal viel er een gat in de opbouw. De workshopleider verklaarde achteraf dat dit een van de momenten is waarop je moet schakelen en even moet denken. In dit geval koos hij uiteindelijk voor *niet* reageren, hij heeft dit laten gebeuren.

Voor beide workshopleiders was het de eerste keer dat zij met ouderen in een creatieve muziekworkshop aan de slag gingen. Vooral in de loop van het eerste project moest de workshopleider verwachtingen bijstellen, zoals het verloop van de workshop en zijn muzikaal-artistieke verwachtingen. Het merendeel van zijn voornemens werd niet uitgevoerd of verliep niet volgens plan:

Je moet accepteren dat het niet zo snel meer gaat. Het draait nu meer om iets maken met de tools die er nog zijn, en de energie die je hebt en krijgt in het moment. Het plezier komt uit mensen laten voelen dat zij het stuk hebben gecreëerd; dat ze het met elkaar hebben gecreëerd. (logboek workshopleider eindreflectie project 1)

Geduld en doorzettingsvermogen noemden de workshopleiders als karakteristieke vaardigheden bij het leiden van deze workshops.

Bij de workshopseries van zowel project 1 als 2 bleek het artistieke resultaat anders, hoogstwaarschijnlijk als gevolg van meer sessies en dus intensievere samenwerking. Door de weken heen groeide de interesse en actieve participatie van de deelnemers. Ze stelden bovendien meer vragen, waardoor achtergrondinformatie over de instrumenten of algemene muzikale aspecten uitgebreider aan bod kwamen.

De input van deelnemers wordt ook bepaald doordat ze niet zo bekend zijn met een workshop als activiteit en vorm. De workshopleider zal daarop moeten anticiperen:

‘Ik denk dat [veel] te maken heeft met dat ze het niet gewend zijn om helemaal uit de comfortzone te gaan. Zo van: we zijn al uit, het is wel prima zo.’ (tussentijds interview workshopleider project 2)

Naar een benaderingswijze van creatieve muziekworkshops met ouderen

De vijf thema’s schetsen een beeld van wat er bij creatieve muziekworkshops voor ouderen in verzorgingshuizen allemaal komt kijken. Met deze resultaten kunnen we in antwoord op onze onderzoeksvragen de karakteristieken van creatieve muziekworkshops met ouderen in verzorgingshuizen beschrijven en in een profielschets de benodigde competenties voor een workshopleider beschrijven.

Karakteristieken van creatieve muziekworkshops

Uit de beide projecten blijkt dat de workshopsessies sterk worden gekleurd door de mogelijkheden en de (fysieke en cognitieve) beperkingen van de deelnemers. De inbreng van de oudere deelnemers lijkt op het eerste zicht beperkt. Deze kenmerken doen de vraag rijzen of er wel sprake is van het ontdekken van het eigen geluid en de creatie van gedeeld eigenaarschap. Hoewel de workshopleider een vrij sturende rol lijkt te spelen, onderneemt hij gerichte acties om gelijkwaardigheid te creëren en daarmee het gedeeld eigenaarschap. Dit doet hij vooral door te kiezen voor een verhalende toon en het creëren van ruimte voor deelnemers om spontaan biografische elementen in te brengen. Deze verhalen vormen het uitgangspunt voor een vertelling in muziek. De manier waarop deelnemers na afloop praten over de sessies en de presentatie, doet vermoeden dat ze zich identificeren met het proces en product en dat er dus wel degelijk sprake is van gedeeld eigenaarschap.

Als we vanuit het theoretisch kader kijken naar de resultaten uit de twee projecten, dan zien we dat vooral de muziekgeragogische aspecten in de

middelste cirkel sterk naar voren zijn gekomen in de analyse en een nadere inkleuring hebben gekregen.

Beide projecten laten herhaaldelijk zien dat de workshopleider interesse toont in de biografie van de deelnemers (*biografische oriëntatie*) om op die manier connecties te maken als basis voor de workshop. Dit werd versterkt door de *dialogische interactie* in het creatieve proces tussen de workshopleider en de ouderen en vrijwilligers. Het *validerende karakter* was vooral aanwezig in de manieren waarop de workshopleider de gelijkwaardigheid poogde te bewaren, door wel of juist niet te reageren.

Bij het werken met ouderen blijkt de omgang met beperkingen (*op maat*) en inspelen op de *competenties* van ouderen het meest tekenend. Het blijkt de kunst om de beperkingen te omzeilen en deze niet het karakter van de workshop te laten beïnvloeden. Voorbeelden van oplossingen op maat zijn het gebruik van stickers op het keyboard, communiceren met aanraking bij mensen met een visuele beperking, de keuze voor een eenvoudige opzet en het weglaten van het, door de beperkte mobiliteit logistiek veeleisende tussentijdse koffiemoment. Belangrijk hierbij is om ouderen niet te beschouwen als mensen met beperkingen, maar mensen met eigen capaciteiten. Ze zijn in staat te leren (*holistische kijk*). Soms kan er spanning zijn tussen de eigen inbreng van de ouderen en de continue faciliterende rol van de workshopleider. Zoals blijkt uit de beide projecten bedenkt de workshopleider veel oplossingen op maat, maar neemt hij hierdoor vaak als enige de beslissingen en is er dus minder ruimte voor initiatief van de deelnemers.

Het is in beide projecten duidelijk geworden dat naast de muzikale motivatie de *sociale setting* van de creatieve muziekworkshop een grote aantrekkingskracht uitoefende op de oudere deelnemers. Onderling sociaal contact tussen de deelnemers onderling was er vooral in het tweede project, waarbij in vier sessies meer ruimte was gemaakt voor het vertellen van en luisteren naar elkaars verhalen.

Cultuursensitieve en *intergenerationele* aspecten ten slotte waren minder aan de orde in deze workshops. Veel van de vrijwilligers, verzorgend personeel, studenten en soms deelnemende familieleden waren (veel) jonger dan de deelnemers, maar dit aspect vervulde geen functie in de workshops.

Profielschets voor de workshopleider

Onze analyse van beide projecten biedt een goede basis voor het opstellen van een profielschets voor musici die creatieve muziekworkshops aan ouderen willen geven. We vatten onze bevindingen over de benodigde competenties samen volgens de vier groepen die Peter Renshaw (2010) onderscheidt: persoonlijke, artistieke, leiderschaps- en managementkwaliteiten.

Persoonlijke kwaliteiten

Als het gaat over centrale waarden die voor het werken met ouderen belangrijk zijn, zijn er twee competenties die opvallen: respect en empathie.

Daarnaast waarderen ouderen integriteit, authenticiteit en humor. Interpersoonlijke en communicatieve vaardigheden zijn uiteraard zeer belangrijk voor elke workshopleider. Het vermogen om verbinding te leggen met anderen staat hierbij voorop, gezien de diversiteit aan mensen en persoonlijkheden die men kan tegenkomen in een groep. Ook het vermogen om successen te vieren en incasseringsvermogen voor als het iets minder gaat, blijken van belang, met de kanttekening dat succes niet altijd in de muzikale kwaliteit van het eindproduct ligt, maar eerder in het sociale of communicatieve karakter van het totale proces.

Artistieke kwaliteiten

Uitvoerende vaardigheden op een instrument dat het geheel meer volume en klank geeft zijn van belang. Ook zaken zoals improvisatievermogen en muzikaal kunnen reageren op (ook niet-muzikale) ideeën van deelnemers zijn belangrijk.

Leiderschapskwaliteiten

Een centrale sturende rol kwam uit de projecten naar voren als essentieel. De workshopleider leidt, inspireert en stimuleert. Organisatievermogen, probleemoplossend vermogen en besluitvaardigheid zijn belangrijk, mede vanwege het soms onvoorspelbare karakter van de workshop.

Managementvaardigheden

Aspecten over projectmanagement zijn in dit artikel niet besproken. Maar goede managementvaardigheden kunnen bijdragen aan dat het verloop van de workshops minder onvoorspelbaar wordt. Zo is de keuze van de workshopruimte belangrijk, evenals een pragmatische instelling. Ten slotte, gezien het belang van de eindpresentatie voor deelnemers wordt van de workshopleider integriteit en gevoel voor samenhang bij het presenteren en programmeren verwacht.

In dit artikel is een nieuw werkveld en bijhorend beroepsprofiel geëxploreerd: dat van creatieve muziekworkshops met ouderen in verzorgingshuizen. Betrokkenen in het werkveld kunnen de handschoenen oppakken en deze workshopvorm voor deze doelgroep verder ontwikkelen. Los daarvan is een vervolgstap het aanbieden van adequate training voor musici. Gezien de rijkheid van de leerresultaten voor de betrokken workshopleiders in dit onderzoek zou ik willen adviseren om die training zoveel mogelijk in haar natuurlijke omgeving, de praktijk, te laten plaatsvinden.

Karolien Dons is als docent-onderzoeker en promovenda verbonden aan het lectoraat Lifelong Learning in Music en het Prins Claus Conservatorium van de Hanzehogeschool Groningen. Ze doet momenteel promotieonderzoek naar gedeeld eigenaarschap in participatieve muziekactiviteiten met kwetsbare ouderen aan de Guildhall School of Music and Drama in Londen.

