



VRIJE  
UNIVERSITEIT  
BRUSSEL



Proef ingediend met het oog op het behalen  
van de graad van Master in de Educatieve Wetenschappen

# **LEERLINGGESTUURDE DIDACTISCHE WERKVORMEN IN HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS VOOR MUZIEK**

**Een waarderend kwalitatief onderzoek naar  
leerlinggestuurde en bewijskrachtige didactische  
werkvormen en achterliggende visies bij innovatieve  
muziekleerkrachten in het Deeltijds Kunstonderwijs**

**ADRIAAN VERVOORT**  
**2019-2020**

Aantal woorden: 19.965

Promotoren: Tom Vanwing  
Psychologie & Educatiewetenschappen

## **Disclaimer masterproef – COVID-19 academiejaar 2019-2020**

*Deze masterproef is (ten dele) tot stand gekomen in de periode dat het hoger onderwijs onderhevig was aan een lockdown en beschermende maatregelen ter voorkoming van de verspreiding van het COVID-19 virus. Het proces van opmaak, de verzameling van gegevens, de onderzoeksmethode en/of andere wetenschappelijke werkzaamheden die ermee gepaard gaan, zijn niet altijd op gebruikelijke wijze kunnen verlopen. De lezer dient met deze context rekening te houden bij het lezen van deze masterproef, en eventueel ook indien sommige conclusies zouden worden overgenomen.*

## Abstract

In dit beschrijvend onderzoek wordt gezocht naar de verschillende wijzen waarop muzikleerkrachten uit het Deeltijds Kunstonderwijs (DKO) een leerling-gecentreerde en bewijskrachtige visie omzetten in hun lespraktijk. Na een selectieprocedure -op basis van tien uitspraken die de achterliggende visie en bijhorende wetenschappelijke theorieën reflecteren-, werden veertien respondenten uitgebreid bevraagd over hun didactische uitgangspunten en toepassingen. Ook werd, met gebruik van de principes van waarderend onderzoek, gekeken naar hoe de respondenten hun visie ontwikkelden en welke drempels en valkuilen zij ervaren. Dit met als doel bij te dragen aan de kennis om duurzame verandering van onderop te stimuleren. De resultaten werden schematisch verwerkt volgens de Interpretatieve Fenomenologische Analyse methode (IFA), wat een kwalitatieve inkijk biedt in de mogelijkheden van een leerlinggerichte didactiek, de huidige situatie in het DKO, en mogelijke acties voor de toekomst. Uit de resultaten blijkt dat leerlinggerichte leerkrachten in het DKO hun visie autonoom hebben ontwikkeld onder invloed van interpersoonlijke katalysatoren van waaruit men zich vormt tot autodidacte op groei gerichte deskundigen die voortdurend in ontwikkeling zijn. Ondanks de geschiktheid van het DKO en de vastgestelde interne honger voor leerling-gecentreerd en bewijskrachtig onderwijs werd geconstateerd dat men nog ver verwijderd is van een volwaardige ontplooiing van deze visie.

**Keywords:** *Learner-centered, leerlinggericht, evidence-based, bewijskrachtig, didactiek, muziekonderwijs, Deeltijds Kunstonderwijs, waarderend onderzoek, duurzame verandering, bottom-up*

## Voorwoord

Deze thesis is tot stand gekomen vanuit persoonlijke ervaringen en observaties in het werkveld als muziekdocent. Als jonge startende leerkracht, met enkel je eigen ervaringen als muziekstudent en je conservatoriumopleiding in je broekzak, bezit je in feite weinig kennis over de complexe realiteit van het werkveld. Mijn eerste jaren als muziekleerkracht zijn dan ook bezaaid geweest met tegenslagen, frustraties, realisaties en soms choquerende vaststellingen. Uiteraard zijn er minstens evenveel mooie momenten geweest zoals ervaringen in het privé muziekonderwijs waar ik jonge leerlingen onder mijn begeleiding muzikaal heb zien openbloeien. Ik heb zaadjes kunnen planten waarvan ik zie dat ze er vandaag nog de vruchten van plukken.

