

2. Muziek in het speciaal (basis) onderwijs: wat schrijven vakleerkrachten in het onderwijsverslag

Marijke Smedema

In Nederland gaan ongeveer 73.500 leerlingen naar het speciaal (basis)onderwijs. Dit is ongeveer vijf procent van het totaal aantal leerlingen tussen de 4 en 12 jaar (ministerie van OCW, 2013). Sinds enige jaren werk ik als vakleerkracht muziek in het speciaal onderwijs. De populatie is divers, evenals het niveau binnen de groepen. Jaarlijks word ik geacht een stukje aan te leveren voor het onderwijsverslag van de leerlingen. Ondanks dat ik voor de verslaglegging een structuur gevonden heb, blijf ik tegen bepaalde dilemma's aanlopen. Hoe houd je bij het beoordelen bijvoorbeeld rekening met de diversiteit van de leerlingen? Kun je het domein 'zingen' beoordelen, wanneer een leerling bijna niet kan praten of het onderdeel 'spelen op instrumenten' wanneer een leerling spasme heeft en niet gericht een instrument kan bespelen? En hoe verhouden muzikale en niet-muzikale doelen zich tot elkaar? In deze bijdrage staat de beoordelingspraktijk van vakleerkrachten muziek in het speciaal (basis)onderwijs centraal.

2.1 Inleiding

Onderzoek naar het beoordelen binnen het vakgebied kunstzinnige oriëntatie richt zich voornamelijk op het reguliere basisonderwijs. Het speciaal (basis)onderwijs blijft meestal buiten beschouwing. Uit dit onderzoek blijkt dat veel leerkrachten niet goed weten hoe ze het kunstzinnige niveau van leerlingen kunnen beoordelen. De beoordeling gaat vaak niet verder dan termen als 'goed' of 'voldoende'. Inzet, motivatie en creativiteit vormen de basis, evaluatie van de inhoud vindt bijna niet plaats. Leerkrachten benoemen wel kunstinhoudelijke doelen, maar toetsen deze meestal niet (Monsma, 2010; Kommers & Steenbeek, 2009).

Om inhoudelijk richting te geven aan het primair onderwijs heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in 1993 kerndoelen opgesteld. Deze beschrijven de kennis en vaardigheden die kinderen moeten verwerven. In 2009 volgden aparte kerndoelen voor het speciaal onderwijs, met afzonderlijke kerndoelen voor leerlingen die normaal of moeilijk lerend zijn en voor leerlingen die zeer moeilijk lerend of meervoudig gehandicapt zijn. Deze kerndoelen zijn uitgebreider en concreter dan die voor het reguliere onderwijs. Zo is muziek bij de kerndoelen voor regulier onderwijs onderdeel van de kerndoelen kunstzinnige vorming, maar kent het speciaal onderwijs aparte kerndoelen voor muziek (ministerie van OCW, 2010).

Onderwijsadviesbureau CED-Groep heeft de kerndoelen voor speciaal onderwijs uitgewerkt in leerlijnen en tussendoelen. Ze onderscheidt daarbij vijf leerlijnen: (1) zingen, (2) bewegen op muziek, (3) het ritmisch muziek maken met instrumenten, (4) het maken van een muziekstuk en (5) muziek beleven, beluisteren, onderscheiden en benoemen. Elke leerlijn is onderverdeeld in negen verschillende niveaus met meer dan honderd tussendoelen. Enkele voorbeelden van tussendoelen zijn:

- Zingt korte zinnen (2 tot 3 woorden) mee uit een liedje (zingen; niveau 3)
- Zingt uit het hoofd een eenvoudig lied bestaande uit meer coupletten (kent de melodie en tekst uit het hoofd) (zingen, niveau 7)
- Beweegt ongericht met het lichaam op de muziek (bewegen, niveau 1)
- Imitteert eenvoudige danspassen van anderen (bewegen, niveau 8)
- Reageert blij op vrolijke muziek (muziek beleven, niveau 2)

De kerndoelen voor muziek richten zich voornamelijk op het ontwikkelen van vaardigheden binnen de domeinen zingen, spelen en luisteren. Frowijn (2005) stelt echter dat leerkrachten binnen het speciaal onderwijs muziek ook inzetten als middel om buiten-

muzikale doelen te verwezenlijken, zoals het verbeteren van het concentratievermogen, het vergroten van de woordenschat of het stimuleren van de sensomotorische ontwikkeling. Muziek, zo is de gedachte, levert een positieve bijdrage aan de algemene ontwikkeling van het kind.

Eenzelfde vooronderstelling komt ook naar voren uit het PROMISE-onderzoek in Groot-Brittannië onder 53 scholen voor speciaal onderwijs (Ockelford, 2008; Cheng, Ockelford & Welch, 2009). Zowel schooldirecteuren als muziekcoördinatoren op de scholen noemen muziek van waarde binnen een breder schoolcurriculum, zoals voor de ontwikkeling van taal en communicatie, voor de emotionele en sociale ontwikkeling, voor de sensomotorische en de cognitieve ontwikkeling. Het lijkt er soms zelfs op dat scholen *ontwikkeling door muziek* in het algemeen meer erkennen dan *ontwikkeling in muziek*. Desondanks wijst Ockelford (2008) erop dat de transfer van muziekeducatie naar buitenmuzikale doelen veelal niet wetenschappelijk is bevestigd.

2.2 Vraagstelling en opzet van het onderzoek

De kerndoelen voor het speciaal onderwijs en de leerlijnen van de CED-Groep hebben vakleerkrachten muziek nieuwe mogelijkheden gegeven voor het volgen en beoordelen van de muzikale ontwikkeling van een leerling. Zien we dit ook terug in de beoordelingspraktijk? En welke aspecten worden er beoordeeld? Zijn dit alleen de muzikale aspecten zoals beschreven in de kerndoelen? Of nemen de vakleerkrachten ook buitenmuzikale aspecten als inzet of concentratie mee?