Literatuur

- Boog, B. & Burt-Perkins, R. (2009). *Healthy Ageing through Music and the Arts: a Conceptual Framework*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen/Lifelong Learning in Music.
- Dons, K., Mak, P. & Bisschop Boele, E. (in press). *Leading Creative Music Workshops with the Elderly: Exploring a Double Balancing Act*.
- Gembris, H. (2008). Musical activities in the third age. An empirical study with amateur musicians. In A. Daubney, E. Longhi, A. Lamont & D.J. Hargreaves (Eds.), *Musical Development and Learning. Conference Proceedings 2nd European Conference on Developmental Psychology of Music* (pp. 103-108). Hull: GK Publishing.
- Gregory, S. (2004). *Quality and effectiveness in Creative Music Workshop Practice*. Dissertation Royal College of Art, London.
- Gregory, S. (2005). The Creative Music Workshop. A Contextual Study of Its Origin and Practice. In G. Odam & N. Bannan (Eds.), *The Reflective Conservatoire. Studies in Music Education* (pp. 279-300). Aldershot/London: Ashgate/Guildhall School of Music & Drama.
- Hays, T. & Minichiello, V. (2005). The meaning of music in the lives of older people: a qualitative study. *Psychology of Music*, 33(4), 437-451.
- Hartogh, T. & Wickel, H.H. (2008). *Musizieren im Alter: Arbeitsfelder und Methoden*. Mainz: Schott.
- Higgins, L. (2008). The Creative Music Workshop: Event, facilitation, gift. *International Journal of Music Education*, 4(26), 326-338. doi: 10.1177/0255761408096074
- Higgins, L. (2012). *Community Music In Theory and In Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kors, N. & Mak, P. (2007). Vocal Students as Animateurs. A Case Study of Non-Formal Learning. Royal Conservatoire and Yo Festival Bus Project. In P. Mak, N. Kors & P. Renshaw (Eds.), *Formal, Non-Formal and Informal Learning in Music*. Groningen/The Hague: Research Group Lifelong Learning in Music and the Arts.
- Laukka, P. (2007). Uses of music and psychological well-being among the elderly. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 215-241. doi: 10.1007/s10902-006-9024-3
- Murray, M. & Lamont, A. (2012). Community Music and Social/Health Psychology: Linking Theoretical and Practical Concerns. In R. MacDonald, G. Kreutz & L. Mitchell (Eds.), *Music, Health & Wellbeing* (pp. 76-86). Oxford: Oxford University Press.
- Renshaw, P. (2010). *Engaged Passions: Searching for Quality in Community Contexts*. Delft: Eburon Academic Publishers.
- VKO, Valdiatiecommissie Kwaliteitszorg Onderzoek (n.d.). *Praktijkgericht onderzoek*. www.vkohogeschole.nl/kwaliteitszorg/praktijkgericht-onderzoek, geraadpleegd op 18 maart 2014.
- Volz, L. (2009). *Senioren en actieve kunstbeoefening: factsheet*. Utrecht: Kunstfactor.

Hoe word je een excellente leraar?

Anje Ros en Anouke Bakx

Wat een excellente leraar is en wat hij doet, hangt af vanuit welk perspectief men kijkt naar excellent leraarschap. In dit artikel beschrijven we vijf mogelijke perspectieven ofwel kijkkaders.

Het is al vaak geschreven en bewezen: de kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de leraar (Hattie 2009; Jochems 2007). De kwaliteit van de leraar heeft meer effect op leerprestaties dan bijvoorbeeld de klassengrootte, de schoolleider of de beschikbare financiën (Hattie 2009). Het is daarom van belang dat er meer aandacht komt voor excellentie van leraren. Ook het ministerie van OCW onderschrijft dat belang getuige de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs (Dijkma 2007) en het adviesverzoek aan de Onderwijsraad over het bevorderen van excellentie onder leraren (Onderwijsraad 2011).

Bevorderende maatregelen zijn echter niet altijd succesvol, zoals de moeizame invoering van prestatiebeloning en het langzaam op gang komen van functiedifferentiatie in het primair onderwijs laten zien. Mogelijk komt dat omdat iedereen het begrip excellent leraarschap anders invult. Wij definiëren het hier als 'zeer goed leraarschap', maar zelfs daarvan is geen eenduidige definitie voorhanden, ook internationaal niet (e.g. Berliner 2004; Waldrup & Fisher 2003; Palmer, Stough, Burdinski & Gonzales 2005).

De invulling van het begrip 'zeer goed leraarschap' wisselt naargelang de bril of het perspectief van waaruit men het beschouwt. In dit artikel exploreren we vijf mogelijke perspectieven die elkaar naar de invulling van excellent leraarschap weliswaar soms overlappen, maar elk net vanuit een andere maat vertrekken. Achtereenvolgens passeren vijf maten de revue: leerprestaties van leerlingen, competenties van leraren, waardering van leerlingen, lerend vermogen van de leraar en waarden en normen van de leraar.

Perspectief 1: De leraar is excellent ... als de leerprestaties van zijn leerlingen hoog zijn

Het eerste perspectief op excellentie van de leraar is dat excellentie af te lezen valt aan de leerprestaties van zijn leerlingen. Er is veel onderzoek gedaan naar welk lerarengedrag leidt tot hoge leerprestaties. Tabel 1 geeft een overzicht van de didactische en pedagogische kwaliteiten die er volgens onderzoek toe doen, onder meer op basis van een aantal meta-analyses (Hattie 2009; Hattie & Timperly 2007; Marzano 2007; Ryan & Deci 2000; Scheerens 2008; Veenman 1998).

Tabel 1. Didactische en pedagogische kwaliteiten van leraren die samenhangen met optimale leeropbrengsten van leerlingen (Bakx 2010, p. 30)

Gericht op de leeromgeving en het leerklimaat

- realiseren van klimaat in de klas met positieve interacties (Scheerens 2008)
- creëren van een veilig pedagogisch klimaat (Scheerens 2008)
- motiveren van leerlingen (Ryan & Deci 2000)
- inspanningen bevestigen en erkenning geven (Marzano 2007)
- adequate afstemming op onderwijsbehoeften van leerlingen (Hattie 2009)
- realiseren van een prestatiegericht klimaat (Scheerens 2008)

Instructiestrategieën gericht op het activeren van voorkennis, het aanbieden en verwerken van leerstof

- zorgen voor een goed leerstofaanbod (o.a. Marzano 2007)
- onderwijzen van de leerstof in kleine stappen (Veenman 1998)
- herhaaldelijk korte tijd oefenen van vaardigheden in plaats van één keer een lange tijd (Hattie 2009)
- identificeren van overeenkomsten en verschillen (Marzano 2007)
- afwisselen van onderwijsstrategieën (Hattie 2009)
- begeleide inoefening (Veenman 1998)
- aanbieden van veel en gevarieerde leerstof (Veenman 1998)
- voorkennis activeren met vragen, aanwijzingen en kapstokken (Marzano 2007)
- vragen om een non-verbale representatie (Marzano 2007)
- leerling laten verbaliseren (Hattie 2009)
- drillen, herhalen en toepassen (Scheerens 2008)
- geven van huiswerk en oefening (Marzano 2007)

Instructiestrategieën gericht op leerstrategieën van leerlingen

- metacognitieve strategieën aanleren (Hattie 2009)
- zelfstudievaardigheden aanleren (Hattie 2009)
- leerstrategieën aanleren (Hattie 2009)

Instructiestrategieën gericht op controle en feedback

- feedback geven (Hattie & Timperley 2007)
 - diagnostische toetsgegevens bespreken met leerlingen (Hattie & Timperley 2007)
 - doelen stellen en daar feedback aan verbinden (Marzano 2007)
 - leerlingen zichzelf laten beoordelen na afronding van een leeractiviteit (Marzano 2007)
 - vragen/hypotheses formuleren en hypotheses testen (Marzano 2007)
 - evalueren van lessen (Hattie 2009)
-

Deze lijst biedt handvatten voor excellent leraarschap. Er zijn echter wel enkele kanttekeningen te plaatsen bij deze opsomming. In de meta-analyses zijn de diverse didactische en pedagogische kwaliteiten van leraren geïsoleerd onderzocht. Het is niet eenvoudig een leraar voor te stellen die alle genoemde gedragingen in samenhang vertoont. Ook zijn de effectgroottes van de afzonderlijke variabelen niet erg hoog. Bovendien is het bij veel variabelen de vraag hoe dit gedrag gerealiseerd kan worden in een klas van dertig leerlingen.

Verder zijn de effectstudies vooral gericht op de relatie tussen het gedrag van de leraar en de prestaties van leerlingen bij de vakken taal en rekenen. De effecten op de prestaties bij kunstvakken of op het welbevinden van leerlingen zijn niet of nauwelijks onderzocht. Desalniettemin concludeert Hattie (2009) dat goede leraren een actieve houding aannemen: zij leren leerlingen leerstrategieën aan, formuleren leerdoelen met heldere criteria en expliciteren deze naar leerlingen, ze motiveren leerlingen en geven veel feedback en zorgen voor betekenisvolle leerervaringen.

Hatties conclusie komt grotendeels overeen met de bevindingen van Hetland, Winner, Veenema & Sheridan (2007) en Hetland (2008) naar de effecten van beeldende vorming (Visual Arts Education) en die uit de reviewstudie van Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin (2013) naar effecten van kunsteducatie. Leerlingen leren meer als de leraar expliciet is in zijn lesgeven en feedback. Hij moet leerlingen bevragen waarom ze iets op een bepaalde manier gedaan hebben ('waarom speelde je die passage snel?', 'waarom heb je deze kleuren gebruikt?') en hen expliciet uitnodigen om kritisch te zijn, dingen te durven en zich uit te drukken. Juist ook in kunstlessen is het belangrijk om voor leerlingen te benoemen welke vaardigheden je hen wilt aanleren.

