

NOOTZAAK!

De praktijkkennis van vakleerkrachten in het basisonderwijs betreffende het ontwerpen en het uitvoeren van een curriculum voor 'noten leren lezen' en hoe deze praktijkkennis zich verhoudt tot theoretische inzichten rondom het leren lezen van noten

Melissa Bremmer

INHOUD

INLEIDING 10

1. PRAKTIJKKENNIS VAN LEERKRACHTEN

- 1.1 De kennisbasis die professionals van en in de praktijk ontwikkelen 16
- 1.2 De aard van kennis die professionals ontwikkelen in en van de praktijk 17
- 1.3 De inhoud van kennis die leerkrachten in en van de praktijk ontwikkelen 19
- 1.4 Beschrijving van de aard en inhoud van praktijkkennis van leerkrachten 20
- 1.5 Het model van praktijkkennis van leerkrachten van Meijer 21
- 1.6 Kanttekeningen bij onderzoek naar praktijkkennis van leerkrachten 25
- 1.7 Relevantie van onderzoek naar praktijkkennis 26

2. HET LEREN LEZEN VAN NOTEN

- 2.1 Een kort overzicht van de ontwikkeling van het notenschrift en de betekenis ervan in de traditionele westerse muziekcultuur 32
- 2.2 Beschrijvingen van het begrip 'noten lezen' 34
- 2.3 De discussie rondom het 'noten lezen' 37
- 2.4 Theoretische inzichten rondom het leren 'noten lezen' 39
- 2.5 Het model van Swanwick en Tillman 40
- 2.6 Cognitief muziekpsychologisch perspectief 46
- 2.7 Music Learning Theory 49

- 2.8. Overeenkomsten tussen het model van Swanwick en Tillman, cognitief muziekpsychologisch perspectief en Music Learning Theory van Gordon 57
- 2.9. Overzicht theoretische inzichten waarmee praktijkkennis wordt 59

3. OPZET EN UITVOERING VAN HET ONDERZOEK

- 3.1. De vraagstelling van het onderzoek 64
- 3.2. Opzet van het onderzoek 65
- 3.3. Beschrijving van de onderzoeksinstrumenten in het kwalitatieve onderzoek 73
- 3.4. Het onderzoeken van 'interactieve cognities' 80
- 3.5. De participanten in het kwalitatieve onderzoek 83
- 3.6. De verwerking van de data 84
- 3.7. Kwaliteit van het onderzoek 90
- 3.8. Beschrijving van het onderzoeksinstrument in het kwantitatieve onderzoek 95
- 3.9. Beantwoording van de vraagstelling 102

4. ONDERZOEKSRESULTATEN: PORTRET TEN VAN VAKLEERKRACHTEN

- 4.1. De portretten 106
- 4.2. Overzicht van de praktijkkennis van vakleerkrachten muziek 122
- 4.3. Overzicht van de verschillen en overeenkomsten in praktijkkennis van vakleerkrachten Muziek 130

5.	ONDERZOEKSRESULTATEN: EEN EIGEN KENNISBASIS, DE PRAKTIJKKENNIS VAN VAKLEERKRACHTEN TOEGELICHT	
5.1.	‘Gretigheid om noten te leren lezen’	143
5.2.	‘Het lichamelijk in printen van die toonafstanden’	143
5.3.	‘t Is zo precies hè, ’t is zo om te kijken’	145
5.4.	‘Van links naar rechts’	146
5.5.	‘Nootjes onder elkaar’	146
5.6.	‘We hebben drie soorten noten’	148
5.7.	‘Probeer het wel, je kan het ook’	149
6.	ONDERZOEKSRESULTATEN: HOE VERHOUDT PRAKTIJKKENNIS ZICH TOT THEORIEKENNIS?	
6.1.	Definitie van noten lezen	152
6.2.	De eerste keer dat leerlingen met het notenschrift in contact worden gebracht	154
6.3.	Het moment waarop met het leren lezen van noten begonnen kan worden	156
6.4.	De muzikale inhouden waarmee leerlingen beginnen te lezen	157
6.5.	Didactiek van het leren lezen van ritme inhouden	158
6.6.	Didactiek van het leren lezen van tonale inhouden	159
6.7.	De opbouw van een lange leerlijn voor noten leren lezen	160
6.8.	Overzicht overeenkomsten en verschillen tussen theoriekennis en praktijkkennis	162
7.	ONDERZOEKSRESULTATEN: KWANTITATIEVE ONDERZOEK	
7.1.	Kennis en opvattingen over muziek(les) en over noten leren lezen	171

7.2.	Kennis en opvattingen over het ontwerpen en uitvoeren van een les voor het leren lezen van noten	172
7.3.	Kennis en opvattingen over het ontwerpen en uitvoeren van een lange leerlijn noten leren lezen	182
7.4.	Variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis	189
7.5.	Samenhangen	194
8.	ONDERZOEKSRESULTATEN: HOE VERHOUDT DE PRAKTIJKKENNIS UIT HET KWANTITATIEVE ONDERZOEK ZICH TOT THEORIEKENNIS?	
8.1.	De muzikale inhouden waarmee leerlingen beginnen te lezen	200
8.2.	Didactiek van het leren lezen van ritme inhouden	201
8.3.	Didactiek van het leren lezen van tonale inhouden	203
8.4.	De opbouw van een lange leerlijn voor noten leren lezen	205
8.5.	Overzicht overeenkomsten en verschillen tussen theoriekennis en praktijkkennis	206
9.	CONCLUSIES, SUGGESTIES VOOR NADER ONDERZOEK EN SLOTWOORD	
9.1.	Praktijkkennis en theoriekennis	214
9.2.	Suggesties voor nader onderzoek	224
9.3.	Slotwoord	231

ABSTRACT	235
----------------	-----

LITERATUUR	240
------------------	-----

BIJLAGEN

1. Analyse van de halfgestructureerde interviews en conceptmaps	248
2. Analyse van de stimulated recalls.....	272
3. Analyse van de variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van Praktijkkennis	298
4. Vragenlijst.....	300

INLEIDING

PROBLEEMSTELLING

In 1997 voert het CITO, als vervolg op een eerder peilingsonderzoek in 1992, een peilingsonderzoek uit over muziekonderwijs op de basisschool. In het onderzoek 'Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2' (Van Weerden & Veldhuijzen, 2000) wordt ingegaan op de vraag in hoeverre leerlingen van groep acht de kerndoelen van muziek behalen. De onderzochte kerndoelen zijn vastgelegd in twee domeinen: 'muziek maken' en 'muziek luisteren'. Uit dit onderzoek blijkt dat slechts zevenentwintig procent van de leerlingen uit groep acht de kerndoelen voor muziek behaalt. Hierbij wordt aangetekend dat leerlingen die muziekonderwijs krijgen van zowel een vakleerkracht muziek als een groepsleerkracht binnen dit onderzoek vallen. Leerlingen die muziekonderwijs genieten van een vakleerkracht presteren gemiddeld beter.

In het peilingsonderzoek komt ook de wijze waarop groeps- en vakleerkrachten hun muziekonderwijs inrichten aan de orde. Er wordt in het onderzoek inzicht gegeven in het belang dat groeps- en vakleerkrachten hechten aan verschillende doelstellingen binnen hun onderwijs, welke leermiddelen zij gebruiken en welke muziekmethodes zij volgen. Opvallend aan de uitkomsten van het onderzoek is dat groeps- en vakleerkrachten muziekmethodes maar zelden systematisch volgen. Vooral groepsleerkrachten gebruiken muziekmethodes als bron voor hun muzieklessen. Vakleerkrachten geven echter aan vaker de inhoud van hun curriculum te baseren op 'eigen inbreng en eigen ervaring' (Van Weerden & Veldhuijzen, 2000, p. 33).

Voor het ontwerpen van een curriculum is zowel kennis van inhoud, vakdidactiek en onderwijskunde nodig. Van mu-

ziekvakleerkrachten kan verwacht worden dat zij deze kennis opbouwen tijdens hun opleiding aan het conservatorium. Vakdidactische - en onderwijskundige modellen, die opleidingen in het algemeen aanbieden, kunnen toekomstige leerkrachten echter voor een aantal problemen stellen. Ten eerste wordt theoretische kennis op opleidingen vaak in aparte vakken zoals vakdidactiek en onderwijskunde aangeboden. In de praktijk daarentegen moeten leerkrachten deze vakken op complexe wijze integreren (Leinhardt, McCarthy Young, & Merriman, 1995). Ten tweede blijkt leren lesgeven niet eenvoudig een kwestie te zijn van eerst een theorie leren en die theorie vervolgens in praktijk brengen (Hanley, 1993). Als theorie niet getransformeerd wordt naar toepasbare kennis die bruikbaar is in een specifieke context, dan heeft die theorie voor leerkrachten nauwelijks waarde en wordt deze nauwelijks gebruikt (Bromme & Tillema, 1995; Wubbels, 1996). Theorie lijkt in die zin kennis te zijn die voor leerkrachten is gemaakt en die van buitenaf wordt aangereikt. Dit in tegenstelling tot kennis van praktijk die van leerkrachten persoonlijk is en in een context wordt opgebouwd (Verloop & Wubbels, 1994).

In de laatste decennia herkennen onderwijskundigen dat de inhoud van onderwijstheorieën kan afwijken van datgene wat leerkrachten in de praktijk doen en weten (Hanley, 1993). Leerkrachten lijken buiten formele onderwijstheorieën om, een eigen kennisbasis, zogenaamde praktijkkennis, op te bouwen die richting geeft aan hun handelen (Meijer, 1999). De onderwijskundige Meijer beschrijft praktijkkennis als 'the cognitions that underlie teacher's actions' (1999). De definiëring van praktijkkennis is tot op heden in literatuur problematisch en geenszins eenduidig. Verschillende aannames over 'kennis' leiden tot verschillende beschrijvingen van kennis die leerkrachten van en in de praktijk ontwikkelen' (Kagan, 1990). Het onderwerp praktijkkennis zal daarom in hoofdstuk één verder worden uitgewerkt.

DOEL EN VRAAGSTELLING VAN HET ONDERZOEK

Momenteel bestaan er al een aantal onderzoeken over praktijkkennis van leerkrachten uit verschillende vakgebieden. Praktijkkennis is ten dele context- en persoonsgebonden en met name vakgebonden (Meijer, 1999). Uitkomsten van onderzoeken op het ene vakgebied kunnen derhalve niet gegeneraliseerd worden naar andere vakgebieden. Aanleiding om juist praktijkkennis van muziekvakleerkrachten te onderzoeken is de uitkomst van het peilingsonderzoek. In dit onderzoek komt naar voren, zoals eerder beschreven, dat muziekvakleerkrachten een eigen curriculum ontwerpen op basis van praktijkkennis. Het is tot op heden niet inzichtelijk wat de inhoud van deze praktijkkennis is.

Doel van dit onderzoek is om die praktijkkennis van muziekvakleerkrachten, wat het ontwerpen en uitvoeren van een curriculum betreft, te beschrijven. In dit onderzoek is de omschrijving van het begrip curriculum enerzijds het ontwerpproces van het lesmateriaal zelf en het uitvoeren van ontworpen lessen. Anderzijds wordt onder curriculum het ontwerp van een lange leerlijn verstaan. Het beschrijven van praktijkkennis over het ontwerpen en uitvoeren van een geheel curriculum voor muziek is te omvattend voor dit onderzoek. Het onderzoek richt zich daarom op de praktijkkennis van een bepaald domein, namelijk op die praktijkkennis die gaat over het ontwerpen en uitvoeren van een curriculum voor ‘noten lezen’ voor het basisonderwijs. Noten lezen wordt gezien als een complexe vaardigheid en bij het leren van die vaardigheid staat de ontwikkeling van audiëren (Gordon, 2004) en het betekenisvol koppelen van auditieve en visuele informatie centraal (McPherson & Gabrielson, 2002).

Een van de veronderstellingen bij praktijkkennis is dat dit een type kennis is dat een unieke kennisbasis vormt. Om te zien of, en zo ja in welke mate, praktijkkennis rondom noten leren uniek

is, zal in dit onderzoek bekeken worden hoe de praktijkkennis zich verhoudt tot theoretische inzichten rondom noten leren lezen. De vraagstelling van dit onderzoek is:

Wat is de praktijkkennis van vakleerkrachten in het basisonderwijs betreffende het ontwerpen en het uitvoeren van een curriculum voor ‘noten leren lezen’ en hoe verhoudt deze praktijkkennis zich tot theoretische inzichten rondom het leren lezen van noten?

Onderzoeken wat praktijkkennis is over het ontwerpen van een curriculum voor ‘noten leren lezen’ kan een aantal zaken inzichtelijk maken. Ten eerste kan dit onderzoek inzicht verschaffen in de wijze waarop praktijkkennis en theoriekennis overeenkomen, verschillen of elkaar aanvullen. Ten tweede kan het onderzoek helder maken hoe leerkrachten kennis van vakinhoud, vakdidactiek en onderwijskunde integreren met eigen ervaringen in een specifieke context. Ten derde kunnen de uitkomsten van het onderzoek een basis leggen voor verder onderzoek. Enerzijds kan vervolgonderzoek duidelijk maken of praktijkkennis een aanvulling vormt op wat opleidingen als kennisbasis beschouwen die nodig is om als leerkracht professioneel te functioneren. Anderzijds zou vervolgonderzoek de uitkomst van het peilingsonderzoek dat vakleerkrachten met name op basis van hun praktijkkennis curricula ontwerpen en bestaande muziekmethodes niet gebruiken kunnen verhelderen. Tot slot kan in vervolgonderzoek naar voren komen op basis van welke kennis en opvattingen vakleerkrachten bepalen dat ‘noten leren lezen’ überhaupt in het muziekcurriculum van het basisonderwijs past. Dit laatste type onderzoek kan inzicht geven in waarom vakleerkrachten ‘noten leren lezen’ steeds minder integreren in hun zelfontworpen curricula waardoor noten leren lezen langzamerhand uit curricula dreigt te verdwijnen (Van Weerden & Veldhuijzen, 2000).

1 PRAKTIJKKENNIS VAN LEERKRACHTEN

In dit hoofdstuk wordt ten eerste de aard en inhoud van de kennis besproken die professionals in het algemeen van en in de praktijk ontwikkelen en die van leerkrachten in het bijzonder en ten tweede komt het model van praktijkkennis van Meijer aan de orde. Het hoofdstuk sluit af met kanttekeningen van onderzoek naar praktijkkennis en de relevantie van onderzoek naar praktijkkennis.

1.1

DE KENNISBASIS DIE PROFESSIONALS VAN EN IN DE PRAKTIJK ONTWIKKELEN

Professionals, waaronder leerkrachten, ontwikkelen hun eigen kennis in en van de praktijk (Zanting, 2001). Deze kennis verschilt van theoretische kennis die veelal voor professionals is ontwikkeld (Meijer, 1999). Theoretische kennis is vaak generalistisch van aard, prescriptief en niet contextspecifiek (Verloop, 1992). Onder dit type kennis vallen bijvoorbeeld leer- en ontwikkelingstheorieën van muziek (zie hoofdstuk 2). In dit onderzoek zal theoretische kennis theoriekennis genoemd worden.

Voor het type kennis dat professionals in en van de praktijk ontwikkelen is tot op heden geen eenduidig begrip ontwikkeld (Deforges, 1995). Naast het begrip 'praktijkkennis' (Verloop, 1992) verwijzen begrippen zoals 'wisdom of practice'

(Schulman, 1987), 'praktijktheorie' (Melief, Tigchelaar, Kort-hagen, & Koster, 2003), 'tacit knowledge' (Weggeman, 2001), 'situational knowledge' (Meijer, 1999) en 'professional knowledge' (Bromme & Tillema, 1995) naar kennis die professionals van en in de praktijk ontwikkelen. Deze begrippen verwijzen veelal naar het type kennis die professionals in het algemeen ontwikkelen en niet naar kennis van en in de praktijk van leerkrachten in het bijzonder. Veel van bovenstaande begrippen voeren terug op het werk van Schön (Verloop, 1992). Schön (1983) stelt dat de kennis van professionals in hun handelen zit en dat zij hun kennis opbouwen door voortdurend te reflecteren op het eigen handelen in een werksituatie, het zogenaamde 'reflection in action' of te reflecteren op het handelen buiten de werksituatie, het zogenaamde 'reflection on action'.

De verschillende begrippen kunnen overigens verwijzen naar verscheidene aspecten van kennis die professionals in en van de praktijk ontwikkelen. Ook de context waarin dit type kennis onderzocht is, kan ertoe bijdragen dat de beschrijvingen van dit type kennis verschilt (Kagan, 1990). Enkele van deze begrippen zullen hieronder, in het algemeen of toegespitst op de professie van leerkracht, worden toegelicht.

1.2

DE AARD VAN KENNIS DIE PROFESSIONALS ONTWIKKELEN IN EN VAN DE PRAKTIJK

Het eerste begrip dat toegelicht wordt en de aard van kennis beschrijft die professionals in en van de praktijk ontwikkelen is het zogenaamde 'tacit knowledge'. In het Nederlands wordt 'tacit knowledge' ook 'stilzwijgende kennis' of 'impliciete kennis' genoemd. Deze kennis is persoonsafhankelijk, door ervaringen opgebouwd, kenmerkt zich door 'kunnen' en is door haar context specifieke karakter moeilijk overdraagbaar

(Kwakman & Van den Berg, 2004). Dit type kennis kan men delen door demonstratie en imitatie (Weggeman, 2001). Stilzwijgende kennis wordt vaak tegenover gecodificeerde kennis geplaatst (Renshaw, 2004). Gecodificeerde kennis is expliciet en ‘persoonsonafhankelijk te maken in de vorm van theorieën, formules, procedures, handboeken, schema’s, tekeningen en dergelijke’ (Weggeman, 2001, p. 35). Dit type kennis is niet afhankelijk van een context en is daardoor overdraagbaar in verschillende onderwijscontexten (Renshaw, 2004).

Het begrip ‘situatieve kennis’ beschrijft ook de aard van kennis die professionals ontwikkelen in en van de praktijk. ‘Situatieve kennis’ verwijst naar de veronderstelling dat kennis een product van de activiteit en de situatie is waarin het geproduceerd is (zie Meijer, 1999). Kennisontwikkeling is daarmee niet los te zien van de fysieke en sociale context waarin het ontwikkeld wordt (Kwakman & Van den Berg, 2004). Het expliciteren van kennis over een klassensituatie buiten diezelfde klassensituatie om, zegt vanuit het perspectief van ‘situatieve kennis’ weinig omdat de kennis is gescheiden van de context waarin het ontwikkeld is en daardoor aan betekenis verliest (Meijer, 1999).

Bromme en Tillema (1995) noemen weer het begrip ‘professional knowledge’ voor kennis die professionals in en van de praktijk ontwikkelen: ‘We refer to the activity-oriented knowledge of practitioners throughout as ‘professional knowledge’. (...) This knowledge includes not only specific information about facts and proven methods of problemsolving, but also information which is required to define and understand the problems a professional is confronted with’ (p. 263).

Beijaard & Verloop gebruiken het begrip ‘practical knowledge’, het engelse equivalent voor het begrip praktijkkennis (1996). Volgens deze auteurs stuurt en bepaalt ‘practical knowledge’ het handelen van leerkrachten in de praktijk. In literatuur

wordt vaker beschreven dat het handelen van leerkrachten berust op opvattingen die zij hebben over het onderwijzen van hun vak en wat iemand tot een goede leerkracht of een slechte leerkracht maakt (Melief, Tigchelaar, Korthagen, & Koster, 2003; Smits, Van der Ven & Bergen, 2004).

1.3

DE INHOUD VAN KENNIS DIE LEERKRACHTEN IN EN VAN DE PRAKTIJK ONTWIKKELEN

Bovenstaande begrippen beschrijven in het algemeen de aard van het soort kennis die professionals, waaronder leerkrachten, ontwikkelen in en van de praktijk. Bromme & Tillema (1995) beschrijven dat de inhoud van deze kennis verschilt van professie tot professie: ‘There are of course, substantial differences between a teacher’s, an engineer’s, a physician’s and an architect’s professional knowledge’ (p.263).

Schulman (1987) is één van de eersten die categorieën ontwikkelt die de inhouden beschrijven waaruit de gehele professionele kennisbasis van leerkrachten minimaal zou moeten bestaan. Deze zeven door hem onderscheiden categorieën zijn: vakinhoudelijke kennis, algemeen pedagogisch-didactische kennis, kennis van het curriculum, kennis van leerlingen en hun kenmerken, kennis van onderwijscontexten, kennis van onderwijsdoelen en vakspecifieke pedagogisch-didactische kennis, dat beter bekend staat als ‘pedagogical content knowledge’. Binnen deze categorieën, heeft Schulman speciale aandacht voor deze laatstgenoemde categorie. Deze ‘pedagogical content knowledge’ heeft de aard van die kennis die leerkrachten van en in de praktijk ontwikkelen. Deze kennis ‘represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and represented

for instruction' (p.8). Door dit soort kennis onderscheiden leerkrachten zich van bijvoorbeeld wetenschappers (Schulman, 1987). Zo kunnen bijvoorbeeld vakleerkrachten muziek en muziekwetenschappers dezelfde kennis van vakinhouden hebben, maar onderscheiden leerkrachten zich van wetenschappers door de kennis van deze vakinhouden in de praktijk toegankelijk te maken voor leerlingen (Veal & Makinster; 1999).

Een aantal jaren na het verschijnen van het begrip 'pedagogical content knowledge' blijven auteurs hetzelfde begrip gebruiken maar dan met een bredere betekenis dan die oorspronkelijk door Schulman is beschreven (Meijer, 1999). In deze bredere betekenis komen meerdere van de oorspronkelijke categorieën van Schulmans kennisbasis voor leerkrachten in het begrip 'pedagogical content knowledge' samen. Ook in later werk van Schulman zelf wordt 'pedagogical content knowledge' beschreven als een synthese van vakinhoudelijke kennis, algemeen pedagogisch-didactische kennis en kennis van onderwijscontexten (Veal & Makinster, 1999). In het model van Cochran, King & DeRuiter dat door Veal & Makinster (1999) beschreven is, bestaat 'pedagogical content knowledge' uit meerdere van de oorspronkelijke categorieën van Schulman, namelijk vakinhoudelijke kennis, kennis van leerlingen en hun kenmerken, kennis van onderwijscontexten en algemeen pedagogisch-didactische kennis. Ook Meijer ziet 'pedagogical content knowledge' als een synoniem voor praktijkkennis van leerkrachten wanneer het een synthese is van meerdere categorieën van Schulman (1999).

1.4

BESCHRIJVING VAN DE AARD EN INHOUD VAN PRAKTIJKKENNIS VAN LEERKRACHTEN

Er zijn overeenkomsten te vinden tussen de beschrijvingen van

het soort kennis dat leerkrachten ontwikkelen van en in de praktijk en wat het gedrag van leerkrachten bepaalt en stuurt (Meijer, 1999). Deze overeenkomsten vormen de basis voor de beschrijving van praktijkkennis van vakleerkrachten voor dit onderzoek. Zowel Meijer (1999, p. 19) als De Vries (2004, p. 38) geven een overzicht van overeenkomsten die binnen de verschillende begrippen te vinden zijn:

- praktijkkennis is persoonsgebonden en daardoor tot op zekere hoogte uniek;
- praktijkkennis is gerelateerd aan een context. Dit betekent dat het in en in relatie tot een specifieke klassensituatie gedefinieerd en ontwikkeld wordt;
- praktijkkennis wordt ontwikkeld door (reflectie op) ervaringen in de praktijk;
- praktijkkennis is voornamelijk impliciete kennis. Het is voor leerkrachten geen gewoonte om deze kennis te expliciteren;
- praktijkkennis is een integratie van diverse soorten van kennis (bijvoorbeeld kennis van vakinhoud, kennis van pedagogiek, kennis van hoe vakinhoud toegankelijk gemaakt wordt voor leerlingen) en ervaringen (bijvoorbeeld jeugdervaringen, stage ervaringen);
- praktijkkennis is vakgebonden.

1.5

HET MODEL VAN PRAKTIJKKENNIS VAN LEERKRACHTEN VAN MEIJER

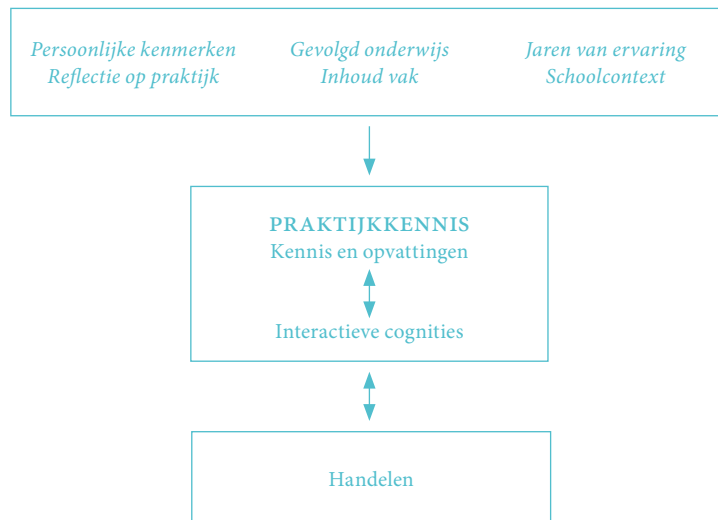
1.5.1. HET MODEL

Meijer heeft een model ontworpen dat zowel de variabelen weergeeft die van invloed zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis van leerkrachten als de feitelijke praktijkkennis van leerkrachten in relatie tot hun handelen (1999). In het model

bestaat de feitelijke praktijkkennis enerzijds uit kennis en opvatting en anderzijds uit interactieve cognities. Aan het model ligt de hiervoor genoemde beschrijving van praktijkkennis van leerkrachten ten grondslag: 'We describe teacher's practical knowledge as the cognitions that underlie teacher's actions. (...) we characterize a teacher's practical knowledge as personal and tacit to a certain degree, related to context and content, and based on (reflection on) experience. (...) We consider teacher's practical knowledge to consist of knowledge and beliefs, on the one hand, and interactive cognitions, on the other' (p.20).

1.5.2. KENNIS, OPVATTINGEN EN INTERACTIEVE COGNITIES IN HET MODEL

'Kennis en opvattingen' en 'interactieve cognities' geven de kern van het model weer, namelijk de feitelijke praktijkkennis van leerkrachten. Hieronder wordt eerst ingegaan op de component 'kennis en opvattingen' en vervolgens op 'interactieve cognities'. Het model ziet er als volgt uit:



Kennis en opvattingen

Uit literatuur blijkt dat het onderscheid tussen 'kennis en opvattingen' complex is (Parajes, 1992). Bij Weggemans (2001) zijn kennis en opvatting bijvoorbeeld nauw met elkaar verweven. Hij maakt om te beginnen een onderscheid tussen data, informatie en kennis. Onder data verstaat Weggemans 'symbolische weergaven van hoeveelheden en grootheden, feiten en meningen' (p. 30). Informatie ontstaat op het moment dat er aan verkregen data één of andere betekenis wordt toegekend. Buiten een individu kan informatie niet bestaan omdat alleen individuen kunnen kiezen welke betekenis zij willen toekennen aan verkregen data. Kennis definieert Weggemans vervolgens als het deels onbewuste vermogen dat iemand in staat stelt een bepaalde taak uit te voeren. Dit vermogen wordt bepaald door de informatie, de ervaring, de vaardigheden en de attitude waarover iemand op een bepaald moment beschikt. Opmerkelijk is dat bij Weggemans de attitude component kennis sterk lijkt op de opvattingencomponent uit het model van Meijer. Attituden beschrijft Weggemans als de al dan niet bewuste set basisaannamen waarop persoonlijke waarden en normen gebaseerd zijn (2001). Deze waarden en normen bepalen de houding en gevoel van een individu in een bepaalde situatie en zij sturen zijn manier van waarnemen. Attitude is ook van invloed op de (on)bewuste keuze welke nieuwe informatie verwerkt wordt. Samenvattend kent kennis volgens Weggemans dus een informatie, vaardigheden, ervaringen en attituden component. Deze beschrijving van kennis komt overigens overeen met hoe tegenwoordig in literatuur competentie gedefinieerd wordt.

Volgens Meijer kunnen kennis en opvattingen ook moeilijk gescheiden worden (1999). Toch ziet zij grof gezegd het volgende verschil tussen beiden: onder opvattingen verstaat zij persoonlijke normen en waarden, attitudes en ideologieën. Onder kennis verstaat zij meer feitelijke kennis zoals vakken-

nis. Tezamen vormen kennis en opvattingen een pool van persoonlijke theorieën, normen, waarden en meer feitelijke kennis van leerkrachten.

Interactieve cognities

De ‘interactieve cognities’ worden in het model gezien als brug tussen ‘kennis en opvattingen’ en het ‘handelen’ van leerkrachten. Tijdens het lesgeven reageren leerkrachten op klassensituaties. De leerkracht oefent niet alleen invloed uit op de omgeving, maar wordt zelf ook beïnvloed door de omgeving (De Vries, 2004). Kortom, de leerkracht staat in interactie met zijn omgeving en informatie over die omgeving komt via het korte termijn geheugen in het werkgeheugen terecht. Om betekenis te kunnen geven aan die informatie, bijvoorbeeld een klassensituatie, putten leerkrachten weer uit hun ‘kennis en opvattingen’ die volgens Meijer in het lange termijngeheugen zijn opgeslagen (1999). ‘Kennis en opvattingen’ die aangewend worden, komen in het werkgeheugen terecht en interacteren met de informatie in het werkgeheugen, waardoor de zogenaamde ‘interactieve cognities’ gevormd worden. Meijer schrijft (1999): ‘When confronted with classroom events, teachers activate appropriate and familiar elements from their long-term memory, and use these to establish a way to deal with the event’. (p. 25). Meijer definieert echter cognities niet. In dit onderzoek zal onder cognities verstaan worden: mentale modellen die door vakleerkrachten gebruikt worden om situaties te begrijpen. Deze mentale modellen, oftewel cognities, vormen tegelijkertijd structuren die gebruikt worden om nieuwe kennis te assimileren en accommoderen (Hargreaves, 1995).

1.5.3. DE VARIABELEN DIE VAN INVLOED ZIJN OP DE ONTWIKKELING VAN PRAKTIJKKENNIS VAN LEERKRACHTEN
Meijer onderscheidt in haar model een aantal variabelen die

van invloed zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis van leerkrachten. Onder ‘persoonlijke kenmerken’ verstaat zij leeftijd en sekse, onder ‘reflectie op praktijk’ de frequentie en de aard van reflectie, onder ‘genoten onderwijs’ verstaat zij de formele docentenopleiding, onder ‘jaren ervaring’ verstaat zij algemene ervaring en specifieke ervaring met een leeftijdsgroep, onder ‘inhoud vak’ het vak dat gedoceerd wordt en onder ‘school-context’ verstaat zij de interactie met collega’s en het beleid van de school.

1.5.4. HET MODEL VAN MEIJER IN RELATIE TOT DIT HUIDIGE ONDERZOEK

Het model van Meijer zal in een enigszins gewijzigde vorm in dit onderzoek de basis vormen voor de keuze van onderzoeksinstrumenten waarmee praktijkkennis in kaart wordt gebracht. De tweedeling van praktijkkennis in ‘kennis en opvattingen’ in het lange termijn geheugen en ‘interactieve cognities’ in het werkgeheugen houdt in dat er voor verschillende instrumenten gekozen wordt waarmee praktijkkennis uit beide geheugens gevangen kan worden. In hoofdstuk drie wordt de keuze van instrumenten toegelicht. Het model geeft tevens een indicatie voor hoe de variabelen die van invloed zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis geoperationaliseerd kunnen worden. Ook dit wordt in hoofdstuk drie nader toegelicht.

1.6

KANTTEKENINGEN BIJ ONDERZOEK NAAR PRAKTIJKKENNIS VAN LEERKRACHTEN

Kanttekening bij huidige onderzoeken naar praktijkkennis van leerkrachten is het feit dat het ideaal van kennisaccumulatie eruit verdwenen lijkt te zijn (De Vries, 2004). Generaliseren lijkt nauwelijks een streven te zijn, daarentegen gaat het vaak

om ‘een zo indringend mogelijk beschrijving van een unieke situatie’ te geven (Verloop & Wubbels, 1994, p.172). Bovendien lijken generalisaties van de uitkomsten van dit type onderzoek nauwelijks mogelijk te zijn door enerzijds de kleinschaligheid van onderzoek (Kagan, 1990) en anderzijds doordat praktijkkennis ten dele context-, vak- en persoonsgebonden is (De Vries, 2004). Een ander punt van reflectie is dat niet alle verkregen praktijkkennis noodzakelijkerwijs bruikbare of ‘goede’ kennis is. Praktijkkennis van ervaren leerkrachten staat niet synoniem voor praktijkkennis van expert leerkrachten (De Vries, 2004). In hoeverre levert bijvoorbeeld het expliciteren van praktijkkennis van leerkrachten met verouderde opvattingen over het onderwijs bruikbare kennis op voor student-leerkrachten (Verloop & Wubbels, 1994)?

Er worden ook kanttekeningen gezet bij de wijze van onderzoek. Leerkrachten worden regelmatig over hun praktijkkennis geïnterviewd buiten de context van het onderwijs om. Deforges (1995) merkt hierover op: ‘Talk is often at odds with practice. It is easy to find teachers who talk a good job without necessarily doing a good job’ (p. 387). Tot slot stelt de aard van praktijkkennis wetenschappers voor een paradox. Praktijkkennis ontwikkelen leerkrachten in en van de praktijk. Deze kennis is ten dele context, vak en persoonsgebonden. Wordt praktijkkennis als praktijktheorie aangeboden aan student-leerkrachten, dan hebben zij weer te maken met een theorie die generaliseert, die context en persoonsafhankelijk is. Kortom, zij hebben te maken met kennis voor leerkrachten.

1.7

RELEVANTIE VAN ONDERZOEK NAAR PRAKTIJKKENNIS

Wetenschappelijk onderzoek had tot een tiental jaren geleden

niet kennis en opvattingen van leerkrachten, maar hun gedrag als onderwerp (Beijaard & Verloop, 1996). De centrale vraag bij deze onderzoeken was: welk gedrag vertonen leerkrachten en welk effect heeft dit gedrag op de leeruitkomsten van leerlingen (Ross Hookey, 2002). Onderwijskundigen ontwierpen op basis van dit type onderzoek nieuwe leermodellen voor de praktijk. Eén van de veronderstellingen die onderwijskundigen aanvankelijk hadden, was dat er een vanzelfsprekende relatie was tussen kennis en handelen (Kwakman & Van den Berg, 2004). Leerkrachten zouden kennis nemen van leer- of instructiemodellen waarvan wetenschappelijk aangetoond was dat die de leeruitkomsten van leerlingen verbeterden. Leerkrachten zouden vervolgens deze modellen direct gaan toepassen in de praktijk. Onderwijskundigen gingen daarmee uit van een bepaalde rationaliteit in het beroepsmatige handelen die er echter niet vanzelfsprekend is (Kwakman & Van den Berg, 2004). De implementatie van uitkomsten van dit type onderzoek bleek dan ook moeilijk te zijn, juist omdat er geen rekening werd gehouden met opvattingen van leerkrachten die het handelen sturen en die weinig logisch-rationeel van aard zijn, maar veel meer morele en ethische aspecten bevatten (Van Emst, 2004). Het inzicht dat opvattingen en niet alleen kennis het handelen sturen, draagt ertoe bij dat onderwijskundigen en psychologen interesse voor praktijkkennis van leerkrachten ontwikkelen.

Vanuit het oogpunt van professionalisering van het beroep van leerkracht is er ook interesse voor praktijkkennis van leerkrachten. In toenemende mate wordt ernaar gestreefd om het beroep van leerkrachten te professionaliseren (Schulman, 1987). Eén van de voorwaarden voor het vergroten van de professionele status van leerkrachten is het leggen van een gezamenlijke kennisbasis (Van Wieringen, Karstanje & Voogt, 2000). Uit aangeboden programma’s op lerarenopleidingen kan afgeleid worden dat kennis van vakinhoud, vakdidactiek

en onderwijskunde gezien wordt als de kennisbasis die nodig is om als leerkracht professioneel te functioneren (Verloop, 1992). Nu rijst de vraag of er geen sprake is van een hiaat in de kennisbasis die opleidingen toegankelijk maken, namelijk praktijkkennis (Zanting, 2001). Praktijkkennis kan voor opleidingen enerzijds een schakel vormen tussen theorie en praktijk (Kwakman & Van den Berg, 2004) en anderzijds inzichtelijk maken hoe aparte vakken geïntegreerd worden in de praktijk.

Voor praktijkkennis is nog nauwelijks specifieke ‘taal’ ontwikkeld (Verloop, 1992) waarmee het een onderdeel kan vormen van een gezamenlijke kennisbasis van leerkrachten alhoewel er tegenwoordig wel pogingen worden ondernomen aan enkele lectoraten om een taal te vinden voor praktijkkennis (Vreugdenhil, 2005). Leerkrachten zijn zich er echter nog te weinig van bewust dat praktijkkennis een bijdrage kan leveren aan de professionalisering van hun eigen beroep. Zij zijn niet gewend om hun praktijkkennis te expliciteren (Leinhardt, McCarthy Young & Merriman, 1995). Leerkrachten realiseren zich niet dat door het expliciteren van hun praktijkkennis zij zelf sturing kunnen geven aan hun eigen professionalisering (Ross Hookey, 2002).

2 HET LEREN LEZEN VAN NOTEN

In dit hoofdstuk zal eerst beschreven worden welke rol ‘noten lezen’ in de huidige traditionele westerse muziekcultuur heeft gekregen. Vervolgens komt aan de orde wat er onder het begrip ‘noten lezen’ wordt verstaan en welke eisen het muziekonderwijs op de basisschool stelt aan het kunnen noten lezen. De daarop volgende paragraaf gaat over de discussie hoe en wanneer noten lezen in het muziekonderwijs in het algemeen wordt aangeboden. Het hoofdstuk eindigt met verscheidene theoretische inzichten over het leren noten lezen. Aan het einde van het hoofdstuk staat een tabel met de theoretische inzichten waarmee de praktijkkennis van vakleerkrachten vergeleken zal worden.

2.1

EEN KORT OVERZICHT VAN DE ONTWIKKELING VAN HET NOTENSCHRIFT EN DE BETEKENIS ERVAN IN DE TRADITIONELE WESTERSE MUZIEKCULTUUR

Het belang dat gehecht wordt aan het lezen van een notenschrift verschilt van muziekcultuur tot muziekcultuur. Dit belang hangt samen met de rol die een notenschrift in een muziekcultuur heeft gekregen en het soort informatie dat vastgelegd wordt in notatie (Brinner, 1995; Cook, 1990). In de traditionele westerse muziekcultuur start de ontwikkeling van het notenschrift in de middeleeuwen en verschijnt het in de veertiende en vijftiende eeuw in min of meer de vorm zoals wij die tegenwoordig

kennen (Heins, 1995; Scholes, 1992). De ontwikkeling van het notenschrift opent tal van nieuwe mogelijkheden (Heins, 1995) en beïnvloedt de traditionele westerse muziekcultuur op fundamentele wijze (Sloboda, 2003). Muziek is ten eerste niet meer gebonden aan context en tijd: muzikale concepten kunnen vastgelegd worden, op een ander tijdstip, op een andere plaats uitgewisseld worden en verder ontwikkeld worden door musici en componisten die het lezen van muzieknotatie beheersen (Campbell, 1989). Een gevolg hiervan is dat musici toegang krijgen tot ongekend veel muziek en dat zij in een korte tijd hun repertoire kunnen uitbreiden. Ten tweede zijn musici niet meer afhankelijk van hun geheugen. Zonder geheugenproblemen kunnen zij lange muziekstukken spelen. Ten derde zou waarschijnlijk de contrapunt en harmonieleer zoals die tegenwoordig gekend wordt niet zonder het notenschrift ontwikkeld zijn (Heins, 1995). Tot slot: het notenschrift maakt het makkelijker om te theoretiseren over muziek (Sloboda, 2003).

Naast het aantal mogelijkheden dat het notenschrift biedt, wordt door de tijd heen ook een aantal beperkingen zichtbaar. Ornamentiek, timing, klankkleur, frasering en stijl blijken moeilijk vast te leggen in notatie. Bepaalde facetten, zoals complexe versieringen, maar ook stembuigingen, verdwijnen daardoor langzaam uit de traditionele westerse muziekcultuur (Heins, 1995). Andere facetten zoals stijl en timing worden aan de invulling van musici zelf overgelaten (Cook, 1990). Een andere beperking is dat voor ‘ongeleterde’ musici een gedeelte van muziekliteratuur ontoegankelijk blijft (Brinner, 1995). Daarnaast verdwijnt onder de groeiende status van het notenschrift hoe langer hoe meer de kunst van het improviseren als gemeengoed (Campbell, 1989).

Het ontstane gezag voor het notenschrift en het verdwijnen van improviseren als gemeengoed dragen er mede toe bij dat tegen het einde van de negentiende eeuw de componist centraal

staat in de westerse muziektraditie (Odam, 1995). De componist levert een partituur aan de muziekgemeenschap waarmee hij naar de musici en het publiek communiceert (Sloboda, 1978). Van musici wordt nu verwacht dat zij zo nauwkeurig mogelijk het genoteerde muzikale concept van de componist kunnen lezen en vertolken. Daarmee treedt een verschuiving op in de rol van musici: niet langer creëren zij muziek, zij recreëren genoteerde muzikale concepten (Campbell, 1989; Heins, 1995; Odam, 1995). Die verschuiving van rollen heeft tot op de dag van vandaag nog gevolgen. Enerzijds is er een scheiding ontstaan tussen kunstenaars die scheppen en kunstenaars die uitvoeren. Anderzijds is het lezen van noten tegenwoordig onontbeerlijk geworden voor (professionele) musici die volwaardig willen participeren in de traditionele westerse muziekcultuur (Campbell, 1989; Sloboda, 1978).

2.2

BESCHRIJVINGEN VAN HET BEGRIP 'NOTEN LEZEN'

2.2.1. BESCHRIJVING VAN HET BEGRIP NOTEN LEZEN DOOR SLOBODA EN GORDON

Ondanks dat het kunnen lezen van noten een belangrijke muzikale vaardigheid in de traditionele westerse muziekcultuur is, wordt er tot op heden verschillend gedacht over wat precies onder die vaardigheid verstaan wordt en wanneer er sprake is van beheersing van die vaardigheid. De muziekpsycholoog Sloboda geeft drie verschillende beschrijvingen van de vaardigheid 'noten lezen' (1978). Onder noten lezen kan volgens Sloboda verstaan worden:

1. visuele informatie, de gelezen noten, kunnen vertalen naar klank;
2. visuele informatie, de gelezen noten, kunnen vertalen

naar klank die voor de lezer een muzikale betekenis heeft. Onder 'musical literacy' wordt dan verstaan dat de lezer niet alleen het beeld naar klank vertaald maar dat het beeld '[is] coupled with a knowledge that the sequence implied a movement from tonic to dominant harmony in the key of A minor (1978, p. 8);

3. visuele informatie, de gelezen noten, niet naar klank maar naar betekenis kunnen vertalen.

Sloboda zelf vindt dat er pas sprake is van 'noten lezen' als aan de tweede beschrijving is voldaan (1978). Gordon, hoogleraar in muziekeducatie, breidt de beschrijvingen uit van 'noten lezen' ten opzichte van de beschrijven van Sloboda. Hij voegt in zijn beschrijving het begrip 'audiëren' toe. Audiëren is volgens Gordon het horen en betekenis toekennen aan muziek die niet klinkt maar alleen gedacht wordt, of het voorspellen van het verloop van (onbekende) muziek die klinkt en/of het anticiperen op (bekende) muziek (1989; 2003). Hij noemt noten lezen 'notational audiation' (2004) en beschrijft dit als volgt: 'If you are able to hear the musical sound of and give contextual meaning to what you see in music notation before you perform it, before someone else performs it, or as you write it, you are engaging in 'notational audiation' (p. 5). Gordon geeft een nauwkeurige beschrijving van wat hij onder 'noten lezen' verstaat. In het muziekonderwijs voor de basisschool lijkt dat begrip echter niet zo helder geformuleerd te zijn.

2.2.2. BESCHRIJVING VAN HET BEGRIP 'NOTEN LEZEN' IN DE KERNDOELEN

In de kerndoelen staat beschreven dat er voor het onderwijs een rol is weggelegd om leerlingen te enculturaliseren in de westerse traditionele muziekcultuur (Ministerie van OC&W, 1998). Het leren lezen van het westerse, traditionele notenschrift maakte

ten tijde van het onderzoek dan ook deel uit van de kerndoelen. In het ‘Voorstel herziene kerndoelen’ uit 2004 komt het ‘leren noten lezen’ overigens niet meer expliciet voor en ligt vanaf het schooljaar 2005-2006 de keuze voor het aanleren van noten bij de vakleerkracht zelf (Ministerie van OC&W, 2004). De vaardigheid ‘noten lezen’ wordt als volgt in de kerndoelen uit 1998 beschreven (Ministerie van OC&W, 1998):

- kerndoel 10: ‘de leerlingen kunnen eenvoudige muziek spelen op schoolinstrumenten, met en zonder hulp van notatie’;
- als onderdeel van kerndoel 11: ‘leerlingen kunnen al luisterend het verloop van een lied of muziekstuk meelezen met behulp van het notenschrift of een andere grafische notatie’.

De kerndoelen geven noch een uitgebreide beschrijving van wat onder de vaardigheid ‘noten lezen’ verstaan, noch hoe deze vaardigheid door leerlingen geleerd kan worden. In het peilingsonderzoek van het CITO uit 1997 wordt de inhoud van deze kerndoelen wel verder beschreven: ‘[het noten lezen] betreft de vaardigheid om op globale wijze de vorm van een melodie te kunnen volgen, zowel bij een traditionele notatie als bij een grafische notatie. Leerlingen kunnen met behulp van grafische notatie een melodie, een ritme, of het sterker en zachter worden van muziek volgen of op elementaire wijze zelf weergeven. Elementen daarin zijn de weergave van noten en maten en het gebruik en de betekenis van enkele muziektekens’ (Van Weerden & Veldhuijzen, 2000, p.17). Deze beschrijving blijft vrij algemeen en geeft (vak)leerkrachten geen antwoord op de vraag of leerlingen naast de betekenis van enkele muziektekens, bijvoorbeeld ook de tonale en ritmische betekenis van gelezen noten moeten begrijpen.

2.3

DE DISCUSSIE RONDOM HET ‘NOTEN LEZEN’

Wat (vak)leerkrachten impliciet of expliciet buiten de gegeven beschrijving van de kerndoelen onder de vaardigheid ‘noten lezen’ verstaan en hoe zij deze vaardigheid aanbieden, is niet duidelijk. De vaardigheid ‘noten lezen’ is wel al enige jaren in de praktijk en de theorie van muziekpedagogiek onderwerp van discussie (McPherson & Gabrielsson, 2002). Aan die discussie liggen (impliciete) aannames ten grondslag die inzichtelijk maken wat in de praktijk en de theorie van muziekpedagogiek onder de vaardigheid ‘noten lezen’ wordt verstaan en hoe en vanaf wanneer deze vaardigheid ontwikkeld kan worden.

2.3.1. WANNEER EN HOE LEREN LEERLINGEN NOTEN LEZEN?

Wat betreft het moment van aanbieden van notatie in de muzikale ontwikkeling van leerlingen, draait de discussie in het instrumentaal onderwijs om de vraag of leerlingen eerst op het gehoor moeten leren spelen alvorens met noten lezen te beginnen, of dat direct bij aanvang van het onderwijs met noten lezen gestart kan worden (Koopman, 2002). Leerkrachten in de praktijk van het instrumentaal onderwijs beginnen overwegend vroeg met het aanleren van de traditionele muzieknotatie (Gordon, 2004; Koopman, 2002). Vakleerkrachten in het basisonderwijs daarentegen vragen zich af of het aanleren van traditionele notatie überhaupt relevantie heeft binnen het algemene muziekonderwijs (Hodges, 1992). Momenteel bieden zij nauwelijks traditionele notatie aan ondanks de gestelde kerndoelen en dreigt noten lezen uit het curriculum te verdwijnen (Weerden & Veldhuijzen, 2000).

Veel kritiek bestaat er in de discussie over de manier waarop (vak)leerkrachten in de praktijk noten leren lezen aanbieden (Campbell, 1989; Gordon, 2004; Koopman, 2002;

McPherson & Gabrielsson, 2002). Die kritiek is bijvoorbeeld gericht op de nadruk die in de praktijk blijkt te liggen op het decoderen van symbolen waardoor leerlingen het innerlijk gehoor niet voldoende ontwikkelen. Koopman noemt bij jonge pianisten het gebrek aan 'rhythmic fluency' als gevolg van het interpreteren van de visuele symbolen maar het niet kunnen interpreteren van de geproduceerde klank (2002). Ook op tonaal gebied signaleren auteurs een dergelijk probleem. Het achtereenvolgens kunnen decoderen van twee individuele noten zoals een 'd' en een 'a', wil nog niet zeggen dat leerlingen de muzikale betekenis die deze twee noten in een muzikale context hebben (bijvoorbeeld een tonica-dominant relatie), begrijpen (Gordon, 2004; Sloboda, 1978).

Ook het leren van intervallen buiten een muzikale context noemt Gordon als een problematisch gegeven (2004). Doordat leerlingen intervallen los van een muzikale context leren identificeren, wordt voorbij gegaan aan het feit dat dezelfde intervallen afhankelijk van de context verschillende betekenissen kunnen hebben. Gordon (2004) beschrijft 'an ascending perfect fourth, C to F, for example, is audiated differently in (...) F than in (...) C' (p. 31). In deze discussie is de tegenwerping dat leerlingen intervallen los van de context moeten leren om bij atonale muziek niet gehinderd te worden door een tonale betekenisgeving.

Er bestaat tot slot kritiek op de wijze waarop (vak)leerkrachten leerlingen leren een motorische handeling te koppelen aan een symbool (Campbell, 1989). Koppelen vakleerkrachten noten leren lezen direct aan het spelen van instrument (in het basisonderwijs kan dat bijvoorbeeld blokfluit of xylofoon zijn) ontstaat er een koppeling tussen het visuele symbool en de motorische handeling. Sloboda waarschuwt er dan ook voor dat (vak)leerkrachten leerlingen ervan moeten weerhouden om associatie te maken tussen een gelezen noot en een beweging (1978).

De verscheidene vragen over het leren van noten lezen die deze discussies voortbrengen, zijn door verschillende wetenschappers in onderzoek onder de loep genomen. In de volgende paragrafen wordt een aantal van deze theoretische inzichten die door wetenschappers zijn ontwikkeld over het leren lezen van noten beschreven.

2.4

THEORETISCHE INZICHTEN RONDOM HET LEREN 'NOTEN LEZEN'

2.4.1. HET IS NET ZOALS LEZEN

Over hoe en wanneer leerlingen noten zouden moeten leren lezen zien zowel Barrett (1992), Gordon (2004), McPherson & Gabrielsson (2002) als Sloboda (1978) een analogie met het leren lezen van taal. Deze wetenschappers erkennen dat muziek geen taal is, echter zij zien een overeenkomst met het proces van het leren lezen van taal en het leren lezen van noten. Gordon beschrijft bijvoorbeeld het proces van het leren lezen van taal als volgt: eerst luistert een kind veelvuldig naar taal, ten tweede leert het denken en praten, vervolgens leert het lezen en tot slot leert een kind schrijven (2003). De volgorde waarin een kind taal leert lezen, zou volgens Gordon ook aangehouden moeten worden bij het leren van het traditionele notenschrift: eerst bouwt een kind een luistervocabulaire op, ten tweede leert het audiëren, vervolgens leert het notatie lezen en tot slot leert een kind schrijven (2003). Over het lezen van taal merken zowel Gordon als Sloboda op dat de westerse cultuur het decoderen van letters van een woord niet als volwaardig lezen beschouwt (2004; 1978). Pas als de betekenis van een woord in een context begrepen wordt, is er sprake van lezen en dit zou volgens hen evenzeer moeten gelden voor het lezen van noten.

2.4.2. HET CONCEPT 'SOUND BEFORE SYMBOL'

Gordon en Sloboda onderscheiden zoals hierboven beschreven verschillende fases die doorlopen worden bij het leren lezen van noten. Direct starten met het leren lezen van noten is in hun ogen onwenselijk omdat voorgaande, essentiële fases in het leerproces overgeslagen worden. Kinderen in eerste instantie klank aan bieden en hen pas in tweede instantie met de symbolische weergave van muziek te confronteren, is het idee van ‘sound before symbol’. Dit idee wordt vaker in literatuur ondersteund (Azzara, 1993; Bluestine, 2000; Gordon, 2004; Miklaszewski, 1995; McPherson & Gabrielsson, 2002; Odam, 1995; Sloboda, 1995).

In het concept ‘sound before symbol’ neemt ‘sound’ een volwaardige plek in. Het doel van ‘sound’ voor ‘symbol’ aanbieden, is dat leerlingen leren betekenis te geven aan muziek zodat zij in een later stadium ‘betekenisvol’ kunnen leren noten lezen. Betekenis leren geven aan de interne structuren van muziek is een fase die vooraf gaat aan de confrontatie met het notenbeeld en een voorwaarde is voor het kunnen starten met het leren noten lezen. Bezien vanuit dat licht is het voor (vak)leerkrachten van belang om te weten hoe en wanneer leerlingen betekenis leren geven aan muziek zodat zij daar in hun curriculum voor noten lezen op in kunnen spelen. De vraag hoe en wanneer leerlingen betekenis leren geven aan muziek zal in de volgende paragrafen beschreven worden vanuit twee verschillende perspectieven.

2.5

HET MODEL VAN SWANWICK EN TILLMAN

2.5.1. DE MUZIKALE ONTWIKKELING VAN KINDEREN

Vanuit een ontwikkelingspsychologisch perspectief, ontwerpen twee Britse muziekpedagogen Swanwick en Tillmann een model dat beschrijft hoe kinderen muziek leren begrijpen (Runfola

& Swanwick, 2002; Tillman, 1996; Koopman, 1997). Tillman beschrijft (1996): ‘By observing the musical utterances of some 40 South London primary school children over the course of some seven years, a helical form of musical development emerged, showing children entering progressively into these dimensions of musical understanding. The reason for the choice of the helical form is that once entered upon the level of understanding is not left behind, but added to musical knowing’ (p. 57). Het model ziet er geschematiseerd als volgt uit (Koopman, 1997):

STADIUM 1 (0-4 JAAR) Modi:	BEHEERSING	MATERIAAL a. zintuigelijk b. controlerend
STADIUM 2 (4-9 JAAR) Modi:	IMITATIE	EXPRESSIE a. persoonlijk b. muziktaal
STADIUM 3 (10-15 JAAR) Modi:	FANTASIESPEL	VORM a. speculatief b. idiomatisch
STADIUM 4 (15+ JAAR) Modi:	METACOGNITIE	WAARDE a. symbolisch b. systematisch

In het ontwikkelingsmodel worden vier stadia onderscheiden die ieder weer twee namen hebben. Ieder stadium kent daarbij nog twee substadia, de zogenaamde modi. Het eerste stadium bijvoorbeeld wordt aangeduid met zowel Beheersing als met Materiaal. De twee modi van het eerste stadium zijn: ten eerste de ‘zintuiglijke’ modus en ten tweede de ‘controlerende’ modus. In de beschrijving van het model ligt de nadruk op de benamingen uit de rechter, vet gedrukte kolom (Koopman, 1999a). De

benamingen uit de linker, cursief gedrukte kolom zijn afgeleid uit Piagets theorie over kinderspel. De rechter kolom uit het model kan als volgt omschreven worden:

1. Een kind in het eerste stadium uit het model onderzoekt het muzikale Materiaal. In de eerste ‘zintuiglijke’ modus heeft het kind vooral aandacht voor het fenomeen klank. Kinderen in deze modus ‘enjoy exploring instruments in a spontaneous, loosely organized way, marked by unsteady pulse and a disregard for the significance of variations in tone color’ (Runfola & Swanwick, 2002, p. 386). In de tweede, ‘controleerende’ modus krijgen kinderen interesse voor het beheersen van het klankmateriaal. Kinderen krijgen enige controle over de technieken die zij nodig hebben bij het spelen van instrumenten. De composities in deze modus zijn vaak lang met veel herhalingen maar kennen wel een regelmatige puls.
2. Een kind in het tweede stadium uit het model onderzoekt Expressie ofwel de expressieve mogelijkheden van muziek. In de eerste, ‘persoonlijke’ modus gebruiken kinderen veranderingen in dynamiek en snelheid als vormen van expressie. Composities drukken een gevoel, een sfeer uit en kunnen verwijzen naar buiten muzikale gebeurtenissen. Composities laten ook elementaire frasering zien, maar composities geven weinig blijk van inzicht in muzikale structuur. Muzikale intervallen lijken onderling niet gecoördineerd te zijn. In de tweede ‘muziektaal’ modus worden composities korter en richten zij zich op de bestaande, culturele muziekconventies. Composities zijn vaak voorspelbaar, clichématig en laten invloeden van andere muzikale ervaringen zien zoals zingen en spelen. Ritmische en melodische patronen verschijnen in composities die herhaald kunnen worden.

