



Muziekonderwijs voor leerling én leerkracht

Een onderzoek naar de invloed van leerkrachtkennis en -vaardigheden op het muziekonderwijs

*Bachelorthesis
1/3/2021, Kampen*

*Wolf, Naomi Ischa
990929001*

*Pabo voltijd
Hogeschool KPZ
Begeleider: Johan Koers*

Voorwoord

Voor u ligt de thesis ‘Muziekonderwijs – voor leerling én leerkracht’. Het onderzoek naar de invloed van leerkrachtkennis en -vaardigheden is uitgevoerd bij de middenbouw van basisschool X, een katholieke basisschool gevestigd in de omgeving van Kampen. Deze thesis is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de bachelor pabo voltijd aan Hogeschool KPZ te Zwolle. De onderzoeksperiode bedraagt zes maanden, van september 2020 tot en met februari 2021.

Het uitvoeren van een praktijkgericht onderzoek heeft mij veel opgeleverd. Het proces van het selecteren en bijschaven van de onderzoeksvraag heeft mij geleerd om kritisch naar een praktijkprobleem te kijken. Daarbij heb ik veel nieuwe inzichten mogen verkrijgen op het gebied van muziekonderwijs. Na uitvoerig literatuur- en contextonderzoek ben ik erin geslaagd de onderzoeksvraag te beantwoorden.

Bij dezen wil ik mijn begeleider, mijn klasgenoten, maar ook de directrice, leerkrachten en leerlingen van basisschool X bedanken. Tijdens het proces stond mijn begeleider Johan Koers altijd klaar om te helpen en kritische vragen te stellen. Bij mijn klasgenoten kon ik terecht voor gerichte feedback en hulp bij het uitvoeren van het onderzoek. De leerkrachten en directrice hebben ook prettige hulp en ondersteuning geboden tijdens de periode van het onderzoek. Ik wil hen bedanken voor de fijne samenwerking en gesprekken. De leerlingen hebben meegewerkt aan het onderzoek door de enquête te beantwoorden. Zonder al deze hulp had ik dit onderzoek nooit kunnen afronden.

Ik wens u veel plezier toe bij het lezen van deze thesis.

Naomi Ischa Wolf

Kampen, 1 maart 2021

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Inhoudsopgave	3
Figuren- en tabellenlijst.....	5
Excerpt & samenvatting	6
Excerpt.....	6
Samenvatting	6
1. Introductie	7
1.1 Context	7
1.2 Aanleiding	7
1.3 Praktijkprobleem	7
1.4 Relevantie en actualiteit	8
1.5 Begripsverheldering	8
1.6 Onderzoeksdoel	9
1.7 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	9
1.8 Leeswijzer.....	9
2. Theoretisch kader	10
2.1 Inleiding literatuurstudie	10
2.2 Literatuurstudie.....	10
2.2.1 Belang muziekonderwijs	10
2.2.3 Kwalitatief goed muziekonderwijs	13
2.3 Afsluiting literatuurstudie.....	17
3. Contextonderzoek.....	18
3.1 Inleiding contextonderzoek	18
3.2 Methode contextonderzoek	18
3.2.1 Methode beginsituatie leerkrachten	18
3.2.2 Methode beginsituatie leerlingen.....	20
3.2.3 Randvoorwaarden	21
3.3 Resultaten contextonderzoek.....	22
3.3.1 Resultaten beginsituatie leerkrachten	22
3.3.2 Resultaten beginsituatie leerlingen	23
3.4 Conclusie contextonderzoek.....	25
4. Conclusie en discussie.....	26
4.1 Discussie.....	26
4.2 Conclusie en advies	26
4.2.1 Conclusie	26
4.2.2 Advies.....	27
5. Ontwerpen	28

5.1 Uitgangspunten ontwerpen.....	28
Literatuurlijst.....	30
Bijlagen	33
A. Verklaring gedragscode onderzoek	33
B. Toestemmingsverklaring HBO-Kennisbank.....	34
C. Meetinstrumenten	35
C1. Gesprekken directrice basisschool X	35
C2 Enquête leerkrachten basisschool X.....	38
C3 Enquête leerlingen basisschool X	47
C4. Klassenobservaties	52
C5. Interviews groepsleerkrachten middenbouw basisschool X	54
C6. Interviews vakleerkrachten	57
C7. Enquête competenties leerkrachten basisschool X	63

Figuren- en tabellenlijst

Figuur 1. Muziek activeert beweging (Koelsch, 2014b).....	11
Figuur 2. Corticospinaal systeem (Scherder, 2017a, p. 30)	11
Figuur 3. Invloed pianospelen op corpus callosum (Bengtsson et al., 2005a).....	12
Figuur 4. Kerndoelen leergebied kunstzinnige oriëntatie (SLO, 2019c).....	14
Figuur 5. Competentie leerkrachten basisschool X.....	22
Figuur 6. Bespelen muziekinstrument leerkrachten basisschool X.....	22
Figuur 7. Competentie zingen leerkrachten basisschool X	22
Figuur 8. Frequentie muzieklessen basisschool X	23
Figuur 9. Waardering muziekonderwijs basisschool X.....	23
Figuur 10. Verbeteren muziekonderwijs basisschool X.....	23
Figuur 11. Waardering vaardigheden leerkracht leerlingen basisschool X.....	24
Figuur 12. Waardering muzieklessen leerlingen basisschool X.....	24
Figuur 13. Waardering frequentie muzieklessen leerlingen basisschool X	24
Figuur 14. Bespelen muziekinstrument leerlingen basisschool X.....	24
Figuur 15. Inhoud muziekonderwijs leerlingen basisschool X	25
Figuur 16. Veranderen muziekonderwijs leerlingen basisschool X.....	25
Tabel 1. Overzicht respondenten basisschool X	19
Tabel 2. Overzicht respondenten vakleerkrachten	19
Tabel 3. Overzicht respondenten leerlingen basisschool X.....	21
Tabel 4. Categorieën coderen interviews	22
Tabel 5. Ontwerpeisen en verantwoording.....	22
Tabel 6. Voorlopige ontwerpdoelen.....	29

Excerpt & samenvatting

Excerpt

<i>Onderwerp:</i>	De invloed van leerkrachtkennis en -vaardigheden op muziekonderwijs
<i>Onderzoeksgroep:</i>	Leerlingen en leerkrachten van groep 3A, 3B, 4 en 5 van basisschool X
<i>Methode:</i>	Bevragen (enquêtes leerkrachten en leerlingen, interviews leerkrachten), observeren (observaties muzieklessen)
<i>Conclusie:</i>	Leerkrachtvaardigheden en -kennis zijn belangrijke voorwaarden voor kwalitatief goed muziekonderwijs.

Samenvatting

De aanleiding van het onderzoek is een gesprek met de directrice van basisschool X, waaruit blijkt dat er bij de directie en leerkrachten de wens ligt om het muziekonderwijs te verbeteren. Ook de kinderen geven aan vaker muziekles te willen krijgen op school. Het praktijkprobleem is dat de kwaliteit van het muziekonderwijs op basisschool X niet optimaal is. De leerkrachten voelen zich niet competent genoeg om leerlingen verder te brengen in hun muzikale ontwikkeling en geven prioriteit aan andere vakken. Het doel van het onderzoek is dan ook het verbeteren van de kwaliteit van het muziekonderwijs in de middenbouw, waarbij kennis en vaardigheden van leerkrachten centraal staan. De onderzoeksvraag luidt: In hoeverre kan het versterken van muzikale kennis en vaardigheden van leerkrachten bijdragen aan kwalitatief goed muziekonderwijs voor kinderen in de middenbouw?

Om het contextonderzoek uit te voeren zijn verschillende methoden en meetinstrumenten toegepast. Bij de methode bevragen zijn verschillende enquêtes en interviews afgenomen onder de leerkrachten en leerlingen van basisschool X en vakleerkrachten van basisschool Y en hogeschool X. Bij de methode observeren zijn twee klassenobservaties uitgevoerd tijdens muzieklessen in de middenbouwgroepen.

Uit het literatuur- en contextonderzoek kan geconcludeerd worden dat muziekonderwijs positieve effecten heeft op cognitieve vaardigheden en hersenactiviteit (Bengtsson et al., 2005b; Dos Santos-Luiz et al., 2015; Hallam, 2010; Hille & Schupp, 2015; Holochwost et al., 2017; Jaschke et al., 2018; Roden et al., 2013; Scherder, 2017b). Om muziekonderwijs effectief in te zetten, hebben leerkrachten een bepaalde basis nodig wat betreft kennis en vaardigheden (Van Der Lei et al. 2015; van Oers, 2008; Vrolijk et al., 2013). Deze basis wordt nog niet door alle leerkrachten beheerst, blijkt uit observaties, enquêtes en interviews met het team. De methode wordt niet op een effectieve manier ingezet, waardoor de kwaliteit van het muziekonderwijs achterblijft (Bijlage C2; C4; C5; C7). Wat betreft de leerlingen kan de conclusie worden getrokken dat zij vaker muziekles willen en instrumenten willen leren bespelen. Daarbij is experimenteren en vooral veel muziek maken van belang (Breeuwsma et al., 2005). Ook leerkracht E van basisschool Y benadrukt het belang van doen in de muziekles tijdens het interview (Bijlage C6).

De eerste ontwerp eis die is opgesteld naar aanleiding van deze bevindingen, is dat het ontwerp moet aansluiten bij de leerlijn muziek binnen het leerplan kunstzinnige vorming (SLO, 2019a; SLO, 2019b). Daarnaast moet het ontwerp leerkrachten handvatten bieden op een gevarieerd lesaanbod te realiseren wat betreft muziekonderwijs (Scheerens, 2010, pp. 14-16). Ook moet het ontwerp handvatten bieden om betrokkenheid bij leerlingen te realiseren door middel van activerende didactiek (Breeuwsma et al., 2005, pp. 17-18; Van Der Lei et al., 2015, pp. 115-116). Tot slot moet het ontwerp leerkrachten de mogelijkheid bieden om kennis en vaardigheden op het gebied van muziekonderwijs bij te spijkeren (Van Der Lei et al., 2015; Van Oers, 2008; Vrolijk et al., 2013).

1. Introductie

1.1 Context

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op basisschool X, een katholieke basisschool gevestigd in de omgeving van Kampen. Er wordt gewerkt vanuit drie kernwaarden: Leer-Kracht, samenwerkend en toekomstgericht, waarbij de verschillende talenten van leerlingen worden aangesproken. De bron van deze informatie kan niet vermeld worden vanwege de anonimiteit van de school. Om die verschillende talenten van kinderen naar voren te laten komen, worden er diverse creatieve vakken aangeboden, waaronder muziek. In de meeste groepen wordt muziek ongeveer eens per twee weken als vak ingeroosterd. Daarnaast wordt er vooral in de onderbouwgroepen meerdere keren per week een liedje gezongen, wat in de midden- en bovenbouw afneemt.

Dit onderzoek vindt plaats in de middenbouw, oftewel de groepen 3, 4 en 5. Deze keuze is gebaseerd op de omstandigheden rondom COVID-19.. Uit een gesprek met de directrice bleek dat het onderzoek daarom niet in de beoogde groepen 4 tot en met 6 kan worden uitgevoerd (Bijlage C1). De resultaten van de Citotoetsen eind vorig jaar waren lager dan voorgaande jaren. Hiervan kan in overleg met de betreffende school geen bijlage worden toegevoegd vanwege de privacywetgeving. Vanwege de lagere scores ligt de focus dit schooljaar op het wegwerken van leerachterstanden en zullen de leerkrachten minder betrokken zijn bij het onderzoek dan voorgaande jaren. De onderzoeksactiviteiten zullen worden uitgevoerd door de onderzoeker, maar zullen ook deels worden uitbesteed aan de leerkrachten van de betreffende groepen. Het uiteindelijke ontwerp gaan de leerkrachten zelf in hun groepen inzetten.

1.2 Aanleiding

Wagner (2015) beschrijft de essentie van muziek als: “de muziek begint daar waar de woorden stoppen”. De aanleiding van dit onderzoek is dan ook de wens om alle basisschoolkinderen deze ervaring te kunnen laten delen. Uit een gesprek met de directrice blijkt dat er vanuit de directie en de leerkrachten een wens ligt om muziekonderwijs te verbeteren (Bijlage C1). Diverse informele gesprekken met het team ondersteunen deze uitspraak; leerkrachten vinden dat er meer tijd moet worden besteed aan muziekonderwijs. Niet alleen leerkrachten benadrukken het belang van muziekonderwijs; kinderen snakken zelf ook naar meer muziek in de klas. Verschillende informele gesprekken met leerlingen illustreerden de wens van kinderen om vaker muzikles te krijgen. Vanuit deze bevindingen is verder onderzocht naar de kern van het probleem op basisschool X.

1.3 Praktijkprobleem

Het probleem op basisschool X is dat de kwaliteit van het muziekonderwijs niet optimaal is. Leerkrachten voelen zich niet competent genoeg om leerlingen verder te brengen in hun muzikale ontwikkeling. Dit zorgt ervoor dat niet alleen de kwaliteit, maar ook de kwantiteit lager is. Leerkrachten geven in informele gesprekken aan dat zij andere vakken boven muziek plaatsen. Het probleem heeft betrekking op de leerkrachten van de middenbouw. Omdat zij momenteel geen effectief muziekonderwijs aanbieden, heeft dit tevens invloed op de leerlingen van de middenbouw. Zij geven aan vaker muzieklessen te willen krijgen. Het probleem treedt op in de dagelijkse praktijk van het onderwijs. Leerkrachten van de middenbouw ondervinden dat er te weinig tijd en ruimte is om muziekonderwijs uit te voeren. Dit is een probleem, omdat kwalitatief goed muziekonderwijs invloed kan hebben op cognitieve vaardigheden van leerlingen (Hille en Schupp, 2015; Jaschke et al., 2018). Daarbij zorgt muziek voor positieve ontwikkelingen in hersengebieden en hebben leerlingen plezier in het vak (Scherder, 2017b). Leerkrachten ervaren dat er weinig tijd en ruimte is om muziekonderwijs aan te bieden, maar door het effectief in te zetten kan muziek juist bijdragen aan betere leeropbrengsten. Het probleem vindt zijn oorsprong in het feit dat het belang van muziekonderwijs niet volledig wordt gezien. Zo geven leerkrachten aan de cognitieve vakken, zoals taal en rekenen, belangrijker te vinden dan muziek. Dit wordt versterkt door de ontstane

leerachterstanden door COVID-19. Muziek wordt nu, nog meer dan eerst, beschouwd als een ‘bijvak’ en wordt sneller vergeten of aan de kant geschoven.