Dit leidt tot twee hoofdvragen in mijn onderzoek. De eerste vraag is beschrijvend van aard: Hoe legt een vakleerkracht de vorderingen bij het vak muziek vast in de onderwijsverslagen van leerlingen uit de bovenbouw van het speciaal (basis)onderwijs, welke aspecten beoordeelt hij en op welke wijze komt deze beoordeling tot stand? De tweede vraag is waarderend van aard: Hoe waardeert de vakleerkracht zijn beoordelingssysteem en welke onderdelen zouden verbeterd kunnen worden?

Begrippen

In dit verslag maak ik gebruik van de termen speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs. Speciaal onderwijs (so) is bestemd voor kinderen met een lichamelijke en/of verstandelijke handicap, chronische ziekte of (psychiatrische) stoornis. Deze kinderen krijgen in het speciaal onderwijs meer aandacht en ondersteuning dan in het reguliere onderwijs. Speciaal basisonderwijs (sbo) is bedoeld voor moeilijk lerende kinderen, kinderen met opvoedingsproblemen en alle andere kinderen die speciale ondersteuning en aandacht nodig hebben. Deze scholen hebben dezelfde kerndoelen als reguliere basisscholen, maar leerlingen krijgen meer tijd om dit te bereiken (Minne, Webbink & Van der Wiel, 2009; Rijksoverheid, 2013).

Scholen gebruiken verschillende termen voor het onderwijsverslag, zoals rapport, individueel handelingsplan (ihp), ontwikkelingsperspectief (opp) en uitstroomperspectief (upp). Deze verslagen verschillen qua verschijningsvorm en geven op eigen wijze een beschrijving van de huidige onderwijssituatie van de leerling. Ik kies ervoor om in dit onderzoek de term onderwijsverslag te gebruiken als overkoepelende term.

Methode van onderzoek

Met mijn kleinschalige kwalitatieve survey hoop ik een bijdrage te leveren aan betere beoordelingssystemen voor muziek in het s(b)o. Op basis van uitspraken van vakleerkrachten muziek en velddocumenten heb ik een inventarisatie gemaakt van de beoordelingspraktijken en bekeken hoe vakleerkrachten deze zelf waarderen.

Via een beredeneerde steekproef heb ik vijf respondenten geselecteerd. De respondenten, of hun beroepspraktijk, moesten aan vier vooraf vastgestelde criteria voldoen. Het moest een vakleerkracht met een afgeronde vakopleiding op het conservatorium zijn met al enige jaren leservaring. Ten derde moest het vak muziek deel uitmaken van het onderwijsverslag en ten slotte moesten de respondenten een breed scala van beoordelingssystemen vertegenwoordigen.

Voor de dataverzameling heb ik twee verschillende methoden gebruikt. Ten eerste heb ik een semigestructureerd interview gehouden met elke respondent waarin ik vroeg naar een aantal achtergrondgegevens van de leerkracht, de genoten opleiding, het type school en het aantal uren muziek in de week per groep. Tevens vroeg ik naar het doel van de muzieklessen, om mogelijk na analyse een koppeling te kunnen maken tussen het doel van de les en de beoordelingsaspecten in het onderwijsverslag. Vervolgens richtte ik mij op de eerste hoofdvraag. Deelvragen hierbij waren: Hoe ziet het onderwijsverslag eruit? Welke aspecten worden behandeld en gelden deze voor iedereen? Hoe worden ze uitgekozen? Hoe ziet het proces van verslaglegging eruit en waar haalt de leerkracht zijn bewijsmateriaal voor de beoordeling vandaan. Het laatste onderdeel van het interview richtte zich op de tweede hoofdvraag met als deelvragen: Welke zwakke of sterke punten ziet de vakleerkracht in zijn wijze van beoordeling? En welke verbeterpunten?

Mijn tweede methode bestond uit het verzamelen van velddocumenten. Van elke leerkracht die een persoonlijk stukje schrijft over elke individuele leerling, heb ik drie onderwijsverslagen ontvangen.

Portretten respondenten

Vakleerkracht 1 (Vlk. 1) heeft schoolmuziek gestudeerd en werkt sinds dertien jaar in het speciaal onderwijs. Hij geeft les op een mytylschool, een school voor leerlingen met een lichamelijke of meervoudige beperking. De leerlingen hebben een half uur per week muziek. Tot voor kort werkte deze leerkracht ook op een school voor kinderen met epilepsie.

'Ik vind muziek vooral een communicatiemiddel. Sowieso, het hele speciaal onderwijs is toch eigenlijk in mijn beleving een grote sociale vaardigheidstraining en muziek is daarbij een prachtig middel.'

Vakleerkracht 2 (Vlk. 2) heeft orthopedagogische muziekbeoefening gestudeerd en daarna de kopstudie schoolmuziek. Ze werkt twaalf en een half jaar in het speciaal onderwijs en geeft les op een school voor zeer moeilijk lerende (ZML). De leerlingen hebben een half uur per week muziek.

'Het belangrijkste van muziekonderwijs vind ik een stukje expressie. Een andere manier van bezig zijn dan met hun hoofd. Dus even niet te hoeven leren, rekenen en taal.'

Vakleerkracht 3 (Vlk. 3) heeft schoolmuziek gestudeerd en werkt sinds twaalf en een half jaar in het speciaal (basis)onderwijs. Op haar school hebben de leerlingen wekelijks 35 minuten muziekles.

'Wat ik eigenlijk als belangrijkste doel heb, is dat de kinderen plezier hebben en dat ze zich leren uiten. En dat ze erachter komen dat ze dingen wel kunnen.'

Vakleerkracht 4 (Vlk. 4) heeft schoolmuziek en muziektherapie gestudeerd en onlangs de opleiding Master of Arts Therapies afgerond. Sinds achttien jaar werkt ze op een mytylschool. De leerlingen hebben 45 minuten muziekles per week.

'Ik vind het noodzakelijk binnen dit onderwijs om naar het kind te kijken. Als je heel sec gaat kijken: dat moet je kunnen, dan maak je de kinderen kapot.'