Melodische frases richten zich naar eenheden van twee, vier en acht maten. Ook zijn in composities ritmische en melodische ostinati zichtbaar, evenals sequensen.

3. Een kind in het derde stadium uit het model onderzoekt de Vorm ofwel muzikale structuren in muziek. In de eerste, ‘speculatieve’ modus experimenteren kinderen met muzikale conventies. Ontevreden met cliché’s, componeren zij muzikale verrassingen die zij echter nog niet evenwichtig integreren in hun stukken. In composities proberen kinderen verschillende muzikale structuren uit en proberen zij te variëren op bestaande muzikale ideeën. In deze modus vindt in vergelijking met de voorgaande modus een tijdelijke terugval plaats in de controle over puls en het fraseren. In de tweede ‘idiomatische’ modus integreren kinderen hun muzikale verrassingen met betrekking tot de structuur in een herkenbare stijl. Kinderen proberen ook specifieke stijlen te imiteren, met name stijlen uit de populaire muziek. Daarnaast herwinnen kinderen hun controle over technische aspecten van componeren. Deze herwonnen controle maar ook de controle over structurele en expressieve aspecten van componeren worden zichtbaar in langere composities.
4. In het vierde stadium uit het model, de Metacognitie, gaat het kind denken over muziek. In de eerste ‘symbolische’ modus die niet door iedereen bereikt wordt, beginnen adolescenten te reflecteren op muzikale ervaringen. Zij zijn zich steeds meer bewust van de subjectieve waarde van muziek. Aandacht richt zich in deze modus op het samenbrengen van de technische en expressieve aspecten van componeren tot sprekende, originele composities. Het persoonlijk communiceren staat centraal. Adolescenten gaan zich in deze

periode ook identificeren met bepaalde musici en werken. De tweede ‘systematische’ modus bereiken volwassenen nog minder dan de voorgaande modus. In deze modus richten volwassenen zich op systematische wijze op muziek in plaats van op eigen gevoelens. Theoretiseren over de rol en waarde van muziek in de samenleving en over hoe het verder zal gaan met de ontwikkeling van muziek gebeurt in deze modus. Het denken, spreken en schrijven over muziek geeft nieuwe inzichten die het componeren kunnen beïnvloeden. Zoeken naar nieuwe compositietechnieken neemt een belangrijke plaats in: ‘works may be based on sets of newly generated musical materials, such as scales and note rows, novel systems of harmonic generation, electronically created sounds, or computer technology’ (Runfola & Swanwick, 2002, p. 387).

Het model van van Swanwick & Tillman maakt inzichtelijk hoe en wanneer kinderen muziek leren begrijpen. Aan de hand van het model kunnen vakleerkrachten schatten in welke fase kinderen zich bevinden en of zij in voldoende mate muziek begrijpen, waardoor zij in staat zullen zijn om betekenisvol muzieknotatie te lezen. Volgens het model lijkt het moment waarop leerlingen in staat zijn om betekenisvol te lezen aanwezig te zijn in het tweede stadium ‘expressie’ gedurende de tweede modus, ‘muziektaal’. Leerlingen tussen de zes of negen jaar begrijpen (impliciet) conventies van traditionele westerse muziek in die mate dat zij composities kunnen maken die (clichématig) overéén komen met de traditionele westerse muziek; hieruit spreekt het begrip dat kinderen van die muziek hebben.

2.5.2. KRITIEK OP ONTWIKKELINGSMODELLEN

Ontwikkelingsmodellen in het algemeen en dit ontwikkelingsmodel in het bijzonder roepen enkele vragen op. Meer algeme-

nere vragen over ontwikkelingsmodellen gaan enerzijds over het formuleren van stadia. Zijn stadia sterk leeftijd gebonden en lopen stadia altijd soepel en continu in elkaar over of vindt een ontwikkeling juist discontinu, al hortend en stotend plaats (Gardner, 1990; Hargreaves, 1995)? Anderzijds rijzen vragen op over in hoeverre een cultuur invloed op een (muzikale) ontwikkeling heeft (Gardner, 1990).

Koopman vraagt zich ten aanzien van het ontwikkelingsmodel van Swanwick & Tillmanmodel af of er geen discrepantie bestaat tussen de eerste drie stadia die op onderzoek naar composities gebaseerd zijn en het vierde stadium dat op literatuuronderzoek gebaseerd is (1997). Hij (in een later stadium ook Swanwick zelf) vraagt zich ook af of de benamingen uit de linker, cursief gedrukte kolom niet ten onrechte afgeleid zijn uit Piagets theorie over kinderspel (Koopman, 1997; Runfola & Swanwick, 2002). Deze twee verschillende ontwikkelingsmodellen hebben wellicht minder overeenkomst met elkaar dan voorheen gedacht werd (Runfola & Swanwick, 2002). Daarnaast kan men zich afvragen of het ontwikkelingsmodel van Swanwick & Tillman, dat gebaseerd is op onderzoek naar de muzikale vaardigheid van componeren, te generaliseren valt naar een gehele muzikale ontwikkeling. Ander onderzoek van Swanwick lijkt dit wel te bevestigen (2002, p. 287).

Tot slot blijft het een vraag of de muzikale ontwikkeling van veertig Britse kinderen gegeneraliseerd kan worden naar een universeel geldend model voor muzikale ontwikkeling. Hierover merkt Koopman op dat ondanks het aanzien dat het model verwerft het toch een hypothetisch karakter heeft (1999b).

2.6

COGNITIEF MUZIEKPSYCHOLOGISCH PERSPECTIEF

2.6.1. HOE KINDEREN MUZIEK BEGRIJPEN

Vanuit een cognitief muziekpsychologisch perspectief wordt ook beschreven hoe en wanneer kinderen in staat zijn om betekenis te geven aan muziek. De muziekpsycholoog Sloboda beschrijft dat de meeste muzikale idiomen eigenschappen bezitten zoals herhalingen en/of groeperingen van noten op grond van toonhoogte en toonduur die gemakkelijk door perceptuele basismechanismen in de hersenen verwerkt worden (1995). De muziekpsycholoog Mak noemt deze perceptuele basismechanismen zogenaamde ‘aangeboren groeperingsregels’ die van invloed zijn op het waarnemen en groeperen van muziek in een reeks samenhangende patronen (2005, p. 130). Met behulp van deze regels leren kinderen, mits zij voldoende blootgesteld worden aan muziek, op informele wijze betekenis te geven aan een muzikidoom. Deze regels zijn (Mak, 2005 p.130):

1. De regel van nabijheid: tonen die elkaar met een bepaalde regelmaat opvolgen, worden gegroepeerd;
2. De regel van gelijkheid: tonen die in een of meer van de parameters gelijkenis vertonen hebben grotere kans om gegroepeerd te worden;
3. De regel van de goede voortgang: tonen die elkaar in dezelfde richting volgen worden gegroepeerd;
4. De regel van gemeenschappelijke lot: tonen die op dezelfde wijze veranderen, worden gegroepeerd (bijvoorbeeld tonen die deel uit maken van een crescendo);
5. De regel van herhaling: eerder waargenomen toonconfiguraties drukken hun stempel op toonreeksen die daarmee gelijkenis vertonen.

Door kinderen veelvuldig bloot te stellen aan hetzelfde soort muzikaal idioom, worden met behulp van de groeperingsregels mentale representaties opgebouwd van de constanten die in verschillende (kinder-)liedjes te horen zijn zoals de constante ‘tonica’, ‘dominant’ en ‘majeur’ (Sloboda, 1995). Zowel tonica als een dominant hebben voor een luisteraar op den duur ten aanzien van tonale relaties tussen tonen beiden een afsluitende waarde binnen muziek. Daarbij wordt de afsluitende waarde van tonica het sterkst gevoeld en roept een dominant een spanning op die weer opgelost wordt door het horen van een tonica (Mak, 2005). Het betekenis geven aan tonaliteit zoals majeure houdt in dat een kind betekenis geeft aan de onderlinge verhoudingen tussen de verschillende tonen van een majeure toonladder in relatie tot de grondtoon (Mak, 2005). Door de opgebouwde representaties van de constanten in een muzikidoom wordt nieuw beluisterde muziek weer geïnterpreteerd (Hargreaves, 1995).

Kinderen die weinig muziek horen en nauwelijks kans krijgen om mentale representaties van constanten in muziek op te bouwen, geven minder betekenis aan de onderlinge verhoudingen tussen de verschillende tonen van een toonladder in relatie tot de grondtoon. Deze kinderen horen bijvoorbeeld slechts of een melodie stijgt of daalt (Mak, 2005). Wanneer kinderen in voldoende mate worden blootgesteld aan muziek is volgens Mak het (impliciete) tonaliteitsbesef bij kinderen van vijf aanwezig zoals dit bij volwassen gevonden wordt (2005). Dit impliceert dat kinderen vanaf een jonge leeftijd al in staat zijn om betekenis te geven aan tonaliteit en vanaf die leeftijd de gereedschap hebben om betekenisvol tonale patronen te lezen. Het blijft echter een vraag hoe vakleerkrachten kunnen achterhalen of kinderen betekenis kunnen geven aan muziek. Wordt er aan de volgende criteria voldaan, dan weet men volgens Sloboda of muziek begrepen wordt (1995):

- A. een leerling zal muziek die hij begrijpt beter kunnen reproduceren dan muziek die hij niet begrijpt;
- B. wanneer een leerling gevraagd wordt om een stuk dat hij net gehoord heeft te reproduceren, zal deze bij geheugenproblemen betekenisvolle substituties maken. Dit lijkt er overigens op te wijzen dat mensen een abstracter gegeven onthouden dan de feitelijke klanken;
- C. leerlingen horen of bepaalde toonreeksen al dan niet acceptabel zijn volgens culturele regels; en
- D. leerlingen kunnen stemmingen/emotie herkennen van een bepaalde passage of een muziekstuk.

Sloboda geeft aan dat het (impliciet) betekenis kunnen geven aan muziek een vaardigheid is die de overgrote meerderheid van de westerse bevolking als tienjarige verworven heeft, ongeacht formele of informele scholing (1995). Ieder kind zou volgens deze theoretische inzichten rond het tiende levensjaar in ieder geval voldoende bagage hebben om op een betekenisvolle wijze noten te leren lezen.

2.6.1. KRITIEK OP HET COGNITIEF MUZIEKPSYCHOLOGISCH PERSPECTIEF

Er kunnen kanttekeningen gezet worden bij de smalle definitie die gehanteerd wordt ten opzichte van het begrip 'betekenis' van muziek. De luisteraar schrijft namelijk ook emoties toe aan muziek en ontleent daaraan de betekenis van muziek. Dat niet alleen, muziek is een cultureel artefact en muziek krijgt betekenis door en in een cultuur. Hoe verschillende vormen van betekenisverlening verlopen, wordt niet duidelijk.

2.7.

MUSIC LEARNING THEORY

2.7.1. INLEIDING

Hoewel er onder wetenschappers overeenstemming is dat leerlingen eerst aan klank betekenis moeten leren geven voordat zij kunnen beginnen met noten lezen, beperken zij zich vaak tot enkele algemene aanbevelingen wat betreft het didactiseren van het concept 'sound before symbol' (Sloboda, 1978; McPherson & Gabrielsson, 2002). De stap naar het noten lezen zelf wordt mager beschreven. Gordon daarentegen ontwikkelt 'Music Learning Theory' op basis van het concept 'sound before symbol' die handvatten geeft voor het ontwerpen van een curriculum voor 'noten lezen' voor de traditionele westerse muziekcultuur (2003).

Gordon begint in de jaren zestig met de ontwikkeling van de 'Music Learning Theory'. In die tijd begint hij onderzoek te doen naar de wijze waarop kinderen muziek leren. Hij signaleert dat kinderen tonale- en ritmische inhouden op verschillende wijzen en op verschillende niveaus verwerken. Gefascineerd door deze individuele verschillen onderzoekt hij in latere jaren de meetbaarheid van muzikale potentie, de zogenaamde muzikale aptitude (Taetle & Cutietta; 2002). Hij maakt bij die muzikale aptitude onderscheid tussen tonale aptitude en ritmische aptitude (2004). Mede op basis van zijn verschillende onderzoeksresultaten ontwerpt hij 'Music Learning Theory', die als kern de ontwikkeling van 'audiëren' heeft. Voor dit huidige onderzoek wordt de beschrijving van de theorie beperkt tot datgene wat van belang is voor 'noten leren lezen'.

2.7.2. EEN LANGE LEERLIJN NOTEN LEZEN: HET DOORLOPEN VAN VERSCHILLENDE FASES

Het leren noten lezen is volgens Gordon niet een geïsoleerde

vaardigheid waarmee als eerste in het muziekonderwijs gestart kan worden (2003). Voordat leerlingen beginnen met het leren van noten lezen, moeten zij een 'readiness' voor het lezen van noten ontwikkelen (Gordon, 2004). Het ontwikkelen van een 'readiness' bij leerlingen vormt dan ook een integraal onderdeel in de lange leerlijn van een curriculum voor 'noten leren lezen'. Onder de 'readiness' voor noten leren lezen wordt verstaan dat leerlingen in staat zijn om te audiëren. Leerlingen audiëren wanneer zij betekenis kunnen geven aan een 'content', (een muzikaal patroon) binnen verschillende muzikale 'contexten' die gedacht worden of die klinken. Onder het betekenis geven aan een 'context' wordt ten eerste verstaan dat leerlingen betekenis geven aan de onderlinge verhoudingen tussen de verschillende tonen van een toonladder in relatie tot de grondtoon van verschillende tonaliteiten en modi. Ten tweede wordt onder 'context' verstaan dat leerlingen betekenis geven aan de functie van de puls waardoor het bijvoorbeeld duidelijk wordt of het om een tweedelige-of driedelige maatsoort gaat. Onder betekenis geven aan tonale 'content' verstaat Gordon enerzijds dat leerlingen bijvoorbeeld het interval 'a'-e' in de majeur context A-groot als tonica-dominant herkennen en in een andere context, bijvoorbeeld de mineur context e-klein, ditzelfde interval als subdominant-tonica herkennen. Anderzijds kunnen leerlingen betekenis geven aan verschillende onderverdelingen van de puls, het melodische ritme. Pas wanneer leerlingen deze 'readiness' hebben, kunnen zij beginnen met noten leren lezen. Het lezen wordt daardoor volgens Gordon een proces waarin herkenning centraal staat (2004): leerlingen herkennen in schrift wat zij vanuit het gehoor al kennen.

Vakleerkrachten stimuleren deze 'readiness' door een muziekomgeving te creëren waarin eerst een luistervocabulaire en vervolgens een audieervocabulaire opgebouwd kan worden. Deze vocabulaires worden in de volgende paragrafen toegelicht.

De lessen waarin het opbouwen van deze vocabulaires gebeurt, werken volgens het 'geheel-gedeelte-geheel' principe. Een les begint met het 'geheel', namelijk zingen van liedjes, spreken van ritmische rijmpjes (de context), improviseren, spelen van instrumenten en/of bewegen op muziek.

Daarop aansluitend biedt de vakleerkracht gedurende hoogstens tien minuten een 'gedeelte' aan, namelijk tonale en ritme patronen (de content) die in moeilijkheidsgraad oplopen. De moeilijkheidsgraad van tonale en ritmepatronen is veelvuldig door Gordon onderzocht (Carr, 1989). Taetle & Cutietta schrijven over het gebruik van muzikale patronen (2002): 'Gordon promoted the idea of internalizing musical patterns [...] so that the patterns may facilitate perception and change in mental structures within the context of music (p. 287). Na het aanbieden van het 'gedeelte' eindigen (vak)leerkrachten de les weer met het aanbieden van het 'geheel' waarin teruggegaan wordt naar het herkennen van, het improviseren met en het uitvoeren van de zojuist geleerde patronen in een muzikale context (Runfola & Swanwick, 2002).

Het opbouwen van de vocabulaires vormt de basis voor een lange leerlijn van een curriculum voor 'noten leren lezen'. Hieronder volgt een beschrijving van de opbouw van de verschillende vocabulaires zoals door Gordon omschreven (2003; 2004).

2.7.3. OPBOUWEN VAN EEN LUISTERVOCABULAIRE

Bij het opbouwen van een luistervocabulaire is nog sprake van een informeel leerproces, 'informal learning' zoals Gordon dit noemt. Kinderen krijgen geen specifieke opdrachten om het luistervocabulaire op te bouwen maar het leren gebeurt als gevolg van het luisteren zelf. Doel van het opbouwen van een luistervocabulaire is het in gang zetten van de ontwikkeling van audiëren. De leerling krijgt de kans een uitgebreid luis-

tervocabulaire op te bouwen doordat er in de eerste lessen een grote verscheidenheid van muziek in mineur, majeur en modi wordt aangeboden. Op ritmisch gebied bieden vakleerkrachten muziek in binaire, ternaire en onregelmatige maatsoorten. Gordon benadrukt ook het belang van het eerst fysiek ervaren van muziek waardoor het audiëren zich kan ontwikkelen (2004): eerst bewegen leerlingen bijvoorbeeld de puls van muziek en pas daarna vraagt een (vak)leerkracht aan leerlingen de puls te audiëren. Beweging krijgt overigens in Music Learning Theory structureel aandacht doordat Gordon de bewegingsleer van Laban erin verweeft (2003).

Met het opbouwen van een gevarieerd luistervocabulaire wordt het audiatievermogen van leerlingen gestimuleerd en verfijnd. In de ontwikkeling naar het audiëren toe onderscheidt Gordon drie vormen van 'preparatory audiation' die doorlopen worden voordat leerlingen volwaardig kunnen audiëren. Het leren audiëren hangt volgens Music Learning Theory niet samen met een chronologische leeftijd maar met een muzikale leeftijd (Runfola & Swanwick, 2002). De leeftijden die bij de fase vermeld staan, vertonen dan ook ruime marges en gaan uit van het moment dat met muziekonderwijs wordt gestart. De drie vormen van 'preparatory audiation' zijn:

1. VORM VAN 'PREPARATORY' AUDIATION':
'ACCULTURATION'

Leeftijd 2-4 jaar

Het kind heeft weinig bewustzijn van de omgeving

Fase 1: Absorption

Kinderen registreren geluiden, absorberen geluid.

Fase 2: Random response

Kinderen reageren willekeurig op geluid

Fase 3: Purposeful response

Kinderen reageren op geluid op betekenisvolle manier

2. VORM VAN 'PREPARATORY' AUDIATION': 'IMITATION'
Leeftijd 2-5 jaar

Het kind heeft bewustzijn van de omgeving

Fase 4: Shedding egocentricity

Realisatie dat eigen geluiden niet corresponderen met de geluiden die docent/ouder/broertje/zusje maakt.

Fase 5: Breaking the code

Probeert het voorgedane geluid na te doen.

3. VORM VAN 'PREPARATORY' AUDIATION':
'ASSIMILATION'

3-6 jaar

Het kind heeft bewustzijn van zichzelf

Fase 6: Introspection

'Realiseert' dat het nog geen grip op zingen heeft.

Fase 7: Coordination

Het kind coördineert zingen met ademen en bewegen. In deze laatste fase kan het kind audiëren.

In het stadium van 'preparatory audiation' nemen leerlingen op informele wijze deel aan lessen. Zodra leerlingen echter uit de 'preparatory audiation' fase zijn en beginnen te audiëren, ontvangen zij formele instructie waarbij het opbouwen van een audieervocabulaire centraal staat.

2.7.4. OPBOUWEN VAN EEN AUDIEERVOCABULAIRE

Zodra leerlingen kunnen audiëren, stimuleert de (vak)leerkracht het uitbouwen van een audieervocabulaire. Bij het proces van audiëren wordt door leerlingen eerst het geluid in betekenisvolle patronen georganiseerd en daarna worden deze patronen vergeleken met de overige klinkende patronen en met eerder gehoorde patronen (Walters, 1989). Audiëren is in 'Music Learning Theory' de muzikale kernvaardigheid die kinderen leren er waar vanuit

zij de overige muzikale vaardigheden leren. In de fase van formele instructie bieden vakleerkrachten voor het eerst muzikale vaardigheden, ritmische en tonale inhoud in een vaststaande volgorde aan, de zogenaamde ‘learning sequence’. In de eerste sequence, de ‘Aural/Oral Level’, leren leerlingen verschillende tonale en ritmische patronen te audiëren. Wanneer leerlingen deze ritmische en tonale patronen in een context kunnen audiëren, zingen, spelen en improviseren gaat de (vak)leerkracht over tot de ‘Verbal Association Level’: het geven van labels aan die muzikale inhouden die leerlingen reeds kunnen audiëren. In deze fase wordt de impliciete luisterkennis expliciet gemaakt maar nog niet theoretisch toegelicht: de (vak)leerkracht benoemt bijvoorbeeld alleen of er in een binaire of ternaire maatsoort gezongen wordt. De tonale patronen worden voorzien van labels uit het relatieve solmisatiesysteem waardoor de onderlinge verhoudingen tussen de verschillende tonen van een toonladder in relatie tot de grondtoon inzichtelijk worden. Ritmepatronen worden voorzien van labels uit een door Gordon ontworpen ‘beat function syllable system’ waarmee de functie van de puls en de onderverdeling van de puls hoorbaar is. Zodra leerlingen individuele muzikale patronen kunnen audiëren en benoemen, gaat de (vak)leerkracht over tot ‘Partial Synthesis Level’: het aaneenrijgen van individuele muzikale patronen (‘content’) tot een muzikale context. De (vak)leerkracht biedt leerlingen geen individuele patronen aan, maar een serie van patronen.

2.7.5. OPBOUWEN VAN EEN LEESVOCABULAIRE

Bij het opbouwen van een luister- en audieervocabulaire doorlopen leerlingen de ‘learning sequence’ van ‘Aural/Oral’ tot en met ‘Partial Synthesis’. De (vak)leerkracht begint bij het opbouwen van een leesvocabulair bij ‘Symbolic Association’. In deze fase leren leerlingen muzikale patronen te koppelen aan symbolen. Volgens Gordon zouden tonale inhoud en ritme

inhoud in eerste instantie gescheiden moeten worden, waarbij het niet uitmaakt of leerlingen daarna eerst met ritme lezen of tonaal lezen beginnen.

Didactiek van het leren lezen van tonale inhouden

Wanneer (vak)leerkrachten met het lezen van tonale inhouden beginnen, bieden zij leerlingen een melodie aan in een bekende tonaliteit. Daarna kiest de (vak)leerkracht uit de melodie tonale patronen die leerlingen reeds audiëren. De (vak)leerkracht noteert vervolgens enkele tonale patronen uit de melodie die een relatie tot elkaar hebben en zingt deze patronen voor op solfège namen. Leerlingen zien de tonale patronen (zonder ritme) en herkennen en lezen in schrift datgene wat zij reeds audiëren. Kortom: leerlingen leren geen individuele noten lezen maar leren patronen te herkennen waarvan de tonale betekenis hun bekend is. Leerlingen kunnen tonale patronen zowel in majeur en mineur als in de modi leren lezen.

Didactiek van het leren lezen van ritme inhouden

Bij het leren lezen van een ritme patroon spreekt de (vak)leerkracht een reeks van bekende ritmes op ritmisch solfège voor. De (vak)leerkracht schrijft vervolgens een aantal bekende ritme patronen op zonder een tonale context. De leerlingen zien, herkennen en lezen op schrift wat zij reeds audiëren. Kortom: leerlingen leren ook hier geen individuele noten lezen maar leren patronen te herkennen waarvan de ritmische betekenis hen bekend is. Leerlingen kunnen ritmische patronen zowel in binaire als in ternaire maatsoorten aan, als in de onregelmatige maatsoorten leren lezen.

Didactiek van het leren lezen van melodische inhouden

Bij het gelijktijdig leren lezen van tonale- en ritme inhoud, een melodielyn, zingt de vakleerkracht eerst een genoteerde melodie

in een bekende tonaliteit en maatsoort voor op een neutrale syllabe (in tegenstelling tot het gebruik van een tonaal solfège systeem of een ritmisch solfège systeem). Vervolgens worden een aantal tonale en ritmische patronen (content) gelezen. Daarna worden tonale en ritme inhouden weer samengevoegd en zingt de vakleerkracht de melodie terwijl de leerlingen de melodie meelesen. De vakleerkracht vraagt nu aan de leerlingen om de melodie te audiëren. Tot slot vraagt de vakleerkracht de leerlingen om de melodie van blad te zingen.

De laatste fase van leren noten lezen, het leren van de conventionele terminologie uit de muziektheorie, wordt uitgesteld tot het moment dat leerlingen 'notational audiation' beheersen.

2.7.6. KRITIEK OP 'MUSIC LEARNING THEORY'

Kritiek op Music Learning Theory richt zich ten eerste op het feit dat Gordon muzikale aptitude veelvuldig onderzocht heeft in tegenstelling tot andere concepten die ten grondslag liggen aan de 'Music Learning Theory'. Er lijkt bijvoorbeeld redelijk wat onderzoek te zijn dat het menselijke vermogen tot audiëren bevestigt, maar nauwelijks onderzoek dat verschillende fases van audiëren onderscheidt (Swansick & Runfola, 2002). Net als bij het model van Swanwick en Tillman geldt dat er vraagtekens gezet kunnen worden bij het idee dat kinderen lineair in fases leren. Diezelfde kritiek kan tevens geuit worden op het idee van de 'learning sequens': ook aan de 'learning sequens' ligt het denken in fases ten grondslag.

Ten tweede is er kritiek op deze theorie omdat deze sterk gebaseerd is op het leren van een traditioneel westers muziek-vocabulaire. Het centrale concept audiatie in 'Music Learning Theory' lijkt daarentegen weer een vaardigheid te zijn die bij iedere muziekcultuur van belang is (Swansick & Runfola, 2002).

Ten derde kunnen er kanttekeningen geplaatst worden bij het cognitief psychologisch perspectief evenals bij de smalle

definitie die Gordon hanteert ten opzichte van het begrip 'betekenis' van muziek. In Gordons visie verwijst muziek naar zichzelf en begrijpt de luisteraar muziek doordat hij betekenis kan geven aan de interne structuren van muziek, met andere woorden kan 'audiëren'. Dit wordt een formalistische visie genoemd en 'on this view, musical meaning and our response to music is associated mainly with internal structural relationships (Swanwick, 2000, p. 6). Dit gaat bijvoorbeeld voorbij aan het feit dat muziek doordat het emoties 'uitdrukt' betekenis voor de luisteraar krijgt (Swanwick, 2000; Jorgensen, 2003). Hoe de betekenisverlening van emoties aan muziek bij het lezen van noten verloopt, is onduidelijk. Leest de lezer alleen de interne betekenis van muziek of leest de lezer ook tegelijkertijd de cultureel toegeschreven emotie van muziek? Hier geeft Gordon geen antwoord op.

Ten vierde gaat 'Music Learning Theory' uit van de veronderstelling dat het proces van het leren lezen van taal hetzelfde is als het leren lezen van het notenschrift, alhoewel erkend wordt dat muziek geen taal is. Taal heeft een grammatica en woorden verwijzen naar concrete objecten of naar concepten terwijl muziek geen grammatica heeft en vaak alleen naar zichzelf verwijst (Dunbar-Hall, 1991). In 'Music Learning Theory' wordt niet vermeld welke exacte cognitieve processen bij het leren van lezen van taal en het leren van het notenbeeld overeenstemmen.

2.8

OVEREENKOMSTEN TUSSEN HET MODEL VAN SWANWICK EN TILLMAN, COGNITIEF MUZIEKPSYCHOLOGISCH PERSPECTIEF EN MUSIC LEARNING THEORY VAN GORDON

Swanwick & Runfola zien een aantal overeenkomsten tussen het model van Swanwick & Tillman en de Music learning The-

ory van Gordon (2002). Zij zien met name een overeenkomst tussen de gedetailleerde theorie van Gordon van de muzikale ontwikkeling van het jonge kind en delen van het model van Swanwick & Tillman. Vanaf het tweede tot en met het vierde levensjaar onderscheidt Gordon een periode van ‘acculturatie’. In deze periode registreren kinderen muziek in hun omgeving (fase 1), reageren vervolgens willekeurig op geluid (fase 2) en, tot slot, reageren kinderen op een betekenisvolle manier op geluid (fase 3). Volgens Swanwick & Runfola komen deze drie fases die door Gordon beschreven zijn overeen met de ‘zintuiglijke’ modus uit het model van Swanwick & Tillman waarin geluid door kinderen op speelse wijze wordt onderzocht.

Gordon identificeert na een periode van ‘acculturatie’, een periode van ‘imitatie’. In de eerste fase van deze periode treedt er bij het kind een realisatie op dat eigen geluiden niet corresponderen met geluiden van de omgeving (fase 4). Vervolgens probeert het kind deze geluiden na te doen (fase 5). Deze vierde en vijfde fase lijken overeen te komen met de ‘controlerende’ modus uit het model van Swanwick & Tillman waarin kinderen interesse krijgen voor het beheersen van klankmateriaal.

Zowel in ‘Music Learning Theory’ als in de cognitieve muziekpsychologie gaat men ervan uit dat muziek in eerste instantie op informele wijze wordt geleerd: door het luisteren zelf wordt impliciete kennis opgebouwd over muziek. Ook is er overeenstemming over het feit dat kinderen veelvuldig aan een zelfde soort muzikaal idioom bloot gesteld moeten worden zodat kinderen in de gelegenheid gesteld worden om mentale representaties van muzikale constanten op te bouwen. Daarnaast wordt er zowel in ‘Music Learning Theory’ als in de cognitieve muziekpsychologie ervan uitgegaan dat men aan de hand van eerder opgebouwde mentale representaties van muziek nieuwe beluisterde muziek structureert.

2.9

OVERZICHT THEORETISCHE INZICHTEN WAARMEE PRAKTIJKKENNIS VERGELEKEN GAAT WORDEN

THEORIEKENNIS

Definitie noten lezen en einddoel van leren noten lezen

Sloboda/Gordon: de lezer kan bij het vertalen van beeld naar klank (muzikale) betekenis geven aan symbolen

‘If you are able to hear the musical sound of and give contextual meaning to what you see in music notation before you perform it, before someone else performs it, or as you write it, you are engaging in ‘notational audiation’ (p. 5).

Wanneer kan er met leren lezen begonnen worden?

‘Sound before symbol’; leren betekenis geven aan muziek voorafgaand aan het leren lezen

Gordon: leerlingen kunnen betekenis geven op het moment dat zij kunnen audiëren (muzikale leeftijd)

‘MUSIC LEARNING THEORY’

a. Ontwerpen en uitvoeren van individuele lessen voor noten lezen

- Het maakt niet uit of je start met het lezen van tonale- of ritmische inhouden
- Tonale- en ritme inhouden in eerste instantie gescheiden leren lezen; Deze inhouden in tweede instantie bij elkaar in vorm van melodie lezen.
- Tonale inhouden
- Leren lezen vanuit herkenning: eerst klank daarna herkenning van klank in schrift Patronen lezen (geen individuele noten of intervallen)
- Ritme inhouden
- Leren lezen vanuit herkenning: eerst klank daarna herken-

ning van klank in schrift Patronen lezen (geen individuele noten of intervallen)

- Mineur en majeur gelijktijdig leren lezen Twee- en driedelig gelijktijdig leren lezen

b. Opbouw lange leerlijn

1. Luistervocabulair: absorptie van klank

- ritme/tonale patronen absorberen;
- mineur/majeur/modi gelijktijdig aanbieden;
- tweedelig/driedelig/onregelmatig maatsoorten gelijktijdig aanbieden;
- bewegen (bijv. internaliseren van ritme door beweging);
- improviseren (geeft blijk van betekenis kunnen geven aan muziek).

2. Audiatievocabulair: labels aan klank geven die helpen betekenis te geven. Impliciete kennis expliciet maken.

- beat function system;
- relatief solmisatiesysteem;
- mineur/majeur/modi gelijktijdig aanbieden;
- tweedelig/driedelig/onregelmatig maatsoorten gelijktijdig aanbieden;
- bewegen (bijv. internaliseren van ritme door beweging);
- improviseren (geeft blijk van betekenis kunnen geven aan muziek).

3. Leesvocabulair

‘Readiness’ om te lezen: als leerlingen betekenis kunnen geven aan muziek en vanuit klank het schrift kunnen gaan herkennen. Dit is beginsituatie van de eerste lessen noten leren lezen.

- gelijktijdig leren lezen in mineur/majeur/modi
- gelijktijdig leren lezen in tweedelig/driedelig/onregelmatig maatsoorten
- eerst klank en vervolgens het notenbeeld

3 OPZET EN UITVOERING VAN HET ONDERZOEK

In dit hoofdstuk wordt ten eerste de vraagstelling van het onderzoek gepreciseerd, vervolgens komen achtereenvolgens aanbod: de opzet van zowel het kwalitatieve als het kwantitatieve onderzoek, de beschrijving van de onderzoeksinstrumenten, de participanten en de populatie uit de beide onderzoeken en de wijze waarop de onderzoeksresultaten werden geanalyseerd.

3.1

DE VRAAGSTELLING VAN HET ONDERZOEK

In de inleiding staat reeds beschreven dat de uitkomst van het onderzoek 'Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2' aanleiding is om praktijkkennis van muziekvakleerkrachten te onderzoeken (Van Weerden & Veldhuijzen, 2000). In dat peilingsonderzoek komt naar voren dat vakleerkrachten muziek een eigen curriculum ontwerpen en uitvoeren op basis van praktijkkennis. De aanname in dit onderzoek is dat praktijkkennis een unieke kennisbasis vormt. Het is tot op heden niet inzichtelijk wat de inhoud is van de praktijkkennis van vakleerkrachten muziek is. De vraagstelling van dit onderzoek luidt dan ook: wat is de praktijkkennis van vakleerkrachten in het basisonderwijs betreffende het ontwerpen en het uitvoeren van een curriculum voor 'noten leren lezen' en hoe verhoudt

deze praktijkkennis zich tot theoretische inzichten rondom het 'leren lezen van noten'?

Wordt het begrip 'curriculum' uit de vraagstelling gepreciseerd, dan ziet de vraagstelling er als volgt uit: Wat is de praktijkkennis van vakleerkrachten in het basisonderwijs betreffende het ontwerpen en het uitvoeren van

- A. een individuele les voor 'noten leren lezen'; en
- B. een lange leerlijn voor 'noten leren lezen' en hoe verhoudt deze praktijkkennis zich tot theoretische inzichten rondom het 'leren lezen van noten'?

3.2

OPZET VAN HET ONDERZOEK

3.2.1. KWALITATIEF EN KWANTITATIEF ONDERZOEK

Om de vraagstelling van dit onderzoek te beantwoorden, heb ik voor een onderzoeksoptzet gekozen die bestaat uit twee delen: een kwalitatief en een aanvullend kwantitatief gedeelte. Gezien de vraagstelling is het voor de handliggend om in eerste instantie voor een kwalitatief onderzoek te kiezen. Het uitgangspunt in dit onderzoek is dat praktijkkennis bestaat uit 'kennis en opvattingen' en 'interactieve cognities'. 'Interactieve cognities' zijn contextgebonden (zie hoofdstuk 1, paragraaf 1.4.) en vragen ook om in die context onderzocht te worden. Kwalitatief onderzoek leent zich ervoor om zowel 'interactieve cognities' als 'kennis en opvatting' in kaart te brengen, wat een completer beeld van 'praktijkkennis' geeft dan bij een uitsluitend kwantitatief onderzoek. Het kwalitatieve onderzoek vormt daarmee ook het zwaartepunt van dit gehele onderzoek.

In tweede instantie is het kwantitatieve onderzoek uitgevoerd op basis van de opgeleverde informatie uit het eerste onderzoek. Doel van het kwantitatieve onderzoek was om door vragenlijsten een indruk te krijgen van de praktijkkennis

van een grotere groep vakleerkrachten en om te zien in welke mate de uitkomsten van deze vragenlijst overeenkomen met de uitkomsten ten aanzien van de praktijkkennis van de vakleerkrachten zoals die in het kwalitatieve onderzoek naar voren kwam. Tot slot is de praktijkkennis die door het kwalitatieve en kwantitatieve onderzoek in kaart is gebracht, vergeleken met theoretische inzichten rondom noten lezen die uit literatuur naar voren zijn gekomen.

3.2.2. DE VARIABLEN IN HET ONDERZOEK AFHANKELIJKE VARIABLE 'PRAKTIJKKENNIS'

Onder de afhankelijke variabele 'praktijkkennis' wordt 'kennis en opvattingen' in het langetermijngeheugen en 'interactieve cognities' in het werkgeheugen verstaan. Schulman heeft categorieën ontwikkeld waarmee de inhoud van praktijkkennis van leerkrachten geoperationaliseerd kan worden (zie hoofdstuk 1). Deze categorieën zijn echter te breed geformuleerd voor dit onderzoek waarin specifiek dat gedeelte praktijkkennis wordt onderzocht dat het ontwerpen en uitvoeren van een curriculum noten lezen betreft. Voor dit onderzoek zijn daarom nieuwe categorieën ontwikkeld die de inhoud van praktijkkennis beschrijven. Deze categorieën zijn deels samen met twee vakleerkrachten muziek ontwikkeld. De categorieën voor het uitvoeren van een les voor 'noten leren lezen' zijn echter deels gebaseerd op categorieën die Van Emst heeft ontwikkeld (2004). Deze categorieën zijn: 'pedagogische kennis', 'didactische kennis', 'inhoudelijke kennis'. Onderstaande categorieën tezamen beschrijven de inhoud van de praktijkkennis van de vakleerkrachten betreffende het ontwerpen en uitvoeren van een curriculum 'noten lezen'.

1. Onder de deelvariabele praktijkkennis van het ontwerpen van een individuele les voor noten leren lezen wordt verstaan:

- Kennis en opvattingen over welke groep begint met lezen
- Kennis en opvattingen over beginsituatie van de eerste les noten leren lezen
- Kennis en opvattingen over leerdoelen specifiek voor het noten leren lezen
- Kennis en opvattingen over de opbouw van een les
- Kennis en opvattingen over muzikale inhoud van eerste lessen 'noten leren lezen'
- Kennis en opvattingen over het starten met het lezen van tonale of ritmische inhouden
- Kennis en opvattingen over de concrete inhoud van de eerste lessen noten
 - a. toonduur leren lezen
 - b. toonhoogte leren lezen
- Kennis en opvattingen over leerlingenkenmerken bij het ontwerpen van les
- Kennis en opvattingen over leerpsychologie of muziekpedagogiek die ten grondslag liggen aan het lesontwerp

2. Onder de deelvariabele inhoud van praktijkkennis van het uitvoeren van een individuele les voor noten leren lezen wordt verstaan:
 - Kennis en opvattingen over didactiek
 - Kennis en opvattingen over muzikale inhoud vertalen naar leerlingen
 - Kennis en opvattingen over pedagogisch handelen
 - Kennis en opvattingen over het reflecteren op en het toetsen van leerdoelen
 - Kennis en opvattingen over de ideale les

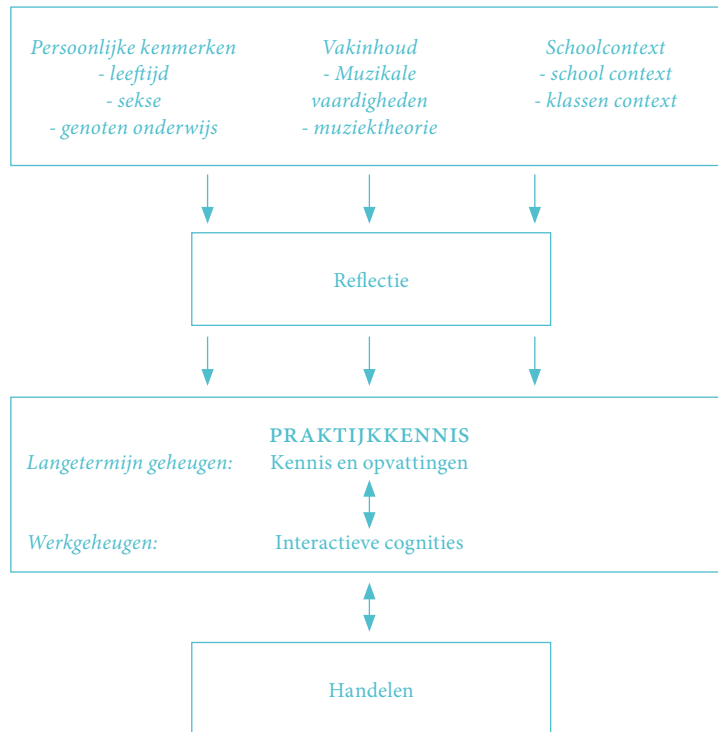
3. Onder de deelvariabele praktijkkennis van het uitvoeren en ontwerpen van een lange leerlijn voor noten leren lezen wordt verstaan:
 - Kennis en opvattingen over gewicht noten lezen t.o.v. andere vaardigheden
 - Kennis en opvattingen over opbouw lange leerlijn
 - Kennis en opvattingen over het einddoel van de lange leerlijn
 - Kennis en opvattingen over toetsing binnen en aan het einde van de lange leerlijn
 - Kennis en opvattingen over veranderingen in het ontwerpen van lessen en een lange leerlijn door ervaring
 - Kennis en opvattingen over verschillende benaderingen voor verschillende groepen
4. Onder de deelvariabele praktijkkennis over muziek(les) en leren lezen van noten
 - Kennis en opvattingen over de visie waarom noten lezen in een curriculum muziek hoort
 - Kennis en opvattingen over het doel van noten leren lezen
 - Kennis en opvattingen over de definitie van noten lezen

Onafhankelijke variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis De onafhankelijke variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis in het model van Meijer zijn 'persoonlijke kenmerken', 'reflectie op praktijk', 'gevolgd onderwijs', 'jaren van ervaring', 'inhoud vak' en 'schoolcontext'. Meijer geeft geen uitgebreide omschrijving van deze variabelen waardoor een aantal vragen rijst. Waarom zij onder 'persoonlijke kenmerken' alleen 'leeftijd'

en 'seks' verstaat en ook niet 'jaren van ervaring' en 'gevolgd onderwijs' is ten eerste niet duidelijk. Ten tweede is het niet helder waarom onder schoolcontext ook niet klassencontext wordt verstaan. Ten derde kan men zich afvragen of onder 'jaren ervaring', zoals De Vries (2004) suggereert, bijvoorbeeld ook stage-ervaringen verstaan kunnen worden. Naar aanleiding van bovenstaande vragen worden in dit onderzoek de variabelen die van invloed zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis van leerkrachten enigszins aangepast ten opzichte van de oorspronkelijke variabelen in het model van Meijer. De variabelen worden als volgt geoperationaliseerd:

1. Onder de variabele persoonlijke kenmerken vallen in dit onderzoek de volgende kenmerken: leeftijd, seks, gevolgd onderwijs (onder 'gevolgd onderwijs' wordt in dit onderzoek opleiding maar ook nascholing, waaronder studiedagen en cursussen verstaan), jaren van ervaring (onder 'jaren van ervaring' kunnen naast ervaringen in het lesgeven ook stage ervaringen worden verstaan);
2. Onder de variabele inhoud vak wordt de inhoud van het te onderwijzen vak verstaan, in dit geval muziek. Hieronder vallen zowel muzikale vaardigheden als kennis van muziektheorie en muziekgeschiedenis;
3. Onder de variabele schoolcontext wordt tevens klassencontext verstaan. Onder deze variabele valt enerzijds de visie van de school op het vak muziek maar ook hoe de betrokkenheid is van groepsleerkrachten bij het vak muziek. Anderzijds valt onder deze variabele de klassencontext. Hieronder wordt verstaan de mate waarin een klas de docent motiveert om het curriculum uit te voeren maar ook hoe de leerlingen buiten de schooltijden om met muziek bezig zijn;
4. Reflectie vormt een aparte variabele. Dit is het vermogen om ervaringen en kennis te (her)interpreteren.

Wanneer de hiervoor genoemde aanmerkingen over de variabelen geïntegreerd worden in het model van Meijer dan ziet het model zoals het gebruikt wordt in dit onderzoek er als volgt uit:



3.2.3. HET ONDERZOEKEN VAN DE ONAFHANKELIJKE EN AFHANKELIJKE VARIABLEN

Gezien de vraagstelling van dit onderzoek staan niet de onafhankelijke variabelen, de variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis, centraal maar ligt het zwaartepunt in dit onderzoek op het onderzoeken van

de afhankelijke variabele, de feitelijke praktijkkennis van de vakleerkrachten.

3.2.4. DE KEUZE VAN ONDERZOEKSINSTRUMENTEN

'Kennis en opvattingen' en de variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis

In het kwalitatieve gedeelte werd gekozen om met meerdere instrumenten te werken waarmee praktijkkennis completer in beeld kon worden gebracht (Kagan, 1990; Zanting, 2001), namelijk halfgestructureerde interviews, concept-maps en stimulated recalls. Bij de keuze van instrumenten vormde bovenstaand model (dat gebaseerd is op het model van Meijer) het uitgangspunt. Meijer maakt bij praktijkkennis een onderscheid tussen praktijkkennis in het lange termijn geheugen, namelijk 'kennis en opvattingen' en praktijkkennis in het werkgeheugen, namelijk 'interactieve cognities'. Deze tweedeling van 'kennis en opvattingen' en 'interactieve cognities' wordt door Meijer in verband gebracht met de concepten 'verhaltnisnahe Kognitionen' en 'verhaltnisferne Kognitionen' van Wahl (1999). 'verhaltnisferne Kognitionen' zijn cognities die verder verwijderd zijn van het gedrag van een leerkracht in een klassensituatie. Deze cognities, 'kennis en opvattingen' in het langetermijngeheugen, zijn eenvoudiger om buiten een klassencontext te onderzoeken door een interview of conceptmap. Om 'kennis en opvattingen' in het langetermijngeheugen in kaart te brengen is daarom in dit onderzoek gekozen voor het instrument halfgestructureerde interview en conceptmaps. Ook werd ervoor gekozen om de variabelen die van invloed zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis door halfgestructureerde interviews in kaart te brengen. 'Kennis en opvattingen' die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis werden onder een grotere groep vakleerkrachten middels een vragenlijst getoetst.

‘Interactieve cognities’

‘Verhaltnisnahe Kognitionen’ zijn cognities die nauw verbonden zijn met iemands geroutineerd en geautomatiseerd gedrag. Deze cognities, ‘interactieve cognities’ in het werkgeheugen, kunnen moeilijk buiten een context en buiten het gedrag van een leerkracht geëxpliciteerd worden. Het is echter onmogelijk om leerkrachten gedurende hun les voortdurend te vragen naar hun ‘interactieve cognities’. In dit onderzoek is daarom gekozen om ‘interactieve cognities’ middels een stimulated recall in kaart te brengen. De stimulated recall is een instrument dat een substitutie wil vormen voor de werkelijke klascontext. In paragraaf 3.4. wordt dit instrument verder beschreven.

TABEL 3.2.4.

ONDERZOEKSINSTRUMENT / PROCEDURE IN DIT ONDERZOEK	ONAFHANKELIJKE VARIABELE	AFHANKELIJKE VARIABELE EXPRESSIE
1. Halfgestructureerde interviews en conceptmaps	Variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis.	‘Kennis en opvattingen’ van vakleerkrachten in het langetermijngeheugen.
2. Stimulated recall	-	‘Interactieve cognities’ van vakleerkrachten in het werkgeheugen.
3. Triangulatie van halfgestructureerde interviews, conceptmaps en stimulated recall middels portretten	Variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis.	‘Praktijkkennis’ van vakleerkrachten (‘kennis en opvattingen’ en ‘interactieve cognities’).
4. Vragenlijst	Variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis.	‘Kennis en opvattingen’ van vakleerkrachten in het langetermijngeheugen

3.3

BESCHRIJVING VAN DE ONDERZOEKSINSTRUMENTEN IN HET KWALITATIEVE ONDERZOEK

Het onderzoeken van kennis en opvattingen in het langetermijngeheugen gebeurde enerzijds door halfgestructureerde interviews en anderzijds door conceptmaps. Dit gedeelte van het kwalitatieve onderzoek vond buiten de klassencontext plaats omdat ‘kennis en opvattingen’ in het langetermijngeheugen in het op Meijer gebaseerde model verder weg staan van het directe lesgeven.

3.3.1. HALFGESTRUCTUREERD INTERVIEW

Er is gekozen om met halfgestructureerde interviews te werken (zie paragraaf 3.2.3.). Vooraf aan de interviews is een interviewleidraad opgesteld met open vragen over het ontwerpen en uitvoeren van zowel een individuele les als een lange leerlijn voor ‘noten leren lezen’. De categorieën die de inhoud van praktijkkennis beschrijven dienden als basis voor de vragen voor de interview leidraad. Deze vragenlijst is als een basislijst beschouwd, maar bood tegelijkertijd ruimte voor andere ontwerpen en andere vragen die de interviewer of de vakleerkracht ter sprake brachten. De vragen waren zo opgesteld dat zij in een willekeurige volgorde gevraagd konden worden. Het voordeel van een aantal open vragen die zeker aan bod kwamen, is dat in een later stadium de data van de verschillende vakleerkrachten beter met elkaar vergeleken kon worden.

Het interview duurde ongeveer anderhalf uur en omvatte verschillende delen. Ten eerste ging een gedeelte over de feitelijke praktijkkennis van vakleerkrachten. In dit gedeelte expliciteerden de vakleerkrachten enerzijds hun kennis en opvattingen over het ontwerpen en uitvoeren van individuele lessen waarin het leren van noten voor het eerst geïntroduceerd

wordt. Vooraf aan het interview werd aan de vakleerkrachten gevraagd of zij hun beschreven lessen wilde meenemen waarin het leren van noten geïntroduceerd werd. Deze lessen dienden als hulp bij het expliciteren hoe vakleerkrachten hun lessen ontwerpen en uitvoeren. Anderzijds expliciteerden de vakleerkrachten hun kennis en opvattingen over de lange leerlijn. Ten tweede bestond het interview uit een gedeelte over de variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis.

3.3.2. DE LEIDRAAD VOOR HET INTERVIEW

In de leidraad werd bijgehouden welke onderwerpen vakleerkrachten wel of niet uit eigen beweging bespraken en welke onderwerpen de onderzoeker alsnog ter sprake wilde brengen. De leidraad zag er als volgt uit:

DEEL 1.1.

Kennis en opvattingen over muziek(les) en leren lezen van noten

CATEGORIE	VRAAG
Categorie 1: K & O over de visie waarom noten lezen in een curriculum muziek hoort	Heeft u, naast het feit dat noten leren lezen een onderdeel van de kerndoelen vormt, een visie op waarom noten leren lezen thuis hoort in een curriculum muziek?
Categorie 2: K & O over het doel van noten leren lezen	Wat is het doel van noten leren lezen?
Categorie 3: K & O over de definitie van noten lezen	Wat is de definitie van noten lezen?

DEEL 1.2.

Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een individuele les

OPENINGSVRAAG

Kunt u aan de hand van uw eigen ontworpen les stap voor stap beschrijven hoe u uw les ontwerpt en waarom u uw les zo ontwerpt? Waar denkt u allemaal aan bij het ontwerpen van uw les?

CATEGORIE	VRAAG
Categorie 1: K & O over welke groep begint met lezen	In welke groep begint u met het aanbieden van noten leren lezen? Waarom?
Categorie 2: K & O over beginsituatie van de eerste les noten leren lezen	Wat is de beginsituatie van de leerlingen wanneer zij met noten leren lezen beginnen?
Categorie 3: K & O over leerdoelen specifiek voor het noten leren lezen	Wat zijn de leerdoelen van uw les 'noten leren lezen'?
Categorie 4: K & O over de opbouw van een les	Wat is de opbouw van uw les? Is dit een vaststaande opbouw? Waarom zijn de lesonderdelen in deze volgorde?
Categorie 5: K & O over muzikale inhoud van eerste lessen 'noten leren lezen'	
5.1. K & O over het starten met het lezen van tonale of ritmische inhouden	Met welke inhouden start u? Waarom?
5.2. K & O over de concrete inhoud van de eerste lessen noten	Hoe laat u uw leerlingen voor het eerst kennismaken met noten lezen (toonduur/toonhoogte)? Waarom op die manier?
a. toonduur leren lezen	
b. toonhoogte leren lezen	Hoe laat u uw leerlingen voor het eerst kennismaken met noten lezen (toonduur/toonhoogte)? Waarom op die manier?

Categorie 6: K & O over leerlingenkenmerken bij het ontwerpen van les	Hoe gaat u uit van de leerlingen bij het ontwerpen van uw les? (leerlingen- merken zoals verschillen, motivatie, ontwikkeling in het algemeen en hoe leerlingen muzikaal ontwikkeld zijn)
Categorie 7: K & O over leerpsychologie of muziek- pedagogiek die ten grondslag liggen aan het lesontwerp	Baseert u uw lesontwerp op een gedachtegoed/methode (Kodaly, Gehrels, Gardner, leerpsychologisch). Wat gebruikt u uit dat gedachtegoed? (voorbeelden)

DEEL 1.3.

Kennis en opvattingen over het uitvoeren van het lesontwerp

OPENINGSVRAAG

Stelt u de les voor zoals u deze normaal gesproken geeft.

Waar denkt u tijdens het lesgeven aan als u uw ontworpen
les in praktijk brengt?

CATEGORIE	VRAAG
Categorie 1: K & O over didactiek	Waar denkt u aan op didactisch gebied als u deze les uitvoert? (kiest u voor bepaalde werkvormen, let op u op het stellen van open vragen, laat u kinderen die al noten kunnen lezen sa- menwerken met kinderen die dat niet kunnen, werkt u aan differentiatie)
Categorie 2: K & O over muzikale inhoud vertalen naar leerlingen	Hoe maakt u 'noten leren lezen' begrij- pelijk voor kinderen?
Categorie 3: K & O over pedagogisch handelen	Waar denkt u aan op pedagogisch gebied tijdens het geven van deze les (kinderen blijven motiveren, veiligheid om te leren)?

Categorie 4: K & O over het reflecteren op en het toetsen van leerdoelen	Hoe weet u of de leerlingen de lesstof begrepen hebben aan het einde van uw les?
Categorie 5: K & O over de ideale les	Is dit uw 'ideale les'?

DEEL 1.4.

Kennis en opvattingen van vakleerkrachten ten aanzien
van het ontwerpen en uitvoeren van een lange leerlijn voor
'noten leren lezen'

OPENINGSVRAAG

Kunt u beschrijven wat uw opvatting is over het ontwerpen
van een lange leerlijn voor noten leren lezen?

CATEGORIE	VRAAG
Categorie 1: K & O over gewicht noten lezen t.o.v. andere vaardigheden	Hoeveel gewicht heeft die muzikale vaardigheid (noten lezen) t.o.v. de ontwikkeling van andere muzikale vaardigheden?
Categorie 2: K & O over opbouw lange leerlijn	Heeft u een systematische opbouw voor noten leren lezen in uw lessen vanaf groep 1 naar het moment dat leerlingen echt leren lezen?
Categorie 3: K & O over het einddoel van de lange leerlijn	Wat moeten leerlingen in groep 8 volgens u aan het einde van de lange leerlijn noten leren lezen kunnen (einddoel)?
Categorie 4: K & O over toetsing binnen en aan het einde van de lange leerlijn	Hoe toetst u dat?

Categorie 5: K & O over veranderingen in het ontwerpen van lessen en een lange leerlijn door ervaring	Is het ontwerp van uw les op basis van ervaring door de jaren heen veranderd?
Categorie 6: K & O over verschillende benaderingen voor verschillende groepen	Heeft u door de jaren heen op basis van ervaring het ontwerpen van uw curriculum veranderd? Wat? Waarom? Verandert uw manier van lesgeven wat betreft noten leren lezen door de groepen heen (van speels naar gestructureerd, van context naar abstract)

DEEL 1.5.

Variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis

VARIABLE	VRAAG
Leeftijd	Wat is uw leeftijd?
Sexe	-
Gevolgd onderwijs	Hoe heeft het door u gevolgde onderwijs (van basisschool, muziekschool tot voortgezet onderwijs, conservatorium of nascholing) uw ontwerpen en uitvoeren van een curriculum 'noten leren lezen' beïnvloed?
Ervaringen	Hoe hebben ervaringen in uw lesgeven over de jaren of in stages het ontwerpen en uitvoeren van en curriculum voor 'noten leren lezen' beïnvloed?
Variabele schoolcontext	Wat is de visie van de school op het vak muziek? Hoe is de betrokkenheid van groepsleerkrachten bij het vak muziek? In welke mate motiveert een klas u om uw lessen uit te voeren? Hoe zijn de leerlingen buiten de schooltijden om bezig met muziek?

3.3.3. CONCEPT-MAPPING

Concept-mapping wordt als onderzoeksinstrument vaker gebruikt om kennis en opvattingen, die verder weg staan van het directe lesgeven van (vak)leerkrachten, in kaart te brengen (Kagan, 1990; Meijer, 1999; Zanting, 2001). Deze vorm van onderzoek kan helder maken welke concepten belangrijk zijn voor vakleerkrachten bij het ontwerpen en uitvoeren van een curriculum 'noten leren lezen'. Bij het gebruik van de onderzoekstechniek concept-mapping identificeren vakleerkrachten eerst concepten die zij belangrijk vinden bij het ontwerpen van een individuele les waarin het leren van noten lezen geïntroduceerd wordt en bij het ontwerpen van een lange leerlijn voor 'noten leren lezen'. Vervolgens organiseren vakleerkrachten de verschillende concepten op hiërarchische wijze rond één concept in een schema.