1.4 Relevantie en actualiteit

De relevantie van dit onderzoek is te beschrijven vanuit de visie van de school. In de visie wordt beschreven dat er vanuit een rijke leeromgeving gebruikt wordt gemaakt van ieders talenten. Door aandacht te schenken aan van het muziekonderwijs, kunnen deze talenten verder ontwikkelen. Er is voorheen op basisschool X nog geen onderzoek gedaan in deze richting. Daarbij heeft dit onderzoek ook maatschappelijke relevantie, omdat het houvast kan bieden aan andere scholen die zoekende zijn naar de invulling van hun muziekonderwijs. Er is contact gelegd met basisschool Y, die muziekonderwijs aanbiedt door het inzetten van een vakleerkracht. Tevens kunnen andere leerkrachten die problemen ervaren bij het aanbieden van kwalitatief goed muziekonderwijs baat hebben bij dit onderzoek. Dit onderzoek zal daarvoor online beschikbaar worden gesteld en bij interesse gedeeld worden met geïnteresseerde leerkrachten en scholen.

Ondanks de stappen die zijn gezet in het verbeteren van het Nederlandse muziekonderwijs, blijkt het probleem nog steeds actueel te zijn. Vanuit een samenwerking tussen de Onderwijsraad en Raad van Cultuur in 2012 ontstond een duidelijk beeld van de behoefte aan kwaliteitsverbetering van het cultuuronderwijs (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2012). Hiervan zijn verschillende adviezen al opgevolgd, zoals het opstellen van een doorlopende leerlijn voor kunstzinnige oriëntatie door Stichting Leerplan Ontwikkeling. Ook zijn er diverse lokale projecten opgezet (Gehrels, Den Besten, Raes, Van Der Wijk, & Croon, 2014). Op basis van al deze bevindingen kan gesteld worden dat er een positieve beweging gaande is op het gebied van muziekonderwijs.

Echter is dit een beeld waarbij nuancering moet worden aangebracht. Naast positieve ontwikkelingen wordt ook flink bezuinigd op cultuur. In de periode 2009-2012 werd 457,8 miljoen euro besteed aan cultuur, terwijl er tussen 2013 en 2016 nog maar 367,8 miljoen euro werd besteed; een bezuiniging van ongeveer twintig procent (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2017). Daarbij gaf in 2015 nog maar een derde van alle basisscholen muziekonderwijs. Vanwege deze resultaten is in 2014 de *Handreiking muziekonderwijs 2020* opgesteld met als doel alle basisschoolkinderen in Nederland in 2020 meer én beter muziek te laten beoefenen (Gehrels et al., 2014). Begin oktober vorig jaar is het Muziekopleidersakkoord ondertekend, waarbij conservatoria en pabo's in Nederland een samenwerking aangingen (Rijksvoorlichtingsdienst, 2020). Tevens zet koningin Máxima zich in om structureel muziekonderwijs te realiseren met het platform ‘Meer muziek in de klas’ (Ministerie van Algemene Zaken, 2016). Er wordt hard getimmerd aan de weg, maar het doel – muziekonderwijs voor alle kinderen - is nog niet bereikt.

1.5 Begripsverheldering

In dit onderzoek wordt gesproken over de competentie van de leerkracht. Competentie is een van de drie pedagogische basisbehoeften relatie, competentie en autonomie. Volgens Stevens (2002) verwijst het begrip competentie naar de mate waarin iemand het gevoel heeft iets naar behoren te kunnen. In de context van dit onderzoek wordt bedoeld op muzikale kennis en vaardigheden van de leerkracht. Daarbij wordt dus gekeken in hoeverre leerkrachten capabel zijn om muziekonderwijs te geven en de leerlingen verder te brengen in hun muzikale ontwikkeling. Welke kennis en vaardigheden bij muziekonderwijs naar voren komen, komt later in dit onderzoek uitgebreid aan bod.

Met het begrip kwalitatief goed muziekonderwijs wordt verwezen naar muziekonderwijs dat voldoet aan de Nederlandse normen, vanuit de overheid bepaald door Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO, 2019a). Deze leerlijn staat later in dit onderzoek uitgebreid beschreven. Vanuit de Tweede Kamer wordt kwalitatief goed onderwijs beschreven als ‘onderwijs dat er in slaagt de potentiële opbrengsten van het onderwijs zo veel mogelijk te realiseren’ (Tweede Kamer der Staten-Generaal, 2008).

Muzikale kennis en vaardigheden worden in dit onderzoek toegelicht aan de hand van het boek *Muziek Meester!* (Van Der Lei, Haverkort & Noordam, 2015). Zij vormen samen de Meesters in Muziek en schreven een handboek gebaseerd op de kennisbasis muziek voor Pabostudenten. In dit handboek staan alle kennis en vaardigheden die door leerkrachten in het basisonderwijs beheerst moeten worden beschreven aan de hand van vijf domeinen: zingen, luisteren, muziek maken, muziek lezen en noteren en bewegen (Van Der Lei et al., 2015, pp. 22-23).

1.6 Onderzoeksdoel

Het primaire doel van dit onderzoek is het verbeteren van de kwaliteit van het muziekonderwijs in de middenbouw. Hierbij staan kennis en vaardigheden van leerkrachten in de middenbouw centraal. Impliciet kan het onderzoek ook zorgen voor een groter besef van het belang van muziekonderwijs bij leerkrachten. Omdat leerkrachten bewuster zullen omgaan met hun muziekonderwijs tijdens dit onderzoek, kan het ervoor zorgen dat ze muziekonderwijs meer prioriteit geven in de toekomst.

1.7 Onderzoeksvraag en deelvragen

Vanuit het praktijkprobleem en het onderzoeksdoel is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

In hoeverre kan het versterken van muzikale kennis en vaardigheden van leerkrachten bijdragen aan kwalitatief goed muziekonderwijs voor kinderen in de middenbouw?

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

Generieke deelvragen:

Deelvraag 1. *Wat is het belang van muziekonderwijs voor kinderen?*

Deelvraag 2. *Hoe kan kwalitatief goed muziekonderwijs door leerkrachten worden vormgegeven?*

Contextuele deelvragen:

Deelvraag 3. *Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot muziekonderwijs bij de leerkrachten in de middenbouw wat betreft hun muzikale kennis en vaardigheden?*

Deelvraag 4. *Hoe ervaren leerlingen in de middenbouw de manier waarop muziekonderwijs wordt vormgegeven op basisschool X?*

Ontwerpgerichte vragen:

Deelvraag 5. *In hoeverre biedt het ontwerp de leerkrachten van de middenbouw handvatten om kwalitatief goed muziekonderwijs te verzorgen?* (Innovatievraag)

Deelvraag 6. *In hoeverre kan het ontwerp, met als doel het verbeteren van het muziekonderwijs, geïmplementeerd worden op basisschool X?* (Implementatievraag)

1.8 Leeswijzer

Dit onderzoek is opgebouwd uit vijf verschillende hoofdstukken. Hoofdstuk 1 introduceert het onderzoek door in te gaan op het praktijkprobleem en de daaruit voortvloeiende onderzoeksvraag. In hoofdstuk 2 wordt antwoord gegeven op de generieke deelvragen door middel van (semi-) wetenschappelijke literatuur. Vervolgens gaat hoofdstuk 3 in op het contextonderzoek, waarbij de contextuele deelvragen aan bod komen. Ook wordt hier beschreven welke methoden zijn ingezet bij het uitvoeren van dit contextonderzoek. Hoofdstuk 4 geeft de conclusie en discussie van het onderzoek weer, waarbij ook adviezen voor de onderwijspraktijk aan bod komen. In hoofdstuk 5 wordt het ontwerp dat op basisschool X wordt uitgevoerd gepresenteerd. Tot slot staan de literatuurlijst en de bijlagen beschreven.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

Deze literatuurstudie geeft antwoord op de deelvragen die leiden tot generieke kennis:

Deelvraag 1. *Wat is het belang van muziekonderwijs voor kinderen?*

Deelvraag 2. *Hoe kan kwalitatief goed muziekonderwijs door leerkrachten worden vormgegeven?*

De literatuurstudie begint met een beschrijving van het belang van muziekonderwijs voor kinderen. Daarbij staat de invloed van muziek op cognitieve vaardigheden en het brein centraal. Vervolgens staat beschreven hoe muziekonderwijs er in Nederland uitziet en welke kennis en vaardigheden van leerkrachten daarbij aan bod komen. Tot slot worden de belangrijkste conclusies uit de literatuurstudie gepresenteerd.

De literatuurstudie is opgebouwd uit verschillende beroepsgerelateerde en (semi-) wetenschappelijke bronnen. Onderzoek van Hille en Schupp (2015) en Jaschke et al. (2018) toont dat muziekonderwijs een positief effect heeft op cognitieve vaardigheden. Daarnaast beschrijft onderzoek van Scherder (2017b) hoe muziek het brein op een positieve manier stimuleert. De muzikale ontwikkeling van kinderen is gepresenteerd vanuit verschillende modellen van Hargreaves (1986) en Swanwick (2001). Een beschrijving van het beoordelen van onderwijskwaliteit is beschreven volgens onderzoek van Scheerens (2010). Vanuit het leerplan kunstzinnige oriëntatie van Stichting Leerplan Ontwikkeling (2019b) is beschreven aan welke doelen het Nederlandse muziekonderwijs moet voldoen. Tot slot is gepresenteerd aan welke eisen leerkrachten volgens Van Der Lei et al. (2015) moeten voldoen.

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Belang muziekonderwijs

Muziek en cognitieve vaardigheden

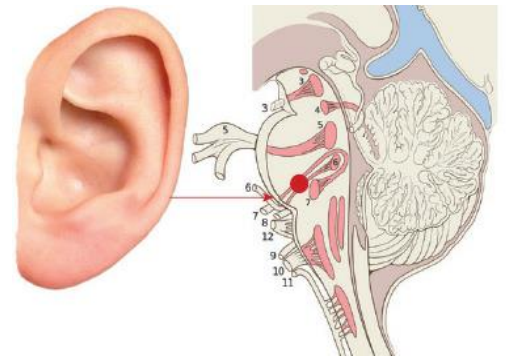
In de dagelijkse praktijk van het onderwijs ligt de focus vooral op de ‘belangrijke’ vakken terwijl kunstvakken, waaronder muziek, ondergeschoven kindjes zijn (Winner & Cooper, 2000). Uit diverse onderzoeken is echter gebleken dat cognitieve vaardigheden ook kunnen worden versterkt door het inzetten van muziekonderwijs. Cognitieve vaardigheden zijn volgens Piaget onder andere het gebruiken en toepassen van taal, redeneren, situaties vanuit meerdere perspectieven bekijken, memoriseren en automatiseren. Piaget beschrijft de cognitieve ontwikkeling als de ontwikkeling van het denken en leren (Hooijmaaijers & Stokhof, 2019, pp. 160-163). Zo vergeleken Roden et al. (2013) een klas met muzieklessen en klas met scheikundelessen, waaruit bleek dat de muziekklas een hoger auditief geheugen had ontwikkeld. Volgens Hille en Schupp (2015) ontwikkelen kinderen die muziekonderwijs hebben genoten betere cijfers, meer zorgvuldigheid en zijn ze ambitieuzer. Daarbij toont onderzoek dat langdurig muziekonderwijs een positief effect heeft op cognitieve vaardigheden als plannen en woordenschat (Jaschke et al., 2018, pp. 5-7).

In tegenstelling tot deze bevindingen, komt in de literatuur ook naar voren dat het omzetten van de muzikale vaardigheden naar cognitieve vaardigheden niet altijd mogelijk is. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat de resultaten alleen effect hebben binnen het muziekonderwijs en de transfer naar andere vakgebieden minimaal is. Zo tonen Winner en Cooper (2000) dat cognitieve vaardigheden die aangeleerd zijn binnen muziekonderwijs daarbuiten niet altijd effect hebben, behalve wanneer daar expliciet aandacht aan wordt besteed. De leerkracht moet duidelijk benoemen welke vaardigheden bij de muzieklessen aan bod komen en hoe die vaardigheden kunnen worden ingezet bij cognitieve vakken. Onderzoek van Dos Santos-Luiz et al. (2015) en Holochwost et al. (2017) toont dat verschillende cognitieve vaardigheden, zoals intelligentie en motivatie, vanuit muziekonderwijs wel kunnen worden omgezet naar andere vakgebieden. Deze onderzoeken tonen dat vaardigheden die zijn

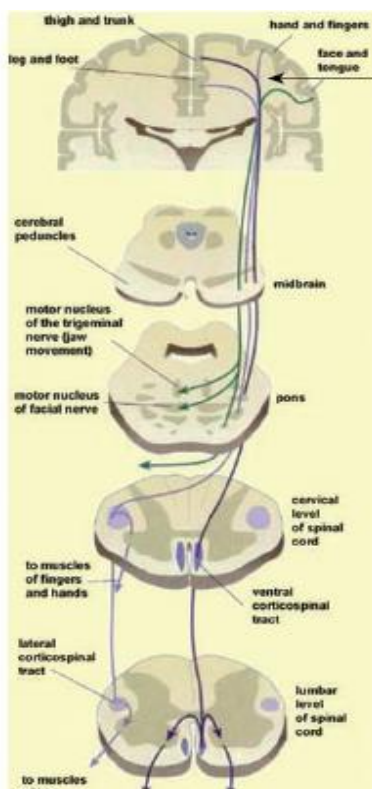
ontwikkeld binnen muziekonderwijs kunnen bijdragen aan betere taalontwikkeling en schoolresultaten zoals hogere cijfers bij biologie.

Muziek en het brein

Er is geen eenduidig antwoord op de vraag of muziek direct effect heeft op cognitieve vaardigheden en prestaties van kinderen. Wel blijkt dat muziek effect heeft op de hersenontwikkeling van kinderen. Erik Scherder is als Nederlandse hoogleraar gespecialiseerd in neuropsychologie aan de Vrije Universiteit in Amsterdam. “Muziek is een geweldige prikkel en verrijking voor het brein”, benoemt Scherder in één van zijn online colleges over de invloed van muziek op het brein (Universiteit van Nederland, 2013, 04:50–04:57). Zo zorgt muziek voor een samenwerking tussen vele hersengebieden, onder andere bij neurale netwerken die te maken hebben met allerlei emoties. Het gebied dat emoties beheerst, ligt vlakbij het motorische gebied in de hersenen. Hierdoor ontstaat de behoefte om mee te bewegen met muziek (Koelsch, 2014a, p. 177). Op figuur 1 (Koelsch, 2014b) is te zien hoe muziek bewegingen van het gezicht (nummer 7), het hoofd (nummer 11) en de armen en benen (de rode stip) activeert. Uit ander onderzoek blijkt dat muzikale activiteiten ervoor zorgen dat de hersenschors, het gebied in de hersenen waar informatie uit het lichaam wordt ontvangen, verwerkt en geïnterpreteerd, zelf-organiserend bezig is (Hallam, 2010).