Perspectief 2: De leraar is excellent ... als hij over de juiste competenties beschikt

In het vorige perspectief vormden hoge leerprestaties van leerlingen de maat van zeer goed leraarschap. In dit tweede perspectief is de leraar zelf de maat: beschikt hij over de juiste competenties en voldoet hij aan de zogeheten bekwaamheidseisen? Uiteraard kan alleen een competente leraar de prestaties van leerlingen bevorderen, maar het gaat ons zoals gezegd om het perspectief en de maat die men als startpunt kiest om te werken aan zeer goed leraarschap.

De bekwaamheidseisen beschrijven wat de leraar nodig heeft om goed te kunnen functioneren in de onderwijspraktijk en waaraan hij moet voldoen alvorens het diploma van de pabo of lerarenopleiding te krijgen. De bekwaamheidseisen zijn geoperationaliseerd in zeven competenties (Van der Hoeven 2005):

- 1 interpersoonlijke competentie
- 2 pedagogische competentie
- 3 vakinhoudelijke en didactische competentie
- 4 organisatorische competentie
- 5 competentie samenwerken met collega's
- 6 competentie samenwerken met de omgeving
- 7 competentie reflectie en ontwikkeling

Deze competenties worden vanaf 2006 gebruikt, onder meer in de lerarenopleidingen en het personeelsbeleid van scholen. Bij de zogeheten herijking bekwaamheidseisen zijn de competenties opnieuw verankerd, door ze te verbinden aan drie basisconcepten: (1) vakinhoud; (2) vakdidactiek; en (3) pedagogiek (Onderwijscoöperatie 2012). Deze herijking leidde vooral tot meer aandacht voor de vakinhoud en kennisbasis van de leraar en tot een specificering naar onderwijssector (zie ook Ros & Bakx 2014).

De startende leraar moet over de zeven competenties beschikken. Voor verdere professionalisering zijn er verschillende masteropleidingen voor leraren: vakinhoudelijke masteropleidingen (de vroegere eerstegraadsopleidingen), specialistische masteropleidingen zoals de master special educational needs, masteropleidingen gericht op management en leiderschap, zoals de master Educational Leadership en masteropleidingen gericht op excellent leraarschap, zoals de masteropleiding Leren en Innoveren. Deze laatste masteropleiding vult daarbij excellentie vooral in als het voortdurend bezig zijn met het onderbouwd en systematisch verbeteren van onderwijs in de eigen school of instelling, het nemen van initiatieven en actief zoeken naar ontwikkelmogelijkheden binnen de school.

Specifiek voor kunstvakdocenten heeft het landelijk overleg van de kunstvakdocentenopleidingen (KVDO) in opdracht van de HBO-raad per 1 juli 2011 een nieuw competentieprofiel ontworpen voor de docentenopleidingen in alle kunstdisciplines; dit vervangt de vier tot dan toe afzonderlijke competentiesets in de kunstdisciplines. In 2012 en 2013 is dit nieuwe profiel in samenspraak met het werkveld verder aangescherpt en is er ook een profiel voor de master kunsteducatie vastgesteld (KDVO 2013) en vanaf studiejaar 2013-2014 werken kunstvakdocentenopleidingen met dit profiel. Bovendien zijn de kennisbases voor de diverse opleidingen vastgesteld.

De bacheloropleidingen in de kunstvakken leiden allereerst op voor een volledige (eerstegraads) bevoegdheid in de kunstvakken beeldende kunst en vormgeving, muziek, theater en dans. Hiervoor heeft het KVDO de zeven algemene beroepscompetenties geherformuleerd tot vijf specifieke competenties voor kunstvakdocenten:

- 1 Artistiek competent
- 2 Pedagogisch en didactisch competent
- 3 Interpersoonlijk competent

- 4 Omgevingsgericht competent
- 5 Kritische reflectie en ontwikkeling

De masteropleidingen kunsteducatie zijn bedoeld voor verdere professionalisering zodat leraren in staat zijn het werkveld verder tot ontwikkeling te brengen met onderzoek, beleid, management, samenwerking en ondernemerschap. Hiervoor gelden de volgende competenties:

- 1 Artistiek vermogen
- 2 Onderzoekend vermogen
- 3 Kunstpedagogisch en didactisch vermogen
- 4 Cultureel ondernemend vermogen
- 5 Vermogen tot kritische reflectie

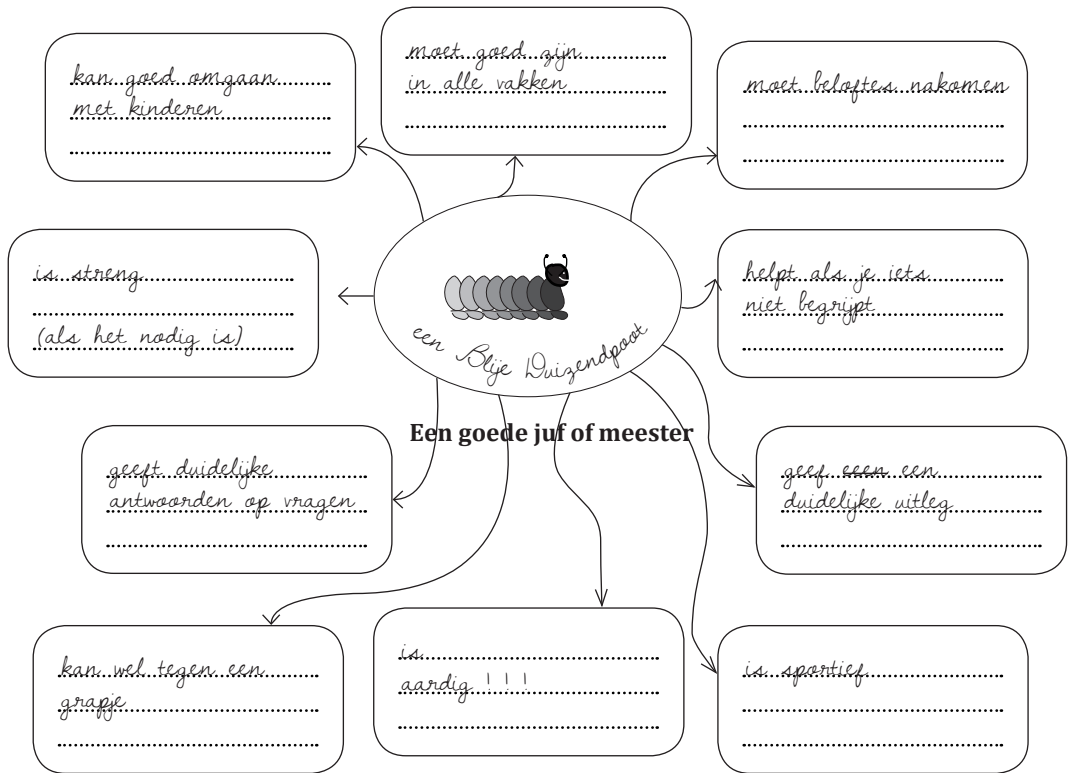
Perspectief 3: De leraar is excellent ... als leerlingen hem waarderen

Een andere maat om zeer goed leraarschap aan af te meten is de waardering door leerlingen. Een leraar kan goede leerprestaties bij zijn leerlingen realiseren, maar als ze bang voor hem zijn of niet graag naar school gaan, dan is hij misschien toch geen goede leraar.

Onderzoek onder 3.086 leerlingen van in totaal 52 Nederlandse basisscholen heeft aangetoond dat leerlingen goed in staat zijn om te vertellen wat zij van een zeer goede leraar verwachten (Bakx, Koopman, De Kruijf & Den Brok, accepted). De leerlingen vulden de zogeheten leraarspin in, waarbij ze in tien vakjes konden aangeven wat zij van een excellente leraar verwachten. Figuur 1 toont een voorbeeld van een ingevulde leraarspin.

Figuur 1. Voorbeeld van een ingevulde leraarspin (Bakx 2010, p. 36).

Wat is een goede juf of meester?



Analyse van de gegevens (ruim 22.500 ingevulde vakjes) resulteerde in een set van 143 verschillende kenmerken die leerlingen belangrijk vinden voor excellente leraren. Tabel 2 toont de top vijf.

Tabel 2. Top 5 van meest genoemde kenmerken van een excellente leraar volgens leerlingen.