Procedure concept-mapping

Vooraf aan het interview kreeg de vakleerkracht zowel een schriftelijke uitleg over hoe concept-mapping werkte als een voorbeeld van een concept-map over 'Sinterklaas'. Tijdens het interview kon de vakleerkracht belangrijke concepten op kaartjes noteren waarmee gedurende het interview en/of gedeeltelijk na het interview twee concept-maps gemaakt werden: één concept-map over het ontwerpen van een individuele les waarin het leren lezen van noten geïntroduceerd wordt en een andere voor het ontwerpen van een lange leerlijn voor 'noten leren lezen'. Zodra een vakleerkracht klaar was met het maken van de concept-maps werd aan de vakleerkracht gevraagd deze concept-map en de belangrijkste concepten uit die map toe te lichten. Deze toelichting op de concept-maps werden letterlijk uitgeschreven.

INSTRUCTIE VOOR DE VAKLEERKRACHTEN

In het eerste gedeelte van het onderzoek wordt u geïnterviewd en maakt u twee eigen concept-maps. Eén concept-map gaat over het ontwerpen van een individuele les voor het leren lezen van noten. De andere concept-map gaat over het ontwerpen van een lange leerlijn voor het leren lezen van noten. U wordt gedurende en na het interview in de gelegenheid gesteld uw eigen concept-maps te maken. Hieronder volgt de instructie over hoe u een concept-map maakt (zie ook voorbeeld van een concept-map).

1. Selecteren

Gedurende het interview schrijft u op kaartjes de concepten die voor u belangrijk zijn bij het maken van een individuele les voor 'noten leren lezen' en bij het ontwerpen van een lange leerlijn voor het 'leren lezen van noten'.

2. Organiseren

U plaatst vervolgens de kaartjes met de concepten op het grote vel papier. U plaatst de kaartjes op zo'n manier op het vel papier dat duidelijk wordt wat de relatie is tussen de concepten en hoe de concepten samenhangen (zie voorbeeld).

3. Pijlen plaatsen

Tot slot verbindt u door lijnen de verschillende concepten waarvan u vindt dat zij met elkaar samenhangen. U schrijft met één of twee woorden bij de lijnen op welke manier de concepten samenhangen (zie voorbeeld).

(deelnemers aan onderzoek kregen voorbeeld conceptmap te zien van Sinterklaas)

3.4

HET ONDERZOEKEN VAN 'INTERACTIEVE COGNITIES'

3.4.1. STIMULATED RECALL

De onderzoekstechniek stimulated recall wil een substitutie vormen voor een werkelijke lessituatie. De 'interactieve cognities' in het werkgeheugen zou men idealiter tijdens het lesgeven in een klassencontext willen onderzoeken. Vakleerkrachten zouden in dat geval gedurende het lesgeven hardop zeggen wat zij denken. Dit is echter een onmogelijke situatie. Door stimulated recall wordt een lessituatie nagebootst en daardoor de 'interactieve cognities' opnieuw geactiveerd: vakleerkrachten zien hun eigen

les op video en herleven deze. Iedere keer dat zij tijdens het bekijken van de videoband een gedachte kunnen herinneren stoppen leerkrachten de band. Zij expliciteren vervolgens wat zij dachten tijdens het lesgeven zonder zichzelf te censureren. Als leerkrachten langer dan 45 seconden niets zeggen dan wordt de video stil gezet en aan de leerkrachten gevraagd wat zij dachten. Met dit instrument kon de praktijkkennis over het uitvoeren van een individuele les voor 'noten leren lezen' in kaart worden gebracht.

Kritiek op deze vorm van onderzoek richt zich op de veronderstelling dat een video daadwerkelijk interactieve cognities activeert. Meijer stelt echter dat leerkrachten opnieuw informatie uit de omgeving krijgen, namelijk lessituaties, die in het werkgeheugen komt en interacteert met kennis en opvattingen uit het langetermijn-geheugen (1999). Kortom, bij het zien van een video van een eigen les herleven vakleerkrachten de situatie opnieuw en wordt dezelfde informatie uit het langetermijngeheugen naar het werkgeheugen gehaald zoals tijdens de echte les gebeurde.

Procedure stimulated recall

De onderzoekster filmde vóóraf aan de les die als stimulated recall gebruikt zou worden één of twee lessen, zodat de vakleerkrachten gewend waren aan het filmen. Vooraf aan de les die gefilmd werd voor de stimulated recall werd ten eerste verteld dat de ontworpen les en de uitgevoerde les niet hoefden overeen te komen, dit om te voorkomen dat vakleerkrachten op een andere manier gingen lesgeven. Ten tweede werd duidelijk vermeld dat het niet een beoordelingssituatie betrof, maar dat het om een inventarisatie ging van kennis die vakleerkrachten in en van de praktijk ontwikkelen. Er werd gekozen om lessen op te nemen waarin het leren noten lezen voor het eerst geïntroduceerd werd zodat de informatie van de stimulated recalls in

een later stadium beter vergeleken kon worden. Dit betekende dat er twee keer in groep 3 gefilmd werd [vakleerkrachten 1, 3] en één keer in groep vijf [vakleerkracht 2]. De onderzoekster heeft uit een hoek gefilmd waarbij vakleerkracht en leerlingen in beeld kwamen en het gedrag van zowel vakleerkracht als leerlingen zichtbaar was. De stimulated recall met leerkrachten vond op dezelfde dag plaats. Vooraf aan de stimulated recall kregen de vakleerkrachten een instructie over hoe stimulated recall werkt.

INSTRUCTIE STIMULATED RECALL

Wij gaan zo meteen een video bekijken van de les die u gegeven heeft. Het doel van het bekijken van deze video is om u te helpen herinneren wat u aan het denken was tijdens het lesgeven. Het is onmogelijk om alles te onthouden wat u denkt tijdens het lesgeven, vandaar dat ik deze video gebruik om zoveel mogelijk gedachten terug te halen. Hopelijk kunt u door het bekijken van de video zoveel mogelijk van uw gedachten tijdens het lesgeven terug halen. Probeer dan ook de les te herleven.

Zet de video op stop als u zich herinnert wat u aan het denken was tijdens het lesgeven. Probeer werkelijk alles te zeggen wat u tijdens het lesgeven aan het denken was, zonder u af te vragen of het belangrijk is of dat wat u denkt van belang is of niet. U kunt van alles denken, bijvoorbeeld over individuele leerlingen, de klas, uzelf, de lesstof, de voorbereidingen op de lesstof, hoe u lesgeeft, hoe een andere leerkracht zich gedraagt, ga zo maar door.

Kortom: ik wil graag dat u vertelt wat u denkt tijdens het lesgeven. Het is wel belangrijk dat u onderscheid maakt tussen dit soort gedachten, dus wat u echt tijdens het lesgeven denkt, en nieuwe gedachten die u krijgt omdat u uzelf opeens op video ziet lesgeven. In dit onderzoek gaat het niet om deze laatst genoemde nieuwe gedachten. Soms is het natuurlijk moeilijk onderscheid te maken tussen deze twee verschillende gedachten. Als ik twijfel over welke soort gedachte het is, vraag ik u: dacht u dat tijdens het lesgeven of denkt u dat op dit moment, nu dat u de video ziet?

Soms kan het zijn dat u helemaal opgaat in het bekijken van de video en dat u vergeet te vertellen wat u tijdens de les aan het denken bent. Als u langer dan 45 seconden niets zegt, dan zet ik de video stil en dan vraag ik

u: wat bent u hier tijdens het lesgeven aan het denken? Als u het niet meer weet, start u de video weer.

In het algemeen zal ik tijdens het bekijken van de video niets zeggen. U zult de enige zijn die aan het woord is. Ik luister en schrijf zo nu en dan wat op, misschien vraag ik u iets korts ter verduidelijking. Alles wat u zegt wordt wel opgenomen op mini-disc en later woord voor woord uitgeschreven.

Ik ben hier niet om uw les te beoordelen. Het gaat er echt om te achterhalen wat vakleerkrachten denken tijdens het lesgeven. Het gaat mij om een natuurgetrouw beeld, hoe u normaal gesproken lesgeeft en wat u denkt tijdens het lesgeven.

Deze videoband wordt alleen door u en mij bekeken. Deze beelden worden niet openbaar gemaakt. Heeft u nog vragen?

Gebaseerd op protocol Meijer (1999)

3.5

DE PARTICIPANTEN IN HET KWALITATIEVE ONDERZOEK

Door de hechte relatie tussen praktijkkennis, het vak met daarbinnen een specifiek domein en de context waarin het vak wordt gegeven, werd gekozen om de volgende vakleerkrachten te onderzoeken die voldeden aan de volgende criteria:

- vakleerkrachten met een conservatoriumopleiding Docent Muziek;
- die het vak muziek geven waaronder het onderwerp ‘leren noten lezen’;
- die lesgeven vanuit een zelfontworpen curriculum;
- en die lesgeven aan groep 1 tot en met groep 8 in het basisonderwijs.

Omdat ‘geslacht’ één van de kenmerken was die van invloed kan zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis werd gekozen om

twee vrouwelijke- en twee mannelijke vakleerkrachten muziek te onderzoeken. Gaandeweg het onderzoek bleek zowel hoe tijdsintensief het onderzoeken van praktijkkennis was als hoe rijk het materiaal was dat de halfgestructureerde interviews, conceptmaps en stimulated recalls opleverden. Gezien de tijd die voor dit onderzoek stond en de hoeveelheid materiaal die de praktijkkennis van drie vakleerkrachten opleverden, werd besloten om de vierde vakleerkracht niet meer te onderzoeken. Aan het onderzoek deden daarom één man en twee vrouwen mee.

3.6

DE VERWERKING VAN DE DATA

De gegevens afkomstig uit de halfgestructureerde interviews, stimulated recalls en (de toelichtingen op) de concept-maps werden op dusdanige wijze gereduceerd, gestructureerd en geanalyseerd dat de vraagstelling beantwoord kon worden. In dit onderzoek werden verschillende stappen doorlopen om informatie uit de halfgestructureerde interviews, de stimulated recalls en (de toelichting op) de conceptmaps te verwerken

3.6.1. REGISTRATIE EN TRANSCRIPTIE VAN DE DATA

Alle halfgestructureerde interviews, stimulated recalls en de uitleg van de conceptmaps werden op minidisc opgenomen en verbatim uitgetypt.

3.6.2. CATEGORISERING VAN DE DATA

De uitgeschreven halfgestructureerde interviews, stimulated recalls en de toelichtingen op de conceptmaps werden eerst meerdere malen gelezen om een globaal beeld te krijgen van de praktijkkennis van de drie vakleerkrachten.

a. Analyse halfgestructureerde interviews en toelichting op de conceptmaps

Er werd vervolgens gestart met de analyse van de halfgestructureerde interviews waarin ook de conceptmaps werden toegelicht. De halfgestructureerde interviews en de toelichting van de conceptmaps werden eerst per vakleerkracht nogmaals apart gelezen en op basis van de vooraf ontwikkelde categorieën geanalyseerd. Omdat het onderzoek een exploratief karakter had, was er ruimte om nieuwe categorieën te ontwikkelen. Alleen wanneer minimaal twee van de drie vakleerkrachten buiten de bestaande categorieën om een onderwerp ter sprake brachten, werd besloten om een nieuwe categorie toe te voegen aan de reeds bestaande categorieën. Zodra een nieuwe categorie of differentiatie binnen een bestaande categorie ontstond, werden alle interviews opnieuw gelezen om te zien of er informatie was die paste in de nieuwe categorie of de subcategorie. Nadat alle drie de interviews apart geanalyseerd en gecategoriseerd waren, werden de afzonderlijke bestanden van de individuele vakleerkrachten samengevoegd in een nieuw bestand. Per categorie ontstond daardoor een overzicht van wat de ‘kennis en opvattingen’ van alle drie de vakleerkrachten waren.

b. Analyse van de conceptmaps

De conceptmaps werden in het onderzoek letterlijk overgenomen zoals deze door de vakleerkrachten ontworpen waren (zie bijlage 4). Bij de conceptmaps van de individuele lessen gaven vakleerkrachten in een meer of mindere mate een abstractere weergave van hun les. Deze informatie en ook toelichting op de conceptmaps ondersteunden in grote lijnen wat vakleerkrachten reeds vertelden over het ontwerpen van een les. De conceptmaps van de lange leerlijnen gaven een inzichtelijk beeld over de inhoudelijke opzet van deze lange leerlijn en de wijze waarop vakleerkrachten denken over de opzet van een

lange leerlijn. De informatie afkomstig uit de conceptmaps is opgenomen in de portretten van de vakleerkrachten.

c. Analyse stimulated recall

Voor de analyse van de stimulated recalls werden dezelfde categorieën (categorieën betreffende de uitvoering van een les) gebruikt als bij de analyse van halfgestructureerde interviews. Hierbij is de veronderstelling dat de interactieve cognities in het werkgeheugen bestaan uit informatie uit de omgeving die betekenis krijgen door kennis en opvatting uit het langetermijngeheugen. Hierdoor is er een samenhang tussen ‘kennis en opvattingen’ en ‘interactieve cognities’. Ook bij de analyse van de stimulated recalls was er ruimte om nieuwe categorieën te ontwikkelen. Hier gold tevens dat wanneer minimaal twee vakleerkrachten van de drie buiten de bestaande categorieën een onderwerp ter sprake brachten, werd besloten om een nieuwe categorie te creëren. Zodra een nieuwe categorie of differentiatie binnen een bestaande categorie ontstond, werden alle stimulated recalls opnieuw gelezen om te zien of er verdere informatie bestond die paste in de nieuwe categorie of de subcategorie. Er is uiteindelijk één nieuwe categorie ontstaan die alleen gebruikt is bij de analyse van de stimulated recalls, namelijk de categorie ‘klassenmanagement’. De uiteindelijke categorieën op basis waarvan zowel de interviews, toelichting op de conceptmaps als de stimulated recalls in hun geheel werden geanalyseerd, zijn:

Nadat alle drie de stimulated recalls apart geanalyseerd en gecategoriseerd waren, werden de afzonderlijke bestanden van de individuele vakleerkrachten samengevoegd in een nieuw bestand. Van alle drie de vakleerkrachten werd nu per categorie inzichtelijk wat de ‘interactieve cognities’ waren.

DEEL 1.1.

Kennis en opvattingen over muziek(les) en leren lezen van noten

Categorie 1:

K & O van vakleerkrachten over het medium muziek

Categorie 2:

K & O over het geven van muziek(les)

2.1. K & O over de aard van muziekles

2.2. K & O over de visie waarom noten lezen in een curriculum muziek hoort

2.3. K & O over het doel van noten leren lezen

2.4. K & O over de definitie van noten lezen

2.5. K & O over de moeilijkheidsgraad van het leren noten lezen

2.6. K & O over de perceptie beleving leerlingen

DEEL 1.2

Kennis en opvattingen over muziek(les) en leren lezen van noten

Categorie 1:

K & O over welke groep begint met lezen

Categorie 2:

K & O over beginsituatie van de eerste les noten leren lezen

Categorie 3:

K & O over leerdoelen specifiek voor het noten leren lezen

Categorie 4:

K & O over de opbouw van een les

Categorie 5:

K & O over muzikale inhoud van eerste lessen ‘noten leren lezen’

5.1. K & O over het starten met het lezen van tonale of ritmische inhoud

5.2. K & O over de concrete inhoud van de eerste lessen noten

a. toonduur leren lezen

b. toonhoogte lezen

Categorie 6: K & O over leerlingenkenmerken bij het ontwerpen van les

6. 1. K & O over het aanpassen van leerstof aan leerlingen

- 6.2. K & O over hoe in het algemeen leerlingen leren
- 6.3. K & O over hoe een bepaalde groep leert
- 6.4. K & O over hoe een individuele leerling leert

Categorie 7:

K & O over leerpsychologie of muziekpedagogiek die ten grondslag ligt aan het lesontwerp

DEEL 1.3.

Kennis en opvattingen over het uitvoeren van het lesontwerp

Categorie 1:

K & O over didactiek

Categorie 2:

K & O over muzikale inhoud vertalen naar leerlingen

Categorie 3:

K & O over pedagogisch handelen

3.1. pedagogische K & O over het algemeen

3.2. pedagogische K & O een klas en individuele leerlingen

Categorie 4:

K & O over het reflecteren op en het toetsen van leerdoelen

Categorie 5:

K & O over de ideale les

Categorie 6:

K & O over klassenmanagement en -organisatie

DEEL 1.4.

Kennis en opvattingen van vakleerkrachten ten aanzien van het ontwerpen en uitvoeren van een lange leerlijn voor 'noten leren lezen'.

Categorie 1:

K & O over gewicht noten lezen t.o.v. andere vaardigheden

Categorie 2:

K & O over opbouw lange leerlijn

Categorie 3:

K & O over het einddoel van de lange leerlijn

Categorie 4:

K & O over toetsing binnen en aan het einde van de lange leerlijn

Categorie 5:

K & O over veranderingen in het ontwerpen van lessen en een lange leerlijn door ervaring

Categorie 6:

K & O over verschillende benaderingen voor verschillende groepen

DEEL 1.5.

Variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis

VARIABELE 1: PERSOONLIJKE KENMERKEN

1.1. sekse

1.2. leeftijd

1.3. plaats en type opleiding

1.4. hoeveel jaar geeft vakleerkracht les.

1.5. Het gevolgde onderwijs (van basisschool tot muziekschool tot voortgezet onderwijs tot conservatorium of nascholing) dat het ontwerpen en het uitvoeren van curriculum noten leren lezen heeft beïnvloed.

1.6. Ervaringen in het lesgeven over de jaren of in stages die het ontwerpen en uitvoeren van het curriculum van noten leren lezen hebben beïnvloed.

VARIABELE 2: SCHOOLCONTEXT

2.1. visie van de school op het vak muziek

2.2. betrokkenheid van de groepsleerkrachten bij lessen

2.3. mate waarin klas motiveert om een les uit te voeren

2.4. hoe de leerlingen buiten de schooltijden bezig zijn met muziek

3.6.3. INTERPRETATIE EN BESCHRIJVING VAN DE DATA

Nadat alle informatie van de afzonderlijke vakleerkrachten ten eerste gecategoriseerd was en ten tweede per categorie samengevoegd was, werden de gevallen geïnterpreteerd. Deze interpretatie richtte zich per categorie op verschillen en overeenkomsten tussen de vakleerkrachten. Op basis van deze interpretatie zijn de uitkomsten van de verschillen en overeenkomsten per categorie opnieuw beschreven. Dit leverde een nieuw bestand op met de interpretatie van het halfgestructureerde interview en de toelichting op de conceptmaps (zie bijlage 1) en een nieuw bestand met de interpretaties van de stimulated recall (zie bijlage 2). Op basis van deze interpretaties zijn afzonderlijke portretten van de vakleerkrachten geschreven waarbij de informatie uit de halfgestructureerde interviews, conceptmaps en stimulated recalls geïntegreerd werd om een compleet beeld van de praktijkkennis te vormen. Aan het einde van de portretten is de praktijkkennis van de drie vakleerkrachten van alle categorieën in een tabel weergegeven. In de tabel zijn de gegevens uit de halfgestructureerde interviews, de conceptmaps en de stimulated recalls geïntegreerd.

3.7

KWALITEIT VAN HET ONDERZOEK

In onderstaande paragrafen komt een aantal aspecten aan de orde dat de kwaliteit van het onderzoek moesten waarborgen.

3.7.1. BETROUWBAARHEID

Onder betrouwbaarheid wordt verstaan dat uitspraken gebaseerd dienen te zijn 'op een nauwkeurige waarneming van de werkelijkheid en [waarnemingen] dienen niet terug te voeren te zijn op toevallige omstandigheden in het meetinstrumentarium of de onderzochte eenheden' (Hutjes & Van Buuren,

1996, p. 51). Bij betrouwbaarheid gaat het om of, en zo ja, in hoeverre dezelfde onderzoeksmethodes in dezelfde context dezelfde resultaten zullen opleveren (De Vries, 2004). Het gebrek aan betrouwbaarheid van de resultaten uit kwalitatief onderzoek is volgens Hutjes en Van Buuren een van de grootste kritiekpunten uit de kwantitatieve hoek (1996). Een aantal aspecten dat toch genoemd wordt om de betrouwbaarheid van kwalitatief onderzoek te vergroten en (De Vries, 2004; Hutjes & Van Buuren, 1996; Kagan, 1990) die van toepassing zijn op dit onderzoek zijn:

1. het registreren van onderzoeksgegevens op video- en audiotapes;
 2. een nauwkeurige beschrijving hoe data is verzameld en verwerkt;
 3. het handhaven van een apart databestand;
 4. het illustreren van bevindingen van het onderzoek met primaire gegevens;
 5. triangulatie.
-
- 1 In dit onderzoek zijn de halfgestructureerde interviews, de stimulated recalls en de toelichtingen op de conceptmaps op minidisc opgenomen en verbatim uitgeschreven.
 - 2 Zowel de onderzoeksinstrumenten, de protocollen bij het gebruik van de instrumenten en de verwerking van de data zijn nauwkeurig beschreven.
 - 3 Het ruwe materiaal is integraal als apart databestand bewaard gebleven. De onderzoeker en ook anderen kunnen hiertoe rechtstreeks toegang hebben.
 - 4 De beschrijving van praktijkkennis wordt zoveel mogelijk ondersteund met citaten van vakleerkrachten. Bij de beschrijving van praktijkkennis in de tabellen is ook steeds de categorie vermeld op basis waarvan die beschrijving is ontstaan. De lezer kan steeds in de bijlage deze categorie

opzoeken waarin de primaire bron, de uitspraak van de docent, te vinden is.

- 5 In dit onderzoek heeft methodische triangulatie plaatsgevonden (Meijer, 1999). Dit betekent dat de onderzoeks-participanten met behulp van meerdere instrumenten onderzocht zijn: er is gebruik gemaakt van halfgestructureerde interviews, stimulated recalls en conceptmaps. Deze verschillende onderzoeksinstrumenten hebben elkaar aangevuld en praktijkkennis daardoor vollediger in beeld kunnen brengen.

3.7.2. VALIDITEIT

Bij de validiteit van onderzoek gaat het om de mate waarin 'de verzamelde gegevens een goede weergave zijn van wat zich in de praktijk feitelijk afspeelt' (De Vries, 2004, p. 67).

Interne validiteit

Bij de interne validiteit gaat het om de mate waarin de verzamelde gegevens en de bestaande werkelijkheid corresponderen. Een aantal aspecten die van belang waren bij het vergroten van de interne validiteit (Hutjes & Van Buuren, 1996; De Vries, 2004) van dit onderzoek zijn:

1. beperken van het control effect;
2. de invloed van groei, ontwikkeling en geschiedenis van de deelnemers tijdens het verloop van het onderzoek te beperken;
3. triangulatie;
4. het biased viewpoint effect beperken;
5. het spreken van de taal van de participanten;
6. communicatieve validering.

- 1 Onder het control effect wordt de mogelijkheid verstaan dat de onderzoeker door zijn aanwezigheid in het veld

bepaalde verschijnselen veroorzaakt of wijzigt. Om dit te voorkomen werden in dit onderzoek een aantal maatregelen getroffen die de kans op het control effect zouden reduceren. Vooraf aan het onderzoek werd duidelijk vermeld dat het niet een beoordelingssituatie betrof, maar dat het om een inventarisatie ging van kennis die vakleerkrachten in en van de praktijk ontwikkelen. Dit om te voorkomen dat de vakleerkrachten anders zouden gaan lesgeven. Ook werden de vakleerkrachten vooraf aan het definitieve filmen voor de stimulated recall gedurende een of twee lessen gefilmd zodat zij gewend raakten aan het filmen. Vooraf aan de les die gefilmd werd voor de stimulated recall werd tevens verteld dat de ontworpen les en de uitgevoerde les niet hoefden overeen te komen, dit weer om te voorkomen dat vakleerkrachten op een andere manier gingen lesgeven. Ook tijdens de stimulated recall werden vakleerkrachten aangemoedigd zichzelf niet te censureren.

- 2 Om de invloed van groei, ontwikkeling en geschiedenis van de deelnemers tijdens het verloop van het onderzoek te beperken werden de halfgestructureerde interviews met de conceptmaps en de stimulated recalls niet meer dan twee weken uit elkaar gehouden. Het filmen van de les die gebruikt werd voor de stimulated recall en de stimulated recall zelf werden op dezelfde dag gedaan.
- 3 zie voor triangulatie vorige paragraaf.
- 4 Onder het biased viewpoint effect wordt verstaan dat er aan de zijde van de onderzoeker sprake is van een selectieve perceptie of interpretatie van de data. Een hulpmiddel om het biased viewpoint effect te reduceren is het zogenaamde 'peer examination' (Hutjes & Van Buuren, 1996, p.56), dat wil zeggen de controle op de interpretaties van de onderzoeker door collega's. In dit onderzoek werd met meerdere collega's uit verschillende disciplines, namelijk mijn

scriptiebegeleider, twee muziekdocenten op de basisschool waarvan één gespecialiseerd is in 'Music Learning Theory' en de lector 'Kunst- en cultuureducatie', gesproken over de verschillende fases in het onderzoek en de uitkomsten van deze fases.

- 5 Bromme & Tillema (1995) beschrijven dat de inhoud van praktijkkennis verschilt van professie tot professie. Zij benadrukken dat '...an individual researcher analysing professional knowledge is [therefore] obliged in most cases to specialise in one professional domain (...)' (p.263). Door mijn conservatoriumopleiding 'Docent Muziek' was ik gespecialiseerd in het professionele domein van de vakleerkrachten muziek. Ik was hierdoor in staat hun 'taal' te spreken en te verstaan.
- 6 De portretten zijn voorgelegd aan de drie vakleerkrachten. Eén vakleerkracht heeft het interview goedgekeurd, twee vakleerkrachten vroegen om een enkel punt te nuanceren.

Externe validiteit

Onder de externe validiteit wordt de mogelijkheid verstaan om onderzoeksresultaten te generaliseren naar andere populaties, situaties, personen enz. (Judd, Smith & Kidder, 1991). De resultaten van het kwalitatieve gedeelte van dit onderzoek kunnen niet gegeneraliseerd worden. Naast het feit dat informatie van drie personen niet te generaliseren valt naar een grotere populatie van vakleerkrachten muziek, blijft ook het generaliseren van praktijkkennis in het algemeen problematisch doordat praktijkkennis ten dele context-, vak- en persoonsgebonden is. Een deel van de uitkomsten van het kwalitatieve gedeelte zal echter in het kwantitatieve gedeelte van dit onderzoek toch onder een grotere groep vakleerkrachten getoetst worden.

3.8

BESCHRIJVING VAN HET ONDERZOEKSINSTRUMENT IN HET KWANTITATIEVE ONDERZOEK

3.8.1. de vragenlijst

Door de vragenlijst kon slechts een gedeelte van praktijkkennis van de vakleerkrachten muziek in kaart worden gebracht, namelijk 'kennis en opvattingen' in het lange termijn geheugen. In het kwalitatieve gedeelte werden de 'kennis en opvattingen' van vakleerkrachten onder andere door het halfgestructureerde interview onderzocht. Het was echter onmogelijk om alle categorieën die in het interview aan bod waren gekomen ook weer op te nemen in de vragenlijst: de vragenlijst zou veel te uitgebreid worden en teveel tijd voor de vakleerkrachten kosten om in te vullen. Er is daarom enerzijds een keuze gemaakt voor categorieën uit het kwalitatieve gedeelte die opvielen omdat vakleerkrachten een zelfde antwoord gaven of juist een zeer tegengesteld antwoord gaven. Anderzijds is voor categorieën gekozen die met de theoriekennis uit dit onderzoek vergeleken kon worden. De vragenlijst bestond zowel uit gesloten meerkeuzevragen en als uit drie- en vierpunt Likert schalen (Judd, Smith & Kidder, 1991). In sommige gevallen is gekozen voor een vierpunt Likertschaal zodat de vakleerkrachten altijd een richting moesten aangeven wat een opvatting betreft.

3.8.2. categorieën

De onderzoeksresultaten uit het kwalitatieve gedeelte vormden het uitgangspunt voor de vragenlijst. De opzet van het halfgestructureerde interview werd in de vragenlijst gevolgd zij het dat twee delen werden samengevoegd zodat de delen in de vragenlijst er als volgt uitzagen:

- 'Kennis en opvattingen over muziek(les) en het leren lezen van noten';

- ‘Kennis en opvattingen over het ontwerpen en uitvoeren van een individuele les’
- ‘Kennis en opvattingen van vakleerkrachten ten aanzien van het ontwerpen en uitvoeren van een lange leerlijn voor ‘noten leren lezen’
- Variabelen die van invloed zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis’.

De onderdelen en categorieën zijn:

DEEL 1

Variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis

VARIABELE 1: PERSOONLIJKE KENMERKEN

1.1. sekse	Vraag I1
1.2. leeftijd	Vraag I2
1.3. plaats en type opleiding	Vraag I3
1.4. hoeveel jaar geeft vakleerkracht les.	Vraag I5, I6, I7, I8, I9
1.5. Het gevolgde onderwijs (van basisschool tot muziekschool tot voortgezet onderwijs tot conservatorium of nascholing) dat het ontwerpen en het uitvoeren van curriculum noten leren lezen heeft beïnvloed.	Vraag I4
1.6. Nieuwe categorie De provincie waar lesgegeven wordt	Vraag I10

VARIABELE 2: SCHOOLCONTEXT

2.1. visie van de school op het vak muziek	Vraag IV 6.1
2.2. betrokkenheid van de groepsleerkrachten bij lessen	Vraag IV 6.4
2.3. nieuwe categorie de samenstelling van de klas	Vraag IV 6.3.
2.4. nieuwe categorie de door de school bepaalde lestijd	Vraag IV 6.2.

DEEL 2

Kennis en opvattingen over muziek(les) en leren lezen van noten

Categorie 1:

K & O van vakleerkrachten over het medium muziek Vraag II 1, II 2, II 3

Categorie 2:

K & O over het geven van muziek(les)

2.1. K & O over de aard van muziekles

Vraag I4

2.2. K & O over de visie waarom noten lezen in een curriculum muziek hoort

Vraag II 6, II

2.6. K & O over de perceptie beleving leerlingen

Vraag II 5

DEEL 3

Kennis en opvattingen over het ontwerpen en uitvoeren van een individuele les

Categorie 1:

K & O over welke groep begint met lezen

Vraag IV 1

Categorie 2:

K & O over beginsituatie van de eerste les noten leren lezen

Categorie 5:

K & O over muzikale inhoud van eerste lessen ‘noten leren lezen’

5.1. K & O over het starten met het lezen van tonale of ritmische inhouden III7

5.2. K & O over de concrete inhoud van de eerste lessen noten

a. toonduur leren lezen

III 5, III 6a, III 6b

b. toonhoogte lezen

III 8a, III 8b, III 9, III 10

Categorie 7:

K & O over leerpsychologie of muziekpedagogiek die ten grondslag ligt aan het lesontwerp

III 1a., III 1b, III 1c, III

2a, III 2b, III 2c

Categorie 1: K & O over didactiek	III 4, III 12
Categorie 2: K & O over muzikale inhoud vertalen naar leerlingen	III 11

DEEL 4

Kennis en opvattingen van vakleerkrachten ten aanzien van het ontwerpen en uitvoeren van een lange leerlijn voor 'noten leren lezen'

Categorie 1: K & O over gewicht noten lezen t.o.v. andere vaardigheden	III 3a, III 3b
Categorie 2: K & O over opbouw lange leerlijn	IV2
Categorie 3: K & O over het einddoel van de lange leerlijn	IV3, IV4

Aan het einde van de vragenlijst kregen de vakleerkrachten de ruimte om op- of aanmerkingen te plaatsen. De vragen in de vragenlijsten zijn zoveel mogelijk geformuleerd in de taal die de vakleerkrachten in het kwalitatieve gedeelte gebruikten.

3.8.3. PILOT

De vragenlijst werd eerst getest door twee vakleerkrachten muziek. De op- en aanmerkingen van deze vakleerkrachten zijn verwerkt en vervolgens opnieuw getest door een vakleerkracht muziek.

3.8.4. DE POPULATIE IN HET KWANTITATIEVE ONDERZOEK

De populatie van de vragenlijst voldeed aan de volgende criteria:

- vakleerkrachten met een conservatoriumopleiding Docent Muziek; die
- het vak muziek geven; die
- lesgeven vanuit een zelfontworpen curriculum; en die
- lesgeven in het basisonderwijs.

De criteria 'lesgeven aan groep 1 tot en met groep 8' die in het kwalitatieve onderzoek werd gehanteerd, werd in het kwantitatieve onderzoek breder gedefinieerd naar 'lesgeven in het basisonderwijs' om zo min mogelijk respondenten uit te sluiten. Niet alle basisscholen hebben geld om een vakleerkracht aan te stellen in alle groepen terwijl bij deze vakleerkrachten 'noten leren lezen' toch onderdeel vormt van hun curriculum.

3.8.5. RESPONS

De keuze om de vragenlijsten steekproefsgewijs te versturen naar basisscholen leek niet productief te zijn omdat tegenwoordig het muziekonderwijs op bijna zeventig procent van de scholen uitsluitend wordt gegeven door een groepsleerkracht. Slechts op ruim twintig procent van de scholen wordt muziekonderwijs door een vakleerkracht gegeven (Van Weerden & Veldhuijzen, 2000, p. 30). Van het totaal aan vakleerkrachten muziek heeft daarbij alleen zeventig procent een conservatoriumopleiding gevolgd (Van Weerden & Veldhuijzen, 2000, p. 31). Het is ook gebruikelijk dat vakleerkrachten op meerdere basisscholen lesgeven. Deze genoemde factoren tezamen maken het moeilijk te bepalen op welke basisscholen de vakleerkrachten lesgeven die onder de gewenste populatie vallen. Er werd daarom gekozen om vijfhonderd vragenlijsten steekproefsgewijs te verspreiden onder 2200 vaste abonnees van het enige muziekpedagogisch tijdschrift voor het basisonderwijs in Nederland, 'De Pyramide'. In de vragenlijst stond een antwoordnummer vermeld waarnaar de vakleerkrachten hun vragenlijst konden terug-

sturen. De kosten voor het verzenden van de vragenlijsten en het gebruik van een antwoordnummer zijn bepalend geweest voor het aantal vragenlijsten dat is verstuurd.

Volgens de hoofdredacteur (hij kon echter geen specifieke getallen noemen) bestaat het grootste aantal lezers van de Pyramide uit groepsleerkrachten basisonderwijs en studenten pabo. Daarna volgen consulenten en vakleerkrachten en daarna weer muziekdocenten pabo en conservatorium. De grootte van de populatie die de vragenlijst kon invullen bleef onbekend. Te verwachten viel, gezien de samenstelling van de lezerspopulatie dat het echter een kleine populatie betrof. Deze inschatting werd ondersteund door het feit dat aandacht voor muzieknotatie op de meeste scholen geen ‘gerichte zaak’ meer is (Van Weerden & Veldhuijzen, 2000, p.43) en de kans bestond dat vakleerkrachten zich minder aangesproken voelden om de vragenlijst in te vullen.

Aangezien het versturen van een oproep om de vragenlijst alsnog in te vullen enerzijds moeilijk was omdat de vragenlijsten steekproefsgewijs binnen de lezerspopulatie verstuurd waren en anderzijds omdat het vakblad slechts één maal in de vier maanden verschijnt, werd voor de volgende maatregel gekozen om de respons te verhogen: het bezoeken van een conferentie voor vakleerkrachten muziek in het basisonderwijs waarvan het vermoeden bestond dat ‘Pyramide’ lezers aanwezig zouden zijn. Op deze conferentie werden vakleerkrachten aangesproken met de vraag of zij de vragenlijst hadden ontvangen en zo ja, of zij deze alsnog wilden invullen. Ook werden er nog twintig vragenlijsten nagestuurd. De uiteindelijke respons betrof negenendertig vakleerkrachten. Hoeveel procent respons dat is ten opzichte van de populatie die de vragenlijst had kunnen invullen is niet te achterhalen.

3.8.6. ANALYSE VAN DE VRAGENLIJSTEN

De analyse van de vragenlijsten gebeurde met het programma SPSS versie 11.5. De uitkomst van de statistische toetsing is significant wanneer de overschrijdingskans p kleiner is dan .05. Dit betekent dat met 95 % zekerheid gezegd kan worden dat een hypothese (de H_0) terecht wordt verworpen en er dus 5 % kans bestaat dat een hypothese onterecht verworpen wordt. Opgemerkt moet worden dat er relatief veel missing values zijn en dat deze missing values niet overal hetzelfde zijn. Het kan dus zijn dat de ene analyse betrekking heeft op een bepaald deel vakleerkrachten muziek en een andere analyse op een ander deel vakleerkrachten muziek.

3.8.7. SLOTOPMERKINGEN OVER HET KWANTITATIEVE ONDERZOEK

Doel van het kwantitatieve onderzoek was om door vragenlijsten een indruk te krijgen van de praktijkkennis van een grotere groep vakleerkrachten en om te zien in welke mate de uitkomsten van deze vragenlijst overeenkomen met de uitkomsten ten aanzien van (een deel van) de praktijkkennis van de vakleerkrachten zoals die in het kwalitatieve onderzoek naar voren kwam. Het kwantitatieve gedeelte van het onderzoek heeft een sterk beschrijvend karakter zodat er een globaal beeld gevormd kan worden van de 'kennis en opvattingen' van vakleerkrachten muziek. Door de beperkte omvang van het totale onderzoek is de operationalisering van variabelen in het kwantitatieve deel minder uitgewerkt dan in het kwalitatieve deel. Beschrijving en toetsing van de gegevens beperkt zich tot het itemniveau. In die zin heeft dit gedeelte van het onderzoek evenals het kwalitatieve onderzoek ook een exploratief karakter: de eerste resultaten geven aanleiding geven tot nader onderzoek waarbij de vragenlijst zou moeten worden uitgebreid en gevalideerd.

3.9

BEANTWOORDING VAN DE VRAAGSTELLING

Aan de hand van de vakleerkrachtportretten in hoofdstuk 4 en de resultaten van de vragenlijsten in hoofdstuk 7 wordt een deel van de vraagstelling beantwoord, namelijk ‘Wat is de praktijkkennis van vakleerkrachten in het basisonderwijs over het ontwerpen en het uitvoeren van een curriculum voor ‘noten leren lezen’. In hoofdstuk 5 zal een deel van de praktijkkennis worden uitgelicht die unieke type kennis lijkt ten opzichte van theoriekennis. Om de gehele vraagstelling ‘Wat is de praktijkkennis van vakleerkrachten in het basisonderwijs over het ontwerpen en het uitvoeren van een curriculum voor ‘noten leren lezen’ en ‘hoe verhoudt deze praktijkkennis zich tot theoretische inzichten rondom het leren lezen van noten?’ te kunnen beantwoorden, wordt in hoofdstuk 6 en hoofdstuk 8 bekeken hoe praktijkkennis zich verhoudt tot theoretische inzichten die uit literatuur naar voren zijn gekomen.

4

ONDERZOEKS- RESULTATEN: PORTRETTEN VAN VAKLEERKRACHTEN

In dit hoofdstuk wordt het eerste gedeelte van de vraagstelling beantwoord, namelijk ‘Wat is de praktijkkennis van vakleerkrachten in het basisonderwijs over het ontwerpen en het uitvoeren van a) een individuele les voor ‘noten leren lezen’ en b) een lange leerlijn voor ‘noten leren lezen’. Iedere vakleerkracht wordt in dit hoofdstuk geportretteerd op basis van de analyses van de halfgestructureerde interviews, conceptmaps en stimulated recalls. Aan het einde van de portretten staat een tabel waarin de kennis, opvattingen en interactieve cognities van de vakleerkrachten per categorie zijn samengevat. In de tabel staan cijfers die verwijzen naar de verschillende categorieën en de lezer kan in de bijlagen een uitgebreide beschrijving van deze categorieën vinden. Tot slot worden aan het einde van dit hoofdstuk de verschillen en overeenkomsten tussen de praktijkkennis van de vakleerkrachten beschreven.

4.1

DE PORTRETTEN

4.1.1. BENJAMIN [VAKLEERKRACHT 1]

Variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis

Benjamin is 44 jaar, heeft staatsexamen Schoolmuziek gedaan en geeft 22 jaar les, waarvan 12 jaar muziekles op zijn huidige school. Als jonge vakleerkracht vond hij dat zijn muzieklessen moesten swingen maar op een gegeven ogenblik wilde hij meer. In 1993 kwam Benjamin in aanraking met het Kodaly gedachtegoed en die ervaring heeft zijn onderwijs waaronder het leren van noten lezen veranderd. Ook hebben over de jaren heen de reacties van leerlingen zijn lesgeven beïnvloed: ‘Aan hoe de reacties van de kinderen waren, merk ik dat kinderen het niet fijn vinden, dan ga je manieren zoeken dat ze het wel fijn vinden’.

Volgens Benjamin heeft de school waar hij lesgeeft geen visie op het vak muziek behalve dat plezier in de lessen voorop moet staan. De school maakt zich verder niet druk om wat de inhoud van zijn lessen is. Hij zou het ideaal vinden als de groepsleerkrachten wel betrokken zouden zijn bij zijn lessen.

Kennis en opvattingen over muziek(les) en het leren lezen van noten

Volgens Benjamin is muziek een intelligente zaak en hoeft muziekles niet alleen leuk te zijn, maar juist een uitdaging. In een curriculum muziek hoort het leren lezen van noten thuis, net zoals het leren van taal. Volgens Benjamin kunnen leerlingen dan pas noten lezen als zij bij het notenschrift de bijbehorende klank kunnen voorstellen. Maar noten lezen is geen doel op zich: ‘We gaan noten lezen om creatief daarna muziek te kunnen maken. Creatief is het scheppen van nieuwe dingen’.

Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een individuele les Beginsituatie

Volgens Benjamin kan in groep 3 begonnen worden met noten leren lezen omdat er in groep drie ook begonnen wordt met

het lezen van taal. Hij kan de beginsituatie van zijn leerlingen inschatten doordat hij de leerlingen in groep 1 en 2 heeft voorbereid op het leren noten lezen: in groep 1 en 2 hebben de leerlingen geleerd tegenstellingen te horen in muziek zoals hoog-laag, hard-zacht, mineur-majeur en twee- en drie-ledige maatsoorten. Groep 1 en 2 heeft ook op speelse wijze kennis gemaakt met het notenschrift.

Opbouw van de les

Benjamin volgt in het ontwerpen van zijn lessen eigenlijk altijd dezelfde opbouw. Hij kiest vooraf aan het ontwerpen van zijn les enerzijds een thema dat aansluit bij de beleavingswereld van het kind én bij het moment van het jaar (bijvoorbeeld carnaval). Anderzijds kiest hij een muzikaal inhoudelijk doel zoals noten leren lezen. Zijn lessen beginnen met een opening waarin bekend liedmateriaal herhaald wordt. Vervolgens komt de kern van de les: aan de hand van materiaal binnen een lied komt het muzikaal inhoudelijke doel aan de orde, bijvoorbeeld het leren lezen van een halve noot. De les eindigt met ontspanning zoals bewegen op muziek of met een spel. Bij het ontwerpen van zijn les gaat Benjamin niet uit van ideeën uit de leerpsychologie. Wel ontwerpt hij vanuit het gedachtegoed van Kodaly en soms ook Orff: 'De kern van de Kodalyfilosofie is... [...] muziek moet je maken met je handen, met je oren, en met je hele lijf'.

Keuze van de inhoud voor de lessen waarin noten lezen geïntroduceerd wordt

In de eerste lessen waarin noten leren lezen in groep drie geïntroduceerd wordt, kiest Benjamin om aan de hand van een ritmetaal te beginnen met het lezen van ritme. Reden hiervoor is 'omdat de beleavingswereld van het kind ritmischer is. Toonhoogte speelt minder een rol'. Als hij begint met het lezen van tonale inhouden dan kiest hij ervoor om de leerlingen als eerste

het relatieve notensysteem te leren. Hij begint met majeure-toonladders (Do tot Do) en met het leren lezen van intervallen. Tijdens het ontwerpen gaat hij qua niveau uit van de klas die hij voor zich krijgt en wat er in die klas in een vorige les gebeurd is. Hij ontwerpt zijn les zo, dat hij als vakleerkracht de leerstof 'aanbrengt' bij de leerlingen: 'Ik wil de c aanleren of ik wil het interval so-mi qua gehoor aanbrengen ja, dan is het gewoon zo van nou, dan is dat in ieder geval een lied waar die sprong in voorkomt'. De leerdoelen van de lessen noten lezen zijn dat leerlingen klank leren koppelen aan symbolen.

Kennis en opvattingen over het uitvoeren van het lesontwerp Muzikale inhoud vertalen naar leerlingen

Benjamin begint met het noten lezen op tweelijnige balken die hij in latere lessen uitbreidt tot vijf lijnen. Hij gebruikt een ritmetaal en het relatieve notensysteem bij het leren noten lezen. Het fysiek maken van intervallen wordt door Benjamin genoemd als een manier om de interval afstanden duidelijk te maken. Benjamin koppelt ook buitenmuzikale thema's aan muzikale inhouden om het leren lezen van noten toegankelijker te maken: '...ik teken een boom en dan zeg ik van eh... nou 'es eventjes kijken jongens, kijk het vogeltje zit nou op de bovenste tak, weten jullie dat nog, ik speel dat en nou zit het vogeltje op de onderste tak hè'.

Didactiek

Bij het leren lezen van toonduur spreekt Benjamin klassikaal met de leerlingen een ritmetaal en vervolgens wordt deze ritmetaal genoteerd en gelezen. Ook zingt hij eerst klassikaal met de leerlingen bepaalde intervallen die vervolgens genoteerd en gelezen worden. Benjamin noemt dat er in zijn lessen een afwisseling moet zijn tussen spanning en ontspanning en dat werkvormen daarop moeten aansluiten. Tijdens het lesgeven

denkt Benjamin vooral na of de leerlingen de muzikale inhoud van de lessen begrijpen. Benjamin reflecteert en anticipeert voortdurend op het leerproces van de leerlingen en past waar nodig zijn eigen handelen aan om het inzicht in de leerstof te verhogen. Hij denkt na hoe hij individuele leerlingen zelf tot inzicht kan laten komen: ‘... dat is dus die jongen die dus de kaartjes [met noten] van rechts naar links heeft en die wil ik dan hierbij even ondersteunen en kijken hoe die eh... ja, of -ie het ook inziet dat het fout eh... is’.

Pedagogiek

Benjamin benoemt het belang van leerling positief bevestigen en hen in hun waarde laten. Tijdens zijn les denkt hij daar ook aan: ‘..Ja, ik zie dat iedereen het eigenlijk prima heeft neergelegd, dus ik heb zelf zoiets van bevestig dat dan ook, want positiviteit werkt ook naar de kinderen toe’. Ook denkt hij eraan individuele leerlingen op zo’n manier te corrigeren dat die leerlingen niet het gevoel krijgen incompetent te zijn.

Kennis en opvattingen over het ontwerpen en uitvoeren van een lange leerlijn voor ‘noten leren lezen’

Opbouw lange leerlijn

In groep 1 en 2 worden leerlingen op speelse wijze voorbereid op het leren lezen van noten door tegenstellingen zoals hoog-laag, hard-zacht, mineur-majeur en tweedelige-driedelige maatsoorten te leren horen. In groep 3 wordt serieus gestart met het leren lezen van noten. De ritmetaal en het relatieve notensysteem worden geïntroduceerd. Tweedelige maatsoorten worden met behulp van het ritmetaal genoteerd en gelezen, en er wordt van Mi tot La op een tweelijnige of drielijnige notenbalk gelezen in C, F en G. In groep 4 worden twee en driedelige maatsoorten genoteerd en gelezen. Naast halve noten, kwartnoten en achtste noten, worden nu ook hele noten en halve noten met een punt

gelezen. Leerlingen leren in het relatieve systeem lezen van Do naar So, in het absolute systeem van d naar f. In groep 5 leren leerlingen triolen lezen en een achtste met een punt. Ook leren zij de hele Do-ladder en de La-ladder lezen. In absolute notatie worden melodieën in F, G en C genoteerd en gelezen. In groep 6 leren leerlingen vier zestienden, de combinatie achtste-2 zestienden en de combinatie 2 zestienden-achtste lezen. Ook komt opmaat-neermaat aan de orde. Leerlingen leren daarnaast kruizen en mollen lezen. In groep 7 leren leerlingen oververbindingen lezen. Nieuw is het lezen van accoorden schema’s (I-IV-V accoorden). Ook leren leerlingen intervallen lezen en herkennen, en in de g-sleutel en f-sleutel lezen. In groep acht wordt alles wat tot dan toe geleerd is, toegepast. Leerlingen maken compositie- opdrachtjes of maken een eigen musical. Benjamin benoemt overigens dat door de lange leerlijn heen het leren noten lezen geheel verweven is met andere muzikale activiteiten. Einddoel van de lange leerlijn vindt Benjamin het van blad kunnen lezen. Benjamin heeft geen aparte eindtoets waarin deze vaardigheid wordt getoetst.

4.1.2. RACHELLE [VAKLEERKRACHT 2]

Variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis

Rachelle is 41 jaar, heeft Schoolmuziek in Tilburg gestudeerd en geeft 14 jaar les, waarvan 6 jaar muzikles op haar huidige school. Op haar eigen persoonlijke ontwikkeling na, kan zij zich niet herinneren of er specifieke ervaringen zijn die van invloed zijn geweest op hoe zij noten leert aan haar leerlingen: ‘...je eigen ontwikkeling en eh... hoe je zelf werkt, dat ontwikkelt zich dan gaandeweg, en ja, je maakt je lessen zoals je zelf bent. [...] Gewoon het netjes werken, precies, eh, overzichtelijk, geordend’. Tijdens haar opleiding kreeg ze weinig handvatten hoe zij noten kon leren aan leerlingen: ‘...je leerde in de les een

heleboel hoe je dat aan kon leren zonder, ja juist zonder noten'. Zij heeft wel door de jaren geleerd wat te moeilijk is waardoor zij het niveau van haar lessen over de jaren heen naar beneden heeft geschroefd. Nu geeft zij haar les zoals zij zich heeft voorgenoemen. De school heeft volgens Rachelle geen visie op het vak muziek. De betrokkenheid van groepsleerkrachten bij haar les wisselt.

Kennis en opvattingen over muziek(les) en het leren lezen van noten

Volgens Rachelle is muziek vrij abstract en niet zo gemakkelijk. Zij vindt het haar taak als vakleerkracht om de leerlingen echt wat te leren over muziek; muzikles hoeft daarom niet alleen leuk te zijn. Noten leren lezen, ondanks dat het moeilijk is, hoort er gewoon bij, net als het leren van taal. Rachelle vindt dat leerlingen noten kunnen lezen als zij de vorm van een noot aan een waarde kunnen koppelen en als leerlingen een noot op de notenbalk kunnen plaatsen. Rachelle noemt ook het leren van buitenmuzikale doelen aan de hand van het noten lezen: '[het leren] goed kijken. 'Nee, die noot staat tussen het vierde en vijfde lijntje, en die noot staat tussen het derde en vierde lijntje' dat dat heel nuttig is, afgezien of het voor muziek nuttig is. Want zo precies hoeven ze bijna nooit... Voor geen enkel vak...'

Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een individuele les Beginsituatie

Rachelle begint met het leren van noten lezen in groep 5 omdat leerlingen in groep 3 en 4 druk bezig zijn met taal. In groep 5 beginnen leerlingen ook met het leren van aardrijkskunde en geschiedenis, het noten leren lezen sluit daar op aan. Rachelle kan de beginsituatie van haar leerlingen in schatten doordat haar leerlingen vanaf groep 3 ritmische steunwoorden hebben geleerd. Tijdens het leren van die steunwoorden is de ritmi-

sche notatie tegelijkertijd zichtbaar maar deze notatie wordt niet bewust gelezen. In groep 5 worden deze woorden bewust gekoppeld aan het notenschrift. Rachelle bereidt niet bewust het lezen van melodie voor.

Opbouw van de les

Rachelle volgt in het ontwerpen van haar lessen regelmatig dezelfde opbouw. Zij begint lessen met een blok zingen, gevolgd door een blok 'praktische verwerking' waarin bijvoorbeeld geklapt of gemusiceerd wordt en tot slot een blok theorie zoals noten leren lezen of instrumentenkunde. Er is niet noodzakelijkerwijs samenhang tussen lesonderdelen. Een van de leerdoelen is dat leerlingen bij wat zij lezen een klankbeeld ontwikkelen. Rachelle gaat bij het ontwerpen van haar les niet uit van leerpsychologische ideeën. Wel bekijkt zij methodes voor leuke lesideeën.

Keuze van de inhoud voor de lessen waarin noten lezen geïntroduceerd wordt

In de eerste lessen 'noten leren lezen' waarin het leren lezen van noten geïntroduceerd wordt, start Rachelle met het lezen van ritme omdat zij zelf ritme als iets tastbaars ervaart dan toonhoogte. Rachelle begint meteen met het lezen van het absolute notensysteem. Rachelle biedt in principe alle groepen dezelfde leerstof aan.

Kennis en opvattingen over het uitvoeren van het lesontwerp Muzikaal inhoud vertalen naar leerlingen

Rachelle begint met het lezen van noten op tweelijnige balken die zij later uitbreidt tot vijf lijnen. Zij gebruikt steunwoorden (dierenamen) bij het leren lezen van ritme inhouden. Tijdens de les denkt Rachelle eraan om het notenschrift te vergelijken met buitenmuzikale elementen, zodat het lezen van noten

inzichtelijker wordt voor leerlingen: ‘... ondertussen denk ik hoeveel zouden er nou zijn die dit echt snappen, want ik vertaal het dus expres naar iets wat ze voor zich kunnen zien, want een halve tel kan je niet voor je zien maar een halve taart wel’.

Didactiek

In de eerste lessen waarin noten leren geïntroduceerd wordt, begint Rachelle met het geven van ritmes in vierkwartsmaten op schrift aan alle leerlingen en vraagt hen het notenbeeld te koppelen aan steunwoorden, de dierenamen. Hierbij wordt het genoteerde niet klinkend gemaakt. Bij het leren van toonhoogte in een latere fase krijgen alle leerlingen als eerste een notenbalk en moeten zij daarin verschillende noten schrijven met de bijbehorende namen. Rachelle gaat ervan uit dat het leren lezen van noten een kwestie van inslijpen is: ‘... ik laat ze sommetjes maken, gewoon ook weer voor het inslijpen van hoeveel tellen [een noot heeft], ik ga er in eerste instantie maar uit van dat een kwart noot 1 tel [is]...’.

Tijdens de les anticipeert Rachelle op wat er kan gaan gebeuren en zij stemt haar instructies daar op af. Een groot aantal instructies gaat over het beheersen van buitenmuzikale vaardigheden zoals het precies zijn en netjes werken: ‘... op dat moment denk ik van ja ‘o, let op!’ want kinderen die [...] werken netjes van boven naar beneden en we hebben 4 en 2 ingevuld [oefeningen] en die gaan op het volgende ribbeltje een half invullen en dat moet niet want dat is de onderste, dus ik denk o hup, meteen uh... nog niks opschrijven, opletten en het weer even in de goede volgorde doen want anders heb je straks kinderen die het verkeerd ingevuld hebben...’. Rachelle reflecteert tijdens de les met name op leeruitkomsten van de leerlingen. Daarbij heeft zij een globaal beeld van hoe snel individuele leerlingen leren: ‘...En ook hier denk ik ‘J. jongen, wat duurt het weer

lang’ [voordat het antwoord komt], maar ja, dat zijn we van J. gewend dus... we gaan gewoon dapper dapper door...’.

Pedagogiek

Rachelle vindt zelfvertrouwen geven aan leerlingen bij het leren belangrijk. Tijdens de les denkt zij daar regelmatig aan: ‘...dat zeg ik er ook bij: dat is makkelijk, en er was ook iets moeilijks, dat ze het ook niet voor zichzelf vreemd hoeven te vinden als zij het moeilijk vinden; o, de juf zegt ook dat het moeilijk is, dus ja, dan is het ook minder erg om het fout te hebben, of om het nog niet helemaal te snappen’. Tijdens het lesgeven komt ook naar voren hoe goed Rachelle achtergronden van leerlingen kent. Zij probeert met name leerlingen met een wat problematische achtergrond positief te benaderen: ‘...Ook weer even positief... vooral dat jongetje, ik geef hem nou een complimentje omdat hij dat blad in de map van dat zieke kind doet, dat schijnt dus een heel druk, nou akelig wil ik niet zeggen, niet zo’n makkelijk kind te zijn en ik heb daar geen centje moeite mee want dat joch is zo gek van muziek’.