Figuur 1. Muziek activeert beweging (Koelsch, 2014b)



Figuur 2. Corticospinaal systeem (Scherder, 2017a, p. 30)

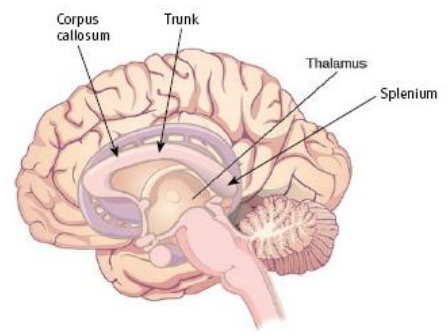
Corticospinale systeem dat loopt van de hersenschors (cortico komt van cortex = schors) naar het ruggenmerg (spina).

In het brein kunnen verschillende grote baansystemen worden gevonden. Dit zijn verbindingen die een grote afstand afleggen in de hersenen (Scherder, 2017b, p. 18). Een van de baansystemen loopt vanaf het orbitofrontale deel van de hersenen, dat kort gezegd bepalend is voor de persoonlijkheid en het gedrag, tot helemaal achteraan. Dit baansysteem zorgt voor sociale cognitie, ook wel empathie genoemd. Door muziek te maken, neemt dit baansysteem toe in volume. Muziek zorgt dus voor een verhoogde mate van empathie (Scherder, 2017b, p. 23).

Bij het bespelen van een instrument zijn het motorische, auditieve en visuele gebied actief. Het motorische gebied is actief door de bewegingen die nodig zijn om het instrument te bespelen, het auditieve gebied door het luisteren naar de muziek en het visuele gebied door het lezen van de noten (Zatorre, Chen, & Penhune, 2007, p. 556). Daarbij blijkt uit onderzoek van Bengtsson et al., (2005b) dat het bespelen van een muziekinstrument zorgt voor een toename van het volume van de corpus callosum. De corpus callosum is een groot vezelsysteem, die dient als een soort verbindende balk in het brein voor de twee hersenhelften. Grof gezegd regelt de rechter hersenhelft emoties en de linker hersenhelft acties (Scherder, 2017b, p. 67). Het bespelen van een muziekinstrument zorgt dus voor een betere samenwerking en communicatie tussen de twee hersenhelften.

Een studie naar het intensief bespelen van een piano in drie verschillende leeftijdscategorieën toont dat het volume van de corpus callosum bij kinderen tot elf jaar sterk toeneemt. Bij kinderen tussen de elf en zeventien jaar zijn dezelfde resultaten te zien. Op latere leeftijd, vanaf zeventien jaar, is zelfs te zien dat het contact tussen verschillende taalgebieden toeneemt, waardoor een betere verbinding tussen het begrip en de productie van taal plaatsvindt (Bengtsson et al., 2005b). Het pianospelen heeft een positieve invloed op het baansysteem de tractus corticospinalis, te zien op figuur 2 (Scherder,

2017a, p. 30). Dit baansysteem loopt van de hersenschors tot het ruggenmerg en is zeer belangrijk bij de ontwikkeling van de fijne motoriek. Fijne motoriek is vanzelfsprekend te koppelen aan het bespelen van de piano, maar een opvallende bevinding is dat de tractus corticospinalis ook een rol speelt bij het rekenen. Ondanks de verschillende bevindingen over het directe effect van muziek op cognitieve vaardigheden, kan dus niet worden uitgesloten dat muziek een bijdrage levert aan rekenvaardigheid. Naast het positieve effect op de tractus corticospinalis, is op figuur 3 (Bengtsson et al., 2005a) te zien dat pianospelen ook voor toename van het volume van de corpus callosum zorgt.



Figuur 3. Invloed pianospelen op corpus callosum (Bengtsson et al., 2005a)

Deze onderzoeken lijken in eerste instantie alleen gericht te zijn op de positieve effecten van het bespelen van een muziekinstrument op de hersenactiviteit, maar dit is onjuist. De samenwerking tussen de verschillende hersengebieden treedt niet alleen op bij het bespelen van een muziekinstrument, maar ook bij het luisteren naar muziek (Zatorre et al., 2007, p. 557). Zo kan het beluisteren van muziekstukken in de klas al bijdragen aan toename van diverse baansystemen in de hersenen (Scherder, 2017b, p. 35).

Muzikale ontwikkeling

Al voordat kinderen bewust bezig kunnen zijn met muziek beluisteren of maken, begint hun muzikale ontwikkeling. Ouders die tegen baby's praten, maken gebruik van een soort brabbeltaal. In formele termen wordt dit infant-directed speech, oftewel IDS genoemd. Kenmerkend voor IDS is een hogere toonhoogte, lager tempo, veel ritmische afwisseling en extreem melodische vormen. Honing (2012, pp. 16–20) beschrijft deze taal vanwege al deze kenmerken niet als brabbeltaal, maar als muziektaal. Het eerste levensjaar van een kind draait vooral om de muzikale aspecten van de brabbeltaal en niet zozeer de talige aspecten. Pas rond een leeftijd van ongeveer negen maanden ontwikkelt een kind interesse voor volwassenentaal, wat rond een leeftijd van twaalf maanden resulteert in het spreken van enkele betekenisvolle woorden (Kalashnikova, Carignan, & Burnham, 2017, p. 4). De muzikale aspecten van de infant-directed speech spelen op latere leeftijd een essentiële rol bij de spraakvorming.

In de literatuur komen verschillende benaderingen van de muzikale ontwikkeling van kinderen naar voren, waarvan twee behandeld worden in deze literatuurstudie. De eerste theorie volgens Hargreaves (1986) geeft aan de hand van diverse mijlpalen een breed beeld van de muzikale ontwikkeling door de jaren heen. David J. Hargreaves is professor aan de University of Roehampton in London en is werkzaam binnen de werkgroep Applied Music Research. Het model bestaat uit elf mijlpalen:

1. *Nul tot een jaar:* Het kind reageert op omgevingsgeluiden
2. *Een tot twee jaar:* Het kind begint spontaan muziek te maken
3. *Twee tot drie jaar:* Het kind imiteert verschillende frasen uit liedjes die hij eerder heeft gehoord.
4. *Drie tot vier jaar:* Het kind kan de grote lijnen van de opbouw van een lied doorzien en bij het bespelen van een instrument kan rond deze leeftijd absoluut gehoor worden gevormd.
5. *Vier tot vijf jaar:* Het kind kan de registers van toonhoogten herkennen en simpele ritmische partijen reproduceren.
6. *Vijf tot zes jaar:* Het kind doorziet de verschillen tussen hard en zacht en muzikale herhalingen.
7. *Zes tot zeven jaar:* Het kind gaat zuiverder zingen en kan tonale muziek beter volgen dan atonale muziek. Tonale muziek is muziek die gebaseerd is op een bepaalde toonsoort (Van Dale, z.d.-b).
8. *Zeven tot acht jaar:* Het kind maakt onderscheid tussen dissonantie en consonantie. Een dissonante samenklank wringt, een consonante samenklank niet (Samama, 2014, p. 65).

9. *Acht tot tien jaar*: Het kind heeft een verbeterd melodisch geheugen, kan meerstemmigheid ontdekken in muzikale stukken en begint het harmonisch gevoel te ontwikkelen.
10. *Tien tot twaalf jaar*: Het harmonisch gevoel is versterkt en het kind gaat fijnere nuances in muziek meer waarderen.
11. *Twaalf tot zeventien jaar*: Het kind ontwikkelt een sterkere algemene waardering voor muziek op emotioneel evenals cognitief niveau.

Een nadeel van dit model is dat het niet erg nauwkeurig is. Niet alle muzikale aspecten van de muzikale ontwikkeling zijn erin terug te vinden. Daarnaast komen de aspecten gemengd voor, waardoor er geen duidelijke structuur te herkennen is in de beschrijving van de muzikale ontwikkeling. Het verband tussen de muzikale aspecten komt daardoor niet duidelijk naar voren (Breeuwsma et al., 2005, p. 10).

De tweede theorie volgens Swanwick (2001) is een stadiumtheorie beschreven vanuit verschillende fasen. Keith Swanwick is emeritus hoogleraar van de University College London op de afdeling Music Education. Het model bestaat uit vier fasen die zijn onderverdeeld in verschillende modi:

1. *Nul tot vier jaar*: In deze fase staat het ontdekken van klank centraal. In de zintuiglijke modus experimenteert het kind met muzikale mogelijkheden zoals dynamiek en klankkleur. In de controlerende modus verplaatst de focus zich van verkenning naar beheersing van muzikale materialen. Het kind leert technieken die de basis vormen voor het bespelen van muziekinstrumenten.
2. *Vier tot negen jaar*: Deze fase draait om het ontdekken van de expressieve functie van muziek. In de persoonlijke modus leert het kind tempowisselingen toe te passen om het gevoel te reflecteren in de muziek. In de modus van muziektaal worden ritmische en melodische partijen verfijnd en frasen gecombineerd tot stukken met meerdere maten.
3. *Negen tot vijftien jaar*: In deze fase staat de vorm van muziek centraal. In de speculatieve modus ontwikkelt het kind een experimentele houding tegenover eigen initiatieven in de muziek. In de idiomatische modus wordt de beheersing van allerlei muzikale aspecten verder ontwikkeld, waardoor langere composities worden uitgevoerd.
4. *Vijftien jaar en ouder*: De laatste fase van de muzikale ontwikkeling wordt niet door elk kind bereikt. In de symbolische modus leert het kind over de subjectieve kant van muziek. Er is groeiende aandacht voor andere muzikanten en muziekstukken. Tot slot komt in de systematische modus de rol van muziek in de maatschappij duidelijk naar voren.

Een voordeel van dit model is dat er een voortdurende wisselwerking plaatsvindt tussen theorie en praktijk. Daarbij staat het muzikale begrip in dit model centraal, waarbij in tegenstelling tot het model van Hargreaves (1986) alle verschillende vormen van muziek aan bod komen: luisteren, uitvoeren en componeren (Breeuwsma et al., 2005, pp. 14-15). Het model van Swanwick (2001) is gebaseerd op de speltheorie van Piaget (1962). De rol van de leerkracht is om kinderen te begeleiden in deze ontwikkeling en het muzikale begrip en handelen te verrijken. Ook moet de leerkracht de kinderen laten experimenteren en kennismaken met allerlei vormen van muziek (Breeuwsma et al., 2005, pp. 17-18).

2.2.3 Kwalitatief goed muziekonderwijs

Onderwijskwaliteit

Kwalitatief goed onderwijs wordt door de Tweede Kamer beschreven als ‘onderwijs dat er in slaagt de potentiële opbrengsten van het onderwijs zo veel mogelijk te realiseren’ (Tweede Kamer der Staten-Generaal, 2008). Doeltreffend en effectief onderwijs zou moeten zijn opgebouwd uit de volgende factoren: ‘Het vermogen van mensen om in bepaalde fases van hun leven dingen te leren, het belang van kennis en vaardigheden voor het verwerven van kennis en vaardigheden in de toekomst en de einddoelen van het onderwijs’ (Tweede Kamer der Staten-Generaal, 2008). Wanneer deze factoren worden doorgetrokken in het muziekonderwijs, kan er volgens Scheerens (2010, pp. 3-5) onderscheid worden gemaakt tussen de instrumentele en intrinsieke waarde van muziekonderwijs.

Scheerens is emeritus hoogleraar onderwijskunde aan de Universiteit Twente. Onder de instrumentele waarde valt onder andere het ontwikkelen van een muzikaal gehoor en het vermogen tot produceren, reflecteren en ontvangen van muziek. Onder de intrinsieke waarde valt onder andere het toepassen van muziek om het sociale klimaat te versterken en beter te leren samenwerken.

Scheerens (2010, pp. 14-16) geeft een aantal kwaliteitsindicatoren voor een kwalitatief goede muzikles en -leerkracht. Zo zou een leerkracht een activerend programma op moeten stellen waarbij leerlingen geïnspireerd worden. Ook het regelmatig evalueren, reflecteren en eventueel bijstellen van lesprogramma's is van belang. Daarbij moeten de aspecten van muziekonderwijs volgens de gestelde kerndoelen aan bod komen: muzikale vaardigheden, samenspel en het produceren van eigen muziek.

Leerlijn muziek

Binnen het leerplan kunstzinnige vorming zijn door SLO drie algemene kerndoelen opgesteld, zoals beschreven in figuur 4.

54	De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om ermee te communiceren
55	De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren
56	De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed

Figuur 4. Kerndoelen leergebied kunstzinnige oriëntatie (SLO, 2019c).

Vanuit deze kerndoelen is een specifieke leerlijn voor muziek in het basisonderwijs ontwikkeld. Deze leerlijn is verdeeld over vier leeftijdscategorieën: groep 1-2, 3-4, 5-6 en 7-8. Er wordt onderscheid gemaakt tussen vier verschillende domeinen: *oriënteren*, *onderzoeken*, *uitvoeren* en *evalueren*. Bij deze domeinen horen verschillende streefcompetenties, die per leeftijdscategorie zijn uitgewerkt in allerlei competenties (SLO, 2019a).

In groep 1-2 leren kinderen belangrijke basisvaardigheden voor hun verdere muzikale ontwikkeling door vooral veel muziek te maken en te experimenteren. Binnen het domein oriënteren leren zij actief te luisteren naar muziek die aansluit bij hun leefwereld. Onder het domein onderzoeken valt in deze fase het onderscheiden van betekenissen en tegenstellingen in muziek door te experimenteren en improviseren. Binnen het domein uitvoeren zingen kinderen liedjes met het bereik c tot b mee, waarbij de vaardigheid fraseren aan bod komt. Fraseren betreft het articuleren van afzonderlijke zinnen in een muziekstuk (Van Dale, z.d.-a). Daarbij leren kinderen om simpele ritmische stukken uit te voeren, symbool- en klankrelaties te herkennen, grafische notaties te verklanken en de meest gebruikte schoolinstrumenten te herkennen en bespelen. Ook leren kinderen binnen deze fase om samen te werken en zich aan te passen aan de groep. Bij het laatste domein, evalueren, leren kinderen om te vertellen over muziek aan de hand van muzikale begrippen.

In groep 3-4 ontdekken kinderen steeds meer betekenissen van muziek en kunnen ze zelf ook meer kennis toepassen (SLO, 2019b). Binnen het domein oriënteren wordt aandacht besteed aan actief luisteren en spelen muzikale betekenissen van anderen een grote rol. Binnen het domein onderzoeken leren kinderen muziek te componeren waarbij vormaspecten als herhaling en contrast worden toegepast. Onder het domein uitvoeren valt het toonvast en duidelijk gearticuleerd zingen, nu met een bereik van c tot c. Er wordt meer aandacht besteed aan het uitvoeren van eenvoudige muzieknotaties. Kinderen gaan zich steeds breder ontwikkelen en leren verschillende liedjes uit allerlei culturen. Naast het kennen van de schoolinstrumenten, leren kinderen nu ook enkele veelvoorkomende pop- en klassieke instrumenten kennen. Binnen het domein evalueren kunnen kinderen vertellen over persoonlijke muzikale keuzes en leren ze feedback te geven op het muzikale werk van anderen (SLO, 2019a).

