



# Muziekeducatie doen we samen

Tussenrapportage, maart 2015



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM



**Conservatorium van Amsterdam**  
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Hogeschool  
**iPabo**  
instansie voor primair onderwijs



Hogeschool  
van  
Amsterdam

**FONDS VOOR  
CULTUUR  
PARTICIPATIE**

# Inhoudsopgave

Inleiding	3
Korte samenvatting	4
Opdracht en Werkwijze	5
Stand van zaken binnenschools muziekonderwijs in Nederland	6
Probleemanalyse	9
Mogelijke oplossingsrichtingen	12
Vervolgstappen	14
Literatuur	15

## **Bijlagen:**

1. L. Schutte, H. van Minnen-Minnema, Muziekonderwijs in Nederland (2014)
2. H. van Minnen-Minnema, Een wereld vol Muziek (2014)

## Inleiding

Om cultuureducatie weer terug te brengen binnen de basisschool en toegankelijk te maken voor alle Amsterdamse kinderen is in mei 2013 in Amsterdam, op initiatief van de wethouder cultuur, het Convenant Basispakket Kunst- en Cultuureducatie getekend. Ondertekenaars zijn de gemeente, kunsteducatie aanbieders, de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (waar het Conservatorium van Amsterdam deel van uitmaakt), de Pabo's van Amsterdam en alle basisscholen. Dit was het resultaat van het groeiende besef dat culturele vakken buitengewoon belangrijk zijn voor de algemene ontwikkeling van ieder kind en voor het aanleren van 21ste eeuwse vaardigheden.

In het convenant zijn afspraken gemaakt over het invoeren van een doorlopende leerlijn met daaraan gekoppeld afspraken over het aantal lessen culturele vakken per week en het kwaliteitsniveau van de lessen. Voor het terugbrengen van muziek op de basisschool is een extra subsidie beschikbaar gesteld waarbij het van belang is dat er een optimale samenwerking ontstaat tussen vakleerkracht en groepsleerkracht. Zij zijn beiden verantwoordelijk voor de uitvoering van de lange leerlijn. In de praktijk blijkt dit echter nog lang niet overal het geval en ook het niveau van zowel groepsleerkrachten als vakleerkrachten laat soms nog te wensen over.

Het Conservatorium van Amsterdam (CvA) en de Universitaire Pabo van Amsterdam (UPvA) zien hier kansen voor verbetering en hebben daarom het project 'Muziekeducatie doen we samen' geïnitieerd. Zij werken daarin samen met de Pabo van de Hogeschool van Amsterdam en de iPabo. Dit project is gehonoreerd door het Fonds voor Cultuurparticipatie binnen het flankerend beleid van de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit, waarbij deskundigheidsbevordering van groeps- en vakleerkrachten op het gebied van cultuureducatie centraal staat.

In dit samenwerkingsproject staat de volgende vraag centraal:

*'Hoe kunnen het Conservatorium en de Pabo's in Amsterdam vanuit hun rol als (vak)leerkrachtenopleiders, binnen het huidige cultuureducatiebeleid, bijdragen aan de verhoging van de kwaliteit van het muziekonderwijs in de basisschool?'*

In deze tussenrapportage wordt verslag gedaan van de voortgang van het project.

Namens de stuurgroep, Lili Schutte, projectleider  
Maart 2015

## Korte samenvatting

Het blijkt dat het muziekonderwijs in de klas, zowel in Amsterdam als elders in Nederland, bij een grote middengroep van de scholen kwalitatief-inhoudelijk nog niet naar behoren is.<sup>1</sup> Ook de samenwerking tussen groeps- en vakdocenten laat nog veel te wensen over. Samengevat doen zich, volgens recente onderzoeken, de volgende problemen voor tijdens het uitvoeren van de muzieklessen:<sup>2</sup>

- Groepsleerkrachten beschikken meestal niet over voldoende vakinhoudelijke kennis en muzikale vaardigheden om de muziekles goede invulling te geven. Dit komt o.a. doordat er relatief weinig uren beschikbaar zijn in het curriculum van de pabo om basale muzikale vaardigheden daadwerkelijk aan te leren en het instapniveau van studenten vaak laag is;
- Muziekdocenten missen vaak didactische, pedagogische kennis en vaardigheden en de kennis van het onderwijsleerproces. Het gaat hierbij vooral om de niet bijgeschoolde musicus of muziekschooldocent en niet om de afgestudeerde 'ODMer';
- Met name muziekdocenten hebben behoefte aan inhoudelijke samenwerking tussen de groeps- en de vakleerkracht. Op dit moment geven groepsleerkrachten de muziekdocenten echter vaak alleen praktische ondersteuning;
- De vakinhoudelijke visie op muziekonderwijs en vakinhoudelijke deskundigheid mist vaak op scholen, terwijl een visie van scholen belangrijk is voor de kwaliteit van de inhoud. Nu ontbreekt het culturele vakken en muzieklessen nog teveel aan status.

Een andere constatering is dat op veel scholen nog teveel met kortlopende projecten wordt gewerkt, zodat er geen sprake is van een lange doorgaande leerlijn. Ook worden er op scholen veel verschillende methodieken gehanteerd die soms zeer wisselend van kwaliteit zijn.

De opdracht van dit project is om een bijdrage te leveren aan de deskundigheidsbevordering van de groeps- en vakleerkrachten. Het resultaat zal bestaan uit een aantal concrete aanbevelingen voor de korte en lange termijn waarmee de Pabo's en het conservatorium van Amsterdam hun curricula beter op elkaar kunnen afstemmen om op die manier de kwaliteit van het muziekonderwijs te verhogen. Dit project kan dienen als een voorbeeldproject voor zowel andere Pabo's en conservatoria als andere kunstdisciplines. In deze tussenrapportage is het op basis van de huidige informatie nog te vroeg voor het geven van deze concrete aanbevelingen. Daarom is er voor dit stadium een aantal mogelijke, voorlopige oplossingsrichtingen geformuleerd:

- Het invoeren van langjarig structureel muziekonderwijs in het PO, ondersteund door de overheid;
- de leerlijn van het SLO gebruiken als referentiekader in het basisonderwijs;
- het koppelen van binnen- en buitenschools muziekonderwijs;
- de status van muziekeducatie verhogen op Pabo's;
- het herdefiniëren van curricula muziek op alle opleidingsinstituten vanuit een integrale visie;
- het intensiveren van de samenwerking tussen Pabo's en Conservatorium van Amsterdam op het gebied van kennisdeling, gezamenlijke projecten, bevordering van muzikale vaardigheden en nascholing.

---

1 C.Gehrels, Handreiking Muziekonderwijs 2020, (2014) p.7

2 L. Schutte, H. van Minnen Minnema Muziekonderwijs in Nederland (2014) p. 3

# Opdracht en werkwijze

## Opdracht

De projectopdracht is om een bijdrage te leveren aan de deskundigheidsbevordering van groeps- en vakleerkrachten in het muziekonderwijs. Deze opdracht sluit aan op het doel van het landelijke Platform voor Muziekonderwijs dat werd ingesteld in 2014 door de minister van OCW, mevrouw Bussemaker.<sup>3</sup> Hiermee wordt landelijk een extra impuls aan binnenschoolse muziekeducatie gegeven.

Tijdens het project ontwikkelen de verschillende opleidingsinstituten, elk vanuit hun eigen perspectief en opdracht, een integrale visie ten aanzien van hoe de kwaliteit van het muziekonderwijs in de basisschool verbeterd kan worden. Er zullen aanbevelingen worden gedaan om capabele docenten af te leveren die binnenschools muziekonderwijs kunnen geven op het gewenste kwaliteitsniveau en om mogelijkheden te onderzoeken voor meer onderlinge samenwerking en afstemming van de curricula op Pabo's en het Conservatorium.

## Werkwijze

Er is een stuurgroep die wordt gevoed door o.a. een werkgroep bestaande uit vertegenwoordigers van de betrokken opleidingen, gesprekken met het onderwijsveld, lectoraat Kunst- en Cultuureducatie van de AHK, muziekvakdocenten en muziekscholen, muziekeducatie-aanbieders van Amsterdam (Amuze), individuele inhoudelijk deskundigen, Stichting Papageno. De projectleider is Lili Schutte.

## Gezette stappen

Binnen het project 'Muziekeducatie doen we samen' zijn reeds de volgende stappen gezet om de centrale vraagstelling te kunnen beantwoorden:

- het in kaart brengen van de stand van zaken in het binnenschools muziekonderwijs in Nederland op basis van literatuuronderzoek<sup>4</sup>;
  - het inventariseren waar op dit moment de curricula van de diverse docentenopleidingen op het gebied van muziekonderwijs in het Primair Onderwijs aan voldoen;
  - het inventariseren waar de knelpunten liggen bij het functioneren van de groeps- en vakleerkrachten muziek;
  - het in kaart te brengen welke speciale vereisten er zijn voor muziekeducatie in het Speciaal Onderwijs (SO);
  - het bekijken van good practices in het buitenland<sup>5</sup>, ter inspiratie voor mogelijke oplossingsrichtingen;
  - het vaststellen op welke punten de opleidingsinstituten kunnen bijdragen aan verbeteringen, en mogelijke oplossingsrichtingen aanbevelen;
  - het uitvoeren van gemeenschappelijke stages als pilot;
  - het onderzoeken naar de opbrengsten van die pilot met een meetinstrument;
  - terugkoppeling naar het werkveld: o.a. naar educatieaanbieders in Amsterdam (Amuze), andere pabo's en (hoge)scholen via conferenties van het FCP en de nieuwsbrief;
  - terugkoppeling naar andere kunstdisciplines in de AHK en op de pabo's.
- De twee literatuuronderzoeken zijn als bijlage toegevoegd bij deze tussenrapportage.

3 Bussemaker, brief aan de Tweede kamer 24-10-2014

4 L.Schutte, H.van Minnen Minnema, Muziekonderwijs in Nederland (2014)

5 H. van Minnen Minnema, Een wereld vol muziek (2014)

# Stand van zaken binnenschools muziekonderwijs in Nederland

## Cultuureducatie met Kwaliteit

Muziekonderwijs valt binnen het bestuurlijk kader 'Cultuureducatie met Kwaliteit', het huidige beleid van de minister van OCW. In 2012 hebben de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur in hun advies aan de minister gesteld dat kwaliteitsverbetering van cultuureducatie begint met het weer terugbrengen van cultuureducatie in het hart van de school.

Hierbij werden de volgende stappen noodzakelijk geacht<sup>6</sup>:

- Het ontwikkelen van een referentiekader waaraan de scholen houvast hebben bij het invullen van hun doorlopende leerlijn;
- Het ontwikkelen van een volg- en beoordelingsinstrumentarium om de vorderingen met cultuureducatie bij de leerlingen inzichtelijker te maken;
- Deskundigheidsbevordering van zittende en aankomende vak- en groepsleerkrachten.

Dit overheidsbeleid wordt gestimuleerd in de regeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit' van het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP).

## Nieuwe leerlijn SLO: Leerplankader kunstzinnige oriëntatie Primair Onderwijs

Met de beleidsnota Cultuureducatie met Kwaliteit, heeft het ministerie van OCW het Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) de opdracht gegeven een nieuwe leerlijn te formuleren voor de kunstvakken die de kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie omvatten. In juni 2014 is deze SLO-leerlijn geformuleerd aan de hand waarvan de scholen hun lange leerlijn kunnen vormgeven. Hiermee wordt gestreefd naar meer eenduidigheid in het woud van alle verschillende methodieken en leerlijnen die nu worden toegepast. Het creatieve proces, waarbij het gaat over oriënteren, onderzoeken, uitvoeren, evalueren en reflecteren, vormt de rode draad in deze nieuwe SLO-leerlijn.

## Basispakket Kunst- en Cultuureducatie in Amsterdam

Het 'Basispakket Kunst- en Cultuureducatie' in Amsterdam wordt o.a. door de regeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit' van het FCP gefinancierd. Uitgangspunt bij dit Basispakket is dat de kunstvakken wekelijks aan alle klassen gegeven worden middels een solide samenwerking tussen vak- en groepsleerkrachten en als onderdeel van een lange leerlijn. De vereiste samenwerking tussen groeps- en vakleerkrachten is mede het gevolg van het feit dat de beschikbare financiële middelen niet toereikend zijn om het gehele jaar een vakleerkracht in te huren. Deze samenwerking is een expliciete voorwaarde die is opgenomen in het convenant dat ten grondslag ligt aan het Basispakket. Dat zo'n samenwerking een goede zaak is, blijkt overigens ook uit internationaal onderzoek dat inzichtelijk maakt dat de leeropbrengsten bij kinderen het hoogst zijn als er sprake is van een goede samenwerking tussen vak- en groepsleerkrachten.<sup>7</sup>

---

6 L. Schutte, H. van Minnen-Minnema, Muziekonderwijs in Nederland. (2014) p.2-3

7 H. van Minnen-Minnema, Een wereld vol muziek, (2014) p.21.

## Opleidingen in Amsterdam

In Amsterdam zijn er drie Pabo's: de Pabo van de Hogeschool van Amsterdam, de Universitaire Pabo van Amsterdam en de iPabo. Op deze drie opleidingen wordt het vak muziek gegeven. Iedere hogeschool heeft de vrijheid zijn eigen curriculum samen te stellen. Daarom ziet de invulling van het vak muziek op de betrokken Pabo's er verschillend uit. Overeenkomstig is wel dat de kennisbasis muziek wordt aangehouden om de eindtermen te formuleren. Zoals het woord het al zegt: er wordt vooral vanuit kennis en niet vanuit het kunnen beheersen van muzikale vaardigheden onderwezen. Muziek is onderdeel van het vak Kunstzinnige Oriëntatie en is slechts een klein vak in het curriculum tussen de reuzen als taal en rekenen.

Op het Conservatorium van Amsterdam bestaan er twee opleidingen die toegespitst zijn op het uitvoeren van muziekeducatie in het PO: de bachelor Opleiding Docent Muziek (ODM), de verkorte deeltijd variant hiervan (de zogenoemde zij-instroom), en de Post-HBO opleiding Muziekeducatie. ODM is een docentenopleiding met civiel effect, waarbij eerste graads docenten muziek opgeleid worden voor het PO, VO, community arts en andere buitenschoolse activiteiten. Het gehele curriculum staat in het teken van het ontwikkelen van muzikale vaardigheden, achtergronden en kennis, didactische en pedagogische bagage en het kunnen ontwikkelen van leerlijnen en methodieken. De zij-instroom ODM is een verkorte variant bedoeld voor musici met een afgeronde conservatoriumopleiding. De Post-HBO opleiding Muziekeducatie is een bijscholing van één jaar met een lichter programma dat louter gericht is op het PO. Doelgroep zijn professionele musici en muziekschooldocenten die vaardigheden willen leren om muziekonderwijs aan hele klassen te kunnen geven. Hier is geen civiel effect aan verbonden.

## Rol van groeps- en vakleerkracht in de muziekles

De groepsleerkracht moet in staat zijn om alle vakken die op de Pabo worden gegeven, te kunnen onderwijzen in zijn klas. Voor muziek kan dat het opstellen en uitvoeren van een eenvoudige muziekles zijn, in samenhang met andere kunstvakken of binnen een thema van de school. Daarbij gaat het om bijvoorbeeld gezamenlijk zingen en aanleren van een nieuw lied, aanleren en uitvoeren van eenvoudige ritmes en het doen van luisteropdrachten. De vakleerkracht is opgeleid om een lange doorlopende leerlijn muziek inhoudelijk te ontwikkelen en kwalitatief vorm te geven. Hij is het muzikale voorbeeld en de motor tijdens de les. Een voorbeeld van een goede samenwerking tussen de vak- en groepsleerkracht is dat de vakleerkracht de ene week muziekles geeft, waarbij de groepsleerkracht actief meedoet en begrijpt wat de vakleerkracht doet. De andere week herhaalt de groepsleerkracht de behandelde stof samen met de klas, zodat de vakleerkracht kan voortbouwen op zijn lessen. Dit is de insteek van de methode ZingZo! van de Muziekschool Amsterdam<sup>8</sup> die speciaal ontworpen is om concreet vorm te geven aan co-teaching. Voorwaarden van slagen zijn dat de groeps- en vakleerkracht regelmatig kunnen overleggen en dat de groepsleerkracht daadwerkelijk de lesstof zelfstandig herhaalt.

## Cijfers in Amsterdam

Amsterdam telt 251 basisscholen. Hiervan doen 208 scholen mee aan het basispakket. Volgens Mocca-Amsterdam hadden in november 2014 188 scholen muziek als eerste leerlijn en 9 scholen muziek als tweede leerlijn<sup>9</sup>. Scholen geven elk op hun eigen manier invulling aan de

8 [www.muziekzo.nl](http://www.muziekzo.nl)

9 Mocca, Factsheet november 2014

muzieklessen. Ze mogen kiezen met welke educatie-aanbieder ze samenwerken en hoeveel groepen die samenwerking omvat. In het schooljaar 2013-2014 was de subsidieregeling van 13 uur per jaar voor een vakdocent muziek van kracht voor de groepen 3 en 4. In september 2014 is daar groep 5 bijgekomen en volgend jaar wordt groep 6 daaraan toegevoegd, totdat in 2017 alle kinderen van groep 3 tot en met 8 van de subsidieregeling gebruik mogen maken.

### **Speciaal (Basis) Onderwijs**

Muzieklessen in het Speciaal (Basis) Onderwijs vallen in Amsterdam ook binnen het 'Basispakket Kunst- en Cultuureducatie'. Landelijk wordt er op de meeste SBO en SO scholen alleen projectmatig iets gedaan aan muziekeducatie en er is geen sprake van structurele invoering van een lange leerlijn. Uiteraard zijn er uitzonderingen op deze regel.





## Probleemanalyse

Op basis van het literatuuronderzoek en op basis van de kennis en ervaring van de leden van de werkgroep en andere ervaringsdeskundigen en inhoudelijk experts constateert de stuurgroep dat het niveau van het muziekonderwijs op alle fronten voor verbetering vatbaar is. Dat geldt zowel voor het muziekonderwijs op de scholen als op de opleidingsinstituten.<sup>10</sup> Dit heeft verschillende oorzaken.

### Muziek en kunstvakken hebben een lage status

Vanuit de overheid bestaat er grote druk om rekenen en taal te verbeteren en onder andere een leerlingvolgsysteem te ontwikkelen. De externe druk die gevoeld wordt ten aanzien van onder meer toetsen voor rekenen en taal, zorgt er mede voor dat muziek en de andere kunstvakken minder importantie krijgen<sup>11</sup>. Dat er sinds kort door de rijksoverheid steeds meer belang gehecht wordt aan cultuureducatie en muziekeducatie in het bijzonder is op zich positief, maar veel basisscholen en Pabo's lopen achter op deze ontwikkeling.

Op veel basisscholen wordt urgentie voor het vak muziek niet gevoeld en ontbreekt het vaak aan een vakinhoudelijke visie op duurzaam muziekonderwijs. Een goede visie op muziekonderwijs is essentieel voor de kwaliteit van het muziekonderwijs en het draagvlak daarvoor binnen de school. In Amsterdam hebben veel scholen ondertussen wel een visie op muziekonderwijs geformuleerd, omdat i.v.m. het Basispakket een inhoudelijke visie op cultuureducatie verplicht is met het 'Schoolmaatplan'.

Op de Pabo's heeft het vak muziek (en vaak ook de andere kunstvakken) een relatief lage status. Het jarenlange onderwijsbeleid met een accent op rekenen en taal, wordt duidelijk weerspiegeld in het curriculum van de meeste Pabo's. Aan de kunstvakken wordt relatief weinig tijd besteed. De kunstvakdocenten moeten vaak ook knokken voor hun uren en faciliteiten. Het gevolg is dat het de opgeleide groepsleerkrachten van nu ontbreekt aan voldoende muzikaal vakinhoudelijke vaardigheden.

### Muzikale kennis en vaardigheden van Pabo-studenten

Uit de literatuurstudie komt naar voren dat de meeste afgestudeerde pabostudenten niet beschikken over voldoende basale muzikale vaardigheden.<sup>12</sup> In de praktijk blijkt dat het instapniveau van een gemiddelde Pabostudent op het gebied van muziek laag is. Doordat aankomende studenten aan de Pabo's veelal zelf niet beschikken over een muzikale achtergrond en zelf nooit eerder structureel muziekonderwijs hebben gehad, komen zij de opleiding binnen met weinig tot geen muzikale bagage.<sup>13</sup> Om voldoende muzikale kennis en vaardigheden tijdens de opleiding te kunnen verwerven is een grote inhaalslag nodig. Anders beschikken zij bij hun afstuderen over te weinig muzikale bagage om zelf goed onderwijs te geven aan leerlingen in het PO en is er sprake van een vicieuze cirkel die zichzelf in stand houdt.

Op de Pabo's zijn de curricula muziek beperkt en krijgen de studenten als gevolg daarvan te weinig uren les in het vak muziek waardoor zij zich de basale muzikale vaardigheden onvoldoende eigen kunnen maken. Die muzikale vaardigheden zijn bijvoorbeeld goed zingen, beschikken over gevarieerd en actueel liedrepertoire, beheersen van ritme en puls, toepassen

10 C.Gehrels, Handreiking Muziekonderwijs 2020, (2014) p.7

11 Zoals ook beschreven in het rapport Meijerink over het rekenonderwijs in het PO. H. Meijerink, Over de drempels met rekenen (2009)

12 L. Schutte, H. van Minnen-Minnema, Muziekonderwijs in Nederland, p.7

13 Deze constatering wordt onderschreven door muziekdocenten van de Pabo in de werkgroep.

van elementaire technieken voor het aanleren van liedjes, uitvoeren van eenvoudige bodypercussie. Deze vaardigheden zijn onmisbaar om een op papier ontworpen muziekles in de klas te kunnen uitvoeren. In het algemeen wordt er in de opleiding vooral aandacht besteed aan de didactiek van de muziekles. Maar met gebrekkige muzikale vaardigheden kan die didactische kennis niet goed worden benut. Een ander probleem is dat de lesuren muziek soms zo verbrokkeld verdeeld zijn over de opleidingsjaren, dat er in de meeste gevallen geen sprake is van continuïteit van het vak. Veel groepsleerkrachten durven als gevolg van deze (beperkte) muziekopleiding geen muzieklessen te geven of liedjes te zingen met de klas.