Het zijn mijn ervaringen in het muziekonderwijs die een proces op gang hebben gebracht van frustratie en nijd, omgevormd tot motivatie en ambitie, het starten van de opleiding onderwijskunde aan de VUB, het verrijken van mezelf gevolgd door vele filosofische openbaringen en reflecties. Het initiële idee voor deze thesis was al aanwezig vier jaar geleden voor aanvang van mijn studies. Mijn levensplan was gemaakt, namelijk verandering brengen om antwoord te bieden op mijn negatieve ervaringen om zo een betere wereld te scheppen voor anderen. Mijn oorspronkelijke gedachte was om het probleem in kaart te brengen. Namelijk, als ik kon bewijzen en hard maken dat het probleem bestond, zou er geen ruimte meer zijn voor discussie en kon men gedwongen worden te veranderen. Ik heb mijn eerste thesisjaar verloren door koppig tegen deze lamp te lopen, ondanks waarschuwingen van onder andere Mark Reybrouck in hoogst eigen persoon.

Doorheen mijn opleiding ben ik erachter gekomen dat wijzen op het probleem geen begin is voor duurzame verandering. Net zoals de patiënt psychologische hulp moet aanvaarden en zelfstandig willen (tenzij deze een gevaar vormt voor zichzelf of anderen) om geholpen te worden, zo ook geldt dit voor iedereen die tewerk is gesteld in het Deeltijds Kunstonderwijs. Verandering komt van onderuit, vanuit de mensen zelf, en niet van bovenaf. Sturen voor verandering vanuit frustratie is al zeker een verkeerd beginpunt om duurzame verandering te realiseren. Dat laatste komt wel vanuit authentieke drang goed te willen doen voor anderen, een humanitaire ethiek en een moreel kompas, waarbij er rekening wordt gehouden met iedereen. De belangrijkste realisatie hier is dat voor vele mensen, wiens werkethiek in vraag kan gesteld worden, de eigen intenties vaak anders zijn, positiever zijn, dan de waarneembare gevolgen. Enkel door hen te laten inzien dat het ook anders kan en dat anders doen ook voor hen positief kan zijn, kan duurzame verandering van onderuit gerealiseerd worden.

Dit heeft geleid tot de keuzes gemaakt in de opzet van deze thesis. Ten eerste een zoektocht naar innovatieve profielen die de verandering reeds zijn. Tegen verwachting in kwam hier meer respons op dan geanticipeerd. Er blijken heel wat innovatieve leerkrachten verstopt in het systeem die vaak ook zelf het gevoel hadden te weinig te worden gehoord. Het verklaarde voor velen hun enthousiasme om deel te nemen. Ze voelden zich aangesproken en gehoord, waren blij hun verhaal te kunnen delen, spraken zich uit over hoe goed het was dat iemand dit eindelijk deed, en toonden hun belangstelling naar het resultaat.

Het construct van het onderzoek is een brede benadering van de literatuur. Een synopsis van mijn gehele studie. Vele onderwerpen binnen de educatieve wetenschappen worden

als een vak op zich beschouwd, maar in de realiteit komt alles samen en alles beïnvloed elkaar. De ontwikkeling van een leerlinggerichte visie uit zich multidimensionaal en asynchroon. Zo heb ik dat zelf als muzikleerkracht ervaren en ook zo kwam dat naar voren in dit onderzoek. Zich richten op slechts één component zou tekort doen aan de anderen en geen eerlijk beeld van het geheel geven. Onderzoek doen wordt wel eens vergeleken met het bekijken van een olifant; iemand ziet de oren, de andere de slurf, nog een ander de staart. Het samenbrengen van deze informatie vormt uiteindelijk de olifant. Dat houdt steek, maar het houdt ook steek om een toestel te bouwen (bijv. de DISCOVER of Apollo 17) waarmee we voldoende afstand kunnen nemen van de olifant om de hele olifant te zien. Dit gaat ten koste van detail, maar in elk geval weten we dan met zekerheid dat het ècht een olifant is.