Kennis en opvattingen over het ontwerpen en uitvoeren van een lange leerlijn voor ‘noten leren lezen’

Opbouw lange leerlijn

Elk jaar is door Rachelle in drie theorieblokken opgebouwd, met de schoolrapporten mee. Zij heeft voor ieder blok werkbladen gemaakt. Een kwart tot een derde van de lestijd gaat in het leren lezen van noten. In groep 1 en 2 werkt Rachelle nog niet met notatie. Wel leren de kleuters het verschil tussen hoog-laag. In groep 3 en 4 leren de leerlingen het klappen en herkennen van ritmische bouwstenen: aap (halve noot), tijger (twee kwarten), olifant (twee achtsten/kwart), struisvogel (kwart, twee achtsten) en dromedaris (vier achtsten). Ook leren de leerlingen de concepten hoog-midden-laag. In groep 5 gaat het eerste

theorie blok over hard-zacht. In het tweede blok leren de leerlingen de ritmische bouwstenen die zij kennen, en een halve en hele noot in tweedelige maatsoorten lezen. Ook krijgen zij uitleg over de notenbalk, notennamen en de g-sleutel: 'Januari, februari, zo tot half maart ben ik bezig met ritmische notatie en daarna, het einde van het jaar melodische notatie. En dat komt dus concentrisch ieder jaar terug'. In groep 6 wordt de stof uit groep 5 herhaald en worden maatsoorten behandeld: leerlingen moeten maatstrepen trekken in twee- en driedelige maatsoorten. In groep zeven wordt notenwaarde uitgebreid met een punt en leren leerlingen rusten herkennen. Indien mogelijk laat Rachelle leerlingen werken met het computerspel 'notenkraker'. In groep 8 wordt de stof uit groep 7 herhaald. Rachelle probeert bij het lezen en schrijven ritmische en melodische inhouden te combineren. Alleen goede groepen leren kruizen en mollen lezen. Aan het einde van de lange leerlijn moeten leerlingen in groep acht hele, halve, kwart en achtste noten uit elkaar kunnen houden. Daarnaast moeten leerlingen weten dat er zeven tonen zijn, de g kunnen plaatsen en weten dat noten bolletjes tussen en rondom de lijnen in een notenbalk kunnen staan. Ook moeten leerlingen kruizen, mollen, maatsoorten en muzikale termen nog zoals piano en forte snappen. Rachelle toetst één keer per trimester. Rachelle ervaart overigens wel dat zwarte scholen een jaar achterlopen op de leerstof.

4.1.3. CHRISTINE [VAKLEERKRACHT 3]

variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis

Christine is 32 jaar, heeft schoolmuziek gestudeerd in Utrecht en geeft negen jaar muziekles waarvan zeven jaar op haar huidige school. Er zijn tot nu toe drie mensen van grote invloed geweest op haar lesgeven. De liefde voor het kind heeft ze voor

een belangrijk deel van een conservatoriumdocent geleerd, van haar oud-directeur op haar huidige school heeft ze veel over didactiek geleerd en van haar voorganger heeft ze veel over muziekonderwijs geleerd: 'dus het zijn eigenlijk drie personen, niet zozeer de opleiding, die mij zo gevormd hebben'. Net als haar voorganger werkt zij vanuit het Wardgedachtegoed. Door de jaren heen heeft zij met name haar liedrepertoire veranderd en het dirigeren van jezelf doet ze niet meer, ook al maakt dat onderdeel uit van het Wardgedachtegoed.

De school waarop zij lesgeeft, heeft de visie dat muziek absoluut noodzakelijk is: leerlingen leren concentreren door muziek, muziek doet ook een beroep op een groep en het is een taal die kinderen behoren te leren. De afspraak binnen school is dat groepsleerkrachten tijdens de muziekles in de klas blijven en betrokken zijn bij de les. De betrokkenheid is echter wisselend van groepsleerkrachten, desondanks is Christine wel tevreden over de huidige betrokkenheid.

Kennis en opvattingen over muziek(les) en het leren lezen van noten

In de muzieklessen van Christine staat zingen centraal: 'Ja, daar [zingen] komt zo veel bij kijken, je hele persoonlijke ontwikkeling. Heel, heel, heel belangrijk, dat is mijn belangrijkste doel'. Naast het zingen is echter het noten leren lezen, net als het leren lezen van taal, een vanzelfsprekend onderdeel in het curriculum. Christine ervaart dat leerlingen het leren lezen van noten leuk vinden en zelfs gretig zijn: 'Dan zie ik eh, allereerst een soort gretigheid net zoals [...] letters leren schrijven. Daar moet je gebruik van maken, die gretigheid die ze dan hebben net als bij noten. Vinden ze interessant. Ze vinden het zelf dus, ja geweldig dat het een soort taal is die ze kunnen verstaan, die hele muziek'. Christine vindt dat leerlingen de kans moeten krijgen om noten te leren lezen. Zij vindt dat leerlingen noten

kunnen lezen als zij aan het notenbeeld de bijbehorende klank kunnen koppelen.

Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een individuele les Beginsituatie

Christine begint in groep 3 met het leren lezen van noten: 'Ja, dat is toch fantastisch, ook op het moment dat ze dat met lezen doen dat ze dat ook met noten doen. Ik zou zeggen, er is niets logischer dan dat, dat je dat ja, combineert'. Christine kan de beginsituatie van haar leerlingen inschatten doordat zij hen in groep 1 en 2 voorbereidt op het leren lezen door een gevoel van hoogteverschil te leren.

Opbouw van de les

Christine volgt in het ontwerpen van haar lessen altijd dezelfde opbouw. Zij begint lessen met een vocalise, gevolgd door een trefoefening, een dictee en het leren van notatie. Daarna komt, waar het voorafgaande naar toewerkt, de kern van de les: het leren zingen van een melodie. Lessen eindigen met vrij lied repertoire. Muzikale inhouden worden vooral aan de hand van de melodie geleerd. Het leerdoel is dat leerlingen innerlijk horen wat ze lezen. Christine gaat bij het ontwerpen van haar lessen niet uit van leerpsychologische ideeën. Wel baseert zij haar lessen op het gedachtegoed van Ward. Daaruit zijn de belangrijkste elementen: ontwikkeling van het innerlijke gehoor en het afwisselen van 'spanning en ontspanning' op alle niveaus in de les.

Keuze van de inhoud voor de lessen waarin noten lezen geïntroduceerd wordt

Christine start in groep 3 gelijktijdig met het leren lezen van toonhoogte en toonduur. Bij het leren lezen van tonale inhouden leert zij de leerlingen als eerste het relatieve notensysteem.

Christine begint daarbij met majeurtoonladders (Do tot Do) en met het leren van intervallen. Bij het leren lezen van ritme kiest Christine ervoor om aan de hand van een ritmetaal ritme te leren lezen. In principe past Christine de leerstof niet aan een klas of groep aan.

Kennis en opvattingen over het uitvoeren van het lesontwerp Muzikale inhoud vertalen naar leerlingen

Christine begint met het leren van noten op tweelijnig balken die zij later uitbreidt tot vijf lijnen. Het fysiek maken van intervallen wordt door Christine genoemd als een manier om de interval afstanden duidelijk te maken. Tijdens de les denkt zij daar ook aan: 'Op dat moment dacht ik ook van 'Ik merk dat ze hem [het interval] niet helemaal hebben'. Dan laat ik ze ook eventjes, (zingend:) 'Sol', echt dat lichamelijke er eventjes bij'.

Didactiek

Het leren lezen van noten is volgens Christine vooral een kwestie van doen: 'ook in dat mooie, dat leesproces waar ze toch in zitten, is het iets heel natuurlijks... ja... worden er dus door... door te doen wordt het ze eigen gemaakt'. Zij ervaart overigens dat leerlingen toonduur en toonhoogte op een andere manier leren lezen. Daarom worden deze inhouden eerst gescheiden aangeboden maar daarna meteen weer samengevoegd. Bij het leren lezen van ritmische inhouden krijgen leerlingen klassikaal noten te zien en vervolgens krijgen zij de bijbehorende ritmetaal te horen en lezen de noten mee (la staat voor een kwartnoot, laag voor een halve noot enz). Bij het leren van tonale inhouden krijgen leerlingen klassikaal eerst notatie te zien en vervolgens wordt de notatie klinkend gemaakt aan de hand van het relatieve notensysteem en lezen zij mee. Christine merkt wel over het klassikaal lesgeven op: 'Het is natuurlijk in principe constant een klassikale gebeurtenis maar ook constant een individuele'.

Tijdens de les denkt Christine na over hoe de leerlingen hun muzikale vaardigheden uitvoeren. Steeds maakt ze een overweging of zij leerlingen gaat verbeteren of dat ze vaart in de les gaat houden. Ook denkt zij per individuele leerling na in welke mate zij gaat ingrijpen in hun leerproces: ‘... L. kan meer en die deed 4 keer de La in plaats van 3. Dan denk ik heel bewust op dat moment: ga ik hier op in of niet?’. Tijdens de les reflecteert en anticipeert zij ook voortdurend op haar eigen didactisch handelen en past waar nodig het eigen handelen aan: ‘Dat is gewoon eigenlijk een steek die ik laat vallen [...] Het was niet dezelfde toon, daar was ik me wel van bewust...[ik] dacht: oh, even weer helemaal opnieuw weer toon zetten...’.

Pedagogiek

Christine vindt het belangrijk om haar leerlingen positief te bevestigen en om een groepsgevoel te creëren. Tijdens de les denkt zij met name na of de leerlingen gemotiveerd en betrokken zijn. Zij vindt het belangrijk om te weten of het zowel met een groep goed gaat als met een individuele leerling. Zij kent de kent achtergronden en gedrag van individuele leerlingen en zij denkt tijdens de les na hoe zij de persoonlijke ontwikkeling van bepaalde leerlingen kan stimuleren: ‘Bij A. denk ik dan heel bewust, haar kies ik [...] die pik ik er dan uit, ja, ze kan gewoon goed Nederlands maar ja, ze is zo stoïcijns, ze is altijd zo keurig, maar d'r komt helemaal geen, helemaal geen expressie eigenlijk, dus die ben ik eigenlijk uit de tent aan het lokken...’

Kennis en opvattingen over het ontwerpen en uitvoeren van een lange leerlijn voor ‘noten leren lezen’

Opbouw lange leerlijn

In groep 1 en 2 leren de leerlingen om op toon te zingen, toonhoogtes te onderscheiden en een gevoel voor discipline te

ontwikkelen. In groep 3 en 4 leren de leerlingen van Do naar Do te zingen en beginnen ze met lezen: ‘Ik heb daar ook mijn vaste stapjes in met sprongen dus eh: “Do Mi Sol”. Dat ze de tertsen kunnen, dat ze de kwinten kunnen dat ze de kwart van Sol naar Do, de hoge Do’. Er wordt meteen vanaf groep drie gelezen in twee- en driedelige maatsoorten. In groep vijf worden kruizen en mollen voor het eerst geïntroduceerd (aan de sleutel; nog geen alteraties). In groep vijf en zes leren de leerlingen de begrippen mineur en majeur. Leerlingen leren te lezen in Do-Do en So-So, maar ook in La-La en Mi-La. In groep 7 en 8 leren wordt het lezen van Mi-La uitgebreid naar La-La en leren leerlingen chromatische wendingen te lezen. In groep 7 en 8 leren leerlingen lezen in het absolute systeem. Ondertussen hebben leerlingen door de jaren heen geleerd om hele, halve, kwart en achtste noten en rusten te lezen. Het einddoel van de lange leerlijn is dat leerlingen van blad kunnen zingen. Christine toetst dat einddoel niet expliciet, maar zij toetst de leerlingen eens per maand door de lange leerlijn heen om te zien of de leerlingen de leerstof begrijpen.

4.2

OVERZICHT VAN DE PRAKTIJKKENNIS VAN
VAKLEERKRACHTEN MUZIEK

CM	<i>conceptmap</i>
HI	<i>halfgestructureerde interview</i>
SR	<i>stimulated recall</i>

BENJAMIN

Achtergrond

- 1.1 Man
- 1.2 42 jaar
- 1.3 Staatsexamen Schoolmuziek
- 1.4 Geeft 22 jaar les, waarvan 12 jaar muziek op huidige school
- 1.5 Kennismaking met het gedachtengoed van Kodaly heeft zijn lesgeven veranderd
- 1.6 Reacties van de leerlingen hebben gedurende de jaren invloed gehad op hoe hij lesgeeft
- 2.1 zijn school heeft geen visie op het vak muziek
- 2.2 hij zou willen dat groepsleerkrachten betrokken waren bij zijn les
- 2.3 hij wordt gemotiveerd door de klas waardoor hij op zijn beurt de klas weer kan motiveren
- 2.4 Hij (de school waar hij les geeft) heeft een samenwerking met de plaatselijke fanfare

1. Kennis en opvattingen over muziek (les) en noten leren lezen

- 1 Muziek is een intelligente zaak
- 2.1 Muziekles hoeft niet alleen leuk te zijn maar uitdagend
- 2.2 Noten lezen past in het schoolcurriculum zoals taal lezen erin past
- 2.3 Noten lezen is geen doel op zich maar een middel tot muziek maken
- CM 2.3. Leren nieuwe melodie
- 2.4 Noten lezen is klank aan symbool kunnen koppelen; vergelijking taal
- 2.5 Noten leren lezen kost inspanning
- 2.6 leerlingen beleven plezier aan het leren noten lezen

2. Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een individuele les

- 1 beginnen met noten lezen in groep 3
- 1 De leerlingen zijn in groep drie aan lezen toe
- 2 vakleerkracht kent de beginsituatie: in groep 1 en 2 leren leerlingen tegenstellingen horen zoals kort-lang, hoog-laag, twee- en driedelig.

- 3 leerdoelen in lessen: klank kunnen koppelen aan symbolen
- 4 opbouw van lesontwerp staat min of meer vast
- 5.1 beginnen met het lezen van ritme inhouden.
- 5.1 leerlingen beginnen met het leren lezen van ritme inhouden omdat de belevingswereld van het kind ritmischer is
- 5.2 beginnen met het leren van ritmetaal ; beginnen met het lezen van tweedelige maatsoorten.
- 5.2 beginnen met leren van het relatieve notensysteem (majeur) en met lezen van intervallen; beginnen met majeur inhouden.
- 6.1 gaat qua niveau uit van de klas en wat er een les daarvoor gebeurd is
- 6.2 de vakleerkracht brengt leerstof aan in het gehoor
- 7 er ligt geen leerpsychologie ten grondslag aan zijn lessen. Wel het gedachten-goed van Kodaly en soms Orff

3. Kennis en opvattingen over het uitvoeren van het lesontwerp (uitkomsten interview en stimulated recall)

- 1 eerst klank (ritmetaal) dan noteren en vervolgens lezen
- 1 eerst klank (relatief solmisatie systeem) dan noteren en vervolgens lezen
- 1 in een les moet afgewisseld worden tussen spanning en ontspanning
- 1 afwisseling in werkvormen (zingen, noten lezen, bewegen)

SR1 reflecteert op het leerproces dat zich in het hoofd van leerlingen afspeelt

SR1 helpt leerlingen om zelf tot inzicht te komen

SR1 richt zich op het begrijpen door leerlingen van muzikale inhouden

- 2 beginnen met lezen vanuit tweelijnig notenbalken
- 2 koppelen van buitenmuzikale thema's aan muziekinhouden
- 2 afstanden van intervallen fysiek maken

3.1 leerlingen positief bevestigen

SR3.1. Bevestigt de prestatie van leerlingen positief

SR3.2. Corrigeert leerlingen op zo'n wijze dat zij zich competent voelen

- 4 toets aan de hand van werkvormen gedurende de les
- 4 reflecteert na de les in welke mate de leerdoelen zijn behaald

5 geeft de ideale les, zou vaker aan dezelfde klas willen lesgeven

SR6 besteed aandacht aan klasseorganisatie, opstelling van de klas, orde en tijdsverloop

4. Kennis en opvattingen over het ontwerpen en uitvoeren van een lange leerlijn voor 'noten leren lezen'

- 1 noten leren lezen is verweven met andere muziekactiviteiten

HI en SR2 Opbouw lange leerlijn

In groep 1 en 2 worden leerlingen op speelse wijze voorbereid op het leren lezen van noten door tegenstellingen horen zoals hoog-laag, hard-zacht, mineur-majeur en tweedelige-driedelige maatsoorten te leren horen. In

groep 3 wordt serieus gestart met het leren lezen van noten. Het ritmetaal en het relatieve notensysteem worden geïntroduceerd. Tweedelige maatsoorten worden met behulp van het ritmetaal genoteerd en gelezen, en er wordt van Mi tot La op een tweelinige of drielinige notenbalk gelezen in C, F en G. In groep 4 worden twee en driedelige maatsoorten genoteerd en gelezen. Naast halve noten, kwartnoten en achtste noten, worden nu ook hele noten en halve noten met een punt gelezen. Leerlingen leren in het relatieve systeem lezen van Do naar So, in het absolute systeem van d naar f. In groep 5 leren leerlingen triolen lezen en een achtste met een punt. Ook leren zij de hele Do-ladder en de La-ladder lezen. In absolute notatie worden melodieën in F, G en C genoteerd en gelezen. In groep 6 leren leerlingen vier zestienden, de combinatie achtste-2 zestienden en de combinatie 2 zestienden-achtste lezen. Ook komt opmaat- neermaat aan de orde. Leerlingen leren daarnaast kruizen en mollen lezen. In groep 7 leren leerlingen oververbindingen lezen. Nieuw is het lezen van accoorden schema's (I-IV-V accoorden). Ook leren leerlingen intervallen lezen en herkennen, en in de g-sleutel en f-sleutel lezen. In groep acht wordt alles wat tot dan toe geleerd is, toegepast. Leerlingen maken compositie-opdrachtjes of maken een eigen musical. Benjamin benoemt overigens dat door de lange leerlijn heen het leren noten lezen geheel verwerven is met andere muzikale activiteiten.

- 3 einddoel van noten leren lezen is het van blad kunnen zingen
- 4 einddoel wordt niet an sich getoets
- 5 kennismaking met het Kodaly gedachtengoed na conservatoriumopleiding heeft zijn lesgeven veranderd: noten lezen niet als doel maar als middel tot muziek maken en componeren.
- 6 zijn benadering van kleuters is speelser dan in andere groepen

RACHELLE

Achtergrond

- 1.1 Vrouw
- (1.2 41 jaar
- (1.3 Conservatorium in Tilburg
- (1.4 geeft 14 jaar les waarvan 6 op haar huidige school
- (1.5) op conservatorium geen handvatten gekregen voor het leren noten lezen.
- (1.6) reacties leerlingen hebben ervoor gezorgd dat zij lesstof in niveau (lager) heeft aangepast
- (2.1) haar school heeft geen visie op het vak muziek
- (2.2) betrokkenheid groepsleerkrachten wisselt
- (2.3) zij geeft haar les, of een klas het leuk vindt of niet
- (2.4) het wisselt sterk hoe leerlingen bezig zijn met muziek buiten de lessen om

1. *Kennis en opvattingen over muziek (les) en noten leren lezen*
- 1 Muziek is vrij abstract
- 2.1 Muziekles hoeft niet alleen leuk; leerlingen moeten wat leren

- 2.2 Noten lezen past in het schoolcurriculum zoals taal lezen erin past
 - 2.3 noten leer je zodat je weet wat je ermee moet
 - CM 2.3 Je leert buitenmuzikale vaardigheden zoals precies zijn en goed leren kijken.
 - 2.4 noten kunnen lezen is de vorm van een noot aan een waarde kunnen koppelen en een noot op notenbalk kunnen plaatsen.
 - 2.5 Noten leren lezen is niet makkelijk
 - 2.6 leerlingen vinden het best moeilijk
-
2. *Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een individuele les*
 - 1 beginnen met noten lezen in groep 5
 - 1 in de lagere klassen moeten leerlingen zich op het leren lezen/schrijven taal kunnen richten
 - 2 vakleerkracht kent de beginsituatie: in groep 3 leren leerlingen ritmische steunwoorden
 - 3 leerdoelen in lessen: klank kunnen koppelen aan symbolen
 - 4 maakt regelmatig gebruik van dezelfde lesontwerp opbouw
 - 5.1 beginnen met het lezen van ritme inhouden
 - 5.1 leerlingen beginnen met het leren lezen van ritme inhouden omdat zij ritme als iets tastbaars voorstellen
 - 5.2 beginnen met het leren van ritmische steunwoorden ; beginnen met het lezen van tweedelige maatsoorten.
 - 5.2 beginnen met leren van het absolute notensysteem (majeur) en met lezen van afzonderlijke noten; beginnen met majeure inhouden.
 - 6.1 dezelfde leerstof per jaar voor de groepen
 - 6.2 leerstof slijpt in
 - 6.3 weet hoe een groep leert
 - 6.4 kent het leergedrag van individuele leerlingen
 - 7 er ligt geen leerpsychologie ten grondslag aan haar lessen.
-
3. *Kennis en opvattingen over het uitvoeren van het lesontwerp (uitkomsten interview en stimulated recall)*
 - 1 notenschrift koppelen aan steunwoorden; dit gaat zonder klank gepaard
 - 1 het tekenen van noten in een notenbalk; dit gaat zonder klank gepaard.
 - SR1 reflecteert op leeruitkomsten
 - SR1 heeft een beeld en verwachting van hoe leerlingen leren
 - SR1 instructies zijn gericht op buiten muzikale vaardigheden zoals precies zijn
 - 2 beginnen met lezen vanuit tweelinig notenbalken
 - 2 koppelen van buitenmuzikale thema's aan muziekinhouden
 - SR2 maakt gebruik van buiten muzikale thema's om het leren lezen van noten inzichtelijk te maken
 - 3.1 leerlingen zelfvertrouwen geven bij het leren
 - 3.2 leerlingen met een problematische achtergrond positief bevestigen
 - SR3.1 Schept en veilig leerklimaat

SR3.2 Kent de (probleem) achtergronden van leerlingen en benadert die leerlingen positief

4 loopt tijdens de les rond en controleert de opgegeven opdrachten

5 geeft de ideale les, zou wel theorie meer in praktijk willen brengen

SR6 nadruk op organisatie van werkmap

4. *Kennis en opvattingen over het ontwerpen en uitvoeren van een lange leerlijn voor 'noten leren lezen'*

1 noten leren lezen maakt een kwart tot een derde uit van haar lessen

HI en SR2 Opbouw lange leerlijn

Ieder jaar is door Rachelle in drie theorieblokken opgebouwd, met de school-rapporten mee. Zij heeft voor ieder blok werkbladen gemaakt. Een kwart tot een derde van de lestijd gaat in het leren lezen van noten. In groep 1 en 2 werkt Rachelle nog niet met notatie. Wel leren de kleuters het verschil tussen hoog-laag. In groep 3 en 4 leren de leerlingen het klappen en herkennen van ritmische bouwstenen: aap (halve noot), tijger (twee kwarten), olifant (twee achtsten/kwart), struisvogel (kwart, twee achtsten) en dromedaris (vier achtsten). Ook leren de leerlingen de concepten hoog-midden-laag. In groep 5 gaat het eerste theorie blok over hard-zacht. In het tweede blok leren de leerlingen de ritmische bouwstenen die zij kennen, en een halve en hele noot in tweedelige maatsoorten lezen. Ook krijgen zij uitleg over de notenbalk, notennamen en de g- sleutel: 'januari, februari, zo tot half maart ben ik bezig met ritmische notatie en daarna, het einde van het jaar melodische notatie. En dat komt dus concentrisch ieder jaar terug'. In groep 6 wordt de stof uit groep 5 herhaald en worden maatsoorten behandeld: leerlingen moeten maatstrepen trekken in twee- en driedelige maatsoorten. In groep zeven wordt notenwaarden uitgebreid met een punt en leren leerlingen rusten herkennen. Indien mogelijk laat Rachelle leerlingen werken met het computerspel 'notenkraker'. In groep 8 wordt de stof uit groep 7 herhaald. Rachelle probeert bij het lezen en schrijven ritmische en melodische inhouden te combineren. Alleen goede groepen leren kruizen en mollen lezen. Aan het einde van de lange leerlijn moeten leerlingen in groep acht hele, halve, kwart en achtste noten uit elkaar kunnen houden. Daarnaast moeten leerlingen weten dat er zeven tonen zijn, de g kunnen plaatsen en weten dat noten bolletjes tussen en rondom de lijnen in een notenbalk kunnen staan. Ook moeten leerlingen kruizen, mollen, maatsoorten en muzikale termen nog zoals piano en forte snappen.

3 einddoel van noten leren lezen is hele, halve, kwart en achtste noten uit elkaar kunnen houden. Leerlingen weten dat er zeven tonen zijn, de g kunnen plaatsen en weten dat noten bolletjes tussen en rondom de lijnen in een notenbalk kunnen staan. Ook moeten leerlingen kruizen, mollen, maatsoorten en muzikale termen nog zoals piano en forte snappen.

4 Rachelle toets gedurende de lange leerlijn; eens per trimester

5 Rachelle merkt dat zij over de jaren heen meer leerlinggericht probeert te werken

6 haar benadering van kleuters is speelser dan in andere groepen

CHRISTINE

Achtergrond

(1.1) Vrouw

(1.2) 32 jaar

(1.3) Conservatorium in Utrecht

(1.4) geeft 9 jaar les waarvan 7 op haar huidige school

(1.5) op conservatorium geen handvatten gekregen voor het leren noten lezen; individuen zijn van invloed geweest op haar lesgeven

(1.6) over de jaren heeft zij haar liedrepertoire aangepast en het dirigeren van jezelf uit het curriculum gehaald

(2.1) haar school heeft een visie op het vak muziek

(2.2) betrokkenheid groepsleerkrachten is naar tevredenheid

(2.3) zij geeft haar les zoals gepland maar houdt wel rekening met de stemming in een klas

(2.4) het wisselt sterk hoe leerlingen bezig zijn met muziek buiten de lessen om

1. *Kennis en opvattingen over muziek (les) en noten leren lezen*

2.1 door muziekles kunnen leerlingen zich persoonlijk ontwikkelen

2.2 Noten lezen past in het schoolcurriculum zoals taal lezen erin past en leerlingen laten een gretigheid zien voor het leren van noten lezen

2.3 een taal leren verstaan

CM 2.3. Leren van hoofdmelodie

2.4 Noten lezen is (innerlijk) klank aan symbool kunnen koppelen.

2.4 Ze zien het en ze lezen het, ze doen het. Ze zetten het om in actie; vergelijking taal

2.5 Voor het leren noten lezen is inspanning nodig

2.6 leerlingen vinden het leren noten lezen interessant; vinden het geweldig om een nieuwe taal te leren

2. *Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een individuele les*

1 beginnen met noten lezen in groep 3

1 logisch moment, ze leren dan ook taal lezen

2 vakleerkracht kent de beginsituatie: in groep 1 en 2 leren leerlingen toonhoogte verschillen

3 leerdoelen in lessen: klank (innerlijk) kunnen koppelen aan symbolen

4 opbouw van lesontwerp staat min of meer vast

5.1 beginnen met het lezen van ritme en tonale inhouden tegelijkertijd; wel eerst gescheiden aanbieden en dan samenvoegen

5.2 leren lezen aan de hand van een ritmetaal; leren zowel in twee- als in driedelige maatsoorten lezen.

5.2 leren lezen aan de hand van het relatieve notensysteem. Beginnen met inter-

- vallen lezen in majeur.
- 6.1 dezelfde leerstof per jaar voor de groepen
 - 6.2 leren door doen
 - 6.3 weet hoe een groep leert
 - 7 er ligt geen leerpsychologie ten grondslag aan haar lessen; wel Wardgedachtengoed
3. *Kennis en opvattingen over het uitvoeren van het lesontwerp (uitkomsten interview en stimulated recall)*
- 1 leerlingen zien eerst de ritmische notatie en vervolgens horen zij de klank (ritmetaal) die erbij hoort
 - 1 leerlingen zien eerst de tonale notatie (majeur) en vervolgens horen zij de klank (relatieve systeem). Beginnen met het lezen van intervallen.
- CM 1 In een les moet afgewisseld worden tussen spanning en ontspanning
- SR 1 reflecteert op beheersen muzikale vaardigheid
- SR 1 weegt aandacht voor individueel leerproces af tegen het behouden van vaart in de les
- SR 1 reflecteert op eigen didactisch handelen
- 2 beginnen met lezen vanuit twee-lijnig notenbalken
 - 2 koppelen van buitenmuzikale thema's aan muziekinhouden
 - 2 het fysiek maken van interval afstanden
- SR2 laat leerlingen interval afstanden fysiek ervaren om het leren lezen van noten inzichtelijker te maken
- 3.1 leerlingen positief bevestigen en een groepsgevoel creëren
 - 3.1 leerlingen motiveren en betrekken
 - 3.2 leerlingen persoonlijk helpen te ontwikkelen
- SR 3.1 Observeert of leerlingen gemotiveerd zijn en de les leuk vinden
- SR3.2 Kent achtergronden en gedrag van leerlingen en probeert vanuit die wetenschap de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen te stimuleren
- 4 toetst leerdoelen aan de hand van opdrachten tijdens de les of een toets
 - 5 geeft de ideale les
- SR 6 besteedt aandacht aan klasseorganisatie, opstelling van de klas, orde en tijdsverloop
4. *Kennis en opvattingen over het ontwerpen en uitvoeren van een lange leerlijn voor 'noten leren lezen'*
- HI en SR2 Opbouw lange leerlijn
- In groep 1 en 2 leren de leerlingen om op toon zingen, toonhoogtes te onderscheiden en een gevoel voor discipline te ontwikkelen. In groep 3 en 4 leren de leerlingen van Do naar Do te zingen en beginnen ze met lezen: 'ik heb daar ook mijn vaste stapjes in met sprongen dus eh: "Do Mi Sol". Dat ze de tertsen kunnen, dat ze de kwinten kunnen dat ze de kwart van Sol naar Do, de hoge Do'. Er wordt meteen vanaf groep drie gelezen in twee- en driedelige maatsoorten. In groep vijf worden kruizen en mollen voor het eerst geïntroduceerd (aan de sleutel; nog geen alteraties). In groep vijf en zes leren de leerlingen de begrippen mineur en majeur. Leerlingen leren te lezen

- in Do-Do en So-So, maar ook in La-La en Mi-La. In groep 7 en 8 leren wordt het lezen van Mi-La uitgebreid naar La-La en leren leerlingen chromatische wendingen te lezen. In groep 7 en 8 leren leerlingen lezen in het absolute systeem. Ondertussen hebben leerlingen door de jaren heen geleerd om hele, halve, kwart en achtste noten en rusten te lezen. Het einddoel van de lange leerlijn is dat leerlingen van blad kunnen zingen.
- 3 leerlingen kunnen van blad zingen
 - 4 Christine toets gedurende de lange leerlijn; eens per maand
 - 5 Christine merkt dat ze meer achter het Wardgedachtengoed is komen te staan
 - 6 haar benadering van kleuters is speelser dan in andere groepen

4.3

OVERZICHT VAN DE VERSCHILLEN EN OVEREENKOMSTEN
IN PRAKTIJKKENNIS VAN VAKLEERKRACHTEN MUZIEK

In de tabel is een overzicht van de praktijkkennis van de vakleerkrachten gegeven. Per categorie hebben soms twee vakleerkrachten geantwoord. Hieronder worden verschillen en overeenkomsten beschreven.

4.3.1. 'KENNIS EN OPVATTINGEN BETREFFENDE MUZIEK(LES)
EN NOTEN LEREN LEZEN'

De vakleerkrachten verschillen in hun opvattingen en kennis wat betreft de volgende categorieën:

- Categorie 1: K & O over het medium muziek. De ene vakleerkracht noemt dat muziek een intelligente zaak is, de ander dat muziek vrij abstract is.
- Categorie 2.1.: K & O over de aard van muzikles. De ene vakleerkracht noemt dat muzikles uitdagend moet zijn, de anderen vinden respectievelijk dat leerlingen iets moeten leren en dat leerlingen zich door muziek persoonlijk kunnen ontwikkelen.
- Categorie 2.3.: K & O over het doel van noten leren lezen. Vakleerkrachten noemen: dat het leren lezen van noten niet een doel op zich, dat het een taal is dat ook geleerd moet worden en dat je noten leert lezen zodat je weet wat je ermee moet.

Op de volgende punten is er onder alle vakleerkrachten overeenstemming:

- Categorie 2.2: K & O over de visie waarom noten lezen in een curriculum muziek hoort. De vakleerkrachten vinden dat 'noten leren lezen' past in een curriculum zoals 'taal leren lezen' erin past;

- Categorie 2.5: K & O over de moeilijkheidsgraad van het leren noten lezen. De vakleerkrachten vinden dat voor het noten leren lezen inspanning nodig is.

Op andere punten is er tussen de vakleerkrachten [1,3] die hun lessen baseren op het gedachtegoed van een muziekpedagoog overeenstemming en een verschil met de vakleerkracht die dit niet doet [2]. Bijvoorbeeld:

- Categorie 2.4: K & O over de definitie van noten lezen. Vakleerkrachten 1 en 3 vinden dat er sprake is van noten lezen als leerlingen klank aan symbool kunnen koppelen, vakleerkracht 2 vindt dat er sprake is noten lezen als leerlingen de vorm van een noot aan een waarde kunnen koppelen en een noot op de notenbalk kunnen plaatsen;
- Categorie 2.6: K & O over de perceptie beleving leerlingen. Vakleerkrachten 1 en 3 vinden dat leerlingen 'noten leren lezen' leuk vinden, vakleerkracht 2 vindt dat leerlingen 'noten leren lezen' moeilijk vinden.

TABEL 4.3.1.

DE VAKLEER- KRACHTEN VERSCHILLEN IN PRAKTIJK- KENNIS	DE VAKLEER- KRACHTEN KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT	VAKLEER- KRACHTEN 1 EN 3 KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT	VAKLEER- KRACHTEN 1 EN 2 KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT	VAKLEER- KRACHTEN 2 EN 3 KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT
Categorie 1 Categorie 2.1. Categorie 2.3.	Categorie 2.2. Categorie 2.5.	Categorie 2.4. Categorie 2.6.	–	–

4.3.2. 'KENNIS EN OPVATTINGEN OVER HET ONTWERPEN VAN EEN INDIVIDUELE LES'

De vakleerkrachten verschillen in hun opvattingen en kennis wat betreft de volgende categorieën:

- Categorie 2: K & O over beginsituatie van de eerste les noten leren lezen. De ene vakleerkracht noemt dat het herkennen van hoog- en laag, kort-lang en drie- en tweedelige maatsoorten van belang is, de andere vakleerkrachten werken respectievelijk aan het aanleren van steunwoorden en het herkennen van toonhoogte verschil.
- Categorie 6.2.: K & O over hoe in het algemeen leerlingen leren. Een vakleerkracht vindt dat leerlingen leren door te doen, de andere vakleerkrachten vinden respectievelijk dat de vakleerkracht de leerstof aanbrengt in het gehoor en dat de leerstof vanzelf erin moet slijpen.

Deze verschillen betreffen de wijze waarop gedacht wordt over hoe kinderen leren en hoe leerlingen voorbereid worden op het leren lezen.

TABEL 4.3.2.

DE VAKLEER- KRACHTEN VERSCHILLEN IN PRAKTIJK- KENNIS	DE VAKLEER- KRACHTEN KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT	VAKLEER- KRACHTEN 1 EN 3 KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT	VAKLEER- KRACHTEN 1 EN 2 KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT	VAKLEER- KRACHTEN 2 EN 3 KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT
Categorie 2 Categorie 6.2.	Categorie 3 Categorie 4 Categorie 5.2 (deels) Categorie 7	Categorie 1 Categorie 5.2. (deels)	Categorie 5.1.	Categorie 6.1.

Op de volgende punten is er echter onder alle vakleerkrachten overeenstemming:

- Categorie 3: K & O over leerdoelen specifiek voor het noten leren lezen. Het leerdoel in de les van de vakleerkrachten is dat leerlingen klank aan symbool kunnen koppelen;
- Categorie 4: K & O over de opbouw van een les. De opbouw van het lesontwerp van de vakleerkrachten staat min of meer vast;
- Categorie 5.2.: K & O over de concrete inhoud van de eerste lessen noten lezen. De vakleerkrachten beginnen met het lezen van majeur inhouden;
- Categorie 7: K & O over leerpsychologie of muziekpedagogiek die ten grondslag ligt aan het lesontwerp. Er ligt geen leerpsychologie ten grondslag aan de lessen van de vakleerkrachten.

Op een aantal punten is er tussen de vakleerkrachten [1,3] die hun lessen baseren op het gedachtegoed van een muziekpedagoog overeenstemming en een verschil met de vakleerkracht die dit niet doet [2]. Deze verschillen gaan vooral over wanneer en met welke leerinhouden gestart wordt bij het leren lezen van noten:

- Categorie 1: K & O over welke groep begint met lezen. Vakleerkrachten 1 en 3 vinden dat in groep met het leren lezen van noten gestart kan worden in groep 3 omdat leerlingen er dan aan toe zijn, vakleerkracht 2 start in groep 5 omdat leerlingen zich eerst moeten richten op het leren van taal;
- Categorie 5.2.: K & O over de concrete inhoud van de eerste lessen noten lezen. Vakleerkrachten 1 en 3 beginnen met het leren met een ritmetaal, vakleerkracht 2 begint met leren van ritmische steunwoorden;
- Categorie 5.2.: K & O over de concrete inhoud van de eerste lessen noten lezen. Vakleerkrachten 1 en 3 beginnen met het leren van het relatieve notensysteem en met het leren lezen van intervallen, vakleerkracht 2 begint met het leren lezen van afzonderlijke noten in het absolute notensysteem.

Tot slot zijn er de volgende overeenkomsten tussen de vakleerkrachten:

- Categorie 5.1.: K & O over het starten met het lezen van tonale of ritmische inhouden. Vakleerkrachten 1 en 2 zijn het er mee eens dat er gestart moet worden met het leren lezen van ritme inhouden, vakleerkracht 3 start zowel met ritme inhouden als tonale inhouden.
- Categorie 6.1.: K & O over het aanpassen van leerstof aan leerlingen. Vakleerkrachten 2 en 3 hebben dezelfde leerstof per jaar voor de groepen terwijl vakleerkracht 1 uit gaat van iedere klas apart.

4.3.3. 'KENNIS EN OPVATTINGEN OVER HET UITVOEREN VAN HET LESONTWERP'

De vakleerkrachten verschillen in hun opvattingen en kennis wat betreft de volgende categorieën:

- Categorie 1: K & O over didactiek. De drie vakleerkrachten bieden de leerstof op een geheel andere wijze aan. De verschillen concentreren zich op het feit of de vakleerkracht eerst het notenbeeld aanbiedt en vervolgens klank of andersom. Ook zijn er verschillen of de vakleerkracht reflecteert op het leerproces, of de leeruitkomsten. Daarnaast kunnen instructies gericht zijn op het leren van binnenmuzikale inhouden of op buiten muzikale inhouden.

Op de volgende punten is er echter onder alle vakleerkrachten overeenstemming:

- Categorie 2: K & O over muzikale inhoud vertalen naar leerlingen. De vakleerkrachten starten alle drie met twee-lij-nige notenbalken en koppelen buiten muzikale thema's aan muziekinhouden;
- Categorie 3.1.: pedagogische K & O over het algemeen. De

vakleerkrachten vinden dat leerlingen op een positieve wijze bevestigd moeten worden. De invulling die daaraan gegeven wordt verschilt echter per vakleerkracht (zie stimulated recall 3.1.);

- Categorie 4: pedagogische K & O over het algemeen. De vakleerkrachten lopen tijdens de les rond en controleren de gegeven opdrachten.
- Categorie 5: K & O over de ideale les. De vakleerkrachten vinden in principe dat zij de ideale les geven.

Tot slot zijn er de volgende overeenkomsten tussen de vakleerkrachten:

- Categorie 1: K & O over didactiek. Vakleerkrachten 1 en 3 vinden dat er in een les een afwisseling moet zijn tussen spanning en ontspanning;
- Categorie 2: K & O over muzikale inhoud vertalen naar leerlingen. Vakleerkrachten 1 en 3 laten leerlingen de interval afstanden fysiek ervaren.
- Categorie 6: K & O over klassenmanagement en -organisatie. Vakleerkrachten 1 en 3 besteden aandacht aan klas-senorganisatie, opstelling van de klas, orde en tijdsverloop, vakleerkracht 2 besteedt de meeste tijd aan de organisatie van de werkmap.

TABEL 4.3.3.

DE VAKLEER- KRACHTEN VERSCHILLEN IN PRAKTIJK- KENNIS	DE VAKLEER- KRACHTEN KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT	VAKLEER- KRACHTEN 1 EN 3 KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT	VAKLEER- KRACHTEN 1 EN 2 KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT	VAKLEER- KRACHTEN 2 EN 3 KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT
Categorie 1	Categorie 2 Categorie 3.1. (deels) Categorie 4 Categorie 5	Categorie 1 Categorie 5.2. (deels)	Categorie 5.1.	Categorie 6.1.

4.3.4. ‘KENNIS EN OPVATTINGEN OVER HET ONTWERPEN EN UITVOEREN VAN EEN LANGE LEERLIJN VOOR ‘NOTEN LEREN LEZEN’

De vakleerkrachten verschillen in hun opvattingen en kennis wat betreft de volgende categorieën:

- Categorie 2: K & O over opbouw lange leerlijn. De opbouw van de lange leerlijnen van de vakleerkrachten verschillen van elkaar.
- Categorie 4: K & O over toetsing binnen en aan het einde van de lange leerlijn. De vakleerkrachten toetsen allen op een andere manier.
- Categorie 5: K & O over veranderingen in het ontwerpen van lessen en een lange leerlijn door ervaring. Verschillende ervaringen zijn van invloed geweest op de individuele vakleerkrachten.

Op het volgende punt is er echter onder alle vakleerkrachten overeenstemming:

- Categorie 6: K & O over verschillende benaderingen voor verschillende groepen. De vakleerkrachten benaderen de kleuters spelser dan andere groepen.

Tot slot is er de volgende overeenkomst tussen de vakleerkrachten:

- Categorie 3: : K & O over het einddoel van de lange leerlijn. Vakleerkrachten 1 en 3 vinden dat het einddoel van noten leren lezen ‘van blad kunnen zingen’ moet zijn, vakleerkracht 2 moeten namen en duur van noten kunnen benoemen.

TABEL 4.3.4.

DE VAKLEER- KRACHTEN VERSCHILLEN IN PRAKTIJK- KENNIS	DE VAKLEER- KRACHTEN KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT	VAKLEER- KRACHTEN 1 EN 3 KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT	VAKLEER- KRACHTEN 1 EN 2 KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT	VAKLEER- KRACHTEN 2 EN 3 KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT
Categorie 2 Categorie 4 Categorie 5	Categorie 6	Categorie 3	–	–

4.3.5. VARIABELEN DIE VAN INVLOED KUNNEN ZIJN OP DE ONTWIKKELING VAN PRAKTIJKKENNIS

Er werden tussen de variabelen die van invloed kunnen zijn op de praktijkkennis van vakleerkrachten muziek weinig overeenkomsten gevonden. De vakleerkrachten verschillen op de volgende punten: sexe, leeftijd, plaats van opleiding, het aantal jaren dat lesgegeven wordt, welke ervaringen van invloed

zijn op het uitvoeren en ontwerpen van en curriculum, hoe betrokken de groepsleerkrachten zijn en de wijze waarop een klas motiveert om les te geven.

Op het volgende punt komen de vakleerkrachten overeen:

- categorie 1.5.: Het gevolgde onderwijs dat het ontwerpen en het uitvoeren van curriculum noten leren lezen heeft beïnvloed. De vakleerkrachten hebben niet op het conservatorium geleerd hoe noten leren lezen onderwezen moet worden.

Tot slot is er de volgende overeenkomst tussen de vakleerkrachten:

- Categorie 2.1.: visie van de school op het vak muziek. Vakleerkrachten 1 en 2 geven aan dat de school geen visie heeft op muziekonderwijs, vakleerkracht 3 zegt dat haar school wel een visie heeft op muziekonderwijs.
- Categorie 2.4.: hoe de leerlingen buiten de schooltijden bezig zijn met muziek. Volgens vakleerkracht 2 en 3 wisselt het sterk hoe leerlingen buiten school met muziek omgaan, vakleerkracht 1 werkt samen met de plaatselijke fanfare waardoor leerlingen ook buiten school om veel met muziek bezig zijn.

TABEL 4.3.5.

DE VAKLEER- KRACHTEN VERSCHILLEN IN PRAKTIJK- KENNIS	DE VAKLEER- KRACHTEN KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT	VAKLEER- KRACHTEN 1 EN 3 KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT	VAKLEER- KRACHTEN 1 EN 2 KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT	VAKLEER- KRACHTEN 2 EN 3 KOMEN OVEREEN WAT PRAKTIJK- KENNIS BETREFT
Categorie 1.1. Categorie 1.2. Categorie 1.3. Categorie 1.4. Categorie 1.6. Categorie 2.2. Categorie 2.3.	Categorie 1.5.	–	Categorie 2.1.	Categorie 2.4.

4.3.6. OPVALLENDE OVEREENKOMSTEN

De meeste overeenkomsten in praktijkkennis zijn te vinden bij de vakleerkrachten Benjamin [1] en Christine [3]. De overeenkomsten zijn vooral terug te vinden in de definitie van ‘noten lezen’ die deze vakleerkrachten hanteren, op welke leeftijd de vakleerkrachten starten met noten lezen, met welke leerinhouden zij starten, het einddoel van het curriculum dat zij hanteren en de perceptie van hoe leerlingen noten leren lezen vinden. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat beide vakleerkrachten hun curriculum baseren op het gedachtegoed van muziekpedagogen, namelijk de tijdgenoten Kodaly (1882-1967) en Ward (1880-1975). In het gedachtegoed van deze muziekpedagogen kunnen (tijdgebonden) ideeën terug te vinden zijn over wanneer, welke vakinhouden aangeboden moeten worden.

5 ONDERZOEKS- RESULTATEN: EEN EIGEN KENNIS-BASIS, DE PRAKTIJKKENNIS VAN VAKLEER- KRACHTEN TOEGELICHT

In de inleiding van deze scriptie staat beschreven dat vakleerkrachten buiten formele onderwijstheorieën om een eigen kennisbasis, de zogenaamde praktijkkennis, lijken op te bouwen (Meijer, 1999). In dit hoofdstuk wordt een deel van de praktijkkennis van vakleerkrachten uitgebreider beschreven dan in de portretten. Het is voor dit onderzoek te omvattend om alle praktijkkennis uitgebreid toe te lichten en te beschrijven. De praktijkkennis die hieronder beschreven wordt, betreft onderwerpen en thema's die niet in de theoretische inzichten waarmee de praktijkkennis in deze scriptie vergeleken wordt aan de orde komen. Het lijkt een soort kennis te zijn die specifiek door vakleerkrachten ontwikkeld is in en door de praktijk. Om de werkelijkheid van de praktijkkennis van de vakleerkrachten zo dicht mogelijk te benaderen, wordt de praktijkkennis van de vakleerkrachten veelal weergegeven door citaten. De titels van de paragrafen zijn ook uitspraken van de vakleerkrachten.

5.1

‘GRETIGHEID OM NOTEN TE LEREN LEZEN’

Op de vraag of een vakleerkracht [3] een visie had waarom noten leren lezen in een curriculum muziek paste, antwoordde zij: ‘... ja daar heb ik wel een visie op... ehm... Ja ik merk altijd al, als ik helemaal puur naar het kind zelf kijk dan eh, want daar vind ik echt dat ik daar vanuit moet gaan. Ik kan het wel mooi bedenken... Dan zie ik eh, allereerst een soort gretigheid net zoals noten leren lezen of eh, letters leren schrijven. Daar moet je gebruik van maken, die gretigheid die ze dan hebben net als bij noten. Vinden ze interessant. Ze vinden het zelf dus, ja geweldig dat het een soort taal is die ze kunnen verstaan, die hele muziek...’. Een andere vakleerkracht [1] beschrijft iets dergelijks: ‘... ze [groep 3] beginnen dan ook met het echte lezen van woorden en omdat men er op dat moment aan toe is, men is er aan toe.’ De vakleerkrachten lijken allebei op een zekere leeftijd, in groep drie, een gevoeligheid en gretigheid bij leerlingen te ervaren voor het leren lezen van noten. Beide vakleerkrachten [1, 3] gebruiken die kennis en nemen groep drie als startpunt voor het leren lezen van noten.

5.2

‘HET LICHAMELIJK INPRENTEN VAN DIE TOONAFSTANDEN’

De vakleerkrachten ontwikkelen verschillende ingangen om het leren lezen van noten inzichtelijker te maken voor leerlingen. Het fysiek maken van intervallen wordt door tweevakleerkrachten [1,3] genoemd om het leren van de intervallen te vergemakkelijken en die vervolgens gelezen worden.

- vakleerkracht [1] ... ik [zeg] pak je hand, doe maar eens mee, dit is de mi, dit is de re, dit is de do... mi-mi-mi-re-

do... ja? [doet alsof zijn hand een notenbalk is en wijst onzichtbare noten aan]

- vakleerkrachten [3] ...dan doen we daar een dicteetje mee: ik zing iets op “Noe” en zij moeten raden wat, en dan geven ze dus ook op hun lichaam dus Do is bij de navel, Re op borsthoogte, en voor alles is een plaats, hè? Dus daar begint al ook het lichamelijke inprenten van die toonafstanden’.

De vakleerkrachten [1,2] koppelen ook buitenmuzikale thema’s aan muzikale inhouden om het leren van noten voor de leerlingen inzichtelijker te maken.

- [1]> ...op een gegeven ogenblik dan de eerste notatievormen krijgt, en ritme, dat je in feite, al is dat dan misschien een beetje... niet direct in echte nootjes, maar dat je toonhoogte al in feite ook al beeldend te zien krijgt. < ...Beeldend... echt letterlijk of is dat met die vogeltjes? >Ja, vogeltjes, bijtjes, bloemetjes... hè, dus eh... kan betekenen dat als je ergens een plaatje van tekent dan kan iemand er wat bij zingen. En dat dat dan nog geen terts is of iets dergelijks maakt dan niet uit, men weet dat het hoog-laag is.
- [2] ...ik laat ze sommetjes maken gewoon ook weer voor het inslijpen van hoeveel tellen [een tel is], ik ga er in eerste instantie maar van uit dat een kwart noot 1 tel...

Eén vakleerkracht [3] gebruikt de metafoor van de verhuizing om aan te geven dat er gewisseld wordt van majeur inhouden naar mineur inhouden.

- [3] ...Maar beginnen we in groep vijf, met ‘de verhuizing’ noem ik dat dan altijd, met de lage Sol hè? Lage Sol tot de hoge Sol. Dus dan wordt dit [geeft nieuwe plek op lijf aan] opeens je lage Sol’.

Aan de hand van deze verschillende ingangen, het fysiek maken van de intervallen, het gebruik van buitenmuzikale thema’s en het gebruik van metaforen zoeken de vakleerkrachten verschillende manieren om muzikale inhouden toegankelijk te maken voor hun leerlingen.

5.3

‘T IS ZO PRECIES HÈ, ’T IS ZO OM TE KIJKEN’

Het visuele aspect van noten lezen blijkt voor sommige leerlingen ingewikkeld te zijn volgens de vakleerkrachten [1,2]. Om het lezen makkelijker te maken, werken vakleerkrachten met tweeliijnige notenbalken die zij later uitbreiden tot vijfliijnige notenbalken.

- vakleerkracht [1] ...Ik teken dan bijvoorbeeld op het bord twee eh... twee lijnen of ik teken een boom en dan zeg ik van eh... nou ‘es eventjes kijken jongens, kijk het vogeltje zit nou op de bovenste tak, weten jullie dat nog, ik speel dat en nou zit het vogeltje op de onderste tak hè’.

Een vakleerkracht [2] vergroot de vijfliijnige notenbalk voor de leerlingen omdat het voor leerlingen moeilijk is om in een kleine vijfliijnige notenbalk te lezen.

- vakleerkracht [2] ‘...Het is ook, daar heb ik vroeger ook nooit zo bij stil gestaan, het is ook voor kinderen, ’t is zo precies hè, ’t is zo om te kijken. D’r zijn echt kinderen bij die ZIEN dat verschil gewoon niet van die noot om het eerste of tweede lijntje. ‘Hé maar joh, dat zie je toch, die staat toch een stuk lager?’ Volgens mij zijn er bij die het echt niet zien. Ja, want ik bedoel... soms heb je kinderen en dan denk je van ja, dat is er gewoon één die dwars wil liggen van uh, muziek enzovoort, maar ook kinderen die wel hun best doen gewoon... En, uhm, en nou ja, dan dit

[laat werkblad zien]....dit is al een tweede versie en dit moet nog keer een maat groter, want het is voor kinderen echt veel te priegelig. Zelf teken je natuurlijk ook... [tekent een noot op notenbalk]
 < daar is heel veel coördinatie voor nodig.
 > ja, precies, dus dat ja, ook daar. Je moet toch weer leren. Er zijn zoveel dingen waar je niet bij stil staat als je het zelf allemaal al weet.'

De geboden werkvormen zijn ontwikkeld om de leerlingen te helpen met de door de vakleerkrachten waargenomen problemen met het visuele aspect van noten lezen.

5.4

'VAN LINKS NAAR RECHTS'

Een vakleerkracht [1] weet dat het van links naar rechts lezen van noten niet zo vanzelfsprekend is voor leerlingen als het lijkt.

- vakleerkracht [1] '...Ik kijk dan bewust, ik ben dan zelf duidelijk aan het denken zo van... kijken of zij, aan het observeren of ze het goeie kaartje hebben liggen maar met name ook hebben ze het van links naar rechts, dat is een aandachtspunt geweest wat in vorige lessen ook duidelijk... Ja, eerst was het echt zo van leg het kaartje maar neer, maar nu net als bij het lezen en schrijven van links naar rechts.'

Deze vakleerkracht attendeert leerlingen er bewust op dat het net zoals bij het lezen van taal is: van links naar rechts.

5.5

'NOOTJES ONDER ELKAAR'

Wanneer leerlingen datgene wat ze horen voor het eerst ook

noteren, blijkt dat in de praktijk een probleem op te leveren, zoals een vakleerkracht [1] dat beschrijft:

'... het is nog even wennen, ja, hij schreef dan wel de nootjes zo bijna onder elkaar, maar goed het is ook de eerste keer vandaag dat ze dat eigenlijk van de, hoe heet het, van de hand naar het bord, naar het officiële notenschrift zetten'.

Een vakleerkracht [2] ondervond hetzelfde probleem, namelijk dat de lezers de lineaire volgorde van links naar rechts kwijt-raken en heeft daarom naar de volgende oplossing gevonden om het probleem tegen te gaan:

> 'ik heb een blad gemaakt met [...] drie rijen rondjes boven elkaar met twee lijnen daartussen, dat is voor het hoog, midden, laag oefenen, als ik dan hoog midden laag midden hoog speel dan moeten ze dus een bovenste rondje, en een middelste, een lage en weer een hoge. Dat heb ik in het verleden gemerkt, dan deed ik dat gewoon op schrift, gewoon 2 lijntjes en dan moesten ze bolletjes tekenen, dat er heel veel kinderen zijn die dan gewoon de lineaire volgorde van links naar rechts kwijtraken. [...] Daarom heb ik een blad gemaakt met allemaal rondjes erop. Ik heb zelfs voor deze grote groep potjes van fotorolletjes-doosjes met daarin negen knoopjes, steeds negen knopjes van ongeveer hetzelfde, dus negen rode, negen blauwe of wat dan ook, en dan doen we dat dus oefenen, dan moeten ze knoopjes neerleggen op dat blad en dan hoop ik dus

< o ja

> in het begin gaat dat dus ook met dat leggen dus verkeerd, dat ze dan ook weer drie onder elkaar leggen, maar nee, er mag er maar één in de rij van boven naar beneden, en als je dan nog meer wilt leggen dan doe je dat in het volgende. Dat doe ik dit jaar voor het eerst dus ik heb nog niet kunnen uitmaken of dat nou, als je dan in groep 6 overgaat tot dat zelf laten schrijven, of dat nou geholpen heeft, maar dat hoop ik wel. Ze vinden het

in ieder geval heel erg gaaf met die knoopjes, maar 35 uitdelen en 35 ophalen ...ja'

Met door haar ontwikkelde werkvorm hoopt de vakleerkracht dat leerlingen het lineair lezen van noten onder de knie krijgen.

5.6

'WE HEBBEN DRIE SOORTEN NOTEN'

Twee vakleerkrachten beginnen met het leren lezen van tonale inhouden middels het relatieve notensysteem en ritme inhouden aan de hand van ritmetaal. Op een gegeven moment willen vakleerkrachten echter dat de leerlingen toonhoogtes volgens het absolute systeem kunnen lezen. Eén vakleerkracht [1] heeft de volgende een oplossing ontwikkeld om de overstap van het relatieve systeem naar het absolute systeem te maken : '... ik zeg altijd tegen de kinderen: we hebben drie soorten noten. We hebben ritmenoten, dan zeg ik en welke is dat? Nou, daar hebben ze zoveel ervaring: ta-ta-ti-ti-ta - We hebben zangnoten, dat is do-re-mi-fa-so-la-ti-do, en we hebben instrumentennoten, of instrumentale noten, en daar hebben we de letters voor. En die introductie is dus nu geweest, nou, en dan zeg ik, kijk maar, want het staat op de notenbalk, nou, allemaal hebben ze een hand en ik doe dus [...] 'mi-re-do'... ze hebben nu al fa-mi-re-do gehad, (zingt mi-mi-mi-re-do-do-do-re-re-re-re-mi- do), dan doen ze eerst, ze kennen ook de tekens van de hand [...] Vervolgens zeg ik, nou, die ruimte, want dan gaan we naar instrumentale noten, die heet c. En die heet a '.