### **Didactische en pedagogische vaardigheden vakdocenten**

In de praktijk blijkt dat muziekdocenten<sup>14</sup> vaak didactische en pedagogische vaardigheden missen, alsook kennis van het onderwijsleerproces en van het reilen en zeilen binnen een basisschool, waar bijvoorbeeld vaak in thema's gewerkt wordt. Het gaat hier dan met name over de nog niet bijgeschoolde musicus of muziekschooldocent. Zij beschikken doorgaans over weinig ervaring met klassenmanagement. Dat is mede het gevolg van het feit dat vakleerkrachten gewend zijn nogal geïsoleerd te werken. Vanuit de basisscholen wordt er soms getwijfeld of de vakleerkrachten wel voldoende geleerd wordt klantgericht, vanuit de vraag van de school, te denken en hoe een constructieve manier van samenwerking en lesoverdracht tussen groeps- en vakleerkracht vormgegeven kan worden.

### **Samenwerking groepsleerkrachten en vakdocenten**

In de praktijk van het veranderende onderwijsveld waarin co-teaching in cultuureducatie steeds prominenter wordt, blijkt dat muziekvakleerkrachten behoefte hebben aan inhoudelijke samenwerking met de groepsleerkrachten. Er is echter op veel scholen nog geen sprake van een structurele samenwerking tussen groepsleerkrachten en vakdocenten. Die samenwerking zou gebaseerd moeten zijn op muzikale aspecten, waarbij groeps- en vakleerkrachten in gedeelde verantwoordelijkheid de lange leerlijn vormgeven. Als er al sprake is van samenwerking komt die echter vaak neer op een praktische ondersteuning van de muziekdocent door de groepsleerkracht op het gebied van klassenmanagement en materiaal. Voor een succesvolle samenwerking zijn gedeelde verantwoordelijkheid voor de muziekles en wederzijdse openheid onontbeerlijk. Wederzijds begrip en een goede communicatie zijn daarbij cruciaal. Een positief voorbeeld van samenwerking is het project ZingZo! van de Muziekschool Amsterdam, waarin de ene week de vakleerkracht lesgeeft en de groepsleerkracht de andere week de les herhaalt door de liedjes te zingen en de (bodypercussie) ritmes te oefenen. Tijdens de les van de vakleerkracht doet de groepsleerkracht actief mee om zich het muzikale materiaal eigen te maken en te begrijpen hoe de lessen zijn opgebouwd.

Uit de literatuur blijkt dat er een grote behoefte bestaat aan deskundigheidsbevordering van zowel groeps- als vakleerkrachten.<sup>15</sup> Het is lastig om hier een goede vorm voor te vinden, want langdurige bijscholingsprojecten lijken niet haalbaar vanwege de werkdruk bij de basisschoolleerkrachten. Korte projecten of programma's echter zorgen in het algemeen niet voor structurele veranderingen.

---

14 Het gaat hier om de muziekvakdocenten die niet de Bachelor Opleiding Docent Muziek hebben gedaan.

15 L.Schutte, H. van Minnen-Minnema, Muziekonderwijs in Nederland, p.10,11

## **Kwaliteit van leerlijnen en methodes in het PO**

Het SLO heeft in opdracht van de overheid in 2014 een leerplankader ontwikkeld dat als uitgangspunt kan dienen voor de invulling van lange leerlijnen in het muziekonderwijs. Hiermee wil de overheid landelijk meer eenheid stimuleren in het versnipperde aanbod van leerlijnen. Sinds de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit van kracht is, zijn er veel initiatieven ontstaan om muziekeducatie terug in de basisschool te brengen. Dat is op zich een geweldige ontwikkeling.

Veel culturele instellingen die zich zijn gaan richten op binnenschoolse activiteiten zijn echter hun eigen methodiek gaan ontwikkelen. Met als gevolg een wildgroei van methodieken en leerlijnen van zeer wisselende kwaliteit.

Dit geldt ook voor de bestaande bijscholingstrajecten voor met name groepsleerkrachten.

Er bestaan vele initiatieven die vaak kortstondig zijn, niet geënt op een leerplankader en die mede daardoor niet bekliven. De kunstvakopleidingen en de Pabo's worden bovendien vaak niet geraadpleegd bij de standkoming van leerlijnen en bijscholingen.

## **Nauwelijks aandacht voor muziek in het Speciaal (Basis) Onderwijs**

Kinderen in het Speciaal (Basis) Onderwijs (SBO) hebben net zoveel recht op goed kunstonderwijs als hun leeftijdgenootjes en dit verdient dan ook gelijke aandacht. Maar kunstonderwijs in het SBO vergt wel een andere didactische en pedagogische aanpak van de vakdocent. Bovendien staan of vallen de lessen met een zeer intensieve samenwerking met de groepsleerkrachten. In de onderzochte literatuur komt het SBO echter nergens ter sprake. Vanuit de ervaringen van Stichting Papageno en de Muziekschool Amsterdam, blijkt dat de benodigde samenwerking met de groepsleerkrachten ook hier vaak te wensen overlaat. Op de betrokken Amsterdamse Pabo's wordt nauwelijks aandacht geschonken aan het SBO en, niet verrassend, aan muziekonderwijs in het SBO. De studenten die zich in het SBO willen specialiseren vervolgen hun studie met een master orthopedagogiek. Op het CvA wordt voor muziekonderwijs in het SBO ook niet standaard ruimte gemaakt. Dit gebeurt alleen als er vanuit de studenten vraag naar is. Dan bestaat de mogelijkheid om op SBO-scholen stage te lopen en dieper op deze materie in te gaan.



## Mogelijke oplossingsrichtingen

De centrale vraag in het project is :

*Hoe kunnen het Conservatorium en de Pabo's in Amsterdam vanuit hun rol als (vak)leerkrachten-opleiders, binnen het huidige cultuureducatiebeleid, bijdragen aan de verhoging van de kwaliteit van het muziekonderwijs in de basisschool?*

Op basis van de eerste analyses zijn de volgende oplossingsrichtingen mogelijk:

### **Invoeren langjarig structureel muziekonderwijs in het PO ondersteund door de overheid**

Allereerst is het van belang om de vicieuze cirkel te doorbreken van slechte of ontbrekende muziekeducatie in het Primair Onderwijs door het muziekonderwijs duurzaam en dus gedurende vele jaren een vaste plaats te geven binnen het curriculum van de basisschool. Uit voorbeelden in onder meer Hongarije en Brazilië blijkt dat langdurig structureel muziekonderwijs, gegeven door meerdere generaties leerkrachten de meeste vruchten afwerpt.<sup>16</sup> Een belangrijke stimulerende rol daarbij heeft de overheid. Deze moet keer op keer benadrukken het van belang te vinden dat de huidige generatie kinderen opgroeit met de noodzakelijke bagage om de toekomst aan te kunnen, en dat die benodigde capaciteiten juist ontwikkeld worden door middel van muziekonderwijs en andere kunstzinnige vakken.

Minister Bussemaker heeft in oktober 2014 hiertoe een belangrijke stap gezet door het instellen van een platform muziekonderwijs, waarmee, tot 2020, 25 miljoen euro beschikbaar komt voor binnenschools muziekonderwijs tot 2020<sup>17</sup>.

### **Lange leerlijn SLO als referentiekader in het basisonderwijs**

Neem het leerplankader muziek zoals recent door de SLO ontwikkeld, als uitgangspunt voor de invulling van leerlijnen in het PO, voor alle groepen van groep 1 tot en met groep 8<sup>18</sup>.

Het creatieve proces, waarbij het gaat over oriënteren, onderzoeken, uitvoeren, evalueren en reflecteren, vormt de rode draad in deze leerlijn. De competenties die de kinderen in het muziekonderwijs zouden moeten ontwikkelen worden per twee jaar beschreven. Deze zijn heel wat specifiek opgesteld dan de algemene kerndoelen Kunstzinnige Oriëntatie. Het leren beheersen van muzikale vaardigheden in de verschillende domeinen (spelen/zingen, luisteren, bewegen, noteren, presenteren en reflecteren) in combinatie met het creatieve proces maakt een methodiek die hierop gebaseerd is van goede kwaliteit en actueel. Want het ontwikkelt zowel het ambachtelijke aspect van muziek als de 21<sup>ste</sup>-eeuwse vaardigheden die onontbeerlijk worden geacht voor de huidige schoolgaande generatie.

### **Het koppelen van binnen- en buitenschools muziekonderwijs**

Wanneer binnenschoolse muziekeducatie aansluit op het buitenschoolse aanbod, is er daadwerkelijk sprake van een lange leerlijn waarbij talent scouting en -ontwikkeling op een constructieve manier kan plaatsvinden.

---

16 H. van Minnen-Minnema, een wereld vol muziek (2014), p.7,22

17 Bussemaker, brief aan de Tweede Kamer, 24-10-2014

18 [www.kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijn/leerlijnen/muziek/](http://www.kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijn/leerlijnen/muziek/)

## Status van muziek verhogen op Pabo's

Om voldoende gekwalificeerde studenten te werven en om de curricula te verbeteren is het van belang de status van het vak muziek te verhogen op de Pabo's. Dit is mogelijk door bijvoorbeeld minors, vrije studiepunten, een master of gecertificeerde opleidingen te ontwikkelen, in onderlinge samenwerking tussen de Pabo's en het Conservatorium waarbij optimaal gebruik kan worden gemaakt van elkaars kennis. Daarmee kunnen de kwaliteit en de reikwijdte van de studies op elkaar afgestemd en verhoogd worden.

## Herdefiniëren curricula muziek

Groepsleerkrachten en vakleerkrachten zouden beter toegerust moeten zijn met enerzijds vakinhoudelijke kennis en muzikale vaardigheden en anderzijds met didactische en pedagogische vaardigheden en kennis van het basisonderwijs om de muziekles goed invulling te kunnen geven. Hiervoor is een integrale visie op de curricula muziek nodig, waarbij de curricula muziek van de Pabo's en het Conservatorium beter op elkaar aan moeten sluiten.

## Intensiveren samenwerking tussen Pabo's en Conservatorium van Amsterdam

Een belangrijke factor voor een goede uitvoering van muziekonderwijs is een vruchtbare en inhoudelijke samenwerking tussen groeps- en vakleerkrachten. De opleidingsinstituten kunnen hier een essentiële rol spelen. Het pad naar goede samenwerking en wederzijds begrip kan immers al tijdens de studie worden aangelegd. Gedacht kan worden aan kennisdeling, gezamenlijke projecten, bevordering van muzikale vaardigheden en gezamenlijk onderzoek. De eerste pilot in de vorm van gezamenlijke stages is inmiddels in gang gezet.

Bijscholing voor groepsleerkrachten en vakleerkrachten is essentieel en kan ook in samenwerking met de opleidingsinstituten vormgegeven worden. Zo wordt er optimaal gebruik gemaakt van de aanwezige expertise en worden de cursussen volgens een vergelijkbare leerlijn vormgegeven als de curricula op de opleidingsinstituten.



## Vervolgstappen

Het project zal resulteren in een aantal concrete aanbevelingen voor de korte en lange termijn die uit de bovenstaande oplossingsrichtingen voortkomen. De volgende stappen worden het komend jaar genomen om deze aanbevelingen gefundeerd te kunnen doen.

### Volgende stappen in het project

- het verder onderzoeken van de gelopen pilot d.m.v. semigestructureerde vragenlijsten;
- het starten van een tweede vergelijkbare pilot van gemeenschappelijke stages met een vergelijkbaar resultatenonderzoek;
- ontwikkeling van een online module basisvaardigheden voor het CvA;
- het maken van een inhoudelijke analyse van de verschillende curricula;
- het doen van aanbevelingen voor waar de curricula van Pabo's en CvA op korte en langere termijn aan zouden moeten voldoen om bij te dragen aan de benodigde kwaliteitsverhoging van het muziekonderwijs in Nederland, en hoe samenwerking en afstemming tussen de verschillende opleidingsinstituten eruit kan gaan zien;
- het doen van aanbevelingen ten aanzien van training en bijscholing voor groeps- en vakleerkrachten;
- verdere terugkoppeling naar en bevraging van het werkveld;
- het maken van een vertaalslag van het doorlopen proces ten behoeve van andere kunstdisciplines.

### Parallellen met andere kunstvakken

Het project 'Muziekeducatie doen we samen' gaat in eerste instantie over muziekeducatie in het Primair Onderwijs. Maar de bevindingen en aanbevelingen kunnen ook in een breder perspectief worden gezien. Want niet alleen muziek, maar ook andere cultuurvakken, zoals beeldende kunst, dans en drama zijn bezig aan een 'come-back' in het Primair Onderwijs. De opzet van dit project kan dienen als blauwdruk en inspiratiebron voor andere kunstdisciplines.

### Symposium

In februari 2016 zal er een symposium plaatsvinden waarin de eindrapportage landelijk gepresenteerd zal worden met de resultaten en aanbevelingen.

## Literatuur

J.Bussemaker, brief aan de Tweede Kamer, 24-10-2014

C.Gehrels, Handreiking Muziekonderwijs 2020, (2014)

[www.kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijn/leerlijnen/muziek/](http://www.kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijn/leerlijnen/muziek/) , geraadpleegd op: 3-2-2015

H. Meijerink, Over de drempels met rekenen (2009)

H. van Minnen-Minnema, een wereld vol muziek (2014)

Mocca, Factsheet november 2014

[www.muziekzo.nl](http://www.muziekzo.nl), geraadpleegd op: 3-2-2015

L.Schutte, H. van Minnen-Minnema, Muziekonderwijs in Nederland (2014)

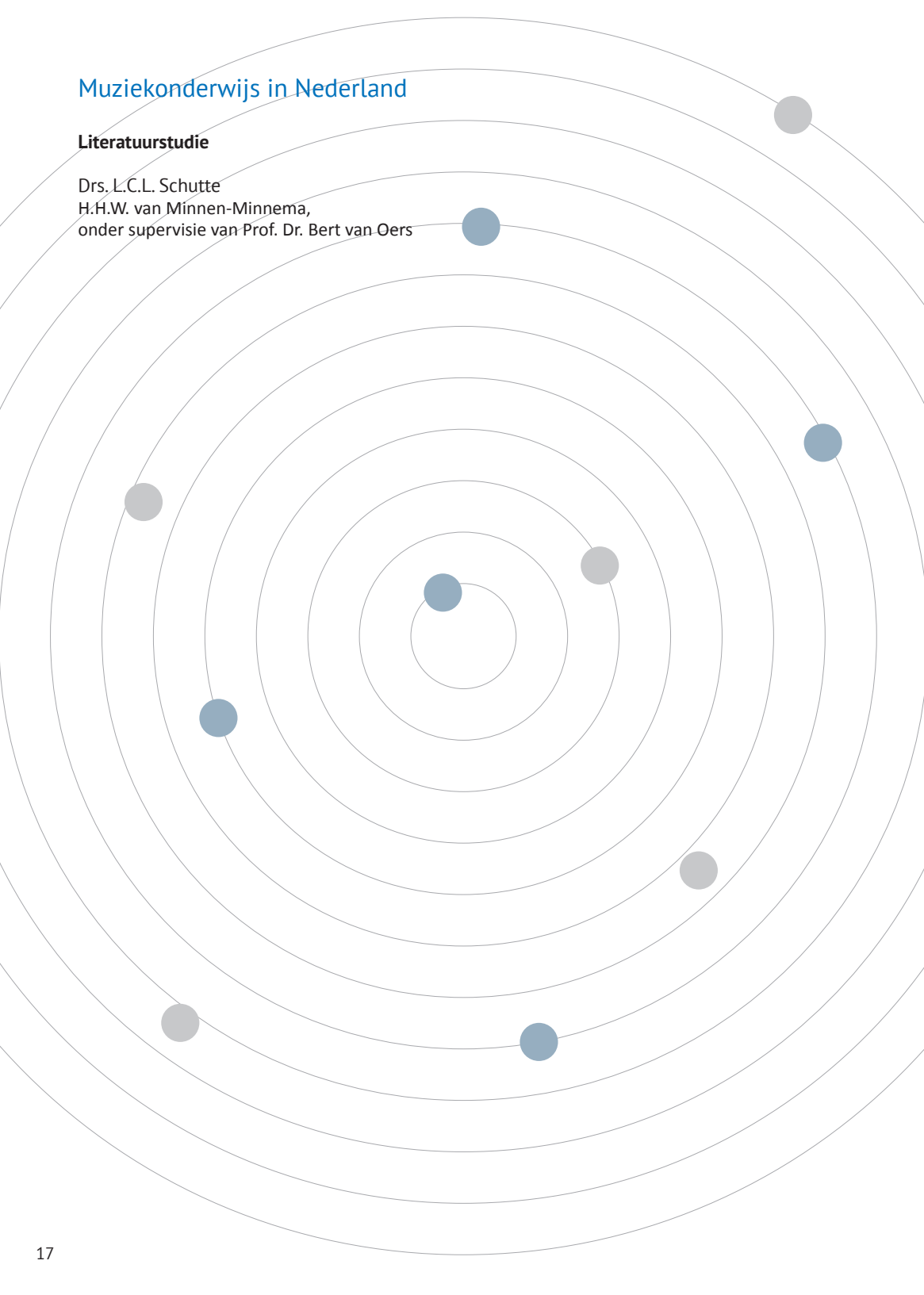




# Muziekonderwijs in Nederland

## Literatuurstudie

Drs. L.C.L. Schutte  
H.H.W. van Minnen-Minnema,  
onder supervisie van Prof. Dr. Bert van Oers



# Inhoudsopgave

<b>Inleiding</b>	19
Hoe wordt kwaliteit gedefinieerd in het beleidskader 'Cultuureducatie met Kwaliteit' ?	20
Hoe wordt de kwaliteit die wordt geschreven in 'Cultuureducatie met Kwaliteit' vormgegeven in het Amsterdamse Basispakket?	21
Waarom leiden de opleidingsinstituten op met betrekking tot het muziekonderwijs op de basisschool?	22
Door wie wordt muziekonderwijs op de basisschool op dit moment gegeven?	22
Welke problemen ontstaan bij het geven van muziekonderwijs?	24
Wat zijn mogelijke oplossingen?	27
Conclusies en aanbevelingen	29
Literatuurlijst	31

## Inleiding

In maart 2013 werd in door de gemeente Amsterdam en de Amsterdamse schoolbesturen het Convenant Basispakket Kunst- en Cultuureducatie (Basispakket) ondertekend. Hierin wordt vastgelegd op welke manier Amsterdam, in lijn met het landelijke beleid 'Cultuureducatie met Kwaliteit', invulling geeft aan cultuureducatie in het basisonderwijs. Doel van het Basispakket is alle kinderen van Amsterdam kennis te laten maken met cultuur en zich daarin te bekwamen. De ambitie is om in iedere klas wekelijks 3 uur cultuureducatie plaats te laten vinden in de disciplines muziek, beeldende vorming en cultureel erfgoed.

De gemeente Amsterdam stelt jaarlijks financiering van 13 uur muziekles door een vakleerkracht per groep ter beschikking (Basispakket, 2013). De ambitie om wekelijks een uur cultuureducatie te bieden, kan hierdoor niet uitsluitend door vakleerkrachten worden gerealiseerd: een schooljaar heeft immers gemiddeld 40 lesweken. Veel aanbieders van muzieklessen met een doorgaande leerlijn kiezen daarom voor een model waarbij de groepsleerkrachten zelf lessen of activiteiten geven ter aanvulling van de door de vakdocent gegeven lessen. Veel scholen maken graag gebruik van deze modellen met een voorkeur voor het laatstgenoemde waarbij een vakleerkracht betrokken is, wat het belang aangeeft van het optimaliseren hiervan.

Tot de doelstellingen van het bestuurlijk kader 'Cultuureducatie met Kwaliteit' horen het bevorderen van het werken met een doorgaande leerlijn voor cultuureducatie en de daarvoor noodzakelijke deskundigheidsbevordering van de docenten. De Amsterdamse Pabo's en het Conservatorium van Amsterdam leiden groepsleerkrachten en vakleerkrachten muziek in het basisonderwijs op. Deze opleidingsinstituten (AHK, UvA/HvA en iPabo) hebben in een samenwerkingsverband ten behoeve van de uitvoering van het Basispakket ondertekend, waarin zij doel en missie van het Basispakket onderschrijven en de intentie uitspreken zich in te zullen zetten om *"hun docentenopleidingen zoveel mogelijk te doen aansluiten op de voor het basispakket noodzakelijke inbreng van goed geschoolde (vak)docenten."* (Convenant Basispakket, 2013).

De uitvoering van structureel muziekonderwijs in het basisonderwijs is inmiddels in Amsterdam (en ook in andere delen van Nederland) van start gegaan. Uit verschillende onderzoeken en rapportages blijkt dat de samenwerking tussen vak- en groepsdocenten nog lang niet altijd soepel verloopt. Dit literatuuronderzoek is erop gericht de problemen, die ontstaan bij de uitvoering van de muzieklessen waarbij groepsleerkrachten en vakleerkrachten vanuit hun eigen deskundigheid en in gedeelde verantwoordelijkheid samenwerken, te analyseren en suggesties te doen voor mogelijke oplossingen aan de betreffende opleidingsinstituten. De onderzoeksvraag luidt:

***Hoe kunnen het Conservatorium en de Pabo's in Amsterdam vanuit hun rol als (vak) leerkrachtenopleiders binnen het huidige cultuureducatiebeleid bijdragen aan de kwaliteit van het muziekonderwijs in de basisschool?***

Hierbij moet aangetekend worden dat het onderzoek zich niet zal richten op de ontwikkeling of de inhoud van de doorgaande leerlijnen, maar slechts op de uitvoering van de muzieklessen in de klassen. Specifiek zal gekeken worden naar rollen die de vakleerkracht en groepsleerkracht aannemen in de samenwerking en de knelpunten die daarbij ontstaan.