Leerkracht 5 (Vlk. 5) heeft orthopedagogische muziekbeoefening gestudeerd. Ze werkt twaalf en een half jaar in het speciaal onderwijs. Ze geeft les binnen verschillende vormen van speciaal onderwijs, zowel cluster 3 (ZML en mytyl) als cluster 4 (scholen voor kinderen met psychiatrische stoornissen of ernstige gedragsproblemen). De leerlingen krijgen afhankelijk van de groepsgrootte 30 tot 45 minuten muziekles per week.

'Het belangrijkste doel is het sociale aspect. En dat vind ik dan direct een valkuil van het digitale leerlingvolgsysteem. Bij de muziekleerlijn kan dat niet gescoord worden: op je beurt wachten, niet uitlachen en iets durven te presenteren.'

2.3 Doel van de muziekles

Op de vraag naar het doel van de muziekles gaven de respondenten uiteenlopende antwoorden. Voor de analyse heb ik gebruikgemaakt van 'de waarden van muziekeducatie' die Ockelford (2008) beschreven heeft: muzikale ontwikkeling, ontwikkeling van taal en communicatie, sociale ontwikkeling, emotionele ontwikkeling, cognitieve ontwikkeling en de sensomotorische ontwikkeling.

Sommige leerkrachten beschreven doelen in algemene termen als het bevorderen van sociale vaardigheden. Anderen waren specifiek in hun antwoorden en gebruikten beschrijvingen als 'ontwikkeling van woordenschat' of 'het verwoorden van je mening'. Opvallend is dat één leerkracht geen enkel muzikaal element benoemde als doel van de muziekles. Daartegenover stond een leerkracht die 'het krijgen van basiskennis over muziek' het belangrijkste doel vond. De overige leerkrachten benoemden het aanleren van muzikale vaardigheden in het interview vaak als laatste van een reeks doelen. Muzikale doelen leken dan van secundair belang:

'Ondertussen pak ik natuurlijk ook nog wat muzikale doelen mee.' (Vlk. 1)

Naast de muzikale ontwikkeling benoemden vier leerkrachten de sociale en emotionele ontwikkeling als belangrijkste ontwikkelingsgebied van de leerlingen. Onder de sociale ontwikkeling vallen doelen als samenwerken, wachten op je beurt en respect voor de ander. Onder de emotionele ontwikkeling vallen doelen als plezier in muziek, jezelf leren uiten en alleen durven spelen. Doelen als wereldoriëntatie, talentontwikkeling en ontwikkeling in taal en communicatie werden elk twee keer benoemd. Eén leerkracht benoemde de sensomotorische ontwikkeling.

2.4 Het onderwijsverslag

In het onderwijsverslag doen leerkrachten verslag van de onderwijssituatie van de leerling. De meeste leerlingen krijgen twee keer per jaar een onderwijsverslag mee naar huis. Volgens de ondervraagde leerkrachten is dit verslag vooral bedoeld voor ouders om de ontwikkeling van hun kind te volgen. Ook zien sommige vakleerkrachten het verslag als een mogelijkheid om hun eigen vak te verantwoorden naar ouders en of collega's. De verslaglegging geeft als het ware bestaansrecht aan het vak muziek.

Naast dit vaak uitgebreide onderwijsverslag krijgen leerlingen soms ook jaarlijks een 'kwartjesrapport' of een 'rapport voor de centjes'. Dit is vooral bedoeld voor de leerlingen zelf om, zoals de leerkrachten beschrijven, aan opa of oma te laten zien. Het muziekgedeelte in het kwartjesrapporten vult de groepsleerkracht of de vakleerkracht in. Dit rapport kan de vorm hebben van een portfolio met foto's, een kort stukje tekst per vak of aanduidingen als goed, voldoende of zwak. Het kwartjesrapport blijft in dit onderzoeksverslag buiten beschouwing. Bovendien richt ik me bij het onderwijsverslag alleen op het onderdeel over het vak muziek.

In grote lijnen bestaan de geanalyseerde onderwijsverslagen uit maximaal drie onderdelen: een beoordeling op een aantal vaste items, een tekst over de individuele leerling en een algemene beschrijving over de werkwijze en organisatie van de muziekles in een bepaalde groep. Welke onderdelen een leerkracht laat terugkomen in het onderwijsverslag, wisselt. Hieronder ga ik nader in op de eerste twee onderdelen.

Beoordelen op vaste items

Er bestaat grote variatie in de wijze van scores geven. Bij de meest gebruikte vorm zijn de leerlijnen van de CED-Groep de basis. In een digitaal leerlingvolgsysteem vermelden de vakleerkrachten het niveau van de leerlingen. Ze kijken hierbij welk tussendoel behaald is en aan welk tussendoel de komende periode gewerkt zal worden.

Een ander systeem dat ik in het onderzoek ben tegengekomen, is het zogeheten bolletjessysteem, waarbij de leerkracht per item vermeldt welke score uit een vaste set het beste past bij een leerling. Een mytyschool heeft vier scoringsopties: 'niet behan-

deld', 'moet nog meer aan gedaan worden', 'gaat al goed, maar kan beter' en 'gaat goed'. De items waarop de leerkracht de leerling kan beoordelen, zijn zingen, spelen, luisteren, bewegen en theorie. Op een andere school, cluster 4, gaat het om de items 'werkt met plezier', 'muzikale vaardigheid' en 'ontwikkeling'. Tot vorig schooljaar konden leerlingen een voldoende of een goed krijgen per item. Nu is de keuzemogelijkheid 'onvoldoende' toegevoegd, omdat veel leerkrachten deze keuzemogelijkheid misten:

'Ze hebben het rapport veranderd. Nu kun je ook onvoldoende scoren. Want ja, Peter doet nooit mee. Heeft hij dan bij 'plezier in muziek' een voldoende of een goed?' (Vlk. 5)