Kenmerk	Voorbeeld
1 Uitlegvaardigheden	De leraar legt goed uit
2 Humor	De leraar is grappig, maakt grapjes
3 Aardig	De leraar is aardig tegen leerlingen
4 Behulpzaam	De leraar neemt tijd om leerlingen te helpen die (extra) hulp nodig hebben
5 Niet te streng	De leraar is streng, maar niet té streng

De 143 genoemde kenmerken konden gegroepeerd worden in acht hoofdcategorieën (met 2,3% vallend in een restgroep):

Tabel 3. Kwaliteitscategorieën gebaseerd op door basisschoolleerlingen genoemde kwaliteitsaspecten van zeer goede leraren

Kwaliteitscategorie	Kwaliteitsaspecten	Percentage
1 Persoonlijkheid	Humor Aardig	29,5
2 Didactiek & Begeleiden	Uitleggen Motiveren	26,3
3 Gezag	(Beetje) streng Boos indien nodig	15,5
4 Communicatie & Pedagogiek	Omgaan met leerlingen Luisteren	7,7
5 Leuke dingen doen	Leuke dingen doen (belonend) Spelletjes	5,8
6 Vakkennis (cognitief domein)	Alle vakken beheersen (Heel) slim zijn	5,5
7 Creativiteit (doen en bekwaam)	Creatieve vakken Creatief	4,4
8 Vakvaardigheid, incl. LO	Duidelijk praten Gymles kunnen geven	3,0
9 Resterend	-	2,3
		Total 100

Opvallend is dat leerlingen vooral de persoonsgerelateerde kenmerken belangrijk vinden. De tweede en derde categorie – respectievelijk didactiek en gezag - hebben te maken met het pedagogisch klimaat in de klas. Als het aan de leerlingen ligt, is de excellente leraar een vriendelijke persoon die een veilig, overzichtelijk en 'vrolijk' leerklimaat in de klas weet te realiseren. Overigens is niet aangetoond of deze kenmerken ook daadwerkelijk samenhangen met beter onderwijs. Het is echter wel aannemelijk dat de kenmerken samenhangen met een positief leerklimaat voor leerlingen.

Haanstra, Van Strien en Wagenaar (2006) onderzochten de veranderende lespraktijk in de beeldende vakken en de daarvoor benodigde deskundigheden van de docent. Daarbij beschrijft Van Strien (hoofdstuk 4) resultaten van een interviewstudie onder 52 leerlingen uit de onderbouw vmbo/havo/vwo, waarin leerlingen onder meer zijn gevraagd naar hun verwachtingen van een goede docent beeldende vorming. De bevindingen komen in grote lijnen

overeen met die van Bakx en collega's. Zo vinden de leerlingen dat de docent beeldende vorming ten eerste goed uitleg moet geven en dus didactisch bekwaam moet zijn en verder moet zorgen dat het in de klas ordelijk en rustig is, maar ook gezellig en ontspannen. Ook Van Strien vond in haar onderzoek een lange lijst van persoonlijkheidseigenschappen die een goede docent moet hebben, zoals vriendelijk, leuk, gezellig, enthousiast en niet chagrijnig.

Op basis van beide onderzoeken kunnen we concluderen dat volgens leerlingen uit het basis- en voortgezet onderwijs de volgende vaardigheden voor zeer goed leraarschap belangrijk zijn: didactische vaardigheden, pedagogische kwaliteiten en vooral veel positieve persoonsgerelateerde kwaliteiten.

Perspectief 4: De leraar is excellent ... als hij een lerende professional is

Uit bovenstaande blijkt al dat een excellente leraar iemand is die beschikt over de vereiste beroepscompetenties, die een voor leerlingen prettig en uitdagend leerklimaat realiseert en hen tot grote prestaties weet te stimuleren. In dit vierde perspectief draait het om de vraag of iemand niet alleen een zeer goede leraar is, maar ook weet te blijven. Anders geformuleerd: is hij een lerende professional?

Een professional bezit vakmanschap en gespecialiseerde kennis, vaardigheden en attitudes. Daarnaast heeft hij een bepaalde vrijheid ofwel professionele autonomie in de uitoefening van zijn vak. Hij heeft weinig aansturing nodig en beslist zelf over welke activiteiten hij wanneer gaat uitvoeren. Volgens Vermeulen, Klaijns en Martens (2011) is een professional iemand die:

- kennis deelt zowel binnen als buiten de organisatie en met de beroepsgroep
- kennis ontwikkelt samen met anderen in en buiten de organisatie en met de beroepsgroep
- verantwoordelijkheid neemt en aflegt, zodanig dat autonoom handelen in balans is met samenwerken aan het verwezenlijken van collectieve ambities
- intrinsiek gemotiveerd is, plezier heeft in het werk en in het voortdurend verbeteren en vernieuwen van de werkprocessen met het oog op efficiënter en effectiever functioneren

Ze concluderen dat leraren wel een aantal van deze kenmerken hebben, maar niet aan alle kenmerken volledig voldoen. Zij ontwikkelen vaak weinig kennis samen en er zijn grote verschillen in de mate waarin leraren voortdurend streven naar verbeteren en vernieuwen van het onderwijs. De Vries (2014)

heeft aangetoond dat leerlinggerichte leraren meer werken aan hun eigen ontwikkeling dan vakgerichte leraren.

De professional heeft een innerlijke drive om zichzelf te ontwikkelen, wil steeds beter worden in zijn vak en houdt nieuwe ontwikkelingen bij (Bakx, Ros & Teune 2012). Daarvoor is kritische, onderzoekende houding, gericht op zichzelf en anderen onontbeerlijk (Van der Linden, Bakx, Ros, Beijgaard & Vermeulen 2012). Leraren met een kritische, onderzoekende houding stellen zichzelf voortdurend de vraag of een bepaalde veronderstelling wel juist is en of hun aanpak wel werkt bij alle leerlingen, en bespreken dit met collega's. Zij verzamelen systematisch gegevens om daarmee hun aanpak te verbeteren. Zij bevragen leerlingen bijvoorbeeld naar hun oplossingsstrategieën en observeren de wijze waarop ze samenwerken of een taak aanpakken of analyseren toetsgegevens. Belangrijk daarbij is dat leraren bewust nagaan of de eigen veronderstellingen of verwachtingen daadwerkelijk kloppen.

Als lerende en onderzoekende professional houdt de excellente leraar bovendien de vinger aan de pols: wat is voor leerlingen essentieel om te leren en op welke manier en via welke leeractiviteiten en werkvormen kunnen we hen dat het beste leren? Dat vergt meer dan louter de lesmethode volgen. Leraren dienen zelf leeractiviteiten te (kunnen) ontwerpen, waarmee ze optimaal kunnen inspelen op de behoeften van leerlingen en waarbij ze gebruik van nieuwe mogelijkheden om leerlingen te laten leren. Vaardigheden die daarbij komen kijken zijn doelgerichtheid, kennis van leerlijnen, ontwerpvaardigheden, creativiteit en flexibiliteit (Bakx, Ros & Teune 2012). Daarnaast is een focus op maatschappelijke en technologische ontwikkelingen nodig en het vermogen om deze te vertalen naar kansen en mogelijkheden voor beter onderwijs.

Schön (1983) spreekt in dit verband van 'reflective practitioners': zij zijn niet louter uitvoerders van routinehandelingen, maar professionals die op basis van allerlei informatie verantwoorde keuzes maken (Van Veen & Meirink 2012). Hoyle maakte al in 1975 het onderscheid tussen de *restricted* en *extended professionals*. De *restricted professional* is intuïtief, gericht op de eigen klas en baseert zijn handelen meer op ervaring dan op theorie. Hij let goed op de ontwikkeling van kinderen, is inventief en goed in klassenmanagement. Hij bekommert zich niet om theorie, vergelijkt zich niet met andere leraren, ziet de eigen lesactiviteiten niet in een breder perspectief en koestert de eigen autonomie. De *extended professional* daarentegen plaatst zijn eigen onderwijs in een breder kader, werkt met anderen samen, evalueert zijn onderwijs systematisch en vergelijkt zichzelf met andere leraren. Hij is geïnteresseerd in theorie en nieuwe onderwijskundige ontwikkelingen, leest vakliteratuur, neemt zijn eigen professionele ontwikkeling serieus en wil zichzelf voortdurend verbeteren.

Perspectief 5: De leraar is excellent ... als hij deugt als persoon

Op basis van de voorgaande perspectieven weten we inmiddels dat een excellente leraar een professional is met de juiste competenties om een voor leerlingen prettig en uitdagend leerklimaat te realiseren en hen tot grote prestaties weet te stimuleren en samen met collega's het beste onderwijs te ontwerpen. Een aspect van het beroep is daarmee echter nog buiten beschouwing gebleven en dat is de voorbeeldfunctie van leraren. In dit vijfde en laatste perspectief draait het om de morele vraag of de leraar deugt.

Les geven is een morele activiteit, in de zin dat het in dienst staat van de realisering van een goed leven voor mensen stelt Sanderse (2013). Hij noemt leraren die aandacht hebben voor de morele aspecten 'leraren met karakter'. Ze hebben de kwaliteiten en het oordeelsvermogen om hun leerlingen ook moreel te vormen en bij te dragen aan hun karakterontwikkeling.

Men is er nog niet over uit welke deugden een leraar daartoe precies moet beschikken. Te denken valt aan een leraar die oprecht, moedig, meelevend, respectvol, rechtvaardig en optimistisch is. In onderzoek van Van Oudenhoven, Blank, Leemhuis, Pomp en Sluis (2008) is gevraagd welke deugden leraren zelf belangrijk vinden. De meest genoemde zijn openheid/respect, betrouwbaarheid, zorgzaamheid en nederigheid/bescheidenheid. Dat leraren veel belang hechten aan dergelijke persoonlijke kwaliteiten blijkt ook uit een Europees onderzoek naar de gepercipieerde kwaliteit van de leraar (Timmering, Snoek & Dietze 2009). Uit alle antwoorden van docenten zijn categorieën gemaakt en kwam de volgende top tien naar voren: (1) eerlijkheid, (2) geduld, (3) creativiteit, (4) begrip, (5) communicatieve kwaliteit, (6) openheid, (7) empathie, (8) kennis, (9) humor en (10) consequent zijn. De genoemde kwaliteiten zijn, op twee na, allemaal te karakteriseren als deugden. Opvallend is dat leraren zelf de pedagogisch-didactische kwaliteiten niet noemen, terwijl onderzoek naar effectief lerarengedrag zich daartoe juist vaak beperkt.