Samengevat laten recente onderzoeken zien dat er tijdens het uitvoeren van de muzieklessen verschillende problemen ontstaan:

- Groepsleerkrachten beschikken meestal niet over voldoende vakinhoudelijke kennis en muzikale vaardigheden om de muziekles goede invulling te geven. Dit komt o.a. door de ontoereikende voorbereiding op de pabo's;
- Muziekdocenten missen vaak didactische, pedagogische kennis en vaardigheden en de kennis van het onderwijsleerproces;
- Met name muziekdocenten hebben behoefte aan inhoudelijke samenwerking tussen de groeps- en de vakleerkracht. Op dit moment ondersteunen groepsleerkrachten de muziekdocenten vaak slechts praktisch;
- De vakinhoudelijke visie op muziekonderwijs en vakinhoudelijke deskundigheid mist vaak op scholen, terwijl een visie van scholen belangrijk is voor de kwaliteit van de inhoud. Nu ontbreekt het culturele vakken en muzieklessen nog teveel aan status.

Hieronder volgt het literatuuronderzoek waarin allereerst omschreven wordt wat er door het Rijk inhoudelijk met 'cultuureducatie met kwaliteit' wordt bedoeld. Daarna staat er een korte beschrijving van de verschillende opleidingen die bij dit project betrokken zijn en welke docenten zij afleveren. Dan volgt het gedeelte waarin de uitvoering van de muzieklessen binnen de basisschool staat beschreven en welke problemen zich daarbij voordoen. Het onderzoek eindigt met een aantal aanbevelingen uit de literatuur en conclusies van de werkgroep.

### **Hoe wordt kwaliteit gedefinieerd in het beleidskader 'Cultuureducatie met Kwaliteit' ?**

In het bestuurlijk kader Cultuureducatie met Kwaliteit van het ministerie van OCW (2012) worden de volgende richtlijnen aangegeven die het ministerie hanteert als richtlijnen voor kwalitatief goede cultuureducatie:

1. *Het theoretisch fundament: het hebben van een visie op de plaats van cultuur in de ontwikkeling en het leren van kinderen.*
2. *De uitwerking van de kerndoelen: wat moet het kind kennen en kunnen aan het eind van de schoolperiode?*
3. *De aanwezigheid van een doorgaande leerlijn:*
  - a. *uitwerking per leerjaar van wat een kind moet kennen en kunnen aan het eind van de schoolperiode*
  - b. *de plaats van cultuur in andere dan de cultuurvakken*
  - c. *aansluiting tussen primair en voortgezet onderwijs*
  - d. *aansluiting tussen binnenschools en buitenschools*
4. *Goed opgeleid personeel: leraren moeten bevoegd zijn en de mogelijkheid hebben zich bij te scholen; dit zelfde geldt voor (educatief) medewerkers van culturele instellingen.*
5. *Het aantal uren en middelen voor cultuurvakken in het onderwijs en binnen de culturele instellingen.*

*Hierbij staat de aantekening dat het centrale concept de doorgaande leerlijn is. Het theoretisch fundament en de uitwerking van de kerndoelen zijn nodig voor het opstellen van een doorgaande leerlijn; goed opgeleide docenten en (educatief) medewerkers met voldoende uren en middelen zijn nodig voor de uitvoering van een doorgaande leerlijn. (beleidskader 2012)*

In het advies aan de minister van OCW stellen de Onderwijsraad en Raad voor Cultuur (2012) dat kwaliteitsverbetering begint bij het weer terugbrengen van cultuureducatie in het hart van

de school. De volgende stappen zijn hiervoor nodig:

- Het ontwikkelen van een referentiekader waaraan de scholen houvast hebben bij het invullen van hun leerlijn;
- Het ontwikkelen van een volg- en beoordelingsinstrumentarium om de ontwikkelingen rond cultuureducatie bij de leerlingen inzichtelijker te maken;
- Deskundighedsbevordering van zittende en aankomende (vak)leerkrachten.

### *Concrete uitwerkingen beleidskader*

Het beleid dat door het ministerie van OCW is uitgezet, wordt concreet vormgegeven in de deelregeling 'Cultuureducatie met Kwaliteit voor Primair Onderwijs' door het Fonds voor Cultuurparticipatie. Het FCP heeft de richtlijnen voor kwaliteit zoals die door het ministerie zijn opgesteld, vertaald in de volgende voorwaarden die gekoppeld zijn aan een aanvraag:

- Ontwikkeling, verdieping en vernieuwing van het curriculum;
- Vakinhoudelijke deskundigheid (zowel bij groeps- als vakleerkrachten);
- Relatie scholen en culturele omgeving (duurzame samenwerking tussen scholen en culturele instellingen);
- Bevordering van culturele ontwikkeling van de leerling (m.b.v. een leerlingvolgsysteem)

Voor de periode 2013-2016 zijn er landelijk 54 aanvragen gehonoreerd binnen deze regeling.

De Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) in Enschede heeft van het ministerie van OCW de opdracht gekregen een nieuw referentiekader te formuleren voor cultuureducatie. Dit bestaat uit verschillende raamleerplannen voor de verschillende kunstdisciplines die beschreven zijn vanuit de competenties van het kind. Deze nieuw vormgegeven raamleerplannen zijn bedoeld om landelijk als richtlijn te fungeren voor de inhoud van cultuureducatie en aan te sporen tot meer eenheid in curricula cultuureducatie op de basisscholen.<sup>19</sup>

### **Hoe wordt de kwaliteit die wordt geschreven in 'Cultuureducatie met Kwaliteit' vormgegeven in het Amsterdamse Basispakket?**

In maart 2013 is in Amsterdam het Convenant Basispakket Kunst- en Cultuureducatie getekend door de gemeente, kunsteducatie aanbieders, het Conservatorium van Amsterdam (de AHK) en alle basisscholen van Amsterdam. Dit basispakket is medegefinancierd uit de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit. Kwaliteit en duurzaamheid zijn sleutelwoorden in het convenant en staan voor cultuureducatie gegeven in

- lange doorlopende leerlijnen ingevuld aan de hand van een raamleerplan en
- gegeven door vakdocenten
- wekelijkse lessen

Muziek heeft een bijzondere plaats in het Basispakket, omdat hiervoor een gemeentelijke subsidie beschikbaar is die een vakdocent voor 13 uur per klas per jaar financiert. Dit impliceert dat de vakleerkracht niet iedere week vanuit deze regeling voor de klas kan staan en de groepsleerkracht medeverantwoordelijk is voor invulling van de doorlopende leerlijn. De groepsleerkracht wordt volgens het convenant geacht actief aanwezig te zijn bij de muziekles van de vakleerkracht.

In Amsterdam is er een raamleerplan muziek ontwikkeld in opdracht van de gemeente

19 <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijn/leerlijnen>

en door Mocca. Op hun website staan ook raamleerplannen voor andere kunstdisciplines zoals beeldende kunst en cultureel erfgoed. Deze raamleerplannen bieden de scholen handreikingen voor de inrichting van hun cultuuronderwijs.

### **Waar toe leiden de opleidingsinstituten op met betrekking tot het muziekonderwijs op de basisschool?**

#### *Universitaire Pabo van Amsterdam*

Universitaire Pabo van Amsterdam (UPvA) is gestart in september 2010 en is een combinatie van twee opleidingen. Studenten studeren pedagogische wetenschappen en ze studeren voor leraar basisonderwijs. Ze behalen zowel een WO-bachelor als een HBO-bachelor. De UvA/HvA wil met de UPvA een kwaliteitsimpuls voor de Amsterdamse scholen creëren. In hun studieperiode krijgen ze muziek aangeboden in 2 modules.

#### *Pabo van de Hogeschool van Amsterdam*

De Pabo leidt op voor leraar basisschool. De opleiding duurt vier jaar en het vak muziek kent een bescheiden plaats in het curriculum. In totaal worden er vier modules muziek aangeboden in de eerste drie studiejaar. De keuzemodule vakprofieling muziek wordt aangeboden in jaar 4.

Het vak muziek is in studielasturen in de eerste drie studiejaar gekoppeld aan andere vakken uit het cluster Kunstzinnige Oriëntatie .

#### *iPabo*

Elke student die op de iPabo binnenkomt wordt opgeleid tot leraar basisonderwijs. Er is sprake van een voltijd-, een deeltijd-, een verkorte deeltijd- en een universitaire pabo-opleiding. Het vak muziek heeft vooral in de majorfase van de voltijdse opleiding (eerste twee studiejaar) een plek in het curriculum. Er is sprake van twee skill-labs (Lied A en Lied B, Musiceren A en Musiceren B), die vallen onder de noemer van wat "persoonlijke professionaliteit" heet. Het gaat om het wegwerken van deficiënties bij de studenten. Tijdens de stage in het eerste en tweede jaar is sprake van verplichte stageopdrachten voor het vak muziek.

#### *Conservatorium van Amsterdam: ODM voltijd en deeltijd*

De Opleiding Docent Muziek van het Conservatorium van Amsterdam is een brede opleiding, waarin pedagogisch-didactische, muziek-historische en theoretische en uitvoerende muzikale ontwikkeling van de student qua tijd ongeveer evenveel aandacht krijgen. Deze bachelor opleiding heeft de taak op te leiden voor het brede werkveld in het (school)vak muziek, CKV en Kunst (algemeen).

#### *Conservatorium van Amsterdam: Post-HBO opleiding Muziekeducatie*

De Post-HBO-opleiding Muziekeducatie is een eenjarige opleiding voor professionele musici en muziekschooldocenten die zich willen bijscholen om hun didactische, pedagogische en methodische vaardigheden verder te ontwikkelen om in het primair onderwijs muziekles te kunnen geven.

### **Door wie wordt muziekonderwijs op de basisschool op dit moment gegeven?**

Hoogeveen en Oomen (2009) constateren dat op 19% van alle scholen een vakleerkracht of een freelancer aanwezig voor het geven van cultuureducatie. In de meeste gevallen gaat het hierbij om muziekleerkrachten. Tijdens een eerdere meting was er echter nog sprake van 31%

van alle scholen<sup>20</sup>. Er is dus sprake van een daling in 2009. Hiervoor zijn een aantal oorzaken te noemen (Hoogeveen & Oomen, 2009):

- Scholen stellen liever een vakdocent gymnastiek aan dan een docent voor de kunstvakken. Jonge docenten, die net afgestudeerd zijn van de pabo, zijn door nieuwe regelgeving niet meer automatisch bevoegd om gymnastiek te geven. Daarom moet hiervoor een aparte docent aangenomen worden. Voor scholen die het zonder subsidies voor cultuureducatie meten doen, is een vakdocent muziek dan doorgaans niet meer haalbaar.
- Ook wanneer er geen vakdocent gymnastiek hoeft te worden aangesteld of dat eerder geen financiële problemen gaf, geldt dat scholen moeten bezuinigen en maken daarom liever gebruik van de affiniteit en expertise van de eigen groepsleerkrachten, want dat kost minder. In het onderzoek van Van Schilt-Mol e.a. (2011) geeft een aantal scholen met vakleerkracht muziek bovendien aan dat wanneer de subsidies voor cultuureducatie weg zouden vallen, zij de vakleerkracht zouden moeten ontslaan. De prioriteit ligt toch vaak bij rekenen en taal omdat scholen daarop worden afgerekend. De inzet van financiële middelen is hier dan ook voor een groot deel op afgestemd.
- Er is een nieuwe categorie leerkrachten: vakdocenten die ook hun pabodiploma halen, omdat ze werken met kinderen aantrekkelijk vinden. Zij vallen nu dus onder de groepsleerkrachten. Hun expertise wordt vaak in de hele school ingezet in de vorm van een circuitmodel. Dit laatste punt geeft enige nuancering aan bij de ernst van het probleem: gedeeltelijk is het percentage dus gedaald juist doordat scholen een goede oplossing hebben gevonden. Zoals eerder opgemerkt, geldt echter dat vele scholen het model met een samenwerking tussen vak- en groepsleerkracht prefereren.

Dat dit lang niet altijd lukt, blijkt uit een onderzoek van Van Schilt-Mol en collegae in 2011 naar muziekeducatie binnen het primair onderwijs op 350 scholen. Binnen de meeste scholen uit het onderzoek (rond 84%, afhankelijk van de verschillende klassen<sup>21</sup>) worden de muzieklessen verzorgd door groepsleerkrachten. In sommige scholen is een groepsleerkracht tevens vakdocent. Een klein aantal scholen heeft een vakdocent in dienst en in een enkel geval geeft deze les aan alle groepen in de school. Bijna twee derde van de onderzochte scholen maakt hierbij gebruik van een (muziek)methode en in veel gevallen wordt samenwerking gezocht met externe partners zoals muziekscholen en culturele instellingen. Boomkamp (2010) deed onderzoek onder ruim tweehonderdvijftig leerkrachten in Oost-Nederland. Hieruit kwam naar voren dat driekwart van de leerkrachten muziekles geeft. Het deel van de docenten dat geen muziek geeft, laat dit over aan een collega.

Uit onderzoek van Hagenaars (2013) blijkt dat cultuuronderwijs op veel scholen geringe aandacht krijgt van schoolbesturen en directies. Cultuureducatie heeft op veel scholen een lage status en wanneer er sprake is van tijd- en/of geld gebrek wordt deze vorm van educatie geschrapt of versimpeld. Hagenaars (2013) noemt hiervoor verschillende redenen:

- Door de bezuinigingen op vakleerkrachten in het primair onderwijs en de minimale aandacht die pabo's aan cultuuronderwijs (kunnen) besteden, verdwijnt de vakinhoudelijke expertise uit de school. Leerkrachten kunnen dit om verschillende redenen niet opvangen. Hierdoor is er een gebrek aan specialisten in het schoolteam.

---

20 Volgens de eerdere monitor in 2008: Monitor Regeling versterking cultuureducatie primair onderwijs (Hoogeveen en Van der Vegt, 2008)

21 Bij de kleuterklassen ligt het percentage hoger, namelijk 92%, bij groepen 3 t/m 8 varieert het percentage van 82%-87%. p.23

- Leerkrachten hebben handvatten nodig om dit op te kunnen vangen.
- De directies missen bij educatieve medewerkers van culturele instellingen kennis van de kunstvakinhoud en van pedagogisch en didactisch handelen.

Door de toenemende aandacht voor de kwaliteit van het muziekonderwijs in de basisschool met het huidige beleid Cultuureducatie met Kwaliteit neemt de laatste jaren het aantal vakleerkrachten weer toe. Het Fonds voor Cultuurparticipatie selecteerde voor de periode 2013-2016 landelijk 54 instellingen voor deelname aan deze regeling (FCP deelregeling 2012). Volgens de peiling van Mocca in januari 2014 zijn er in Amsterdam van de 249 scholen die de stad rijk is, 172 scholen die muziek als eerste leerlijn hebben gekozen en 9 als tweede leerlijn als invulling van het Basispakket. (Mocca, stavanza 2014)

## **Welke problemen ontstaan bij het geven van muziekonderwijs?**

### *Vakinhoudelijke deskundigheid*

In het advies aan de minister door de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad constateert men dat de deskundigheid om cultuureducatie vorm te geven gaandeweg verschoven is naar het culturele veld. Op scholen zelf is die expertise steeds minder aanwezig. Het gemis aan deskundigheid bij leerkrachten heeft er in de ogen van de raden toe geleid dat het scholen vaak ontbreekt aan heldere doelstellingen voor cultuureducatie en een bij- behorend leerplan. Daardoor is de positie van cultuureducatie op school uitgehold; het leergebied heeft weinig status. Een ander gevolg is dat leraren zich niet primair verantwoordelijk voelen voor cultuureducatie en dat het draagvlak hierdoor onder druk staat. (Advies, 2012)

### *Problemen bij groepsleerkrachten*

Vanuit interviews die Van Hoorn en Hagenaars (2012) voerden met verschillende leerkrachten en directeuren komt naar voren dat veel groepsleerkrachten twijfelen over hun muzikale vaardigheden. Daarom besteden zij minder aandacht aan een bepaald muziekdomen of aan de muziekles in zijn geheel. Leerkrachten besteden de meeste tijd aan zingen en het aanleren van muzikale vaardigheden. De minste tijd wordt besteed aan muziek (-instrumenten) reflecteren, lezen en noteren (Van Hoorn en Hagenaars, 2012; Jans e.a., 2012). Dit komt volgens Van Hoorn en Hagenaars doordat op veel scholen de vereiste kennis en bekwaamheid hiervoor ontbreekt. Dit laatste, weinig aandacht voor lezen en noteren, wordt echter niet bevestigd in het onderzoek van Van Schilt-Mol e.a. (2011). Uit dit onderzoek blijkt dat in deze scholen wel regelmatig aandacht is voor lezen en noteren, bijvoorbeeld doordat leerlingen zelfstandig van een blad moesten zingen of muziek moesten noteren.

Lang niet op elke school wordt muziekles aangeboden. Een veel gehoord argument voor het niet geven van muziekonderwijs is 'Ik ben niet muzikaal' (Boomkamp 2011, in Meewis & Ros, 2012). Boomkamp stelt dat 96% van de leerkrachten vol zelfvertrouwen is over de eigen didactische vaardigheden, maar dit vertrouwen daalt naar 64% wanneer het gaat over de eigen kwaliteiten met betrekking tot het geven van muziek (Boomkamp, 2011 in Meewis & Ros, 2012). Deze onzekerheid komt terug in veel (internationale) literatuur met betrekking tot muziekonderwijs. Zeker in de westerse samenleving wordt er sterk gedacht dat succes in de muziek vraagt om muzikaal talent, wat een aangeboren vaardigheid zou zijn. Groepsleerkrachten vergelijken zichzelf met muziekdocenten en hun gebrek aan muzikale kennis maakt hen onzeker. De problemen die genoemd werden in het onderzoek van Boomkamp (2012) waren te weinig muzikale kennis, het niet kunnen lezen van notenschrift, onzekerheid over muzikale vaardigheden, geen toon kunnen houden en te weinig tijd voor de voorbereiding van de muziekles.



Het gebrek aan ervaring, vertrouwen en kennis bij de huidige groepsleerkrachten die kunstzinnige vakken moeten geven, kan lange termijn consequenties hebben. Doordat de leerkrachten zelf het idee hebben dat zij niet kundig genoeg zijn om een dergelijk vak goed en volledig te onderwijzen, doceren zij deze vakken met minder (pedagogische) kennis en zelfvertrouwen. Het directe gevolg hiervan is dat leerlingen minder adequaat les krijgen in kunstzinnige vakken. De leerlingen die zij lesgeven, zijn daarbij de docenten van de volgende generatie. Hierdoor kan er een vicieuze cirkel ontstaan, waarbij een verandering in het zelfbeeld of de vaardigheden van de leerkrachten nodig is om die te doorbreken (Power & Kopper, 2011; Kratus, 2007). Uit het onderzoek van Boomkamp (2010, in Van Hoorn en Hagenaars, 2012) blijkt bijvoorbeeld dat wanneer groepsleerkrachten een muziekinstrument bespelen, het zelfvertrouwen van deze docenten tijdens de muzieklessen beduidend hoger is dan het zelfvertrouwen van docenten die geen instrument bespelen. Dit kan verklaard worden door het feit dat leerkrachten die een instrument bespelen meer muzikale kennis hebben dan leerkrachten die dit niet doen. Een dergelijk voorbeeld, geeft aan dat het mogelijk zou kunnen zijn om door middel van het toevoegen van vaardigheden in het opleidingscurriculum, een verhoogde kwaliteit van de muzieklessen door groepsleerkrachten te bereiken.

De Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur constateren echter dat dat kunstvakken ook op pabo's weinig aandacht krijgen. Door het brede algemene aanbod op veel opleidingen blijft er per kunstvak weinig tijd over om docenten voldoende te bekwalen. (Advies, 2012)

### *Problemen bij vakleerkrachten*

De keuze van een basisschool voor een vakleerkracht wordt meestal gemaakt in overleg met het docententeam (Van Schilt-Mol, 2011), waarbij bovengenoemde problemen bij de groepsleerkracht, vaak behoren tot de argumenten. Zo geeft van Schilt-Mol (p. 7, 2011) aan: *Veelgehoorde argumenten voor de keuze voor een vakleerkracht zijn [...] 'negatieve' argumenten als "de leerkrachten kunnen het niet", "de leerkrachten voelen zich te onzeker" en "een groepsleerkracht geeft slechter muzikales dan een vakleerkracht". Positieve argumenten als "de aanwezigheid van een vakleerkracht versterkt de diversiteit in het team", "de vakleerkracht kan groepsleerkrachten ondersteunen" en "de vakleerkracht kan kwalitatief goed muzikales geven", worden beduidend minder vaak genoemd.*

Toch is het aanstellen van een vakleerkracht niet zonder meer een oplossing zonder problemen. Uit recent onderzoek blijkt dat de didactische kwaliteit van de vakdocent voor het primaire onderwijs niet vanzelfsprekend is (Jans e.a., 2012). Onderstaande citaat geeft dit krachtig weer:

*'De belangrijkste bepalende factor is de muziekdocent van de culturele instelling zelf. Niet alleen uit interviews met leerkrachten en directie, maar ook met leerlingen maken we op dat muziekdocenten nogal verschillen in hun didactische vaardigheden. Een groot deel van deze docenten is niet gewend om les te geven aan groepen basisschoolleerlingen. Zij slagen er daarom niet altijd goed in om de aandacht van de leerlingen continu bij de les te houden. Een aantal leerlingen ervaren de muziekdocent als 'te streng' of 'te serieus' of 'nooit in voor een grapje'. Dit werkt vaak demotiverend voor leerlingen. Omgekeerd werkt het ook zo. Leerlingen die de muziekdocent erg leuk vinden, zijn vaak ook zeer enthousiast over de muzieklessen. (Jans e.a., 2012 p. 37)*

Maar wat maakt een muziekdocent leuk? Dit hangt vooral samen met de persoonlijkheid van de muziekdocent en de mate waarin hij aan kan sluiten bij de belevingswereld van kinderen. Jans e.a. (2012) noemen een aantal factoren die maken dat leerlingen enthousiast worden voor muziekonderwijs:

- De persoonlijkheid van de (vak-)docent.