Door het relatieve systeem 'zangnoten' te noemen en het absolute systeem 'instrumentennoten' maakt de vakleerkracht de verschillende systemen voor de leerlingen duidelijk.

5.7

'PROBEER HET WEL, JE KAN HET OOK'

Vakleerkrachten [1, 2] weten dat het scheppen van een veilig leeromgeving een voorwaarde is om met noten leren lezen te beginnen.

- [1] '... ook degene die er moeite mee hebben, die te helpen door toch zeer positief tegen die kinderen te... als ze... zo'n kapstokken aandragen dat zij het idee hebben van hè, ik beheers dat ook [...]
- [2] '...een van de dingen waar je toch, je ziet kinderen moeilijk kijken, uh, ik probeer het dan wel zo speels, zo te brengen, zo van, jongens kom op, het is de eerste keer dat we dat doen, het is helemaal niet erg, kom op, probeer het wel, je kan het ook, ik probeer dus, ik doe de eerste regel klassikaal [noten lezen] en als het echt niet valt dan, komt hier niet meer zo vaak voor, maar bij toonhoogte, dan doen we de tweede regel ook nog samen'
- [2] '...dat zeg ik er ook bij: dat is makkelijk, en er was ook iets moeilijks, dat ze het ook niet voor zichzelf vreemd hoeven te vinden als zij het moeilijk vinden: o, de juf zegt ook dat het moeilijk is, dus ja, dan is het ook minder erg om het fout te hebben, of om het nog niet helemaal te snappen, tenminste, dat vind ik altijd wel als ze zeggen, je bent niet dom als je het niet snapt...'

De vakleerkrachten creëren een veilige leeromgeving door leerlingen het gevoel te geven dat zij fouten mogen maken, door te stimuleren dat zij in elk geval proberen om te lezen en hen het gevoel te geven dat zij competent zijn.

6 ONDERZOEKS- RESULTATEN: HOE VERHOUDT DE PRAKTIJK- KENNIS UIT HET KWALITATIEVE ONDERZOEK ZICH TOT THEORIE- KENNIS?

In dit hoofdstuk wordt het tweede gedeelte van de vraagstelling beantwoord, namelijk ‘hoe verhoudt deze praktijkkennis zich tot theoretische inzichten rondom het leren lezen van noten’. In de onderstaande paragrafen komt kennis ten aanzien van het leren noten lezen aan de orde, die zowel in de praktijk als in de theorie ontwikkeld is. Er wordt aan de hand van een aantal onderwerpen besproken hoe deze twee verschillende typen kennis zich tot elkaar verhouden.

6.1

DEFINITIE VAN NOTEN LEZEN

Gordon benadrukt dat er pas sprake van ‘noten lezen’ is ‘if you are able to hear the musical sound of and give contextual meaning to what you see in music notation before you perform it, before

someone else performs it, or as you write it, you are engaging in ‘notational audiation’ (2004, p. 5). De lezer geeft, met andere woorden, een muzikale betekenis aan datgene wat gelezen wordt voordat het heeft geklonken. Wat één vakleerkracht [2] als lezen definieert, namelijk de vorm van een noot aan een waarde kunnen koppelen en een noot op een notenbalk plaatsen, beschouwt Gordon niet als volwaardig lezen.

Twee vakleerkrachten [1,3] hanteren termen als ‘het innerlijk horen van muziek’ en ‘toonsvoorstelling’ in plaats van ‘betekenis kunnen geven’ in samenhang met lezen. Zij benadrukken dat lezen voor hen het kunnen koppelen van (innerlijk gehoorde) klank aan symbolen inhoudt en lichten hun definities aan de hand van een concreet voorbeeld toe:

- Vakleerkracht [1]: ‘Ze kunnen noten lezen als ze ook weten wat de klank erbij is. Dan kunnen ze voor mij pas noten lezen. [...] Ik vind dat ze... net zoals als je... als je... net zoals in de taal weer, het woordje boek kunt lezen, b-oe-k, boek, dat je ook weet van, hé, dan heb ik het over dit. En dat vind ik met muziek ook, als daar drie noten staan, dan wil ik wel weten ‘o dat is (zingt) pa-pa-pa’, en niet dat er dus (zingt) ‘pom-pom-pom!’...’
- Vakleerkracht [2]: > ‘[...] Ik schrijf een melodie op het bord en die kunnen ze min of meer en vue zingen. Ja dat betekent, is het bewijs dat ze... Of soms ja...
< Wat is het bewijs?
> Nou dat ze, dat ze noten kunnen, die taal kunnen lezen, dat ze het snappen. En dat ze het ook nog in muzikaal, eh, opzicht, ja gelijk kunnen omzetten. [...] Ze, ze snappen de taal.
< En, en bedoel je concreet met “ze snappen de taal”...
> Ze zien het en ze lezen het, ze doen het. Ze zetten het om in actie. Net zoals je letters hebt, je, je leest een woord’.

Hoewel de twee vakleerkrachten [1, 3] geen kant en klare definitie hanteren voor ‘noten lezen’ zoals Gordon dit doet, lijken zij toch op een meer anekdotische wijze een soort definitie te geven voor de vaardigheid ‘noten lezen’. ‘Ze snappen de taal’ refereert aan het feit dat kinderen op muzikaal niveau begrijpen wat er in noten staat geschreven.

6.2

DE EERSTE KEER DAT LEERLINGEN MET HET NOTENSCHRIFT IN CONTACT WORDEN GEBRACHT

In de ‘Music Learning Theory’ worden leerlingen pas in contact gebracht met het notenschrift gedurende de ‘Level of Symbolic Association’. Voor die tijd wordt contact met symbolische weergave van muziek - in welke vorm dan ook - gemeden omdat het leren lezen van noten volgens ‘Music Learning Theory’ volgens een bepaalde ‘learning sequens’ verloopt (Bluestine, 2000; Campbell, 1989; Feierabend, 1989). Wanneer leerlingen de ‘readiness’ hebben om te lezen, wordt direct gestart met het lezen van het traditionele westerse notenschrift.

De vakleerkrachten [1,2] laten een ander beeld zien. Zij beginnen met het daadwerkelijk leren lezen van noten respectievelijk in groep 3 en groep 5. Zij brengen de leerlingen in eerdere jaren echter wel in contact met het notenschrift. Eén van de vakleerkrachten [1] werkt al in groep 1 en 2 op een alternatieve wijze met notatie:

- vakleerkracht [1] ‘... met name in de kleuterbouw werken we veel met, als dus, als het herfst is, worden er ritme-kaarten gemaakt of in ieder geval eerst de plaatjes, je kent die stappen wel, die plaatjes eerst. En op een gegeven ogenblik is het de plaatjes met de... met het symbool, als men die plaatjes goed kunt horen, dat is voor mij het

moment om met de symbolen te komen. En dat gebeurt in eerste instantie gebeurt dat nog samen en dan komt het apart.

> Wat bedoel je met dat samen?

< Plaatje met sym- of eh... plaatje met de notatie’.

Kleuters worden op speelse wijze al in contact gebracht met het notenschrift: de vakleerkracht koppelt een plaatje van bijvoorbeeld een ‘blad’ aan een ‘kwart noot’. Kleuters lezen de noten nog niet bewust maar worden voortdurend in contact gebracht met het beeld van noten.

Een andere vakleerkracht [2] werkt ook op een dergelijke wijze met notatie voordat leerlingen echt leren lezen.

- vakleerkracht [2] ‘... ik [leer] ze vanaf, zeg maar, groep drie een klaprijtje. Dat is gebaseerd op de muziekent, dat is: aap, tijger, olifant, struisvogel, dromedaris. Uh, en daar schrijf ik van, vanaf vrijwel het begin dat ik ze dat aanleer op het moment dat ze dat rijtje compleet hebben, schrijf ik ja, iedere keer op het bord of ik hang het op met kaarten, ik ben tegenwoordig wat meer bezig met geplastificeerde kaarten en zo, ook de noten die daarbij horen, dus bij aap een halve noot en bij tijger twee kwart noten, dat ze dat beeld in ieder geval altijd zien. Alleen over, uh, hoe die noten dan heten en hoelang ze precies duren dat komt allemaal veel later’.

Deze vakleerkracht brengt de leerlingen in contact met het notenschrift zonder theoretische uitleg te geven over de noten. Beide vakleerkrachten brengen in tegenstelling tot ‘Music Learning Theory’ leerlingen in contact met het notenschrift voordat er daadwerkelijk met het lezen begonnen wordt.

6.3

HET MOMENT WAAROP MET HET LEREN LEZEN VAN
NOTEN BEGONNEN KAN WORDEN

Gordon ziet een parallel tussen de fases die bij het leren lezen van taal en die bij het leren lezen van het notenschrift doorlopen worden. Het herkennen van deze overeenkomst resulteerde erin dat leerlingen net als bij taal volgens Gordon bij het leren lezen van noten eerst een luistervocabulaire en vervolgens een audieervocabulaire moeten opbouwen voordat zij een leesvocabulaire kunnen opbouwen. Leerlingen moeten een 'readiness' ontwikkelen voor het lezen. Deze 'readiness' houdt in dat leerlingen kunnen audiëren: 'Audiation provides the inherent readiness for reading (...) notation' (2004, p.13). Volgens Music Learning Theory is het moment waarop gelezen kan worden niet afhankelijk van de chronologische leeftijd maar afhankelijk van de muzikale leeftijd van leerlingen. Leerlingen moeten in de fase van audieren zitten voordat zij kunnen beginnen met betekenisvol lezen. Dit betekent dat het moment waarop begonnen kan worden met lezen kan variëren per kind en per klas.

Twee vakleerkrachten [1, 3] melden daarentegen een chronologische leeftijd waarop gestart wordt met het leren lezen van noten: beiden beginnen met het leren lezen in groep 3. Volgens deze vakleerkrachten is het logisch om op dat moment te beginnen omdat er op die leeftijd ook gestart wordt met het leren lezen van taal. Vakleerkrachten ondervinden dat leerlingen op die leeftijd zowel met de symbolische weergave van taal als met muziek om kunnen gaan.

- [3] ... ja, dat is toch fantastisch, ook op het moment dat ze dat met lezen doen dat ze dat ook met noten doen. Ik zou zeggen, er is niets logischer dan dat, dat je dat, ja, combineert.

6.4

DE MUZIKALE INHOUDEN WAARMEE LEERLINGEN
BEGINNEN TE LEZEN

Volgens Gordon moet in eerste instantie wanneer leerlingen beginnen met leren lezen de tonale inhoud en de ritme inhoud gescheiden worden, waarbij het niet zou moeten uitmaken of leerlingen vervolgens eerst met ritme inhouden of met tonale inhouden beginnen te lezen (2004). Het leren lezen van tonale en ritme inhouden zou echter wel gelijk moeten opgaan.

Twee vakleerkrachten [1, 2] beginnen bewust met het leren lezen van ritme. Bij de keuze om te beginnen met het lezen van ritme inhouden gaat één vakleerkracht [1] ervan uit dat de beleavingswereld van leerlingen tegenwoordig ritmischer is. De andere vakleerkracht [2] geeft aan dat zij zelf ritme als iets tastbaars kan voorstellen. De andere vakleerkracht [3] gaat wel uit van het lezen van een melodie maar scheidt het lezen van ritme en tonale inhouden in eerste instantie voor leerlingen waarbij het niet uit maakt of zij eerst de ritmische bouwstenen lezen of de tonale inhouden lezen. Deze vakleerkracht combineert het lezen van de tonale en ritmische inhouden vervolgens weer.

Hoewel er overstemming tussen Music Learning Theory en de vakleerkrachten is over het feit dat tonale en ritme inhouden in eerste instantie gescheiden aangeboden worden, geven twee vakleerkrachten, in tegenstelling tot de theoretische inzichten, de voorkeur aan om bij het leren lezen van noten te beginnen met ritme inhouden.

6.5

DIDACTIEK VAN HET LEREN LEZEN VAN RITME
INHOUDEN

Zodra leerlingen kunnen audiëren en beginnen met het leren lezen van noten, zouden zij volgens Gordon volgens een bepaalde didactiek ritme inhouden moeten leren lezen (2004). Bij het leren lezen van ritmepatronen spreekt de (vak)leerkracht eerst een reeks van bekende ritmes voor op het ‘beat function syllable system’. Daarna schrijft de vakleerkracht een aantal van deze bekende ritmepatronen op zonder een tonale context. De leerlingen zien, herkennen en lezen vervolgens op schrift wat zij reeds audiëren. Leerlingen kunnen leren gelijktijdig ritmische patronen lezen in zowel binaire als in ternaire en onregelmatige maatsoorten, waarbij het in essentie niet uitmaakt in welke maatsoort leerlingen beginnen te lezen, mits zij die kunnen audiëren.

De vakleerkrachten hanteren ieder verschillende didactieken bij het leren lezen van ritme inhouden. Eén van de vakleerkrachten [2] werkt met ritmische bouwstenen, namelijk dierennamen. Deze vakleerkracht geeft op werkbladen het voor de leerlingen bekende rijtje met ritmische bouwstenen en aan de andere kant een aantal noten. Leerlingen moeten onder de noten schrijven welke dierennamen erbij horen. Deze vakleerkracht leert leerlingen alleen lezen in tweedelige maatsoorten. Een andere vakleerkracht [3] laat leerlingen eerst de ritmische notatie zien en lezen en vervolgens wordt de notatie hoorbaar gemaakt aan de hand van ritmisch solfège. Deze vakleerkracht begint met het leren lezen van tweedelige- en driedelige maatsoorten. De derde vakleerkracht [1] klapt een ritme en laat de leerlingen het ritme vertalen naar een ritmesolfège. Vervolgens wordt het ritme genoteerd en gelezen. Deze vakleerkracht begint met het leren lezen van tweedelige maatsoorten.

Zowel door de vakleerkrachten als in Music Learning Theory wordt er gebruik gemaakt van ritmesolfège bij het leren lezen van ritme inhouden ter ondersteuning van het leren lezen. Er is een overeenkomst tussen één vakleerkracht [1] en Music Learning Theory in het feit dat leerlingen eerst klank aangeboden krijgen en vervolgens pas de symbolische weergave van die klank. De andere vakleerkracht [3] werkt van beeld naar klank terwijl de derde vakleerkracht [2] klank en beeld geheel scheidt.

6.6

DIDACTIEK VAN HET LEREN LEZEN VAN TONALE
INHOUDEN

Bij het leren lezen van tonale inhouden wordt evenals bij het leren lezen van ritme inhouden in Music Learning Theory een bepaalde didactiek voorgeschreven. Ten eerste zingt de vakleerkracht bij het leren lezen van tonale inhouden een melodie in een bekende tonaliteit voor. Daarna kiest de (vak)leerkracht uit die melodie tonale patronen die leerlingen reeds audiëren. De (vak)leerkracht noteert vervolgens enkele tonale patronen uit de melodie die een relatie tot elkaar hebben en zingt deze patronen voor op solfègenamen. Leerlingen zien de tonale patronen zonder ritme genoteerd, herkennen de tonale betekenis en lezen in schrift datgene wat zij reeds audiëren. Leerlingen kunnen tonale patronen zowel in majeur en mineur als in de modi leren lezen. Eén van de vakleerkrachten [1] leert leerlingen eerst majeurtoonladders te zingen in het relatieve notensysteem. Vervolgens zingt hij eerst een interval, bijvoorbeeld Mi-So, noteert deze en laat leerlingen tot slot in schrift herkennen wat zij eerst gehoord hebben. Een andere vakleerkracht [3] begint ook met leren zingen van majeur toonladders in het relatieve notensysteem. Deze vakleerkracht noteert eerst een interval en laat vervolgens horen hoe dat interval klinkt. De

derde vakleerkracht [2] begint meteen met het leren van het absolute notensysteem. Leerlingen leren afzonderlijke namen en plaatsing van noten op een notenbalk kennen en er wordt geen directe koppeling met klank gemaakt.

Music Learning Theory maakt in overeenstemming met twee vakleerkrachten [1, 3] ter ondersteuning van het leren lezen van tonale inhouden gebruik van het relatieve notensysteem. De andere vakleerkracht [3] leert leerlingen direct lezen in het absolute notensysteem. De didactieken die gebruikt worden verschillen ook. Music Learning Theory en vakleerkracht [1] gaan eerst uit van het principe dat een leerling eerst klank en vervolgens schrift aangeboden moet krijgen. De andere vakleerkracht [3] laat eerst het notenbeeld zien en maakt dat vervolgens hoorbaar. Bij de andere vakleerkracht komt alleen het schrift en niet klank aan bod. Onderdeel van de didactiek van Music Learning Theory is ook dat leerlingen in patronen met een tonale functie leren lezen. Geen van de vakleerkrachten leert lezen in patronen. Twee vakleerkrachten [1, 3] leren wel lezen in intervallen. Eén vakleerkracht [2] leert afzonderlijke noten lezen. Volgens Gordon kunnen leerlingen beginnen met het lezen van zowel mineur als majeur inhouden. Alle drie de vakleerkrachten beginnen met het lezen van majeur inhouden.

6.7

DE OPBOUW VAN EEN LANGE LEERLIJN VOOR NOTEN LEREN LEZEN

Music Learning Theory is gebaseerd op de veronderstelling dat het leren van noten lezen een gefaseerd leerproces is (zie hoofdstuk 2 voor een uitgebreide beschrijving van de fases). Leerinhouden zijn afgestemd op de fase waarin de leerling zich bevindt. Dezelfde muzikale inhouden kunnen hierdoor per fase op een andere manier aangeboden worden - in een vroegere fase

bijvoorbeeld nog zonder gebruik van het relatieve notensysteem en in een latere fase met het relatieve notensysteem. In alle fases staat het ontwikkelen van de kernvaardigheid 'audiëren' in verschillende vormen centraal. De lange leerlijnen van de vakleerkrachten daarentegen zijn gebaseerd op muzikale inhouden die in de loop der jaren in moeilijkheidsgraad toenemen of die uitgebreid worden (zie hiervoor ook de conceptmaps van de lange leerlijnen).

6.8

OVERZICHT OVEREENKOMSTEN EN VERSCHILLEN TUSSEN
THEORIEKENNIS EN PRAKTIJKKENNIS

THEORIEKENNIS	PRAKTIJKKENNIS UIT HET KWALITATIEVE ONDERZOEK
DEFINITIE NOTEN LEZEN EN EINDDOEL VAN LEREN NOTEN LEZEN <i>Sloboda</i>: visuele informatie, de gelezen noten, kunnen vertalen naar klank die voor de lezer een muzikale betekenis heeft. <i>Sloboda</i>: 'This would [het vertalen van beeld naar klank], I believe, not be taken as evidence of musical literacy unless it was coupled with a knowledge that the sequence implied a movement from tonic to dominant harmony in the key of A minor (1978, p. 8) <i>Gordon</i>: 'If you are able to hear the musical sound of and give contextual meaning to what you see in music notation before you perform it, before someone else performs it, or as you write it, you are engaging in 'notational audiation' (p. 5)	DEFINITIE NOTEN LEZEN EN EINDDOEL VAN LEREN NOTEN LEZEN <i>Vakleerkracht 1</i>: 2.4 Noten lezen is klank aan symbool kunnen koppelen <i>Vakleerkracht 2</i>: 2.4 noten kunnen lezen is de vorm van een noot aan een waarde kunnen koppelen en een noot op een notenbalk kunnen plaatsen. <i>Vakleerkracht 3</i>: 2.4 Noten lezen is (innerlijk) klank aan symbool kunnen koppelen (2.4) Ze zien het en ze lezen het, ze doen het. Ze zetten het om in actie
WANNEER KAN ER MET LEREN LEZEN BEGONNEN WORDEN? (sound before symbol; leren betekenis geven aan muziek vooraf aan het leren lezen) Leerlingen moeten eerst aan klinkende muziek (sound) betekenis kunnen geven en daarna pas de symbolen	2. KENNIS EN OPVATTINGEN OVER HET ONTWERPEN VAN EEN INDIVIDUELE LES <i>Vakleerkracht 1</i>: 1 beginnen met noten lezen in groep 3; de leerlingen zijn er dan aan toe

krijgen (symbol).

Betekenis geven: audiëren is volgens Gordon het horen en betekenis toekennen aan muziek die fysiek niet aanwezig is, of het voorspellen van (onbekende) muziek die klinkt en, of het anticiperen op (bekende) muziek (1989; 2003).

Betekenis geven aan muziek/ begrijpen van muziek:

1. Sloboda (rond 10 jaar zonder formele lessen)
2. Swanwick/Tillman: vernacular; rond 6-9
3. Gordon: leerlingen kunnen betekenis geven op het moment dat zij kunnen audieren (muzikale leeftijd)

Vakleerkracht 2:

- 1 beginnen met noten lezen in groep 5; in de lagere klassen moeten leerlingen zich op het leren lezen/schrijven taal kunnen richten

Vakleerkracht 3:

- 1 beginnen met noten lezen in groep 3; logisch moment, ze leren dan ook taal lezen

MUSIC LEARNING THEORY

(OPBOUW INDIVIDUELE LESSEN VOOR NOTEN
LEREN LEZEN)

Het maakt niet uit of je start met het lezen van tonale- of ritmische inhouden

Vakleerkracht 1:
(5.1) beginnen met het lezen van ritme inhouden; belevingswereld van kind is ritmischer

Vakleerkracht 2
(5.1) beginnen met het lezen van ritme inhouden; zij kan ritme als iets tastbaars voorstellen

Vakleerkracht 3:
(5.1) beginnen met het lezen van ritme en tonale inhouden tegelijkertijd;

Tonaal en ritme eerst gescheiden leren lezen; later bij elkaar in vorm van melodie bij elkaar

Vakleerkracht 1:

-

Vakleerkracht 2:

- 5.1 in groep 8 worden tonale en ritmische inhouden gecombineerd tot het lezen van een melodie.

Vakleerkracht 3:

- 5.1 beginnen met het lezen van ritme en tonale inhouden tegelijkertijd; wel eerst gescheiden aanbieden en dan samenvoegen

Tonale inhouden leren lezen vanuit herkenning: eerst klank daarna herkenning in schrift relatief solmisatiesysteem Patronen (geen individuele noten of intervallen)

Vakleerkracht 1:

- 5.2 eerst klank, dan noteren en vervolgens lezen; beginnen met leren van het relatieve notensysteem (majeur) en met lezen van intervallen

Vakleerkracht 2:

- 5.2 beginnen met leren van het absolute notensysteem (majeur) en met lezen van afzonderlijke noten

Vakleerkracht 3:

- 5.2 leerlingen zien eerst de tonale notatie (majeur) en vervolgens horen zij de klank (relatieve systeem). Beginnen met het lezen van intervallen.

Ritmische inhouden leren lezen vanuit herkenning: eerst klank daarna herkenning in schrift Beat function syllable system Patronen (geen individuele noten of intervallen)

Vakleerkracht 1:

- 5.2 beginnen met het leren van ritmetaal (die uitgaat van notatie); beginnen met het lezen van tweedelige maatsoorten.

Vakleerkracht 2:

- 5.2 beginnen met het leren van ritmische steunwoorden (die uitgaan van notatie); beginnen

met het lezen van tweedelige maatsoorten.

Vakleerkracht 3:

- 5.2 leerlingen zien eerst de ritmische notatie en vervolgens horen zij de klank (ritmetaal) die erbij hoort. Ritmetaal is gebaseerd op notatie

Mineur en majeure gelijktijdig leren lezen
Twee- en driedelige maatsoorten gelijktijdig leren lezen

Vakleerkracht 1:

- 5.1 beginnen met majeure inhouden
Tweedelige maatsoorten

Vakleerkracht 2:

- 5.1 beginnen met majeure inhouden
Tweedelige maatsoorten

Vakleerkracht 3:

- 5.1 Beginnen met majeure inhouden

OPBOUW LANGE LEERLIJN

OPBOUW LANGE LEERLIJN

ONTWIKKELEN/STIMULEREN VAN AUDIEREN OM TOT EEN READINESS TE KOMEN OM TE LEZEN

1. luistervocabulair: absorptie van klank

- ritmische/tonale patronen absorberen; alleen op klank (eerst op klank)
- mineur/majeur gelijktijdig (gehoor maakt onderscheid)
- tweedelig/driedelig ritmes (gelijktijdig; gehoor maakt onderscheid) onregelmatig.
- bewegen (internaliseren van ritme door beweging)
- improviseren (geeft blijk van betekenis kunnen geven aan muziek)

4. KENNIS EN OPVATTINGEN OVER HET ONTWERPEN EN UITVOEREN VAN EEN LANGE LEERLIJN VOOR 'NOTEN LEREN LEZEN'

(2) Vakleerkracht 1:

In groep 1 en 2 leren leerlingen tegenstellingen horen zoals hoog-laag, hard-zacht, mineur-majeur en tweedelige-driedelige maatsoorten. In groep 3: noten leren lezen; ritmetaal (halve noten, kwartnoten en achtste noten) en het relatieve notensysteem leren. Lezen van majeure/tweedelige maatsoorten van Mi tot La C in F en G. In groep 4: twee en driedelige maatsoorten lezen. Ook hele noten en halve noten met een punt. Lezen van

2. Audieervocabulair: labels aan klank geven die helpen betekenis te geven

- beat function system (de functie van de puls en de onderverdeling van de puls is hoorbaar, dus uitgaande van klank en niet vanuit schrift)
- relatief solmisatiesysteem (de tonale betekenis van de relatie tussen tonen wordt inzichtelijk)
- mineur/majeur gelijktijdig (gehoor maakt onderscheid).
- tweedelig/driedelig (gelijktijdig; gehoor maakt onderscheid) onregelmatig
- bewegen (internaliseren van ritme door beweging)
- improviseren (geeft blijk van betekenis kunnen geven aan muziek)

3. Leesvocabulair

Gereedheid om te lezen: als leerlingen betekenis kunnen geven aan muziek en vanuit klank het schrift kunnen gaan herkennen. Dit is de beginsituatie van de eerste lessen noten leren lezen.

- gelijktijdig leren lezen in mineur/majeur/modi
- gelijktijdig leren lezen in tweedelige/driedelige/onregelmatige maatsoorten
- eerst klank en vervolgens het notenbeeld

Do naar So, in het absolute systeem van d naar f. In groep 5: triolen lezen en een achtste met een punt/ Do-ladder en de La-ladder lezen. In absolute notatie worden melodien in F, G en C gelezen. In groep 6: vier zestienden, de combinatie achtste-2 zestienden en de combinatie 2 zestienden-achtste lezen. Ook opmaat-neermaat, kruizen/mollen lezen. In groep 7: oververbindingen lezen. Akkoorden schema's. Intervallen lezen in de g-sleutel en f-sleutel lezen. In groep 8: consolidatie en toepassing.

(2) Vakleerkracht 2:

In groep 1 en 2: verschil horen tussen hoog-laag. In groep 3 en 4: klappen en herkennen van ritmische bouwstenen. In groep 5: hard- zacht, ritmische bouwstenen en een halve en hele noot in tweedelige maatsoorten lezen. Uitleg over de notenbalk, notennamen en de g- sleutel. In groep 6: het concept maatsoorten. Het concept hoog midden-laag wordt vertaald naar een majeure drieklank. In groep 7: notenwaarden met een punt, rusten herkennen. Indien mogelijk: het computerspel 'notenkraker'. In groep 8: bij het lezen en schrijven ritmische en melodische inhouden te combineren. Goede groepen: kruizen en mollen lezen.

(2)Vakleerkracht 3:

In groep 1 en 2 leren op toon zingen, toonhoogtes te onderscheiden en discipline. In groep 3 en 4: lezen en zingen van Do-Do. In groep 5 en 6: lezen van Do-Do en So-So, maar ook in La-La en Mi-La. In groep 7 en 8: lezen van Mi-La uitgebreid naar La-La, leren van chromatische wendingen, lezen in het absolute systeem.

7

ONDERZOEKS- RESULTATEN: KWANTITATIEVE ONDERZOEK

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten uit het kwantitatieve onderzoek beschreven. De resultaten betreffen de ‘kennis en opvattingen’ uit het langetermijngeheugen. De ‘kennis en opvattingen’ van de vakleerkrachten zijn door een vragenlijst in kaart gebracht. In de vragenlijst hebben vakleerkrachten ten aanzien van enkele stellingen hun opvatting op een vierpuntschaal weergegeven. Het voordeel van een vierpuntschaal is dat vakleerkrachten altijd een richting moeten aangeven wat betreft hun opvatting. Bij de bespreking van de scores op de vierpuntschalen wordt bij de score van een schaalwaarde die boven 0.75 uitstijgt, de richting van de volgende schaalwaarde vermeld. Bijvoorbeeld: de opvattingen van de vakleerkrachten zijn gemeten op een vierpuntschaal, namelijk ‘mee eens’ (1), ‘enigszins mee eens’(2), ‘enigszins mee oneens’ (3) en ‘oneens’ (4). Als de gemiddelde score 1.23 is, wordt vermeld dat de vakleerkrachten met de stelling ‘eens’ waren. Is de gemiddelde score boven 1.75, zoals 1.80 dan wordt vermeld dat de vakleerkrachten met de stelling ‘eens’, richting ‘enigszins mee eens’ zijn.

7.1

KENNIS EN OPVATTINGEN OVER MUZIEK(LES) EN OVER NOTEN LEREN LEZEN

Verschillende opvattingen van vakleerkrachten over muziek(les) en over noten leren lezen zijn gemeten op een vierpuntschaal, namelijk ‘mee eens’ (1), ‘enigszins mee eens’(2), ‘enigszins mee oneens’ (3) en ‘oneens’ (4). Uit de tabel wordt duidelijk dat de vakleerkrachten er gemiddeld enigszins mee oneens, richting enigszins mee oneens zijn dat muziek abstract is. Gemiddeld zijn de vakleerkrachten er echter mee eens, richting enigszins mee eens dat expressie in de muziekles centraal staat.

De vakleerkrachten zijn er gemiddeld enigszins mee oneens dat een muziekles altijd leuk moet zijn. De vakleerkrachten zijn er gemiddeld mee eens, richting enigszins mee eens dat er overeenkomsten zijn tussen het leren lezen van noten en het leren lezen van taal. De vakleerkrachten zijn er ook gemiddeld enigszins mee eens dat leerlingen noten lezen leuk vinden. Dit geldt ook voor de opvatting of het belangrijk is dat leerlingen noten leren lezen.

TABEL 7.1 Opvattingen over muziek(les) en over noten leren lezen (n=39)

OPVATTINGEN MUZIEK(LES) EN NOTEN LEZEN	GEMIDDELDEN	STD. DEV.
Muziek is abstract	2.87	.99
Muziek is expressie	1.76	.71
Muziekles moet leuk zijn	2.33	.84
Overeenkomsten lezen noten en taal	1.90	.94
Leerlingen vinden noten lezen leuk	2.23	.93
Het is belangrijk dat leerlingen noten leren lezen	2.44	.88

7.2

KENNIS EN OPVATTINGEN OVER HET ONTWERPEN EN
UITVOEREN VAN EEN LES VOOR HET LEREN LEZEN
VAN NOTEN

7.2.1. LEERPSYCHOLOGIE EN MUZIEKPEDAGOGEN

Aan de vakleerkrachten is gevraagd of verschillende stellingen van toepassing zijn op hun lessituatie. De mening van de vakleerkrachten is gemeten op een vierpuntschaal, namelijk ‘wel van toepassing’ (1), ‘enigszins van toepassing’ (2), ‘enigszins niet van toepassing’ (3) en ‘niet van toepassing’ (4). Deze vierpuntschaal is opgevat als een intervalschaal zodat de gemiddelde scores met elkaar vergeleken kunnen worden.

Op de vraag of de stelling ‘Ik baseer mijn lessen noten lezen op ideeën uit de leerpsychologie’ van toepassing is, antwoorden de vakleerkrachten dat dit gemiddeld enigszins niet van toepassing is. Ditzelfde antwoord werd door de vakleerkrachten gegeven op de stelling ‘Idealiter baseer ik mijn lessen over noten lezen op ideeën uit de leerpsychologie’. Met behulp van de t-toets (tweezijdig; paired samples) is getoetst of de gemiddelden van de werkelijke situatie en de ideaalsituatie significant van elkaar verschillen. Bij toetsing blijken de verschillen statistisch niet significant te zijn ($p < .05$).

Conclusie: vakleerkrachten willen hun lessen niet méér baseren op leerpsychologie dan in de werkelijke situatie.

Het is gemiddeld enigszins wel, richting enigszins niet van toepassing dat vakleerkrachten hun lessen baseren op het gedachtegoed van een muziekpedagoog. De vakleerkrachten willen enigszins meer in het ideale geval dan in de werkelijke situatie hun lessen baseren op het gedachtegoed van muziekpedagogen. Met behulp van de t-toets (tweezijdig; paired samples) is getoetst of de gemiddelden van de werkelijke situatie en de

ideaal situatie significant van elkaar verschillen. Bij toetsing blijken de verschillen statistisch niet significant te zijn ($p < .05$). Conclusie: vakleerkrachten willen hun lessen baseren niet méér baseren op het gedachtegoed van een muziekpedagoog dan in de werkelijke situatie.

TABEL 7.2.1. Lesontwerpen baseren op leerpsychologie en muziekpedagogen (n=30)

LESONTWERPEN BASEREN OP LEERPSYCHOLOGIE/ MUZIEKPEDAGOGEN	GEMIDDELDEN	STD. DEV.
Lesontwerp baseren leerpsychologie	3.52	.83
Lesontwerp idealiter baseren leerpsychologie	3.58	.81
Lesontwerp baseren muziekpedagoog	2.97	1.2
Lesontwerp idealiter baseren muziekpedagoog	2.78	1.3

7.2.2. NOTEN LEREN LEZEN INTEGREREN MET ANDERE
MUZIKALE ACTIVITEITEN

Aan de vakleerkrachten is gevraagd of verschillende stellingen van toepassing zijn op hun lessituatie. De mening van de vakleerkrachten is gemeten op een vierpuntschaal, namelijk ‘wel van toepassing’ (1), ‘enigszins van toepassing’ (2), ‘enigszins niet van toepassing’ (3) en ‘niet van toepassing’ (4). Deze vierpuntschaal is opgevat als een intervalschaal zodat de gemiddelde scores met elkaar vergeleken kunnen worden.

Het is gemiddeld enigszins wel van toepassing dat vakleerkrachten noten leren lezen integreren met andere muzikale activiteiten in hun les. Idealiter willen vakleerkrachten enigszins meer dan in de werkelijke situatie noten leren lezen integreren

in muzikale activiteiten. Met behulp van de t-toets (tweezijdig; paired samples) is getoetst of de gemiddelden significant van elkaar verschillen. Bij toetsing blijken de verschillen statistisch niet significant te zijn. n.s ($p < .05$).

Conclusie: vakleerkrachten willen noten leren lezen niet méér integreren met andere muzikale activiteiten in hun les dan in de werkelijke situatie.

TABEL 7.2.2. Noten lezen integreren met andere muzikale activiteiten

NOTEN LEZEN INTEGREREN MET ANDERE MUZIKALE ACTIVITEITEN	GEMIDDELDEN	STD. DEV.
Noten lezen integreren met andere muzikale activiteiten	1.34	.67
Noten lezen idealiter integreren met andere activiteiten	1.26	.66

7.2.3. VOLGORDE KLANK EN BEELD

Vakleerkrachten kunnen noten leren lezen op verschillende manieren aanbieden. Van de ondervraagde vakleerkrachten biedt 54 % eerst klank aan en daarna de vertaling van die klank in het notenbeeld. Visa versa laat 46 % van de vakleerkrachten eerst het notenbeeld lezen en vervolgens krijgen leerlingen de bijpassende klank te horen.

TABEL 7.2.3. Volgorde klank en beeld (n= 28)

VOLGORDE KLANK EN BEELD (N= 28)	PERCENTAGE
Eerst klank dan beeld	53.6
Eerst beeld dan klank	46.4
Totaal	100.0

7.2.4. LEERLINGEN LEREN ZOWEL TOONDUUR EN TOONHOOGTE LEZEN

Van de ondervraagde vakleerkrachten begint 43 % met het lezen van toonduur en op een later moment met toonhoogte, 30 % van de vakleerkrachten laat leerlingen alleen toonduur lezen. Van de ondervraagde vakleerkrachten leert 17 % leerlingen toonhoogte en toonduur in een zelfde les lezen en 10 % van de vakleerkrachten laat leerlingen direct een melodie lezen. Geen van de vakleerkrachten begint met het lezen van toonhoogte.

TABEL 7.2.4. Leren lezen van toonduur en toonhoogte

LEREN LEZEN VAN TOONDUUR EN TOONHOOGTE	PERCENTAGE
Alleen toonduur	30.0
Eerst toonduur later toonhoogte	43.3
Zowel toonhoogte als toonduur	16.7
Meteen een melodie lezen	10.0
Totaal	100.0

7.2.5. LEREN LEZEN VAN TOONDUUR EN MAAT

Lezen in twee- en driedelige maatsoorten: van de ondervraagde vakleerkrachten (n=28) laat 62% leerlingen eerst in tweedelige maatsoorten lezen en na enige tijd ook in driedelige maatsoorten en 24% laat leerlingen gelijktijdig in twee- en driedelige maatsoorten lezen. Ook laat 14 % van de vakleerkrachten leerlingen alleen in tweedelige maatsoorten lezen. Tot slot: geen van de vakleerkrachten laat leerlingen beginnen met het lezen in driedelige maatsoorten.

Leren lezen van toonduur: van de ondervraagde vakleerkrachten (n=28) maakt 43% van de vakleerkrachten gebruik van een ritmetaal bij het leren lezen van toonduur. De overige vakleerkrachten maken gebruik van ritmische bouwstenen (29 %) of de vakleerkrachten (29%) leren leerlingen direct de namen van de notenwaarden lezen (hele, halve, kwart enz).

7.2.6. HET LEREN LEZEN VAN TOONHOOGTE, MINEUR EN MAJEUR

Absolute en/of relatieve notensysteem: van de ondervraagde vakleerkrachten (n=19) leert 84 % leerlingen direct lezen in het absolute notensysteem. Van de vakleerkrachten leert 5 % leerlingen alleen lezen in het relatieve solmisatiesysteem, 5 % van de vakleerkrachten leert leerlingen eerst lezen in het relatieve solmisatiesysteem en na enige tijd leren in het absolute notensysteem. Tot slot leert 5 % van de vakleerkrachten leerlingen gelijktijdig in het relatieve solmisatiesysteem en het absolute notensysteem lezen.

TABEL 7.2.6. Leren lezen in het relatieve solmisatiesysteem of in het absolute systeem (n=19)

LEREN LEZEN IN HET RELATIEVE SOLMISATIESYSTEEM OF IN HET ABSOLUTE SYSTEEM (N=19)	PERCENTAGE
Alleen in rel.sol.systeem	5.3
Eerst m.b.v. rel.sol.systeem daarna absol. systeem	5.3
Alleen in absol. systeem	84.2
Gelijktijdig in rel.sol.systeem en absol. systeem	5.3
Totaal	100.0

Mineur en majeur: van de ondervraagde vakleerkrachten (n=18) leert 44 % leerlingen gelijktijdig in mineur en majeur te lezen, 33 % van de vakleerkrachten leert leerlingen eerst in majeur lezen en pas later in mineur en 22 % van de vakleerkrachten leert leerlingen alleen in majeur lezen. Geen van de vakleerkrachten begint in mineur te lezen.

Individuele noten, intervallen of patronen: van de ondervraagde vakleerkrachten (n=20) leert 50 % leerlingen afzonderlijke noten lezen in het absolute notensysteem, 40 % van de vakleerkrachten leert leerlingen motieven of patronen lezen in het absolute systeem en 10 % van de vakleerkrachten leert leerlingen motieven of patronen lezen in het relatieve systeem. Geen van de vakleerkrachten leert intervallen lezen in het absolute- of relatieve solmisatiesysteem.

TABEL 7.2.6. Individuele noten, intervallen of patronen (n=20)

INDIVIDUELE NOTEN, INTERVALLEN OF PATRONEN (N=20)	PERCENTAGE
Individuele noten in absol. systeem	50.0
Patronen in rel.sol.systeem	10.0
Patronen in absol. systeem	40.0
Totaal	100.0

7.2.7. HULPMIDDELEN WAARMEE HET LEREN LEZEN VAN NOTEN INZICHTELIJK WORDT GEMAAKT

Twee-lijnige notenbalken: van de ondervraagde vakleerkrachten (n= 29) maakt 14 % altijd, 35 % soms en 52 % van de vakleerkrachten nooit gebruik van twee-lijnig noten balken bij het leren lezen van noten.

Breuken: van de ondervraagde vakleerkrachten (n=29) maakt 14 % altijd, 45 % soms en 41% van de vakleerkrachten nooit gebruik van het vergelijken van noten met breuken om het leren lezen van noten inzichtelijker te maken.

Rekensommen: van de ondervraagde vakleerkrachten (n=28) laat 18 % altijd, 39 % soms en 43 % van de vakleerkrachten leerlingen nooit rekensommen met notenwaarden maken om het leren lezen van noten inzichtelijker te maken.

Intervallen lichamenlijk ervaren: van de ondervraagde vakleerkrachten (n=28) laat 31 % altijd, 45 % soms en 24 % van de vakleerkrachten leerlingen nooit intervalafstanden lichamenlijk ervaren om het leren lezen van noten inzichtelijker te maken.

Leerlingen voor het leren in contact brengen met het notenschrift: van de ondervraagde vakleerkrachten (n=27) brengt 26 % altijd, 30 % soms en 44 % van de vakleerkrachten leerlingen nooit in contact met noten voordat zij leren lezen.

Gemiddelden van hulpmiddelen

De antwoorden van de vakleerkrachten over het gebruik van hulpmiddelen bij het leren lezen van noten zijn gemeten op een driepuntschaal, namelijk 'ja' (1), 'soms' (2) en 'nee' (3). Deze driepuntschaal wordt opgevat als een intervalschaal. De gemiddelde scores binnen deze groep vakleerkrachten worden met elkaar vergeleken.

Uit de scores in onderstaand tabel blijkt dat vakleerkrachten gemiddeld weinig gebruik maken van:

- lezen op twee-lijnige notenbalken (gem. 2,38);
- noten vergelijken met breuken (gem. 2.28);
- reken sommen maken met notenwaarden (gem. 2.25);
- leerlingen in contact brengen met noten voordat zij leren lezen (gem. 2.19).

Vakleerkrachten laten gemiddeld vaker intervalafstanden lichamenlijk ervaren (gem. 1.93).

Met behulp van de t-toets (tweezijdig; paired samples) is getoetst of de gemiddelden significant van elkaar verschillen. De verschillen tussen de gemiddelden zijn klein, alleen 'intervalafstanden lichamenlijk ervaren' verschilt statistisch significant van twee-lijnige notenbalken gebruiken (p< .05).

Conclusie: intervallen lichamenlijk intervallen wordt vaker gebruikt als hulpmiddel door vakleerkrachten dan twee-lijnige notenbalken gebruiken.

TABEL 7.2.7. Gemiddelden van hulpmiddelen bij lezen (n=29)

HULPMIDDELEN	GEMIDDELDEN	STD. DEV.
Twee-lijnige notenbalken	2.38	.73
Noten vergelijken met breuken	2.28	.70
Rekensommen maken met notenwaarden	2.25	.75
Interval afstanden lichamelijk ervaren	1.93	.75
In contact noten voor start noten leren lezen	2.19	.83

7.2.8. DE WIJZE WAAROP NOTEN LEREN LEZEN WORDT AANGEBODEN

Klassikaal: van de ondervraagde vakleerkrachten (n= 30) biedt 53 % altijd en 47% soms leerstof klassikaal aan die vervolgens klassikaal verwerkt wordt. Van de ondervraagde vakleerkrachten (n= 28) biedt 4 % altijd, 79 % soms en 18 % nooit leerstof klassikaal aan die vervolgens individueel verwerkt wordt. Van de ondervraagde vakleerkrachten (n= 27) biedt 7 % altijd, 70 % soms en 22 % nooit leerstof klassikaal aan die vervolgens in groepjes verwerkt wordt.

Groepjes: van de ondervraagde vakleerkrachten (n=26) biedt 4 % altijd, 19 % soms en 77% van de vakleerkrachten nooit leerstof aan in groepjes die vervolgens individueel verwerkt wordt. Van de ondervraagde vakleerkrachten (n= 26) biedt 4 % altijd, 19 % soms en 77 % van de vakleerkrachten nooit leerstof in groepjes aan die vervolgens in groepjes verwerkt wordt.

Gemiddelden van de wijze waarop noten lezen aangeboden en verwerkt wordt

De antwoorden van de vakleerkrachten over de wijze waarop noten lezen wordt aangeboden, zijn gemeten op een drie-

puntschaal, namelijk 'ja, altijd' (1), 'soms' (2) en 'nooit' (3). Deze driepuntschaal wordt opgevat als een intervallschaal. De gemiddelde scores binnen deze groep vakleerkrachten worden met elkaar vergeleken.

Uit onderstaand tabel blijkt dat vakleerkrachten gemiddeld vaker noten leren lezen klassikaal aanbieden en klassikaal laten verwerken. Met behulp toetsing met de t-toets (tweezijdig; paired samples) blijkt dat het klassikaal aanbieden en verwerken van de leerstof statisch significant ($p < 0.05$) verschilt van de andere wijzen waarop noten leren lezen aangeboden en verwerkt wordt.

Conclusie: vakleerkrachten bieden het leren lezen van noten het meest klassikaal aan waarbij de verwerking ook klassikaal gebeurt.

TABEL 7.2.8. Gemiddelden van de wijze waarop noten lezen wordt aangeboden en verwerkt wordt (n=26)

WIJZEN WAAROP NOTEN LEZEN AANGEBODEN EN VERWERKT WORDT	GEMIDDELDEN	STD. DEV.
Klassikaal-klassikaal	1.47	.51
Klassikaal-individueel	2.14	.45
Klassikaal- groepjes	2.15	.53
Groepjes-individueel	2.73	.53
Groepjes-groepjes	2.73	.53

7.3

KENNIS EN OPVATTINGEN OVER HET ONTWERPEN EN UITVOEREN VAN EEN LANGE LEERLIJN NOTEN LEREN LEZEN

7.3.1. DE GROEP WAARIN BEGONNEN WORDT MET LEREN LEZEN VAN NOTEN

Van de ondervraagde vakleerkrachten (n=28) begint zowel 36 % in groep 3 als 36 % in groep 5 met lezen. Van de vakleerkrachten begint 1, 7 % in groep 2, 18 % in groep 4 en 4 % in groep 6 met lezen. Geen van de vakleerkrachten begint in groep 7 of 8.

TABEL 7.3.1. De groepen waarin begonnen wordt met het leren lezen van noten



7.3.2. DE MUZIKALE VAARDIGHEDEN DIE ALS VOORWAARDE GELDEN OM NOTEN TE KUNNEN LEZEN

Herkennen van kort-lang: van de ondervraagde vakleerkrachten (n = 30) vindt 97 % dat het herkennen van kort-lang een voorwaarde is om noten te kunnen lezen en 3 % vindt dat het enigszins een voorwaarde is.

Vasthouden puls: van de ondervraagde vakleerkrachten (n= 28) vindt 57 % dat het vasthouden van een puls een voorwaarde is om noten te kunnen lezen, 36 % vindt het enigszins een voorwaarde en 7 % van de vakleerkrachten vindt het geen voorwaarde.

Beheersen ritmetaal: van de ondervraagde vakleerkrachten (n= 29) vindt 24 % dat het beheersen van een ritmetaal een voorwaarde is om noten te kunnen lezen, 45 % vindt het enigszins een voorwaarde en 31 % van de vakleerkrachten vindt het geen voorwaarde.

Herkennen twee- en driedelige maatsoorten: van de ondervraagde vakleerkrachten (n= 29) vindt 28 % dat het herkennen van twee- en driedelige maatsoorten een voorwaarde is om noten te kunnen lezen, 52 % vindt het enigszins een voorwaarde en 21 % van de vakleerkrachten vindt het geen voorwaarde.

Herkennen hoog-laag: van de ondervraagde vakleerkrachten (n= 30) vindt 90 % het herkennen van hoog-laag een voorwaarde is om te kunnen noten lezen, 7 % vindt het enigszins een voorwaarde en 3 % vindt het geen voorwaarde.

Zuiver zingen: van de ondervraagde vakleerkrachten (n= 29) vindt 21 % zuiver zingen een voorwaarde is om te kunnen noten lezen, 48 % vindt het enigszins een voorwaarde en 31 % van de vakleerkrachten vindt het geen voorwaarde.

Intervallen treffen: van de ondervraagde vakleerkrachten (n= 29) vindt 7 % intervallen kunnen treffen een voorwaarde is om noten te kunnen lezen, 35 % vindt het enigszins een voorwaarde

en 59 % van de vakleerkrachten vindt het geen voorwaarde. Herkennen van majeur- en mineurtoonsoorten: van de ondervraagde vakleerkrachten (n=29) vindt 3% dat het herkennen van mineur- en majeurtoonsoorten een voorwaarde is om noten te kunnen lezen, 38 % vindt het enigszins een voorwaarde en 59 % van de vakleerkrachten vindt het geen voorwaarde.

Gemiddelden van voorwaarden om te kunnen noten lezen

De antwoorden van de vakleerkrachten over de muzikale vaardigheden die als voorwaarde gelden om te kunnen lezen, zijn gemeten op een driepuntschaal, namelijk 'ja' (1), 'enigszins' (2) en 'nee' (3). Deze driepuntschaal wordt opgevat als een intervallschaal. De gemiddelde scores binnen deze groep vakleerkrachten worden met elkaar vergeleken.

Uit de tabel blijkt dat vakleerkrachten gemiddeld 'het verschil herkennen tussen kort-lang' en 'het verschil herkennen het tussen hoog-laag' het meest als een voorwaarde beschouwen om te kunnen starten met het leren lezen. 'Intervallen kunnen treffen' en 'verschil horen tussen mineur- en majeurtoonsoorten' worden het minst als een voorwaarde zien. Bij toetsing met de t-toets (tweezijdig; paired samples) blijkt dat 'het verschil herkennen tussen kort-lang' en 'het verschil herkennen tussen hoog-laag' significant ($p < 0.05$) verschillen van de andere voorwaarden.

Conclusie: vakleerkrachten vinden het herkennen van het verschil tussen 'kort en lang' en 'hoog en laag' belangrijkere voorwaarden om te kunnen lezen dan de overige voorwaarden.

TABEL 7.3.2. Muzikale vaardigheden die gelden als voorwaarde om te kunnen lezen (n=30)

VOORWAARDEN	GEMIDDELDEN	STD. DEV.
Herkennen Kort-lang	1.03	.18
Puls vasthouden	1.50	.64
Beheersen ritmetaal	2.07	.75
Hekennen twee-driedelige maatsoorten	1.93	.70
Herkennen hoog-laag	1.13	.43
Zingen zuiver	2.10	.72
Intervallen treffen	2.52	.63
Herkennen mineur en majeurtoonsoorten	2.55	.57

7.3.3. UITKOMST VAN DE LANGE LEERLIJN

Melodielijn globaal volgen: van de ondervraagde vakleerkrachten (n= 29) weet 66 % zeker dat leerlingen een melodie globaal kunnen volgen aan het einde van de lange leerlijn, 28 % weet dat leerlingen dit enigszins kunnen en 7 % van de vakleerkrachten weet dat leerlingen dit niet kunnen.

Noten namen en duur benoemen: van de ondervraagde vakleerkrachten (n= 28) weet 28 % zeker dat leerlingen notennamen en de duur van noten kunnen benoemen aan het einde van de lange leerlijn, 50 % weet dat leerlingen dit enigszins kunnen en 21 % van de vakleerkrachten weet dat leerlingen dit niet kunnen. Ritme van blad spreken: Van de ondervraagde vakleerkrachten (n= 28) weet 43 % zeker dat leerlingen een ritme van blad kunnen spreken aan het einde van de lange leerlijn, 36 % weet dat leerlingen dit enigszins kunnen en 21 % van de vakleerkrachten weet dat leerlingen dit niet kunnen.

Ritme van blad spelen: van de ondervraagde vakleerkrachten (n= 29) weet 48 % zeker dat leerlingen een ritme van blad kunnen spelen aan het einde van de lange leerlijn, 49 % weet dat

leerlingen dit enigszins kunnen en 7% van de vakleerkrachten weet dat leerlingen dit niet kunnen.

Melodie van blad zingen: van de ondervraagde vakleerkrachten (n= 29) weet 10 % van de vakleerkrachten zeker dat leerlingen een melodie van blad kunnen zingen aan het einde van de lange leerlijn, 14 % weet dat leerlingen dit enigszins kunnen en 76 % van de vakleerkrachten weet dat leerlingen dit niet kunnen.

Melodie van blad spelen: van de ondervraagde vakleerkrachten (n= 29) weet 14 % zeker dat aan het einde van de lange leerlijn leerlingen een ritme van blad kunnen spreken, 41 % van de vakleerkrachten weet dat leerlingen dit enigszins kunnen en 45 % van de vakleerkrachten weet dat leerlingen dit niet kunnen.

Gemiddelden van behaalde uitkomsten

De antwoorden van de vakleerkrachten over de uitkomst van de lange leerlijn 'noten leren lezen' zijn gemeten op een driepuntschaal, namelijk 'ja' (1), 'enigszins' (2) en 'nee' (3).). Deze driepuntschaal wordt opgevat als een intervallschaal. De gemiddelde scores binnen deze groep vakleerkrachten worden met elkaar vergeleken.

Uit de tabel blijkt dat leerlingen gemiddeld 'globaal een melodielijns volgen' en 'een ritme van blad spelen' het meeste kunnen en 'een melodie van blad zingen' en 'een melodie van blad spelen' het minst. Bij toetsing met de t-toets (tweezijdig; paired samples) blijkt dat 'leerlingen kunnen globaal een melodielijns volgen' en 'leerlingen kunnen een ritme van blad spelen' niet significant verschillen van de andere uitkomsten maar wel significant ($p < 0.05$) verschillen met 'leerlingen kunnen een melodie van blad zingen' en 'leerlingen kunnen een melodie van blad spelen'. 'Leerlingen kunnen een ritme van blad spreken' verschilt alleen significant ($p < 0.05$) van 'leerlingen kunnen een melodie van blad zingen'.

Bij toetsing met de t-toets (tweezijdig; paired samples) blijkt dat 'leerlingen kunnen namen en de duur van noten benoemen' niet significant ($p < 0.05$) hoger te scoren dan 'leerlingen kunnen een melodie van blad zingen' en 'leerlingen kunnen een melodie van blad spelen'.

Conclusie: leerlingen kunnen vaker aan het einde van de lange leerlijn een melodie globaal volgen en een ritme van blad spelen dan een melodie van blad zingen en een melodie van blad spelen. Leerlingen kunnen vaker een ritme van blad spelen dan een melodie van blad spelen.

TABEL 7.3.3. Uitkomst van de lange leerlijn (n= 29)

UITKOMSTEN	GEMIDDELDEN	STD. DEV.
Melodielijns globaal volgen	1.41	.63
Namen noten en duur benoemen	1.93	.72
Ritme van blad spreken	1.79	.79
Ritme van blad spelen	1.59	.63
Melodie van blad zingen	2.66	.67
Melodie van blad spelen	2.31	.71

7.3.4. DE IDEALE UITKOMST VAN DE LANGE LEERLIJN 'NOTEN LEZEN'

Wat vakleerkrachten in de werkelijke situatie bereiken, kan afwijken van wat vakleerkrachten idealiter zouden willen. Bij toetsing met de t-toets (tweezijdig; paired samples) blijkt dat het statisch significant is dat vakleerkrachten idealiter willen dat leerlingen 'namen en de duur van noten kunnen benoemen', 'een ritme van blad kunnen spelen', 'een melodie van blad kunnen zingen' en 'een melodie van blad kunnen spelen' ($p < 0.05$).

Conclusie: vakleerkrachten zouden gemiddeld idealiter willen dat leerlingen ‘namen van noten en de duur van de noten kunnen benoemen’, ‘een ritme van blad kunnen spelen’ en ‘een melodie van blad kunnen zingen en spelen’.

Het verschil tussen de werkelijke situatie en de ideale situatie op namen noten en duur noten kennen is middelmatig (effectgrootte $d = .6$). Het verschil tussen de werkelijke situatie en de ideale situatie op ritme van blad spelen is middelmatig (effectgrootte $d = .6$). Het verschil tussen de werkelijke situatie en de ideale situatie op melodie van blad zingen is middelmatig (effectgrootte $d = .7$). Het verschil tussen de werkelijke situatie en de ideale situatie op een melodie van blad spelen is groot (effectgrootte $d = .8$).