Het is grotendeels de verdienste van mijn promotor, die ook als mentor een grote invloed heeft gehad op deze gedachtegang, dat deze thesis in de huidige vorm tot stand is gekomen. Het is hij die de krijtlijnen heeft geplaatst voor de keuzes gemaakt in deze thesis en mij daarmee gered heeft van mijn eigen ondergang. Afgelopen anderhalf jaar heb ik geworsteld met een diepe vorm van faalangst. Ik heb te vaak aan mezelf getwijfeld, mezelf en alles in vraag gesteld, willen opgeven, onverschillig geweest, overladen met negatieve gedachten, nut en impact van alles geminimaliseerd. Ik was er van overtuigd dat het eindresultaat slecht zou worden ontvangen, en vervolgens dat dit schrijven na afwerking in de lade van een groene ijzeren kast in een donkere ruimte verdwijnt (overtuig me dat dit niet waar is). Ironisch genoeg was het door het lezen van een scriptie over faalangst van een HBO student, die ik enkele maanden geleden moest beoordelen, dat ik tot inzicht ben gekomen van mijn eigen probleem. Het realiseren en benoemen van het probleem heeft gelukkig mijn negatieve spiraal kunnen doorbreken waardoor ik het heft terug in handen heb kunnen nemen en deze thesis alsnog heb kunnen voltooien.

## Dankwoord

Bij deze wens ik oprechte waardering en dank te uiten naar de mensen die mij geholpen en ondersteund hebben bij de totstandkoming van deze thesis.

Allereerst wens ik mijn promotor, Tom Vanwing, te bedanken voor het omarmen van mijn persoonlijke keuzes, het meedenken en inspireren in de beginfase, de begeleiding, ondersteuning, geduld en vertrouwen dat ik van u heb mogen ontvangen afgelopen jaar. Uw aanmoedigende begeleiding, open interesse, en grote kennis van het agogisch en onderwijskundig werkveld zijn van grote betekenis geweest voor de realisatie van dit onderzoeksproject!

Ten tweede uit ik mijn dank naar mijn familie, en met name mijn ouders, die jaren van geduld hebben gehad en zich maar al te vaak hebben moeten neerleggen bij mijn koppige keuzes. Ik hoop dat ook voor jullie deze thesis als een bekroning van jullie werk kan worden gezien. Ik ben jullie enorm dankbaar voor de keuzes die ik zelf heb kunnen maken om mijn eigen weg te realiseren, ook al was deze weg alles behalve een rechte en vlakke lijn.

Vervolgens wens ik de veertien respondenten te bedanken voor de tijd die ze genomen hebben om mij uit te nodigen en te ontvangen voor een gesprek. Het nam jullie ettelijke uren van jullie vrije tijd en een groot stuk openbaring in jullie professionele en zelfs een stukje persoonlijke levenssfeer om een waardige bijdrage aan dit onderzoek te leveren. Bedankt voor jullie interesse, medewerking, openheid, en tijdsinvestering!

Een aantal mensen hebben geholpen bij het meest vermoeiende en intensieve deel van deze scriptie, namelijk het transcriberen van gesprekken. Bedankt Suzy, Arnoud, Gwin, Talissa, en Joy voor jullie inzet.

Daarnaast wens ik de VUB en alle professoren die onrechtstreeks betrokken zijn bij deze thesis te bedanken voor de opleiding die ik heb mogen genieten. Deze master heeft mijn leven drastisch gewijzigd en mij overladen met kennis en kunde die ik de rest van mijn leven zal kunnen meedragen. Deze thesis vormt bijna een samenvatting van alle kennis en inzichten uit de opleiding waarvoor ik jullie allen dankbaar mag zijn.