- De mate van variatie in de lessen. Een afwisselend programma waar in een hoog tempo mee gewerkt wordt door leerlingen als positief ervaren. Deze afwisseling heeft betrekking op de methodiek maar ook de liedjes. Herhalingen en veel wachten werken demotiverend.
- De keuze van muziek. Leerlingen geven de voorkeur aan moderne, eigentijdse muziek en zouden hier graag meer inspraak in willen hebben. In veel gevallen sluiten de gekozen liedjes niet aan bij de belevingswereld van vooral de oudere leerlingen.
- De progressie die leerlingen boeken met betrekking tot muzikale vaardigheden. Het enthousiasme van leerlingen neemt toe als zij ook zelf vooruitgang merken in hun muzikale vaardigheden.
- De keuze van de te gebruiken instrumenten. Wanneer leerlingen een 'groot' instrument leren bespelen dat hun voorkeur heeft, is de waardering hoger dan wanneer leerlingen een instrument leren spelen dat niet de voorkeur heeft of als zij alleen kleine instrumenten leren spelen.

Deze factoren sluiten perfect aan bij wat bekend is uit de literatuur over motivatie. Vanuit de zelfdeterminatie theorie (Deci & Ryan) wordt gesteld dat kinderen drie basisbehoeften hebben waar een leerkracht aan tegemoet zou moeten komen wil deze optimale betrokkenheid en motivatie bereiken, te weten: relatie, competentie en autonomie. Relatie slaat daarbij op het gevoel van het kind om geaccepteerd te zijn en een band te ervaren met de leerkracht (wat onder meer zal afhangen van diens persoonlijkheid). Aan het gevoel van competentie kan een leerkracht tegemoet komen door het juiste niveau aan te bieden (niet te moeilijk, maar ook niet te gemakkelijk) en de progressie zichtbaar te maken. Wat betreft de autonomie, een centraal onderdeel uit de theorie, kan gesteld worden dat leerlingen inderdaad keuze en inbreng zouden moeten hebben.

Bekend als deze factoren zijn binnen de pedagogiek, het is niet verwonderlijk dat vakleerkrachten niet altijd vanzelfsprekend de basisbehoeften van hun leerlingen dienen. Uit de gesprekken die gevoerd zijn blijkt dat ook de vakleerkrachten zich onzeker voelen over hun vaardigheden als leerkracht. Hierbij gaat het om musici die worden ingezet als leerkracht (Van Hoorn en Hagenaars, 2012; Van Schilt-Mol e.a., 2011). Veel vakleerkrachten zijn professionele musici die van de muziek hun beroep als uitvoerend musicus wilden maken. Maar omdat dit slechts voor een kleine groep is weggelegd, werden zij muziekdocent (Baker 2005, 2006). Een goede musicus hoeft geen goede vakdocent muziek te zijn (Herfs & Van Hoek, 2013). Bij de vakdocenten en musici wordt met name onzekerheid ervaren met betrekking tot klassenmanagement (consequent zijn en het bewaren van de orde), instructie en het vasthouden van een doorlopende leerlijn. Zij hebben vaak minder scholing, ervaring en praktijkkennis, wat kan leiden tot ineffektieve instructie en weinig duurzame leerprocessen (Herfs & Van Hoek, 2013). Het ontbreken van (vertrouwen in) deze basis leerkrachtaardigheden, staan de kwaliteit van het pedagogische en motivatie stimulerende klimaat in de weg.

Groepsleerkrachten en directies uit het onderzoek van Jans e.a. (2012) herkennen deze onzekerheden. Vakleerkrachten hebben regelmatig moeite met het vasthouden van de aandacht van leerlingen en het hebben van orde in de klas. Wanneer een vakleerkracht betere didactische vaardigheden heeft, is de ervaring van de leerkrachten en directies ook beter. Bij sommige scholen uit het onderzoek van Van Schilt-Mol e.a. (2011) is een groepsleerkracht aanwezig die tevens vakleerkracht is. Hij verzorgt de muzieklessen. Het klassenmanagement bij deze vakleerkrachten is aanzienlijk beter dan die van leerkrachten van muziekscholen of musici.

In het advies aan de minister schrijven de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad dat

culturele instellingen die de vakleerkrachten leveren, weinig kennis van het onderwijs-leerproces hebben, zoals kennis van de kerndoelen waarmee het onderwijs werkt, lange leerlijnen en opbrengstgericht werken. Educatieve programma's worden lang niet altijd samengesteld door medewerkers die pedagogisch-didactisch geschoold zijn en vaak wordt meer uitgegaan van de activiteiten van de instelling dan van de behoefte van scholen. (Advies, 2012, p.20)

## **Wat zijn mogelijke oplossingen?**

### *Samenwerking vakdocenten en groepsleerkrachten*

Bij de uitvoering van het Basispakket Kunst- en Cultuureducatie in Amsterdam is een actieve samenwerking tussen groeps- en vakleerkracht een van de spilpunten van het programma. Er is immers niet voldoende financiering om elke week een vakleerkracht de muziekles te laten geven, maar de scholen moeten wel aan de voorwaarde van kwalitatief goed muziekonderwijs voldoen: het werken met een lange leerlijn, (mede) gegeven door een vakleerkracht en wekelijks muziekles. Een goede samenwerking tussen groeps- en vakleerkracht is dus een vereiste, maar niet altijd gemakkelijk vorm te geven. In de literatuur is deze samenwerking zeer recent in een paar publicaties belicht.

Herfs & Van Hoek, 2013 pleiten voor meer gelijkwaardige rolverdeling tussen beide docenten. De huidige projecten zouden moeten leiden tot een betere samenwerking, maar tot nu toe is er vooral sprake van groepsleerkrachten die een ondersteunende rol hebben bij vakleerkrachten. Ze helpen vakleerkrachten voornamelijk met het houden van orde of zij geven advies over lesgeven en methodiek. Er is geen sprake van begeleiding, waardoor groepsleerkrachten nauwelijks competentier worden (Jans e.a., 2012; Meewis & Ros, 2012). Groepsleerkrachten zijn tevreden over deze rol omdat zij onzeker zijn over hun functioneren wanneer zij zelf muzieklessen moeten geven (Jans e.a., 2012). Vakleerkrachten vinden het prettig als groepsleerkrachten actief betrokken zijn bij hun lessen zodat zij de aangeleerde stof op een ander moment kunnen herhalen. In de praktijk blijkt dat dit bijna niet gebeurt. Groepsleerkrachten zijn of niet betrokken of voeren alleen ondersteunende taken uit zoals het aanzetten van het digibord (Van Schilt-Mol e.a., 2011).

Van Oers en Visée (2013) hebben onderzoek gedaan naar de samenwerking tussen vakdocent en groepsleerkracht in het muziekonderwijs. Hun onderzoek is gericht op het verbeteren van deze interactie. Hieruit kwam naar voren dat goede communicatie tussen groepsleerkracht en vakdocent noodzakelijk is, niet alleen voor praktische zaken maar ook inhoudelijk. Het is van belang dat een groepsleerkracht niet (alleen) de vakdocent imiteert, maar actief participeert in de lessen wat leidt tot actief en authentiek leren. Dit komt tot uiting in een coachende rol van de muziekdocent die de leerkracht betreft bij de muziekles door concrete instructies te geven en gradueel de muzikale vaardigheden aan te leren. Leerkrachten kunnen zo steeds beter muzikale handelingen uitvoeren. De motivatie van de leerkracht groeit meestal naarmate de actieve participatie langer duurt en de leerkracht zich steeds meer kan professionaliseren. Het onderzoek van Nieuwmeijer (2013) sluit hierbij aan. Zij vond dat lesstof beter beklift bij leerlingen wanneer er sprake is van een goede samenwerking tussen groepsleerkrachten en muzikanten die optreden als muziekdocent. Wel lijkt het zo te zijn dat met name de muzikanten hiervan leren. Ook stelt Jans e.a. (2012) dat de samenwerking tussen groepsleerkrachten en vakdocenten essentieel is. Dit vanwege de minder ontwikkelde didactische vaardigheden van muziekdocenten, volgens groepsleerkrachten. De groepsleerkrachten achten dit van groot belang omdat zij zich, ook wanneer de vakleerkracht voor de klas staat, verantwoordelijk voelen voor hun leerlingen. Zoals hierboven besproken, ervaren zoals groeps- als vakleerkrachten moeilijkheden met

betrekking tot het geven van muziekonderwijs in de basisschool klassen. Belangrijke aspecten van de samenwerking zijn het geven van constructieve feedback, openheid van zowel de groepsleerkracht als de vakleerkracht en het voelen van een gedeelde verantwoordelijkheid voor het project en de leerlingen. De vakdocent moet hierbij open staan voor feedback. Groepsleerkrachten vinden het van belang om de didactische vaardigheden van de vakleerkracht te bevorderen door middel van samenwerking. Dit is een groeiproces. Wanneer er sprake is van een constructieve samenwerking tussen een groepsleerkracht en een vakdocent waarderen de groepsleerkrachten de muzieklessen van de vakdocenten beter (Jans e.a., 2012).

### *Deskundigheidsbevordering als voorwaarde voor optimale samenwerking*

De Onderwijsraad en Raad voor Cultuur adviseren deskundigheidsbevordering van zowel aankomende als zittende leraren. Als een school kiest voor verdieping van een kunstvak, is er een vakdocent nodig met vakspecialistische kennis. Deze moet wel adequaat opgeleid zijn, omdat het lesgeven op een basisschool andere vaardigheden vereist dan een kleine lespraktijk. (Advies, 2012)

### *Muziekdocenten*

De muziekdocenten ervaren de behoefte om hun didactische en pedagogische competenties te vergroten. Zij geven aan te willen werken aan (ervarings-)kennis met betrekking tot de manier waarop kinderen leren, meer non-verbaal werken en het leren omgaan met specifiek (pre)puberaal gedrag (Van Hoorn en Hagenaars, 2012; Herfs & Van Hoek, 2013).

### *Groepsleerkrachten*

Volgens veel groepsleerkrachten lijkt er een tendens te zijn om op de pabo steeds minder tijd te besteden aan muziek (van Schilt-Mol, 2012). De leerkrachten onderstrepen wel het belang van zowel algemeen vormend als instrumentaal muziekonderwijs, maar voelen zich voor geen van beide competent genoeg (Van schilt-Mol, 2012). Jans e.a. (2012) hebben in opdracht van het Fonds voor Cultuurparticipatie een evaluatieonderzoek uitgevoerd naar verschillende scholen die mee hebben gedaan aan het project Muziek in ieder Kind (MIK). Zij vonden dat slechts een klein deel van de leerkrachten training of coaching heeft gekregen met betrekking tot muziekonderwijs en het samenwerken met een vakleerkracht. Hieruit zou opgemaakt kunnen worden dat in een groot deel van de opgezette projecten leerkrachten ongetraind zijn en ze daarom niet goed kunnen samenwerken met de muziekdocent. *De bijscholing of training neemt verschillende vormen aan: training voor het geven van muziekles, het leren bespelen van een instrument, het leren zingen, het inspireren van leerkrachten* (Jans e.a., 2012 p. 21-22).

Langdurige bijscholingsprojecten zijn volgens van Schilt-Mol (2011) niet haalbaar vanwege de werkdruk van basisschooldocenten. Dit geldt zowel voor net afgestudeerden als voor leerkrachten die al langer in het vak zitten. Korte projecten of programma's zorgen echter niet voor structurele veranderingen. Damen en Van Doorn (2006), in Meewis en Ros (2012) stellen dat hoe concreter de bijscholing is en hoe dichter bij de werkvloer, hoe beter het is. Meewis en Ros (2012) laten in hun artikel zien waar groepsleerkrachten met name behoefte aan hebben: *Leerkrachten [hebben] het meeste behoefte aan concrete lesideeën (52,3%), gevolgd door een cursus liedbegeleiding (37,9%) en individuele begeleiding (37,5%). Dat de belangstelling voor begeleiding bij het gebruik van een methode niet groot is, is niet verwonderlijk: de meeste methodes geven voldoende houvast. De relatief geringe belangstelling voor zangles (21,3%), muzikspecialist (21,7%) en muziektheorie (12,5%) valt te verklaren uit het feit dat dit te ver van de dagelijkse praktijk af staat en voor de doorsnee leerkracht te specialistisch is* (Meewis en Ros, 2012 p. 79).

Boomkamp (2011 in Meewis & Ros, 2012) stelt dat muzikaliteit aan te leren is, en niet aangeboren. Wanneer er een aparte vakleerkracht op school zal, volgens haar, het idee versterkt worden dat muziek iets moeilijks is en dat je er talent voor moet hebben. Daarom pleit zij enkel voor bijscholing van groepsleerkrachten.

## Conclusies en aanbevelingen

### *Knelpunten in de praktijk (beschreven in de literatuur)*

- Groepsleerkrachten beschikken meestal niet over voldoende vakinhoudelijke kennis en muzikale vaardigheden om de muzikales goede invulling te geven. Dit komt o.a. door de ontoereikende voorbereiding op de pabo's;
- Een visie van scholen op muziekonderwijs is belangrijk voor de kwaliteit van de inhoud. Nu ontbreekt het culturele vakken en muzieklessen nog teveel aan status. De vakinhoudelijke deskundigheid mist vaak op scholen;
- Muziekdocenten missen vaak didactische, pedagogische kennis en vaardigheden en de kennis van het onderwijsleerproces. Er moet wel met opgemerkt worden dat in de verschillende onderzoeken niet altijd duidelijk wordt of het gaat om een vakleerkracht muziek die afgestudeerd is aan een ODM opleiding, of een musicus die zich al dan niet heeft bijgeschoold. Herfs en van Hoek (2013) maken dit onderscheid expliciet niet: *Uit ons onderzoek blijkt (ook) dat afgestudeerde muziekdocenten nog veel moeten leren, zowel wat betreft hun lesvaardigheden (onderwijsplanning, lesstof inhoudelijk aanpassen, wereldmuziek een structurele plaats geven) als al gemene organisatorische en pedagogische-didactische vaardigheden die het moderne basisonderwijs vereist: werken met niveaugroepen, het leren van de leerlingen centraal stellen, toetsen en beoordelen* (p.93) Van Oers en Visée (2013) benoemen wel het verschil tussen een vakleerkracht en musicus, wanneer zij stellen dat de muziekdocenten op pedagogisch-didactisch ook bijgestuurd kunnen worden. *Dat geldt helemaal voor muzikanten, die veelal weinig ervaring hebben met het lesgeven aan grote groepen kinderen, geldt dat zij in de muzikales een hoop van de leerkracht kunnen leren waar het gaat om pedagogische en didactische kennis.* (p.76)
- Met name vanuit de muziekdocent is er behoefte aan goede, actieve samenwerking tussen de groeps- en de vakleerkracht. De groepsleerkracht ondersteunt de muziek docent vaak slechts praktisch en niet vakinhoudelijk.

### *Voorwaarden voor een optimale invulling van muziekeducatie door vak- en groepsleerkrachten*

- Voor een goede samenwerking zijn gedeelde verantwoordelijkheid voor de muzikales en wederzijdse openheid onontbeerlijk;
- Een goede samenwerking tussen groeps- en vakleerkracht kan zijn wanneer de vak leerkracht de groepsleerkracht actief betreft bij de lessen d.m.v. een coachende houding in de muzikales;
- Er is een grote behoefte aan deskundigheidsbevordering bij zowel groeps- als vak leerkracht. Er moet gezocht worden naar adequate manier van bijscholing;
- Het is cruciaal de scholing vanaf de basis in de verschillende opleidingsinstituten op elkaar af te stemmen en zo op een hoger plan te brengen.

### *Aanbevelingen voor uitvoering deskundigheidsbevordering uit de literatuur*

Zoals hierboven al beschreven ligt een mogelijke oplossing in het zoeken naar adequate bijscholing. Een mogelijkheid zou leren op de werkvloer kunnen zijn, waarbij zowel groeps-

als vakleerkrachten van en met elkaar leren. Dit is het meest effectief volgens Meewis & Ros (2012). Herfs & Van Hoek (2013) stellen voor om vakleerkrachten samen te laten werken onder leiding van een deskundige teamleider. Zij pleiten voor een flexibel leersysteem dat aansluit op de verschillen tussen vakdocenten. Ook stellen zij een vorm van permanente professionele ontwikkeling van muziekdocenten voor d.m.v. online modules zoals die bijvoorbeeld door het Trinity College of Music worden aangeboden. Conservatoria en pabo's zouden volgens Herfs en van Hoek in een samenwerkingsverband als educatieve partners hierin een belangrijke rol kunnen spelen.

De Onderwijsraad en Raad voor Cultuur adviseren dat op de pabo's cultuureducatie een vaste plek in het curriculum zou moeten hebben met de kennisbases cultuureducatie als leidraad. Daarnaast zijn post initiële opleidingen waar een docent zich kan verdiepen in één kunst discipline belangrijk om aan te bieden. De hogescholen voor de kunsten kunnen samen met de pabo's een nascholingsvariant ontwikkelen die zich richt op het lesgeven op school en op de eisen die dat stelt aan de leraar en aan de lessen. De scholing zal ook relevant zijn met het oog op de verwachte toename van het aantal vakdocenten dat zich als zelfstandige zal vestigen en het basisonderwijs als potentieel werkveld ziet. (Advies, 2012 p36)

#### *Conclusie projectgroep gebaseerd op literatuur*

De belangrijkste kwaliteitsnormen die door de overheid worden gesteld waaraan goede muziekeducatie moet voldoen, zijn: lange leerlijnen (wekelijks gegeven, met een curriculum dat is gebaseerd op een visie en een raamleerplan), gegeven door deskundige (vak)docenten, al dan niet in een samenwerkingsverband.

De kwaliteitsverbetering van muziekeducatie die de pabo's en het CvA kunnen verzorgen ligt vooral op het gebied van deskundigheidsbevordering. Uit de literatuur komt naar voren dat de kwaliteit van de muzieklessen op de pabo's verbeterd kan worden. Verder zouden de muziekdocenten die van de conservatoria afkomen betere aansluiting moeten hebben op het werkveld, met name meer kennis over klassenmanagement, didactische werkvormen en leeropbrengsten. Het CvA en de pabo's kunnen dus ten eerste wederzijdse afstemming van hun curricula nastreven door middel van een samenwerking tussen en met studenten en ten tweede het ontwikkelen van een bij- en nascholingstraject voor groepsleerkrachten. Het feit dat de pabo's en het CvA gezamenlijk hierin optrekken, geeft aan dat zij zich de aanbevelingen van zowel Herfs en van Hoek als de Onderwijsraad en Raad voor Cultuur ter harte nemen.

Wytske van Minnen-Minnema  
Lili Schutte  
September 2014

## Literatuurlijst

Advies Onderwijsraad en Raad voor Cultuur, Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren! (2012)

Bestuurlijk kader Cultuureducatie met Kwaliteit (2012)

Boomkamp, B. (2010). Muziek: een vak apart? Kunnen nascholing en begeleiding groepsleerkrachten ondersteunen bij het geven van muziekles? Scriptie voor de Master kunsteducatie, ArtEZ Zwolle. In: Meewis, V. & Ros, B. (2012). Professionalisering kunstzinnige oriëntatie: tussen droom en daad.

Damen, M.L., Haanstra, F. & Henrichs, H. (2002). Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland

Fonds voor Cultuurparticipatie, Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit voor het Primair Onderwijs (2012)

Gemeente Amsterdam (2013). Convenant Basispakket Kunst- en Cultuureducatie. Geraadpleegd op 7 mei 2014 via: [www.amsterdam.nl/kunst-cultuur-sport/@515799/kunst-cultuur/](http://www.amsterdam.nl/kunst-cultuur-sport/@515799/kunst-cultuur/)

Herfs, J. & Hoek, E. van (2013). Muziekles is anders. Amsterdam: AHK.

Hoogeveen, K & Oomen, C. (2009). Cultuur educatie in het primair en voortgezet onderwijs: Monitor 2008-2009.

Hoorn, M. van & Hagens, P. (2012). Kunstzinnige Oriëntatie: de kwaliteit van de leerkracht. Cultuur en Educatie, 33, 48-71.

Jans, M., Wijngaart, M. van den, Schilt-Mol, T. van, Tuinder, M. Balogh, L. (2012). Muziek in ieder kind: een evaluatie naar de waarnemingen, belevingen en waarderingen van leerlingen en scholen met de muziekeducatieve projecten. Tilburg: IVA

Kratz, J. (2007). Music Education at the Tipping Point, Music educators journal, 11, 42-47.

Meewis, V. & Ros, B. (2012). Professionalisering kunstzinnige oriëntatie: tussen droom en daad. In: Ildens, T, Schönau, D. Hoorn, M. van, Hagens, P. Meewis, V., Ros, B. Weerden, Jan van (2012). Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Mocca, Stand van zaken Basispakket, januari 2014

Nieuwkerk, M. van (2013). Een structurele plek voor cultuureducatie in Amsterdam, Cultuur + educatie, 13 (38), 67 – 85.

Nieuwmeijer, C. (2013) The positive effects of the synergy between musician and Classroom teacher on young children's free musical play. Masterscriptie voor de Roehampton University, Londen.

OCW (2006). Kerndoelen Primair Onderwijs. Den Haag: DeltaHage. In: Schilt-Mol, T. van, Mariën, H., Vijfeijken, M. van, Broekmans, A. (2011). Muziekeducatie in het primair onderwijs: Een kwantitatieve en kwalitatieve verkenning van de stand van zaken.

Power, B. & Klopper, C. (2011). The Classroom Practice of Creative Arts Education in NSW Primary Schools: A Descriptive Account. *IJEA*, 12 (11), 1-26

Raamleerplan muziek Amsterdam, [www.mocca-amsterdam.nl/raamleerplannen-online/](http://www.mocca-amsterdam.nl/raamleerplannen-online/)  
Geraadpleegd op 5-6-2014

Schild-Mol, T. van, Mariën, H., Vijfeijken, M. van, Broekmans, A. (2011). Muziekeducatie in het primair onderwijs: Een kwantitatieve en kwalitatieve verkenning van de stand van zaken. Tilburg: IVA.

Schild-Mol (2012), Muziekles op de basisschool: meer en beter?, in Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2012, Fonds voor cultuurparticipatie, 38-52

TULE (2009). Kerndoelen kunstzinnige oriëntatie. Geraadpleegd op 3 mei 2014 via: <http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOriëntatie/F-KDKunstzinnigeOriëntatie.html>

Visée, A. & Oers, B. van (2013). Daar zit muziek in...; een multi-pele case study naar de interactie tussen muziekdocenten en groepsleerkrachten tijdens het geven van muziekles in het onderbouw van de basisschool. Amsterdam: Muziekschool Amsterdam, FluXus, Utrechts centrum voor de kunsten, Vrije Universiteit.