Bij een derde systeem mag de vakleerkracht uit een lijst van acht, twee termen kiezen die van toepassing zijn op de betreffende leerling: 'geïnteresseerd', 'betrokken', 'minder betrokken', 'doet actief mee', 'doet enthousiast mee', 'kost nog moeite', 'vaardig' en 'goed'. De eerste vijf termen betreffen inzet/houding en de laatste drie muzikale vaardigheden. Het gehele onderwijsverslag is gebaseerd op het gebruik van 'groetaal':

'We werken niet meer met zwak, matig, voldoende, ruim voldoende of goed. Want er zijn kinderen die gewoon heel zwak blijven. Of heel matig blijven in bepaalde vakken. En je moet wel een beetje positiviteit uitstralen. Ze moeten ook wel weer gemotiveerd zijn om wat meer te leren. Elke dag bestempeld worden als zwak is natuurlijk ook niet echt fijn. Dus we proberen dat in groetaal te doen. [...] 'Dit onderdeel beheerst het kind nog niet' klinkt anders dan zwak. Je leest dan: ah, hij kan het nog ontwikkelen.' (Vlk. 3)

Aspecten van beoordeling

Alle vakleerkrachten beoordelen de muzikale vaardigheden van de leerlingen. Hieronder vallen in ieder geval zingen, spelen en luisteren en vaak ook bewegen. Een uitzondering hierop is een leerkracht die bewegen wel inhoudelijk gebruikt in haar lessen, maar niet meeneemt in de beoordeling van de leerlingen:

'Bewegen beoordeel ik eigenlijk niet. Sommigen vinden dat heel fijn om te doen en anderen niet. So be it. Sommigen vinden dat echt eng. Dan richt ik me dus op het zingen en de instrumenten.' (Vlk. 3)

Naast de muzikale vaardigheden beoordelen sommige leerkrachten de inzet/houding, ontwikkeling of plezier in muziek.

Bij de muzikale aspecten kan ik, overeenkomstig de verschillende beoordelingssystemen, twee hoofdgroepen onderscheiden. In de eerste groep, waaronder het bolletjes-systeem en het kiezen van termen vallen, beoordelen leerkrachten de muzikale vaardigheden in termen als 'goed', 'kan beter' of 'vaardig'. Hierbij voegen ze óf alle muzikale vaardigheden onder één noemer samen óf splitsen ze deze uit in bijvoorbeeld zingen, spelen, luisteren, bewegen en theorie. De kerndoelen en tussendoelen zijn hierbij enigszins richtinggevend. De verwachtingen over muzikaal gedrag van hun leerlingen zitten in hun hoofd:

'Als we alles gaan uitsplitsen, dan moeten we voor muziek een apart rapport maken. Dat is te veel. Zang is voor mij gewoon kennis van de stem, kunnen zingen, articuleren, toonhoogte over kunnen nemen van een andere stem of van de piano of van de gitaar. Dat soort dingen.' (Vlk. 4)

De tweede groep leerkrachten volgt de leerlijnen van de CED-Groep en zij verwijzen voor een specificatie van de te beoordelen aspecten naar de tussendoelen. In een digitaal leerlingvolgsysteem kruisen leerkrachten aan welke tussendoelen een leerling heeft gehaald en aan welke doelen er de komende periode gewerkt zal worden. Eén leerkracht beoordeelt hierbij gestructureerd alle leerlijnen en geeft voor elke leerling precies het niveau aan. Anderen kiezen min of meer willekeurig twee of drie tussendoelen uit een of meer leerlijnen.

Alle leerkrachten die werken met de leerlijnen hebben de oorspronkelijke tussendoelen op enkele plekken aangepast, zoals een wijziging in de volgorde van sommige tussendoelen. Eén leerkracht heeft het aantal tussendoelen drastisch verminderd. Zo

zijn er bij de leerlijn zingen nog maar tien tussendoelen in plaats van de oorspronkelijke negentien. Het daadwerkelijk implementeren van een eigen leerlijn levert soms problemen op, doordat er binnen school te weinig technische kennis is van het digitale leerlingvolgsysteem om daarin de tussendoelen aan te passen.

Het persoonlijke verslag

De meeste vakleerkrachten schrijven in het onderwijsverslag een persoonlijk stukje over de leerling. Sommigen doen dit alleen wanneer er iets bijzonders te melden valt.

'Als een kind wel met gebaren mee doet, dan vind ik dat voor die leerling ook wel min of meer zingen. Dus dan schrijf ik erbij: zingt niet, maar laat wel de gebaren zien.'
(Vlk. 2)

Voor het onderzoek ontving ik van vier leerkrachten drie persoonlijke verslagen. Opvallend is dat de meeste leerkrachten de verslagen schrijven in derde persoonsvorm. Slechts eentje schrijft de verslagen in jij-vorm. De lengte van de verslagen varieert sterk, van zeventien woorden tot tweeënzeventig woorden per verslag:

'Je hebt van je laten horen dit jaar. Prima! Initiatief bij het maken van eigen teksten, actief bij het musiceren en je blijft kritisch. Heel veel succes op het vso en een prettige vakantie.' (Vlk. 4)

'P. zingt en danst graag en doet dat ook goed.' (Vlk. 5)

'S. komt graag naar de muziekles. Zij laat graag zien dat zij iets weet of kan. In haar enthousiasme vergeet ze daarbij soms weleens dat anderen ook goede ideeën kunnen hebben. Ze kent de liedjes goed en zingt ze goed mee. Bij de opdrachten weet ze niet altijd de eerste keer gelijk hoe het moet, maar door voor- en nadoen lukt het haar altijd om de opdrachten goed uit te voeren.' (Vlk. 1)

In de stukjes ligt de nadruk op de muzikale vaardigheden. Meest genoemd wordt zingen, op grote afstand gevolgd door spelen op instrumenten en bewegen. Luisteren en componeren werden slechts een enkele keer genoemd.