In de volgende leeftijdscategorie, groep 5-6, ligt de focus binnen het domein oriënteren op het objectief toekennen van verschillende betekenissen aan muziek. Bij het domein onderzoeken kunnen kinderen

muzikale thema's in muziekstukken herkennen en bewust structuur aanbrengen in composities door het gebruik van verschillende vorm- en klankaspecten. Binnen het domein uitvoeren leren kinderen nu individueel een lied te zingen, maar ook in canon. Kinderen leren om bestaande muzieknotaties op gehoor te volgen en uit te voeren en om een muziekstuk aan anderen te presenteren. Binnen het laatste domein, evalueren, leren kinderen nu om hun feedback constructief vorm te geven en gemaakte keuzes uit muzikale ideeën toe te lichten. Daarbij krijgen kinderen inzicht in de rol van muziek bij massamedia (SLO, 2019a).

In groep 7/8 leren kinderen om zich te richten op muziek buiten de eigen beleavingswereld (SLO, 2019b). Bij het oriënteren komt dit tot uiting door aandachtig te luisteren naar muziek die buiten de leefwereld van de kinderen ligt en dit te spiegelen met eigen opvattingen. Het domein onderzoeken wordt gevormd door een vervolg op eerdere muzikale vaardigheden, zoals het toepassen van vorm- en klankaspecten zoals variatie, toonhoogte en dynamiek in grafische notaties. Binnen het domein uitvoeren werken kinderen met meerstemmigheid en leren ze overtuigend te presenteren. Binnen het laatste domein leren kinderen om feedback in hun muzikale werk te verwerken en krijgen ze inzicht in de manier waarop menselijk gedrag kan worden veranderd door muziek (SLO, 2019c).

Kennis en vaardigheden leerkrachten

Om deze onderwijsdoelen met succes te behalen, zijn er volgens Van Der Lei et al. (2015, pp. 22-23) een paar algemene eisen die aan basisschoolleerkrachten gesteld kunnen worden. Ten eerste kan er van leerkrachten verwacht worden dat ze de leerlijn muziekonderwijs kennen en dat ze ernaar handelen in hun onderwijs (SLO, 2019a). Tevens zouden leerkrachten kinderen verder moeten kunnen brengen in hun muzikale ontwikkeling. Een muziekmethode kan hierbij gehanteerd worden, maar deze kan pas goed tot zijn recht komen wanneer leerkrachten ook over bepaalde kennis en vaardigheden beschikken. Deze kennis en vaardigheden zijn onderverdeeld in vijf domeinen: zingen, luisteren, muziek maken, muziek lezen en noteren en bewegen (Van Der Lei et al., 2015, pp. 22-23).

Binnen het domein zingen kan van leerkrachten niet worden verwacht dat zij een professioneel ontwikkelde zangstem hebben. Wel moeten leerkrachten een bepaalde melodie kunnen aanhouden en zuiver kunnen zingen. Daarbij is het belangrijk dat er sprake is van juist stemgebruik, zodat de stem door het zingen niet beschadigt (Van Der Lei et al., 2015, pp. 26-27). Kinderen beleven veel plezier aan zingen, waar de leerkracht positief op in kan haken. Zo kan een lied worden ingezet als praktisch hulpmiddel om de aandacht van de klas te krijgen, woordenschat te vergroten of bij de kleuters tijdens het opruimen (Vrolijk et al., 2013, pp. 20-21). Het aanleren van een nieuw lied verloopt volgens drie fasen: inleiding, aanleren en uitbreiding. Tijdens de inleiding wordt het lied binnen een betekenisvolle context geplaatst. In de fase aanleren geeft de leerkracht een goed klinkend voorbeeld, waarbij de juiste toonhoogte wordt toegepast. Daarbij moet het lied goed verstaanbaar zijn waarbij het tempo, het ritme en stemgebruik correct zijn. Vervolgens kunnen de kinderen meezingen met het lied. De laatste fase is de uitbreiding, waarbij extra activiteiten zoals bewegingen of het meespelen op instrumenten kunnen worden ingezet (Van Der Lei et al., 2015, pp. 42-43).

Het luisteren naar muziek heeft een belangrijke rol in de samenleving. Een mens komt zijn hele leven op verschillende manieren met muziek in aanraking. Daarom is het belangrijk en ook logisch om kinderen ook bewust met muziek in aanraking te laten komen tijdens hun opvoeding. Hoe er in de jonge jaren van een kind met muziek wordt omgegaan, heeft effect op de manier en het niveau waarop er later muziek kan worden beleefd en beoefend (Vrolijk et al., 2013, p. 22). Het selecteren van muziek waarnaar geluisterd kan worden op de basisschool kan lastig zijn voor leerkrachten. Het kan goed zijn om de muzikale voorkeur van kinderen in de muziekles te betrekken, om betrokkenheid te verhogen (Van Der Lei et al., 2015, pp. 76-77). Echter moet het muziekonderwijs blijven draaien om 'de muzikale ontwikkeling van kinderen of het vermogen van mensen tot cultureel bewustzijn' (Van Heusden, 2010) en niet om de persoonlijke smaak van kind of leerkracht. Bij het luisteren naar muziek heeft de leerkracht een essentiële rol: het stellen van goede luistervragen. Een luistervraag is goed

wanneer kinderen geactiveerd en geprikkeld worden om kritisch te luisteren. Een voorbeeld van een goede vraag is: 'Hoe vaak hoor je deze melodie terugkomen?' of 'Hoeveel instrumenten doen er mee?' Daarnaast moet een luistervraag een relatief grote kans op succes hebben. De laatstgenoemde voorbeeldvraag zou niet passend zijn wanneer de muziekinstrumenten niet bekend zijn bij de leerlingen (Van Der Lei et al., 2015, p. 94).

Naast het luisteren naar muziek heeft een leerkracht ook de taak om kinderen muziek te laten maken in de klas. Zo kunnen zij ontdekken waar hun sterke kanten en muzikale voorkeuren liggen en hoe prettig het is om samen muziek te kunnen maken. Het leren bespelen van muziekinstrumenten zorgt er ook voor dat kinderen kennismaken met verschillende muzikale principes, zoals hoog-laag en hard-zacht (Van Der Lei et al., 2015, p. 101). De leerkracht moet leiding kunnen geven aan een groep kinderen die muziekinstrumenten bespeelt. Daarvoor is het van belang dat de leerkracht zelf enige ervaring heeft met het bespelen van instrumenten. Ook moet een muzikale leider goede oren en gevoel voor kwaliteit hebben kom te kunnen horen wat wel en niet goed klinkt. Wanneer muziekinstrumenten worden ingezet in de klas, komen volgens Van Der Lei et al. (2015, pp. 108-109) vijf rollen van de leerkracht naar voren: organiseren, faseren, coöperatief leren inzetten, muzikale leiding geven en het proces evalueren. Vaardigheden die daarbij van de leerkracht worden gevraagd, zijn:

- Het realiseren van actieve en geconcentreerde deelname van alle leerlingen.
- Het aansporen tot creatief gedrag waarbij kinderen hun gevoel in muziek uitdrukken.
- Het aangeven van de maat, inzet en afslag door vocale of lichamelijke aanwijzingen.
- Het begeleiden van een lied met stem en eventueel muziekinstrument.
- Het verklanken van een grafische partituur (Van Der Lei et al., 2015, pp. 115-116).

Naast het maken van muziek komt het ontwerpen ook aan bod op de basisschool. De leerkracht begeleid muzikale improvisaties en het componeren van eigen muziekstukken. Daarbij is kennis van melodische en ritmische improvisatie, verschillende maat- en toonsoorten en grafische notatie onmisbaar (Van Der Lei et al., 2015, p. 104).

Het lezen en noteren van muziek is een controversieel onderwerp binnen het basisonderwijs. Het lezen van muzieknoden lijkt langzaam uit het onderwijs te verdwijnen, terwijl het nog wel staat opgenomen in de doelen van muziekonderwijs. Critici beweren dan leerlingen het eigen gehoor niet optimaal ontwikkelen omdat de nadruk bij muzieknoden ligt op het de symbolen. Het ontcijferen van noten staat niet gelijk aan begrip voor de muzikale betekenis van deze noten in een andere context (Bremmer, 2006, p. 99). Toch is het volgens Van Oers (2008, pp. 144-145) belangrijk om het notenschrift wel aan te bieden, omdat daarmee inzicht kan worden geboden in klankeigenschappen. Ook biedt het de mogelijkheid om te reflecteren op muziek. Er zijn twee vormen van muzikale notatie te onderscheiden: traditionele en grafische notatie. Traditionele notatie is de bladmuziek zoals wij die nu kennen en is het meest gebruikelijk en exact. Grafische notatie is globaler, de timing en toonhoogte zijn niet exact beschreven. Klanken worden verbeeld door bijvoorbeeld stippen of lijnen (Sauer, 2009, pp. 16-17). De grafische notatie wordt vaak gebruikt als voorbereiding op de traditionele notatie. De leerkracht moet zelf kennis hebben van beide notatievormen om deze kennis over te kunnen brengen op leerlingen. De taak van de leerkracht is om kinderen verschillende muziekstukken te laten spelen en te laten kennismaken met beide notatievormen (Van Der Lei et al., 2015, p. 138).

Het laatste domein, bewegen, is nauw verbonden aan muziek. Dansen is een primaire uitingsvorm bij het horen van muziek. Van leerkrachten wordt niet verwacht dat zij professionele dansers zijn, maar wel dat zij tegemoetkomen aan de bewegingsdrang van kinderen (Vrolijk et al., 2013, pp. 142-143). Een onderzoekende houding en bereidheid om zelf ook te bewegen zijn daarbij belangrijke elementen (Van Der Lei et al., 2015, p. 171).

2.3 Afsluiting literatuurstudie

Vanuit de literatuurstudie kan geconcludeerd worden dat het belang van muziekonderwijs voor kinderen vanuit diverse perspectieven kan worden onderbouwd. Verschillende studies (Hille & Schupp, 2015; Jaschke et al., 2018, pp. 5-7; Roden et al., 2013) tonen dat cognitieve vaardigheden kunnen worden versterkt door het inzetten van muziekonderwijs. Zo halen kinderen betere cijfers, worden ze ambitieuzer en worden vaardigheden zoals plannen versterkt. Echter blijkt het niet altijd mogelijk om muzikale vaardigheden om te zetten in cognitieve vaardigheden (Winner en Cooper, 2000). Toch blijkt dat vaardigheden als intelligentie wel over te dragen zijn wanneer expliciet wordt benoemd hoe de muzikale vaardigheden kunnen worden ingezet bij cognitieve vakken (Dos Santos-Luiz et al., 2015; Holochwost et al., 2017). Daarbij heeft muziek aantoonbaar effect op diverse hersengebieden en baansystemen in het brein (Hallam, 2010; Scherder, 2017b, p. 23). Het bespelen van een instrument zorgt voor een toename van het volume van de corpus callosum, wat leidt tot betere communicatie tussen de hersenhelften (Bengtsson et al., 2005b).

De muzikale ontwikkeling begint al voordat kinderen kunnen praten (Honing, 2012, pp. 16-20). Hargreaves (1986) beschrijft aan de hand van diverse mijlpalen een breed beeld van de muzikale ontwikkeling door de jaren heen. Dit model is echter niet erg nauwkeurig, omdat er geen duidelijke structuur te herkennen is in de voorkomende muzikale aspecten. Swanwick (2001) beschrijft middels een stadiumtheorie vier fasen met verschillende substadia. Dit model is nauwkeuriger vanwege de wisselwerking tussen theorie en praktijk en het centraal staan van muzikaal begrip. Voor kinderen is het vooral van belang om veel muziek te maken en te experimenteren om tot muzikale ontwikkeling te komen (Breeuwsma et al., 2005, pp. 17-18).

Volgens Scheerens (2010, pp. 14-16) kan onderwijskwaliteit worden weergegeven door een aantal indicatoren. Van de leerkracht wordt verwacht dat de kerndoelen worden toegepast in het muziekonderwijs. Stichting Leerplan Ontwikkeling heeft binnen het leerplan kunstzinnige vorming drie kerndoelen voor muziekonderwijs opgesteld. Bij de leerlijn muziek komen de domeinen oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren aan bod. Door deze domeinen vergaren kinderen steeds meer kennis van muzikale aspecten die zij steeds beter kunnen toepassen (SLO, 2019b).

Het aanbieden van kwalitatief goed muziekonderwijs vergt de nodige kennis en vaardigheden van leerkrachten. Deze kunnen worden verdeeld in vijf domeinen. Bij het zingen wordt er van de leerkracht verwacht dat er correct gebruik wordt gemaakt van de stem. Ook het hanteren van een stapsgewijze didactiek voor het aanleren van een lied is van belang (Van Der Lei et al., 2015, pp. 42-43). Onder het domein luisteren valt het stellen van gerichte luistervragen (Van Der Lei et al., 2015, p. 94). Het domein muziek maken vraagt om een leerkracht die muzikale leiding kan nemen, ervaring heeft met instrumenten, gevoel heeft voor kwaliteit en de maat, inslag en afzet kan aangeven (Van Der Lei et al., 2015, pp. 115-116). Het lezen en noteren van muziek wordt zo nu en dan beschreven als omstreden. Volgens Bremmer (2006, p. 99) heeft notenschrift niet altijd meer begrip voor de muzikale context als gevolg. Toch kent het lezen en noteren van muziek vele voordelen, waaronder inzicht in klankeigenschappen (Van Oers, 2008, pp. 144-145). Leerkrachten moeten kennis hebben van zowel de grafische als de traditionele notering om dit over te kunnen dragen aan kinderen (Van Der Lei et al., 2015, p. 138). Binnen het laatste domein, het bewegen, wordt van leerkrachten verwacht dat zij tegemoet komen aan de bewegingsdrang van kinderen (Vrolijk et al., 2013, pp. 142-143).

Het volgende hoofdstuk bevat het contextonderzoek, waarin de methode en resultaten aan bod komen. Dat hoofdstuk beschrijft de manier waarop de deelvragen gericht op contextkennis worden beantwoord.