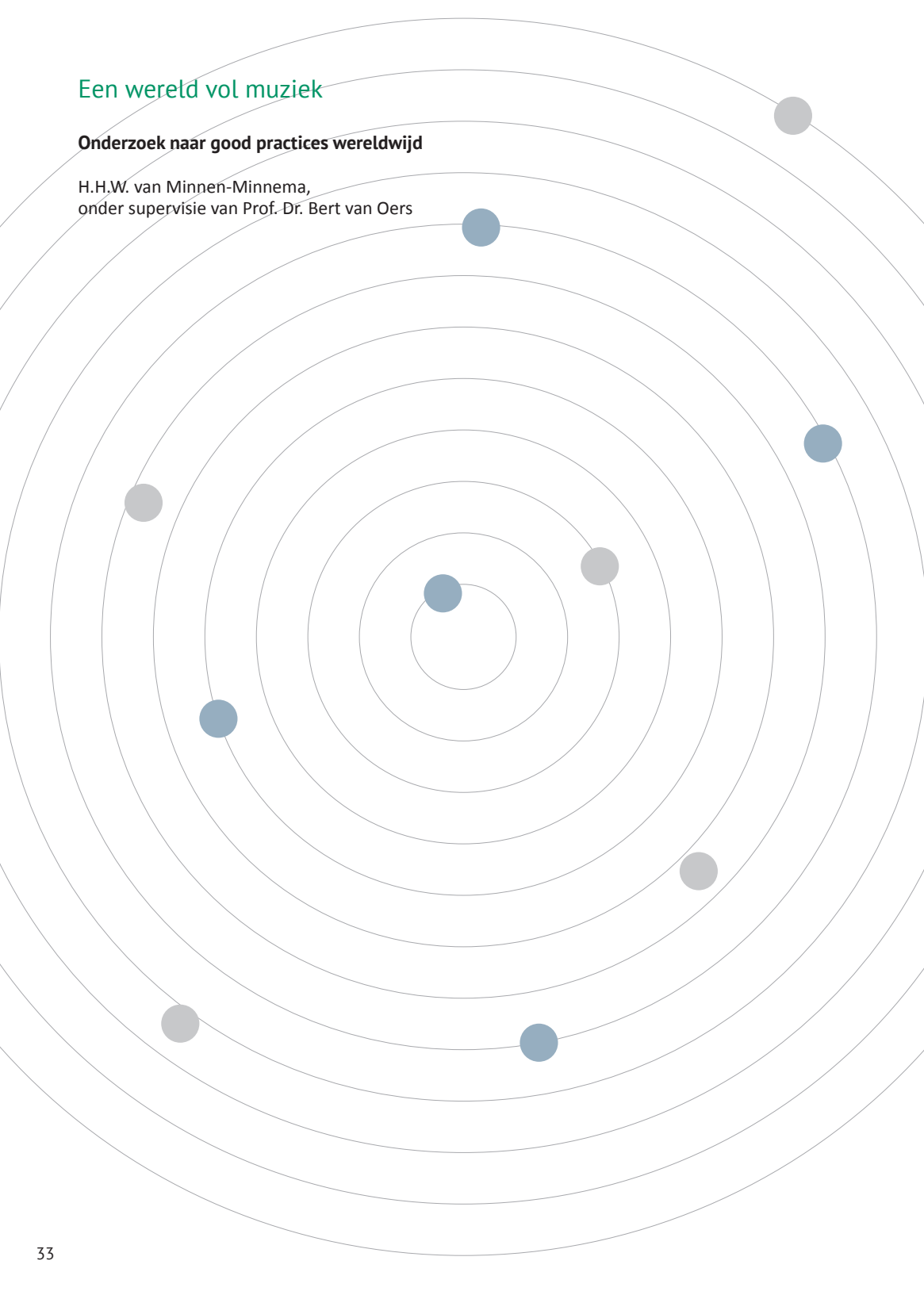
Zijlstra, H. en van Bijsterveldt-Vliegthart, Beleidsreactie advies cultuureducatie in het primair onderwijs (2012)



## Een wereld vol muziek

### Onderzoek naar good practices wereldwijd

H.H.W. van Minnen-Minnema,  
onder supervisie van Prof. Dr. Bert van Oers



# Inhoudsopgave

<b>Groepsleerkrachten versus vakleerkrachten</b>	35
Groepsleerkrachten	35
Vakleerkracht	36
Groepsleerkrachten versus vakleerkrachten	37
Muziekonderwijs op lerarenopleidingen	37
<b>Brazilië - Guri-project uit Sao Paulo</b>	39
Onderwijssysteem	39
Muziekonderwijs	39
Overheid	39
Guri	39
Voor- en nadelen	41
<b>Duitsland – JeKits; Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen</b>	42
Onderwijssysteem	42
Muziekonderwijs	42
Overheid	42
JeKits; Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen	42
Voor- en nadelen	44
<b>Noorwegen - Toyen Skole</b>	45
Onderwijssysteem	45
Muziekonderwijs	45
Overheid	45
Toyen schoolorkest en - koor	45
Voor- en nadelen	46
<b>Australië - artsMMADD</b>	47
Onderwijssysteem	47
Muziekonderwijs	47
Overheid	47
ArtsMMADD	48
Voor- en nadelen	48
<b>Engeland (Groot-Brittanië) - Da Capo</b>	50
Onderwijssysteem	50
Muziekonderwijs	50
Overheid	50
Da Capo	52
Voor- en nadelen	53
<b>Hongarije – Kodaly Methode</b>	54
Onderwijssysteem	54
Muziekonderwijs	54
Overheid	54
Kodaly-methode	54
Praktijk	55
Muziekspecialisatiescholen	55
Voor- en nadelen	56
<b>Conclusie</b>	57
Groepsleerkrachten versus vakleerkrachten	58
<b>Literatuur</b>	59
<b>Bijlagen</b>	62
Samenvattende tabel	62

## Groepsleerkrachten versus vakleerkrachten

Naast een nationale discussie is er sinds enkele jaren ook een internationaal debat gaande over de vraag of het muziekonderwijs op de basisschool gegeven moet worden door een groepsleerkracht of een vakleerkracht. Russell-Bowie (2011) beschrijft in haar boek 'MMADD About The Arts' de volgende twee conflicterende denksporen:

1. De beste muziekleraar is de groepsleerkracht want hij kent de kinderen goed en muziek integreren in de klas. Kinderen zien muziek zo als een onderdeel van hun hele curriculum en niet als een apart onderdeel in hun dagelijkse schoolwerkzaamheden.
2. De beste muziekdocent die een kind zou kunnen hebben is een zeer vaardige professionele artiest of performer met een geschikte en relevante opleiding met betrekking tot het basisonderwijs, met andere woorden een vakleerkracht.

In dit hoofdstuk worden beide gedachtegangen verder uitgewerkt. Er wordt aandacht gegeven aan zowel de groeps- als de vakleerkracht en er worden mogelijkheden tot samenwerking onderzocht.

### Groepsleerkrachten

Russell-Bowie (2011) heeft argumenten verzameld voor het inzetten van de groepsleerkracht als docent voor het vak muziek. Een belangrijk argument is de relatie die de leerkracht heeft met de leerlingen in zijn klas. Doordat leerlingen gedurende het hele jaar door één leerkracht onderwezen worden, bouwen zij een goede band met hem op. De leraar kent zijn leerlingen en weet welke achtergronden en talenten de leerlingen hebben. Hierdoor kan aan de specifieke behoeften van de individuele leerling worden voldaan. Een groepsleerkracht kan daarnaast kunstvakken inzetten tijdens andere vakken. Tot slot zouden leerlingen, door de inzet van specialistische vakdocenten, kunstonderwijs kunnen zien als elitair en niet passend bij het leven van alledag. Bijvoorbeeld doordat leerlingen in een andere ruimte met de vakleerkracht gaan werken aan hun muzikale vaardigheden (Russell-Bowie, 2011).

Saunders (1992a, in Byo 1992) betoogt dat de persoonlijke interesse en een gevoel van verantwoordelijkheid de efficiëntie van de lessen van de leerkracht beïnvloeden. De leerkracht gaat namelijk uit van eigen interesses waardoor bepaalde zaken worden benadrukt en andere zaken minder worden behandeld. De groepsleerkracht kan bepalen welke accenten gelegd worden. Daarnaast vonden zij dat groepsleerkrachten normen zoals de interdisciplinaire toepassing van muziek belangrijker vinden dan bijvoorbeeld notatie en het spelen van instrumenten. Uit ander onderzoek blijkt dat groepsleerkrachten muziek vooral gebruiken bij speciale gelegenheden en in mindere mate voor de ontwikkeling van muzikale vaardigheden (McCarthy, 1994 in Byo 1992). Het is lang niet overal vanzelfsprekend dat er kunst- en of muziekonderwijs wordt verzorgd op basisscholen. In veel landen zijn wel curricula opgesteld met betrekking tot kunstonderwijs binnen het primair onderwijs, maar deze curricula vragen veel van een groepsleerkracht en in combinatie met de algehele werkdruk kunnen zij de verwachtingen vaak niet waarmaken. Veel leerkrachten hebben weinig ervaring en kennis en zijn niet voldoende opgeleid om kunstvakken goed te kunnen onderwijzen. Bovendien hebben zij het gevoel dat zij de artistieke vaardigheden, middelen of het vertrouwen missen om kinderen goed kunstonderwijs te kunnen bieden (Alter e.a. 2009; Russell-Bowie, 2011). Wiggins en Wiggins (2008) stellen dat de kwaliteit van muzieklessen die verzorgd worden door groepsleerkrachten afhankelijk is van pedagogische kennis en muzikale onderlegging, hun (gebrek aan) begrip van het belang van een auditief kader voor muziekonderwijs, hun

(gebrek aan) kennis van het onderwerp en het zelfvertrouwen van de leerkracht. Bij leerkrachten ontbreekt vaak het zelfvertrouwen in hun eigen muzikale vaardigheden waardoor zij zichzelf niet goed in staat achten om muzikale kennis over te brengen. Dit gebrek aan vertrouwen in eigen kunnen kan gezien als een belemmering voor effectief kunstonderwijs (Alter e.a. 2009). Een aantal studies spreken in dit verband over een vicieuze cirkel die doorbroken zou moeten worden, waarbij het slechte kunstonderwijs doorgegeven wordt van leraar op leerling<sup>22</sup> (Power & Kopper, 2011; Kratus, 2007). Het feit dat een groepsleerkracht niet muzikaal onderlegt is, wil niet zeggen dat hij niet in staat zou zijn goed muziekonderwijs te geven. De Vries (2011) toont aan dat door goede lesmaterialen te gebruiken de talenten van leerlingen benut kunnen worden zonder dat de leerkracht hoeft te zingen of een muziekinstrument te bespelen. Op deze manier kunnen zij een start maken met het muziekonderwijs. Er zijn twee belangrijke factoren die aantoonbaar van invloed zijn op het vertrouwen en de effectiviteit van leraren: ten eerste ervaringen met kunstvakken voorafgaand aan de lerarenopleiding en ten tweede vakken die zijn gevolgd in creatieve vakken tijdens de lerarenopleiding (Power & Kopper, 2011). Colwell (2008) heeft ontdekt dat het vertrouwen van groepsleerkrachten stijgt wanneer zij het vak muziek kunnen integreren in de belangrijkste vakken in het basisonderwijs, zoals rekenen, taal, wiskunde en natuurwetenschap. Daarnaast is het muzikale zelfvertrouwen van leerkrachten die zelf een muziekinstrument bespelen hoger dan bij docenten die dit niet doen. Leerkrachten die een instrument bespelen maken vaker muziek met hun klas en dat levert positieve verhalen op. Dit kan andere docenten aanzetten tot het leren bespelen van een instrument om zo muziek in de klas te bevorderen (De Vries, 2011). Dit geldt volgens Hallam e.a. (2009) ook voor groepsleerkrachten die een muziekinstrument hebben bespeeld, bijvoorbeeld tijdens de middelbare school, maar dit inmiddels niet meer doen. Deze leerkrachten hebben daardoor hoogstwaarschijnlijk meer muzikale kennis dan leerkrachten die dit niet doen (Boomkamp, 2010 in Van Hoorn en Hagenaars, 2012). Saunders en Baker (1992b, in De Vries 2011) hebben ontdekt dat leerkrachten voorkeur hebben voor het geven van muziek aan de laagste groepen binnen het primair onderwijs. Tevens merkten zij op dat leerkrachten muziek over het algemeen zien als een vak dat gegeven moet worden door specialisten. Dit wordt onderstreept door het onderzoek van Hash (2009).

## **Vakleerkracht**

Naast het geven van muziekonderwijs door een groepsleerkracht kan dit ook gedaan worden door een vakleerkracht. Hiervoor zijn verschillende argumenten te noemen. Ten eerste kunnen vakdocenten voor een bepaalde tijd worden ingezet, bijvoorbeeld in een bepaald leerjaar. Ten tweede worden de kunstvakken, wanneer er geen vakdocenten beschikbaar zijn, vaak uit het curriculum gelaten in verband met tijdgebrek en prioriteiten die bij andere vakken liggen. Daarnaast hebben groepsleerkrachten vaak niet de kennis, vaardigheden en belangstelling voor het goed geven van kunstvakken. Dit is in het nadeel van de kinderen. Vakdocenten zouden in staat moeten zijn om een relevant programma te ontwikkelen voor de hele school waarmee lange leerlijnen worden gewaarborgd (Russell-Bowie, 2011). Een ander argument voor het geven van muziek door specialisten is dat het, althans in Australië, aan de algemene verwachtingen van groepsleerkrachten voldoet. Zij vinden het geven van het vak muziek een taak voor vakleerkrachten (Wiggins & Wiggins, 2008; Power & Kopper, 2011). Power en Kopper (2011) deden onderzoek naar de praktische uitvoering van kunstonderwijs in New South Wales, een staat in Australië. Hiervoor ondervroegen zij verschillende groepsleerkrachten. Uit dit onderzoek komt naar voren dat alleen voor het vak muziek de voorkeur uitgaat naar een vakleerkracht, in tegenstelling tot andere kunstvakken. Het argument is dat vakleerkrachten specialistische vaardigheden hebben, wat volgens de respondenten een vereiste is bij het

22 Omdat dit eerder genoemd is in de studie met betrekking tot de Nederlandse situatie zal dit hier niet nader uitgewerkt worden.

geven van muziek. Daarnaast hebben ze meer kennis en meer zelfvertrouwen. Tot slot stelt de aanwezigheid van vakleerkrachten groepsleerkrachten in staat om hun vaardigheden verder te ontwikkelen (Power & Kopper, 2011).

### **Groepsleerkrachten versus vakleerkrachten**

Binnen het muziekonderwijs is het debat over groeps- en vakleerkrachten een bekende en felle discussie, maar de discussie is ook van toepassing op andere kunstvakken (Russell-Bowie, 2011). Hallam e.a. (2009) stellen dat het mogelijk is om een meer efficiënte manier van muziekonderwijs te realiseren wanneer muzikspecialisten en groepsleerkrachten gaan samenwerken. Russell-Bowie (2011) onderschrijft dit: kunstlessen zijn populairder en effectiever in de onderbouw van de basisschool. Het is van belang dat vak- en groepsleerkrachten gaan samenwerken. In de onderbouw moeten leerlingen basisvaardigheden leren. Groepsleerkrachten met niet zo veel kennis en vaardigheden kunnen deze basisvaardigheden onderwijzen. In de midden- en bovenbouw moeten echter complexere muzikale concepten geleerd worden. Hier is samenwerking van belang. De beide docenten kunnen bijvoorbeeld overleggen over het thema en inhoud van de lessen en hoe deze passen in het gehele lesprogramma. Naast het plannen van de lessen kan de groepsleerkracht ook de lessen van de vakdocent observeren en hier in de eigen lessen verder op ingaan. Dit kan zorgen voor professionele ontwikkeling van de groepsleerkracht. Zijn ervaring en zelfvertrouwen groeit door praktijkvoorbeelden en door oefening. Door goede samenwerking krijgen kinderen een goed gepland kunstprogramma. In de onderbouw kan de groepsleerkracht het initiatief nemen, omdat kinderen in deze leeftijdsgroep meer behoefte hebben aan zorg en aandacht, en in de hoogste klassen kan de vakleerkracht de groepsleerkracht vervangen (Russell-Bowie, 2011).

Russell-Bowie (persoonlijke mededeling, 11-07-2014) benadrukt per e-mail dat:

*The idea of using specialist teachers to model good teaching in music by teaching the class with the teacher being involved and so develop the skills of the teacher is an excellent one, but it needs the full cooperation of the principal as well as the teachers.*

### **Muziekonderwijs op lerarenopleidingen**

Samenwerking tussen groepsleerkracht en vakleerkracht heeft gevolgen voor het muziekonderwijs op de lerarenopleidingen basisonderwijs. Hoe meer uren er besteed worden aan muziekonderwijs, hoe groter de kans dat leerkrachten in het veld iets met deze kennis gaan doen (De Vries, 2011). Meer tijd voor muziek op Pabo's zorgt daarnaast voor meer vertrouwen om muziek te doceren. Uit onderzoek blijkt dat het vertrouwen en de kennis en kunde van toekomstige leerkrachten stijgt wanneer muziek wordt geïntegreerd in het basisschoolcurriculum. Uit Australisch onderzoek blijkt dat studenten vinden dat er te weinig tijd wordt besteed aan muziek in hun lerarenopleiding (Hallam e.a., 2009; Russell-Bowie, 2009).

Een belangrijke kwestie is dan ook: hoe kan de tijd die besteed wordt aan muziek zo efficiënt mogelijk worden ingevuld? Pabostudenten hebben verschillende achtergronden en verschillende vaardigheidsniveaus. De Vries (2011) stelt in zijn artikel voor om klassen in te delen op vaardigheidsniveau als mogelijke oplossing voor dit probleem.

Onderzoek uit het Verenigd Koninkrijk laat zien dat veel leerkrachten muzieklessen geven door middel van een vooraf verkregen schema of tekst. Maar vaak blijkt de les niet correct te

verlopen omdat het lesmateriaal niet goed geïnterpreteerd wordt. Dit zou opgelost kunnen worden wanneer dit lesmateriaal aan de orde komt tijdens de lerarenopleiding (Holden & Button, 2006).

In het vervolg van dit hoofdstuk wordt gekeken naar verschillende good practices met betrekking tot het vak muziek in het primair onderwijs. Hierbij worden een aantal projecten uit verschillende landen onder de loep genomen en op de toepasbaarheid voor de Amsterdamse situatie getoetst. De beschrijving van de projecten is steeds hetzelfde ingedeeld. Allereerst wordt het onderwijsstelsel van het desbetreffende land uitgelegd. Hierbij ligt de nadruk op het muziekonderwijs op de basisschool en wordt uiteengezet welke initiatieven er zijn vanuit de overheid voor (stimulatie van) verbeteringen in het muziekonderwijs. Hierna volgt een beschrijving van de good practice. Tot slot wordt gekeken naar de voor- en nadelen van het desbetreffende project en in hoeverre er (elementen) toepasbaar zijn in Nederland.

De zes geselecteerde projecten kunnen in twee groepen ingedeeld worden. Eerst worden er drie instrumentale projecten beschreven die gelieerd zijn aan het muziekonderwijs van El Sistema, in Venezuela: een concept bedacht in 1975 door de Venezolaanse econoom en musicus dr. José Manuel Abreu waarbij kinderen uit kansarme wijken gezamenlijk een symfonieorkest vormen. De projecten 'Guri' uit Brazilië, 'Jedem Kind ein Instrument' en 'Jedem Kind; Instrumente, Tanzen, Singen' uit Duitsland en het 'Tøyen schoolorkest en -koor' uit Noorwegen lijken hier wat betreft de structuur en opzet op. Daarna volgt een aantal initiatieven die meer algemeen vormend van aard zijn. Dit zijn 'ArtsMMADD' uit Australië, de methode van Da Capo uit Engeland (Groot-Brittannië) en de Kodály-methode uit Hongarije.

Dit alles wordt gedaan in het licht van de volgende onderzoeksvraag:

**Wat kan er geleerd worden van buitenlandse projecten met betrekking tot muziekonderwijs en in hoeverre is dit van toepassing op de Amsterdamse situatie?**

# Brazilië - Guri-project uit São Paulo

## Onderwijssysteem

*Ensino fundamentale* (primair onderwijs) is in São Paulo verplicht voor kinderen van zes tot veertien jaar. De school is opgedeeld in acht groepen. Het onderwijs is verdeeld in twee fasen. In *Ensino Fundamentele I* (groep 1 tot en met 5) geeft een groepsleerkracht les. In het tweede deel, *Ensino Fundamentele II* geven vakleerkrachten verschillende vakken. Leerlingen moeten tenminste 200 dagen per jaar een school bezoeken en minimaal 800 uur per jaar in de klas zitten. Lokale overheden mogen bepalen hoe het jaar precies ingedeeld wordt, wanneer maar aan de bovenstaande richtlijnen wordt voldaan. Openbare publieke scholen worden gefinancierd door de gemeentelijke overheden en deelstaten.

## Muziekonderwijs

In het tweede tot het vijfde jaar krijgen leerlingen kunstvakken in het basisonderwijs, waaronder muziek.

## Overheid

De *Conselho Federal de Educação* (Federale Raad van Onderwijs) heeft een kerncurriculum vastgesteld waarin staat welke vakken elke leerling moet volgen. De regio en de school heeft de vrijheid om dit curriculum naar eigen inzicht aan te vullen.

## Guri

### Context

Guri Santa Marcelina is een project dat plaatsvindt in het grootstedelijk gebied van São Paulo. Het doel is om zoveel mogelijk kinderen toegang te bieden tot excellent muziekonderwijs. Er zijn 46 muziekcentra die midden in de verarmde wijken staan. Hier zijn bijvoorbeeld geen ziekenhuizen of publieke scholen. Er is veel armoede omdat ouders van kinderen meestal geen baan hebben en er zijn veel eenoudergezinnen zijn. Door middel van goed muziekonderwijs, pedagogische en sociale ondersteuning en culturele activiteiten wordt getracht om de kinderen zo compleet mogelijk te onderrichten om zo hun toekomst te kunnen verbeteren.