Conclusies

Het is duidelijk dat er verschillende invalshoeken zijn om naar excellent leraarschap te kijken. De verschillende perspectieven leveren verschillende beelden op en vragen om een diversiteit aan eigenschappen, attitudes, kennis en vaardigheden. Het is niet eenvoudig om aan alle geschetste beelden gelijktijdig te voldoen, al was het maar omdat een leraar te maken heeft met een dynamische context van twintig tot dertig jongeren met eigen karakters, behoeften, mogelijkheden en fluctuerende stemmingen.

Scholen die willen werken aan zeer goed leraarschap doen er goed aan een expliciete en weloverwogen keuze te maken voor het perspectief (of de perspectieven) dat zij belangrijk vinden en dat aansluit bij de schoolvisie.

Daarbij is het ook goed te beseffen dat de duizendpoot die van alle markten thuis is weliswaar niet te vinden is, maar dat dat ook niet nodig is als scholen de kracht van het team meer benutten.

Daartoe is het belangrijk om verschillen in kwaliteiten tussen leraren te erkennen, te waarderen en te benutten. Nu nog heerst, vooral in het basis-onderwijs, een gelijkheidscultuur, waarin het praten over excellentie van leraren vaak wordt beschouwd als niet collegiaal. Hierdoor maken scholen nauwelijks gebruik van aanwezige kwaliteiten en is er voor leraren ook geen prikkel om extra te presteren (Onderwijsraad 2011). Expliciete waardering voor iemands uitzonderlijke kwaliteiten, bijvoorbeeld door het toedelen van bepaalde taken of materiële beloningen, kan leiden tot een betere taakverdeling en stimuleert leraren om zich verder te ontwikkelen.

Als leraren samenwerken, van elkaar leren, elkaars goede kwaliteiten benutten en andere, minder ontwikkelde kwaliteiten, compenseren, dan kunnen ze gezamenlijk goed onderwijs bieden. De intrinsieke motivatie en passie voor het beroep en de drive om voortdurend zichzelf samen met anderen te willen verbeteren en vernieuwen is daarvoor een belangrijke basisconditie. Niet één excellente leraar, maar een goed samenwerkend, zich voortdurend ontwikkelend team, is de basis voor goed onderwijs.

Anje Ros is sinds 2007 lector Leren & Innoveren bij de Fontys Pabo's en academic director van de masteropleiding Leadership in Education. Daarnaast werkt ze als senior onderzoeker bij KPC Groep. Ze coördineerde hier van 2003-2013 het Kortlopend Onderwijsonderzoek.

Anouke Bakx is sinds 2010 lector Leren & Innoveren aan de Fontys Pabo's en academic director van de masteropleiding Leren & Innoveren.

Literatuur

- Bakx, A. (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs: implicaties voor de kwaliteit van de leraar*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Bakx, A., Ros, A. & Teune, P. (2012). *Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen*. Bussum: Coutinho.
- Bakx, A., Koopman, M., Kruijf, J. de & Brok, P. den (accepted). Pupils' views on good primary school teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
- Berliner, D.C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 1-13.
- Dijksma, S. (2007). *Scholen voor morgen. Op weg naar duurzame kwaliteit van het primair onderwijs. [Kwaliteitskader Primair Onderwijs]*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Haanstra, F., Strien, E. van & Wagenaar, H. (2006). *Docenten en leerlingen over de lespraktijk beeldende kunst en cultuur*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londen: Taylor & Francis.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K. (2007). *Studio Thinking: The Real Benefits of Visual Arts Education*. New York: Teachers College.
- Hetland, L. (2008). Het spoor van vier onderzoeken. In M. van Hoorn (Ed.), *Gewenste en bereikte leer-effecten van kunsteducatie* (pp. 54-84). (Cultuur+Educatie 23). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hoeven, M.J.A. van der (2005). Besluit van 23 augustus 2005, houdende vaststelling van bekwaamheidseisen voor leraren in het basisonderwijs, het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs, het voortgezet onderwijs en voor docenten educatie en beroeps-onderwijs, alsmede houdende aanwijzing van vakken voor bekwaamheid als vakleerkracht in het primair onderwijs (Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel). *Staatsblad*, 460.
- Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton (Ed.), *Management in Education: The management of Organisations and Individuals*. London: Ward Lock Educational/Open University Press.
- Jochems, W. (2007). *Onderwijsinnovatie als leidraad voor onderwijsresearch en professionele ontwikkeling*. Eindhoven: TU Eindhoven, ESoE.
- KDVO (2013). *Competentieprofielen 2013: hbo bachelor kunstvakdocentenopleidingen en masteropleiding kunsteducatie*.
- Linden, W. van der, Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D. & Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 401-419. doi:10.1080/02619768.2011.643401
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school: research in actie*. Vlissingen: Bazalt.

Onderwijscoöperatie (2012). *Het voorstel bekwaamheidseisen. Geredigeerd naar drie sets (primair onderwijs, voortgezet onderwijs / beroeps- en volwasseneneducatie, voortgezet hoger onderwijs)*.

Onderwijsraad (2011). *Excellente leraren als inspirerend voorbeeld*. Den Haag: Onderwijsraad.

Oudenhoven, J.P. van, Blank, A., Leemhuis, F., Pomp, M. & Sluis, A.F. (2008). *Nederland deugt*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Palmer, D.J., Stough, L.M., Burdinski Jr, T.K. & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise. An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13-25. doi:10.1207/s15326985ep4001_2

Ros, A. & Bakx, A. (2014). Leraren en motivatie. In A. Ros, J. Castelijns, A. van Loon & K. Verbeeck (Eds.), *Gemotiveerd leren en lesgeven: De kracht van intrinsieke motivatie* (pp.106-127). Bussum: Coutinho.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Overview of self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Sanderse, W. (2013). *Leren met karakter. Een deugdenbenadering van de beroepsethiek van de leraar*. Tilburg: Fontys Hogescholen.

Scheerens, J. (2008). *Een overzichtsstudie naar school- en instructie-effectiviteit*. Enschede: Universiteit Twente.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Bodmin: MPG Books Ltd.

Timmering, L., Snoek, M. & Dietze, A. (2009). *Identifying Teacher Quality: structuring elements of teacher quality*. Paper presented at the ATEE conference 2009, Mallorca, August 2009.

Veen, K. van & Meirink, J. (Eds.) (2012). *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's*. Leiden: Universiteit Leiden.

Veenman, S. (1998). Leraargeleid onderwijs: directe instructie. In J.D. Vermunt & L. Verschaffel (Eds.), *Onderwijzen van kennis en vaardigheden. Onderwijskundig Lexicon, Editie III* (pp. 27-47). Alphen aan den Rijn: Samsom.

Vermeulen, M., Klaeijsen, A. & Martens, R. (2011). *De lerende leraar. Docentprofessionalisering in de praktijk*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum.

Vries, S. de (2014). *Student orientation as a catalyst for career-long teacher learning. Beliefs about learning and teaching and participation in learning activities by experienced and student teachers in Dutch secondary education*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Waldrup, B.C. & Fisher, D.L. (2003). Identifying exemplary science teachers through their classroom interactions with students. *Learning environments Research*, 6(2), 157-174.

Winner, E., Goldstein, T. & Vincent Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. Parijs: OECD, Centre for Educational Research and Innovation.

Tussen waarheid en waarde: over theorie- en visievorming in cultuuronderwijs

Barend van Heusden en Eelco van Es

Cultuur in de Spiegel is afgerond. Als eerste evaluatie kunnen we stellen dat de theoretische basis van dit onderzoeksproject zowel voor verheldering als voor verwarring heeft gezorgd. In dit essay proberen we een deel van die verwarring te verklaren en mogelijk te verhelpen. Hierbij gaan we in op het cruciale onderscheid tussen theorie en visie. Dit onderscheid is naar ons inzicht nog onvoldoende onderwerp van gesprek in het cultuureducatieve veld en dat vertroebelt de rol die verschillende soorten kennis kunnen spelen in cultuuronderwijs.

Waarom schrijven we dit essay? Uit onze ervaringen met het op 20 maart 2014 afgeronde onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel onder leiding van Barend van Heusden blijkt dat er een belangrijk en hardnekkig misverstand de ronde doet over de uitgangspunten en bedoeling van dit project. Mogelijk hebben we dit zelf de wereld in geholpen door hier niet duidelijk genoeg over te zijn. Velen die werkzaam zijn in en voor cultuuronderwijs blijken het cognitieve theoretisch kader dat aan Cultuur in de Spiegel ten grondslag ligt (Van Heusden 2010), op te vatten als een voorschrift voor het geven van cultuuronderwijs. Maar, zo zullen we hier betogen, dat is het niet - of zo is het niet bedoeld.