TABEL 7.3.4. Verschil tussen werkelijke situatie en wat vakleerkrachten idealiter willen ($n=29$)

	VERSCHIL SCORE	STD. DEV.	SSIG. (2-TAILED)
PAAR 1 Melodielijn globaal volgen	.24	.44	.006
PAAR 2 Namen noten en duur benoemen	.36	.56	.002
PAAR 3 Ritme van blad spreken	.14	.65	.255
PAAR 4 Ritme van blad spelen	.31	.47	.001
PAAR 5 Melodie van blad zingen	.41	.57	.001
PAAR 6 Melodie van blad spelen	.41	.50	.000

7.4

VARIABELEN DIE VAN INVLOED KUNNEN ZIJN OP DE ONTWIKKELING VAN PRAKTIJKKENNIS

7.4.1. ‘SEKSE’ EN ‘LEEFTIJD’

Van de 39 vakleerkrachten is 28 % man en 72 % vrouw. 54 % van de vakleerkrachten is in de leeftijd van 22 tot en met 44 jaar en 46 % van de vakleerkrachten is in de leeftijd van 45 tot en met 59 jaar.

7.4.2. ‘GEVOLGD ONDERWIJS’

Opleiding: Alle vakleerkrachten muziek die de vragenlijst hebben beantwoord, hebben een conservatorium opleiding Schoolmuziek/AMV genoten. Uit onderstaande tabel is zichtbaar dat de meeste respondenten hun opleiding in Maastricht en Amsterdam hebben genoten. Respondenten hebben het minst hun opleiding in Arnhem, Enschede, Leeuwarden genoten of hebben het minst een Staatsexamen gedaan.

Noten leren lezen: van de vakleerkrachten ($n=39$) zegt 21 % aan het conservatorium geleerd te hebben hoe men leerlingen noten leert lezen (zowel toonhoogte als toonduur), 44 % zegt dit ook geleerd te hebben maar te weinig en 35 % zegt niet aan een conservatorium geleerd te hebben hoe men leerlingen leert noten lezen.

TABEL 7.4.2. Overzicht plaats opleiding van respondenten (n = 34)

PLAATS VAN OPLEIDING	PERCENTAGE
Amsterdam	17.6
Alkmaar	5.9
Arnhem	2.9
Den haag	5.9
Enschede	2.9
Groningen	5.9
Hilversum	2.9
Leeuwarden	2.9
Maastricht	23.5
Utrecht	11.8
Tilburg	5.9
Zwolle	8.8
Staatsexamen	2.9
Totaal	100.0

7.4.3. 'JAREN ERVARING' EN 'HOE VAAK WORDT LESGEGEVEN'
Jaren muziekles geven: van de vakleerkrachten (n=39) geeft 31 % 1 tot en met 9 jaren muziekles, 33 % geeft 10 tot en met 17 jaren muziekles en 36 % van de vakleerkrachten geeft 18 tot en met 28 jaren muziekles.

Jaren lesgeven in het algemeen: van de vakleerkrachten (n=39) geeft 36 % 1 tot en met 6 jaar les, 33 % geeft 7 tot en met 14 jaar les en 31 % van de vakleerkrachten geeft 15 tot en met 28 jaar les.

Hoe vaak en hoeveel minuten wordt er lesgegeven: er wordt door 95 % van de vakleerkrachten 1 keer per week lesgegeven en door 5 % van de vakleerkrachten 2 keer per week. Van alle vakleerkrachten (n=39) geeft 43 % een les van 20 tot en met 30 minuten, 54 % geeft een les van 31 tot en met 45 minuten en 3 % van de vakleerkrachten geeft een les van 46 tot en met 60 minuten.

7.4.4. SCHOOLCONTEXT

Eindniveau: vakleerkrachten geven regelmatig les op meerdere basisscholen les. Het is mogelijk dat zij op verschillende scholen andere eindniveaus bereiken. Van de vakleerkrachten (n=20) die les geven op andere basisscholen bereikt 10 % van de leerlingen hetzelfde niveau, 50 % van de leerlingen enigszins een ander niveau en 40 % van de leerlingen een ander niveau.

Visie muziekonderwijs: van de ondervraagde vakleerkrachten vindt 50 % dat de visie van de school op muziekonderwijs een factor is die bepaalt dat leerlingen op verschillende basisscholen een ander niveau bereiken, 25 % vindt dit enigszins en 25 % van de vakleerkrachten vindt dit niet.

TABEL 7.4.4. Factor: De visie van de school op muziekonderwijs (n=20)

VISIE MUZIEKONDERWIJS	PERCENTAGE
Ja	50.0
Enigszins	25.0
Nee	25.0
Totaal	100.0

Meer lestijd: van de ondervraagde vakleerkrachten vindt 70 % dat meer lestijd een factor is die bepaalt dat leerlingen op verschillende basisscholen een ander niveau bereiken, 10 % vindt dit enigszins en 20 % van de vakleerkrachten vindt dit niet.

TABEL 7.4.4. Factor: Meer lestijd (n=20)

MEER LESTIJD	PERCENTAGE
Ja	70.0
Enigszins	10.0
Nee	20.0
Totaal	100.0

Samenstelling klas: van de ondervraagde vakleerkrachten vindt 60 % dat de samenstelling van de klas een factor is die bepaalt dat leerlingen op verschillende basisscholen een ander niveau bereiken en 40 % van de vakleerkrachten vindt dit enigszins.

TABEL 7.4.4. Factor: De samenstelling van de klas (n=20)

SAMENSTELLING	PERCENTAGE
Ja	60.0
Enigszins	40.0
Nee	-
Totaal	100.0

Betrokkenheid groepsleerkracht: van de ondervraagde vakleerkrachten vindt 50 % dat de betrokkenheid van groepsleerkrachten een factor is die bepaalt dat leerlingen op verschillende basisscholen een ander niveau bereiken, 27 % vindt dit enigszins en 23 % van de vakleerkrachten vindt dit niet.

TABEL 7.4.4. Factor: De betrokkenheid van groepsleerkrachten (n=20)

BETROKKEN GROEPSLEERKRACHTEN	PERCENTAGE
Ja	50.0
Enigszins	27.3
Nee	22.7
Totaal	100.0

Gemiddelden van factoren die van invloed zijn op het eindniveau van leerlingen

De mening van de vakleerkrachten over de factoren die van invloed zijn op het eindniveau van leerlingen op de lange leerlijn 'noten lezen' zijn gemeten op een driepuntschaal, namelijk 'ja', 'enigszins' en 'nee'. Deze driepuntschaal wordt opgevat als een intervallschaal. De gemiddelde scores binnen deze groep vakleerkrachten worden met elkaar vergeleken.

Uit de tabel blijkt dat 'de samenstelling van de klas' gemiddeld het meest gezien wordt als factor die bepaalt op verschillende basisscholen een ander eindniveau wordt gehaald. Met behulp van de t-toets (tweezijdig; paired samples) is getoetst of de gemiddelden significant van elkaar verschillen. Bij toetsing blijken de verschillen statistisch niet significant te zijn ($p < .05$).

Conclusie: er is geen verschil in de mate waarop vakleerkrachten vinden dat de verschillende factoren van invloed zijn op of leerlingen aan verschillende basisscholen een ander niveau halen aan het einde van de lange leerlijn ‘noten leren lezen’.

TABEL 7.4.4. Gemiddelden van factoren (n=22)

FACTOREN	GEMIDDELDEN	STD. DEV.
Visie school	1.75	.85
Meer lestijd	1.50	.83
Samenstelling klas	1.40	.50
Betrokkenheid gr.leerkracht	1.73	.83

7.5

SAMENHANGEN

In dit onderzoek ligt de nadruk op de feitelijke praktijkkennis, niet op de variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis. Om toch enigszins een indruk te krijgen of er een samenhang is tussen die variabelen en praktijkkennis, is een aantal samenhangen tussen onafhankelijke en afhankelijke variabelen getoetst.

Leeftijd en de opvatting ‘het is belangrijk dat leerlingen noten leren lezen’

‘Is er een verschil tussen de leeftijdsgroepen 22 t/m 44 jaar en 45 t/m 59 jaar en hun gemiddelde score op de opvatting dat ‘noten leren lezen belangrijk is’? Met behulp van een One way Anova toets (n=36) wordt bekeken of er een verschil is tussen

de leeftijdsgroepen en hun gemiddelde score op de opvatting dat ‘noten leren lezen belangrijk is’. Toetsing wijst echter uit dat er geen significant verschil is tussen de gemiddelden van de groepen ($p < 0.05$).

Geslacht en de opvatting ‘muziek is abstract en in de muziekles staat het begrijpen van muziek centraal’

Is er een verschil tussen mannen en vrouwen en hun gemiddelde score op de opvatting dat ‘muziek abstract is en in de muziekles staat het begrijpen van muziek centraal’. Met behulp van een One way Anova toets (n=38) wordt bekeken of er een verschil is tussen mannen en vrouwen en hun gemiddelde score op de opvatting dat ‘muziek abstract is en in de muziekles staat het begrijpen van muziek centraal’. Toetsing wijst echter uit dat er geen significant verschil is tussen de gemiddelden van de groepen ($p < 0.05$).

Geslacht en het leren lezen van zowel toonhoogte als toonduur
‘Is er een samenhang tussen geslacht en of vakleerkrachten zowel toonduur als toonhoogte aanbieden, of alleen toonduur of toonhoogte aanbieden’? Met behulp van de chi- kwadraattoets (n=18) wordt de samenhang getoets. Meer dan 20% van de cellen telt echter minder dan vijf gevallen. Dit betekent dat de Chi-kwadraattoets niet uitgevoerd kan worden en dat de samenhang niet getoetst kan worden.

Het aantal jaren dat lesgegeven wordt en de opvatting ‘het is belangrijk dat leerlingen noten leren lezen’

‘Is er een verschil tussen vakleerkrachten die 1 t/m 9, 10 t/m 17 of 18 t/m 28 jaar lesgeven en hun gemiddelde score op de opvatting dat ‘het leren lezen van noten belangrijk is’? Met behulp van een One way Anova toets (n=36) en de post-hoc toets (Bonferroni, Turkey en Scheffe) wordt bekeken of er

gemiddeld verschillen tussen de groepen zijn met betrekking tot de hierboven genoemde opvatting. Toetsing wijst echter uit dat er geen significant verschil is tussen de gemiddelden van de groepen ($p < 0.05$). ‘

8 ONDERZOEKS- RESULTATEN: HOE VERHOUDT DE PRAKTIJK- KENNIS UIT HET KWANTITATIEVE ONDERZOEK ZICH TOT THEORIEKENNIS?

In dit hoofdstuk wordt weer het tweede gedeelte van de vraagstelling beantwoord, namelijk ‘hoe verhoudt deze praktijkkennis zich tot theoretische inzichten rondom het leren lezen van noten’. Door de vragenlijst kon slechts een gedeelte praktijkkennis in kaart worden gebracht, namelijk ‘kennis en opvattingen’ uit het langetermijngeheugen. Dit is de reden waarom niet alle theoriekennis vergeleken kon worden met de praktijkkennis die was verkregen uit de vragenlijsten.

8.1

DE MUZIKALE INHOUDEN WAARMEE LEERLINGEN BEGINNEN TE LEZEN

Volgens Gordon moet in eerste instantie de tonale inhoud en de ritme inhoud gescheiden worden wanneer leerlingen begin-

nen met leren lezen, waarbij het niet zou moeten uitmaken of leerlingen vervolgens eerst met ritme inhouden of met tonale inhouden beginnen te lezen (2004). Leerlingen die volgens Music Learning Theory noten leren lezen, beginnen dan ook niet met het leren lezen van een melodie. Het leren lezen van tonale en ritme inhouden zou echter wel gelijk moeten opgaan. Van de ondervraagde vakleerkrachten (n=30) begint 43 % met het lezen van toonduur en op een later moment met toonhoogte, 30 % van de vakleerkrachten laat leerlingen alleen toonduur lezen. Van de ondervraagde vakleerkrachten laat 10 % leerlingen direct een melodie lezen. Geen van de vakleerkrachten begint met het lezen van toonhoogte. In overeenstemming met de ideeën van Music Learning Theory, biedt 17% van de vakleerkrachten leerlingen toonhoogte en toonduur lezen in een zelfde les aan.

8.2

DIDACTIEK VAN HET LEREN LEZEN VAN RITME INHOUDEN

Zodra leerlingen kunnen audiëren en beginnen met het leren lezen van noten zouden zij volgens Gordon volgens een bepaalde didactiek ritme inhouden moeten leren lezen (2004). Leerlingen hebben, als zij volgens principes van Music Learning Theory les hebben gehad, als eerste een ritmetaal geleerd, namelijk de ‘beat function syllable’. Bij het leren lezen van ritmepatronen spreekt de (vak)leerkracht eerst een reeks van bekende ritmes voor op het ‘beat function syllable system’. Daarna schrijft zij een aantal van deze bekende ritmepatronen op zonder een tonale context. De leerlingen zien, herkennen en lezen vervolgens op schrift wat zij reeds audiëren. Leerlingen leren gelijktijdig ritmische patronen lezen in zowel binaire als in ternaire en onregelmatige maatsoorten.

Klank en beeld: De vakleerkrachten hanteren verschillende didactieken bij het leren lezen van noten. Van de ondervraagde vakleerkrachten (n=28) biedt 54 % in overeenstemming met de ideeën uit Music Learning Theory, eerst klank aan en daarna de vertaling van die klank in het notenbeeld. Visa versa laat 46 % van de vakleerkrachten, in tegenstelling tot de ideeën van Music Learning Theory, eerst het notenbeeld lezen en daarna de bijpassende klank horen.

Ritmetaal: In Music Learning Theory leren leerlingen eerst een ritmetaal kennen ter ondersteuning voor het leren lezen van ritme. Ook vakleerkrachten kunnen gebruik maken van een ritmetaal bij het leren lezen van ritme. Van de ondervraagde vakleerkrachten (n=28) maakt 43% gebruik van een ritmetaal. De meest voorkomende ritmetaal (33% van de vakleerkrachten) is de ritmetaal zoals die in het Kodaly gedachtegoed wordt gebruikt (ta, ti-ti), gevolgd door de ritmetaal (7%) die in het Ward gedachtegoed wordt gebruikt (la, li-ra) en een zelfontworpen ritmetaal (7%). Andere vakleerkrachten maken gebruik van ritmische bouwstenen (29%) bij het leren lezen van toonduur. Tot slot is er ook een groep vakleerkrachten (29%) die leerlingen direct de namen van de notenwaarden (hele, halve, kwart noot enz.) leren lezen.

Twee- en driedelige maatsoorten: Gordon laat leerlingen gelijktijdig lezen in twee- en driedelige maatsoorten en 24% van de ondervraagde vakleerkrachten (n=28) laten leerlingen ook gelijktijdig in twee- en driedelige maatsoorten lezen. De meerderheid van de vakleerkrachten (62%) geeft er echter de voorkeur aan leerlingen eerst in tweedelige maatsoorten te leren lezen en na enige tijd leren leerlingen ook in driedelige maatsoorten lezen. Ook laat 14% van de vakleerkrachten leerlingen alleen in tweedelige maatsoorten lezen. Tot slot: geen van de vakleerkrachten

laat leerlingen alleen in driedelige maatsoorten lezen of begint met het lezen in driedelige maatsoorten.

8.3

DIDACTIEK VAN HET LEREN LEZEN VAN TONALE INHOUDEN

Bij het leren lezen van tonale inhouden wordt evenals bij het leren lezen van ritme inhouden in Music Learning Theory een bepaalde didactiek voorgeschreven. Leerlingen leren vooraf aan het leren lezen het relatieve solmisatiesysteem. Bij het leren lezen van tonale inhouden zingt de vakleerkracht ten eerste een melodie in een bekende tonaliteit voor. Daarna noteert de vakleerkracht enkele tonale patronen uit die melodie die de leerlingen al kunnen audiëren en zingt vervolgens deze patronen voor op solfège namen. Leerlingen zien de tonale patronen zonder ritme genoteerd, herkennen de tonale betekenis en lezen in schrift datgene wat zij reeds audiëren. Zodra leerlingen kunnen audiëren is het lezen in de ene tonaliteit even gemakkelijk als het lezen in een andere tonaliteit. Leerlingen leren daarom gelijktijdig mineur en majeur patronen lezen waarbij het niet uitmaakt of zij starten met mineur of majeur inhouden lezen.

Klank en beeld: Vakleerkrachten hanteren verschillende didactieken bij het leren lezen van noten. Van de ondervraagde vakleerkrachten (n=28) biedt 54%, in overeenstemming met de ideeën uit Music Learning Theory, bij het leren lezen van noten eerst klank aan en daarna de vertaling van die klank in het notenbeeld. Vice versa biedt 46% van de vakleerkrachten, in tegenstelling tot de ideeën van Music Learning Theory, eerst het notenbeeld aan en vervolgens de bijpassende klank.

Relatieve solmisatiesysteem en het absolute systeem: In Music Learning Theory leren leerlingen eerst het relatieve solmisatiesysteem kennen ter ondersteuning voor het leren lezen van tonale inhouden. In tegenstelling tot dit idee uit Music Learning Theory, leert 84% van de ondervraagde vakleerkrachten (n=19) leerlingen direct lezen in het absolute notensysteem. Van de vakleerkrachten leert 5 % leerlingen alleen lezen in het relatieve solmisatiesysteem, 5 % van de vakleerkrachten leert in overeenstemming met de ideeën uit Music Learning Theory, leerlingen eerst lezen in het relatieve solmisatiesysteem en na enige tijd in het absolute notensysteem. Tot slot leert 5 % van de vakleerkrachten leerlingen gelijktijdig in het relatieve solmisatiesysteem en het absolute notensysteem lezen.

Mineur en majeur: In overeenstemming met de ideeën van Music Learning Theory leert 44% van de ondervraagde vakleerkrachten (n=18) leerlingen gelijktijdig in mineur en majeur te lezen. In tegenstelling tot de ideeën van Music Learning Theory laat 33 % van de vakleerkrachten leert leerlingen eerst in majeur lezen en pas later in mineur en 22 % van de vakleerkrachten leert leerlingen alleen in majeur lezen. Geen van de vakleerkrachten begint in mineur te lezen.

Afzonderlijke noten, intervallen en patronen: Vakleerkrachten kunnen toonhoogte leren lezen op verschillende manieren aanbieden. In tegenstelling tot de ideeën van Music Learning Theory, leert 50 % van de ondervraagde vakleerkrachten (n=20) leerlingen afzonderlijke noten lezen in het absolute notensysteem en 40 % van de vakleerkrachten leert leerlingen motieven of patronen lezen in het absolute systeem. In overeenstemming met de ideeën van Music Learning Theory leert 10% van de vakleerkrachten leerlingen motieven of patronen lezen in het relatieve systeem.

Geen van de vakleerkrachten leert leerlingen noch in het relatieve systeem, noch in het absolute systeem intervallen lezen.

8.4

DE OPBOUW VAN EEN LANGE LEERLIJN VOOR NOTEN LEREN LEZEN

Music Learning is gebaseerd op de veronderstelling dat het leren van noten lezen een gefaseerd leerproces is (zie hoofdstuk 2 voor een uitgebreide beschrijving van de fases). In alle fases staat het ontwikkelen van de kernvaardigheid 'audiëren' in verschillende vormen centraal. Het kunnen audiëren is namelijk de voorwaarde om te kunnen starten met het leren lezen. Pas als leerlingen kunnen audiëren, kunnen zij betekenisvol leren lezen. Dit houdt in dat leerlingen het verschil herkennen tussen twee- en driedelige maatsoorten, mineur- en majeur toonladders en verschillende patronen met een harmonische functie kunnen onderscheiden. Vakleerkrachten kunnen verschillende muzikale vaardigheden ontwikkelen bij hun leerlingen die gelden als een voorwaarde om met het leren lezen van noten te kunnen beginnen. Onder de ondervraagde vakleerkrachten (n=30) werd het herkennen van het verschil tussen 'kort en lang' en 'hoog en laag' als de belangrijkste voorwaarden genoemd om te kunnen beginnen met noten lezen.

8.5

OVERZICHT OVEREENKOMSTEN EN VERSCHILLEN TUSSEN
THEORIEKENNIS EN PRAKTIJKKENNIS

THEORIEKENNIS MUSIC LEARNING THEORY	PRAKTIJKKENNIS UIT HET KWANTITATIEVE ONDER- ZOEK 'KENNIS EN OPVATTINGEN'
Het maakt niet uit of je start met het lezen van tonale of ritmische inhouden	<i>Vakleerkrachten (n=30):</i> – 43% start met het leren lezen van toonduur, waarbij in een later stadium met het leren lezen van toonhoogte wordt begonnen. – 30% leert leerlingen alleen toonduur lezen. – 17% leert leerlingen toonhoogte en toonduur lezen in een zelfde les aan. – 10% start direct met het leren lezen van een melodie lezen. – Geen van de vakleerkrachten begint met het lezen van toonhoogte.
Toon en ritme eerst gescheiden leren lezen; later bij elkaar in vorm van melodie bij elkaar	<i>Vakleerkrachten (n=30):</i> – 43% start met het leren lezen van toonduur, waarbij in een later stadium met het leren lezen van toonhoogte wordt begonnen. – 30% leert leerlingen alleen toonduur lezen. – 17% leert leerlingen toonhoogte en toonduur lezen in een zelfde les aan. – 10% start direct met het leren lezen van een melodie. – Geen van de vakleerkrachten begint met het lezen van toonhoogte.

Tonale inhouden
leren lezen vanuit herkenning: eerst klank daarna herkenning in schrift
relatief solmisatiesysteem
Patronen (geen individuele noten of intervallen)

Vakleerkrachten (n=28):

- 54% biedt eerst klank aan en daarna de vertaling van die klank in het notenschrift
- 46% biedt eerst het notenbeeld aan en vervolgens de vertaling daarvan in klank

Vakleerkrachten (n=19):

- 5% leert leerlingen alleen noten lezen aan de hand van een relatief solmisatiesysteem
- 5% leert leerlingen noten lezen eerst met behulp van het relatieve solmisatiesysteem en na enige tijd leren leerlingen ook lezen in het absolute notensysteem
- 5% leert leerlingen gelijktijdig in het relatieve solmisatiesysteem en het absolute notensysteem lezen
- 84% leert leerlingen direct lezen in het absolute notensysteem

Vakleerkrachten (n=20):

- 50% leert leerlingen afzonderlijke noten lezen in het absolute notensysteem
- 40% leert leerlingen motieven of patronen lezen in het absolute systeem
- 10% leert leerlingen motieven of patronen lezen in het relatieve systeem
- Geen van de vakleerkrachten leert leerlingen noch in het relatieve systeem, noch in het absolute systeem intervallen lezen

Ritmische inhouden
leren lezen vanuit herkenning: eerst klank daarna herkenning in schrift
Beat function syllable system
Patronen (geen individuele noten of intervallen)

Vakleerkrachten (n=28):

- 54% biedt eerst klank aan en daarna de vertaling van die klank in het notenschrift
- 46% biedt eerst het notenbeeld aan en vervolgens de vertaling daarvan in klank

	<i>Vakleerkrachten (n=28):</i> – 43% maakt gebruik van een ritmetaal Gebruikte ritmetaal: – 33% is de ritmetaal zoals die in het Kodaly gedachtegoed wordt gebruikt (ta, ti-ti) – 7% is de ritmetaal die in het Ward gedachtegoed wordt gebruikt (la, li-ra) – 7% een zelfontworpen ritmetaal – 29% ritmische bouwstenen – 29% gebruikt de namen van de notenwaarden lezen (hele, halve, kwart noot enz.)
Mineur en majeur gelijktijdig leren lezen Twee- en driedelige maatsoorten gelijktijdig leren lezen	<i>Vakleerkrachten (n= 18):</i> – 44% van de vakleerkrachten leert leerlingen gelijktijdig in mineur en majeur te lezen – 33% leert leerlingen eerst in majeur te lezen en pas later in mineur – 22% leert leerlingen alleen in majeur lezen – Geen van de vakleerkrachten begint in mineur te lezen. <i>Vakleerkrachten (n=28):</i> – 62% leert leerlingen eerst in tweede- linge maatsoorten lezen en na enige tijd leren leerlingen ook in driedelige maatsoorten lezen – 24% leert leerlingen gelijktijdig in twee- en driedelige maatsoorten lezen – 14% leert leerlingen alleen in tweede- linge maatsoorten lezen – Geen van de vakleerkrachten laat leerlingen in driedelige maatsoorten lezen of begint met het lezen in driedelige maatsoorten

OPBOUW LANGE LEERLIJN

ONTWIKKELEN/STIMULEREN VAN AUDIËREN OM
TOT EEN READINESS TE
KOMEN OM TE LEZEN

1. *Luistervocabulair: absorptie van klank*
 - ritmische/tonale patronen absorberen; alleen op klank (eerst op klank)
 - mineur/majeur gelijktijdig (gehoor maakt onderscheid)
 - tweedelige/driedelige ritmes (gelijktijdig; gehoor maakt onderscheid) onregelmatig.
 - bewegen (internaliseren van ritme door beweging)
 - improviseren (geeft blijk van betekenis kunnen geven aan muziek)
2. *Audieervocabulair: labels aan klank geven die helpen betekenis te geven*
 - beat function system (de functie van de puls en de onderverdeling van de puls is hoorbaar dus uitgaande van klank en niet vanuit schrift)
 - relatief solmisatiesysteem (de tonale betekenis van de relatie tussen tonen wordt inzichtelijk)
 - mineur/majeur gelijktijdig (gehoor maakt onderscheid).
 - tweedelig/driedelig (gelijktijdig; gehoor maakt onderscheid) onregelmatig
 - bewegen (internaliseren van ritme door beweging)
 - improviseren (geeft blijk van betekenis kunnen geven aan muziek)

Onder de ondervraagde vakleerkrachten (n=30) werd het herkennen van het verschil tussen 'kort en lang' en 'hoog en laag' als de belangrijkste voorwaarden genoemd om te kunnen beginnen met noten lezen.

3. Leesvocabulair

Gereedheid om te lezen: als leerlingen betekenis kunnen geven aan muziek en vanuit klank het schrift kunnen gaan herkennen. Dit is de beginsituatie van de eerste lessen noten leren lezen.

- gelijktijdig leren lezen in mineur/majeur/modi
- gelijktijdig leren lezen in tweedelige/driedelige/onregelmatige maatsoorten
- eerst klank en vervolgens het notenbeeld

Onder de ondervraagde vakleerkrachten (n=30) werd het herkennen van het verschil tussen 'kort en lang' en 'hoog en laag' als de belangrijkste voorwaarden genoemd om te kunnen beginnen met noten lezen.

9

CONCLUSIES, SUGGESTIES VOOR NADER ONDERZOEK EN SLOTWOORD

In dit hoofdstuk worden ten eerste de conclusies van dit onderzoek beschreven. Vervolgens zullen er suggesties worden gedaan tot nader onderzoek. Het hoofdstuk eindigt met een slotwoord.

9.1

PRAKTIJKKENNIS EN THEORIEKENNIS

In dit onderzoek stond de volgende vraagstelling centraal: ‘Wat is de praktijkkennis van vakleerkrachten in het basisonderwijs betreffende het ontwerpen en het uitvoeren van een curriculum ‘noten leren lezen’ en hoe verhoudt deze praktijkkennis zich tot theoretische inzichten rondom het leren lezen van noten?’ Om deze vraagstelling te kunnen beantwoorden, is eerst de praktijkkennis van vakleerkrachten door kwalitatief en kwantitatief onderzoek onderzocht. Om het tweede deel van de vraagstelling te beantwoorden, namelijk de vraag hoe praktijkkennis zich verhoudt tot theoretische inzichten rondom het leren lezen van noten, zijn theoretische inzichten die uit literatuur naar voren zijn gekomen met de praktijkkennis van de vakleerkrachten vergeleken. Hieronder wordt beschreven hoe praktijkkennis en theoriekennis zich tot elkaar verhouden.

9.1.1. PRAKTIJKKENNIS EN THEORIEKENNIS BETREFFENDE ‘NOTEN LEZEN’ IN HET ALGEMEEN

In dit onderzoek is een aanname geweest dat theorie- en praktijkkennis verschillende kennisbasissen vormen. Een conclusie in dit onderzoek is dat er inderdaad verschillen zijn gevonden tussen theorie- en praktijkkennis. Hieronder wordt beschreven wat deze verschillen zijn en hoe het mogelijk zou kunnen zijn dat vakleerkrachten muziek een unieke kennisbasis ontwikkelen.

1. Het papier versus de dagelijkse werkelijkheid

Een theorie zoals Music Learning Theory gaat uit van een algemene context en een globaal niveau van leerlingen. Uitgaande van die algemene context en dat globale niveau, wordt er in Music Learning Theory een hypothetisch leerproces beschreven dat op papier in het algemeen soepel verloopt. Alleen bepaalde problemen worden beschreven waarvoor vaste oplossingen worden geboden. Een theorie zoals Music Learning Theory is statisch: eenmaal aan het papier toevertrouwd, verandert deze niet.

In de alledaagse werkelijkheid van lesgeven, hebben vakleerkrachten echter zelden te maken met ideaal typische situaties waarin het leren van leerlingen zonder strubbelingen gebeurt. Zij ondervinden dat verschillende leerlingen in wisselende contexten om verscheidene redenen moeite kunnen hebben met het leren lezen van noten. Vakleerkrachten uit het kwalitatieve en kwantitatieve zoeken daarom steeds naar oplossingen om het leren lezen van noten inzichtelijk te maken voor leerlingen. Die oplossingen bestaan bijvoorbeeld uit het gebruik maken van twee-lijnige notenbalken of buitenmuzikale thema's verbinden aan binnenmuzikale inhoud. Een ander voorbeeld uit het kwalitatieve onderzoek illustreert nogmaals het signaleren van een probleem en het zoeken naar een oplossing. Vakleerkracht [2] observeerde dat sommige leerlingen in

groep 5 de lineaire volgorde van links naar rechts kwijtraakten tijdens het lezen. Zij ontwierp daarom dit jaar voor het eerst speciale werkbladen waarmee leerlingen geholpen worden om van links naar rechts te leren lezen. Het voorbeeld maakt duidelijk dat het leesgedrag van leerlingen een directe invloed heeft op de ontwikkeling van haar curriculum. Een curriculum is in die zin niet een statisch maar een dynamisch gegeven.

Samenvattend lijken vakleerkrachten een kennisbasis te ontwikkelen die uniek is doordat zij eerst problemen signaleren binnen een specifieke context, bij bepaalde groepen of leerlingen en vervolgens ‘oplossingen op maat’ vinden. Vakleerkrachten ontwikkelen hierdoor kennis over onderwerpen die in een theorie zoals Music Learning Theory niet aan de orde komen.

2. Aparte kennis en geïntegreerde kennis

Een andere veronderstelling is dat er in praktijkkennis meerdere soorten kennis worden geïntegreerd. De vakleerkrachten uit het kwalitatieve onderzoek integreren inderdaad hun muziek inhoudelijke-, pedagogische- en didactische kennis zodat het leren lezen van noten goed kan verlopen: leerlingen horen bijvoorbeeld terwijl het leren lezen van noten (muziekinhoudelijk) wordt onderwezen (didactisch) dat zij fouten mogen maken (pedagogisch). In Music Learning Theory worden wel muziekinhoudelijke kennis en didactische kennis geïntegreerd, maar blijft pedagogische kennis buiten beschouwing.

9.1.2. PRAKTIJKKENNIS EN THEORIEKENNIS BETREFFENDE ‘NOTEN LEZEN’ IN HET BIJZONDER

In dit onderzoek zijn specifieke theoretische inzichten over vakinhoudelijke- en didactische onderwerpen vergeleken met praktijkkennis. Een conclusie van het onderzoek is dat zowel praktische inzichten als theoretische inzichten ontwikkeld worden met betrekking tot dezelfde vakinhoudelijke- en di-

dactische onderwerpen, maar dat deze inzichten van elkaar verschillen. Hieronder worden deze verschillen beschreven.

1. *Beginnen met lezen*

In Music Learning Theory wordt ervan uitgegaan dat leerlingen (zoals bij het leren lezen van taal) eerst een luistervocabulaire en vervolgens een audieervocabulaire moeten opbouwen voordat er gestart kan worden met noten lezen. Daarom is de muzikale leeftijd van de leerling de bepalende factor bij de keuze van de start met het leren lezen. De drie vakleerkrachten uit het kwalitatieve onderzoek daarentegen melden een chronologische leeftijd waarop begonnen kan worden met noten lezen. Ook zij zien een overeenkomst met het leren lezen van taal. Twee vakleerkrachten [1,3] vinden dat leerlingen in groep 3 kunnen beginnen met het leren lezen van noten omdat er op die leeftijd ook gestart wordt met het leren lezen van taal. De andere vakleerkracht [2] start juist in groep 5 omdat er in de eerdere groepen al zoveel aandacht is voor het lezen van taal. Opvallend genoeg begint de meerderheid van de ondervraagde vakleerkrachten (n= 28) ook in groep 3 (36 %) en in groep 5 (36 %). De reden is echter onduidelijk waarom deze vakleerkrachten ervoor kiezen om in die groepen te beginnen.

2. *Het moment waarop leerlingen in contact komen met het notenschrift*

Volgens Gordon mogen leerlingen pas in de fase van ‘Symbolic Association’ in contact komen met het notenschrift. De vakleerkrachten [1,3] uit het kwalitatieve onderzoek en ook een deel (26% altijd en 30% soms) van de ondervraagde vakleerkrachten (n=27) laten leerlingen echter vooraf aan het daadwerkelijk leren lezen in contact komen met het notenschrift.

3. Voorbereiding op het lezen

In Music Learning Theory worden ter voorbereiding op het lezen muziekinhouden aangeboden als middel om het 'audiëren' te stimuleren. De vakleerkrachten uit het kwalitatieve onderzoek daarentegen leren leerlingen tegenstellingen in muziek horen, zoals hoog-laag, hard-zacht, ter voorbereiding op het lezen. Het doel is het beheersen van die tegenstellingen. Dit beeld komt ook terug bij de vakleerkrachten uit het kwantitatieve onderzoek: onder de ondervraagde vakleerkrachten (n=30) werd het herkennen van het verschil tussen 'kort en lang' en 'hoog en laag' als de belangrijkste voorwaarden genoemd om te kunnen beginnen met noten lezen.

4. Muzikale inhouden in de eerste les noten leren lezen

Met welke muzikale inhouden wordt gestart bij het leren noten lezen? Ten eerste moeten volgens Gordon tonale en ritme inhouden bij het lezen worden gescheiden. Ten tweede maakt het volgens Gordon niet uit of er wordt gestart met het lezen van ritme of tonale inhouden. Deze gedachte gaat ervan uit dat leerlingen een volwaardig audieervocabulaire hebben opgebouwd waarin ritme en tonale inhouden evenredig aan bod zijn gekomen.]

Vrijwel alle vakleerkrachten zijn het met het eerste punt eens: de drie vakleerkrachten uit het kwalitatieve onderzoek evenals 90% van de ondervraagde vakleerkrachten (n=30) uit het kwantitatieve onderzoek scheiden bij het leren lezen van noten ook tonale en ritme inhouden. Wat betreft het tweede punt verschillen de meningen. Twee vakleerkrachten [1, 2] uit het kwalitatieve onderzoek stellen expliciet dat zij beginnen met het lezen van ritme inhouden omdat ritme enerzijds dichterbij de beleavingswereld van kinderen staat en anderzijds omdat ritme tastbaarder is. Van de ondervraagde vakleerkrachten (n=30) start 43% ook met het leren lezen van toonduur en in

een later stadium met het leren lezen van toonhoogte. Opvallend genoeg leert 30% van de vakleerkrachten leerlingen alleen toonduur lezen en begint geen van de vakleerkrachten met het lezen van toonhoogte.

5. Het leren lezen van ritme inhouden

Ritmische solfège

Op het eerste gezicht lijkt er overeenstemming te zijn over het gebruik van ritme solfège ter ondersteuning van het leren lezen van ritme inhouden: Gordon en de vakleerkrachten uit zowel het kwalitatieve als het kwantitatieve onderzoek gebruiken verschillende ritme solfèges. Gordon werkt met het 'beat function syllable system' dat uit gaat van hoe ritme geaudieerd wordt. Dit betekent dat het systeem duidelijk maakt hoe melodische ritmes vallen op de waargenomen grote of kleine puls. Het 'beat function syllable system' geeft ook door het gebruik van verschillende syllaben aan of het om een twee-, driedelige of onregelmatige maatsoorten gaat.

Net als in Music Learning Theory gebruiken twee vakleerkrachten [1, 3] uit het kwalitatieve onderzoek en 43% van de ondervraagde vakleerkrachten (n=28) uit het kwantitatieve onderzoek een systeem van ritmesyllaben bij het leren lezen van noten. Deze syllaben vertegenwoordigen bepaalde notenwaarden en zijn dus op notatie gebaseerd. Eén vakleerkracht [2] uit het kwalitatieve onderzoek en 29% van de vakleerkrachten uit het kwantitatieve onderzoek gebruiken ter ondersteuning van het lezen zogenaamde ritmische bouwstenen die verwijzen naar bepaalde notenwaarden (het woord aap staat altijd voor een halve noot, het woord struisvogel voor een kwart en twee achtsten enz).

Het verschil tussen het systeem dat Gordon heeft ontwikkeld en de systemen die de vakleerkrachten gebruiken, is dat laatstgenoemde systemen noch duidelijk maken hoe

melodische ritmes vallen op de waargenomen grote of kleine puls noch inzichtelijk maken om welke maatsoort het gaat.

Maatsoorten

Volgens de ideeën van Gordon kunnen leerlingen zodra zij twee- en driedelige maatsoorten kunnen ‘audiëren’, beginnen met het lezen van zowel twee- als driedelige maatsoorten. Eén vakleerkracht [3] uit het kwalitatieve onderzoek en 24% van de ondervraagde vakleerkrachten (n=28) bieden ook gelijktijdig het leren lezen van noten in twee- en driedelige maatsoorten aan. Twee vakleerkrachten [1, 2] uit het kwalitatieve onderzoek beginnen echter met het leren lezen in tweedelige maatsoorten. Pas in een later stadium of in het geheel niet, zoals in het geval van vakleerkracht [2], leren leerlingen lezen in driedelige maatsoorten. Dit beeld komt ook weer terug in het kwantitatieve onderzoek: 62% van de vakleerkrachten leert leerlingen eerst in tweedelige maatsoorten lezen en na enige tijd ook in driedelige maatsoorten, 14% leert leerlingen alleen in tweedelige maatsoorten lezen. Geen van de vakleerkrachten uit het kwantitatieve onderzoek begint met het lezen in driedelige maatsoorten.

6. Het leren lezen van tonale inhouden

Het relatieve solmisatiesysteem versus het absolute notensysteem

Bij het leren van tonale inhouden zijn er ook verschillen tussen de theoriekennis en de praktijkkennis van vakleerkrachten. In tegenstelling tot de ideeën uit de Music Learning Theory, leert verreweg de grootste groep vakleerkrachten (n=19) uit het kwantitatieve onderzoek (84%) leerlingen direct lezen in het absolute systeem. In overeenstemming met Music Learning Theory, gebruiken twee vakleerkrachten [1, 3] uit het kwalitatieve onderzoek en 5% van de ondervraagde vakleerkrachten eerst

het relatieve solmisatiesysteem ter ondersteuning van het leren lezen van tonale inhouden. In een later stadium leren leerlingen lezen in het absolute systeem. Van de overige vakleerkrachten gebruikt 5% alleen het relatieve solmisatiesysteem bij het leren lezen en 5% leert leerlingen gelijktijdig in het relatieve solmisatie systeem en het absolute notensysteem lezen.

Afzonderlijke noten, intervallen en patronen

Volgens Gordon leren leerlingen noten lezen door te beginnen met het lezen van patronen in het relatieve solmisatiesysteem. Dit doen noch vakleerkrachten uit het kwalitatieve onderzoek, noch vakleerkrachten uit het kwantitatieve onderzoek. Vakleerkrachten [1,3] uit het kwalitatieve onderzoek leren leerlingen met behulp van het relatieve solmisatie systeem intervallen lezen. Eén vakleerkracht [2] uit het kwalitatieve onderzoek en 50% van de ondervraagde vakleerkrachten (n=20) leren leerlingen afzonderlijke noten lezen in het absolute notensysteem. Van de overige ondervraagde vakleerkrachten leert 40% leerlingen motieven of patronen lezen in het absolute systeem en 10% van de vakleerkrachten leert leerlingen motieven of patronen lezen in het relatieve systeem.

Tonaliteit

Volgens de ideeën van Gordon kunnen leerlingen zodra zij majeur- en mineurtoonsoorten kunnen ‘audieren’, gelijktijdig leren lezen in majeur- en mineurtoonsoorten. Van de ondervraagde vakleerkrachten (n= 18) leert 44 % leerlingen ook gelijktijdig in mineur en majeur te lezen. Twee vakleerkrachten [1,3] uit het kwalitatieve leren leerlingen eerst in majeur te lezen en pas in een later stadium of in het geheel niet, zoals vakleerkracht [3], mineur inhouden lezen. Van de ondervraagde vakleerkrachten begint 33% ook met het leren lezen van majeurinhouden en leren leerlingen pas later mineurinhouden en 22% van de

vakleerkrachten leert leerlingen alleen in majeureinhouden lezen. Geen van de vakleerkrachten begint in mineur te lezen.

7. Klank en symbool

Over de wijze waarop leerlingen met het notenbeeld geconfronteerd moeten worden lopen de meningen uiteen. In Music Learning Theory wordt er eerst klank aangeboden en vervolgens beeld zodat leerlingen in schrift herkennen wat zij al kunnen audiëren. Eén van de vakleerkrachten [1] uit het kwalitatieve onderzoek en 54% van de ondervraagde vakleerkrachten (n=28) hanteren dezelfde didactiek: eerst klank en vervolgens beeld aanbieden. Een andere vakleerkracht [3] uit het kwalitatieve onderzoek evenals 46% van de vakleerkrachten uit het kwantitatieve onderzoek laten eerst notatie zien die vervolgens klinkend wordt gemaakt.

8. Didactiek in het algemeen

Tot slot is het opvallend dat zowel in Music Learning Theory als door de vakleerkrachten uit het kwalitatieve onderzoek een didactiek wordt gehanteerd waarin vooral klassikaal en aanbodgestuurd wordt gewerkt. Dit beeld komt ook terug in het kwantitatieve onderzoek: de ondervraagde vakleerkrachten (n=26) geven bij het leren lezen van noten het meest klassikaal les waarbij ook de verwerking klassikaal gebeurt. Zij geven het minst les in groepjes waarbij de verwerking in een groepjes of individueel gebeurt.

9. Het ontwerpen van een lange leerlijn

Het opvallendste verschil bij het ontwerpen van een lange leerlijn 'noten lezen' is dat de vakleerkrachten hun lange leerlijn baseren op muziekinhouden en dat in Music Learning Theory de basis voor de lange leerlijn de verschillende fases zijn waarin het ontwikkelen van 'audiëren' centraal staat.

In Music Learning Theory wordt bij de opbouw van het curriculum uitgegaan van een centraal concept, namelijk 'audiëren'. Alle muziekinhoudelijke en didactische keuzes op het niveau van het ontwerpen en uitvoeren van zowel een individuele les als een lange leerlijn zijn in Music Learning Theory terug te voeren op het concept dat leerlingen de kernvaardigheid 'audiëren' moeten ontwikkelen. In het kwalitatieve onderzoek is het concept 'het innerlijke gehoor' door vakleerkrachten genoemd dat het concept 'audiëren' benadert. In de curricula van vakleerkrachten [1,3] vormt de ontwikkeling van het 'innerlijk gehoor' een onderdeel van een individuele les, maar niet het gehele uitgangspunt voor een les. Andere ideeën die door vakleerkrachten in verband gebracht worden met het ontwerpen en uitvoeren van een curriculum zijn algemene ideeën zoals 'hoofd, hart en handen' en 'spanning en ontspanning'. Dit zijn ideeën die iedere, willekeurige les kunnen structureren maar het is niet duidelijk hoe deze ideeën bijdragen tot het betekenisvol leren lezen van noten.

Uit de conceptmaps en uit de toelichting op de conceptmaps van de vakleerkrachten betreffende het ontwerp van een lange leerlijn 'noten lezen', komen ook geen duidelijk gedefinieerde concepten of ideeën naar voren die het ontwerp van het gehele curriculum sturen. De lange leerlijnen vertonen onderling dan ook grote verschillen waarbij het onduidelijk is waarom deze vakleerkrachten bepaalde keuzes ten aanzien van het ontwerpen en uitvoeren van een curriculum 'noten leren lezen' maken. De keuze voor de opbouw van een lange leerlijn maakt in die zin een willekeurige indruk. In dit licht zijn de resultaten uit het kwantitatieve onderzoek overigens ook interessant. Op de vraag of vakleerkrachten hun lessen 'noten lezen' baseren op ideeën uit een leerpsychologie, antwoorden zij dat dit gemiddeld enigszins niet van toepassing is. Vakleerkrachten hebben bovendien geen behoefte om hun

lessen méér te baseren op leerpsychologie dan in de werkelijke situatie. Kennelijk worden concepten en ideeën uit een leerpsychologische stroming niet gebruikt als basis voor het ontwerp van een curriculum. Wellicht worden concepten en ideeën uit een leerpsychologie niet ervaren als toepasbare hulpmiddelen bij het ontwerp en de uitvoering van een curriculum.

9.2

SUGGESTIES VOOR NADER ONDERZOEK

De kracht van dit exploratieve onderzoek is dat er verschillen zijn blootgelegd tussen praktijkkennis en theoriekennis die vragen oproepen. Deze vragen hebben vooral betrekking op welke van de twee kennisbasissen informatie opleveren waardoor leerlingen het best in staat worden gesteld om noten te leren lezen. Deze vragen verdienen onderzocht te worden zodat er inzicht verkregen kan worden in hoe een curriculum voor ‘noten lezen’ geoptimaliseerd kan worden.

1. Variatie in praktijkkennis

De variatie tussen de praktijkkennis van vakleerkrachten roept de vraag op hoe of deze variatie in verband gebracht kan worden met kwaliteit. Is sommige praktijkkennis verouderde praktijkkennis, is er expert praktijkkennis? En hoe kan bepaald worden of praktijkkennis ‘goed’ of ‘slecht’ is?

2. Buitenmuzikale thema's voor binnemuzikale thema's

De wijze waarop vakleerkrachten ‘noten leren lezen’ inzichtelijk maken door metaforen, het fysiek maken van intervallen en het koppelen van buitenmuzikale thema's aan binnenmuzikale inhouden roept een aantal vragen op. Door het fysiek maken van de intervallen worden de afstanden tussen de intervallen duidelijk gemaakt en niet de tonale relatie van een afstand. In

hoeverre heeft dan het fysiek maken van de intervallen betrekking op de tonale betekenis van een interval? Deze vraag geldt ook voor de manier waarop buitenmuzikale thema's binnenmuzikale inhouden kunnen verduidelijken. Wordt het noten lezen door buitenmuzikale thema's beter begrepen door leerlingen? Of leiden buitenmuzikale vergelijkingen leerlingen juist af van betekenisvol noten lezen? De wijze waarop vakleerkrachten muziekinhouden toegankelijk maken voor leerlingen zou onderzocht moeten worden.

3. Het moment waarop leerlingen in contact komen met het notenschrift

Alhoewel in de Music Learning Theory een parallel wordt gezien met het proces van het leren lezen van taal lijken vakleerkrachten [1,2] uit het kwalitatieve onderzoek en een deel van de vakleerkrachten (n=27) uit het kwantitatieve onderzoek (26% altijd en 30% soms) in hun opvatting over het moment waarop leerlingen voor het eerst in contact mogen komen met het notenschrift dicht bij taalverwervingstheorieën te liggen. Bij het leren van een taal blijkt er volgens taalverwervingstheorieën in de eerste kinderjaren een periode van ‘emergent literacy’ te zijn (Cole & Cole, 2004 p. 352). Gedurende deze periode leren kinderen hoe een cultuur omgaat met ‘taalsymbolen’. Kinderen die nog niet kunnen lezen maar die in deze periode toch veelvuldig in contact komen met letters, boeken en kranten zullen later betere lezers worden. De vraag rijst of dit ook op gaat voor leerlingen die noten leren lezen. Zouden zij zonder feitelijk te starten met het leren lezen van noten al in een vroeg stadium kunnen leren hoe de traditionele westerse muziekcultuur omgaat met notatie?

4. Voorbereiden op het lezen

In Music Learning Theory wordt het ontwerp van de lange

leerlijn bepaald door de ontwikkeling van ‘audiëren’. Door de kernvaardigheid ‘audiëren’ leren leerlingen relaties leren kennen tussen verschillende toonhoogtes en tussen pulsen. Het kunnen ‘audiëren’ vormt de voorwaarde om te kunnen starten met het leren noten lezen. De vakleerkrachten uit het kwalitatieve onderzoek baseren daarentegen hun lange leerlijn op muziekinhouden. Deze verschillende ingangspunten maakt dat de voorbereiding op het leren lezen verschillend verloopt. Volgens Music Learning Theory beginnen leerlingen met het leren lezen van noten op het moment dat zij tonale verhoudingen en de functie van de puls niet alleen kunnen herkennen maar ook kunnen benoemen. De vakleerkrachten leren leerlingen de parameters hoog-laag en kort-lang. Dit beeld komt ook terug bij de vakleerkrachten uit het kwantitatieve onderzoek: onder de ondervraagde vakleerkrachten (n=30) werd het herkennen van het verschil tussen ‘kort en lang’ en ‘hoog en laag’ als de belangrijkste voorwaarde genoemd om te kunnen beginnen noten lezen. Deze parameters geven geen tonale verhoudingen aan of verhoudingen tussen pulsen en men kan zich afvragen wat het leren van deze parameters bijdraagt aan het betekenis leren geven aan innerlijke structuren van muziek. In hoeverre het leren van deze parameters daardoor een adequate voorbereiding op het leren lezen van noten is, blijft daarmee een vraag.

5. *Beginnen met lezen*

In Music Learning Theory wordt het moment waarop gestart wordt met lezen niet aan een absolute leeftijd maar aan een muzikale leeftijd gekoppeld. Twee vakleerkrachten [1,3] uit het kwalitatieve onderzoek nemen echter waar dat leerlingen in groep 3 (de groep waarin ook wordt gestart met het leren lezen van taal) gretig zijn om noten te leren lezen. Deze praktijkkennis van vakleerkrachten doet denken aan de Amerikaanse psycholoog Gardner die in zijn boek ‘The Unschooled Mind’

beschrijft hoe gevoelig kinderen zijn om zich culturele symbolen eigen te maken (2004). Hij schrijft: ‘Around the age of five, six or seven, children show an attraction toward “notational” or “second-order” symbolization. [...] Yet I would claim that the impulse to create a second-order symbol system – a set of marks that itself refers to a set of marks – is a deep human inclination that will emerge with relatively little provocation. Surely the universal decision to begin formal schooling around the age of five to seven is no accident: it presumes comfort with first-order symbolization and readiness to use symbols or notations that themselves refer to other symbols’ (2004, p. 76). Wat echter de vraag blijft, is of leerlingen in het huidige schoolsysteem ondanks hun gevoeligheid op die jonge leeftijd voor ‘second-order symbolization’ de ‘first-order symbolization’ van muziek voldoende beheersen.

6. *Beginnen met ritme of tonale inhouden*

Van de ondervraagde vakleerkrachten (n=30) start 43% met het leren lezen van ritme, waarbij in een later stadium met het leren lezen van toonhoogte wordt begonnen. Van de ondervraagde vakleerkrachten (n=30) leert 30% leerlingen alleen toonduur lezen en geen van de vakleerkrachten beginnen met het leren lezen van toonhoogte. Twee vakleerkrachten [1,2] uit het kwalitatieve onderzoek beginnen ook met het leren lezen van ritme omdat de belevingswereld van het kind ritmischer is en omdat ritme tastbaarder is. Deze verklaring waarom vakleerkrachten beginnen met het leren lezen van ritme roept inderdaad de vraag op of leerlingen heden ten dage niet meer kans krijgen om bekend te raken met ritme inhouden buiten hun formele scholing om. Ook kan men zich afvragen of in tegenstelling tot tonale inhouden, ritme inhouden minder abstract zijn omdat deze fysiek te ervaren zijn en daardoor concreter zijn voor leerlingen. Tot slot is het onduidelijk waarom vakleer-

krachten uit het kwantitatieve onderzoek er de voorkeur aan geven om leerlingen alleen toonduur te laten lezen. De vraag blijft op basis van welke opvattingen de vakleerkrachten deze beslissing maken.

7. *Het leren lezen ritme inhouden*

De verschillende ritmetalen die worden gebruikt bij het leren lezen van noten door zowel de vakleerkrachten uit het kwalitatieve als het kwantitatieve onderzoek, roepen de vraag op welk systeem het doeltreffendst is bij het ondersteunen van het leren lezen en of deze systemen überhaupt effectief zijn bij het leren lezen van toonduur. Waarom een groot deel vakleerkrachten ook overwegend prefereert om te beginnen met het lezen in binaire maatsoorten is onduidelijk evenals waarom sommige vakleerkrachten leerlingen alleen noten leren lezen in binaire maatsoorten. Onderzoek zou kunnen uitwijzen waarom vakleerkrachten zich richten op binaire maatsoorten en of de keuze om (alleen) in binaire maatsoorten te lezen ter discussie moet staan.

8. *Het leren lezen van tonale inhouden Het relatieve solmisatiesysteem*

Een voordeel van het gebruik van het relatieve solmisatiesysteem kan zijn dat tonale relaties duidelijk worden gemaakt en dat een tonaliteit direct duidelijk wordt (do-ladder is een majeurtoonladder en la-ladder is een mineur toonladder). De veronderstelling is dat het leren van het relatieve solmisatiesysteem in een later stadium een hulp kan zijn bij het betekenisvol leren lezen van noten, juist omdat het relatieve systeem tonale relaties verduidelijkt. Door direct te leren lezen in het absolute systeem zoals 84% van de vakleerkrachten (n=19) uit het kwantitatieve onderzoek doet, is het voor leerlingen minder snel herkenbaar wat de tonale relatie is van datgene wat

gelezen wordt. De vraag is dan ook of het direct leren lezen in het absolute notensysteem het betekenisvol leren lezen van noten bevordert of niet.

Tonaliteit

Waarom de drie vakleerkrachten uit het kwalitatieve onderzoek en 33% van de vakleerkrachten (n=18) uit het kwantitatieve onderzoek er enerzijds de voorkeur aan geeft om te beginnen met het lezen in majeur inhouden is onduidelijk, evenals waarom sommige vakleerkrachten leerlingen alleen majeurinhouden leren lezen. Onderzoek zou kunnen uitwijzen waarom een groep vakleerkrachten zich richt op het leren lezen van majeurinhouden.

Patronen, intervallen en afzonderlijke noten

Het leren lezen van patronen met een tonale functie in het relatieve solmisatiesysteem zoals dit in Music Learning Theory gebeurt, lijkt een effectievere leeswijze te zijn dan leerlingen alleen afzonderlijke noten in het absolute notensysteem te leren lezen zoals 50% van de vakleerkrachten (n=20) uit het kwantitatieve onderzoek doet. Door te leren lezen in patronen kunnen leerlingen meer noten tegelijkertijd in samenhang lezen in plaats van noot naar noot te moeten lezen zoals dit bij intervallen of afzonderlijke noten gebeurt. Als de patronen gelezen daarbij in het relatieve solmisatiesysteem gelezen zouden worden, zou meteen de tonale functie van die patroon inzichtelijk worden hetgeen niet aan de orde is als leerlingen patronen of motieven of patronen lezen in het absolute systeem zoals het geval is bij 40% van de ondervraagde vakleerkrachten (n=20). Onderzoek zou kunnen bevestigen of deze veronderstellingen juist zijn.

9. *Klank en symbool*

Eerst het beeld zien en vervolgens de bijbehorende klank horen

bemoeilijkt volgens Music Learning Theory het betekenisvol leren lezen. Daar tegenover laat 46% van de ondervraagde vakleerkrachten (n=28) en een vakleerkracht [3] uit het kwalitatieve onderzoek eerst de notatie zien die daarna klinkend wordt gemaakt. Ook hier geldt: onderzoek zou kunnen uitwijzen welke werkwijze het betekenisvol leren lezen van noten bevordert.

10. Didactiek in het algemeen

Het is opvallend dat zowel in Music Learning Theory als door de vakleerkrachten uit het kwalitatieve onderzoek een didactiek wordt gehanteerd waarin met name klassikaal en aanbodgestuurd wordt gewerkt. Dit beeld komt ook terug in het kwantitatieve onderzoek: de ondervraagde vakleerkrachten (n=26) geven bij het leren lezen van noten vooral klassikaal les waarbij de verwerking ook klassikaal gebeurt. Wanneer men veronderstelt dat het leren lezen van noten in complexiteit overeenkomt met het leren lezen van taal dan kan men zich afvragen of het niet wenselijk is om in plaats van klassikaal meer gedifferentieerd te werken en of en hoe dat mogelijk zou zijn.