Guri hanteert de filosofie Paulo Freire. Freire wordt ook wel de 'nationale pedagoog van Brazilië' genoemd. Het nationaal curriculum van het primair onderwijs is op zijn filosofie gebaseerd. Guri kent drie pijlers :

1. Dialoog van de docent met de leerling. De verhouding is horizontaal niet verticaal (top-down). Respect voor de student staat voorop. De docent staat open voor de input en cultuur van de student. Brazilië kent vele culturen. Het is belangrijk om hier rekening mee te houden.
2. Het promoten van autonomie van de student: studenten moeten zelf kunnen ervaren en ontdekken. Het vinden van de eigenheid en identiteit is hierbij belangrijk.
3. Studenten wijzen op hun verantwoordelijkheid naar anderen; bijvoorbeeld familie, vrienden en de maatschappij. Door middel van het wijzen op de verantwoordelijkheid leren studenten wat hun individuele rol in het maatschappelijke collectief.

In Sao Paulo vinden al bijna dertig jaar dergelijke projecten plaats. In 2008 werden er echter verschillende veranderingen in de kwaliteit van het management en de sociale en educatieve

dienstverlening doorgevoerd en werd hier de naam Guri-project aan gekoppeld.

### *Inhoud van het programma*

De kinderen vanaf 6 jaar krijgen gedurende twee jaar twee uur muziekles per week na schooltijd waar ze veel zingen en klassikaal onderwijs genieten. Vanaf 8-18 jaar krijgen ze zes uur muziekles per week na schooltijd. Hiervan wordt twee uur besteed aan theorielessen, twee uur het leren van een instrument en twee uur aan samenspel in de vele orkesten, bands en ensembles die er binnen het project bestaan. Daarnaast zijn er verschillende cursussen, workshops en masterclasses voor beginners, gevorderden en de ouders van de kinderen. De leerlingen kiezen zelf een instrument uit waar zij zich verder in bekwamen. Het gebruikte repertoire is gelinkt aan de *'musica popular'*, de populaire Braziliaanse folkmuziek. De kwaliteit van het onderwijs is prioriteit: alleen de beste docenten zijn goed genoeg. Deze worden intern door Guri opgeleid. De muziekdocenten worden tevens ondersteund door sociaal werkers. Er is een goede infrastructuur qua instrumentarium en partituren. De leerlingen worden continu uitgedaagd om het beste in zich naar boven te halen. Dit alles vindt dus plaats naast de reguliere (basis-)schoollessen.

Guri is verbonden aan het *Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP)*. In samenwerking met dit conservatorium worden talentvolle leerlingen uitgedaagd om zich verder te ontwikkelen in de muziek. Guri en het EMESP staan in contact met het Conservatorium van Amsterdam, Juilliard School of Music in New York en het Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris (CNSMDP). De meest talentvolle leerlingen kunnen een opleiding volgen aan het EMESP. De leerlingen die binnen deze opleiding uitblinken kunnen een beurs krijgen om in Amsterdam, New York of Parijs een opleiding af te ronden.

Naast dat Guri een eigen lerarenopleiding heeft, zijn er regelmatig docenten van de conservatoria uit Amsterdam, New York en Parijs die naar São Paulo gaan om daar masterclasses te geven aan talentvolle leerlingen en docenten te onderwijzen. Tot slot is er een trainingscentrum voor ervaren leerkrachten, maar ook voor leerlingen die eerst het project hebben gevolgd en nu docent willen worden.

In de praktijk blijken de muziekleraren die werken bij Guri niet de beste musici te zijn. Gemiddeld zijn de leerkrachten twee- of drieëntwintig jaar oud en omdat ze te maken krijgen met heftige sociale problematiek krijgen zij intensieve bijscholing op sociaalpedagogisch vlak. Muziekdocenten moeten leren hoe zij met deze problematiek om kunnen gaan en hoe zij hierop moeten reageren. Naast bijscholing op pedagogisch gebied krijgen de muziekdocenten ook les in didaktiek, bijvoorbeeld over het werken in groepen (van 5 tot 8 personen) en het omgaan met niveaunderschillen bij leerlingen. Tevens zijn er regelmatig bijeenkomsten voor muziekdocenten om ervaringen te delen en om van elkaar te leren door middel van reflectie en intervisie. Guri verzorgt ook bijscholing van groepsleerkrachten. In de praktijk blijkt dat deze bijscholing het beste werkt wanneer dit gebeurt op basis van vrijwilligheid. Wanneer de groepsleerkrachten vrijwillig deelnemen kan ingezet worden op kwaliteit; er is dan sprake van intrinsieke motivatie. Wanneer er sprake was van een verplichting bleek het lastiger om de bijscholing van een hoog niveau te laten zijn.

### *Waarom is dit project een good practice?*

Dit project laat het belang en de functie van muziekonderwijs zien. Het spoort talenten op uit alle lagen van de bevolking, en zo kan iedereen een kans krijgen om carrière te maken in de muziek. Verder laat het de verbindende en de maatschappelijke functie van muziek zien. Kinderen leren niet alleen, maar hun ouders met hen. Daarnaast leren kinderen om met hun sociaalpedagogische problemen om te gaan.



## Voor- en nadelen

Guri laat het belang van muziek voor kinderen zien. Men werkt binnen het project met lange leerlijnen en het daagt kinderen uit om het beste in zichzelf naar boven te halen. Guri heeft een eigen lerarenopleiding waarbij de leerkrachten regelmatig input krijgen van buitenlandse collega's. Hierdoor is men in staat om de kwaliteit van het muziekonderwijs relatief hoog te houden. Verder is er sprake van een totale integratie van muzikale en sociaalpedagogische doelen en worden lange leerlijnen gewaarborgd. Dit laatste werd door Russell-Bowie (2011) ook benoemd als een van de voordelen van het gebruik van vakleerkrachten. Tot slot bestaat het project dertig jaar. Dit laat zien dat door structureel beleid goed werk neergezet kan worden.

Het project is echter buitenschools. Hierdoor kan muziek niet gecombineerd worden met andere vakken uit het curriculum. Dit maakt het project minder toepasbaar voor Amsterdamse basisscholen. Daarbij zijn de kosten voor een dergelijk project hoog. Leerlingen moeten namelijk van instrumenten worden voorzien en er zijn veel vakleerkrachten nodig om het project te kunnen draaien. Daarnaast richt het zich voornamelijk op kinderen in achterstandswijken terwijl er in Amsterdam kwalitatief hoogstaand muziekonderwijs moet komen voor alle kinderen.

# Duitsland – JeKits; Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen

## Onderwijssysteem

Voordat het primair onderwijs begint kunnen Duitse kinderen starten in de Kindergarten. Dit is voorschoolse educatie voor kinderen van drie tot zes jaar oud. Kinderen leren hier door middel van spel zonder dat er sprake is van directe instructie. Het doorlopen van de voorschoolse educatie is vrijwillig.

Vanaf zes jaar gaan alle kinderen naar school. Het primair onderwijs in Duitsland wordt Grundschule genoemd. Kinderen zitten vier jaar op deze school.

## Muziekonderwijs

In de Grundschule krijgen alle kinderen muziekonderwijs. Dit wordt gezien als een essentieel en onbetwist onderdeel van het curriculum (Lehmann-Wermser, 2013). Muziek was na de Tweede Wereldoorlog verplicht voor alle leerlingen. Er was wel een verschil in kwaliteit tussen de verschillende klassen. In de loop van de tijd ging het muziekbeleid echter verschillen tussen de verschillende Duitse deelstaten. Over het algemeen kan gezegd worden dat er steeds minder aandacht is voor muziek in de klas (Lehmann-Wermser, 2013).

## Overheid

De afgelopen twintig jaar hebben de Duitse federale presidenten allen gewezen op het belang van muziek en muziekonderwijs. Deze woorden zijn tot op heden echter niet verder in beleid omgezet. Het leerplan wordt namelijk niet op nationaal niveau geschreven, maar ontwikkeld per deelstaat. Hierdoor is er tussen de deelstaten grote verscheidenheid in de curricula (Wagner & Zapp, 2014).

## JeKits; Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen

### *Jedem Kind ein Instrument*

Sinds het schooljaar 2007/2008 bestaat er in het Ruhrgebied een muziekprogramma met de naam 'Jedem Kind ein Instrument'. Door dit project krijgen alle kinderen van de Grundschule de mogelijkheid om een muziekinstrument te bespelen. Het project richt zich op kinderen in het primair onderwijs, ongeacht achtergrond of sociaal economische status (Jedem Kind Ein Instrument, 2012a). Het streven is om zo veel mogelijk kinderen mee te laten doen (Jedem Kind Ein Instrument, 2012b). Het gestelde doel van het programma is dan ook 'de deelname van alle kinderen, met name kinderen uit kansarme gezinnen in een actieve culturele activiteiten' (Grunenberg, 2008, blz 382). Het programma richt zich in de eerste plaats op basisscholen in wijken die extra aandacht nodig hebben (Jedem Kind Ein Instrument, 2012b) Er zijn verschillende kortingen en vrijstellingen voor kinderen uit gezinnen met een laag inkomen. De muziekinstrumenten worden gratis uitgeleend (Jedem Kind Ein Instrument, 2012a). "Jedem Kind ein Instrument" is in het eerste jaar gratis en verplicht. Het is een onderdeel van de muzieklessen op de basisschool. Na het tweede jaar is deelnamen vrijwillig en dienen ouders een financiële bijdrage te leveren. Alle vakdocenten zijn gekwalificeerde conservatoriumdocenten.

### *Inhoud van het programma*

Het onderwijsprogramma start in het eerste jaar van de Grundschule en eindigt in het vierde jaar (Jedem Kind ein Instrument, 2012b). In het eerste schooljaar kunnen kinderen minimaal

zestien verschillende instrumenten<sup>23</sup> ontdekken uit alle delen van de wereld (Jedem Kind Ein Instrument, 2012a). In dit jaar vindt samenwerking plaats tussen de groeps- en de vakleerkracht. Dit wordt gedaan in een zogenoemde 'tandem-werkvorm' (JeKits, 2014a). Hierbij staan groepsleerkrachten en vakleerkrachten gezamenlijk voor de klas en proberen zij door goede samenwerking leerstof over te brengen (Cloppenburg & Bonsen (2012). Uit het onderzoek van Cloppenburg en Bonsen (2012) blijkt dat deze samenwerking nog niet optimaal is. Er vindt vooral een uitwisseling van praktische informatie plaats en verdeling van de taken en muziekonderwijs wordt vaak toch gezien als het terrein van de vakleerkracht. Voor het tweede leerjaar kiezen de leerlingen één instrument uit en vanaf het tweede jaar zullen zij leren om dit instrument te bespelen. De kinderen lenen de instrumenten zodat ze ook thuis kunnen oefenen. De leerlingen krijgen les van conservatoriumdocenten. Zij geven les in kleine groepjes met gemiddeld vijf leerlingen. Vanaf de eerste les leren de kinderen om samen muziek te maken. Vanaf de derde klas treden ze op in een ensemble en één keer per week kunnen de kinderen deelnemen aan het schoolorkest. Het is de bedoeling dat kinderen naast het musiceren ook ervaring opdoen met het hebben van gemeenschappelijke doelen buiten de traditionele schoollessen om. Aan het eind van elk schooljaar geven de leerlingen een concert voor hun ouders, familieleden en vrienden. Naast het spelen van een instrument is zingen ook onderdeel van het programma (Jedem Kind Ein Instrument, 2012b).

### *JeKits; Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen*

Vanaf het schooljaar 2015-2016 vindt er een verandering plaats en wordt 'Jedem Kind ein Instrument' omgevormd naar 'JeKits; Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen' Dit is een follow-up programma en borduurt voort op de inzichten verkregen uit 'Jedem Kind ein Instrument'. Naast het bespelen van een instrument is het in dit programma ook mogelijk om als school te kiezen voor een traject met danslessen of onderwijs met betrekking tot zingen. JeKits heeft verschillende doelen:

- Musiceren en dansen; JeKits wil het voor alle kinderen mogelijk maken om een instrument te spelen, te dansen of te zingen in de klas.
- Het recht op cultuurparticipatie; JeKits wil zo veel mogelijk kinderen in Nordrhein-Westfalen toegang bieden tot muziek- en dansonderwijs, ongeacht hun persoonlijke en sociaaleconomische omstandigheden.
- Een impuls voor het onderwijslandschap; JeKits wil het onderwijslandschap verrijken door een goed onderhouden samenwerkingsrelaties van scholen met buitenschoolse partners.

### *Opbouw en inhoud van het programma*

De school beslist samen met de externe partner waar het zwaartepunt van de muzieklessen komt te liggen. Scholen kunnen hierbij kiezen uit dansen, zingen of het bespelen van een instrument. Het programma versterkt de muzieklessen in de school, maar vervangt deze niet. In het eerste jaar verzorgt JeKits muziek- en dansonderwijs voor alle kinderen van de basisschool. In dit jaar worden de leerlingen geïntroduceerd in het dans- en muziekonderwijs. De lessen worden een keer per week gezamenlijk gegeven door de groepsleerkracht en een leraar van een externe partner (bijvoorbeeld een docent van de muziekschool) in de 'tandem-werkvorm' (JeKits, 2014a). Deelname aan deze lessen is verplicht en gratis. Daarnaast vallen de lessen binnen het curriculum. In het tweede jaar krijgen kinderen twee lessen per week. Deze lessen vallen onder de verantwoordelijkheid van de vakleerkracht. De lessen zijn gebaseerd op het zwaartepunt dat de school heeft gekozen. Wanneer de school kiest voor een instrument dan krijgen de leerlingen een (gratis) leeninstrument. Voor het tweede jaar moeten ouders een maandelijke bijdrage betalen. Voor een instrument is dat 23 euro, voor dansen

23 Dit zijn de volgende instrumenten: gitaar, viool, blokfluit, dwarsfluit, klarinet, accordeon, altviool, cello, contrabas, hoorn, trompet, trombone, baglama, bouzouki, mandoline en percussie.

17 euro en voor zingen 12 euro. Er zijn speciale regelingen voor ouders die financiële steun krijgen vanuit de overheid (bijvoorbeeld: bijstand of een werkloosheidsuitkering) en ouders met meerdere kinderen kunnen een korting krijgen van vijftig procent. In het tweede jaar krijgen de leerling twee uur muziek per week. De inhoud van de lessen verschilt per gekozen richting. Op scholen die hebben gekozen voor de nadruk op het leren bespelen van instrumenten spelen de kinderen een uur per week gezamenlijk in een orkest en het andere uur besteden zij aan een muzikles op het instrument dat zij bespelen. Het gaat hierbij om groepslessen met maximaal zes leerlingen per groep. Op scholen die gekozen hebben voor de richting dansen nemen leerlingen twee uur per week deel aan een dansensemble. Wanneer het zwaartepunt ligt bij zingen musiceren de kinderen twee uur per week gezamenlijk in een koor (JeKits, 2014a). Alle lessen in het tweede jaar worden gegeven door een vakleerkrachten die onder contract staan bij buitenschoolse partners. Dit zijn gekwalificeerde docenten. De externe (buitenschoolse) partners zijn verplicht om hun docenten bij te scholen. Zij worden hierbij ondersteund door de JeKids Stichting. Tot slot zijn de gemeente, de basisschool en de buitenschoolse partner verplicht om de leerlingen na afloop van het JeKits-programma een geschikte aansluitende opleiding te bieden binnen het lokale onderwijslandschap (JeKits, 2014b).

### *Waarom is dit project een good practices?*

Dit project ligt in het verlengde van het Guri-project, maar is uniek omdat binnen het Ruhe-gebied muzieklessen worden aangeboden aan vrijwel alle basisschoolleerlingen. Het heeft dus in dit opzicht een complexere context dan het project in Brazilië. Daarbij lijkt Duitsland meer op Nederland en zijn de mogelijke effecten voor de Amsterdamse situatie beter in te schatten.

### **Voor- en nadelen**

Het 'Jedem Kind ein Instrument'-programma en haar opvolger JeKits hebben een aantal bruikbare elementen. Allereerst zijn de projecten gericht op samen musiceren. Kinderen leren om samen aan doelstellingen te werken. Het project duurt meerdere jaren. Daardoor kunnen de lessen opgebouwd worden in een lange leerlijn. Daarnaast is de opzet van het project kleinschalig. Leerlingen leren in groepjes van maximaal vijf of zes om een instrument te bespelen. Doordat de instrumenten gratis zijn kunnen leerlingen ook thuis oefenen. Dit helpt om de muzieklessen efficiënter te maken en het kan anderen aanzetten tot het leren bespelen van een instrument. Tot slot wordt er zowel gebruik gemaakt van groeps- als vakleerkrachten.

Binnen het vernieuwde project, JeKits, kunnen scholen kiezen voor een richting of zwaartepunt. Dit is zowel een voor- als een nadeel. Scholen kunnen een richting kiezen die past bij hun leerlingen. Voor de organisaties die vakleerkrachten faciliteren betekent dit dat er breder spectrum aan vakleerkrachten beschikbaar is. Bij het kiezen van een richting kan een school kiezen voor de meest goedkope oplossing (voor ouders). Het gevolg kan zijn dat het zwaartepunt niet direct aansluit bij de school of het curriculum.

Er zijn echter ook een aantal elementen aan te wijzen die dit project moeilijker toepasbaar maken. Doordat in kleine groepen wordt gewerkt zijn er relatief veel vakleerkrachten nodig. Het is de vraag in hoeverre dit haalbaar is in de Nederlandse situatie omdat dit erg duur is<sup>24</sup>. Vanaf het tweede leerjaar geven de groepsleerkrachten geen muzieklessen meer. Hierdoor mist de prikkel voor deze docenten om zich op het gebied van muziek verder professioneel te ontwikkelen (Russell-Bowie, 2011). Daarnaast is het programma maar één jaar verplicht. Ouders kunnen er voor kiezen om hun leerling na dit ene jaar terug te trekken.

24 In Nederland bestaat het vergelijkbare Leerorkest. Ook hier wordt in kleine groepen instrumentaal lesgegeven door musici. De groepen zijn echter wel wat groter dan 5 leerlingen. Desalniettemin blijkt dit een zeer dure vorm van muziekeducatie.

# Noorwegen - Toyen Skole

## Onderwijssysteem

Noorse kinderen bezoeken de "Barneskole" (basisschool) van zes tot dertien jaar. Hieraan voorafgaand kunnen kinderen de kleuterschool bezoeken, maar dit is niet verplicht.

## Muziekonderwijs

Vanaf de kleuterschool wordt kinderen al muziek onderwezen. Het vak is voor alle leerlingen verplicht van hun zesde tot hun zestiende jaar. Voor de basisschool geldt hierbij een norm van tenminste 285 uur per schooljaar in eenheden van een uur. Gemeenten zijn echter vrij om de uren in te delen. Zij kunnen er bijvoorbeeld voor kiezen om in leerjaren dat leerlingen het druk hebben met examens of andere vakken, minder muzieklessen te verplichten en in andere jaren meer. Naast muziek als schoolvak kan op enkele scholen muziekles gegeven op een muziekschool als extra keuzevak (Norges musikkhøgskole e.a., 2014; Music Education in Norway, z.d.).

## Overheid

De organisatie van het onderwijs in Noorwegen zoals die nu is heeft haar vorm gekregen in het midden van de jaren '90. In die jaren werd het nationaal curriculum vernieuwd. Binnen het vak muziek zijn drie kerngebieden geformuleerd; muziek maken en dansen, componeren en luisteren. Leerlingen moeten liederen uit verschillende genres en tradities leren kennen en hierop kunnen dansen; alleen en samen met anderen. Daarnaast moeten leerlingen vormen in de muziek kunnen herkennen en begrijpen waarom hiervoor gekozen is. Tevens moeten zij dit, in eenvoudige vorm, ook zelf kunnen componeren. Tot slot leren kinderen om goed te luisteren door zelf gebruik te maken van vormen van expressie. Leerlingen moeten leren om muziek in een bepaalde tijd te kunnen plaatsen.

In 2007 heeft de Noorse regering een nieuw plan geïmplementeerd getiteld 'Creatief leren – kunst en cultuur in het onderwijs'. Het doel van dit plan is om talent en creativiteit van leerlingen, leraren en personeel van alle scholen verder te ontwikkelen.

## Tøyen schoolorkest en –koor

### *Context*

De Tøyen skole is een basisschool vlakbij het centrum van Oslo. Het is een basisschool met 260 leerlingen waarvan 97% een allochtone achtergrond heeft. Om alle leerlingen de kans te geven te kunnen leren en om hen plezier te geven in het leren, is in het voorjaar van 2009 gestart met het Tøyen muziekproject. Het doel was om een volledig symfonieorkest samen te stellen uit leerlingen van de school. Daarnaast werd er een koor opgezet. Vanaf de derde tot de zevende klas zijn alle leerlingen op een of andere manier betrokken bij het orkest. De leerlingen wordt trompet, viool, fluit, percussie, lage koperinstrumenten, zangles en samen zang in een koor aangeboden. Vanaf het najaar van 2014 doen alle kinderen van de school mee aan het project.

### *Inhoud van het programma*

De lessen worden gegeven door zeven docenten van de Oslo School of Fine Art. De instrumentalisten staan echter in nauw contact met de groepsleerkrachten zodat taalvaardigheden, terminologieën en algemeen begrip verbeterd kunnen worden. Op deze manier worden kinderen artistiek onderlegd en is het mogelijk om de behaalde resultaten in de muzieklessen door te trekken naar het klaslokaal. Sinds januari 2012 bestaat er een samenwerkingsverband

met het Oslo Filharmonisch Orkest. Leerlingen komen zo in aanraking met professionele musici, mogen naar de Oslo Concert Hall, naar repetities en concerten. Er is binnen deze samenwerking geen ondersteuning voor de leerkrachten.