Het uitgangspunt van Cultuur in de Spiegel was niet om iets te willen met cultuuronderwijs, om het een bepaalde richting op te sturen, maar om voor alle betrokkenen bij dit project inzichtelijk te maken wat cultuuronderwijs is, of, voorzichtiger geformuleerd, wat het vanuit ons theoretische, cognitieve perspectief op cultuur zou kunnen zijn. We stellen in het onderstaande dat deze verwarring niet uit de lucht komt vallen en dat het belangrijk is om haar op te helderen. Er lijkt sprake van onduidelijkheid omtrent de precieze status van dit theoretisch kader en, zo zullen we betogen, van een theorie in het algemeen. Er lijkt onduidelijkheid te bestaan over hoe theorie zich precies verhoudt, of zou kunnen verhouden, tot andere vormen van kennis die in het cultuuronderwijs een rol spelen. Hierdoor is er ook verwarring over het precieze gebruik van een theorie in het vormgeven van cultuuronderwijs. Om deze kwesties te verhelderen richten wij ons ter vergelijking en onderscheiding eerst op een specifieke vorm van informatie waar de theorie vaak mee wordt verward: de visie. Dat deze verwarring ontstaat, zoals ook vaak het geval was tijdens Cultuur in de Spiegel, is niet verwonderlijk. Zowel theorie als visie worden hoofdzakelijk weergegeven in taal. Maar ze hebben, los van deze overeenkomst, ook ieder een eigen, specifieke rol in de abstracte benadering van cultuuronderwijs. Daarbij sluiten ze elkaar geenszins uit. Inzicht in het precieze onderscheid tussen theorie- en visievorming lijkt ons de basis te moeten vormen van de communicatie tussen een kennisinstelling als de Rijksuniversiteit Groningen en een maatschappelijk, koersbepalend segment als het cultuureducatieve 'veld'.¹ We gaan er voor het gemak van uit dat de wederzijdse behoefte aan dergelijke communicatie voorlopig nog blijft bestaan en schrijven dit stuk dus om ons verleden te duiden en onze toekomst te verhelderen. We hopen hier, behalve ons eigen, ook een breder belang mee te dienen. Als de status van theorievorming helder en in ieder

1. Dit wil niet zeggen dat kennis of theorievorming nu geen plaats heeft in cultuuronderwijs of dat een kennisinstelling, in ons geval is dat een universiteit, niet ook gestuurd zou worden door politiek en beleid. Het gaat ons erom dat een kennisinstelling in de *eerste plaats* kennis over de praktijk zou moeten vergaren (en hier naar zou moeten streven), en dat culturele instellingen, steuninstellingen, beleidsmakers, docententeams, en anderen in de eerste plaats richting lijken te geven aan die praktijk.

geval ook onderwerp van discussie wordt, dan kan men in het cultuureducatieve veld, of elders, op meer realistische gronden gaan bepalen of men met theorieën als de onze wil blijven werken of niet. Vruchtbare samenwerking, waarin alle partijen van elkaar weten wat ze precies te bieden hebben, daar gaat het ons om. Vanuit onze theoretische, cognitieve benadering van cultuur menen we hier iets zinnigs over te kunnen zeggen.²

Visie

Niet de theorie over, maar de visie op cultuuronderwijs lijkt in het cultuureducatieve veld de boventoon te voeren. Wat is een visie precies? Hier kunnen we vanuit een cognitieve theorie van cultuur een antwoord op geven. Een visie is in de eerste plaats een bepaalde *houding* ten opzichte van de werkelijkheid. Een visie is een manier om de dingen te lijf te gaan, niet fysiek of met gereedschap, maar met taal. Een visie is een verwoording van wat je wilt, van idealen en waarden, en eventueel ook van manieren waarop je die idealen kunt, wilt of moet realiseren. Het gaat bij het formuleren van een visie in de eerste plaats niet om een bepaalde logische argumentatie, maar vooral om het uitdrukken van een waarde, een overtuiging, misschien zelfs een gevoel, die alle richting kunnen geven aan het handelen.

Een vrij recente publicatie van Cultuurnetwerk Nederland, getiteld *Zicht op... de waarde van kunst- en cultuureducatie* (Kommers 2010) geeft een goed overzicht van dit soort 'waarderende' uitdrukkingen. De vorm van dit document, de wijze waarop uitspraken over de waarde van kunst- en cultuureducatie zijn gerangschikt, zegt veel over de beoogde functie ervan. Deze publicatie bevat geen lopend betoog, maar een reeks losse citaten van mensen met een bepaalde autoriteit die op een of andere wijze stellen dat kunst- en cultuureducatie belangrijk zijn. Een dergelijke opsomming versterkt het gevoel dat de lezer, die ook overtuigd is (of zou moeten zijn) van de waarde van cultuuronderwijs, er niet alleen voor staat.

Wij menen te zien dat deze collectieve, waardegeladen houding jegens cultuuronderwijs in het cultuureducatieve veld dominant is.³ Wanneer men abstraheert van de praktijk, doet men dat vooral om te bepalen wat men nu

2. Wilt u reageren op dit stuk? Stuur uw reacties naar e.van.es@rug.nl, onder vermelding van 'Theorie en Visie'. Een eventuele polemiek die hierop volgt voeren wij graag op onze nieuwe website (URL wordt nog aangekondigd).
3. We gaan hier verder niet in op concrete voorbeelden. De waarderende houding laat zich kenmerken door een bepaalde vaart, een drang naar innovatie: het cultuuronderwijs moet immers gevormd worden naar een bepaalde collectieve wil. Dit gaat vaak gepaard met uitroeptekens en korte slogans om de eigen koers kracht bij te zetten. Kijkt u eens goed om u heen, we zijn benieuwd of u ziet wat wij zien. Overigens, zoals ook uit de rest van dit stuk moet blijken hebben we niets tegen een dergelijke houding. Integendeel we achten deze een noodzakelijke component in de organisatie van cultuuronderwijs.

eigenlijk met die praktijk aan wil vangen, en bij wie men zich in dit streven moet aansluiten, of tegen wie men zich moet afzetten. Hierbij lijkt men er bij voorbaat vanuit te gaan dát die praktijk van belang is en dat men dit belang moet wensen te verdedigen.⁴ De manier waarop dat gebeurt, bepaalt de eigen en gedeelde identiteit binnen het veld.

Maar los van deze interne dynamiek kunnen we ons natuurlijk wel degelijk afvragen of cultuuronderwijs werkelijk van belang is. Een visie op cultuuronderwijs geeft op deze vraag doorgaans geen antwoord. Dat is ook moeilijk, want daarvoor zou je meer moeten weten over de precieze aard van kunst- en cultuuronderwijs (en dus van 'kunst', 'cultuur' en 'onderwijs', stuk voor stuk lastige begrippen) en misschien ook over de precieze aard van het menselijke leven en de plaats van cultuuronderwijs in dat leven. En wiens of wier belangen dienen we hier eigenlijk? Van het kind (en zo ja: wat betekent dat dan precies, om de belangen van het kind te dienen)? Van de instellingen die die belangen behartigen? Dergelijke vragen worden bij de presentatie van een visie niet of nauwelijks gesteld, en met reden. Dergelijke vragen hebben in deze context geen functie.

Begrippen

Is dit erg? Zeker niet. Het is noodzakelijk dat organisaties werkzaam in en voor cultuuronderwijs aan visievorming doen. Dat is precies hun taak: om in grote lijnen het veld en het cultuuronderwijs een bepaalde richting op te sturen en om het belang van cultuuronderwijs te verdedigen. Vanuit onze cognitieve kijk op cultuur is een visie een vorm van *conceptualisering*, een specifieke vorm van cognitief gedrag die gepaard gaat met een aantal principes die ook voor visievorming opgaan. Laten we deze eens kort bekijken.

Een visie is gebaseerd op en maakt gebruik van begrippen. Begrippen hangen op hun beurt met elkaar samen en hebben betekenis: ze komen nooit alleen voor, maar vormen samen een taalsysteem. Een taalsysteem bestaat niet op zichzelf, het valt samen met een bepaalde vorm van cognitief gedrag (cognitie gebruiken we hier in onze ruime opvatting van het woord: een manier om de ervaring te bevatten). Een dergelijk betekenisstelsel is altijd een sociale constructie; het werkt groepsvorming in de hand. Met taal (strikt genomen is dit de cognitieve functie van *gesproken* taal) ordenen we de werkelijkheid zoals we die ervaren, we delen deze in in hokjes of categorieën. De structuur van een dergelijk systeem is afhankelijk van afspraken

4. De opening van de laatste 'Onderzoeksdag voor Cultuureducatie en Cultuurparticipatie' (Tilburg, 25 november 2013) kan dit illustreren. Hier werd gesteld, en we parafaseren de eerste spreker, dat wij allen daar bijeen het eens waren (of moesten zijn) over het belang van cultuuronderwijs: precies dat belang stond niet ter discussie, omdat dit het publiek zou moeten verenigen.

en het gebruik binnen een bepaalde gemeenschap. Zo zien we dat verschillende groepen mensen met hun eigen taal de werkelijkheid op verschillende manieren indelen. De betekenissen die een dergelijk taalsysteem voortbrengt, zijn nooit waarde vrij – ze drukken een waardesysteem uit, een ideologie, een keuze van een groep mensen om de werkelijkheid op een bepaalde manier te willen zien en vorm te geven.

Meestal liggen er aan het gebruik van begrippen tegenstellingen ten grondslag, die te herleiden zijn tot uitgangspunten van een gemeenschap als goed/slecht en wij/zij. De basisvragen die een gemeenschap met een taalsysteem beantwoordt, zijn in de praktijk de volgende: waar zijn we vóór? Waar zijn we tegen? Wat moeten we willen met zijn allen? Wat moeten we niet willen met zijn allen? Wie hoort er bij onze club? Wie hoort er niet bij onze club? Hoe kunnen we de belangen van onze club zo goed mogelijk uitdragen? U ziet: dit zijn politieke, richtinggevende vragen. De politiek is dan ook de arena waar visies en belangen vertegenwoordigd worden en tegen elkaar worden uitgespeeld; hier is de gesproken taal het voornaamste instrument. Uiteindelijk heeft elke cultuureducatieve organisatie met bepaalde belangen in het 'veld' noodzakelijkerwijs te maken met dergelijke politieke keuzes en uitspraken. Dit is ook logisch gezien de positie van instellingen en aanverwante organisaties in dit veld. Deze segmenten dienen de praktijk aan te sturen: in dit geval is dat het cultuuronderwijs in en ook buiten de school. Als we doelbewust willen handelen - en dat willen we vaak in het onderwijs - is een visie die dat handelen vormgeeft onontbeerlijk: begrippen sturen ons handelen, in het onderwijs zowel als elders.