Naast de muzikale vaardigheden is er ook aandacht voor het beschrijven van cognitieve, sociale, emotionele en sensomotorische vaardigheden. Tevens besteden leerkrachten veel aandacht aan de inzet en houding van de leerlingen tijdens de muziekles, wat zich uit in woorden als 'enthousiast', 'betrokken', 'hoorbaar', 'actief' en 'kritisch'. Soms beschrijven leerkrachten voorwaarden om tot een bepaald resultaat te komen, bijvoorbeeld met een toevoeging als 'met een beetje hulp'.

De keuze van wat er beschreven wordt, lijkt enigszins willekeurig. De ene keer gaat het over genieten van muziek of over kritisch blijven, dan weer over goed meedoen of graag komen naar muziekles. Maar meestal beschrijft de leerkracht in ieder geval een vaardigheid waar de leerling goed in is, bijvoorbeeld 'danst mooi', of 'zingt enthousiast'. Een enkele keer staat er iets in waar een leerling moeite mee heeft, zoals 'vindt het lastig om stil te zitten'.

Hoewel veel vakleerkrachten in de les sociale doelen nastreven, zien we dit aspect weinig terug bij de beoordeling van de leerlingen. Tijdens de interviews herkennen de leerkrachten dit. Als reden noemen ze dat ze de leerlingen te weinig zien om sociale aspecten te kunnen beoordelen en dat de groepsleerkracht daar meer zicht op heeft. Groepsleerkrachten zijn echter meestal niet aanwezig tijdens de muzieklessen en door tijdgebrek vindt er weinig tot geen overleg plaats tussen beide leerkrachten. Een andere reden is dat sociale aspecten lastig te beoordelen zijn. Muzikale doelen zijn concreter en hierdoor makkelijker te beoordelen: je kan een ritme spelen of je kan het niet.

2.5 Proces van beoordelen

Vakleerkrachten muziek schrijven veelal tussen de honderd en tweehonderd onderwijsverslagen per beoordelingsmoment. Als je hun vraagt of ze een goed beeld hebben van de leerlingen waarover ze een verslag moeten schrijven, zijn de reacties wisselend. Sommigen zeggen een goed beeld te hebben van alle leerlingen. Wat daarbij helpt is dat de leerkrachten vaak jaren lang lesgeven aan dezelfde leerlingen. Anderen zeggen niet alle leerlingen zodanig te kennen dat ze een gefundeerd rapport kunnen schrijven. Ze noemen de korte contacttijd met de leerlingen, vaak maar een half uur per week, als belemmerende factor:

'Stukjes worden geschreven naar aanleiding van een algemene indruk' (Vlk. 1)

'Ik ben soms zo bezig, dat ik soms niet goed zie wat een kind doet' (Vlk. 3)

In deze paragraaf staat het beoordelingsproces centraal en beschrijf ik wat de leerkrachten doen om tot beoordeling van een leerling te komen. Hiervoor kijk ik naar de inzet van toetsmomenten voor de leerlingen, de wijze waarop de leerkracht de ontwikkeling van de leerling administreert, de mogelijke overlegmomenten met groepsleerkrachten en de wijze van normeren en differentiëren.

Toetsen

Om tot beoordeling van een leerling te komen kan een leerkracht specifieke toetsmomenten inzetten. In het algemeen hebben leerkrachten hiervoor geen vaststaand plan. Slechts één leerkracht zegt een vast aantal items te hebben die zij jaarlijks toetst. Denk hierbij aan het maken van een choreografie, het uitvoeren van een spelstuk, het onderscheiden van hoog of laag en zingen door een microfoon. Zij gebruikt hierbij diverse meetinstrumenten, variërend van werkbladen en luistervoorbeelden uit methodes tot aan interactieve games op de Wii of Xbox. De leerkracht kondigt de toetsen aan en vertelt leerlingen waarop ze worden beoordeeld. De overige leerkrachten toetsen niet structureel op bepaalde vaardigheden of doen dit minder expliciet. Een leerkracht toetst bijvoorbeeld alleen wanneer hij niet precies weet of een leerling een tussendoel beheerst of niet:

'Ik probeer altijd een soort toetsmoment in te zetten. Dat ik dan dus echt even specifiek ga kijken of luisteren hoe iemand het doet. Maar eigenlijk over het algemeen weet ik het wel, merk ik. Soms is er wel een leerling waarvan ik niet weet of hij dit of dat kan en dan ga ik er even op letten.' (Vlk. 2)

Bij de meeste leerkrachten weten de leerlingen niet dat ze tussendoor getoetst worden. Soms komen de leerlingen daar echter per ongeluk achter:

'Het zijn geen vaste onderwerpen die ik toets. Iets met ritme, iets met zingen. Dat wel. Luistervermogen met luistervoorbeelden en teken- en schrijfoopdrachten, reageren op muziek die je hoort. Dat soort dingen. [...] Soms vergeet ik het nog wel eens. En dan moet ik snel mijn map pakken en even wat kruisjes zetten. - Waarvoor dan? - Dat is voor het rapport. - O ja. - Zo weten ze het wel soms.' (Vlk. 3)

Een genoemde reden om niet te toetsen is dat structureel toetsen te veel tijd zou vergen in het toch al geringe aantal uren voor muziek:

'Toetsen is bijna niet te doen. Tussen twee vakanties zitten een week of zes, zeven. Als je kinderen wilt toetsen, ben je misschien wel twee lessen kwijt. Toetsen is zonde van de lestijd.' (Vlk. 1)

Op een school voor speciaal onderwijs waar deze leerkracht voorheen werkte, hadden de leerlingen twee keer drie kwartier muziek per week en daar was toetsen een vast onderdeel aan het einde van elke periode.