### *Waarom is dit project een good practice?*

Het onderwijs in Scandinavië staat te boek als erg goed. Toch is het vinden van goede muzieklessen in het gebied lastig. Dit project is een mooi initiatief dat een landelijke uitstraling kan hebben.

### **Voor- en nadelen**

Het opzetten van een orkest in een minderheidswijk is een mooi initiatief en uit verschillende andere projecten in binnen- en buitenland is gebleken dat dit heel goed werkt voor deze doelgroep. Dit blijkt ook uit reacties van ouders en groepsleerkrachten. Zij zien een stijging van het niveau van leerlingen bij andere vakken en een versnelling van leerprocessen. Daarnaast komen leerlingen op jonge leeftijd in aanraking met muziek en muzikanten buiten de school. Dit maakt dat leerlingen verder leren kijken dan hun eigen referentiekader. Dit geldt in het bijzonder voor een achterstandswijk. De integratie van sociale en muzikale doelen is net als bij het Guri project zeer belangrijk. Verder laat het project zien dat muziek niet alleen is weggelegd voor de elite. Bovendien is er een succesvolle samenwerking met een externe partner (Oslo Filharmonisch Orkest en de Oslo Concert Hall). Een vakleerkracht en het werken met een externe partner hoeven elkaar dus niet uit te sluiten.

Het project is echter wel duur. Er moeten veel instrumenten geleverd worden en daarnaast zijn er met enige regelmaat uitstapjes. Dit maakt het kostbaar om het project op grote schaal te realiseren.

# Australië - ArtsMMADD

## Onderwijssysteem

Het land Australië is onderverdeeld in verschillende staten en regio's, waarbij de staat verantwoordelijk is voor het onderwijssysteem. Hierdoor zijn er kleine verschillen tussen de verschillende staten met betrekking tot leerplicht en schoolindeling. Over het algemeen gaan kinderen voor het eerst naar school rond het vijfde of zesde levensjaar en bezoeken zij de Kindertuin, ook bekend als het Foundation Year. Vervolgens stappen de leerlingen over naar de primary school en doorlopen zij de leerjaren (Grades of Years) 1 tot en met 6 of 7. Wanneer de leerlingen twaalf of dertien jaar oud zijn verlaten zij de basisschool.

## Muziekonderwijs

In Australië is het verplicht om kinderen muziek te geven vanaf de Kindertuin tot aan het zesde leerjaar (Kopper & Power, 2008). Dit gebeurt echter niet altijd, wat maakt dat de ontwikkeling van leerlingen vaak niet continu is. In de meeste scholen is de groepsleerkracht verantwoordelijk voor het geven van kunstvakken. Dit ligt anders in privéscholen waar verschillende docenten lesgeven in elk een eigen vakgebied (Alter et al. 2009; Davis 2008; Russell-Bowie, 2014)

## Overheid

In 1994 werd door de Australische overheid opdracht gegeven tot de ontwikkeling van 'The National Review of School Music Education'. In dit onderzoek werd onderzocht wat de toenmalige kwaliteit van het doceren en leren van muziek op Australische scholen was en welke factoren de kwaliteit en status van het doceren van muziek op Australische scholen beïnvloedden. In het onderzoek stonden best practices van het leren en doceren van muziek in zowel Australische scholen als andere scholen buiten Australië en er werden aanbevelingen, principes en prioriteiten beschreven die muziekonderwijs op school zouden moeten verbeteren (Kopper & Power, 2008). Eén van de conclusies van het onderzoek was dat de lerarenopleidingen voor leerkrachten in het basisonderwijs niet voldoende aansluiten bij datgene wat van leerkrachten wordt verwacht.

### *Nationaal curriculum*

Sinds een aantal jaar bestaat er een nationaal curriculum met een sectie die betrekking heeft op het muziekonderwijs. In het nationaal curriculum wordt gewerkt met lange leerlijnen. Het loopt van het 2<sup>e</sup> tot het 10<sup>e</sup> leerjaar (Australian curriculum, 2014). Per schooljaar zijn de te behalen doelen uitgewerkt. In het tweede leerjaar moeten leerlingen muziek, in al haar facetten, gaan ontdekken. Ze leren te luisteren en geluiden te onderscheiden. Daarnaast leren zij muziek interpreteren en te betrekken bij de wereld om hen heen. Ze leren om te improviseren, componeren, arrangeren en het uit te voeren. Door in de maat en op toon te zingen, laten zij zien over auditieve vaardigheden te beschikken. In het derde en vierde leerjaar dienen de leerlingen voort te bouwen op hun ervaring uit de voorgaande jaren. Aan het eind van de vierde klas moeten zij verschillen en overeenkomsten in muziek kunnen duiden. Ze kunnen uitleggen hoe zij muzikalelementen gebruiken in voorstellingen en composities. Daarnaast moeten leerlingen kunnen werken met geluid, stilte, tempo en volume. De auditieve vaardigheden moeten zijn ontwikkeld met betrekking tot het spelen van een instrument met nauwkeurige toonhoogte ritme en expressie. In de Years 5 en 6 leren kinderen hoe bepaalde elementen in de muziek gebruikt worden om betekenis te geven aan de muziek. Ze moeten kunnen beschrijven hoe de muziek die zij zelf maken, beïnvloed wordt door muziek en optre-

dens uit andere culturen, tijden en plaatsen. Leerlingen moeten leren om gebruik te maken van ritme, toonhoogte, symbolen en terminologie, om zo muziek te kunnen componeren en uit te voeren. Ze moeten zingen en muziek spelen in verschillende stijlen. Hieruit moeten de auditieve, technische en expressieve vaardigheden van de leerlingen blijken. De hierop volgende leerjaren bouwen leerlingen verder op deze kennis. Het nationaal curriculum schrijft het muziekonderwijs voor tot en met het tiende leerjaar<sup>25</sup>.

## ArtsMMADD

### *Context*

ArtsMMADD is een online community bij het boek 'MMADD about the Arts: An Introduction to Primary Arts Education' geschreven door professor Deirdre Russell-Bowie, waarbij MMADD staat voor muziek, media, kunst ('art'), dans en drama. Het boek richt zich met name op beginnende leerkrachten. Het wil voorzien in kennis en vaardigheden voor de goede implementatie van kwalitatieve kunstprogramma's. Daarnaast worden er theorieën in beschreven en staan er praktische suggesties in voor het uitvoeren van lessen.

### *De website*

De website was bedoeld als community of learners, voor leerkrachten en toekomstige leerkrachten. Op de site werden verhalen, ervaringen, uitdagingen, (les-)methoden en lesideeën uitgewisseld door studenten en docenten. Daarnaast stonden er development sessions voor leerkrachten. Bij registratie op de website kon men kiezen uit verschillende groepen; bijvoorbeeld de vroege kinderjaren, docenten, leraren, lesgeven in multiculturele situaties. Er werd via de website verschillend lesmateriaal en achtergrondinformatie gedeeld. Daarnaast stonden er verschillende links op de site om leerkrachten verder te helpen.

De website functioneert op dit moment niet meer volledig om verschillende redenen. De grootste groep leerkrachten die van de site gebruik maakten was boven de veertig en kon niet goed met technologie omgaan. Bovendien is er sprake van een aparte website. Het is voor een internetgebruiker een extra stap om naar een website te surfen. Een dergelijke website moet in het 'surfpatroon' van een computergebruiker komen. Dit gebeurt alleen wanneer een site goed bijgehouden en up-to-date is. Wanneer dit niet het geval is, is goede interactie moeilijker te realiseren. Verder bleek het niet mogelijk om een webmaster te vinden die de website (dagelijks) wilde beheren, waardoor er goede interactie niet voldoende mogelijk is. Daarom is onlangs besloten om het gedeelte van de site waarop de interactie plaats vond, te sluiten.

### *Waarom is dit project een good practices?*

Ondanks dat dit project niet geslaagd is, is het toch een good practice. Omdat het laat zien wat er niet werkt, kan daarvan geleerd worden. Het idee van ArtsMMADD is goed, namelijk een online learning community waar professionals ervaringen en ideeën kunnen uitwerken. Er kan veel geleerd worden van de het verloop van deze website over wat online wel en niet werkt. Het delen van informatie is namelijk van belang en als er een site ontwikkeld gaat worden, met betrekking tot dit onderwerp, kunnen deze ideeën worden meegenomen.

## Voor- en nadelen

Deze website is een voorbeeld van een digitale omgeving die bruikbaar kan zijn voor de uitwisseling van ervaringen van leerkrachten en om inspiratie op te doen voor te geven lessen. Dit is niet direct in het voordeel van de leerlingen, maar wel winst voor de leerkrachten omdat hij zichzelf van kennis kan voorzien en ervaringen kan uitwisselen. Hiermee komt een leerproces op gang bij de leerkracht (en dit heeft indirect wel voordelen voor leerlingen, 25 Dit zijn de eerste drie of vier jaar van de *secondary school*.



bijvoorbeeld wanneer de lessen verbeteren). Daarnaast moet de website gebruikt worden in combinatie met het boek. Het boek biedt onderwijzers een grote bron van (wetenschappelijke) kennis over wat wel en niet werkt en hier kunnen zij van leren. Een ander voordeel van het 'mislukken' van dit project is dat het duidelijk is wat niet werkt en het herhaling van fouten voorkomen kan worden.

Het is tevens een nadeel dat de website alleen goed bruikbaar is in combinatie met het boek. Dit maakt haar minder toegankelijk. Ook blijkt een aparte website niet goed te werken.

# Engeland (Groot-Brittannië) - DaCapo

Groot Brittannië bestaat uit verschillende overheden die elk apart een onderwijsbeleid voeren. Dit zijn de regio's Engeland, Wales, Schotland en Noord-Ierland. Binnen de regio's zijn enkele verschillen, maar aangezien de good practice in Engeland plaatsvindt, zal dit onderwijs-systeem beschreven worden.

## Onderwijssysteem

Kinderen in Engeland gaan naar school vanaf hun vijfde verjaardag (of de eerst volgende schooldag hierna). Daarna doorlopen zij zes klassen (Years) om de primary school te kunnen voltooien. Wanneer leerlingen de basisschool verlaten zijn zij tien of elf jaar. In Engeland wordt onderscheid gemaakt tussen State-funded schools en Independent schools. State-funded schools zijn scholen die ondersteund worden door de staat. Zij volgen het nationale curriculum. De grote meerderheid van alle leerlingen (93%) bezoekt deze scholen. Independent schools zijn privéscholen. In veel gevallen zijn het kostscholen. Deze scholen hoeven het nationale curriculum niet te volgen. Ongeveer 7% van alle leerlingen bezoekt deze scholen.

## Muziekonderwijs

Engeland kent een grote geschiedenis wanneer het gaat om muziek op school. Er is echter een groot verschil tussen publieke en private scholen. Op independent schools wordt van leerlingen verwacht dat zij muziek leren lezen en een goed begrip van en ervaring met klassieke muziek en andere genres hebben, ongeacht of zij zelf een instrument bespelen. Op publieke scholen wordt er alleen van leerlingen die een instrument bespelen verwacht dat zij noten kunnen lezen. Dit wordt getest door speciale examens.

## Overheid

Het nationaal curriculum voor muziek werd in 1986 geïntroduceerd als een poging om muziek voor alle kinderen toegankelijk te maken. Het was een reactie op kritiek dat muziek te elitair was geworden. Groepsleerkrachten geven de muzieklessen (Cutler, 2010). In 2011 is er vanuit de overheid een nationaal curriculum gepubliceerd met betrekking tot muziek, waar vanaf september 2012 alle state-funded schools aan moeten voldoen. Het curriculum is verwoord in The importance of Music, The National Plan of Music Education en heeft als visie:

*'[...] to enable children from all backgrounds and every part of England to have the opportunity to learn a musical instrument; to make music with others; to learn to sing; and to have the opportunity to progress to the next level of excellence.' (The National Plan 2011, p. 9).*

De bedoeling van dit curriculum was dat in kaart zou worden gebracht wat de lokale behoeften van de scholen waren en dat de verscheidene lokale organisaties samen zouden gaan werken om in deze behoeften te voorzien. De toenmalige minister van Onderwijs geeft in het voorwoord zijn visie op goed muziekonderwijs. Hij stelt: *'geweldig muziekonderwijs is een samenwerking tussen leerkrachten, vakdocenten, professionele artiesten en een tal van andere organisaties [...]'* (The National Plan 2011, p. 3). Met het nationale curriculum wordt getracht om alle expertise die er is op het gebied van muziek in te zetten ten behoeve van kinderen en jongeren.

In het curriculum krijgen leerkrachten vrijheid wanneer het gaat om de gekozen didaktiek. Alle scholen moeten echter muziekonderwijs leveren van hoge kwaliteit. Daarnaast wordt er gewerkt met zogenoemde *music education hubs*. Dit zijn instellingen met een coördinerende functie die zorgen voor het verbeteren van de kwaliteit en consistentie van muziekonderwijs in Engeland door muziekeducatie-aanbieders en scholen met elkaar te verbinden. Zowel binnen als buiten de school.

In oktober 2012 heeft de Ofsted (de Britse onderwijsinspectie) onderzoek gedaan naar het effect van *the National Plan* en naar partnerschap tussen groepsleerkrachten, vakdocenten, professionele artiesten en andere betrokken organisaties. Uit het onderzoek kwamen vijf doorslaggevende punten naar voren waardoor partnerschap binnen het muziekonderwijs het meest succesvol was:

- De projecten met grote financieringen gingen gepaard met strenge controle en evaluatie van de projecten. Hierdoor werd het voor leiders en managers mogelijk om situaties waarin het geld niet goed werd gebruikt recht te zetten. Als gevolg van het kritische beleid was het personeel van de scholen gemotiveerd om te werken aan een goede samenwerking zodat er sprake was van een goede prijs-kwaliteit-verhouding.
- De meewerkende scholen zagen erop toe dat alle groepen leerlingen profiteerde van het partnerschap, en dan met name de achtergestelde bevolkingsgroepen. Zorgvuldig monitoren en goede afstemming van voorwaarden moesten ervoor zorgen dat alle groepen goed bereikt werden.
- De voorwaarden werden gekoppeld aan de behoeften, interesses en mogelijkheden van individuele leerlingen. De eerdere prestaties en ervaringen van leerlingen werden geanalyseerd en dit maakte dat er een hoge mate van betrokkenheid en vooruitgang werd ervaren. Hierdoor werden projecten aangevuld en uitgebreid en andere muzikale activiteiten binnen de school werden ondersteund.
- De samenwerking werd zowel door de groepsleerkracht als door de muzikanten ] gebruikt om hun eigen functioneren verder te ontwikkelen. Hierbij was het van belang dat er gebruik werd gemaakt van duidelijke strategieën zodat van elkaar geleerd kon worden. Dit leidde tot duurzame en kwalitatief hoogwaardige muzikale ervaringen voor leerlingen tijdens en na het partnerschap.
- Schoolhoofden en *senior leaders* gebruikten het partnerschap om hun eigen kennis en begrip van de kwaliteit van muziekonderwijs te versterken. Dit stelde hen in staat om goed toezicht te kunnen houden en de voorwaarden nauwkeurig te kunnen evalueren. Dien ten gevolge verbeterden de resultaten van de leerlingen, de kwaliteit van de professionele dialoog met muziekdocenten en er ontstond een betere prijs-kwaliteitsverhouding.

Het onderzoek laat ook zien in welke opzichten de samenwerking niet optimaal genoemd kan worden. Dit zijn onder andere zaken als slechte monitoring door schoolleiders, in veel gevallen profiteerden zwakkere leerlingen in mindere mate van de samenwerking, de projecten werden niet goed afgestemd op de dagelijkse activiteiten binnen de school, het personeel van de school en de muzikanten die les kwamen geven werkten niet samen en tot slot waren de leidinggevendenden in sommige gevallen niet voldoende onderlegd waardoor zij geen kritische vragen konden stellen of correcte oordelen konden vellen. Tot slot doen de onderzoekers een aantal aanbevelingen. Ze stellen dat goede communicatie tussen de verschillende partners binnen het muziekonderwijs van belang is. Goede communicatie kan er namelijk voor zorgen dat er goed geplande en goed georganiseerde projecten opgezet worden en dat het geïnvesteerde geld goed gebruikt gaat worden. Daarnaast kan het ongelijke participatie voorkomen en het helpt zowel de leerkrachten als de musici om zich voortdurend professioneel te ontwik-

kelen. Door goede samenwerking op het niveau van de verschillende directies kunnen betere projecten worden ontwikkeld wat zorgt voor een betere toegankelijkheid en betere prestaties van alle leerlingen.

## DaCapo

### *Context*

DaCapo is een zelfstandige stichting die op basis van het werk van de muziekpedagogen Kodaly en Darcroze haar eigen muziekmethode heeft ontwikkeld. Door Engeland zijn verschillende muziekcentra waar kinderen volgens deze methode les kunnen krijgen. Daarnaast kunnen scholen vakleerkrachten inhuren of hun groepsleerkrachten een opleiding laten volgen bij DaCapo.

### *Inhoud van het muziekprogramma*

DaCapo is een muziekprogramma dat start bij peuters en door kan lopen tot de laatste klas van het primair onderwijs. Uitgangspunt hierbij is op een ontspannen manier en zonder prestatiedruk leerlingen kennis en vaardigheden over muziek bij te brengen in een veilige omgeving. Door aan te sluiten bij de ontwikkelingsfase wordt getracht van leren een natuurlijk proces te maken. Aan de hand van 'learning windows', verschillende stadia in de fysieke, mentale en emotionele ontwikkeling, wordt leerlingen stap voor stap nieuwe kennis en vaardigheden bijgebracht, passend bij hun ontwikkelingsfase. De DaCapo methode is gericht op de praktijk. Er wordt minder aandacht besteed aan verbale richtlijnen, analyse of theorievorming. Leerlingen mogen vaardigheden ontwikkelen voordat zij dit moeten kunnen koppelen aan muzikaal-theoretische begrippen. Er wordt uitgegaan van de nieuwsgierigheid van het kind en de behoefte van ieder kind aan spel. Het is van belang dat de leerling geen druk ervaart. Daarom worden er duidelijke grenzen en instructies gecommuniceerd. Het kind wordt gestimuleerd om zelf keuzes te maken en suggesties te doen (Cutler 2011a; Cutler 2011b).

DaCapo werkt volgens een aantal pedagogische principes. Startpunt is dat wat de leerling kan en van daaruit wordt verder gewerkt. Binnen elke opdracht moet een kleine uitdaging zitten en leerlingen krijgen duidelijke beschrijvende kritiek en lof. Hierdoor weet een kind waar hij aan toe is. Het kind wordt beloond voor zijn inspanningen en niet per se omdat hij iets goed doet. Daarnaast wordt getracht om het programma gevarieerd en gevuld te houden. Onderdeel van het programma zijn verschillende spelletjes en activiteiten om de bedrevenheid, vaardigheden en kennis van kinderen te vergroten. De lessen zijn zo gestructureerd dat leerlingen een gevoel van progressie ervaren. Elk onderdeel borduurt voort op een voorgaand onderdeel.

Binnen de methode DaCapo wordt gewerkt met zogenoemde 'ToolBoxes'. Dit zijn verschillende programma's voor groepen leerlingen die gebruikt kunnen worden door de vakleerkrachten die werken met DaCapo. Op dit moment zijn er ToolBoxes voor peuters, early years, juniors, instrumentale lessen en er is een toolbox voor groepsleerkracht die werken in scholen die een partnerschap zijn aangegaan met DaCapo. DaCapo werkt samen met vier basisscholen waar één keer per week lessen worden verzorgd.

DaCapo heeft een eigen lerarenopleiding. Omdat elke les zorgvuldig gepland en voorbereid moet worden is ondersteuning van de leerkrachten noodzakelijk. Daarom zijn er trainingen en middelen voor hen beschikbaar, met speciale aandacht voor elke leeftijdsgroep en vaardigheidsniveau. Wanneer er een sprake is van partnerschap met een school, dan is er een samenwerking met de groepsleerkracht. Een probleem is echter dat wanneer vakleerkrachten vaker dan drie keer per termijn in de klas komt, groepsleerkrachten het muziekonderwijs niet meer als hun eigen verantwoordelijkheid zien en dien ten gevolge niets meer aan de muzieklessen doen. Dit komt de samenwerking niet ten goede. DaCapo heeft ook een

programma om groepsleerkrachten op te leiden. Dit wordt gedaan op verschillende manieren. Soms gaat er een DaCapo docent werken met de klas. Daarnaast geven ze ook trainingen voor specifieke, kortere projecten en meer algemene trainingen. DaCapo werkt zowel buitenschools als in scholen.

#### *Waarom is DaCapo een good practice?*

Het werk van DaCapo laat het belang van goed en gedegen muziekonderwijs zien. DaCapo toont aan dat lange leerlijnen van belang zijn, net als een gedegen lerarenopleiding. Alleen met kwalitatief goede materialen kan een goede muzikles neergezet worden. Daarnaast kan geleerd worden van de benadering en aanpak van DaCapo. De lesmethode van de stichting zijn kindgericht in plaats van prestatiegericht. Dit komt het leerproces ten goede.

#### **Voor- en nadelen**

DaCapo werkt met lange leerlijnen en heeft een methoden waarbij lesmateriaal als dakpannen over elkaar worden gelegd. Hierdoor leren kinderen elke les weer iets nieuws en doordat het systeem voortbouwt op eerdere kennis ontstaat er een lange leerlijn. Daarbij kunnen kinderen vroeg beginnen met muzieklessen. Er is veel aandacht voor het ontwikkelingsproces van het individuele kind. Dit maakt dat een leerling niet het gevoel heeft te moeten leren en maakt de leerling gemotiveerd. Daarnaast leidt DaCapo haar eigen leerkrachten op. Tot slot worden lessen aangeboden op een speelse manier, waardoor er geen prestatiedruk is bij de leerling.

De methode van DaCapo is echter zeer specifiek: ze hebben hun eigen lesmateriaal ontwikkeld. De zuivere DaCapo-les geeft weinig ruimte aan persoonlijke inbreng. De stichting leidt ook al een aantal leerkrachten op in Nederland, maar wel met hun eigen, Engelstalige materiaal. Dit maakt het niet altijd even toepasbaar, maar bepaalde facetten uit hun methode zijn echter wel heel inspirerend en bruikbaar in Nederlandse methodieken.