Theorie

Met begrippen geven we betekenis aan de werkelijkheid. Relativisten houden het hierbij en stellen dat we de wereld niet buiten onze eigen taal kunnen kennen; onze waarneming en kennis van de wereld worden immers altijd gekleurd door de ideologisch-talige 'bril' op onze neus. Anders gezegd: wat wij voor kennis houden, is in werkelijkheid een kluwen van taalspelen waar we nooit uit komen. Deze relativistische positie is uitermate populair geweest in de cultuurwetenschappen vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw.

Maar als je de pretentie hebt een theoreticus te zijn en geen 'pan-conceptualist', dan ga je ervan uit dat de werkelijkheid (deels) kenbaar is, ook al moeten we die kennis via begrippen verwerven. Wat is een theoreticus? Of liever: wat doet een theoreticus? Theoretici houden zich bezig met het kritisch nadenken over begrippen door ze te confronteren met de werkelijkheid die deze begrippen lijken te beschrijven. En die werkelijkheid is nu juist dat wat zich aan onze wil en aan onze taal onttrekt, dat wat noodzakelijk is. Met theorieën proberen we uit te zoeken hoe de werkelijkheid echt

in elkaar zit en of de uitkomsten van dat onderzoek ons nu bevallen of niet: we zullen het ermee moeten doen. Dit aanpassen van ons kennen en onze begrippen aan de aard van de dingen zelf is de basis van het denken (binnen het kader van Cultuur in de Spiegel ook wel *analyse* genoemd). Theorie is dus, net als visie, in de eerste plaats een bepaalde houding ten opzichte van de wereld: ook theorie is iets wat mensen kunnen doen om zich staande te houden. Maar terwijl visievorming ontstaat uit het te lijf gaan en willen veranderen van de wereld, ontstaat theorievorming door afstand te bewaren tot diezelfde wereld en de gedachten aan haar aan te passen.⁵

Over een visie op de wereld kun je, en moet je ook van mening verschillen. Er zijn verschillende visies mogelijk, want mensen kunnen verschillende dingen belangrijk vinden. Over de betekenis van begrippen zijn meningsverschillen al moeilijker te accepteren; je bent geneigd iemand te corrigeren die een begrip ‘verkeerd’ gebruikt. Maar uiteindelijk kun je een begrip verschillend gebruiken, zolang er binnen een bepaalde groep mensen maar overeenstemming bestaat over zijn betekenis. Bij theorie ligt dit anders. Theorie is uiteindelijk een poging is om iets universeel geldigs over de werkelijkheid te zeggen. Anders dan visies, kunnen er op de lange duur dan ook geen verschillende theorieën, die alle pretenderen waar te zijn, naast elkaar blijven bestaan.

Theorievorming dient ertoe om iets te ontdekken dat onafhankelijk is van afspraken, van de wil van bepaalde groepen, van conventies, belangen en waarden – in het kort, van taal. Taal en begrip zijn in theorievorming ondergeschikt aan waarheidsvinding. Het gaat theoretici (als het goed is) niet om de vraag hoe we de wereld moeten benoemen, maar om de vraag hoe deze wereld in elkaar steekt. In theorievorming poogt men de structuur van de werkelijkheid te doorgronden. Of men hierin slaagt, is een tweede. En of dit kennen ‘achter’ de taal überhaupt mogelijk is, is tot op de dag van vandaag voer voor wetenschapsfilosofische discussies.

Het streven naar theoretisch denken, het zich losmaken van breed gedragen overtuigingen (*mythen*) door deze kritisch te bevragen, is niet van vandaag of gisteren. Deze beweging is van oudsher het streven van de filosofie geweest. Een klein uitstapje naar de oorsprong van dit vakgebied, waaruit later ook onze moderne wetenschappen zijn ontstaan, kan de precieze aard van hedendaagse theorievorming verhelderen. Vanaf de oudheid heeft het theoretisch denken, de filosofie, zich over twee tradities verdeeld die tot op de dag van vandaag van kracht blijven: het systematisch en het dialectisch (of kritisch) denken. De archetypische oorsprong van beide denktradities

5. Deze twee bewegingen, waarin het geheugen de wereld opneemt en zich laat opnemen in de wereld, vinden we al terug in het werk van de ontwikkelingspsycholoog Jean Piaget (1896-1980): hij noemt ze respectievelijk assimilatie en accommodatie. In het theoretisch kader van Cultuur in de Spiegel worden deze bewegingen onderscheiden als respectievelijk de motorische cognitie (waar ‘verbeelding’ en ‘conceptualisering’ onder vallen) en de sensorische cognitie (‘waarneming’ en ‘analyse’).

vinden we in de dialogen van Plato (dialectiek) en de uiteenzettingen van Aristoteles (systematiek).

De overgeleverde geschriften van Aristoteles bieden ons een synthese van de antieke kijk op de samenhang van de kosmos. De natuurwetenschappen, waar ook de hedendaagse cognitiewetenschappen grotendeels onder vallen, hebben in de vroegmoderne tijd deze traditie overgenomen en ze lijken ook in onze huidige tijd dit systematische denken verder na te jagen. In de natuurwetenschappen zoekt men naar de achterliggende (niet-waarneembare maar wel denkbare) structuur of wetten waaraan de fysische wereld lijkt te beantwoorden.

Cruciaal in dit proces is de combinatie van speculatie en empirie. Karl Popper (1963) heeft dit ideaal goed beschreven. Wetenschappers dienen te speculeren over de ware aard van de werkelijkheid in de vorm van samenhangende theorieën. Uit deze theorieën dient men hypothesen af te leiden die men vervolgens moet toetsen aan de empirische waarneming. Als uit de waarneming blijkt dat de systematiek die men aanhangt niet klopt, dient men deze systematiek te verwerpen. Dit is het principe van falsificatie. Wetenschap zou, volgens Popper, uiteindelijk dus moeten draaien om het aantonen van de onjuistheid van het eigen denken.⁶

De basis van de wetenschap is dus de twijfel. Hier zien we een belangrijk verschil met het hanteren van visies, die juist drijven op verificatie en herkenning binnen een bepaalde groep. Als men werkt binnen een visie, dient men de richtlijnen en overtuigingen die deze visie voorschrijft te bevestigen. De fundamenten van de visie (de vraag of de eigen koers bestaansrecht heeft) blijven binnen visies noodzakelijkerwijs buiten beschouwing. Stelt men deze fundamenten wel ter discussie, dan begeven we ons in de richting van theorie en weg van gemeenschappelijke overtuigingen.

Naast het systematische denken kunnen we van oudsher ook het dialectische of kritische denken onderscheiden. De oervorm van dit type denken vinden we in Plato's dialogen, waarin Socrates de nietsvermoedende voorbijganger ondervraagt op diens overtuigingen (diens visie op de wereld), om vervolgens na enig doorvragen met die voorbijganger tot de conclusie te komen dat deze overtuigingen betwifelbaar zijn, vaste grond missen. De uiteindelijke conclusie van deze socratische gesprekken is onvermijdelijk dat men begint te begrijpen dat het eigen kennen beperkt is. Ook in de dialectische traditie wordt het denken, de theorievorming, dus gefundeerd op de twijfel – op het niet-weten. Waar het systematische denken zijn plaats heeft gevonden in de natuurwetenschappen, lijkt het kritische denken geconfisqueerd te zijn door de hedendaagse geesteswetenschappen. In de geesteswetenschappen wordt

6. Thomas Kuhn bood rond dezelfde tijd van Poppers publicatie een versie van de wetenschapsgeschiedenis die een interpretatie van wetenschap als visievorming toelaat (in *The Structure of Scientific Revolutions* (1962)). Daarna heeft Imre Lakatos succesvol gepoogd Poppers ideaal en Kuhns wetenschapsgeschiedenis te verbinden, zie bijvoorbeeld Lakatos' *The Methodology of Scientific Research Programmes* (1978).

het verleden van de mens en zijn maaksels geïnterpreteerd en opnieuw gedefinieerd in het licht van het heden (conceptualisering). De kritische reflectie op deze en vroegere interpretaties, de dialectische theorievorming in reactie op betekenisgeving, van ons gedeelde verleden vormt het hart van deze disciplines.

Beide denktradities, zo willen we hier betogen, hebben het cultuureducatieve veld iets te bieden. De natuur- en cognitiewetenschappen kunnen voorlopige, nog niet gefalsifieerde, theorieën aanleveren over de meest aannemelijke 'ware aard' van cultuur, erfgoed, kunst, u noemt het maar. Het 'theoretisch kader' dat het uitgangspunt vormde van Cultuur in de Spiegel betreft de neerslag van een dergelijke natuurwetenschappelijke theorie. De geesteswetenschappen, op hun beurt, kunnen een kritische houding aanleveren waarmee men op beproefde wijzen de eigen visievorming en het gebruik van begrippen onder de loep kan nemen. Vanuit deze benadering is het dus niet per se nodig om kennis te nemen van een systematisch kader waarbinnen het eigen denken vorm moet krijgen. In de dialectiek volstaat het dat men kritisch naar zichzelf gaat kijken, om vandaaruit de eigen vooronderstellingen te bevragen en deze eens grondig uit te schrijven. Hierbij is het cruciaal dat men aan zichzelf *durft te twijfelen*.