3. Contextonderzoek

3.1 Inleiding contextonderzoek

In dit hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op de deelvragen gericht op contextkennis:

Deelvraag 3. *Hoe ervaren leerlingen in de middenbouw de manier waarop muziekonderwijs wordt vormgegeven op basisschool X?*

Deelvraag 4. *Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot muziekonderwijs bij de leerkrachten in de middenbouw wat betreft hun muzikale kennis en vaardigheden?*

Het contextonderzoek brengt de beginsituatie van de praktijk in beeld met betrekking tot het muziekonderwijs. Hierbij is zowel onderzoek gedaan naar de leerkrachten als de leerlingen. Eerst worden de methoden van dataverzameling per deelvraag toegelicht. Het eerste meetmoment is een gesprek met de directrice van basisschool X om richting te geven aan het onderzoek. Daarna zijn verschillende enquêtes en interviews afgenomen bij zowel het team als de leerlingen en zijn observaties uitgevoerd tijdens muzieklessen in de groepen 3 tot en met 5. Deze bevindingen vormen samen de beginmeting van het onderzoek. Elke deelvraag bevat informatie over de geselecteerde respondenten, meetinstrumenten, procedure en analyse. Vervolgens worden de resultaten van het contextonderzoek gepresenteerd. Tot slot volgt een conclusie van het contextonderzoek, waarin de belangrijkste resultaten worden beschreven. Bij dit onderzoek zal een mixed-method aanpak worden toegepast: zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek zal worden uitgevoerd, waarbij de nadruk ligt op kwalitatief onderzoek. Bij kwantitatief onderzoek wordt gestreefd naar een groot aantal respondenten. Bij kwalitatief onderzoek wordt gestreefd naar gedetailleerde informatie van individuele deelnemers, waarbij de betekenis van groot belang is (De Boer, 2006, p. 6). Bij de beschrijving van de analyse zal worden aangegeven welke wijze van onderzoeken is toegepast.

3.2 Methode contextonderzoek

3.2.1 Methode beginsituatie leerkrachten

Het onderzoek naar de beginsituatie van de leerkrachten richt zich op de deelvraag: *Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot muziekonderwijs bij de leerkrachten in de middenbouw wat betreft hun muzikale kennis en vaardigheden?* Om deze beginsituatie te illustreren worden diverse methoden met bijbehorende meetinstrumenten ingezet: bij de methode *bevragen* worden twee verschillende enquêtes afgenomen. Bij de methode *observeren* worden observaties uitgevoerd met daarbij aansluitend interviews, wat weer onder de methode *bevragen* valt. Tevens wordt door middel van een interview een vakleerkracht muziek van externe basisschool Y bevraagd. Op deze school wordt muziekonderwijs vormgegeven door een vakleerkracht muziek in te zetten.

Respondenten

Het onderzoek wordt uitgevoerd onder de leerkrachten van de middenbouw van basisschool X. De middenbouw betreft de groepen 3A, 3B, 4 en 5. Vanwege het afstandsonderwijs tijdens de lockdowns door COVID-19 ligt de focus op de basisschool sterk op de basisvakken rekenen, spelling en taal. Een gevolg daarvan is dat de leerkrachten weinig tijd hebben voor extra activiteiten zoals dit onderzoek. Om deze reden is er vanuit overleg met de betreffende leerkrachten en directrice gekozen om bij de onderzoeksactiviteiten maar één leerkracht van de beide groepen 3 te laten deelnemen. Echter is voor het afnemen van de eerste enquête gekozen om het hele team te laten deelnemen, dat uit tien leerkrachten bestaat. Na het uitvoeren van deze enquête zal het onderzoek wat betreft deze deelvraag zicht uitsluitend richten op de leerkrachten van de middenbouw. De keuze is gemaakt omdat het onderzoek op deze manier een betere focus heeft en zich alleen richt op de doelgroep, namelijk de middenbouwleerkrachten en -leerlingen. Echter is de onderzoeker zelf leerkracht van groep 5, waardoor observaties en interviews niet mogelijk zijn in deze groep. Om deze reden wordt groep 5 wel betrokken bij het deel van het onderzoek dat zich richt op de leerlingen en het uitvoeren van het ontwerp, maar niet bij de metingen van leerkrachtkennis- en vaardigheden. In totaal bestaat de groep

respondenten voor deze deelvraag dus uit twee leerkrachten, zoals te zien in Tabel 1. Om triangulatie toe te passen en de betrouwbaarheid van de data te versterken zullen er naast deze groep respondenten ook vakleerkrachten van hogeschool X en externe basisschool Y worden betrokken bij het onderzoek, zoals te zien in Tabel 2.

Tabel 1. Overzicht respondenten basisschool X

Groep	Leerkracht
3A – 3B	A
4	B

Tabel 2. Overzicht respondenten vakleerkrachten

School	Leerkracht
Hogeschool X	C
	D
Basisschool Y	E

Meetinstrumenten

Onder de tien leerkrachten wordt een eerste enquête afgenomen met als doel te ontdekken wat de huidige attitude van de leerkrachten is wat betreft het muziekonderwijs op basisschool X (Bijlage C2). Daarbij richt de enquête zich op muzikale kennis en vaardigheden, gebaseerd op de kenmerken van een kwalitatief goede muzikles (Scheerens, 2010; SLO, 2019a). Deze enquête bestaat uit stellingen met vierpuntsschaal, gesloten vragen met meerdere keuzemogelijkheden en enkele open vragen. Bij de vierpuntsschaal wordt een keuze gemaakt uit een even aantal keuzemogelijkheden: *oneens*, *een beetje oneens*, *een beetje eens of eens*, waardoor de respondent niet neutraal kan kiezen (Van Der Donk & Van Lanen, 2016, p. 171). Er is gekozen om enkele open vragen toe te voegen aan de enquête om respondenten de mogelijkheid te bieden een antwoord te geven zonder van tevoren te zijn beïnvloed door verschillende keuzemogelijkheden. Omdat de analyse hiervan meer tijd vergt, komen in de enquête veelal stellingen en gesloten vragen met meerdere keuzemogelijkheden aan bod.

Om te meten hoe leerkrachten A en B een muzikles vormgeven en welke kennis en vaardigheden zij beheersen wordt bij beide leerkrachten een observatie uitgevoerd tijdens een muzikles (Bijlage C4). De leerkrachten voeren beiden zonder overleg vooraf dezelfde muzikles uit, waarbij de onderzoeker met behulp van een minder gestructureerd observatieschema met open observatiepunten zal observeren. Aansluitend wordt bij beide leerkrachten individueel een interview afgenomen (Bijlage C5). Dit voorgestructureerde interview bestaat uit vragen die een getal opleveren, waarbij een waardering aan het muziekonderwijs op school wordt gevraagd en uit open vragen. Ondanks dat open vragen meer aandacht vragen bij de analyse, is hiervoor gekozen omdat de antwoorden verheldering kunnen geven op de antwoorden bij de enquête.

Naast de interviews met de groepsleerkrachten van basisschool X worden ook digitale interviews afgenomen bij twee muziekdocenten van hogeschool X en een vakleerkracht muziek van basisschool Y, leerkracht C, D en E (Bijlage C6). Er zou een bezoek worden gebracht aan externe basisschool Y, waar leerkracht E de muzieklessen verzorgt, maar vanwege de huidige maatregelen kan dit bezoek geen doorgang vinden. Daarom is besloten om het bezoek te vervangen door een digitaal interview. Door middel van een voorgestructureerd interview met open vragen en vragen die een getal opleveren wordt besproken wat de visie van de docenten is op muziekonderwijs in Nederland, wat hun visie is en welke muzikale kennis en vaardigheden basisschoolleerkrachten nodig hebben om muziekonderwijs te geven. Het doel van deze interviews is om met behulp van ervaringsdeskundigen data te verzamelen die kan worden vergeleken met de data van basisschool X om zo de verschillen in kaart te brengen.

Tot slot wordt een tweede enquête specifiek gericht op de kennis en vaardigheden van leerkrachten A en B afgenomen om deze deelvraag te kunnen beantwoorden (Bijlage C7). De enquête bestaat uit dertien stellingen waarbij de leerkrachten zichzelf per stelling aan de hand van een vierpuntsschaal dienen te scoren. De stellingen in de enquête zijn gebaseerd op kennis en vaardigheden die volgens de literatuur aan bod komen bij geven van muziekonderwijs (SLO, 2019a; Van Der Lei et al., 2015). Het doel van deze enquête is om specifieke data te verzamelen over welke vaardigheden en kennis de respondenten beheersen.

Procedure

De enquêtes zullen digitaal zelfstandig door de leerkrachten worden ingevuld. De observaties en interviews vinden op verschillende momenten plaats, dit wordt per leerkracht afgestemd. De observaties en interviews worden uitgevoerd door de onderzoeker. De interviews zullen auditief worden vastgelegd, zodat het analyseren ervan op een later tijdstip kan plaatsvinden. De observaties zullen worden vastgelegd door middel van een observatieschema (Bijlage C4).

Analyse

De twee enquêtes beslaan stellingen met een vierpuntsschaal, gesloten vragen met meerdere keuzemogelijkheden en open vragen. De stellingen en gesloten vragen worden kwantitatief beoordeeld: de resultaten worden getransformeerd tot cijfers. Vervolgens zal van deze cijfers een gemiddelde worden berekend, dat wordt omgezet in procenten. Door de bevindingen te presenteren in procenten kunnen deze van verschillende groepen respondenten worden vergeleken en eenvoudig visueel worden gepresenteerd (Van Der Donk & Van Lanen, 2016, pp. 232-233). De open vragen worden ingedeeld in verschillende categorieën, die vervolgens ook worden omgezet in cijfers, een gemiddelde en een percentage. De observaties worden uitgevoerd met een minder gestructureerd observatieschema met open observatiepunten. Deze bevindingen worden kwalitatief beoordeeld door de verschillende observaties horizontaal te vergelijken. De observaties zullen worden gereduceerd tot tekstfragmenten, waarbij een korte samenvatting zal worden gegeven van de bevindingen. De aansluitende interviews zorgen voor een verdere kwalitatieve verdieping van de kwantitatieve analyses. De interviews beslaan open vragen en vragen die een getal opleveren door het muziekonderwijs te waarderen met een cijfer. De bevindingen die naar voren komen bij de open vragen uit de interviews met de leerkrachten A tot en met E zullen vanuit de auditieve opname woordelijk worden getranscribeerd. Daarbij wordt alle informatie letterlijk beschreven, maar worden aarzelingen en stopwoordjes achterwege gelaten. Om geen informatie te verliezen over de manier waarop iets wordt uitgesproken, worden woorden waar de spreker de nadruk op legt cursief genoteerd. Vervolgens wordt de getranscribeerde tekst kwalitatief geanalyseerd door deze te coderen aan de hand van (deels) vooraf opgestelde categorieën. Door middel van een deductieve werkwijze worden tekstfragmenten geselecteerd en toegewezen aan een vooraf bedachte of nieuwe categorie. Na het coderen worden de tekstfragmenten getransformeerd tot getallen waarbij verschillende visuele presentatiemiddelen worden toegepast. De vragen die een getal opleveren worden net als de data uit de enquêtes getransformeerd tot cijfers, waarvan een gemiddelde en percentages worden berekend. Overlappende bevindingen uit verschillende meetinstrumenten zullen worden samengevoegd om de resultaten overzichtelijker te maken.

3.2.2 Methode beginsituatie leerlingen

Het onderzoek naar de beginsituatie van de leerlingen richt zich op de deelvraag: *Hoe ervaren leerlingen in de middenbouw de manier waarop muziekonderwijs wordt vormgegeven op basisschool X?* De meetinstrumenten die worden ingezet bij het beantwoorden van deze deelvraag zijn observaties bij muzieklessen in de middenbouwgroepen en een enquête onder alle leerlingen van de middenbouw. Er zou een bezoek worden gebracht aan basisschool Y, waarbij een selectie van leerlingen een vragenlijst zou invullen. Vanwege de huidige maatregelen rondom COVID-19 kan dit bezoek niet doorgaan en komt dit meetinstrument te vervallen.

Respondenten

Het onderzoek naar deze deelvraag wordt uitgevoerd in de middenbouwgroepen 3A, 3B, 4 en 5. Het totale aantal respondenten beslaat 77 leerlingen, verdeeld in 47 jongens en 30 meisjes (Tabel 3).

Tabel 3. Overzicht respondenten leerlingen basisschool X

Groep	Aantal leerlingen
3A	19 (12 jongens, 7 meisjes)
3B	18 (10 jongens, 8 meisjes)
4	20 (12 jongens, 8 meisjes)
5	20 (13 jongens, 7 meisjes)

Meetinstrumenten

Om de beginsituatie van de leerlingen duidelijk in beeld te krijgen, wordt gekeken naar de manier waarop de middenbouwleerlingen het muziekonderwijs in de huidige vorm ervaren. Dit gebeurt door middel van een enquête die door de 77 leerlingen wordt ingevuld (Bijlage C3). De vragen zijn zo beschreven dat kinderen van groep 3 tot en met groep 5 de vraagstelling kunnen begrijpen. De enquête bestaat uit open en gesloten vragen en uit vragen die een getal opleveren, gebaseerd op de kenmerken van kwalitatief goed muziek onderwijs (SLO, 2019a; Van Der Lei et al., 2015). De gesloten vragen zijn stellingen met vierpuntsschaal, waarbij smileys corresponderen met de waarden *oneens*, *een beetje oneens*, *een beetje eens* en *eens*. Het doel van de enquête is het beantwoorden van de vierde deelvraag: data verzamelen over hoe leerlingen het huidige muziekonderwijs op basisschool X ervaren. Daarbij worden in de groepen 3 en 4 observaties uitgevoerd, zoals beschreven bij de beginsituatie van de leerkrachten. Tijdens deze open, minder gestructureerde observaties zal niet alleen worden gelet op de leerkracht, maar ook op de leerlingen. Het doel van de observaties wat betreft deze deelvraag is om data te verzamelen over de manier waarop leerlingen participeren in een muziekles. Deze bevindingen kunnen vervolgens worden vergeleken met de data uit de afgenomen enquêtes.

Procedure

De enquêtes worden in de groepen 3A, 3B, 4 en 5 afgenomen waarbij de groepsleerkracht de enquête inleidt. Daarna vullen de leerlingen de antwoorden zelfstandig in. In de groepen 3A en 3B zal de groepsleerkracht de vragen klassikaal voorlezen, omdat niet elke leerling dit zelfstandig kan. De observaties vinden op verschillende tijdstippen plaats, die met de leerkrachten persoonlijk zullen worden afgestemd.

Analyse

De enquêtes beslaan stellingen met een vierpuntsschaal, gesloten vragen met meerdere keuzemogelijkheden en open vragen. De stellingen en gesloten vragen worden kwantitatief beoordeeld door de resultaten om te zetten in cijfers. Op basis van de gemiddelde waarden die uit de cijfers naar voren komen, worden percentages opgesteld die worden grafisch worden gepresenteerd in cirkel- of staafdiagrammen. De observaties worden vanuit het observatieschema met open observatiepunten kwalitatief beoordeeld door een horizontale vergelijking. De bevindingen die hieruit naar voren komen, worden getransformeerd tot tekstuele data. Dit kan worden samengevat tot betekenisvolle tekstfragmenten met de belangrijkste bevindingen uit de observaties.