# Hongarijė – Kodály Methode

## Onderwijssysteem

In Hongarije geldt een leerplicht voor kinderen van zes tot achttien jaar. Het is echter verplicht om vanaf de vijfde verjaardag naar de kleuterschool te gaan. In dit jaar worden kinderen voorbereid op de basisschool. De basisschool bestaat uit twee cycli van vier jaar en leerlingen bezoeken de basisschool dus tot hun veertiende levensjaar.

## Muziekonderwijs

In Hongarije is het voor elke school verplicht om muziekonderwijs aan te bieden van de eerste tot de tiende klas. Hierbij krijgen leerlingen één zangles per week. Het is mogelijk om via lokale programma's meer lessen te krijgen, maar weinig scholen kiezen hiervoor. Het is ook mogelijk om "hogere standaardklassen" samen te stellen. De frequentie van de muzieklessen wordt dan verhoogd naar drie per week en zijn deze basisscholen muziek-specialisatiescholen geworden.

## Overheid

Het nationale curriculum van 1995 stelde vast dat muziekonderwijs een belangrijke rol moet spelen in de ontwikkeling van het kind. Het primaire doel van muziekonderwijs is dan ook het kweken van liefde voor muziek en het ervaren hiervan afgestemd op de doelgroep. Daarnaast moeten leerlingen de basis begrijpen van de muziek. Leerlingen moet muziek leren begrijpen en waarderen en op die manier leren om te communiceren met en door middel van muziek. Er wordt hierbij uitgegaan van de Hongaarse tradities, maar ook van wereldmuziek.

Het curriculum beschrijft twee gebieden waarin kinderen zich moeten bekwamen:

1. De capaciteit om muziek te maken
2. Waardering en erkenning van muziek.

In de eerste jaren van het basisonderwijs leren de leerlingen aan de hand van Hongaarse volksmuziek. Daarnaast wordt nadruk gelegd op improvisatie. Er wordt getracht om kinderen te leren zich artistiek uit te drukken met behulp van elementen in de muziek en door het combineren van muziek met bewegingen en drama. Het leren luisteren naar muziek is van een bijzonder belang. Leerlingen moeten leren om bijvoorbeeld componisten en tijdperken te herkennen. Tot slot moeten leerlingen leren om muziek te noteren. Ze moeten een verbinding kunnen maken tussen de muziek zoals ze dit gehoord hebben en een partituur.

## Kodály-methode

### *Geschiedenis*

De Kodály-methode is een concept, filosofie en methode in één. Kodaly was een Hongaarse componist, etnomusicoloog en muziekpedagoog. In 1950 opende hij de eerste basisschool waarin hij zijn methode toepaste. De school werd een groot succes. Er kwamen steeds meer van dit soort scholen en uiteindelijk heeft Kodály het muziekonderwijs in alle Hongaarse scholen gereorganiseerd.

### *Inhoud van de methode*

Volgens Kodály moeten muziek en zang op school geen marteling zijn voor de leerling, maar juist plezierig. Het vak moet worden onderwezen vanuit de intuïtie. Muziek moet een schoolvak zijn want 'a man without music is incomplete' (Brooke Bagley, 2005 p. 106). Het meest eenvoudige instrument is volgens Kodály de stem.

Kinderen moeten een keer in hun leven een goede ervaring hebben met muziek, volgens hem. Dat kan de ziel van het kind openen voor muziek. Het is de plicht van de school om hierin te voorzien. Muziek is namelijk 'het geestelijke voedsel waar geen vervanger voor is' (Brooke Bagley, 2005 p. 106).

Muzieklessen moeten zo vroeg mogelijk beginnen en gebaseerd zijn op zingen. Het moet onderwezen worden op basis van de moedertaal en/of de folkmuziek van het land. Kodály maakt gebruik van solmiseren. Solmiseren is de naam voor het op relatieve toonnamen zingen van een melodie, zoals bijvoorbeeld 'do, re, mi' (van Wolferen, z.d.). Daarnaast maakt hij onder andere gebruik van handbewegingen en toonladders. Muziek zou volgens hem elke dag onderwezen moeten worden en op een kwalitatief hoog niveau. Elke leerling moet de liefde voor muziek ervaren. Tot slot is muziekonderwijs niet alleen voor de professional maar ook voor het (toekomstige) publiek.

De basiselementen van muziek zijn ritme en melodie.

### **Praktijk**

Een les duurt ongeveer 45 minuten en begint met een bekend lied om op te warmen. Het vervolg van de lessen gaat bijvoorbeeld over ritme. De lessen worden weer afgesloten met een bekend lied. In de lessen is er veel aandacht voor zang, vaak met behulp van handgebaren. Er wordt ook veel gebruik gemaakt van spel, bijvoorbeeld door liederen in canon te zingen of op een hoog tempo. In een later stadium leren de kinderen om goed te kunnen luisteren. De lessen worden klassikaal gegeven. Er is sprake van een lange leerlijn met een opbouwend karakter vanaf de eerste klas tot aan de tiende. Doordat het muziekonderwijs in Hongarije al bijna een halve eeuw betrekkelijk goed is zijn docenten redelijk muzikaal onderlegd (Brooke Bagley, 2005). Basisonderwijs wordt gegeven door groepsleerkrachten. Het primair onderwijs in Hongarije kent geen vakdocenten (Europese Commissie, 2008).

### **Muziekspecialisatiescholen**

Naast 'normale' basisscholen kent Hongarije ook 214 gespecialiseerde muziekbasisscholen. Op deze scholen wordt intensieve muzikale training gegeven en krijgt muziek evenveel aandacht als elk ander vak. De leerlingen krijgen drie keer per week afwisselend zanglessen, koorzang, les in het bespelen van een instrument, spelen samen in een ensemble, volgen auditieve en ritmische lessen en krijgen les in muziektheorie en muziekgeschiedenis. Op deze scholen wordt muziek gegeven door specialisten.

### *Wat maakt deze methode een good practice?*

De Kodály-methode is gekozen als good practice omdat de situatie in Hongarije laat zien wat het effect is van een langdurig structureel (muziek-)beleid en toont aan wat de positieve effecten hiervan zijn.

## **Voor- en nadelen**

In Hongarije krijgen kinderen al bijna vijftig jaar muziekles volgens de methode van Kodály. Dit maakt dat verschillende generaties hiermee zijn opgevoed en ouders hun ervaringen en motivatie doorgeven aan hun kinderen. Daarnaast zijn groepsleerkrachten door hun scholing muzikaal onderlegd en hebben zij vermoedelijk minder angst om bijvoorbeeld te zingen. Wanneer deze methode echter toegepast zou worden in Nederland, zou dit een omslag betekenen in het Nederlandse onderwijssysteem. Het is de vraag of dit realiseerbaar is.



## Conclusie

Uit een analyse van de onderwijssystemen van de verschillende landen blijkt dat in de meeste landen muziekonderwijs niet de hoogste prioriteit heeft. Dit terwijl uit verscheidene studies blijkt dat muziek een grote invloed heeft op de ontwikkeling van een kind. Toch zijn er in verschillende landen initiatieven om het muziekonderwijs te verbeteren. Wat kan er geleerd worden uit de verschillende projecten?

### *Guri*

Het project Guri laat het belang van een gedegen beleid zien. Doordat er al dertig jaar steun is voor het project kan het zo lang bestaan en is het voor een deel zelfregulerend geworden; oud-leerlingen worden opgeleid tot leerkrachten. Daarnaast heeft het project een eigen lerarenopleiding en krijgt het ondersteuning door experts uit heel de wereld. Tot slot stellen de initiatiefnemers de kwaliteit van muziek boven alles. Op dit gebied worden er geen concessies gedaan, waardoor de doorgaande leerlijn van hoge kwaliteit blijft.

### *JeKits; Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen*

De projecten Jedem Kind ein Instrument en JeKits; Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen laten zien hoe leerlingen door middel van muziek leren om samen te werken aan een gemeenschappelijk doel. De methode kent twee fases waarbij eerst in kleine groepen wordt gewerkt aan de eigen vaardigheden en later in een orkestvorm wordt gewerkt aan een groot optreden voor ouders en andere belangstellenden. Het project laat zien welke waarden het vak muziek heeft voor het leren van vaardigheden die noodzakelijk zijn in de huidige samenleving. Verder hebben de projecten al een ontwikkeling doorgemaakt en zijn zij zich verder aan het ontwikkelen. Deze ervaringen kunnen een voorbeeld zijn voor de Nederlandse situatie.

### *Tøyen schoolorkest en –koor*

Het schoolorkest en –koor van de Tøyen-basisschool laat het belang van het plaatsen van onderwijs in de context zien en het effect dat onderwijs heeft op de omgeving. Daarnaast laat het zien welk effect muzieklessen hebben op het algeheel functioneren van leerlingen. Bovendien bewijst het dat een succesvolle samenwerking met een externe partner (Oslo Filharmonisch Orkest en de Oslo Concert Hall) succesvol kan zijn. Een vakleerkracht en het werken met een externe partner hoeven elkaar dus niet uit te sluiten. Tevens laat het project zien dat muziek niet alleen is weggelegd voor de elite.

### *ArtsMMADD*

Het project ArtsMMADD in combinatie met het boek MMADD about the Arts laat het behoefte aan (wetenschappelijke) kennis en het delen van kennis en ervaringen van jonge docenten zien. Door het opzetten van een online-community kan dit gedeeld worden met collega's en zo kan er van elkaar geleerd worden. Het is echter van belang dat het een duidelijke, (makkelijk) toegankelijke en eenvoudige website is, welke up to date is. Alleen dan kan een online-community werken.

### *DaCapo*

De methode van de DaCapo foundation laat zien dat leren natuurlijk en leuk kan zijn wanneer er wordt aangesloten bij de individuele behoeften van het kind. De leerling wordt elke les uitgedaagd om zich verder te ontwikkelen zonder dat er nadruk ligt op prestatie. Dit maakt het leren ontspannen. De DaCapo foundation leidt daarnaast haar eigen leerkrachten op zodat zij optimaal kunnen visie van DaCapo kunnen uitdragen.

### *Kodály-methode*

De methode van Kodály en met name de implementatie hiervan in Hongarije laat het belang zien van goed en gedegen muziekbeleid en implementatie hiervan. De projecten hebben ook een aantal kenmerken gemeen. Zo zijn alle projecten gericht op een lange leerlijn waardoor leerlingen voort kunnen bouwen op eerder opgedane kennis en (nutteloze) herhaling uit blijft.

### **Groepsleerkrachten versus vakleerkrachten**

Dan rest de vraag door wie de muzieklessen gegeven zouden moeten worden. Argumenten voor de groepsleerkracht als muziekdocent zijn dat de groepsleerkracht een betere relatie heeft met de leerlingen omdat hij ze goed kent en dat hij muziek in kan zetten bij andere vakken. Het grote nadeel van groepsleerkrachten is dat het geven van muzieklessen en de inhoud vaak afhankelijk is van de persoonlijke interesse van de meester of juf. Daarnaast zorgt een gebrek aan muzikale ervaring vaak voor een lager niveau van zelfvertrouwen wat de muzieklessen ondermijnt, als ze al gegeven worden. In Hongarije worden de lessen bijvoorbeeld gegeven door de groepsleerkrachten. Hieruit blijkt dat het mogelijk is om groepsleerkrachten kwalitatief goede lessen te laten geven. Een goede opleiding is echter van belang. Op dit laatste aspect wordt later nog verder in gegaan.

Het voordeel van vakleerkrachten is dat zij voor een bepaalde tijd ingezet kunnen worden, en zonder deze leerkrachten worden kunstvakken vaak buiten het curriculum gelaten. Bovendien zijn zij in staat om zelfstandig een geschikt programma te ontwikkelen. Bij *Jedem Kind ein Instrument*, *JeKits* en *Guri* werken de vakleerkrachten zelfstandig. Het gevaar bestaat echter (bij *Guri* in mindere mate, omdat dit niet plaats vindt in de school) dat de groepsleerkracht niets meer hoeft te doen en zich hierdoor niet verder ontwikkelt op dit gebied zoals bijvoorbeeld te zien is bij *DaCapo*. Dit kan op een later moment nadelig zijn.

Uit de meeste onderzoeken blijkt dat de beste resultaten behaald worden wanneer groepsleerkrachten en vakleerkrachten goed samenwerken. Het maakt dat zowel de groeps- als de vakleerkracht zich beter kan ontwikkelen en de lessen als prettiger ervaart. Samenwerking leidt tot professionele ontwikkeling van zowel de groeps- als de vakleerkracht. De beide leerkrachten moeten immers overleggen en observeren elkaar. Deze resultaten zijn bijvoorbeeld ook te zien binnen het *Tøyen* schoolorkest waar zowel groepsleerkrachten als vakleerkrachten de voordelen van de samenwerking ervaren. Het is echter van groot belang dat de gehele staf zich hiervoor inzet (Russell-Bowie, 2014). Daarnaast is het van belang dat de samenwerking niet op het niveau van praktische uitwisseling en verdelen van de lessen blijft, zoals het geval was bij *Jedem Kind ein Instrument* (Cloppenburgen & Bolsen, 2012).

Er kan kritisch gekeken worden naar de opleidingen voor leraar basisonderwijs. Om het zelfvertrouwen, kennis en ervaring van de (potentiële) groepsleerkracht te verbeteren, zal het aantal uren dat besteed wordt aan muziekonderwijs op deze opleidingen omhoog moeten. Dit laat het werk van *DaCapo*, maar ook het *Guri*-project zien. Alleen door goede kwaliteit lesmaterialen en leerkrachten met een hoog niveau kan een hoog niveau gehaald worden in de muzieklessen. Tot slot is steun vanuit de overheid een bepalende factor. Alleen door constant en eenduidig beleid kunnen goede resultaten neergezet worden, zoals goed te zien is aan het muziekonderwijs in Hongarije.

## Literatuur

Alter, F., Hays, T., & O'Hara, R. (2009). Creative arts teaching and practice: Critical reflections of primary school teachers in Australia. *International Journal of Education & the Arts*, 10(9), 1-21.

Australian curriculum (2014). Curriculum. Geraadpleegd op 6 augustus, van: <http://www.australiancurriculum.edu.au/the-arts/music/Curriculum/F-10?layout=1>

Boomkamp, B. (2010). Muziek: een vak apart? Kunnen nascholing en begeleiding groepsleerkrachten ondersteunen bij het geven van muziekles? Scriptie voor de Master kunsteducatie, ArtEZ Zwolle. In: Hoorn, M. van & Hagenaars, P. (2012). *Kunstzinnige Oriëntatie: de kwaliteit van de leerkracht*.

Brooke Bagley, K. (2005). The Kodaly method: standardizing Hungarian music education. In: Fulbright Grantees 2005-2006 (student conference papers). Hongarije: Boedapest.

Byo, S. J. (1999). Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the national standards for music education. *Journal of Research in Music Education*, 47, 111-123.

Cloppenburg, M. & Bensen, M. (2012). Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule. In: Knigge, J., Niessen, A. (2012). *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (p. 172-194). Essen: Die Blaue Eule.

Colwell, C. (2008). Integration of music and core academic objective in the k-12 curriculum: Perceptions of music and classroom teachers. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26(2), 33-41.

Cutler, J. (2010). Explaining the DaCapo approach. Geraadpleegd op 3 juni 2014, van <http://dacapomusicfoundation.wordpress.com/2011/01/28/explaining-the-dacapo-approach/>

Cutler, J. (2011a). Practice – Music's bug bear. Geraadpleegd op 3 juni 2014, van <http://dacapomusicfoundation.wordpress.com/2011/01/28/practice-musics-bug-bear-by-jane-cutler/>

Cutler, J. (2011b). Ensuring musical progress – the DaCapo approach. Geraadpleegd op 3 juni 2014, van <http://dacapomusicfoundation.wordpress.com/2011/03/21/ensuring-musical-progress/>

Davis, D. (2008). First we see: The national review of visual education. Australia: Australian Government.

DeVries, P. (2011). The first year of teaching in primary school: Where is the place of music? *International Journal of Education & the Arts*, 12(2), 1-25.

Europese Commissie (2008). *Arts and cultural education at school in Europe; Hungary*. Geraadpleegd op 15 augustus 2014, van <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/eurydice/arts-and-cultural-091030>

Flydal, L. (2014). På denne skolen må alle spille et instrument. Geraadpleegd op 10 augustus 2014, van <http://www.vl.no/kultur/p%C3%A5-denne-skolen-m%C3%A5-alle-spille-et-instrument-1.81159>

Grunenberg, M. (2008). Jedem Kind ein Instrument. Herausforderung und Chance. *Schule NRW Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, 60(8), 382-384.

Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L., & Kokataski, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221-240.

Hash, P. M. (2009). Pre service classroom teachers' attitudes toward music in the Elementary classroom. *Journal of Music Teacher Education*, 20(10), 1-19.

Holden, H. & Button, S. W. (2006), The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *The British journal of musiceducation*, 23 (1), 23-38.

Hoorn, M. van & Hagens, P. (2012). Kunstzinnige Oriëntatie: de kwaliteit van de leerkracht. *Cultuur en Educatie*, 33, 48-71.

Jedem Kind ein Instrument (2012a) Description of the programme. Verkregen via: <https://www.jedemkind.de/englisch/download.php> op 29 mei 2014.

Jedem Kind ein Instrument (2012a). Programme standards (valid from school year 2011/2012). Gedownload op 29 mei 2014, van <https://www.jedemkind.de/englisch/download.php>

JeKits (2014a). Was ist JeKits? Gedownload op 28 november 2014, van [https://www.jedemkind.de/aktuelles/eingebundene\\_dokumente/jekits\\_infoblatt.pdf](https://www.jedemkind.de/aktuelles/eingebundene_dokumente/jekits_infoblatt.pdf)

JeKits (2014b). Grundlagen für JeKits (gültig ab Schuljahr 2015/2016). Gedownload op 28 november 2014, van [https://www.jedemkind.de/aktuelles/eingebundene\\_dokumente/jekits\\_grundlagen.pdf](https://www.jedemkind.de/aktuelles/eingebundene_dokumente/jekits_grundlagen.pdf)

Kratz, J. (2007). Music Education at the Tipping Point, *Music educators journal*, 11, 42-47.

Lehmann-Wermser, A. (2013) Music Education in Germany: On Policies and Rhetoric. *Arts Education Policy Review*, 114 (3), 126-134.

McCarthy, M. S. (1994). Music experiences in the elementary classroom as directed and reported by in-service elementary classroom teachers (Doctoral dissertation, Pennsylvania State University, 1994). In: Byo, S. J. (1999). Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the national standards for music education.

Music Education in Norway (z.d.). Geraadpleegd op 7 december 2014, van [http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/t\\_content3\\_1\\_1\\_no.html](http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/t_content3_1_1_no.html)

Norges musikkhøgskole, Barratt Due musikk institutt & Norsk kulturskoleråd (2008, 5 september). *Tid for talent: Talentutvikling i musikk*. Gedownload op 7 december 2012, van [http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/07\\_Talenteilbud/2008\\_Tid\\_for\\_talent\\_NMH\\_BDM\\_NKR.pdf](http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/07_Talenteilbud/2008_Tid_for_talent_NMH_BDM_NKR.pdf)

Ofsted (2009). Making more of music; an evaluation of music in schools 2005/08. Verenigd Koninkrijk: Ofsted.

Power, B., & Klopper, C. (2011). The classroom practice of creative arts education in NSW primary schools: A descriptive account. *International Journal of Education & the Arts*, 12(11), 1-26.

Russell-Bowie, D. (2009). 'What me? Teach music to my primary class?' Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23-36.

Russell-Bowie, D. (2011). The state of the arts. In Russell-Bowie, *MMADD about the arts* (p. 1-18). Melbourne: Pearson

Saunders, T. C., & Baker, D. S. (1992a). In-service classroom teachers' perceptions of useful music skills and understandings. In: Byo, S. J. (1999). Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the national standards for music education.

Saunders, T. C., & Baker, D. S. (1992b). In-service classroom teachers' perceptions of useful music skills and understandings. In: deVries, P. (2011). The first year of teaching in primary school: Where is the place of music?

Tøyen Orkesterprosjekt (2014). *Tøyen Orkesterprosjekt (El Sistema Norge)*. Geraadpleegd op 10 augustus 2014, van <http://toyenorkesteret.com/>.

The National Plan (2011). The importance of music; a national plan for music education. Verenigd Koninkrijk: Department for Education.

Wagner, E. & Zapp, K. (2014). Het competentiedebat in de beeldende vakken in Duitsland. *Cultuur+Educatie, tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven en overdracht in kunst en cultuur*, 14 (40), 49-66.

Wiggins, R. A., & Wiggins, J. (2008). Primary music education in the absence of specialists. *International Journal of Education & the Arts*, 9(12), 1-26.

Wolferen, G. Van (z.d.) *Solmiseren*. Geraadpleegd op 7 december 2014, van: <http://home.hku.nl/~gerard.vanwolferen/lessen/TMV/1/toonhoogte/solmiseren.html>

## Bijlagen

### Bijlage 1: Samenvattend schema

#### Samenvattende tabel

Programma	Grootte groep	Vakleerkracht/ groepsleerkracht/ instrumentalist	Samenwerking	Frequentie lessen	Lange leerlijn?
Guri	Verskillend	Vakleerkracht	Nee	2x per week	Ja
Jedem Kind ein Instrument/ JeKits	Max. 5/6 leerlingen	Vakleerkracht	Ja	1x per week <sup>1</sup>	Ja
Tøyen schoolorkest en -koor	Verskillend	Vakleerkracht	Ja	3x per week	Ja
MMADD about the Arts	nvt	Allen	Ja	Nvt	Ja
DaCapo	30 kinderen	Vakleerkracht <sup>2</sup>	Ja <sup>3</sup>	Verskillend	Ja
Kodály-methode	20 a 30 leerlingen	Groeps-leer- kracht <sup>4</sup>	Nee	1x per week	Ja

#### (Endnotes)

- 1 Exclusief orkestrepitities
- 2 DaCapo heeft een eigen lerarenopleiding
- 3 Wanneer er sprake is van een partnerschap met een school
- 4 Op de muziekspecialisatiescholen wordt muziekles (3x per week) door een vakleerkracht gegeven