Theorie en visie in cultuuronderwijs

We treffen bij het cultuuronderwijs in Nederland veel begrippen en visies aan, die in een behoorlijk tempo de revue passeren. Begrippen kunnen in het cultuureducatieve veld, net als elders, grofweg in twee richtingen worden gebruikt: voor het vestigen van gemeenschappen (hier hebben we mooie voorbeelden van: mensen scharen zich als vanzelf om 21ste-eeuwse vaardigheden, participatie, creativiteit, kwaliteit, deskundigheid, et cetera) of als beginpunt van het denken, als een tijdelijke arbitraire ordening die grondig aan de werkelijkheid en het denken wordt getoetst. Het risico van het toetsen van het eigen taalgebruik aan kritiek en systematiek is dat je kunt ontdekken dat je begrip geen correspondent heeft – dat het niet verwijst naar een aparte entiteit in de werkelijkheid.

Dit is mogelijk beangstigend. Het denken heeft een lange staat van dienst in het omvergooien van heilige huisjes. Toch willen we hier pleiten voor de aanwezigheid van theorie en twijfel in het cultuureducatieve veld. Deze kunnen uiteindelijk in dienst staan van het verdedigen van het belang van cultuuronderwijs en het bepalen van een koers. Theorie kan namelijk dienen om begrippen, en daarmee de visies die uit begrippen volgen, nauwkeuriger te maken en te toetsen op hun waarachtigheid. Neem de vraag wat we met cultuuronderwijs willen. Voordat we die vraag groepsgewijs, institutioneel gaan beantwoorden, moeten we eigenlijk ook inzicht hebben in wat cultuur en onderwijs (en erfgoed, kunst, enzovoort) eigenlijk voor 'dingen' of

processen *zijn*. Visies zijn noodzakelijk in het verantwoord sturen van cultuuronderwijs, maar deugdelijke theorieën zijn dat uiteindelijk en met een omweg ook. Hoe kunnen we bepalen wat we willen, als we niet precies weten wat er te willen valt? Voor we het weten propageren we zaken waar we bij nadere beschouwing helemaal niet achter staan, of erger nog, die als zodanig niet eens bestaan.

Het consequent stellen van theoretische vragen, het vragen naar de precieze aard van cultuur en onderwijs, kan de eenheid van en eensgezindheid in het cultuureducatieve veld ongetwijfeld versterken. Vertrekkend vanuit of bewegend naar de theorie kunnen verschillende organisaties, die wat visie en belangen betreft botsen, elkaar op een andere manier alsnog vinden. Een theoretische houding bevordert dus in de eerste plaats de dialoog. Dit wil niet zeggen dat iedere cultuureducator een theoreticus moet worden. Integendeel. Met enkel theoretici komen we niet vooruit. Theoretici bepalen niet de koers en ze behartigen geen belangen; kortom, ze maken geen vaart. Vruchtbaarder lijkt het ons om theorievorming op een of andere wijze te verankeren in de organisatie van het cultuureducatieve netwerk. Zoals elke school een icc'er in dienst heeft, zo zou elke culturele instelling (we noemen maar een voorbeeld) een twijfelaar kunnen inhuren om het belang en de aard van de eigen activiteiten te bevragen, en de noodzakelijkheid of onzinnigheid van de eigen doelen vast te stellen. Dergelijke types zijn bij ons welkom om zich te oefenen in de cognitief-culturele systematiek die we hier ontwikkelen en in het uitschrijven en bevragen van de eigen vooronderstellingen omtrent de eigen werkpraktijk.⁷

Kennis is alleen bruikbaar als men zich bewust is van het soort kennis waar men mee te maken heeft. In het netwerk dat zich in Nederland over cultuuronderwijs ontfermt, kunnen verschillende soorten kennis een rol spelen; zowel de visie als de theorie hebben hier wat ons betreft een plaats.

Conclusie: Cultuureducatie met Kwaliteit

Vanuit het bovenstaande kunnen we bepalen wat Cultuureducatie met Kwaliteit zou kunnen inhouden. Hierbij trekken we ons als ware theoretici even niets aan van de landelijke doelstellingen voor deze regeling - de ruimte is ook beperkt - maar geven we een algemene en summier analyse. Er kan sprake zijn van een toenemende kwaliteit in cultuuronderwijs als alle geledingen die zich met cultuuronderwijs bezighouden zich in toenemende mate bewust worden van hun eigen mogelijkheden en beperkingen. Zelfbewustzijn (metacognitie) is hier een centraal begrip. De ware zelfkennis geeft niet alleen aan wat men allemaal in huis heeft en weet, maar vooral ook

7. Beide activiteiten worden gecombineerd in onze Leergang Cultuuronderwijs, waarvan de tweede jaargang inmiddels loopt.

wat men niet weet of waar men aan twijfelt.

Juist de erkenning van dit niet-weten is de basis voor samenwerking met anderen, omdat we dan ook kunnen gaan bepalen waar deze niet-aanwezige, maar mogelijk toch noodzakelijke kennis dan wel te halen is. Uiteindelijk is een pleidooi voor de theoretische houding er ook een voor twijfel en desoriëntatie (we laten het aan de lezer of deze zich met dergelijke praktijken wil inlaten). Men moet hierbij bereid zijn om aan het bestaansrecht van de eigen functie te twijfelen. De cultivering van deze, op het eerste oog weinig productieve eigenschappen kan ertoe leiden dat mensen werkelijk naar elkaar moeten gaan luisteren en door moeten vragen als ze iets niet begrijpen – simpelweg omdat ze niet anders kunnen, willen ze werkelijk iets aan elkaar hebben.

Het bovenstaande is een poging geweest om, in het verlengde van het theoretisch kader van Cultuur in de Spiegel, een discussie over dit zelf-bewustzijn op gang te helpen. Een dergelijke discussie, waarin ieder zijn mogelijkheden en tekortkomingen onder ogen ziet (wijzelf voorop) en deelt met de ‘concurrentie’ zou een kwaliteitsslag van jewelste betekenen. We beseffen dat dit, ook van onze kant, wel bij een ideaal zal blijven – maar het lijkt ons een loffelijk streven.

Barend van Heusden is hoogleraar Cultuur en Cognitie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Van 2009 tot 2014 was hij tevens projectleider van het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel*, dat een stevige theoretische basis poogde te geven voor cultuuronderwijs. Dit project is inmiddels afgerond. Van Heusden is tevens eindverantwoordelijk voor de Onderzoeksgroep Cultuuronderwijs, die valt onder zijn leerstoel en de Leergang Cultuuronderwijs, een van de vervolgtrajecten die zijn ingezet na *Cultuur in de Spiegel*.

Eelco van Es is postdoctoraal onderzoeker bij de vakgroep Cultuur en Cognitie. Hij richt zich sinds 2013 in het bijzonder op cultuuronderwijs en is medeprojectleider van de Leergang Cultuuronderwijs.

Literatuur

Heusden, B. van (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen/Enschede: Rijksuniversiteit Groningen/SLO.

Kommers, M.-J. (red.) (2010). *Zicht op... de waarde van kunst- en cultuureducatie: update april 2010*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge*. Londen: Routledge.

Colofon

Cultuur+Educatie

Cultuur+Educatie is hét tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven en overdracht in kunst en cultuur. Het tijdschrift maakt actuele inzichten uit onderzoek toegankelijk. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar

Kernredactie

Marjo van Hoorn
(hoofdredacteur)
Folkert Haanstra, Adri de Vugt

Redactieraad

Gudrun Beckmann, Thomas De Baets, Koen van Eijck, Emiel Heijnen, Rixt Hulshof-Pol, Edwin van Meerkerk, Diederik Schönau, Melissa de Vreede en Theo Witte.

Eindredactie

Zunneberg & Ros
Tekstproducties

Productiebegeleiding en redactiesecretariaat

Miriam Schout

Vormgeving

Thonik, Amsterdam

Opmaak

Taluut, Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Libertas, Bunnik

Uitgever

Landelijk Kennisinstituut
Cultuureducatie en
Amateurkunst (LKCA)
Kromme Nieuwegracht 66
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
cultuur+educatie@lkca.nl
www.lkca.nl/cultuur+educatie

Abonnementen

Een abonnement kost € 37,50 per jaar (voor studenten/aio's/oio's € 28,-). Een los nummer kost € 12,95 (excl. verzendkosten).
Aanvragen abonnement of los nummer:
cultuur+educatie@lkca.nl

Informatie voor auteurs
Voorstellen voor artikelen
of essays t.a.v.:
MarjovanHoorn@lkca.nl

Het LKCA is het landelijk kennisplatform voor educatie en participatie in kunst en cultuur. We dragen bij aan de kwaliteit van praktijk en beleid door kennis toegankelijk te maken, te delen en te ontwikkelen. We stimuleren de professionele ontwikkeling van het veld door ontmoeting en debat en we bieden advies bij vraagstukken op het gebied van cultuureducatie en cultuurparticipatie.

ISSN 1879 -8837