3.2.3 Randvoorwaarden

De onderzoeksperiode begint in september 2020 met het oriënteren en uitvoeren van literatuuronderzoek, maar uitvoeringsperiode van het contextonderzoek bedraagt de periode van november 2020 tot en met februari 2021. De onderzoeker besteedt wekelijks ten minste een uur aan het voorbereiden, uitvoeren en analyseren van de onderzoeksactiviteiten. Van betrokkenen wordt gevraagd om deel te nemen aan de enquêtes en interviews, dit kost elke respondent maximaal een uur. Het uitvoeren van het onderzoek vergt geen apparaten, materialen, bronnen of hulpmiddelen naast de middelen die al aanwezig zijn. De ruimtes die beschikbaar zijn voor het onderzoek zijn de eigen lokalen van de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 5. De onderzoeksactiviteiten worden van tevoren besproken en gepland met de directrice van basisschool X, die tevens onderzoeksbegeleiding biedt. Daarnaast is de Begeleider Op Afstand betrokken bij het onderzoek en wordt het verloop van het onderzoek regelmatig besproken. Communicatie over het onderzoek verloopt via Parro bij algemene mededelingen voor collega's en ouders en via de mail bij persoonlijke communicatie met

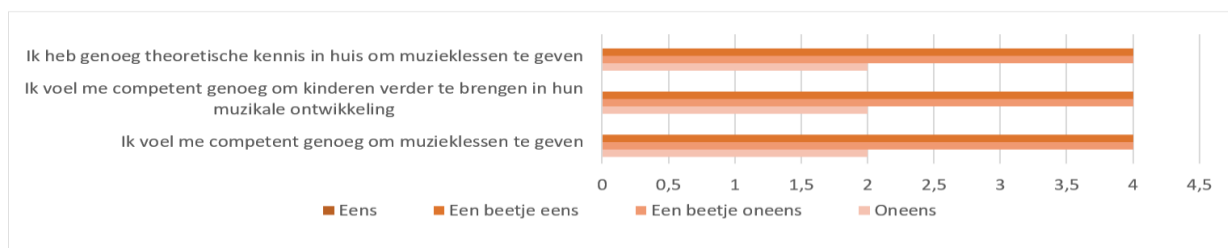
collega's. De volgende paragraaf bevat de resultaten van het contextonderzoek, waarin de contextgerichte vragen zijn beantwoord.

3.3 Resultaten contextonderzoek

In deze paragraaf worden de resultaten van het contextonderzoek beschreven. Aan de hand van de uitgevoerde onderzoeksactiviteiten en analyses wordt per deelvraag beschreven welke bevindingen er zijn gedaan. Daarbij worden de analysemethodes zoals beschreven bij methode toegepast.

3.3.1 Resultaten beginsituatie leerkrachten

De resultaten van het onderzoek naar de beginsituatie van de leerkrachten richten zich op de deelvraag: *Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot muziekonderwijs bij de leerkrachten in de middenbouw wat betreft hun muzikale kennis en vaardigheden?*



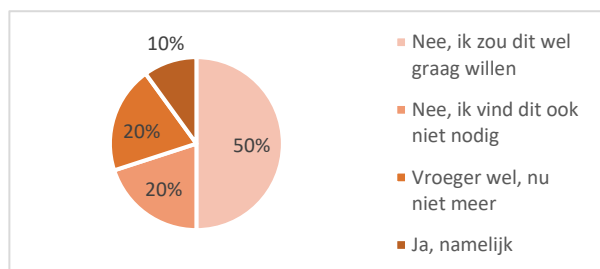
Figuur 5. Competentie leerkrachten basisschool X

Op de stellingen gericht op de competentie van de leerkrachten uit de eerste enquête werd drie keer unaniem geantwoord: 60% van de leerkrachten beantwoordt stellingen met oneens of een beetje oneens (Figuur 5). Dit geldt zowel de praktische uitvoering van de muziekles als voor het bezitten van theoretische kennis. Op de muzikale kennis en vaardigheden van de leerkrachten wordt over het algemeen laag gescoord. Zoals Figuur 6 weergeeft, speelt 90% geen muziekinstrument, maar geeft 50% aan dit wel graag te willen. Uit een interview met leerkracht B blijkt dat zij de meerwaarde ziet van het bespelen van een muziekinstrument in de klas: “Het lijkt mij heel waardevol om kinderen te kunnen begeleiden en daarbij muzikale ondersteuning te bieden” (Bijlage C5). De vijf interviews zijn gecodeerd aan de hand van vooraf opgestelde categorieën, zoals aangegeven in Tabel 4. Opvallend aan de resultaten van de enquête is dat op het onderdeel *zingen* aanzienlijk hoger wordt gescoord: 60% geeft aan goed genoeg te kunnen zingen om kinderen te begeleiden bij een lied (Figuur 7). Uit de tweede enquête, afgenomen bij middenbouwleerkrachten A en B blijkt dat de respondenten zich wel comfortabel voelen bij het zingen, maar dat ze leerlingen niet optimaal kunnen begeleiden bij het aanleren van een lied (Bijlage C7). Volgens leerkracht C van hogeschool X is enige basiskennis een belangrijke voorwaarde voor het geven van muziekonderwijs. Leerkrachten moeten minstens dezelfde doelen beheersen als de leerlingen (Bijlage C6).

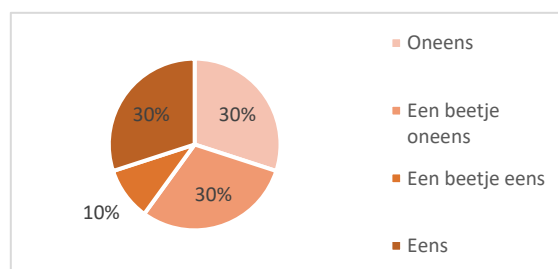
Categorieën coderen interviews

- Kennis en vaardigheden
- Muziekonderwijs verbeteren
- Inhoud muziekles
- Kwaliteit muziekonderwijs meten
- Belang muziekonderwijs
- Frequentie muzieklessen
- Kwaliteit muziekonderwijs

Tabel 4. Categorieën coderen interviews



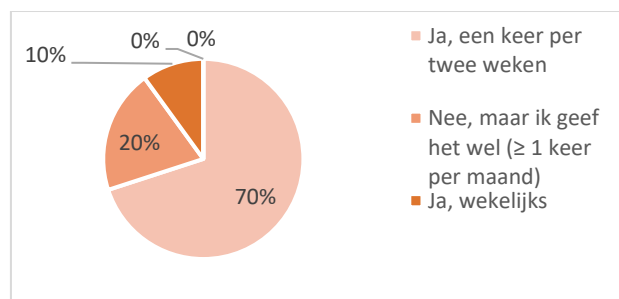
Figuur 6. Bespelen muziekinstrument leerkrachten basisschool X



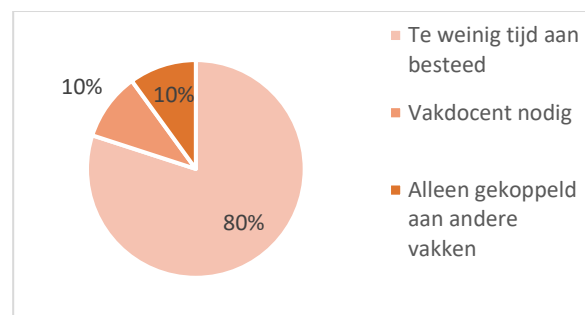
Figuur 7. Competentie zingen leerkrachten basisschool X

Zoals Figuur 8 illustreert, plant 70% van het team van basisschool X muziek eens per twee weken in. Figuur 9 laat zien hoe de leerkrachten het huidige muziekonderwijs op hun school beoordelen: 80% geeft aan dat er te weinig tijd aan wordt besteed. In

de interviews met leerkrachten A en B werd toegevoegd dat muziek snel aan de kant geschoven wordt bij tijdnoed (Bijlage C5). Leerkracht A geeft in het interview aan muziek vergeleken met andere vakken minder belangrijk te vinden. Leerkracht B benoemt dat er geen ruimte is om te schuiven in het huidige rooster (Bijlage C5). Vakdocent D van hogeschool X erkent dit probleem: ‘‘de noodzaak van muziekonderwijs wordt niet gevoeld door leerkrachten, wat logisch is wanneer er geen inspectie wordt ingezet’’ (Bijlage C6).



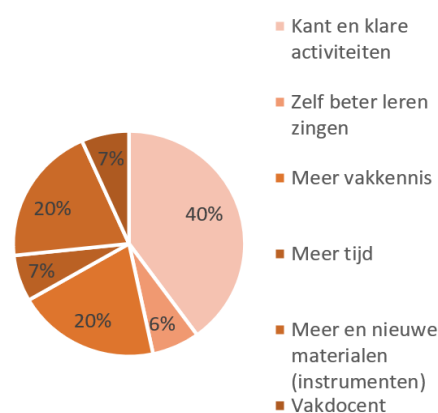
Figuur 8. Frequentie muzieklessen basisschool X



Figuur 9. Waardering muziekonderwijs basisschool X

De antwoorden op de eerste enquête tonen dat 30% van de leerkrachten van basisschool X gebruikmaakt van de muziekmethode Eigenwijs (Bijlage C2). Uit de observaties in de groepen 3 en 4 komt naar voren dat de methode wel wordt ingezet, maar niet alles eruit wordt gehaald. Zo werd bij beide muzieklessen eerst veel aandacht besteed aan de achtergrond van het lied, waardoor de kinderen veel moesten luisteren. Hierdoor bleef weinig tijd over om het lied te zingen en samen muziek te maken. Zo werd er bij groep 3B ongeveer acht minuten gespeeld met instrumenten en was er bij groep 4 geen tijd over om muziek te maken (Bijlage C4). Leerkracht E van basisschool Y zegt in het interview: ‘‘muziek is doen’’ (Bijlage C6). Ze legt uit dat ze regelmatig ziet dat leerkrachten veel tijd besteden aan het vertellen en stellen van vragen tijdens de muziekles, maar dat dit niet het doel van muzieklessen zou moeten zijn. In de tweede enquête geven leerkracht A en B ook aan de methode niet volledig op een effectieve manier in te kunnen zetten. De resultaten van deze enquête zoals opgenomen in Bijlage C7 geven een beeld van de huidige stand van zaken wat betreft de verdere kennis en vaardigheden van de middenbouwleerkrachten.

Om het muziekonderwijs op basisschool X te verbeteren zou 40% van het team graag kant en klare activiteiten aangeleverd krijgen. Daarnaast zou 20% graag meer en nieuwe muziekinstrumenten willen en geeft 20% aan meer vakkennis nodig te hebben (Figuur 10). In de interviews met leerkracht A en B wordt dit bevestigd: leerkracht A geeft aan behoefte te hebben aan nieuwe instrumenten en aan nieuwe input door middel van lesideeën (Bijlage C5). In het interview met vakdocent C van hogeschool X kwam naar voren dat een opfriscursus of bijlessen leerkrachten zouden kunnen helpen bij het verbeteren van hun muzieklessen. Vakdocent E geeft aan dat langdurig structureel onderwijs op basisschool Y het verschil heeft gemaakt. Daarnaast benadrukt zij het belang van het *doen* tijdens de muziekles. De leerkracht moet niet de hele les aan het woord zijn, maar de leerlingen stimuleren om actief mee te doen en samen muziek te maken. De les zou altijd gestart moeten worden met een actieve werkvorm om zo betrokkenheid te creëren. Ook moet instrumentenkennis in de lessen ruimschoots spelenderwijs aan bod komen (Bijlage C6).



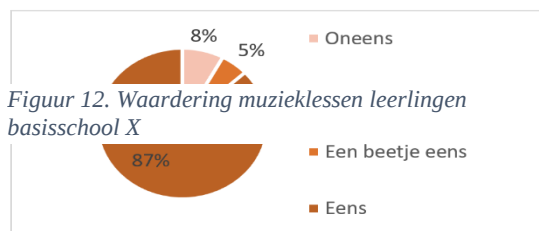
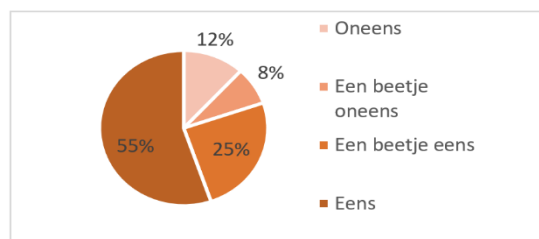
Figuur 10. Verbeteren muziekonderwijs basisschool X

3.3.2 Resultaten beginsituatie leerlingen

De resultaten van het onderzoek naar de beginsituatie van de leerlingen richt zich op de deelvraag: *Hoe ervaren leerlingen in de middenbouw de manier waarop muziekonderwijs wordt vormgegeven*

op basisschool X? Om deze vraag te beantwoorden, worden de resultaten van de verschillende meetinstrumenten in deze paragraaf gepresenteerd.

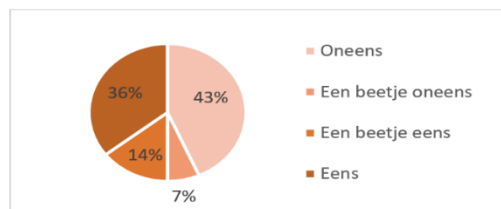
Vanuit de observaties in de twee middenbouwgroepen zijn betekenisvolle tekstfragmenten geselecteerd. Samenvattend komt naar voren dat de kinderen in beide groepen veel stilzaten tijdens de muziekles, wat sommige leerlingen zichtbaar moeilijk vonden. De lessen begonnen met een verhaaltje, vragen en een filmpje waar de kinderen geen actieve rol in hadden. Tijdens het zingen mochten de leerlingen eerst een zin meezingen, wat later in de les stap voor stap werd uitgebouwd. Toen er bij het lied geklapt moest worden, lukte het een groot aantal leerlingen niet om gelijktijdig de juiste tekst mee te zingen. Een paar kinderen kregen bij leerkracht A ritmestokjes om mee te tikken tijdens het klappen, bij leerkracht B werden geen instrumenten ingezet. Niet alle leerlingen kregen bij leerkracht A de kans om met de instrumenten mee te spelen. Leerkracht B sloot de les af met een hoorspel, waarbij de leerlingen voertuigen moesten herkennen vanuit geluidsfragmenten. Bij beide groepen viel op dat het lied vaak herhaald moest worden voordat de leerlingen de tekst en melodie correct uitvoerden (Bijlage C4).