Ter afsluiting wens ik nog een woordje te richten aan Brenda Anyango, de fantastische vrouw die een jaar geleden in mijn leven is gekomen en het gehele thesisproces heeft geobserveerd. Jouw morele en emotionele ondersteuning en aanmoediging zijn essentieel geweest in de volharding die ik heb moeten tonen afgelopen jaar. Je pikte me op wanneer het niet ging en hield steeds een vinger aan de pols. Je daagde me uit, je luisterde, je stelde vragen, kortom, je was er voor me. Dat vergeet ik nooit!

# Inhoudsopgave

<b>Abstract</b> .....	<b>iv</b>
<b>Voorwoord</b> .....	<b>v</b>
<b>Dankwoord</b> .....	<b>vii</b>
<b>Inleiding</b> .....	<b>1</b>
1. Context .....	1
2. Probleemstelling .....	1
3. Literatuurstudie .....	3
3.1 De uitdaging tegemoet .....	3
3.1.1 Een profiel bepalen .....	3
3.1.2 Leren zichtbaar maken als uitgangspunt .....	3
3.1.3 Leerling-gecentreerd lesgeven .....	4
3.1.4 Bewijskrachtig lesgeven .....	4
3.1.5 De didactiek als uitgangspunt .....	5
3.2 Leerling-gecentreerde en bewijskrachtige onderwijstheorieën .....	5
3.2.1 Zelfdeterminatietheorie .....	5
3.2.2 DMGT .....	6
3.2.3 Differentiatie .....	6
3.2.4 Growth Mindset .....	6
3.2.5 Feedback .....	7
3.2.6 Zelfregularisatie.....	7
3.2.7 Flow .....	8
3.2.8 Scaffolding theory .....	8
3.2.9 Learning strategies .....	9
3.2.10 Community of Practice.....	9
4. Doel van het onderzoek .....	9
5. Onderzoeksvragen en conceptueel model .....	10
5.1 Onderzoeksvragen .....	10
5.2 Conceptueel model .....	10
<b>Data en methode</b> .....	<b>11</b>
1. Onderzoeksmethoden.....	11
1.1 Semigestructureerde interviews.....	11
1.2 Waarderend onderzoek.....	11
2. Data-analysmethoden.....	13
2.1 Interpretatieve fenomenologische analyse .....	13
3. Werkwijze.....	14
3.1 Selectieprocedure .....	14
3.2 Verloop interview .....	14

3.3	Opbouw interviewschema .....	15
3.4	Voorkennis en houding interviewer .....	15
3.5	Gegevensverwerking .....	16
<b>Resultaten</b>	<b>.....</b>	<b>17</b>
1.	Algemene onderzoeksresultaten .....	17
1.1	Kenmerken respondenten .....	17
1.2	Hoofdlijnen bevindingen .....	17
1.3	Visie als basis voor methodiek .....	18
2.	Leerlinggericht lesgeven in de praktijk gebracht .....	21
2.1	Van brede basis naar persoonlijk traject .....	21
2.1.1	Gevolgen voor methodes .....	22
2.1.2	Gevolgen voor evaluatie .....	23
2.2	Ruimte voor eigen interesses .....	24
2.3	Spontaniteit en experiment .....	26
2.4	Proces of product? .....	26
2.5	Didactische toepassingen .....	28
3.	Hoe heeft men zich ontwikkeld? .....	29
3.1	Persoonlijke ontwikkeling .....	29
3.1.1	Uitwisseling van kennis en kunde .....	29
3.1.2	Vrijheden nemen .....	30
3.1.3	Ervaring opbouwen .....	30
3.1.4	Aan de didactiek werken .....	30
3.2	Stimulerende omgeving .....	31
3.2.1	Kunstig Competent .....	31
3.2.2	Leermaterialen .....	31
3.2.3	Directie en schoolomgeving .....	31
4.	Drempels en valkuilen .....	32
4.1	Valkuilen in de lespraktijk .....	32
4.1.1	Keuzevrijheid en doorzettingsvermogen .....	32
4.1.2	Functionaliteit van muziek .....	32
4.2	Drempels in de organisatie .....	32
4.2.1	Copyright .....	32
4.2.2	Werken in modules .....	33
4.2.3	Papierwerk .....	33
4.2.4	Lerarenopleidingen .....	33
4.2.5	Interim leerkrachten .....	33
4.2.6	Eilandgevoel .....	33
4.2.7	Uitwisselen en delen .....	34
4.2.8	Interpretatieverschillen .....	34