11. Het ontwerpen van een individuele les en een lange leerlijn

Er zijn meer overeenkomsten gevonden tussen individuele lessen van vakleerkrachten dan tussen de lange leerlijnen van vakleerkrachten. Deze overeenkomsten zijn met name te vinden tussen de vakleerkrachten die hun lessen op het gedachtegoed van een muziekpedagoog baseren en deze betreffen vooral de vakinhoud die aangeboden wordt in de eerste lessen noten lezen. Wellicht biedt het gedachtegoed van de muziekpedagogen houvast voor de wijze waarop de individuele les ingericht kan worden. Een vraag die naar aanleiding van dit onderzoek naar voren komt, is waarom echter de lange leerlijnen van de vakleerkrachten een ad hoc karakter lijken te hebben en waarom de vakleerkrachten nauwelijks gebruik lijken te maken van

theoretische concepten voor de opbouw van een curriculum 'noten leren lezen'.

9.3 SLOTWOORD

In een groter verband levert dit onderzoek naast de bovengenoemde vragen, een fundamentele vraag op, namelijk wat de relatie tussen praktijkkennis en theoriekennis zou kunnen zijn. Mijn inziens gaat het steeds om een wisselwerking tussen theoriekennis en praktijkkennis. Enerzijds kunnen theoretische inzichten die vanuit onderwijskunde ontwikkeld zijn, waardevolle reflectiemiddelen vormen waarmee vakleerkrachten hun praktijkkennis kritisch kunnen bekijken en aanvullen (Ponte, 2005). Toekomstige vakleerkrachten muziek zouden kunnen leren hoe zij praktijkkennis kunnen expliciteren, bijvoorbeeld door het gebruik van een stimulated recall, en hoe zij vervolgens op die praktijkkennis kunnen reflecteren aan de hand van een theorie. Niet alle praktijkkennis is namelijk noodzakelijkerwijs 'goede' praktijkkennis, ook verouderde onderwijsconcepten kunnen deel uit maken van praktijkkennis. Anderzijds kan kennis die in en van de praktijk ontwikkeld wordt, als bron fungeren voor theoriekennis (Vreugdenhil, 2005). In samenspraak met vakleerkrachten muziek kunnen onderwijskundigen onderzoek doen naar problemen en oplossingen die vakleerkrachten vinden bij het ontwerpen en uitvoeren van een curriculum voor noten leren lezen. Tot slot, praktijkkennis van docentenopleiders kan toekomstige vakleerkrachten muziek datgene bieden wat theoriekennis niet kan: praktijkkennis geeft een indruk van hoe er in de complexiteit van een lessituatie gedacht en gehandeld wordt. Praktijkkennis kan een brug vormen tussen theorie en praktijk.

ABSTRACT

THE PRACTICAL KNOWLEDGE OF MUSIC TEACHERS IN THE PRIMARY SCHOOL

Recent studies have shown that Dutch music teachers in primary education seldom use any music method, but design their curriculum on the basis of their own practical knowledge. Practical knowledge is a certain type of knowledge, which is partly content- and partly context-dependent, personal to some extent, implicit and developed through (reflection upon) experiences. Until now the actual content of the practical knowledge of Dutch music teachers is an unknown factor in primary music education. This research therefore focuses on the following questions:

What is the practical knowledge of music teachers in primary education in regard to the design and execution of a curriculum concerning the reading of music and how does this practical knowledge relate to the theoretical knowledge regarding the reading of music?

This study consists of a qualitative and a quantitative part. During the qualitative part of the study, semi-structured interviews, conceptmaps and stimulated recalls were used to research the practical knowledge of three music teachers regarding their curriculum for reading music. The results of the qualitative research were partly used as a basis for the questionnaire in the quantitative part of the study. The practical knowledge that was found through the qualitative and quantitative research is compared to the theoretical knowledge regarding the design and execution of a curriculum for reading music. The main

results show that there exist great differences between practical and theoretical knowledge. The differences between these two types of knowledge suggest many questions that could be explored in further research.

LITERATUUR

- Azzara, C.D. (1993). Audiation-Based Improvisation Techniques and Elementary Instrumental Students' Music Achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41 (4), 328-342.
- Barrett, M. (1992). Music Education and the Natural Learning Model. *International Journal for Music Education*, 20, 27-34
- Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing Teachers' Practical Knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22 (3), 275-286.
- Bluestine, E. (2000). *The Ways Children Learn Music*. Chicago: GIA Publications.
- Brinner, B. (1995). *Knowing Music, Making Music. Javanese Gamelan and the Theory of Musical Competence and Interaction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bromme, R., & Tillema, H. (1995). *Fusing Experience and Theory: The Structure of Professional Knowledge*. *Learning and Instruction*, 5, 261-267.
- Campbell, P.S. (1989). Dalcroze reconstructed: an application of Music Learning Theory to the Principles of Jacques-Dalcroze. In: Walters, D.L., & Taggart, C.C. (Ed.), *Readings in Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications.
- Campbell, P.S. (1989). Orality, Literacy and Music's Creative Potential: A Comparative Approach. *Bulletin Council for Research in Music*, 101, 30-40.
- Carr, M.A. (1989). The Importance of Sound before Symbol in Developing Intuitive College Musicians. In: Walters, D.L., & Taggart, C.C. (Ed.), *Readings in Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications.
- Cole, M., & S. Cole (2001). *The Development of Children*. Hampshire: Macmillan Press.
- Cook, N. (1992). *Music,*

- Imagination and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Desforges, C. (1995). How Does Experience Affect Theoretical Knowledge for Teaching? *Learning and Instruction*, 5, 385-400.
- Emst, A. van (2004). *Koop een auto op de sloop*. Meppel: Giethoorn-Ten Brink.
- Feierabend, J.M. (1989). Integrating Learning Theory into the Kodaly Curriculum. In: Walters, D.L., & Taggart, C.C. (Ed.), *Readings in Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications.
- Gardner, H. (1990). *Art and Human Development*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Gardner, H. (2004). *The Unschooled Mind*. New York: Basic Books.
- Gordon, E.E. (1989). Audiation, Imatation and Notation: Musical Thought and Thought about Music. *The American Music Teacher*, 38 (3), 15-18.
- Gordon, E. et al. (1998). *Early Childhood music curriculum: Music Play*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E.E. (2003). *Learning sequences in Music. Skill, Content, and Patterns*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. E. (2004). *The Aural/Visual Experience of Music Literacy. Reading and Writing Music Notation*. Chicago: GIA Publications
- Hanley, H. (1993). Music Teacher Education: New Directions. *British Journal of Music Education*, 10, 9-21.
- Hargreaves, D.J. (1995). De muzikale ontwikkeling van kinderen. In: Evers, F., Jansma, M., Mak, P., & Vries, P.de (Red), *Muziekpsychologie. Muzikale ontwikkeling, schepping, beleving, waarneming*. Assen: Van Gorcum.
- Heins, E. (1995). Muziek in haar culturele context. In: Evers, F., Jansma, M., Mak, P., & Vries, P.de (Red), *Muziekpsychologie. Muzikale ontwikkeling, beleving, schepping, waarneming*. Assen: Van Gorcum.

- Hodges, D.A. (1992). The Acquisition of Music Reading Skills. In: Colwell, R. (Ed.), *Handbook of Research on Music Education and Learning*. New York: Schirmer Books
- Hutjes, J.M., & Buuren, J.A. van (1996). *De gevalsstudie Strategie van kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: uitgeverij Boom.
- Jorgensen, E.R. (2003). *Transforming Music Education*. Bloomington: Indiana University Press
- Judd, M.C., Smith, E.R., & Kidder, L.H. (1991). *Research Methods in Social Relations*. Harcourt Brace: Saunders College Publishing.
- Kagan, D.M. (1990). Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 60 (3), 419-469.
- Koopman, C. (1997). *Keynotes in Music Education. A Philosophical Analysis*. Proefschrift. Nijmegen.
- Koopman, C. (1999a). De theorie van Swanwick & Tillman. *Muziek en Onderwijs*, 1, 3-4. Koopman, C. (1999b). Pedagogische consequenties. *Muziek en Onderwijs*, 2, 32-33.
- Koopman, C. (2002). Broadly Based Piano Education for Children aged 5-7: the PIPO project at the Royal Conservatory of The Hague. *British Journal of Music Education*, 19 (3), 269-284
- Kwakman, K., & Berg, E. Van den (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *Velon, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25 (3), 2004, 6-12.
- Leinhardt, G., McCarthy Young, K., & Merriman, J. (1995). Integrating professional knowledge: The Theory of Practice and the Practice of Theory. *Learning and Instruction*, 5 (4), 401-408.
- Mak, P. (2005). Ontwikkeling van het muzikale gehoor, in het bijzonder bij kinderen met verstandelijke beperkingen. In: Herfs, J., Van der Lei, R., Riksen, E., & Rutten, M. (Ed.), *Muziek leren*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

- McPherson, E. G., & Gabrielsson, A. (2002). From Sound to Sign. In: R. Parncutt, & McPherson, E. G. (Ed.), *The Science and Psychology of Music performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.
- Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F., & Koster, B. (2003). *Leren van lesgeven*. Soest: Uitgeverij H. Nelissen.
- Miklaszewski, K. (1995). Muzikale vaardigheden: leerdomeinen en leerprocessen. In: Evers, F., Jansma, M., Mak, P., & Vries, P.de (Ed.), *Muziekpsychologie. Muzikale ontwikkeling, schepping, beleving, waarneming*. Assen: Van Gorcum.
- Meijer, P. (1999). *Teachers' Practical Knowledge*. Proefschrift. Leiden. Ministerie van OC&W (1998). *Brochure van kerndoelen*. Zoetermeer: Ministerie van OC&W
- Odam, G. (1995). *The Sounding Symbol*. Cheltenham: Stanley Thornes Publishers.
- Parajes, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Ponte, P. (2005). Werk, scholing en onderzoek: Masterprogramma's als platform? *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 26 (3), 15-23.
- Renshaw, P. (2004). Connecting Conversations: The Changing Voice of the Artist. In: Malcolm Miles (Ed.), *New Practices: New Pedagogies*. Den Haag: Swets and Zeitlinger.
- Ross Hookey, M. (2002). Professional Development. In: Colwell, R., & Richardson, C. (Ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.
- Runfola, M., & Swanwick, K. (2002). Developmental Characteristics of Music Learners. In: Colwell, R., & Richardson, C. (Ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.

- Scholes, P. (1992). *The Oxford Companion to Music*. Oxford University Press.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Sloboda, J. (1978). The Psychology of Music Reading. *Psychology of music*, 6, 2-20
- Sloboda, J. (1995). Talent, motivatie, oefening en succes. In: Evers, F., Jansma, M., Mak, P., & Vries, P.de (Red), *Muziekpsychologie. Muzikale ontwikkeling, schepping, beleving, waarneming*. Van Gorcum: Assen.
- Sloboda, J. (2003). *The Musical Mind*. New York: Oxford University Press
- Smit, M.C., Ven, P. van de, & Bergen, T. (2004). Reconstructie van de praktijkkennis van opleiders met betrekking tot schrijven door middel van discourse analyse. Paper. Onderwijsresearch dagen, Utrecht.
- Swanwick, K. (2000). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Taetle, L., & Cutietta, R. (2002). Learning Theories as Roots of Current Practice and Research. In: Colwell, R., & Richardson, C. (Ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.
- Tillman-Boyce, J. (1996). A Framework for Intercultural Dialogue in Music. In: Floyd, M. (Ed.), *Concepts of Worldmusics in Education*. Hants: Scholar Press.
- Veal, W.R., & Makinster, J.G. (1999). Pedagogical Content Taxonomies. *Electronic Journal of Science Education*, 3 (4).
- Verloop, N. (1992). Praktijkkennis van docenten: Een blinde vlek in de onderwijskunde. *Pedagogische Studiën*, 71 (3), 168-186.

- Verloop, N., & Wubbels, Th. (1994). Recente ontwikkelingen in het onderzoek naar leraren en lerarenopleiding. *Pedagogische Studiën*, 71 (3), 168-186.
- Vreugdenhil, K. (2005). Leraren opleiden en nascholen door samenwerking tussen docenten en schoolbegeleiders. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 26 (2), 23-30.
- Vries, Y. De (2004). Onderwijsconcepten en professionele ontwikkeling van leraren vanuit praktijktheoretisch perspectief. Proefschrift. Wageningen Universiteit.
- Walters, D.L. (1989). Audiation: The Term and The Process. In: Walters, D.L., & Taggart, C.C. (Ed.), *Readings in Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications.
- Weerden, J. van, & Veldhuijzen, N. (2000) Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2: uitkomsten van de tweede peiling in 1997. Arnhem: CITO.
- Weggemans, M. (2001). Kennismanagement. Schiedam: Scriptum
- Wieringen, A.M.L. van, Karstanje, P.N., & Voogt, J.C. (2000). *Organisatie van scholen*. Leuven: Garant.
- Wubbels, Th. (1996). Theorie en praktijk in initiële lerarenopleiding en nascholing. In: J. Lowyck (red.). *Leraren en hun professionalisering. Onderwijskundig Lexicon, deel centrale onderwijsthema's* (pp. 55-71). Alphen aan de Rijn: Samson/Tjeenk Willink.
- Zanting, A. (2001) *Mining the Mentor's Mind*. Proefschrift. Leiden.

BIJLAGE 1

Analyse van de halfgestructureerde interviews en de toelichting op de conceptmaps

DEEL 1

Opvattingen en kennis over muziek(les) en leren lezen van noten

Categorie 1

Opvattingen en kennis van vakleerkrachten over het medium muziek

Twee vakleerkrachten [1,2] spraken over muziek als ‘abstract’ en ‘intelligent’ in tegenstelling tot muziek als bijvoorbeeld ‘concreet’ of ‘gevoel’.

- [1] ...muziek is een intelligente zaak.
- [2] ...[muziek] is allemaal vrij abstract. Muziek is niet zo makkelijk...

Categorie 2

Opvattingen en kennis ten opzichte van het geven van muziek(les)

1. Kennis en opvattingen over de aard van muziekles

Twee van de vakleerkrachten [1,2] waren van mening dat muziekles leuk mag zijn maar niet het uitgangspunt van een muziekles. Het leren van muziek moet een uitdaging blijven. Eén vakleerkracht [2] vindt het belangrijk om kinderen meer te leren over muziek juist omdat zij les krijgen van een vakleerkracht. De derde vakleerkracht [3] vindt daarentegen dat het ‘persoonlijk ontwikkelen’ door muziek belangrijk.

-[1] ...voor mij moet muziek een uit-da-ging blijven. [...] in groep drie leren hoeveel twee en vier is, maar dat doen we niet meer in groep acht [...] maar we zitten wel met muziekles [...] van (klapt) dat is appelmoes, in groep drie, en dat spelletje doen we in groep acht nog...

-[2] ... ik ben het er nooit mee eens als collega's zeggen; 'muziek moet leuk zijn' want [...] ik zou het ook fijn vinden als het altijd leuk kon zijn maar ik vertik het om alleen maar te gaan zitten zingen met die kinderen...

2. Kennis en opvattingen over de visie waarom noten lezen in een curriculum muziek hoort

Alle vakleerkrachten [1,2,3] benoemen dat het leren lezen van taal vanzelfsprekend is en waarom zou dat ook niet gelden voor het leren lezen van noten? Als leerlingen met muziek gaan werken zullen zij moeten lezen, aldus de vakleerkrachten. Twee vakleerkrachten [2,3] noemen ook ‘algemene ontwikkeling’ en ‘hoort er gewoon bij’ als redenen waarom noten lezen in het curriculum past. Een vakleerkracht [3] zegt dat leerlingen noten lezen geweldig vinden en uitgaande van dat gegeven past noten lezen in het curriculum.

- [1] ... als jij in een boek wilt gaan werken zul je moeten kunnen lezen. Als je met muziek gaat werken zul jij muziek moeten kunnen lezen. We verwachten dat bij taal en waarom bij muziek niet?
- [3] ... ja daar heb ik wel een visie op... ehm... Ja ik merk altijd al, als ik helemaal puur naar het kind zelf kijk dan eh, want daar vind ik echt dat ik daar vanuit moet gaan. Ik kan het wel mooi bedenken... Dan zie ik eh, allereerst een soort gretigheid net zoals noten leren lezen of eh, letters leren schrijven. Daar moet je gebruik van maken, die gretigheid die ze dan hebben net als bij noten. Vinden ze interessant. Ze vinden het zelf dus, ja geweldig dat het een soort taal is

die ze kunnen verstaan, die hele muziek...

3. Kennis en opvattingen over het doel van noten leren lezen

Volgens een vakleerkracht [1] is noten lezen niet een doel op zich maar een middel tot muziek maken. Wie noten kan lezen en schrijven kan zelf muziek scheppen en vastleggen. Noten lezen en schrijven vergroot in die zin het creatieve palet van leerlingen.

- [1] ... noten lezen is er niet om... is niet een doel op zich, het is niet het doel we gaan noten lezen om noten te lezen, nee, we gaan noten lezen om creatief daarna muziek te kunnen maken. Creatief is het scheppen van nieuwe dingen, en de mate van dat scheppen dat leer je door... hoe hoger jouw techniek is, hoe meer mogelijk... hoe groter jouw palet is om creatief bezig te zijn. Nou, en het palet is gewoon bij de meesten veel te klein.

Een andere vakleerkracht [2] vindt het doel van noten lezen dat leerlingen weten wat zij met notatie moeten; dit houdt in dat leerlingen globaal een melodielijn kunnen volgen. Deze vakleerkracht noemt ook buitenmuzikale doelen: zelden hoeven kinderen zo precies te zijn als bij het noten lezen.

- [2] ... Ik weet niet of het nuttig is maar ik denk wel dat ze er... dat het, in zoverre, zowel motorisch van zelf schrijven als visueel kritisch, gewoon goed leren kijken. 'Nee, die noot staat tussen het vierde en vijfde lijntje, en die noot staat tussen het derde en vierde lijntje' dat dat heel nuttig is, afgezien of het voor muziek nuttig is. Want zo precies hoeven ze bijna nooit... Voor geen enkel vak [...]

Een andere vakleerkracht [3] vindt dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om een andere taal te verstaan.

- [3] ... het noten leren lezen, dat vind ik dus een deel, een taal

verstaan, waardoor je niet meer later zegt: "Ik heb het nooit gekund hoor, want..." [...]

4. Kennis en opvattingen over de definitie van noten lezen

Voor twee vakleerkrachten [1,3] betekent het lezen van noten als leerlingen aan beeld de bijbehorende klank kunnen koppelen. De andere vakleerkracht [2] vindt dat er gelezen wordt als de vorm van noot aan een waarde gekoppeld wordt en als leerlingen een noot op notenbalk kunnen plaatsen

- Vakleerkracht [1]: - ze kunnen noten lezen als ze ook weten wat de klank erbij is. Dan kunnen ze voor mij pas noten lezen. [...] Ik vind dat ze... net zoals als je... als je... net zoals in de taal weer, het woordje boek kunt lezen, b-oe-k, boek, dat je ook weet van hé dan heb ik het over dit. En dat vind ik met muziek ook, als daar drie noten staan, dan wil ik wel weten 'o dat is (zingt) pa-pa-pa', en niet dat er dus (zingt) 'pom-pom-pom'...
- [3] >... Ik schrijf een melodie op het bord en die kunnen ze min of meer en vu zingen. Ja dat betekent, is het bewijs dat ze... Of soms ja...
< Wat is het bewijs?
>Nou dat ze, dat ze noten kunnen, die taal kunnen lezen, dat ze het snappen. En dat ze het ook nog in muzikaal eh opzicht, ja gelijk kunnen omzetten.
- [2] ...als ze de vorm van de noot aan de waarde kunnen koppelen, dus als ze, weten dat [...] hoe meer een noot aan heeft, hoe korter die duurt, een noot van vier tellen is alleen maar een rondje [...] En wat toonhoogte betreft, uh, leerlingen kunnen noten lezen uh als ze een noot op de notenbalk kunnen plaatsen zodat ze op een instrument waar ze een tabel bij krijgen zeg maar, van o, ik heb die noot staan, en dat is op een piano is die a een a, ja?

5. Kennis en opvattingen over de moeilijkheidsgraad van het leren noten lezen

Twee vakleerkrachten [1,2] benoemden noten lezen als ‘serius werk’ of ‘niet makkelijk’. Voor het leren van noten lezen was volgens alle vakleerkrachten [1,2,3] concentratie en/of inspanning nodig.

- [1] ...net als het lezen van boeken, het kost inspanning. En die inspanning is er niet meer, want het is maar muziek wordt er dan gezegd. En muziek moet nou alleen maar leuk zijn. En omdat de mensen te weinig bagage hebben, denk ik, te weinig bagage hebben, omdat noten leren ook leuk te maken.

6. Perceptie beleving leerlingen [tabellen]

Twee vakleerkrachten [1,3] benoemen dat zij ervaren dat leerlingen lezen leuk vinden. Een vakleerkracht [2] benoemt dat leerlinmgen moeite hebben met het lezen.

- [1] Hè, en ook nog zo, zal ik maar zeggen, als je het zo tegen iemand zou vertellen [dat kinderen noten leren lezen] zou je zeggen ooo... wat ouderwets of wat saai, nee die kinderen hebben daar heel veel plezier aan [...]
- [3] het enige dat ik echt kan noemen, is dat ik echt kan onderstrepen is dat het noten lezen dat dat voor sommige mensen zoiets is van droge stof ofzo, maar dat ik niet anders kan ondervinden dat dat absoluut niet zo is, dat kinderen het echt ontzettend leuk vinden mits je er ook op een bepaalde manier mee om gaat, je moet niet gelijk zeggen dat is een ‘g’ want dat merk ik wel, dat is wel moeilijk voor ze, dat die bepaalde namen heeft, dat komt ook heel bewust pas in groep 7,8 om de hoek kijken, de absolute noten namen. Ja, dat het echt een leuk spel is. Het is een soort spel, dat heb ik gewoon ondervonden, het is geen gort droge stof, het bruist en het beweegt en het is flexibel, nee, leuk. Iedereen moet het doen!
- [3] Dan zie ik eh, allereerst een soort gretigheid net zoals

noten leren lezen of eh, letters leren schrijven. Daar moet je gebruik van maken, die gretigheid die ze dan hebben net als bij noten. Vinden ze interessant. Ze vinden het zelf dus, ja geweldig dat het een soort taal is die ze kunnen verstaan, die hele muziek... [...]

- [2] Nou, sowieso, hoe kleiner die afstandjes [tussen de noten], hè die tertsen dat gaat nog, en drie noten gaat ook nog. Ik doe dit wel hoor, ik zeg al eind groep 7 en begin groep 8 dan doe ik als bonus opdrachten ook met 5 tonen maar dan doe ik het wel aansluitend, dus zonder sprong, anders wordt het echt, anders zien ze van het bos de bomen niet meer. Het is ook best moeilijk [...] ja, er zijn ook daar weer kinderen die het nooit zullen leren, maar er zijn er zat bij die het zo [kunnen]

DEEL 2

Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een individuele les

Categorie 1

Kennis en opvattingen over welke groep begint met lezen

Twee vakleerkrachten [1,3] beginnen in groep 3 met het leren lezen van noten. Volgens deze vakleerkrachten zijn de leerlingen er dan aan toe. Ook zien zij een parallel met het leren lezen van taal. De andere vakleerkracht

[2] start in groep 5 met het leren van noten lezen omdat leerlingen in groep 3 en 4 juist moeten taal leren lezen en schrijven.

- [1] ... ze [groep 3] beginnen dan ook met het echte lezen van woorden en omdat men er op dat moment aan toe is, men is er aan toe.
- [3] ... ja dat is toch fantastisch ook op het moment dat ze dat met lezen doen dat ze dat ook met noten doen. Ik zou zeggen, er is niets logischer dan dat, dat je dat ja, combineert.

- [2]...in die onderbouw waarin ze al zoveel nieuwe dingen moeten leren, he, groep 3, ze moeten leren lezen, ze moeten leren schrijven [...] laat ze dan zich daar maar op concentreren en vanaf groep 5 krijgen ze ook de geschiedenis, aardrijkskunde, al dat soort vakken, die toch meer leren worden, en dan denk ik nou dan sluit dat ook gewoon wat leeftijdsfase denk ik goed bij ze aan.....[...]

Categorie 2

Kennis en opvattingen over beginsituatie van de eerste les noten leren lezen

Alle vakleerkrachten bereiden de leerlingen voor op het leren lezen. Twee vakleerkrachten [1,3] gebruiken groep 1 en 2 om het gehoor te trainen om pas in groep 3 te starten met het echte lezen. Onder gehoortraining wordt door deze vakleerkrachten verstaan: het horen van tegenstellingen zoals hoog-laag, hard-zacht, langzaam-snel maar ook het horen van het verschil tussen mineur-majeur en twee- en drie-ledige maatsoorten. Eén van de vakleerkrachten [1] begint in groep 1/2 met het aanbieden van noten in de vorm van twee lijnen met daarop vogeltjes en bijtjes om kinderen te laten wennen aan de visuele weergave van hoogte verschillen. De andere vakleerkracht [2] begint in groep 3 met het auditief aanleren van ritmische steunwoorden (dierennamen) terwijl de noten er wel bij zichtbaar zijn maar nog niet bewust gelezen worden. Pas in groep 5 worden deze woorden bewust gekoppeld aan het notenschrift.

- vakleerkracht [1] ‘ Het moment voor mij om met noten echt te beginnen is wanneer men de tegenstellingen in de muziek eh... grotendeels beheerst. Wanneer men weet wat hoog, laag is en dat ook gehoord heeft. En dat begint alweer met hoog laag op het moment van we beginnen zó en we beginnen zó en als we dan bijna bij die... dat ze een terts gaan horen, zo

dicht bij elkaar horen wat hoog en laag is, ja, dat is op het gebied van dus de toonhoogte.

- [2]...wel leer ik ze vanaf zeg maar groep drie een klaprijtje. [...] van af vrijwel het begin dat ik ze dat aan leer op het moment dat ze dat rijtje compleet hebben, schrijf ik ja, iedere keer op het bord of ik hang het op met kaarten [...] ook de noten die daarbij horen [...] Alleen over uh hoe die noten dan heten en hoelang ze precies duren dat komt allemaal veel later...

Categorie 3

Kennis en opvattingen over leerdoelen specifiek voor het noten leren lezen

Alle vakleerkrachten formuleren als leerdoelen dat leerlingen bij datgene wat zij lezen een toonsvoorstelling of een klankbeeld ontwikkelen en dat zij leren de notatie (innerlijk) te horen.

- [1]... nou, de leerdoelen is in ieder geval dat [...] de noten geleerd worden maar dat ze ook gehoord worden, dat men ook een toonsvoorstellingsver... eh... daarbij eh... anders vind ik heeft het voor mij geen doel.
- [3]...wat ik wil, dat die melodie duidelijk wordt, dat ze uiteindelijk die noten leren lezen en [...] dat dat innerlijk gehoord kan worden...

Categorie 4

Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een les

Alle vakleerkrachten werken vanuit ontwerp waarin de volgorde van lesonderdelen vaststaan. Dit vaststaand ontwerp vormt de basis voor iedere les. De eerste vakleerkracht [1] kiest vooraf aan het ontwerpen van de les enerzijds een thema (bijvoorbeeld carnaval) dat aansluit bij de beleavingswereld van het kind en het moment van het jaar. Anderzijds kiest deze vakleerkracht

een muzikaal inhoudelijk doel (bijvoorbeeld noten leren lezen). Lessen starten met een opening (zingen) waarin bekend liedmateriaal herhaald wordt. Vervolgens komt de kern van de les: aan de hand van materiaal binnen een lied (bijvoorbeeld het leren lezen van een halve noot) wordt het muzikaal inhoudelijke doel verduidelijkt. De les eindigt met ‘ontspanning’ zoals bewegen op muziek of een spel. Deze vakleerkracht noemt dat samenhang tussen lesonderdelen belangrijk is. [lessen door inhoud gestuurd]

– [1]...Er zijn twee... twee dingen in ieder geval: op de eerste plaats wanneer geef ik die les in het jaar, want dat is natuurlijk heel belangrijk voor eh... voor de belevingswereld van het kind, dus als ik mijn les in de herfst geef dan hou ik in ieder geval rekening qua inhoud [...] wat er op dat moment in het jaar speelt, ja da's één, en ten tweede kijk ik naar de, naar de... rode draad hè, en dat is... dat is het eerste uitgangspunt; wat is mijn doel, op dat moment van mijn les..

De tweede vakleerkracht [2] begint lessen met een blok zingen, gevolgd door een blok ‘praktische verwerking’ waarin bijvoorbeeld geklapt of gemusiceerd wordt en tot slot een blok theorie (bijvoorbeeld noten leren lezen of instrumentenkunde). Er is niet noodzakelijkerwijs samenhang tussen de lesonderdelen.

De derde vakleerkracht [3] begint lessen met een vocalise, gevolgd door een trefoefening, een dictee en het leren van notatie. Vervolgens komt de kern van de les: het leren van één melodie. Lessen eindigen met lied repertoire. Muzikale inhouden worden aan de hand van de centrale melodie geleerd.

– ... [...] 20 minuten die ingedeeld zijn, eigenlijk [in een] héél vast schema. [...] Dus de volgorde: vocalise, trefoefening, dictee, eh, notatie. En dan komt de melodie. Dus elke les staat één melodie centraal. [...] En na die melodie [...] gaan

we met liedjes aan de slag. Dus even naar het vrije lied, lied repertoire. En... ja... elke les is zo opgebouwd.

Categorie 5

Kennis en opvattingen over muzikale inhoud van eerste lessen ‘noten leren lezen’

1. Kennis en opvattingen over het starten met het lezen van tonale of ritmische inhouden

Twee vakleerkrachten [1,2] beginnen met het lezen van ritme. Reden hiervoor volgens een vakleerkracht [1] is dat ‘de belevingswereld van het kind is ritmischer’ waardoor die begin situatie hoger zou zijn. Een andere reden is dat een vakleerkracht [2] ritme zelf als iets tastbaars kan voorstellen dan toonhoogte. De andere vakleerkracht [3] start zowel met het leren lezen van toonhoogte als toonduur. De vakleerkracht benoemt dat kinderen toonduur en toonhoogte op een andere manier leren lezen waardoor deze inhouden wel gescheiden worden aangeboden maar daarna meteen samen worden gevoegd.

– [1]... Omdat de belevingswereld van het kind ritmischer is. Toonhoogte speelt minder een rol [...] het element ritme is in de hedendaagse muziek, en dat is toch wat ze meebrengen, de beginsituatie is daar hoger van als de melodie.

– [3]... de toonduur is toch een heel ander proces, ook lichamelijk een heel ander proces voor die kinderen [...] ik scheid het maar ik combineer het juist ook heel erg. Dat is even gescheiden aanbieden [...] om ze even dat lichamelijk te laten voelen dat, dat ritme daar ook in zit. Maar daarna komt het... wordt het weer gelijk, die combinatie...

2. Kennis en opvattingen over de concrete inhoud van de eerste lessen noten

a. Ritmische inhouden leren lezen

Twee vakleerkrachten [1, 3] werken met een ritmetaal die van notatie uitgaat en lezen het traditionele notenschrift middels het ritme taal. De andere vakleerkracht begint met het leren lezen van het traditionele notenschrift eerst met behulp van steunwoorden en

b. Tonale inhouden leren lezen

Twee vakleerkrachten [1,3] beginnen met het aanbieden van het lezen van tonale inhouden aan de hand van het relatieve notensysteem. Een andere vakleerkracht begint meteen met het lezen in het absolute noten systeem.

Categorie 6

Kennis van leerlingenkenmerken bij het ontwerpen van les

1. Kennis en opvattingen over het aanpassen van leerstof aan leerlingen

Eén vakleerkracht [1] gaat qua niveau uit van de klas en wat er in een vorige les gebeurd is in die klas. De tweede vakleerkracht [3] houdt rekening met repertoire keuze maar past lesstof qua niveau niet aan op leerlingen. De derde vakleerkracht [2] biedt in principe dezelfde lesstof aan alle groepen aan, differentiatie vindt plaats op de hoeveelheid van opdrachten. Deze vakleerkracht [2] ervaart overigens dat leerlingen op een zwarte school één jaar achterlopen.

- [1] ... op de eerste plaats ga ik uit van welke klas krijg ik voor me? Ja? Eh... ik ga uit van mijn bevindingen van de vorige les, hè, altijd kijken van hoe is het de vorige keer gegaan?
- [3] ... Ik hou natuurlijk rekening met het repertoire dat ik kies in ieder geval [...] Ik ga niet qua niveau echt aanpassen, dat ik denk dit is te moeilijk of te makkelijk of zo.

- [2] ... in eerste instantie begin ik gewoon met iedereen hetzelfde aan te bieden...

2. Kennis en opvattingen over hoe in het algemeen leerlingen leren

Een vakleerkracht [1] spreekt over het 'aanbrengen' van leerstof bij leerlingen; het leerproces is door vakleerkracht gestuurd. Een andere vakleerkracht [2] spreekt over het 'inslijpen' van leerstof waarbij ook hier de vakleerkracht het leerproces stuurt. Deze vakleerkracht onderkent dat er verschillen zijn in tempo en stijlen van leren maar lijkt leerstof daar niet specifiek op aan te passen. De derde vakleerkracht [3] ondervindt dat het leren lezen van noten een kwestie van veel doen is. Doordat leerlingen ook al bezig zijn met het leren lezen, volgt het leren van noten lezen als een natuurlijk proces.

- [1] ... ik wil de c aanleren of ik wil het interval so-mi qua gehoor aanbrengen ja, dan is het gewoon zo van nou, dan is dat in ieder geval een lied waar die sprong in voorkomt.
- [2] ... ik laat ze sommetjes maken gewoon ook weer voor het inslijpen van hoeveel tellen, ik ga er in eerste instantie maar uit van een kwart noot 1 tel...
- [3] ... Maar door het heel veel doen, ook in dat mooie, dat lees proces waar ze toch in zitten, is het iets heel natuurlijks... ja... worden er dus door...door te doen wordt het ze eigen gemaakt.

Alle vakleerkrachten geven aan dat leerlingen met bepaalde muzikale concepten moeite hebben. M.b.t. noten lezen: het lezen van ritmische inhouden zegt kleuters te weinig, evenals begin groep drie aldus vakleerkrachten [1,3]. Ook concepten als hoog en laag lijken volgens een vakleerkracht [2] moeilijk te zijn.

- [1] ... Ik ga uit van woorden, ja ja. Want dat is natuurlijk ook hoe ze leren. Je kunt wel zeggen ja jongens, dit is een kwartnoot en dat is een kwartnoot, dat zegt kleuters niks.

- [2] ... een reus 'is hoog, en heeft een lage stem' [...] dat zijn associaties waar kinderen best moeite mee hebben. In het begin zijn er heel veel kinderen die het omdraaien. Die een hoge balk tekenen waar het lage moeten zijn, en andersom..

Twee vakleerkrachten gaven aan dat zij het moeilijk vinden om zich weer in het leerproces van (jonge) kinderen te verplaatsen.

- [3] ... Dan moet ik heel erg bewust van blijven van het niveau [...] En dat vind ik moeilijker naar mate ik langer les geef. Dat ik eh, dat ik daar goed bij blijf. Ze zijn nog zo klein.

3. Kennis en opvattingen over hoe een bepaalde groep leert

Twee vakleerkrachten [2,3] noemen twee bepaalde groepen die er om verschillende redenen uit springen: de ene groep leert erg goed en de andere groep leert erg slecht.

- [2] ... ik heb op het ogenblik een groep 7 en daar kan ik alles mee [...] die hebben ook de stof, waar ik anders aan het einde van groep 8 pas mee klaar ben al gehad, ja!
- [3] ... toevallig ben ik met groep 6 met een collega heel bewust bezig op het moment [...] ik geef dus ook eens in de 3 weken een proefwerk, een toets ehm... die dan structureel hartstikke onvoldoende scoren.

4. Kennis en opvattingen over hoe een individuele leerling leert

Eén vakleerkracht [2] noemt het leergedrag van een specifieke leerling en een andere vakleerkracht [3] benoemt dat het leergedrag van individuele leerlingen gekend wordt.

- [3] ... ik zie het aan kinderen omdat ik ze ken en ik zie het aan hun gezichtsuitdrukkingen [...] Die was er helemaal niet bij. [...] dan denk ik toch, die heeft het moeilijk thuis: laat maar. Dus het is heel belangrijk dat je, dat je je verdiept in de achtergrond van de kinderen, want ... Anders stel je soms eisen die niet kunnen.

Categorie 7

Kennis en opvattingen over leerpsychologie of muziekpedagogiek die ten grondslag liggen aan het lesontwerp

Alle vakleerkrachten geven aan dat er geen leerpsychologie of ideeën van een leerpsycholoog ten grondslag ligt aan hun lesontwerp. Twee vakleerkrachten [1,3] geven aan dat zij zich na hun conservatoriumopleiding wel verdiept hebben in muziekpedagogen. Eén vakleerkracht [1] werkt vanuit het gedachtegoed van Kodaly en soms ook Orff. De andere vakleerkracht ontwerpt haar lessen op basis van het gedachtegoed van Ward.

- [1] ... < De kern van de Kodalyfilosofie is... [...] muziek moet je maken met je handen, met je oren, en met je hele lijf.
> [...] gebruik je ook andere leerpsychologische....
< Ja, o, dat komt natuurlijk omdat ik... dat nemen mijn - echte Kodaly fanaten nemen mij dat wel eens kwalijk, dat ik inderdaad ook wel uitwijk naar een Orff..
- [3] ... Voor mij zijn de belangrijkste elementen uit haar [Ward} methoden eh... dat ontwikkelen van het innerlijk gehoor en eh die spanningsbogen [in de les] afwisseling.

Deel 3

Kennis en opvattingen over het uitvoeren van het lesontwerp

Categorie 1

Kennis en opvattingen over didactiek

Bij het leren lezen van noten wordt bij een vakleerkracht [3] eerst het genoteerde gelezen en daarna klinkend gemaakt [er staat f en g genoteerd, er wordt Do en Re gelezen]. Bij de andere vakleerkracht [1] wordt eerst klinkende informatie gegeven [Do en Re] die omgezet wordt in notatie [f en g]. Beiden beginnen met het leren lezen van majeur inhouden en leren lezen vanuit intervallen beginnend bij Do en Re (dit wordt uitgebreid naar het hele octaaf).

- [3]... Ja. Aan het begin van het jaar met Do Re, komt de Mi erbij [...] naar Sol. [...] aan het eind van het jaar kennen ze dus de hele [...] toonladder. Groep 3 hè?

De andere vakleerkracht [2] benadert lezen van toonhoogtes vanuit het absolute notensysteem en schrijven. Leerlingen krijgen een notenbalk en moeten daarin verschillende noten schrijven met de bijbehorende namen.

- ...Dan behandel ik in groep 5 uhm het blad toonhoogte en notennamen. Dat is gewoon uh ja nou, puur theoretisch van 'dit is de notenbalk, en daar staat de g-sleutel vooraan'...

Bij het leren lezen van ritme, spreekt een vakleerkracht [1] spreekt eerst het ritmetaal uit en vervolgens wordt deze taal genoteerd en gelezen.

- [1] ...(zingt melodie) wie weet nog wat voor ritme dat is, tatatitita, en hupsakee, ze zetten die twee stokken eraan, het vlaggetje eraan, en - daar heb je je eerste notatie.

De tweede vakleerkracht [3] laat kinderen eerst notatie zien en lezen en laat vervolgens de bijbehorende ritmetaal horen (la staat voor een kwartnoot, la-ang voor een halve noot enz) die van notatie uitgaat.

De derde vakleerkracht [2] geeft noten op schrift en vraagt leerlingen het gegeven notenbeeld te lezen en te koppelen aan steunwoorden (dierennaam) die van notatie uitgaan (aap is een halve noot, tijger zijn kwartnoten enz). Hierbij wordt het genoteerde niet klinkend gemaakt.

- ze moeten dus kijken in dat vakje hoeveel noten staan daar 4, 2 aan 2 bij elkaar. Sommigen weten het dan al uit hun hoofd [welk beest erbij past] omdat ze het al vaker op bord gezien hebben maar dan mogen ze gewoon hier in die rijtjes kijken, 'o, twee aan twee, dat is dromedaris'

Twee vakleerkrachten [1, 3] noemen dat er in een les een afwisseling moet zijn tussen spanning en ontspanning en dat werkvormen daarop moeten aansluiten. Uit de lesbeschrijvingen van de vakleerkrachten [1,2,3] komt naar voren dat er frontaal en met name klassikaal wordt gewerkt waarbij de vakleerkracht kennis en vaardigheden [leerkrachtgestuurd en aanbodgestuurd] overdraagt. Een vakleerkracht [3] meldt dat het goed kunnen afwisselen tussen individueel en klassikaal werken belangrijk is.

- [1] ...de afwisseling in werkvormen tussen vrij statische werkvormen, of statisch, in ieder geval dat ze zeer geconcentreerd moeten werken, en dat ze even kunnen... ja, zichzelf weer even kunnen zijn, lekker vrij ademen, ja.
- [2] ... dat geef ik altijd nog met rood op het bord nog een keer heel goed die krul van de g weer, zo van daar staat de noot g en uh, en dat de lijnen van de notenbalk van beneden naar boven geteld worden, dat is ja, het is gewoon een afspraak, [...]

en dan dat we de notennamen gebruiken, dat we de letters gebruiken voor de notennamen. Gewoon a, b,c,d,e,f,g [...] dan teken ik meestal op het bord gewoon de notenbalk met alle noten. Dan begin ik met de g en die teken ik een eindje van het begin van de balk. Dus ik teken de g-sleutel en dan teken ik die die g, nou ja, hoeveel centimeter weet ik niet, maar dat dus de f, de e en c er nog voor kunnen [...] Welke was nu ook al weer de g? Want nu staan ze [alle noten] er allemaal weer, welke was nou de g? O ja, die. Zetten we de g erbij. En die daarvoor, en die dan?

- [3]... Het is natuurlijk in principe constant een klassikale gebeurtenis maar ook constant een individuele. Dat gaat volledig samen, dat vind ik wel leuk om te merken.

Categorie 2

Muzikale inhoud vertalen naar leerlingen

Alle vakleerkrachten [1,2,3] beginnen met het noten lezen vanuit twee-lijnig balken die zij later uitbreiden tot vijf lijnen. Ook gebruiken alle drie de vakleerkrachten een hulpmiddel bij het aanleren van ritme: twee vakleerkrachten [1,3] gebruiken een ritmetaal en een vakleerkracht [2] gebruikt steunwoorden. Twee vakleerkrachten [1,3] gebruiken het relatieve notensysteem om majeur en mineur duidelijk te maken.

Het fysiek maken van intervallen wordt door tweevakleerkrachten [1,3] genoemd. Het fysiek maken van intervallen maakt de interval afstanden duidelijk maar geeft geen extra inzicht in de tonale relaties. Eén vakleerkracht [3] gebruikt een buitenmuzikaal metafoor gekoppeld aan een lichamelijke beweging: 'de verhuizing' geeft aan dat er omgeschakeld wordt van majeurtoonladders naar mineurtoonladders.

- [1] ...vervolgens [...] zeg ik pak je hand, doe maar eens mee,

dit is de mi, dit is de re, dit is de do... mi-mi-mi- re-do... ja? [doet alsof zijn hand een notenbalk is]

- [3] ...dan doen we daar een dicteetje mee: ik zing iets op "Noe" en zij moeten raden wat, en dan geven ze dus ook op hun lichaam dus Do is bij de navel, Re op borsthoogte, en voor alles is een plaats, hè? Dus daar begint al ook het lichamelijke inprinten van die toonafstanden [...]
- [3] ...groep drie en vier is dus van Do tot Do. Maar beginnen we in groep vijf, met "de verhuizing" noem ik dat dan altijd, met de lage Sol he? Lage Sol tot de hoge Sol. Dus dan wordt dit [geeft nieuwe plek op lijf aan] opeens je lage Sol.

De vakleerkrachten [1,2,3] koppelen ook buitenmuzikale thema's aan muzikale inhouden: noten als bijtjes en vogels, sommen maken aan de hand van noten enz.

- [1] ...Ik teken dan bijvoorbeeld op het bord twee eh... twee lijnen of ik teken een boom en dan zeg ik van eh... nou 'es eventjes kijken jongens, kijk het vogeltje zit nou op de bovenste tak, weten jullie dat nog, ik speel dat en nou zit het vogeltje op de onderste tak hè [...]
- [2] ... ik laat ze sommetjes maken gewoon ook weer voor het inslijpen van hoeveel tellen, ik ga er in eerste instantie maar uit van een kwart noot 1 tel [...]

Categorie 3

Kennis en opvattingen over pedagogisch handelen

1. Pedagogische kennis en opvattingen over het algemeen

Twee vakleerkrachten [1,3] benoemen het positief bevestigen van leerlingen. Eén van de vakleerkrachten [1] benoemt het belang van leerlingen in hun eigen waarde laten en het feit dat leerlingen structuur fijn vinden. Een vakleerkracht [3] noemt het creëren van een groepsgevoel.

- [1] ... natuurlijk ieder kind in z'n eigen waarde laten, vind ik heel belangrijk, daarnaast ook degene die er moeite mee hebben die te helpen door toch zeer positief tegen die kinderen te... als ze... zo'n kapstokken aandragen dat zij het idee hebben van he, ik beheers dat ook [...]

Een andere vakleerkracht [2] benoemt het creëren van een veilige leeromgeving; zelfvertrouwen bij het leren te geven;

- [2] ..een van de dingen waar je toch, je ziet kinderen moeilijk kijken, uh, ik probeer het dan wel zo speels, zo te brengen, zo van jongens kom op, het is de eerste keer dat we dat doen, het is helemaal niet erg, kom op, probeer het wel, je kan het ook, ik probeer dus, ik doe de eerste regel klassikaal [noten lezen] en als het echt niet valt dat, komt hier niet meer zo vaak voor maar bij toonhoogte, dan doen we de tweede regel ook nog samen

2. Pedagogische kennis en opvattingen over een specifieke klas en/of individuele leerlingen

Eén vakleerkracht [3] noemt de pedagogische aandacht voor een specifieke groep en voor individuen.

- [3] ...Ik heb nu een groep 8, dat is een héle moeilijk groep, vorig jaar was verschrikkelijk. Ze hebben een soort therapie eh om even aan te geven: het is een heftige groep [...]
- [3] ... [ik] vind ook heel belangrijk dat je soms vraagt, wat is dat met die, je hebt ze allemaal in de gaten. Ik weet als Pietje daar achter in een slechte dag heeft, of er iets gebeurt, dan vraag ik meestal ook gelijk van, óf aan hemzelf óf aan een leerling: "Wat is er?". Daar speel ik heel bewust mee.

Categorie 4

Kennis en opvattingen over het reflecteren op en het toetsen van leerdoelen

Twee vakleerkrachten [2,3] reflecteren op het behalen van leerdoelen door het afnemen van een toets of het geven van opdrachten waarbij gekeken wordt of de gestelde leerdoelen door de leerlingen geleerd zijn (leerling- gericht). Een andere vakleerkracht [1] toets aan de hand van een werkvorm of leerlingen de leerdoelen behaald hebben. Deze vakleerkracht [1] reflecteert tevens na iedere muzikles in welke mate de gestelde leerdoelen aan de orde zijn gekomen in de les (vakleerkracht gericht).

- [1]...En naar aanleiding daarvan [reflecteren op les] ga ik weer [...] is het doel bereikt, is het niet bereikt, of moet ik op dat zelfde doel nog verder gaan?
- [2]...Ik loop meestal bij opdrachtjes zoals dit de hele klas rond en sommige dingen haal ik op en [...] als ik dat nakijk en het blijkt dat 19 van 20 dat er heel iets anders uitkomt dan heb ik het niet goed uitgelegd...

Categorie 5

Kennis en opvattingen over de ideale les

Alle vakleerkrachten [1,2, 3] vinden dat zij de ideale les geven. Een vakleerkracht [1] benoemt de wens om vaker les te willen geven. Een andere vakleerkracht [2] benoemt dat de aansluiting tussen theorie en praktijk beter moet.

- [2] ... ik mis zelf eigenlijk nog de aansluiting tussen dit theoretische wat ik ze leer en wat je er dan in de praktijk mee doet. [...] 'ik krijg een woodblock in mijn hand en dan moet ik dat spelen' [...] dat ze dan ook het nut meer gaan inzien van het leren noten lezen, [...] die stap. Die moet ik nog meer maken [...]

Deel 4

Kennis en opvattingen van vakleerkrachten ten aanzien van het ontwerpen en uitvoeren van een lange leerlijn voor ‘noten leren lezen’.

Categorie 1

Gewicht noten lezen t.o.v. andere vaardigheden

Een vakleerkracht [2] noemt dat een kwart tot een derde van de tijd naar noten leren lezen gaat waarbij noten lezen vaak als geïsoleerde activiteit wordt aangeboden. Twee vakleerkrachten [1,2] benoemen dat het noten leren lezen in dienst staat van muziek maken en zingen en geen hoofddoel is. Een van deze vakleerkrachten [1] noemt dat het noten leren lezen compleet verweven is met andere muzikale activiteiten.

- [1] ...ja, het zit er compleet in verweven, en en ja... wat is de verhouding? Ja, het heeft bij mij best een eh... eigenlijk een hoog percentage. Maar wel in dienst van.

Categorie 2

Opbouw lange leerlijn (zie schema paragraaf 4.3.)

Categorie 3

Kennis en opvattingen over het einddoel van de lange leerlijn

Twee vakleerkrachten [1,3] vinden dat er in groep van blad gelezen zou moeten kunnen worden. Een andere vakleerkracht [2] vindt dat leerlingen in groep acht hele, halve, kwart en achtste noten uit elkaar moeten kunnen houden. Daarnaast moeten leerlingen weten dat er zeven tonen zijn, de g kunnen plaatsen en weten dat noten bolletjes tussen en rondom de lijnen in een notenbalk kunnen staan.

- [2] ...[leerling] moet iets van blad kunnen zingen. [...] Hij

moet snappen wat er staat, kunnen benoemen. Hij moet kruisen en mollen snappen. Eh, maatsoorten, eh ritmes eh, notatie snappen. [...] Een aantal muzikale termen nog zoals piano en forte enzo [...]

Categorie 4

Kennis en opvattingen over toetsing binnen en aan het einde van de lange leerlijn

Een van de vakleerkrachten [1] toets gedurende de lessen middels werkvormen. Er is geen centrale toets aan het einde in groep 8 maar wel wordt er een opdracht gegeven voor een muziekwerkstuk waarin een muziekstuk geanalyseerd wordt. Leerlingen mogen naar eigen keuze een stuk analyseren. Twee vakleerkrachten [2,3] toetsen gedurende de lange leerlijn. Een vakleerkracht [2] toetst een keer per trimester en de andere vakleerkracht [3] toets ongeveer een keer per maand. De vorm van de toetsen ligt van beide vakleerkrachten [2,3] vast.

Categorie 5

Kennis en opvattingen over veranderingen in het ontwerpen van lessen en een lange leerlijn door ervaring

Eén vakleerkracht [1] benoemt dat de structuur in de lessen zijn veranderd door de kennismaking met de Kodaly- filosofie na de conservatoriumopleiding. Ook benoemt deze vakleerkracht het vermogen om steeds ‘gericht te kunnen werken’

- [1] ... Het meeste is veranderd dat ik nu echt ontzettend structuur in mijn lessen heb. [...] Ik had altijd zoiets van ik wil graag dat ze noten leren, ik wil graag dat ze dit..., maar als ik daarmee begon dan had ik altijd zoiets van ik ben te technisch bezig. En zij hebben mij vooral geleerd, daar, om het met... door zoveel verschillende werkvormen die mogelijk zijn

met noten leren, en het horen en zingen en het noten leren, dat het ook niet meer bij de kinderen overkomt, wij zijn, wat zijn wij technisch bezig..... we zijn gewoon muziek aan het maken. Dát is het.

Een andere vakleerkracht [2] noemt dat op basis van ervaring de leerstof is aangepast: bijvoorbeeld het formuleren van lagere einddoelen, leerlingen meer oefening geven en leerstof aanpassen aan zwarte scholen. Anderzijds noemt deze vakleerkracht dat er door ervaring een verschuiving aan het optreden is in de lessen: van meer leerstof gericht naar leerlinggericht.

- [2] ...wat nog meer zou moeten maar waar ik al wel mee bezig ben. Ik ben in eerste instantie gewoon bezig met de stof en niet met de kinderen en dat toch proberen een beetje om te draaien, een beetje meer vanuit...maar goed als je kinderen laat kiezen dan willen ze alleen maar zingen, dat doe ik af en toe wel 'o juf, dat was een leuke les' . Ja ok, maar ik wil zo graag ook wat meer maar toch proberen, als kinderen ergens helemaal niet voor voelen of ergens helemaal niet aan toe zijn, ik zou graag willen flexibeler om mee omgaan.

Een andere vakleerkracht [3] noemt dat de kennismaking met de Wardmethode na de conservatoriumopleiding van invloed is geweest het ontwerpen van lessen . Deze vakleerkracht is de meerwaarde van de methode gaan inzien en is steeds meer gaan staan voor die methode. Op basis van ervaring zijn wel delen uit de Wardmethode losgelaten.

- [3] ... in die oude Wardmethode heb je dus [dat] die liedjes ook door de kinderen zelf, ja, gedirigeerd worden zeg maar met hun handen, of twee handen. Ja ik moet zeggen, dát heb ik in de praktijk een beetje losgelaten. Niet omdat er niet achter sta, maar dat... ik het nét iets te veel vind.

Categorie 6

Kennis en opvattingen over verschillende benadering voor verschillende groepen

Alle vakleerkrachten geven aan dat zij de kleuters speelser benaderen dan een andere groepen. Dit hangt volgens de vakleerkrachten ook samen met de leerstof die in hogere klassen abstracter wordt.

- [1] ...> dat gaat natuurlijk veel speelser hè, speelser in groep één, bij kleuters. Nogmaals, het gaat met symbolen en compleet in beweging en weet ik wat... In groep acht beweeg je wel maar niet meer zoals je dat eh...
< ..met kleuters deed. Nee... dus veel speelser, dat is een element.
> ... Ja. Veel speelser, daarnaast is het natuurlijk in groep acht ook een stuk abstracter.

BIJLAGE 2

Analyse van de stimulated recalls

Categorie 1

Kennis en opvattingen over didactiek

1. Over de klas

Een [1] van de leerkrachten is er met name op gericht dat leerlingen de muzikale inhoud van de lessen begrijpen. De leerkrachten reflecteert en anticipeert voortdurend op het leerproces van de leerlingen en past waar nodig het eigen didactisch handelen aan om het inzicht in de leerstof te verhogen.

Reflectie leerproces leerlingen

- [1] <...Op dit moment denk ik van, hé, ik zie dat sommigen met die kaartjes bezig zijn, ik moet het nog een keer doen.
 - > Omdat?
 - < Omdat ik denk van dat niet iedereen het gevat heeft, dus dat niet iedereen op dat moment dat ik het ging klappen gericht aan het luisteren was.
- [1] < Ja, hier denk ik van ik wou naar benoemen toe, maar doordat ze op een gegeven ogenblik - ik denk mijn uitleg is niet goed dus ik moet het even opnieuw doen, heel duidelijk zo van zing het maar allemaal nog een keer- want ik had iets van men heeft het nog niet helemaal.
 - > Met 'men heeft het niet helemaal', wat bedoel je daar precies mee?
 - < Men heeft het nog niet hier zitten.
 - > Benjamin wijst nu naar zijn hoofd en bedoelt daarmee...

< Nou... dat denken, het denkproces daar nog... bij die kinderen, dat het nog niet zover is dat ze dit melodietje hebben.

Anticiperen op leerproces leerlingen en het inzicht in de leerstof verhogen

- [1] ... Ja, het is dus voor mij heel belangrijk dat ze dus die ritmetaal om kunnen zetten in alleen maar geluid [woorden weg kunnen laten maar en alleen klank horen] maar daarbij wel in het achterhoofd dat ze heel bewust in hun gedachten bezig moeten zijn met wat is eh... ja dus de ritmetaal op zich dat die hier in ieder geval goed zit dat ze dan dat kunnen verwoorden of dan kunnen klappen dat ze de link ertussen leggen tussen klappen en die ritmetaal.
- [1] ... Dus wel met de handen aan het doosje en ik denk dan nou, in ieder geval die gedachtesprong van nu gaan we daarmee beginnen, hoe gaan we ze neerleggen. En ik heb dan zoiets van ja, je kunt het doen door 'haal ze er maar allemaal uit en begin maar' maar het is ook goed om ze eerst te laten denken en te horen en een voorstelling te maken van zo moet -ie eruit zien en dan pakken [het notenschrift dat erbij hoort].

De tweede vakleerkracht anticipeert met name op het leergedrag van leerlingen. Deze vakleerkracht schat in wat zal gaan gebeuren, en stemt haar instructies daar op af. Veel van de instructies gaan over het beheersen van buiten muzikale vaardigheden zoals het correct kunnen spellen. De vakleerkracht reflecteert niet zozeer op het leerproces van leerlingen maar op de leeruitkomsten van een opdracht.