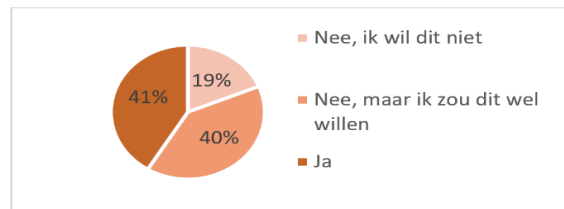
Figuur 12. Waardering muzieklessen leerlingen basisschool X

Figuur 11. Waardering vaardigheden leerkracht leerlingen basisschool X

Door middel van een enquête onder alle 77 leerlingen uit groep 3A, 3B, 4 en 5 is onderzocht hoe de leerlingen het huidige muziekonderwijs op basisschool X ervaren. De volledige uitwerking van deze enquête is terug te vinden in Bijlage C3. Hieruit bleek dat een ruime meerderheid van 80% het leuk vindt om muziekles te krijgen op school (Figuur 11). Daarbij geeft 87% aan dat zijn of haar leerkracht goed muzieklessen kan geven (Figuur 12).

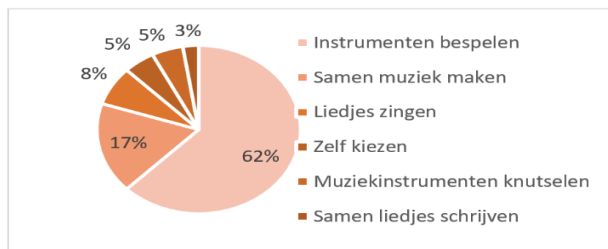


Figuur 13. Waardering frequentie muzieklessen leerlingen basisschool X

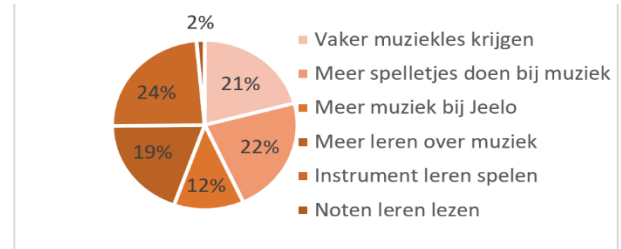


Figuur 14. Bespelen muziekinstrument leerlingen basisschool X

Bij de stelling *ik vind dat we vaak genoeg muziekles krijgen op school* antwoordde 50% van de leerlingen oneens of een beetje oneens (Figuur 13). Op Figuur 14 is te zien dat 41% van de middenbouwleerlingen een muziekinstrument bespeelt. De overige 60% bespeelt geen instrument, waarvan 40% dit wel graag zou willen. De antwoorden op de vraag: *Wat zou je leuk vinden om bij muziek op school te doen?* bevestigen deze data. Van de 77 respondenten zou 62% graag muziekinstrumenten willen bespelen in de muzieklessen (Figuur 15). Op een open vraag over wat leerlingen willen veranderen wat betreft muziekonderwijs werd opnieuw het vaakst beantwoord met het leren bespelen van een instrument, gevolgd door spelletjes spelen en vaker muziekles krijgen (Figuur 16).



Figuur 15. Inhoud muziekonderwijs leerlingen basisschool X



Figuur 16. Veranderen muziekonderwijs leerlingen basisschool X

3.4 Conclusie contextonderzoek

Wat betreft de beginsituatie van de leerkrachten van basisschool X kan geconcludeerd worden dat de kennis en vaardigheden nog verder ontwikkeld kunnen worden. Zo geeft 90% van de leerkrachten in de afgenomen enquête aan geen muziekinstrument te spelen en toon een enquête onder de middenbouwleerkrachten dat vaardigheden als dirigeren, notenschrift lezen en toepassen en zelf muzieklessen ontwerpen niet beheerst worden (Bijlage C2; C5). Wel kan daaraan worden toegevoegd dat de leerkrachten zich wel willen ontwikkelen: 50% van de leerkrachten speelt geen instrument, maar zou dit wel graag willen. Daarbij geeft 80% van de leerkrachten aan van mening te zijn dat er te weinig tijd wordt besteed aan muziekonderwijs (Bijlage C2). Echter lijkt het belang van muziekonderwijs niet door alle leerkrachten gevoeld te worden. In de interviews met de middenbouwleerkrachten wordt aangegeven dat andere schoolvakken een hoge prioriteit hebben dan muziek. Daarbij wordt ervaren dat er geen ruimte is in het volle rooster om meer tijd vrij te maken voor het vak (Bijlage C5).

Opvallend is dat maar 30% van de leerkrachten gebruikmaakt van de methode Eigenwijs, terwijl deze voor alle leerkrachten beschikbaar is (Bijlage C2). Tijdens de observaties werd duidelijk dat de methode niet effectief wordt ingezet. Er werd veel tijd besteed aan het vertellen en stellen van vragen, waardoor weinig tijd overbleef om muziek te maken. Vakleerkracht E van basisschool Y benadrukt in het interview het belang van een actieve muzikles. Uit dit interview kan geconcludeerd worden dat het tijdens een muzikles belangrijk is om zo veel mogelijk samen muziek te maken en minder tijd te besteden aan de achtergrondinformatie (Bijlage C6). Samenvattend geven de leerkrachten van basisschool X aan open te staan voor veranderingen in het muziekonderwijs. Ze zouden graag kant en klare activiteiten aangeleverd krijgen, vernieuwing van de schoolinstrumenten zien en meer vakkennis opdoen (Bijlage C2). Het belang van deze veranderingen wordt onderstreept door de interviews met de vakleerkrachten van hogeschool X en basisschool Y. Zij geven aan dat een opfriscursus of bijlessen een stap in de goede richting kan zijn naar beter muziekonderwijs.

Wat betreft de beginsituatie van de leerlingen kan de conclusie worden getrokken dat de leerlingen ook veranderingen willen zien in het muziekonderwijs: 50% van hen wil vaker muzikles krijgen. Van de leerlingen is 92% wel tevreden over de vaardigheden van hun leerkracht, wat niet overeenkomt met de zelfreflecties van de leerkrachten. Inhoudelijk zouden de leerlingen vaker instrumenten willen bespelen en muzikale spelletjes willen spelen in de muziklessen (Bijlage C3). Uit de observaties kan geconcludeerd worden dat de leerlingen vaker geactiveerd kunnen worden in de muziklessen. Het lukte niet alle leerlingen om de tekst meteen onder de knie te krijgen, ondanks de herhalingen van het lied. Ook werd bij de les van leerkracht B geen gebruik gemaakt van muziekinstrumenten. Leerkracht A zette deze wel in bij haar les, maar niet alle leerlingen kregen de kans om ermee te spelen. Samenvattend zouden leerlingen dus actiever bij de muziklessen moeten worden betrokken, onder andere door meer en gevarieerder gebruik te maken van muziekinstrumenten.

In het volgende hoofdstuk zal antwoord worden gegeven op de hoofdvraag door conclusies te trekken uit het literatuur- en contextonderzoek. Ook zullen aanbevelingen en discussiepunten worden beschreven.

4. Conclusie en discussie

Dit hoofdstuk begint met een weergave van de discussiepunten, waarbij de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek worden onderbouwd. Aansluitend wordt een conclusie gegeven, waarin de hoofdvraag wordt beantwoord. Tot slot volgen relevante aanbevelingen voor de beroepspraktijk.

4.1 Discussie

De resultaten van het onderzoek komen overeen met de verwachtingen: voor de uitvoering van het onderzoek werd door middel van informele gesprekken met het team en de directrice vastgesteld dat het muziekonderwijs op basisschool X niet optimaal is. Het onderzoek heeft duidelijk gemaakt waar de valkuilen van de leerkrachten liggen en wat verbeterd kan worden. Dit onderzoek is door het proces heen steeds specifieker gemaakt, door de onderzoeksvraag meerdere keren aan te passen. De onderzoeksvraag richtte zich eerst op het verbeteren van muziekonderwijs in het algemeen, maar is nu toegespitst op leerkrachtkennis en -vaardigheden.

Mogelijke beperkingen van het onderzoek zijn de situatie rondom COVID-19 en de bijbehorende maatregelen. Door de lockdown in maart 2020 zijn leerachterstanden opgelopen op basisschool X. De focus ligt dit schooljaar op het bijspijkeren van achterstanden. De directrice waarschuwde aan het begin van het jaar voor minder betrokkenheid (Bijlage C1). Echter is door de onderzoeker zorgvuldig nagedacht over de invulling van het onderzoek en de communicatie naar de leerkrachten. Op deze manier konden de activiteiten al dan niet op andere wijze worden uitgevoerd. Daaraan moet worden toegevoegd dat het onderzoek in de groepen 3A, 3B, 4 en 5 zou worden uitgevoerd. Er was een bewuste keuze gemaakt voor twee groepen 3 om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten en meer data te kunnen verzamelen. Het contextonderzoek is echter gericht op groep 3B en groep. Vanwege de leerachterstanden is besloten om maar één groep 3 aan het vooronderzoek te laten deelnemen. In groep 5 zijn geen observaties of interviews gehouden omdat de onderzoeker daar zelf de muzieklessen verzorgt en dit geen betrouwbare data zou opleveren.

Door grondig doordachte keuzes te maken wat betreft de methode en meetinstrumenten is de validiteit van het onderzoek gewaarborgd. Zoals leerkracht D aangaf, is muziek lastig meetbaar omdat het proces boven de resultaten staat (Bijlage C6). Om de data te versterken is triangulatie toegepast door vanuit verschillende perspectieven data te verzamelen: de directrice, leerkrachten en leerlingen van basisschool X en vakleerkrachten van hogeschool X en basisschool Y. Ook zijn verschillende instrumenten ingezet: enquêtes onder de leerkrachten en leerlingen, observaties tijdens muzieklessen met aansluitend interviews en interviews met ervaren vakleerkrachten. De respondenten zijn geselecteerd vanuit gesprekken met de directrice (Bijlage C1). De betrouwbaarheid van het onderzoek kan worden toegelicht vanuit de keuzes die gemaakt zijn bij onderzoeksactiviteiten. Bij de interviews is gekozen om deze auditief op te nemen om deze op een later moment uitvoerig te kunnen analyseren. De interviews zijn woordelijk getranscribeerd om betrouwbaarheid te vergroten. Daarnaast zijn de meetinstrumenten consequent door aan de verschillende respondenten dezelfde vragen te stellen.

4.2 Conclusie en advies

4.2.1 Conclusie

Door middel van literatuur- en contextonderzoek is gezocht naar een antwoord op de hoofdvraag: *In hoeverre kan het versterken van muzikale kennis en vaardigheden van leerkrachten bijdragen aan kwalitatief goed muziekonderwijs voor kinderen in de middenbouw?*

Vanuit het literatuuronderzoek kan geconcludeerd worden dat het belang van muziekonderwijs groot is vanwege de positieve effecten op cognitieve vaardigheden en hersenactiviteit (Bengtsson et al., 2005b; Dos Santos-Luiz et al., 2015; Hallam, 2010; Hille & Schupp, 2015; Holochwost et al., 2017; Jaschke et al., 2018; Roden et al., 2013; Scherder, 2017b). Kwalitatief muziekonderwijs kan worden beschreven vanuit de drie kerndoelen binnen het leerplan kunstzinnige vorming (SLO, 2019b). Van leerkrachten vergt het geven van goed muziekonderwijs vaardigheden als het correct gebruik kunnen

maken van de stem, het hanteren van een goede didactiek bij het aanleren van een lied, het nemen van muzikale leiding, inzet en afslag kunnen aangeven en kennis hebben van notenschrift (Van Der Lei et al., 2015; Van Oers, 2008; Vrolijk et al., 2013). Uit de enquêtes, observaties en interviews is gebleken dat de leerkrachten van basisschool deze kennis en vaardigheden nog niet paraat hebben. Daarbij geven leerkrachten aan weinig tijd te besteden aan het muziekonderwijs, mede door het volle rooster en andere belangrijkere vakken. Wel zien de leerkrachten meerwaarde in het ontwikkelen van hun vaardigheden en kennis en daarmee het verbeteren van het muziekonderwijs. De huidige methode wordt niet op een effectieve manier ingezet, waardoor de kwaliteit van het muziekonderwijs niet optimaal is (Bijlage C2; C4; C5; C7). Vakleerkrachten muziek van hogeschool X en basisschool Y verwachten dat verbetering van de leerkrachtkennis en -vaardigheden zal leiden tot beter muziekonderwijs (Bijlage C6).

Wat betreft de leerlingen kan de conclusie worden getrokken dat zij ook verandering willen in het muziekonderwijs. De leerlingen willen vaker muziekles en daarbij instrumenten leren bespelen (Bijlage C3). Vanuit de literatuur wordt beschreven dat kinderen vooral veel muziek moeten maken en moeten kunnen experimenteren om tot muzikale ontwikkeling te komen (Breeuwsma et al., 2005, pp. 17-18). De uitspraken van vakleerkracht van basisschool Y sluiten hierbij aan: ze benadrukt het belang van *doen* tijdens de muziekles (Bijlage C6). Ook vanuit de observaties kan geconcludeerd worden dat de leerlingen vaker geactiveerd moeten worden in de muziekles (Bijlage C4). Scheerens (2010, pp. 14-16) beschrijft het opstellen van een activerend programma als een van de kwaliteitseisen van muziekonderwijs.

Samenvattend kan als antwoord op de onderzoeksvraag worden gesteld dat leerkrachtvaardigheden en -kennis belangrijke voorwaarden zijn voor kwalitatief goed muziekonderwijs. De verwachting op basis van het literatuur- en contextonderzoek is dan ook dat het implementeren van het ontwerp gaat leiden tot verbetering van de kwaliteit van het muziekonderwijs op basisschool X. De leerlingen verdienen kwalitatief goed en gevarieerd muziekonderwijs, maar de leerkrachten niet minder.

4.2.2 Advies

Vanuit de conclusies van het literatuur- en contextonderzoek volgen enkele aanbevelingen voor de beroepspraktijk:

Muzieklessen zouden in hogere frequentie moeten voorkomen. Leerkrachten zouden cognitieve vakken niet altijd prioriteit moeten geven, omdat muziek leidt tot ontwikkeling van diverse cognitieve vaardigheden en ontwikkelingen in de hersenen (Dos Santos-Luiz et al., 2015; Hallam, 2010; Hille & Schupp, 2015; Holochwost et al., 2017; Jaschke et al., 2018; Roden et al., 2013; Scherder, 2017b).