4.2.9	Pedagogische studiedagen .....	34
<b>Discussie en conclusie .....</b>		<b>35</b>
1.	Bespreking.....	35
1.1	Inhoudelijke toetsing.....	35
1.1.1	Betrouwbaarheid en validiteit .....	35
1.1.2	Deskundige leerkrachten.....	35
1.2	Algemene vaststellingen .....	36
1.2.1	Het leerling-gecentreerd en bewijskrachtig profiel .....	36
1.2.2	Muziekonderwijs inhoudelijk .....	37
1.3	Verandering brengen.....	38
1.3.1	Kunstig Competent .....	38
1.3.2	Lerarengemeenschappen .....	38
1.3.3	Lerarenopleidingen.....	39
2.	Beperkingen en aanbevelingen onderzoek.....	40
3.	Praktische aanbevelingen en beleidsaanbevelingen .....	41
3.1	Praktische aanbevelingen.....	41
3.1.1	Muziekscholen en directies .....	41
3.1.2	Onderwijskoepels.....	41
3.1.3	Lerarenopleidingen.....	42
3.2	Beleidsaanbevelingen .....	42
4.	Conclusie.....	43
<b>Referentielijst.....</b>		<b>44</b>
<b>Bijlagen .....</b>		<b>51</b>

# Inleiding

## 1. Context

Een hoogbegaafde vioolstudente van 14 jaar stapt het podium op en ratelt een passage van een vioolconcerto van Beethoven af op haar instrument. De jury lauwert haar terwijl de leerkracht er moedeloos bijstaat. Ze weet immers dat deze 14-jarige leerling haar instrument gedurende het leerjaar nauwelijks heeft aangeraakt. Haar uitvoering was muzikaal oppervlakkig en veel potentieel blijft onaangeroerd. Tegelijkertijd worstelt een motorisch onhandige jongen zich door een relatief eenvoudig pianowerk van Debussy. Een jaar lang oefende hij moeizaam en geconcentreerd op technische oefeningen om zijn motoriek onder controle te krijgen. De leerkracht glundert voldaan wanneer hij zijn leerling trots van het podium ziet stappen. Ondanks zijn motorische achterstand slaagde hij er in het publiek te beroeren en een enorme muzikaliteit ten toon te stellen. Een oudere dementerende man komt iedere week getrouw naar de pianoles. Ondanks het feit dat zijn geheugen hem steeds in de steek laat geniet hij van het instrument, het contact met de leerkracht en zijn medeleerlingen, en het plezier van muziek maken. Afgezien van zijn vergeetachtigheid en grote nood aan constante herhaling lijkt hij iedere week toch net iets handiger te worden op zijn instrument.

Dit is slechts een kleine greep uit de brede waaier van leerlingen dat les komt volgen aan het Deeltijds Kunstonderwijs (DKO) in Vlaanderen en Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG). Al deze leerlingen hebben in principe les van een muzikaleerkracht met een vakinhoudelijke bekwaamheid, meestal een master in muziek behaald aan een conservatorium, en een pedagogisch/didactische bekwaamheid, behaald aan een geïntegreerde of specifieke lerarenopleiding (SLO) (Dorchain et al., 2016). Elke leerling heeft een uniek profiel met specifieke en uiteenlopende noden waaraan tegemoet moet worden gekomen om een kwaliteitsvolle leerervaring te beleven. Het is voor de muzikaleerkracht allerm minst een evidentie om overal op voorbereid te zijn, ondanks de opleiding. Het vergt jaren van ervaring, onderzoek, en verdieping om voor elke leerling die zich aanbiedt betekenisvolle leermomenten te creëren. En zelfs dan nog kan men maar beter voorbereid zijn op het onverwachte.