Anticiperen en aandacht voor buiten muzikale vaardigheden

- [2] ..Ook dat... ook dat is bewust erbij gezegd: 'hoofdletter of kleine letter mag je zelf weten', want ze zijn van mij gewend dat ik overal alles altijd precies reguleer, dus er zijn kinderen bij die, als ik dat niet zeg, of het hoofdletter of een kleine letter moet zijn, dan... of ze schrijven niks op, of ze gaan zitten van juf moet het een hoofdletter of een kleine letter zijn...
- [2] ... De dingen die ik belangrijk vind uh waarvan ik gemerkt heb dat het gewoon vaak fout gaat, even aan denken om het toch op het bord te schrijven, want als je aan de klas vraagt, van kunnen jullie dat schrijven dan roept de hele klas.. 'ja', dan krijg je 'hele' met 2 'e' s of twee l-len, of alleen maar 'heel'.
- [2] ...op dat moment denk ik van ja 'o, let op!' want kinderen die werken netjes, nou ja, behalve als het niet moet natuurlijk, die werken netjes van boven naar beneden en we hebben 4 en 2 ingevuld en die gaan op het volgende ribbeltje een half invullen en dat moet niet want dat is de onderste, dus ik denk o hup, meteen uh... nog niks opschrijven, opletten en het even weer even in de goede volgorde doen want anders heb je straks kinderen die het verkeerd ingevuld hebben...

Reflectie op uitkomsten van een opdracht

- [2] ... Hier denk ik af en toe ook nog wel toch bij betrekkelijk makkelijk sommetjes, kom op jongens, het duurt allemaal zo lang [voordat de opdracht gedaan is] ...dat vraag ik me wel eens af, eis ik nou niet teveel, ja, zolang driekwart van de klas het uiteindelijk toch kan, denk ik dan nou ja, misschien is het wel weer dan wat een ander eist maar ze kunnen het kennelijk dus...
- [2] ... Ook hier weer even terugkoppelen naar dat de een het beter kan dan de ander, want er zijn natuurlijk kinderen, ja je hebt snelle rekenaars die... dit waren nog 6 kleine sommetjes die hebben die allang klaar, uh die beginnen nou te mekkeren,

ja juf, ik ben klaar, ja OK. Maar als ik op het moment dat de snelste klaar zijn het na ga kijken, dan schrijven de kinderen die niks kunnen, of niks kunnen, maar die het nog veel moeilijker vinden, die schrijven vier van de 6 antwoorden op, omdat ik ze voorlees en niet omdat ze snappen hoe ze ze moeten doen. Dus ook daar weer even de aandacht voor, van ja dat zal wel, dat je klaar bent, hartstikke goed, prima, maar wacht even, de rest heeft... sommige hebben wat meer tijd voor nodig, hè, dus...

De derde [3] van de leerkrachten observeert met name of de leerlingen de muzikale vaardigheden goed uitvoeren. Deze vakleerkracht maakt echter daarbij steeds de overweging of er stil gestaan gaat worden bij het verbeteren van wat de leerlingen doen of de vaart in de les. Deze vakleerkrachten reflecteert en anticipeert ook voortdurend op het eigen didactisch handelen, op het leerproces van de leerlingen en past waar nodig het eigen handelen aan zodat de leerlingen beter hun vaardigheid kunnen uitvoeren.

Observeren van het uitvoeren van muzikale vaardigheden

- [3] ...Ik denk dan echt, o, gaat het lukken? Doen ze het, dan ben ik echt heel benieuwd. [...] Nee, dan ben ik echt oprecht, dacht ik o, gaat het lukken, dus...toen was ik weer heel erg trots.
- [3] ...hier dacht ik: wauw! Dat vond ik echt. Ik dacht, dat hebben ze heel goed gedaan [van het bord gelezen]. Ik dacht, nou moet ik dat dus de jongens vragen, dat ga ik wel doen, maar ik voelde dat al aan, oe, dat is eigenlijk, vraag het moeilijkste aan de zwakste groep. Daar ben ik me van bewust, dat dat niet slim was, maar het proces was al in werking, maar ja, of nee, het was nog denken...
- [3] ...ik dacht hier, van uh vond ik het opvallend dat ze het

zelf nog zo slecht invulden omdat we het echt al een aantal keren hadden gedaan, het verbaasde me dat ze niet de [zingt: hoort ze dan] ik ben dan ook...ik vul het ietsje later in dan het eigenlijk moet zijn qua tijd, ze hadden er eigenlijk eerder moeten komen....daar verbaasde ik me over.

Overweging om te kiezen voor verbetering of vaart in een les

- [3] ...Ehm, dus ik weet nog dat ik dan, of eh meestal... Maar toen dacht ik wat ik meestal denk van: "Nu kies ik ervoor om even door te gaan" hè? Ik ga niet stil staan nu bij dat het niet goed gaat, ik ga door. Want dat is, anders krijg je zo'n les dat je, dat je eerst dat verbeterd en dan weer het volgende... Nee, het is echt, de vaart moet erin blijven. Dus heel vaak gaat het ook helemaal niet goed, maar de vaart is belangrijker. Ja.. En dan komt het uiteindelijk toch altijd goed.
- [3] ...Ja, dus constant de innerlijke overweging 'ga ik hier tijd aan besteden of denk ik van nou ja, 'het was wel een tel te lang, maar ja'? Maar dan kies ik er dus echt voor, ik koos er nu voor, het was nu afsluiten [laatste keer dat er aandacht aan de hoofdmelodie besteed wordt], nee, die vier tellen moeten dus ook secuur.

Reflectie op eigen didactisch handelen

- [3] ...Even hoor, dat is heel belangrijk wat er nu gebeurt. Want je merkt dus, de kinderen gaan dus ook niet mee. Dus die zijn dat ook helemaal niet gewend. Dat is gewoon eigenlijk een steek die ik laat vallen, binnen mijn les zo, voor de voortgang hè? Het was niet dezelfde toon, daar was ik me wel van bewust.. Dat eh... dat dat op dat moment gebeurde en dat ik dus ook dacht: oh, even weer helemaal opnieuw weer toon zetten...
- [3] ...ik realiseerde me daar dat ze het niet zo vaak gezongen hebben het liedje, dat ik in een soort automatisme [zingt: ga

je mee en de kinderen zingen meteen mee] en kom maar, eigenlijk onterecht, ik had daar eigenlijk moeten zeggen [zingt: ga je mee] en dat zij zouden herhalen, dat vond ik fout van mezelf, ik weet nog dat ik dat dacht.

2. Kennis en opvattingen over individueel leergedrag

De eerste vakleerkracht [1] helpt individuele leerlingen de muzikale leerstof te begrijpen. Deze vakleerkracht probeert zo mogelijk leerlingen zelf tot inzicht te laten komen.

- [1] ... Hier denk ik dus... ik denk 'ze heeft het niet begrepen dus ik moet haar helpen, dus daarom laat ik het hele... en duidelijk dat zij aanwijst van eh... dat ze, ik merk dan dat ze niet achter elkaar leest [noten] maar dat ze dus even... het moet voor haar zichtbaarder worden, het moet concreter gemaakt worden. Dus echt het aanwijzen dan [vakleerkracht laat leerling mee wijzen].
- [1] ... Ja, hier zie ik dus heel duidelijk dat eh... dat is dus die jongen die dus de kaartjes van rechts naar links heeft en die wil ik dan hierbij even ondersteunen en kijken hoe die eh... ja, of -ie het ook inziet dat het fout eh... is.
- [1] Ik zie dat zij... dat hij het fout heeft en ik wil hem dan door hem zelf te laten treffen wat er staat zelf achter laten komen wat mis is gegaan. Het voordeel daarvan is dat hij dan zichzelf ook corrigeert en dat werk vaak beter dan als je zegt van hé dat is fout dat moet dat zijn.

De tweede vakleerkracht [2] heeft een beeld - en een verwachting van- hoe leerlingen leren en presteren. Deze vakleerkracht weet wie een trage, slechte en snelle leerder is.

- [2] ...En dan zie je een kind waarvan ik, die G. die ik een beurt gaf dat is er ook een nou, hangt een beetje onderaan, ook wat presteren in de klas betreft, wel heel enthousiast, dus

dan denk je van hij zit met z'n vinger omhoog, nou, geef ik hem een keer een beurt en dan komen ze aan met 'aan het klappen', dan stort op dat moment je wereld weer even in, zo van ja maar, tuurlijk aan het klappen, maar WAT hadden we nou afgesproken?

- [2] ...En ook hier denk ik 'J. jongen, wat duurt het weer lang', maar ja, dat zijn we van J. gewend dus... we gaan gewoon dapper door...
- [2] ... ik vraag dat bewust aan J. omdat die al gezegd heeft van die weet al iets van noten en dan gaat het even wat sneller, want dan krijg ik in ieder geval in 1 keer het goede antwoord en anders dan krijg je weer iemand die het verkeerde antwoord geeft en van hem weet ik het bijna zeker dat ie het goed zal doen dus...

De derde vakleerkracht [3] lijkt per geval af te wegen in welke mate ingrijpen in het leerproces van het individuele kind nodig is en wenselijk is.

- [3] ...dat is nou zo'n voorbeeld van, die L. kan meer en die deed 4 keer de La in plaats van 3. Dan denk ik heel bewust op dat moment: ga ik hier op in of niet. Ja, ik ga er wel op in, want het is ook een spelletje. Wie heeft er gehoord wat er nou eigenlijk fout ging?
- [3] ...het is altijd nog een beetje zoeken zo in groep 3 he? Waar zit een kind, zeker nog in deze fase, welk niveau heeft dit kind? En eh, ik weet dat ik bij M. eventjes dacht van eh, van hoe ver ga ik er nou op in van wat hij bedoelt met, met welke plek die halve noot dan staat. Dus dat ik op een gegeven moment dacht: "Nee, dat moet ik nu laten", omdat hij natuurlijk eh aanwees of, hij zei het eigenlijk heel goed zoals een kind van groep 3 dat ook kan zeggen. Dan denk ik ook heel bewust van eh "Zo, klaar."
- [3] ... Ja, op zo'n moment denk ik dan ook echt van eh... Het

is misschien niet eens denken, ik wacht heel erg af van, wat gaat er gebeuren waardoor ik haar kan helpen hè? Zonder dat ik dus te veel eh het antwoord geef.

Categorie 2

Muziek inhoud vertalen naar leerlingen

Een vakleerkracht [2] probeert door het notenschrift te vergelijken met buiten muzikale elementen, het lezen van noten voor leerlingen inzichtelijker te maken.

- [2] ... Hier bedenk ik van, ik kan even iets laten ontdekken door de kinderen, wat ik normaal eigenlijk meestal gewoon zelf zeg, zo van 'de volgende noot heet een halve noot en duurt twee tellen' ik denk ja maar, van een heel uur en een half uur, kijk groep 5 heeft natuurlijk officieel nog geen breuken maar daar weten de meesten er toch al wel wat van, dus ik denk weet je wat, laat ik ze nou even zelf nadenken, als ik er nou bij zeg als je goed luistert wat die naam van die noot is dan kun je zelf weten hoe lang die duurt ...
- [2] ...Ook weer nadruk leggen op van, nou ja, ik noem het wel rekenen, maar je merkt wel, zelfs als je rekenen moeilijk vind, dat dit niet moeilijk is, meteen gevolgd door tot dat je bij de volgende som komt...
- [2] ...Dit doe ik altijd, zo van, nou ja, dit is toch allemaal zo moeilijk niet en ondertussen denk ik hoeveel zouden er nou zijn die dit echt snappen, want ik vertaal het dus expres naar iets wat ze voor zich kunnen zien, want een halve tel kan je niet voor je zien maar een halve taart wel.

De andere vakleerkracht [3] laat de leerlingen de intervallen lichamelijk ervaren in de hoop dat ze daarna de intervallen beter kunnen uitvoeren.

- [3] ... Op dat moment dacht ik ook van: "Ik merk dat ze hem

niet helemaal hebben”. Dan laat ik ze ook eventjes, (zingend:) “Sol”, echt dat lichamelijke er eventjes bij. Heel bewust. Ik dacht van, dan zit het eh, wat beter. Door die lastige start eigenlijk

Categorie 3

Kennis en opvattingen over pedagogisch handelen

1. Pedagogische kennis en opvattingen over het algemeen

De eerste vakleerkracht benadrukt met name het positief bevestigen van de (prestatie van) leerlingen.

- [1] ..Ja, even compliment geven gewoon voor eh... ja, goede deelname, op zich.
- [1] ..Ja, ik zie dat iedereen het eigenlijk prima heeft neergelegd, dus ik heb zelf zoiets van bevestig dat dan ook, want positiviteit werkt ook naar de kinderen toe.
- [1] ...Toch weer even positief daarop zijn, zo van.. wat je hebt was op zich niet slecht maar eh... Belangrijk gewoon om positief te blijven stimuleren naar de kinderen toe. Met name met dit soort dingen.

De tweede vakleerkracht probeert met name een veilig leerklimaat te scheppen. Deze vakleerkracht weet dat sommige leerlingen noten leren lezen moeilijk zullen vinden en anticipeert daarop door deze leerlingen het gevoel te geven dat dat niet erg is.

- [2] ...dus uh, ook weer iets waarvan ik vind dat ze duidelijk dat zeg ik dan ook met het idee van uh dat kinderen het, ja kinderen hebben soms zoiets van dat is oneerlijk want hij weet het al en wij weten het allemaal nog niet en dan vind ik als je dan ze de... even duidelijk maakt dat iemand die al noten kan lezen, nou als dat nodig is dat ik gewoon zeg ‘nou dan maak je dat blad ook’ he, dan hebben ze ook zoiets van

nou, dan is het niet meer oneerlijk. Als iemand die al meer kan gewoon moeilijker krijgt dan is het niet meer oneerlijk

– [2] ...dat zeg ik er ook bij: dat is makkelijk, en er was ook iets moeilijks, dat ze het ook niet voor zichzelf vreemd hoeven te vinden als zij het moeilijk vinden; o, de juf zegt ook dat het moeilijk is, dus ja dan is het ook minder erg om het fout te hebben, of om het nog niet helemaal te snappen tenminste, dat vind ik altijd wel als ze zeggen, je bent niet dom als je het niet snapt..

- [2] ...Dat weet je van tevoren dat je die reactie krijgt, er zijn er altijd een stel die zeggen yes, en die kinderen die niet graag rekenen die krijgen van uhh, wat ik meteen weer afzwak door erbij te zeggen, het is niet zo moeilijk want het is 4, en 2 en 1...

De derde vakleerkracht observeert met name of de leerlingen gemotiveerd (of de leerlingen het leuk vinden) en betrokken in de les zijn.

- [3] ...maar ik weet nog, dat heb ik eigenlijk altijd, op zo’n moment van, dat je ook merkt van, ze vinden het leuk. Dat ik het ook heel belangrijk vind dat ze vanuit die opgewektheid ehm dan zingen en dan, ik weet nog dat ik op dat moment dacht van ehm: “Oh ja ik heb ze. Ze zijn er, vanaf dit moment.” Die functie heeft het ook, altijd even zo... Ja.
- [3] ...ja, ik denk op dat moment, dat vinden ze leuk, dat vinden ze heel leuk.
- [3] ...Ja, ik wilde daar, op zich deed ik daar verder niets met die kinderen, maar ik koos er toen even voor weet ik nog, om even die kinderen erbij [...] dat heeft dan een heel ander doel dan dat liedje, zeg maar, daar kies ik dan even heel bewust van...

2. Pedagogische kennis en opvattingen over een bepaalde klas of individuele leerling

De eerste vakleerkracht [1] probeert individuele leerlingen op zo'n manier te corrigeren dat die leerlingen niet het gevoel krijgen incompetent te zijn.

- [1] ...Om 'm zelf te corrigeren, maar op zo'n manier dat -ie niet het idee heeft van ik brouw er niks van.
- [1] ...Ja, hij doet dus niet lekker in het tempo, de laatste en eh... dit is een heel onzeker mannetje dus dan moet je ook gewoon, even die aai over zijn bol ook gewoon vanwege het feit dat hij denkt van hé ik heb het goed gedaan. Dat is heel belangrijk hè, met name met muziek dat je je inleeft in de persoonsjes zelf.

De tweede vakleerkracht kent achtergronden van leerlingen en reageert op een kind vanuit die wetenschap. Deze vakleerkracht probeert met name leerlingen met een wat problematische achtergrond positief te benaderen.

- [2] ...Ook weer even positief...vooral dat jongetje, ik geef hem nou een complimentje omdat hij dat blad in de map van dat zieke kind doet, dat schijnt dus een heel druk, nou akelig wil ik niet zeggen, niet zo'n makkelijk kind te zijn en ik heb daar geen centje moeite mee want dat joch is zo gek van muziek, die is bij mij nou ja, bij wijze van spreken nog voorbeeldiger dan alle andere kinderen... [...] Ik hoor over hem dus heel vaak klachten terwijl hij bij mij altijd heel goed meedoet, dus ook daar weer even effe een pluim 'ja, je doet zo goed mee', leuk, daarom krijgt hij soms ook in verhouding misschien iets meer beurten dan andere kinderen omdat ik dan denk dan yes, hij is er helemaal bij, bij de les, en dat wil ik graag zo houden
- [2] ...R. is in zoverre een speciaal gevalletje [...] R. heeft denk ik de eerste drie lessen dat ik kwam in het begin van groep 3

toentertijd hebben ze haar huilend de gang op gedragen, die werd helemaal gek, als ik binnen kwam... Een andere juf... En waarom? Maar dat is dus in het begin heel voorzichtig toen ze er eenmaal na een paar weken toch voet bij stuk gehouden van ja je moet er wel bij zijn want muziekles is voor iedereen en nu is ze gewoon een leuke meid maar daar zit toch voor jezelf, als je haar ziet, een gedachte toch iedere keer iets erbij van ja, iedere keer denk ik van, ik snap het nog steeds niet van toen, nou ja, dat geeft je toch een andere benadering van een kind. Net als wat ik van K. zei, je weet dat er iets aan de hand is, dat er iets is geweest, en daar ben je je dan toch iedere keer bewust van als je zo'n kind de beurt geeft..

- [2] ...Daar maak ik een fout, blijkt achteraf, G. begint uit zichzelf, van het is eigenlijk helemaal niet zo moeilijk, want je moet gewoon splitsen, en ik denk dat ie daar bedoelt delen want 8 keer een half is delen door 2 dus... ik denk van hij heeft het goed door, wat leuk want het is niet zo'n ster dus.. hem even helemaal de hemel inprijzen, even later blijkt dat ie het toch niet goed begrepen heeft, want dan laat ik hem een opdracht doen en dan doet - ie het niet goed, dus dan denk ik van ja, ben ik alweer te vroeg geweest maar ja goed, een beetje extra positieve invloed kan meestal niet zoveel...

De derde vakleerkracht [3] kent achtergronden en gedrag van leerlingen en probeert vanuit die wetenschap de persoonlijke ontwikkeling van bepaalde leerlingen te stimuleren.

- [3] ...ik dacht even 'wat gaat I. doen'? I. is een wonderlijk geval. In het begin was ie helemaal een bang vogeltje, die is helemaal, zeg maar, tot bloei gekomen. Doet mee, vind het leuk. Maar ik heb altijd wel, dat dacht ik toen ook, wat is er met I.? In het begin heeft ie ook in z'n broek geplast, weet je, dus die moet echt goed in de gaten gehouden...Dus, ik dacht eventjes...o, nee, hij gaat alleen maar naar de WC.

- [3] ...daar kies dan even heel bewust van...hem [I.] erbij betrekken enzo even voor de klas, dan doe ik met hem heel veel van die spelletjes, even door de klas, dat werkt heel goed voor hem, maar ik weet wel dat ik dacht van uh van jij, of M. [groepsleerkracht] zal misschien denken, wat wil ze daar nou mee, of misschien zelfs de kinderen, maar daar kwam verder geen spelletje uit voort, dus daar zat ik wel even mee maar ik dacht nee, het gaat mij om de kinderen.
- [3] ...Bij A. denk ik dan heel bewust, haar kies ik, ja, dat is ook een heel wonderlijk, dat is dan heel persoonlijk, die pik ik er dan uit, ja, ze kan gewoon goed Nederlands [Aziatisch kind] maar ja, ze is zo stoïcijns, ze is altijd zo keurig, maar d'r komt helemaal geen, helemaal geen expressie eigenlijk dus die ben ik eigenlijk uit de tent aan het lokken...

Categorie 6

Kennis en opvattingen over klassenmanagement en -organisatie

Twee vakleerkrachten [1,3] zijn afwisselend bezig met de organisatie van materiaal, de opstelling van de klas, de orde in de klas en de tijdsverloop van de les.

- [1] ...Ja, duidelijk zeggen achter onze stoel staan vanwege het feit dat anders gaat de helft zitten en de andere helft gaat eh... ja blijft dan staan.
- [1] ...Nou, de kaartjes worden uitgedeeld... dat wil ik zo snel mogelijk doen, om geen tijd verloren te laten gaan.
- [3] ...Dus, ik denk van: "Hup! Naar achteren!" Dat is ook een beetje de regel vanaf het moment dat je dus gaat meemeten, ga je dat niet zeg maar zo op je tafel doen maar stoel naar achteren.

Een vakleerkracht [2] besteedt met name veel aandacht aan de organisatie van de muziekmap van de leerlingen.

- [2] ...Dus...dit is gewoon de inleiding van de les waar ik uh altijd toch weer eraan moet denken hoe uh hoe normaal dat ook eigenlijk voor de kinderen zou moeten zijn dat als er kinderen ziek zijn in de les dan delen ze meestal de mappen niet uit en als ik met nieuwe blaadjes kom en ik moet voor zieke kinderen de blaadjes in mijn eigen map bewaren en eraan denken dat ik ze de volgende week uitdeel dan krijg je dus het gezeur van van uh...'juf, ik heb dat blaadje nog niet', o, stik, die heb ik vorige week uit mijn tas gelegd, ja, dan moet je nu maar even bij je buurman kijken of dan moet je weer naar beneden om te kopiëren dus dat is eigenlijk altijd opletten
- [2] ...En dat gebeurt, nou niet elke les maar, ze doen 'm te vlug open, dus alles wil eruit en ook daar heb ik ook langzamerhand geleerd en dan denk ik 'laat ze maar even modderen maar dat kost gewoon 10 minuten voordat ze zelf dan al die blaadjes erin [in de map] hebben dus dan denk ik van ja, dan toch maar even de les onderbreken, mijn zin onderbreken en dat eerst goed doen, want anders zit straks inderdaad alles toch weer door elkaar en daar heb ik een volgende les voor mezelf ook weer last van...
- [2] ... dat is mijn precisie die naar voren komt van 'o jee, ze moeten inschrijven'. Ik hou... vooraan in hun map hebben ze een lege inhoudsopgave daar schrijven ze alle liedjes in de volgorde die ze krijgen. [...] en dan denk ik, op dat moment denk ik 'o ja, ik moet, ja, je inhoudsopgave dat moet ik zeggen, een aantal kinderen weet dat al, die zit dan al klaar met dat ding, maar uh, ik moet er aan denken dat ik op het moment dat ik ga schrijven, of dat ik zeg dat ze gaan schrijven al zeg van, denk eraan met twee hoofdletters kijk goed, hoe ik het doe, want ik ben gewoon zo'n pietje precies, ik wil dat gewoon goed. Daarom zeg ik er ook bij 'op regeltje

11' want dat kijk ik na, want dat weet ik niet, dat is in elke groep anders, uh maar dan kijk ik wat het laatste liedje is dat ze gehad hebben...o, op 10 staat dat, dat zeg ik er ook nog bij, allemaal omdat ik het gewoon belangrijk vind dat iedereen dat gelijk heeft, ja, want ik heb geen boek of geen werkschrift of wat dan ook voor muziek, maar alleen die map en het werkt niet als iedereen alles door elkaar heeft zitten, dus ik ben daar heel precies in.

BIJLAGE 3

Analyse van de variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis

VARIABELE 1

PERSOONLIJKE KENMERKEN

Categorie 1.1

Vakleerkracht [1] man

Vakleerkracht [2] vrouw

Vakleerkracht [3] vrouw

Categorie 1.2

[vakleerkracht 1] 42 jaar

[vakleerkracht 2] 41 jaar

[vakleerkracht 3] 32 jaar

Categorie 1.3.

Vakleerkracht [1] Staatsexamen Schoolmuziek Vakleerkracht [2] Conservatorium in Tilburg Vakleerkracht [3] Conservatorium in Utrecht

Categorie 1.4

Vakleerkracht [1] geeft 22 jaar les waarvan 12 jaar op zijn huidige school Vakleerkracht [2] geeft 14 jaar les waarvan 6 op haar huidige school Vakleerkracht [3] geeft 9 jaar les waarvan 7 op haar huidige school

Categorie 1.5.

Hoe heeft het door jou gevolgde onderwijs (van basisschool tot muziekschool tot voortgezet onderwijs tot conservatorium of nascholing) het ontwerpen en het uitvoeren van jouw curriculum noten leren lezen beïnvloed?

In 1993 kwam vakleerkracht [1] voor het eerst in Hongarije in aanraking met het Kodalysysteem en dat heeft heel duidelijk zijn manier van lesgeven veranderd.

– [1] <... om daar in '93 [kodaly] naar toe te gaan was dat ik een manier wilde vinden dat ze op een voor mij acceptabele maar ook voor de kinderen een acceptabele manier noten gaan leren en met dien verstande dat men het ook plezierig vindt samen om het te doen. Terwijl daarvoor, als je niet weet hoe je het op een plezierige manier moet doen dan kan het gauw verzanden in och ja we moeten al weer noten gaan leren, of we moeten... dan gaat het meer om de techniek en niet om het in dienst staan van.

> Ja, als doel en niet als middel. En kun je een concreet voorbeeld geven van wat je anders doet dan zeg maar vóór '93 en na '93?

< Wat ik nu doe is duidelijk, en dat heb je nu in de lessen ook heel duidelijk gemerkt, dat ik heel duidelijk werk van alles moet zingenderwijs, of in ieder geval eh... het notenschrift moet echt hoorbaar zijn, het moet voor hun ook in ieder geval moet de basis omgezet worden in klank, of beweging, dat men duidelijk in de ga- dat men duidelijk een idee heeft van we zijn nu niet noten aan het lezen om het noten lezen maar het is hulpmiddel van.

– [1] ... En dat is ook door die ommekeer in '93, eigenlijk dat is een proces als je zelf als leerkracht ook hebt, als jonge leerkracht heb je zoiets van o het moet swingen en het moet vrolijk zijn en als het maar leuk is is het doel bereikt, maar

op een gegeven ogenblik heb je voor jezelf ook na een aantal jaren zo van als je alleen maar met spelerei bezig bent heb je zelf ook zoiets op een gegeven moment van ik wil toch meer. Dat is ook een behoefte die bij jezelf ontstaat.

Vakleerkracht [2] kan zich niet specifiek herinneren of iets van invloed is geweest op haar ontwerpen en lesgeven:

- vakleerkracht [2] ... ja, verder gewoon je eigen ontwikkeling en eh... hoe je zelf werkt, dat ontwikkelt zich dan gaandeweg, en ja, je maakt je lessen zoals je zelf bent. Dus, in zoverre wel maar dat geldt voor alles wat ik doe, niet alleen voor het noten leren lezen. Gewoon het netjes werken, precies, eh, overzichtelijk, geordend. Eh... conservatorium, dat zit ik me eens af te vragen...

Zij heeft ervaren dat zij op het conservatorium juist geen handvatten heeft gekregen om leerlingen in het basisonderwijs noten te leren lezen.

- vakleerkracht [2] En en zeker niet dat we daar [conservatorium] toen handvatten voor gehad hebben om het noten te leren lezen, we leerden wel veel over liedbegeleidingen maken enzo, maar dat schreef je wel met noten op, maar je leerde in de les een heleboel hoe je dat aan kon leren zonder, ja juist zonder noten, gewoon van als je een zwevende ballon, of weet ik hoe het heet, dus (zingt melodie)... eh, hoe leerde je dat aan, ja, je liet op tafel drie blaadjes leggen ofzo en dan (zingt en klapt op benen?), wat al moeilijk genoeg is, maar daar kwam geen noot aan te pas, die had jij zelf op papier staan, dat je daar d-a-d-d-d speelde'

Vakleerkracht [3] vindt dat drie personen van invloed zijn geweest op de manier waarop zij lesgeeft. Opvallend is dat deze vakleerkracht het pedagogische stuk op het conservatorium

heeft geleerd, maar het vakinhoudelijke en vakdidactische buiten haar opleiding.

- vakleerkracht [3]- mmm, ik ga, nou, ik niet lager dan mijn conservatorium want daarvoor kan ik niet veel over zeggen, nee, ja, uhm, conservatorium...de eerste anderhalf jaar was basisonderwijs en we hadden een docent, die was daar zo belangrijk voor. Ik heb altijd de liefde voor het kind zeg maar, dan denk ik aan H. Die heeft mij ..ik kan nog situaties in de klas hebben en dan denk ik nog, o daar zou H. van genoten hebben, zo...dan zijn we tien jaar verder uhm dus die is heel erg belangrijk voor de benadering van de kinderen uhm de grapjes, laten zien dat er zoveel humor is met kinderen, dat er dingen gebeuren waarvan je je kapot lacht eigenlijk, dat is bij een docent begonnen uhm als het om echt zoals ik het hier doe, didactisch, de hele leerlijn dan heb ik eigenlijk niet zoveel conservatorium, dan heb ik eigenlijk hier [op school] die leerschool die het hier was uhm die is er nu eigenlijk niet meer werkzaam een directuer die eigenlijk heel streng bekend stond, en eigenlijk ook heel streng was, af en toe ook heel erg vervelend is geweest in z'n commentaar naar jou als docent maar ook heel erg leerzaam, dus daar moet ik gelijk aan denken dus ook weer in de vorm van een persoon die mij dat...en ook hier op school, en mijn voorganger, W., die dus hier ook zeg maar de lessen hier heeft opgezet, het hele muziek onderwijs, die heeft me inhoudelijk heel erg gevormd, ja dat had ook niet anders gekund, dus het zijn eigenlijk drie personen, niet zozeer de opleiding die mij zo gevormd heeft, natuurlijk je eigen kunnen, die mij de ogen heeft geopend voor de manier waarop ik het doe en voel dat zijn toch personen geweest.

Categorie 1.6.

Hoe hebben ervaringen in je lesgeven over de jaren of in stages je ontwerp en uitvoering van het curriculum van noten leren lezen beïnvloed?

Volgens vakleerkracht [1] hebben de reacties van de leerlingen invloed gehad op hoe hij lesgeeft.

- [1] .. hoe de reacties van de kinderen waren, merk ik dat kinderen het niet fijn vinden, dan ga je manieren zoeken dat ze het wel fijn vinden.

Vakleerkracht [2] heeft ook aan de reacties van leerlingen gemerkt of lesmateriaal te moeilijk was. Door het lesmateriaal aan te passen, wordt het ook beter. Over de jaren is het eindleerdoel door deze vakleerkracht wel naar beneden bijgesteld.

- vakleerkracht [2] ... je maakt op een gegeven moment werkbladen en je merkt gewoon van ja, één zo'n blad met dat soort oefeningen... voor de kinderen die snel van begrip zijn is dat genoeg, en voor de meeste andere niet. Dus daar moet ik wat aan toevoegen. En zo wordt je spul denk ik steeds beter. Of het echt altijd goed wordt is de vraag maar het wordt wel steeds beter toegespitst op wat je zelf wil dan, dus.
- vakleerkracht [2] ...ik heb het ook naar beneden toe bijgesteld, wat ik eerst als einddoel had zeg maar, dus ook dat ze iets met kruisen en mollen zouden kunnen, dat ze dat wisten'

Vakleerkracht [3] heeft door de jaren heen ervaren dat sommige aspecten uit het gedachtengoed van Ward niet bij haar passen en daarom losgelaten. Ook heeft zij het lied repertoire die haar voorganger gebruikte aangepast.

- vakleerkracht [3] ... De kinderen kregen bewegingen van arsis en thesis, spanning, ontspanning, dus als ze met meermatig

uhm melodie van [zingt] dan gaf dat dus een spanning aan zeg maar, zo in die melodielijn en dat heb ik eigenlijk jaren gedaan omdat dat hoorde maar ik heb altijd gevoeld, dat heb ik ook tegen W. gezegd, dat komt niet van binnenuit, ik voel het niet en ik kan het niet overbrengen dat is echt iets, nou het moment da je zelf ja, echt die hele praktijk krijgt, merkte ik na een aantal maanden ik heb het helemaal niet gedaan, ik heb gemerkt dat is net iets teveel in die twintig minuten spanning om daar ook weer extra... terwijl het gaat het gelijkmatig, verwerven in, nee, dat is iets, dat kan ik er niet bij hebben. Nou, verder heb ik eigenlijk niets, misschien kan je zeggen dat ik in de repertoire keuze ben ik eigenlijk wel anders in dan mijn voorganger, ja, las ik dus in oud van de opleiding en stages, dat liedje was wel heel leuk, ja, er moet ook een plezier in dat repertoire zitten, daar kom ik ook steeds meer achter na acht jaar...ja, sommige liedjes zijn gewoon ontzettend leuk maar het idee dat ik ik vijf jaar geleden had, ja, je volgt iemand op he, dan ben je altijd bezig, jaren lang om zijn weg te volgen, die gewoon heel erg goed was, totdat ik op een gegeven moment zelf achter kom...waarom zou ik dat lied niet kunnen zingen?! Hij vond dat een beetje te...te ... losjes, zeg maar en ik dacht nee, daar zit ook wat in, dat heeft ook z'n waarde als kinderen het leuk vinden...

VARIABELE 2

SCHOOLCONTEXT

Categorie 2.1.

Wat is de visie van de school op het vak muziek?

Volgens vakleerkracht [1] heeft de school eigenlijk geen visie op het vak muziek. De school vindt het belangrijk dat de leerlingen op een plezierige manier les krijgen en de vakleerkracht [1] krijgt alle mogelijkheden maar de school maakt zich in feite niet druk om wat de inhoud van de lessen is. Vakleerkracht [2] vertelde: 'Tja... visie... (lacht)... Ik weet niet wat ze verwachten, volgens mij vinden ze alles wat ik doe goed, als ik me maar een beetje aan het algemene concept van wat zij didactisch verantwoord... niet alleen didactisch, maar, pedagogisch en didactisch verantwoord vinden...'. Vakleerkracht [3] heeft echter een heel ander verhaal: '...nou, de visie is dus dat het absoluut noodzakelijk is dat het er is, ze hebben dus...het is een school die meen ik al twintig of dertig jaar zeg maar aan muziekonderwijs doet, het heel hoog in het vaandel heeft, ja waarom... ze hebben, ze vinden het ook heel belangrijk dat er een soort concentratie mee wordt opgebouwd, het beroep wat het doet op de groep, het is een groepsactiviteit, dat vind je over het algemeen niet zo vaak terug, ze zien het ook als uh ja, uh, waar wij het ook al over gehad hebben, het is uh een soort taal die erbij hoort, die je moet kunnen, die je moet leren, ja, de hele visie van het Wardonderwijs past eigenlijk helemaal bij school, ja, eigenlijk de twee belangrijkste pijlers zijn het samen doen en uh het innerlijke zingen, de concentratie noem ik het even in dit verband...'

Categorie 2.2.

Hoe is de betrokkenheid van de groepsleerkrachten bij jouw lessen, bij het vak muziek?

Vakleerkracht [1] spreekt het ideaal beeld uit: 'ik vind het allerbelangrijkste... ze hoeven van mij echt niet die liedjes mee staan te zingen of weet ik wat, als ze dat niet willen, maar wel het idee... mij het gevoel geven, en dat werkt ook naar de kinderen, van, wij staan er achter wat daar gebeurt. Dat vind ik het allerbelangrijkste'.

Vakleerkracht [2] vertelt dat de betrokkenheid wisselt per school en per leerkracht. Ook merkt deze vakleerkracht op dat ook al vinden groepsleerkrachten het leuk om erbij te zijn, zij het zo druk hebben en de tijd dan alsnog voor iets anders gebruiken. Y: Nou, dat wisselt per school en dat wisselt per leerkracht, eh...

Vakleerkracht [3] vertelt dat de school de afspraak heeft dat groepsleerkrachten bij de muziekles aanwezig zijn. De betrokkenheid wisselt desondanks maar op dit moment is deze vakleerkracht tevreden met de betrokkenheid.

– vakleerkracht [3] ...dat is heel wisselend, dat heb je misschien wel kunnen zien, uh, de een...nou het zijn een beetje uitersten...het positieve uiterste is die leerkracht die dus heel actief mee doet, en je kunt dus ook actief mee doen in de zin van je meet mee, je zingt, je loopt mee door de klas, dat is een vorm. De andere vorm, is bijvoorbeeld die van groep 5, die zit in feite de hele les, heel bewust doet hij dat ook maar is in allerlei opzichten heel erg actief betrokken. Vind ik ook een hele fijne manier. Nou, er zijn ook leerkrachten die de tijd gebruiken om even koffie te halen, om even weg te gaan, om te kopiëren. Nou, daar ben ik altijd heel erg fel op geweest dat ik dat niet wil, we hebben ook de afspraak, ze blijven in ieder geval de klas, en mogen als zij zich met orde aspecten

willen bemoeien, mogen dat ook van mij, als zij denken pietje daar, die kan veel beter z'n best doen, mogen ze ook doen. Inhoudelijk zullen zij zich daar niet mee bemoeien, dat is ook een beetje zo uhm als het is. dat zijn dus, dat is dus heel wisselend. [...] Het is niet zo eens een afspraak, en vervolgens is dat voor de rest van de tijd. Nee, je moet echt weer na een half jaar weer zeggen, we hadden wat afgesproken, het is voor de kinderen heel goed als de leerkracht erbij zit, he, als het heel goed gaat dat hij ook weet het ging hartstikke goed en als ik weg ben nog kan zeggen 'fantastisch'. Dus uhm, ja maar op dit moment ben ik heel tevreden over de betrokkenheid, ook gekeken naar de mogelijkheden van ieder, de een stelt zich op 'ik kan niks, ik ben absoluut niet muzikaal' maar dan zeg dus maar dan doe je toch maar mee, al is het maar met je expressie'

Categorie 2.3.

In welke mate motiveert een klas je om een les uit te voeren?

Vakleerkracht [1] ziet het als een wisselwerking: de reacties van de klas werken motiverend waardoor de klas weer door de vakleerkracht gemotiveerd kan worden.

- [1] ...Ik heb dat vanmorgen ook gemerkt toen we hier binnen kwamen, hoe ze reageren naar mij toe, en dan heb ik zoiets van o, wat heb ik toch een leuk vak. En dan heb je ook zoiets van... Kinderen stimuleren je gewoon om daar eh... om daar dingen uit te halen. En dat is natuurlijk ook eh... ja, dat bepaalt ook de mate waarom... ik heb er zelf gewoon heel veel plezier in om die lessen te geven.

Vakleerkracht [2] of de klas haar nu wel of niet motiveert, geeft deze vakleerkracht toch haar les.

- vakleerkracht [2] ...in principe doe ik het toch. Hoe een klas

ook is. Alleen in een klas waar ze lekker meedoen, eh... doe je meer in dezelfde tijd, eh... heb je dus omdat het sneller gaat tijd over voor leuke dingen, en ja, het zijn allemaal vicieuze cirkels, want als jij meer tijd overhoudt om leuke dingen te doen vinden ze de muzikles leuker en doen ze beter mee, en andersom.... dus, maar, ja, een groep waar je lekker mee werkt...

Vakleerkracht [3] is gevoelig voor de momenten waarop zij de klas binnekomt. Zij peilt de sfeer en gaat stemt haar benadering van haar les daarop af. Zij houdt wel vast aan haar lesopzet.

- vakleerkracht [3] .. uhm, ja, dat is, dat zijn eigenlijk die momenten waarop je binnenkomt. Het is ook heel wisselend hoe ik in m'n vel steek maar... je kan de situatie hebben dat je binnenkomt bij groep zes en [zegt heel sloom: goede morgen juffrouw]. Nou tegenwoordig zet ik dat dus om in een soort grapje en dan motiveert het me om er weer flink tegenaan te gaan maar in principe is het zo: ik heb natuurlijk mijn doel wat er ook gebeurt maar als ik merk, groep zeven dat is op zich een hele goeie klas maar sloom, ja, als ik een slechte humeur kan ik ook wel eens het gevoel hebben... [...] afhankelijk van mijn stemming merk ik wel dat ik mij af en toe daar door laat beïnvloeden, ja daar ben je gewoon mens voor, maar meestal toch niet, ik gebruik wel als indicatie hoe ik ze moet benaderen, zo van ze hebben net een zware poets gehad, effe, dan kies ik m'n liedjes, ik bereid ze op iets voor, en dan nee, even iets anders, zo het is inderdaad een soort barometer voor de les, voor de benadering'

Categorie 2.4.

Hoe zijn de leerlingen buiten de schooltijden bezig met muziek?

Vakleerkracht [1] vertelt dat er een samenwerking is met de fanfare. Leerlingen in groep 5 mogen naar de fanfare en krijgen ook weer AMV les van deze vakleerkracht.

- [1] ..er is een fanfare hier, en die fanfare die heeft in overleg met mij hebben die dus... ik geef hier ook de AMV maar dat gebeurt pas vanaf groep vijf, ja... Dus dat betekent dat die kinderen tot en met vier krijgen ze van mij les, maar ik geeft ook de AMV buiten schooltijd en in groep vijf. Dus het voordeel is, ik weet precies wat ze kunnen, ja? Nou dat betekent ook dat wij hier op school in groep zeven... of dat wij, als wij vieringen hebben, dat wij bijna een eh... ja, een orkest hier hebben.

Vakleerkracht [2] vertelt dat dit sterk wisselt. Zij vermoedt dat er binnen de lestijden verder weinig mee gedaan wordt.

- vakleerkracht [2] ...ik denk zelfs dat je het uit kan breiden naar binnen de schooltijden buiten de muziekles, dat er bar weinig mee gebeurt. Ja, dan zet er een juf een CD op als ze aan het knutselen zijn ofzo, maar dat vind ik geen muziek, ja ik bedoel, je hoort wel wat natuurlijk maar dat heeft maar dat heeft natuurlijk niks met muziek als muziek bezig zijn'

Vakleerkracht [3] weet dat er vorig jaar een kinderkoor was waar veel leerlingen op zaten. Zij weet niet of het feit dat de leerlingen veel muziekles krijgen binnen school als oorzaak heeft dat leerlingen meer aan muziek doen buiten school.

BIJLAGE 4

De vragenlijst

DEEL I

Personalia en opleiding

1. Bent u man of vrouw?

- ☐ man
☐ vrouw

2. Wat is uw leeftijd?

3. Aan welk conservatorium bent u afgestudeerd in Schoolmuziek?

- | | | |
|------------------------------------|---------------------------------------|---|
| ☐ Amsterdam | ☐ Arnhem | ☐ Enschede |
| ☐ Rotterdam | ☐ Tilburg | ☐ Hilversum |
| ☐ Alkmaar | ☐ Den Haag | ☐ Leeuwarden |
| ☐ Utrecht | ☐ Zwolle | ☐ Maastricht |
| ☐ Tilburg | ☐ Staatsexamen | ☐ Conservatorium in het buitenland |

4. Heeft u op het conservatorium geleerd hoe u leerlingen in het basisonderwijs noten kan leren lezen (zowel toonhoogte als toonduur)?

- ☐ Ja
☐ Ja, maar te weinig
☐ Nee

5. Hoeveel jaren geeft u muziekles in het basisonderwijs?

6. Hoeveel jaren geeft u muziekles op uw huidige basisschool?

7. Aan welke groep(en) geeft u les op uw huidige basisschool:

- | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| ☐ Groep 1 | ☐ Groep 4 | ☐ Groep 7 |
| ☐ Groep 2 | ☐ Groep 5 | ☐ Groep 8 |
| ☐ Groep 3 | ☐ Groep 6 | |

8. Hoe vaak per week geeft u een groep les?

- ☐ 1x
☐ 2x
☐ 3x

9. Hoeveel minuten duren uw muzieklessen?

- ☐ 20 – 30 minuten
☐ 31 – 45 minuten
☐ 46 – 60 minuten

10. In welke provincie geeft u les?

- | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|--|
| ☐ Drenthe | ☐ Gelderland | ☐ Noord-Brabant |
| ☐ Flevoland | ☐ Groningen | ☐ Noord-Holland |
| ☐ Utrecht | ☐ Friesland | ☐ Zuid-Holland |
| ☐ Zeeland | ☐ Limburg | ☐ Overijssel |

DEEL II**Opvattingen over muziek(les) en over noten leren lezen**

Kruis in één van de vier vakken aan in welke mate u het eens bent met de stelling.

1. Muziek is abstract: in de muziekles staat het begrijpen van muziek centraal.

EENS	1	2	3	4	ONEENS
------	---	---	---	---	--------

2. Muziek is expressie van gevoelens: in de muziekles staat persoonlijke expressie centraal.

EENS	1	2	3	4	ONEENS
------	---	---	---	---	--------

3. Muziekles moet altijd leuk zijn.

EENS	1	2	3	4	ONEENS
------	---	---	---	---	--------

4. Er zijn overeenkomsten tussen het leren lezen van noten en het leren lezen van taal.

EENS	1	2	3	4	ONEENS
------	---	---	---	---	--------

5. Leerlingen vinden noten leren lezen leuk.

EENS	1	2	3	4	ONEENS
------	---	---	---	---	--------

6. Het is belangrijk dat leerlingen noten leren lezen.

EENS	1	2	3	4	ONEENS
------	---	---	---	---	--------

Indien u uw leerlingen geen noten leert lezen, kunt u door gaan naar Deel V.

DEEL III**Ontwerpen en uitvoeren van een les voor het leren lezen van noten**

- 1a. Ik baseer mijn lessen over noten lezen op ideeën uit de leerpsychologie.

WEL VAN TOEPASSING	1	2	3	4	NIET VAN TOEPASSING
--------------------	---	---	---	---	---------------------

- 1b. Indien vraag 1a van toepassing is, geef aan om welke leerpsychologie het gaat:

WEL VAN TOEPASSING	1	2	3	4	NIET VAN TOEPASSING
--------------------	---	---	---	---	---------------------

- 1c. Idealiter baseer ik mijn lessen over noten lezen op ideeën uit de leerpsychologie.

WEL VAN TOEPASSING	1	2	3	4	NIET VAN TOEPASSING
--------------------	---	---	---	---	---------------------

- 2a. Ik baseer mijn lessen over noten lezen op het gedachtegoed van een bekende muziekpedagoog.

WEL VAN TOEPASSING	1	2	3	4	NIET VAN TOEPASSING
--------------------	---	---	---	---	---------------------

- 2b. Indien vraag 2a van toepassing is, geef aan om welke bekende muziekpedagoog het gaat:

WEL VAN TOEPASSING	1	2	3	4	NIET VAN TOEPASSING
--------------------	---	---	---	---	---------------------

2c. Idealiter baseer ik mijn lessen over noten lezen op het gedachtegoed van een bekende muziekpedagoog.

WEL VAN TOEPASSING	1	2	3	4	NIET VAN TOEPASSING
--------------------	---	---	---	---	---------------------

3a. Ik integreer noten leren lezen in andere muzikale activiteiten binnen mijn les.

WEL VAN TOEPASSING	1	2	3	4	NIET VAN TOEPASSING
--------------------	---	---	---	---	---------------------

3b. Idealiter integreer ik noten leren lezen in andere muzikale activiteiten binnen mijn les.

WEL VAN TOEPASSING	1	2	3	4	NIET VAN TOEPASSING
--------------------	---	---	---	---	---------------------

Bij onderstaande vragen vult u steeds één mogelijkheid in die het méést van toepassing is.

4. Bij het leren lezen van noten (zowel toonduur als toonhoogte):
- ☐ horen leerlingen eerst klank en daarna zien en lezen zij de vertaling van die klank in noten.
 - ☐ zien en lezen leerlingen eerst noten en horen daarna de vertaling van die noten in klank.
5. Ik leer leerlingen:
- ☐ alleen lezen in tweedelige maatsoorten.
 - ☐ eerst lezen in tweedelige maatsoorten. Na enige tijd leer ik hen ook driedelige maatsoorten lezen.
 - ☐ alleen lezen in driedelige maatsoorten.
 - ☐ eerst lezen in driedelige maatsoorten. Na enige tijd leer ik hen ook tweedelige maatsoorten lezen.
 - ☐ gelijktijdig zowel drie- als tweedelige maatsoorten lezen.

6a. Ik leer leerlingen toonduur lezen aan de hand van:

- ☐ een ritmetaal zoals bijvoorbeeld 'ta', 'ti-ti'.
- ☐ ritmische bouwstenen, d.w.z. woorden zoals aap, tij-ger.
- ☐ notennamen zoals halve noot, kwart noot.

6b. Indien u uw leerlingen noten leert lezen aan de hand van een ritmetaal, geef aan om welk ritmetaal het gaat:

7. Ik leer leerlingen:

- ☐ alleen toonduur lezen. Ga door naar vraag 11.
- ☐ eerst toonduur lezen. Na enige tijd leer ik hen ook toonhoogte lezen.
- ☐ alleen toonhoogte lezen
- ☐ eerst toonhoogte lezen. Na enige tijd leer ik hen ook toonduur lezen.
- ☐ zowel toonduur als toonhoogte lezen in dezelfde les.
- ☐ toonhoogte en toonduur niet te scheiden. Ik leer leerlingen meteen een melodie lezen.

8a. Ik leer leerlingen:

- ☐ alleen lezen met behulp van een relatief solmisatiesysteem.
- ☐ eerst lezen met behulp van een relatief solmisatiesysteem. Na enige tijd leer ik hen ook de absolute notennamen.
- ☐ alleen lezen in het absolute notensysteem.
- ☐ gelijktijdig zowel in een relatief solmisatiesysteem als in het absolute notensysteem lezen.

8b. Indien u uw leerlingen noten leert lezen met behulp van een relatief solmisatie-systeem, geef aan om welk systeem het gaat:

9. Ik leer leerlingen eerst:

- ☐ afzonderlijke noten lezen in een relatief solmisatie-systeem.
- ☐ afzonderlijke noten lezen in het absolute notensysteem.
- ☐ intervallen lezen in een relatief solmisatie-systeem.
- ☐ intervallen lezen in het absolute notensysteem.
- ☐ patronen/motieven lezen in een relatief solmisatie-systeem.
- ☐ patronen/motieven lezen in het absolute notensysteem.

10. Ik leer leerlingen:

- ☐ alleen in majeurtoonsoorten lezen.
- ☐ eerst in majeurtoonsoorten lezen. Na enige tijd leer ik hen ook in mineurtoonsoorten lezen.
- ☐ alleen in mineurtoonsoorten lezen.
- ☐ eerst in mineurtoonsoorten lezen. Na enige tijd leer ik hen ook in majeurtoonsoorten lezen.
- ☐ gelijktijdig zowel in majeur- als in mineurtoonsoorten lezen.

Bij onderstaande vragen moet u steeds bij elk antwoord aangeven wat het meest van toepassing is.

11. Om het leren lezen van noten voor leerlingen inzichtelijk te maken, maak ik gebruik van:

1. lezen op twee-lijnige notenbalken.

☐ ja, altijd ☐ soms ☐ nooit

2. noten vergelijken met breuken.

☐ ja, altijd ☐ soms ☐ nooit

3. rekensommen maken met notenwaarden.

☐ ja, altijd ☐ soms ☐ nooit

4. afstanden van intervallen lichamenlijk laten ervaren.

☐ ja, altijd ☐ soms ☐ nooit

5. leerlingen in contact brengen met noten vóórdat zij leren lezen.

☐ ja, altijd ☐ soms ☐ nooit

12. Ik bied noten leren lezen:

1. klassikaal aan en de leerstof wordt vervolgens klassikaal verwerkt.

☐ ja, altijd ☐ soms ☐ nooit

2. klassikaal aan en de leerstof wordt vervolgens individueel verwerkt.

☐ ja, altijd ☐ soms ☐ nooit

3. klassikaal aan en de leerstof wordt vervolgens in groepjes verwerkt.

☐ ja, altijd ☐ soms ☐ nooit

4. in groepjes aan en de stof wordt vervolgens individueel verwerkt.

☐ ja, altijd ☐ soms ☐ nooit

5. in groepjes aan en de stof wordt vervolgens in groepjes verwerkt.

☐ ja, altijd ☐ soms ☐ nooit

DEEL IV**Ontwerpen en uitvoeren van een lange leerlijn
noten leren lezen**

1. Leerlingen beginnen noten te leren lezen in:

- | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| ☐ Groep 1 | ☐ Groep 4 | ☐ Groep 7 |
| ☐ Groep 2 | ☐ Groep 5 | ☐ Groep 8 |
| ☐ Groep 3 | ☐ Groep 6 | |

Bij onderstaande vragen moet u steeds bij elk antwoord aangeven wat het meest van toepassing is.

2. Welke muzikale vaardigheden zijn naar uw mening een voorwaarde om te kunnen lezen:

1. leerlingen herkennen het verschil tussen kort-lang.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

2. leerlingen houden de puls vast.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

3. leerlingen beheersen een ritmetaal.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

4. leerlingen herkennen het verschil tussen twee- en driedelige maatsoorten.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

5. leerlingen herkennen het verschil tussen hoog-laag.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

6. leerlingen zingen zuiver op toon.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

7. leerlingen kunnen intervallen treffen.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

8. leerlingen horen het verschil tussen mineur- en majeur-toonsoorten.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

3. Aan het einde van mijn lange leerlijn 'noten lezen' weet ik zeker dat mijn gemiddelde leerling:

1. een melodielijn globaal kan volgen.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

2. namen van noten kan benoemen en de duur van noten kan benoemen.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

3. een ritme van blad kan spreken.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

4. een ritme van blad kan spelen.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

5. een melodie van blad kan zingen.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

6. een melodie van blad kan spelen.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

4. Idealiter wil ik bereiken dat mijn gemiddelde leerling aan het einde van een lange leerlijn 'noten lezen':

1. een melodielijn globaal kan volgen.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

2. namen van noten kan benoemen en de duur van noten kan benoemen.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

3. een ritme van blad kan spreken.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

4. een ritme van blad kan spelen.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

5. een melodie van blad kan zingen.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

6. een melodie van blad kan spelen.

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| ☐ ja | ☐ enigszins | ☐ nee |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|

Vraag 5 en vraag 6 beantwoorden indien u lesgeeft op meerdere basisscholen. Geeft u les op één basisschool, ga dan door naar Deel V.

5. Bereikt uw gemiddelde leerling aan het einde van de lange leerlijn 'noten lezen' op verschillende basisscholen hetzelfde niveau?

☐ ja ☐ enigszins ☐ nee

6. Welke factor(en) bepaalt dat de gemiddelde leerling een beter niveau bereikt?

1. de visie van de school op muziekonderwijs

☐ ja ☐ enigszins ☐ nee

2. meer lestijd

☐ ja ☐ enigszins ☐ nee

3. de samenstelling van de klas

☐ ja ☐ enigszins ☐ nee

4. de betrokkenheid van groepsleerkrachten

☐ ja ☐ enigszins ☐ nee

DEEL V

Overige vragen

Kruis in één van de vier vakken aan in welke mate u het eens bent met de stelling.

1. De gemiddelde groepsleerkracht kan muziekles geven.

EENS	1	2	3	4	ONEENS
------	---	---	---	---	--------

2. Muziekonderwijs moet vakoverstijgende doelen ondersteunen.

EENS	1	2	3	4	ONEENS
------	---	---	---	---	--------

3. Differentiëren in de muziekles is eenvoudig.

EENS	1	2	3	4	ONEENS
------	---	---	---	---	--------

4. Het vak onderwijskunde aan het conservatorium geeft handvatten voor het ontwerpen en uitvoeren van muzieklessen.

EENS	1	2	3	4	ONEENS
------	---	---	---	---	--------

5. Nascholing in muziekleerpsychologie is belangrijk.

EENS	1	2	3	4	ONEENS
------	---	---	---	---	--------

6. Opmerkingen of aanvullingen naar aanleiding van deze vragenlijst kunt u hieronder vermelden:

COLOFON

NOOTZAAK!

De praktijkkennis van vakleerkrachten in het basisonderwijs betreffende het ontwerpen en het uitvoeren van een curriculum voor ‘noten leren lezen’ en hoe deze praktijkkennis zich verhoudt tot theoretische inzichten rondom het leren lezen van noten

door

Melissa Bremmer

graphic design

Maaïke Besseling, according to format Brigiet van den Berg

publisher

Amsterdam University of the Arts

ISBN: ///

2019 The Research Group Art Education supports Open Access publishing for their scientific publications. This work is licenced under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) licence. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Research Group Arts Education

The Research Group Arts Education of the Amsterdam University of the Arts is focused on developing knowledge and curriculum in the field of arts education. The Research Group is headed by professor Melissa Bremmer and professor Emiel Heijnen.

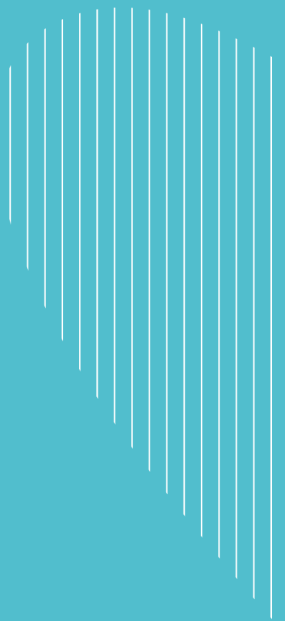
<https://www.ahk.nl/en/research/>

Lectoraat Kunsteducatie



Amsterdam University of the Arts

NOOTZAAK!



Amsterdam University of the Arts