Er zou meer gebruik moeten worden gemaakt van muziekinstrumenten, waarbij het nuttig kan zijn om de schoolinstrumenten te vernieuwen. Uit literatuuronderzoek blijkt dat bij het volume van de corpus callosum toeneemt bij het bespelen van instrumenten, wat leidt tot betere communicatie tussen de twee hersenhelften (Bengtsson et al., 2005b; Scherder, 2017b). Tevens blijkt vernieuwing van de instrumenten een vraag te zijn vanuit leerkrachten en leerlingen (Bijlage C2; C3; C6).

Een derde aanbeveling is geven van activerende muzieklessen waarbij de kinderen veel samen muziek kunnen maken. Volgens Scheerens (2010) is het opstellen en uitvoeren van een activeren lesprogramma is een van de kwaliteitseisen voor kwalitatief goed muziekonderwijs. Vakleerkracht van basisschool Y benoemt in het interview dat bij muziek het *doen* centraal moet staan. Dit kan ook door muzikale energizers tussen de lessen door in te zetten (Bijlage C6).

Tot slot kunnen de eigen vaardigheden en kennis van de leerkrachten worden ontwikkeld door een opfriscursus of bijlessen. Hierbij zouden de leerkrachten moeten voldoen aan de doelen zoals aangegeven in het leerplan kunstzinnige oriëntatie (SLO, 2019a). Ook in de interviews wordt aangehaald dat leerkrachten genoeg basiskennis moeten hebben om effectief muziekonderwijs te geven (Bijlage C6).

5. Ontwerpen

5.1 Uitgangspunten ontwerpen

Vanuit de opbrengsten van het literatuur- en contextonderzoek zal een ontwerp worden opgesteld en uitgevoerd op basisschool X. In dit hoofdstuk worden eerst de ontwerpeisen gepresenteerd. Daarna volgt een weergave van de voorlopige ontwerpdoelen. De uitvoering van het ontwerp zal niet in deze rapportage worden opgenomen. Dit hoofdstuk betreft de ontwerpgerichte deelvragen:

Deelvraag 5. *In hoeverre biedt het ontwerp de leerkrachten van de middenbouw handvatten om kwalitatief goed muziekonderwijs te verzorgen?* (Innovatievraag)

Deelvraag 6. *In hoeverre kan het ontwerp, met als doel het verbeteren van het muziekonderwijs, geïmplementeerd worden op basisschool X?* (Implementatievraag)

Aan de hand van de literatuur die aan bod is gekomen in het literatuuronderzoek zijn ontwerpeisen opgesteld. Deze ontwerpeisen en de bijbehorende verantwoording is weergegeven in Tabel 5.

Tabel 5. Ontwerpeisen en verantwoording

Ontwerpeis	Verantwoording
Het ontwerp moet aansluiten bij de leerlijn muziek binnen het leerplan kunstzinnige vorming.	<u>Literatuurstudie</u> : Binnen het leerplan kunstzinnige vorming zijn drie kerndoelen opgesteld. Vanuit deze kerndoelen is een leerlijn muziek opgesteld die onderscheid maakt tussen de domeinen oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren (SLO, 2019a; SLO, 2019b).
Het ontwerp biedt leerkrachten handvatten om een gevarieerd lesaanbod te realiseren wat betreft muziekonderwijs.	<u>Literatuurstudie</u> : Om kinderen tot muzikale ontwikkeling te laten komen, moet de leerkracht een gevarieerd lesaanbod hanteren waarbij kinderen experimenteren en kennismaken met allerlei muzikale aspecten (Scheerens, 2010, pp. 14-16).
Het ontwerp biedt leerkrachten handvatten om betrokkenheid bij de leerlingen te realiseren door middel van activerende didactiek.	<u>Literatuurstudie</u> : Kinderen moeten tijdens de muziekles vooral veel <i>doen</i> en experimenteren. Samen muziek maken is heel belangrijk voor kinderen (Breeuwsma et al., 2005, pp. 17-18; Van Der Lei et al., 2015, pp. 115-116). <u>Contextonderzoek</u> : Vakleerkracht E geeft aan dat het van belang is om van de muziekles een doe-les te maken. Kinderen moeten actief bij de muzieklessen worden betrokken (Bijlage C6).
Het ontwerp biedt leerkrachten de mogelijkheid om kennis en vaardigheden op het gebied van muziekonderwijs bij te spijkeren.	<u>Literatuurstudie</u> : Van leerkrachten vergt het geven van muziekonderwijs bepaalde basisvaardigheden en -kennis, zoals het correct gebruiken van de stem en het hanteren van een goede didactiek bij het aanleren van een lied (Van Der Lei et al., 2015; Van Oers, 2008; Vrolijk et al., 2013). <u>Contextonderzoek</u> : Vakleerkrachten van hogeschool X geven aan dat het voor basisschoolleerkrachten van belang is om een zekere basiskennis te hebben, zoals het houden van ritme en het geven van muzikale leiding (Bijlage C6).

De uitvoering van het ontwerp zal een periode van vier tot zes weken bedragen. Na deze periode is het wenselijk dat een aantal streefdoelen zijn behaald. Deze doelen zijn ingedeeld op drie niveaus: leerling-, leerkracht- en bouwniveau zoals gepresenteerd in Tabel 6.

Tabel 6. Voorlopige ontwerpdoelen

Niveau	Doelen
Leerling	De middenbouwleerlingen ervaren plezier in de muzieklessen door variatie, opdrachten die aansluiten bij de leefwereld en aanbod van nieuwe muziekinstrumenten. De leerlingen krijgen de mogelijkheid om te werken aan muzikale vaardigheden zoals zingen, het spelen van ritmische stukken en het leren bespelen van muziekinstrumenten.
Leerkracht	De leerkrachten zijn zich bewust van de vijf domeinen wat betreft muzikale kennis en vaardigheden volgens Van Der Lei et al. (2015, pp. 22-23): zingen, luisteren, muziek maken, muziek lezen en noteren en bewegen. De leerkrachten kunnen muzikale ontwikkeling bij de leerlingen stimuleren door aan te sluiten bij de theorieën van Hagreaves (1986) en Swanwick (2001). De leerkrachten kunnen vooraf voorbereide lessen uitvoeren in hun middenbouwgroepen en weten welke werkvormen muzikale ontwikkeling bevorderen.

Literatuurlijst

- Bengtsson, S. L., Nagy, Z., Skare, S., Forsman, L., Forssberg, H., & Ullén, F. (2005a). Extensive piano practicing has regionally specific effects on white matter development. *Nature Neuroscience*, 8(9), 1148–1150. <https://doi.org/10.1038/nn1516>
- Bengtsson, S. L., Nagy, Z., Skare, S., Forsman, L., Forssberg, H., & Ullén, F. (2005b). Invloed pianospelen op corpus callosum [Illustratie]. Geraadpleegd van <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16116456/>
- Breeuwsma, G., Haanstra, F., Koopman, C., Laarakker, K., Schram, D., & Witte, T. (2005). Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek. Utrecht, Nederland: Cultuurnetwerk Nederland.
- Bremmer, M. (2006). Praktijk- en theoriekennis van muziekleerkrachten vergeleken. *Cultuur + Educatie*, 16, 80–101. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/326689650_Bremmer_M_2006_Praktijk_en_theoriekennis_van_muziekleerkrachten_vergel_eken_In_M_van_Hoorn_Ed_Onderzoeken_naar_cultuureducatie_in_het_primair_onderwijs_pp_80-101_Cultuur_Educatie_16_Utrecht_NL_Cultuur
- De Boer, F. (2006). Mixed Methods: een nieuwe methodologische benadering? *Kwalon*, 11(2), 5–10. Geraadpleegd van https://www.tijdschriftkwalon.nl/scripts/shared/artikel_pdf.php?id=KW-11-2-2
- Dos Santos-Luiz, C., Mónico, L. S. M., Almeida, L. S., & Coimbra, D. (2016). Exploring the long-term associations between adolescents' music training and academic achievement. *Musicae Scientiae*, 20(4), 512–527. <https://doi.org/10.1177/1029864915623613>
- Gehrels, C., Den Besten, R., Raes, J., Van Der Wijk, J., & Croon, C. (2014). Handreiking muziekonderwijs 2020. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd van https://www.knmo.nl/wp-content/uploads/2014/10/EDOC-_687752-v1-HandreikingMuziekonderwijs2020_.pdf
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hargreaves, D. J. (1986). *The Developmental Psychology of Music* (1ste editie). Cambridge, Verenigd Koninkrijk: Cambridge University Press.
- Hille, A., & Schupp, J. (2015). How learning a musical instrument affects the development of skills. *Economics of Education Review*, 44, 56–82. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.10.007>
- Holochwost, S. J., Propper, C. B., Wolf, D. P., Willoughby, M. T., Fisher, K. R., Kolacz, J., ... Jaffee, S. R. (2017). Music education, academic achievement, and executive functions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(2), 147–166. <https://doi.org/10.1037/aca0000112>
- Honing, H. (2012). *Iedereen is muzikaal: Wat we weten over het luisteren naar muziek* (5de editie). Amsterdam, Nederland: Nieuw Amsterdam.
- Hooijmaaijers, T., & Stokhof, T. (2019). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten* (4de editie). Assen, Nederland: Koninklijke Van Gorcum.

- Jaschke, A. C., Honing, H., & Scherder, E. J. A. (2018). Longitudinal analysis of music education on executive functions in primary school children. *Frontiers in Neuroscience*, 12(103), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fnins.2018.00103>
- Kalashnikova, M., Carignan, C., & Burnham, D. (2017). The origins of babytalk: smiling, teaching or social convergence? *Royal Society Open Science*, 4(8), 1–11. <https://doi.org/10.1098/rsos.170306>
- Koelsch, S. (2014a). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, 170–180. Geraadpleegd van <https://www.nature.com/articles/nrn3666>
- Koelsch, S. (2014b). Muziek activeert beweging [Illustratie]. Geraadpleegd van <https://www.nature.com/articles/nrn3666>
- Ministerie van Algemene Zaken. (2016, 19 juli). Jaaroverzicht Koninklijk Huis juni 2015. Geraadpleegd op 24 december 2020, van <https://www.koninklijkhuis.nl/onderwerpen/jaaroverzicht-koninklijk-huis/jaaroverzicht-koninklijk-huis-2015/juni-2015>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2017). Cultuur in beeld 2017. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2017/10/23/cultuur-in-beeld-2017/Rapport+Cultuur+in+Beeld.pdf>
- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad. (2012). Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren! Geraadpleegd van <https://www.raadvoorcultuur.nl/binaries/raadvoorcultuur/documenten/adviezen/2012/06/28/advies-cultuureducatie-leren-creeren-inspireren/advies-cultuureducatie.pdf>
- Rijksvoorlichtingsdienst. (2020, 7 oktober). Koningin Máxima bij start MuziekopleidersAkkkoord [Persbericht]. Geraadpleegd op 20 januari 2021, van <https://www.koninklijkhuis.nl/actueel/nieuws/2020/10/07/koningin-maxima-bij-start-muziekopleidersakkoord>
- Roden, I., Grube, D., Bongard, S., & Kreutz, G. (2013). Does music training enhance working memory performance? Findings from a quasi-experimental longitudinal study. *Psychology of Music*, 42(2), 284–298. <https://doi.org/10.1177/0305735612471239>
- Samama, L. (2014). *De zin van muziek*. Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.
- Sauer, T. (2009). *Notations 21*. New York, Verenigde Staten: Mark Batty Publisher.
- Scheerens, J. (2010). Perspectieven op kwaliteit. Visies op onderwijskwaliteit, 1–20. Geraadpleegd van <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/PROO+Visies+op+onderwijskwaliteit+Jaap+Scheerens+ea.pdf>
- Scherder, E. (2017a). Corticospinaal systeem [Illustratie]. *Singing in the brain* (1ste editie, pp. 30–31).
- Scherder, E. (2017b). *Singing in the brain* (1ste editie). Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.
- SLO. (2019a). Leerlijn muziek. Geraadpleegd van <https://www.slo.nl/publish/pages/5102/leerlijn-muziek.pdf>
- SLO. (2019b). Streefcompetenties kunstzinnige vakdisciplines, cultureel erfgoed & generieke competenties van het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Geraadpleegd van <https://www.slo.nl/publish/pages/5659/overzicht-streef-en-generieke-competenties.pdf>

- SLO. (2019c, 30 oktober). Leerplankader kunstzinnige oriëntatie: Muziek. Geraadpleegd op 2 januari 2021, van <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-orientatie/leerlijnen/muziek/>
- Stevens, L. M. (2002). *Zin in leren*. Antwerpen, België: Garant.
- Swanwick, K. (2001). Musical development theories revisited. *Music Education Research*, 3(2), 227–242. <https://doi.org/10.1080/14613800120089278>
- Tweede Kamer der Staten-Generaal. (2008). Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (9). Sdu Uitgevers. Geraadpleegd van <https://core.ac.uk/download/pdf/6787006.pdf>
- Van Dale. (z.d.-a). *Fraseren*. In Van Dale. Veen Bosch & Keuning Uitgeversgroep. Geraadpleegd van <https://www.vandale.nl/zoeken/o/zoeken.do#>
- Van Dale. (z.d.-b). *Tonaal*. In Van Dale. Veen Bosch & Keuning Uitgeversgroep. Geraadpleegd van <https://www.vandale.nl/zoeken/o/zoeken.do#>
- Van Der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school* (3de editie). Bussum, Nederland: Coutinho.
- Van Der Lei, R., Haverkort, F., & Noordam, L. (2015). *Muziek Meester!* (4de editie). Amersfoort, Nederland: ThiemeMeulenhoff.
- Van Heusden, B. (2010). *Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen. Geraadpleegd van <http://rjh.ub.rug.nl/index.php/cis/article/view/1/1>
- Van Oers, B. (2008). In the mood: een ontwikkelingspedagogische kijk op muzikale ontwikkeling. In *Harmonie in gedrag. De maatschappelijke en pedagogische betekenis van muziek*. (pp. 105–124). Uithoorn, Nederland: Karakter Uitgevers.
- Vrolijk, R., Aussems, L., Van Ee, E., Hogenes, M., Van Maurik, M., & Scheepers, M. (2013). *Nieuw Geluid*. Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff Uitgevers.
- Wagner, R. (2015). *Ein deutscher Musiker in Paris* (Gereviseerd editie). Hamburg, Duitsland: Hofenberg.
- Wat gebeurt er in je hersenen als je muziek luistert? Prof. Dr. Erik Scherder (2/5). (2013, 8 oktober). [Videobestand]. Geraadpleegd van https://www.youtube.com/watch?v=9Kq3rwjMxTE&ab_channel=UniversiteitvanNederland
- Winner, E., & Cooper, M. (2000). Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3), 11–75. Geraadpleegd van <https://www.gwern.net/docs/dnb/2000-winner.pdf>
- Zatorre, R. J., Chen, J. L., & Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: auditory–motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(7), 547–558. <https://doi.org/10.1038/nrn2152>