Administratie

Een vast onderdeel van het werk van de vakleerkrachten is het beoordelen en administreren van de voortgang van de leerlingen. Deze administratie ervaren ze wisselend als 'extra belasting' of als 'meer inzicht krijgen in':

'Het is altijd druk. Direct na de les evalueren is handig. Kan je direct zien waar de problemen bij een kind liggen.' (Vlk. 4)

'Het zijn zoveel leerlingen om persoonlijk stukjes te schrijven. Ik dacht dat ik wel een beetje keek naar de ontwikkeling van het kind zelf, maar ik houd het niet zo heel strikt bij. Als je dat zou willen, dan zou je dat allemaal moeten bijhouden. Zou je eerst moeten kijken: wat wil je dan bijhouden? En dan lijsten maken en gewoon turven. Daar moet ik niet aan denken hoor, al die administratie.' (Vlk. 3)

Er zijn twee manieren waarop vakleerkrachten de ontwikkeling van hun leerlingen bijhouden, namelijk een beoordeling op de tussendoelen van de CED-Groep en een eigen vorm van administratie. In dit laatste geval houden ze bijvoorbeeld lijsten bij waarop ze aftekenen of een leerling een bepaald onderdeel beheerst of niet. Dit gebeurt meestal met plusjes en minnetjes op een vijfpuntsschaal (+++/+/-/-). De onderdelen waarop ze leerlingen beoordelen gedurende het jaar kunnen min of meer vast staan of ad hoc gekozen:

'Ik heb wel een map met namenlijstjes om af en toe te turven of ze iets goed kunnen. [...] Bijvoorbeeld een bepaald ritme. Of wat hun inzet is, hun houding. Hoe ze zich gedragen. Of hoe de luisteroefening is gegaan. Dus zowel qua inzet als qua vaardigheden houd ik af en toe wat bij. En als ik dan een rapport moet invullen, dan kan ik dat erbij pakken, zodat ik het niet helemaal uit mijn duim hoeft te zuigen.' (Vlk. 3)

Leerkrachten die werken met de tussendoelen gebruiken een digitaal leerlingvolgssysteem, waarin ze de vorderingen van de leerlingen bijhouden. Meestal vullen ze de vorderingen in vlak voordat het onderwijsverslag mee naar huis gaat. Slechts incidenteel voeren ze tussendoor de vorderingen in het systeem in:

'In het begin van het schooljaar print ik deze lijsten uit en dan ga ik inderdaad heel actief met potloodje aanduiden. Oh, dat is een nieuwe leerling, dat gaat zus of zo. En dat ebt dan weer weg tot eind november. Want eind december/januari is de eerste ronde onderwijsverslagen en dan ga ik er op een middag en een avond en een week-end heel actief voor zitten.' (Vlk. 2)

Differentiatie en normering

Vaak zitten in een groep binnen het speciaal (basis)onderwijs leerlingen met uiteenlopende beperkingen of hulpvragen. Leerkrachten zijn hierdoor gewend om te differentiëren. In de onderwijsverslagen gaan ze verschillend om met normering en differentiatie. Leerkrachten die de tussendoelen van de CED-Groep-leerlijnen gebruiken, hanteren een ipsatieve normering, waarbij de individuele leerling zijn eigen referentie is bij de beoordeling. Het huidige niveau wordt vergeleken met de vorige beoordeling. Leerkrachten kunnen binnen dit systeem differentiëren door bepaalde aspecten te kiezen waarop ze gaan beoordelen. Leerkrachten die twee of drie doelen beoordelen in het leerlingvolgssysteem, zullen namelijk doelen kiezen die haalbaar zijn voor de betreffende leerling. Als een leerling motorisch niet in staat is om te zingen, dan zal de leerkracht geen tussendoel uit de leerlijn zingen kiezen. Hooguit maakt hij een aantekening in het persoonlijk verslag dat de leerling bijvoorbeeld wel gebaren maakt bij de liedjes.

Bij leerkrachten die alle leerlijnen beoordelen, kan er een disharmonisch profiel ontstaan met grote niveaoverschillen tussen bijvoorbeeld zingen en spelen. Ook hierover kunnen ze in het persoonlijk verslag een aantekening maken.

Bij de andere beoordelingssystemen is sprake van een norm-referenced systeem. Dit houdt in dat de normering afhankelijk is van de groep. De leerkracht kijkt naar het gemiddelde van de klas en welke leerlingen hier boven of onder zitten. Hierbij is het lastiger om binnen de beoordeling te differentiëren. Een ritme kan je spelen, of niet.

Er wordt geen rekening gehouden met de ontwikkeling van het individuele kind. Bij deze systemen zie je dat leerkrachten vaak inzet of houding meenemen bij de beoordeling. Een leerling kan misschien niet zo goed zingen of het zelfs fysiek niet kunnen, maar de inzet van de leerling kan uitstekend zijn. Dit is dan terug te zien in de scores: laag voor zingen, maar hoog voor inzet.

Bij fysieke beperkingen zoeken leerkrachten waar nodig en mogelijk naar alternatieven. Als iemand wegens krachttekort niet kan drummen op een drumstel, zoekt de leerkracht een andere manier om de leerling een ritme te laten slaan, bijvoorbeeld op een iPad. Het te beoordelen aspect en de normering blijven gelijk, alleen de uitvoering verandert.

Waardering

De vakleerkrachten zijn in het algemeen redelijk tevreden over de kwaliteit van de onderwijsverslagen. Deze wijze van verslaglegging zien ze als een verbetering ten opzichte van de tijd dat ze muziek enkel met termen als 'onvoldoende', 'voldoende' of 'goed' werd beoordeeld. Ouders en leerlingen krijgen nu meer concrete feedback over de muzikale vaardigheden van de leerling. De meeste leerkrachten zijn bewust bezig om de verslagen een positieve insteek te geven. Het welbevinden van de individuele leerling staat centraal. Hij moet zich vanuit zelfvertrouwen verder kunnen ontwikkelen. Door de komst van de leerlijnen kunnen de leerkrachten en ouders het niveau van de leerlingen beter volgen. Leerkrachten ervaren meer waardering voor het vak muziek. Naast de beoordelingsmogelijkheden noemen ze het persoonlijke stukje en eventueel het algemene stuk over de muziekles essentieel in het onderwijsverslag.

Toch zijn niet alle leerkrachten volledig tevreden over de wijze waarop ze beoordelen:

'Binnen de gegeven omstandigheden is dit wat het is. Dat is op zich niet iets waar ik echt tevreden over ben, maar ik zie ook niet zo een oplossing om het echt anders aan te pakken.' (Vlk. 1)

Als problematisch ervaren ze bijvoorbeeld dat de CED-Groep-leerlijnen zich alleen op muzikale vaardigheden richten en het te veel tussendoelen zijn om te beoordelen. Daarbij zijn sommige doelen niet helder genoeg of juist te specifiek: zingt een kind nu drie of vier woorden van een zin mee? De leerkracht die twee karakteristieke woorden moet kiezen voor elke leerling vindt dat de gegeven woorden te veel op elkaar lijken.

Ten slotte komt bij sommige leerkrachten de vraag naar boven waarom er eigenlijk beoordeeld moet worden bij muziek in het speciaal onderwijs. Muziek is een vak waar de leerlingen zich moeten kunnen ontspannen en indirect dingen kunnen leren. Het beoordelen van leerlingen past daar naar hun mening niet bij:

'Nou, ik vind het ook wel mooi dat ze gewoon lekker mogen ontspannen. En dat ze leren zonder dat ze het weten. Want ze leren natuurlijk heel veel. [...] Het is heel dubbel eigenlijk. Want enerzijds is het fijn dat ze juist bij muziek niet beoordeeld worden, dat ze gewoon even lekker mogen ontspannen. Aan de andere kant wil je als muziekdocent ook wel laten zien: ja hallo, weet je wel wat mijn vak allemaal inhoudt?' (Vlk. 2)

Verbeteringen

Ondanks de redelijke tevredenheid over de onderwijsverslagen hebben de vakleerkrachten verschillende wensen om de beoordeling te verbeteren. Alle leerkrachten die werken met de leerlijnen missen een sociale context. Het gaat in de leerlijnen alleen sec om muzikale vaardigheden. Graag zouden ze aspecten als beurt geven/nemen, jezelf presenteren, luisteren naar elkaar en alleen durven spelen willen toevoegen. Een aantal leerkrachten vraagt zich af of sociale vaardigheden niet verweven kunnen worden in de muzikale vaardigheden. Dat deze integratie mogelijk is, laat één leerkracht zien; hij heeft aspecten als samenspel en jezelf kunnen presenteren geïntegreerd in de muzikale doelen.

Andere vaardigheden die ze noemen als mogelijke toevoeging in de leerlijnen voor muziek zijn het gebruik van gebaren bij het zingen van liedjes, het zingen door een microfoon, het gebruik van de computer tijdens muziek (internet, digibord) en het vertellen over muziek. Eén leerkracht pleit voor het verminderen van het aantal

tussendoelen per leerlijn. Dit zou de leerlijnen veel overzichtelijker en praktisch meer werkbaar maken.

De leerkrachten die met andere systemen werken, hebben behoefte aan een duidelijkere uitsplitsing en specificatie van de beoordelingsitems. Niet direct voor in het onderwijsverslag, maar wel om meer gegevens te kunnen verzamelen over de ontwikkeling van leerlingen. De leerkracht zal zo tevens meer inzicht verwerven in moeilijkheden van leerlingen en kan hierdoor makkelijker individuele ondersteuning bieden. Voorzichtig spreken ze ook de behoefte uit aan het invoeren van een soort leerlingvolgsysteem met heldere tussen- en einddoelen, met daaraan gekoppeld, waar mogelijk, vaste toetsen. Hier rijst wel direct de vraag bij hen of dit niet te veel extra administratie zal opleveren.

2.6 Conclusie en aanbevelingen

Dit onderzoek is opgezet om de beoordelingspraktijk van het vak muziek in het speciaal (basis)onderwijs in kaart te brengen. De eerste onderzoeksvraag luidde: Hoe legt een vakleerkracht de vorderingen bij het vak muziek vast in de onderwijsverslagen van leerlingen uit de bovenbouw van het speciaal (basis)onderwijs, welke aspecten beoordeelt hij en op welke wijze komt deze beoordeling tot stand?

De meeste onderwijsverslagen bestaan uit twee onderdelen, een scoringsgedeelte en een persoonlijk verslag. Enkele leerkrachten voegen hier nog een algemene beschrijving aan toe van de werkwijze en organisatie van de muziekles. Leerkrachten die via het leerlingvolgsysteem de CED-Groep-leerlijnen volgen, maken de vorderingen van de leerlingen zichtbaar door te beoordelen of leerlingen tussendoelen hebben behaald. Het niveau van een individuele leerling wordt zichtbaar gemaakt per leerlijn. Deze ipsatieve wijze van beoordelen maakt het mogelijk om op individueel niveau te differentiëren tussen de leerlingen. Dit is niet mogelijk bij andere beoordelingssystemen. Daar geldt het gemiddelde van de groep als referentiepunt. De persoonlijke verslagen geven een beperkte toelichting. In deze verslagen staat voornamelijk een beschrijving van iets waar de leerling op dat moment goed in is, bijvoorbeeld zingen, spelen of dansen. Waar de leerkrachten vooral buitenmuzikale doelen voor de muziekles noemen, zien we dat ze in de onderwijsverslagen voornamelijk op muzikale aspecten beoordelen. Hierbij leggen de leerkrachten de nadruk vooral op zingen. De als zeer belangrijk ervaren sociale aspecten komen niet of nauwelijks terug in de onderwijsverslagen. In de persoonlijke stukjes is naast de muzikale vaardigheden voornamelijk aandacht voor inzet en attitude en de cognitieve ontwikkeling.

De meeste leerkrachten hebben niet helder voor ogen hoe ze tot beoordeling van de leerlingen in het onderwijsverslag komen. Sommigen nemen toetsen af, waarbij ze de resultaten beschrijven in plusjes en minnetjes. De leerkrachten die werken met het digitale leerlingvolgsysteem vermelden per leerling de behaalde tussendoelen en benoemen soms ook nieuwe doelen voor de komende periode. Buiten het maken van de onderwijsverslagen om besteden leerkrachten weinig aandacht aan het beoordelen van de leerlingen.

De tweede onderzoeksvraag luidt: Hoe waardeert de vakleerkracht zijn beoordelingssysteem en welke onderdelen zouden verbeterd kunnen worden? In het algemeen zijn de vakleerkrachten redelijk tevreden over hun eigen beoordelingspraktijk. Zeker gezien het feit dat ze vaak maar een half uur tot drie kwartier per week een groep lesgeven en per school meer dan honderd verslagen moeten schrijven. Ze zien wel punten die beter zouden kunnen, zoals het meer gestructureerd tussentijds toetsen. De extra administratietijd die dit zal opleveren, kan een belemmerende factor zijn. De komst van de leerlijnen en tussendoelen hebben een positieve uitwerking gehad. Ze geven een heldere lijn in de te beoordelen aspecten en bieden leerkrachten bovendien een duidelijker beeld van de muzikale ontwikkeling van een leerling, zodat zij hierop beter kunnen inspelen tijdens de lessen. Ook geeft het hun erkenning van hun vak, iets waar veel vakleerkrachten naar op zoek zijn.

Naast de positieve geluiden is er ook kritiek op de leerlijnen en de tussendoelen: het zijn er te veel, ze zijn te specifiek of juist te weinig geoperationaliseerd. De meeste

leerkrachten zouden er graag ook sociale en emotionele aspecten in verwerkt zien worden, zoals samenspel en jezelf presenteren.

Aanbevelingen

Aan het einde van dit artikel wil ik graag een aantal aanbevelingen doen om de beoordelingspraktijk van het vak muziek in het speciaal onderwijs te verbeteren. In dit verslag heb ik onderscheid gemaakt tussen leerkrachten die werken met de leerlijnen van de CED-Groep en leerkrachten die andere systemen gebruiken. Ik denk dat beide groepen veel van elkaar kunnen leren. De leerkrachten die met de leerlijnen werken, hebben meer ervaring in het beoordelen van concreet gedrag en het systematisch volgen van de muzikale ontwikkeling van de leerlingen. De andere groep leerkrachten zet toetsmomenten bewuster in. Het inzetten van (korte) gestructureerde toetsmomenten kan ervoor zorgen dat leerkrachten leerlingen minder op een algemene indruk beoordelen. Uitwisseling tussen vakleerkrachten van verschillende scholen zal de kwaliteit van het beoordelen ten goede komen. Vakleerkrachten zullen zich hierdoor bewuster worden van hun eigen wijze van beoordelen en kunnen leren van elkaars sterke punten.

Het schrijven van een persoonlijk verslag over een leerling vind ik een mooie aanvulling op het beoordelingsgedeelte. Wel zou er meer structuur in de verslagen mogen komen, bijvoorbeeld door te werken met een vast format met een aantal keuze-items waarbij de leerkracht toelichting kan geven. Er zou onderzocht moeten worden of het gebruik van vaste keuzeonderwerpen en vaste keuzeterminologie tot betere verslagen kan leiden.

Ik denk dat de komst van kerndoelen en leerlijnen een positieve bijdrage hebben geleverd aan de beoordelingspraktijk van vakleerkrachten muziek. Ze geven de mogelijkheid om op individueel niveau doelen te stellen en de muzikale ontwikkeling van een leerling te volgen. Ik zie echter wel een aantal punten die beter kunnen. Naast de muzikale vaardigheden zou er gekeken moeten worden welke aspecten op sociaal, emotioneel, sensomotorisch of cognitief vlak een directe link hebben met de muzikale ontwikkeling. Deze aspecten zouden meegenomen moeten worden in de tussendoelen voor muziek. Om het leerlingvolgsysteem vervolgens ook bruikbaar te maken voor groepsleerkrachten uit het speciaal onderwijs, zal er een 'light' versie moeten komen met minder tussendoelen.

Ten slotte zou het goed zijn als de ervaringen met beoordelen in het speciaal onderwijs meegenomen worden in de huidige ontwikkelingen binnen de kunstzinnige oriëntatie in het reguliere basisonderwijs. Beide onderwijsvormen staan nu nog te veel los van elkaar, zowel bij onderzoek als in het ontwikkelen van nieuwe instrumenten. Het afstemmen van de tussendoelen en leerlijnen kan een eerste stap zijn tot meer samenhang.

Literatuur

- Cheng, E., Ockelford, A. & Welch, G. (2009). Researching and developing music provision in Special Schools in England for children and young people with complex needs. *Australian Journal of Music Education*, 2009 (2), 27-47.
- Frowijn, Ria (2005). De vakleraar muziek in het speciaal onderwijs. In J. Herfs, R. van der Lei, E. Riksen, M. Rutten (Eds.). *Muziek leren; handboek voor het basis- en speciaal onderwijs* (pp.109-125). Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Kommers, M-J. & Steenbeek, R. (2009). *Zicht op... basisonderwijs en cultuureducatie; achtergronden, literatuur, lesmethoden en websites*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). *Kerdoelen speciaal onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). *Kerdoelen speciaal onderwijs voor zeer moeilijk lerende leerlingen of meervoudig gehandicapte leerlingen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Kerncijfers 2008-2012; Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Minne, B., Webbink, D. & Van der Wiel, H. (2009). No 192. Zorg om zorgleerlingen; een blik op beleid, aantal en kosten van jonge zorgleerlingen. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Monsma, D. (2010, juni). *Kwaliteit kunsteducatie op Hollandse basisscholen; brede oriëntatie op kunst en cultuur, maar geen gesprek over de inhoud van kunsteducatie*. Paper gepresenteerd op: Conferentie Onderzoek in cultuureducatie, Nijmegen.
- Ockelford, A. (2008). *Music for Children and Young People with Complex Needs*. Oxford: University Press.
- Rijksoverheid (z.j.). Wat is speciaal onderwijs? Geraadpleegd op 2 mei 2013, van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-speciaal-onderwijs.html>