## 2. Probleemstelling

Leerkrachten worden voortdurend voor nieuwe uitdagingen gezet. Als het niet is omwille van verhoogde zorgnoden zoals die naar voren kwamen na de implementatie van het zogeheten M-decreet<sup>1</sup> in 2014, of door veranderingen in de organisatie en verwachtingen vanuit de overheid zoals via het vernieuwde decreet DKO<sup>2</sup> gelanceerd in 2018; dan wel door druk vanuit de maatschappij komende vanuit nieuwe socio-culturele uitdagingen (Cox, 2019; Dyndahl & Ellefsen, 2009; Haanstra, 2016; Hallam & Creech, 2010; Vos, 2003), de 21e-eeuwse uitdagingen (Binkley et al., 2012; Hansen & Imse, 2016; Marzano & Heflebower, 2016; Van den Branden, 2019), of paradigmaverschuivingen in de wetenschappelijke literatuur met consequenties voor leerkrachten, onderzoekers, en

---

<sup>1</sup> Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. B.S.28/08/2014.

<sup>2</sup> Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het opleidingsaanbod, de organisatie, de personeelsformatie, de inning van het inschrijvingsgeld en de certificering van het deeltijds kunstonderwijs. B.S.28/08/2018.

beleidsmakers (O'Neill, 2012). Kortom, de leerkracht moet zich wendbaar en flexibel kunnen opstellen wil hij of zij deze uitdagingen en veranderingen op een positieve manier tegemoet gaan. Echter, een open houding is slechts het begin.

Verandering in de lespraktijk kan enkel bereikt worden door een filosofische verschuiving reflecterend op muziekonderwijs, wat muziek leren is, en wat het in een sociale en culturele context betekent (Cogdill, 2015; Dyndahl et al., 2014; Dyndahl & Ellefsen, 2009; O'Neill, 2012; Reybrouck, 2016; Small, 1998). Aan de basis ligt adequate kennis van (muziek)psychologie, (muziek)filosofie, en (muziek)sociologie. Onvoldoende kennis, zoals kennis over motivatie en leertheorieën, kan onbedoelde negatieve gevolgen hebben voor de leerling (Cogdill, 2015). Er is een nood voor een didactisch raamwerk dat het traditioneel limiterende smalle denken doorbreekt en een geïntegreerde en overkoepelende benadering voor muziekonderwijs aanwakkert (Reybrouck, 2014).

De leerling-gecentreerde (Hansen & Imse, 2016; O'Neill, 2014; Weimer, 2002) en bewijskrachtige (*evidence-based*) methodologie (Davies, 1999; Hattie, 2012; Petty, 2009; Weiss et al., 2008; Wiseman, 2010) is een veelbelovend uitgangspunt om niet enkel kwaliteitsvol onderwijs te creëren, maar ook om voorbereid te zijn op het onverwachte. Er zijn heel wat studies die de theoretische vertaalslag van deze visie bieden naar het muziekonderwijsveld als een *top-down approach* (Küpers et al., 2014; Moon, 2016; Nijs, 2007, 2008; Raponi, 2019; Reybrouck, 2007, 2014; C. A. Tomlinson et al., 2003; Torres Delgado, 2017). Er zijn studies en rapporten over het DKO gericht op andere aspecten van kunstonderwijs zoals eigen reflectie op artistieke ontwikkeling (Vermeersch et al., 2016), de leerloopbanen (De Backer et al., 2016), het financiële aspect (Vermeersch et al., 2001, 2011), of de pedagogische eigenheid (Meurs, 2016) om er enkele te noemen. Er zijn geen studies gevonden die vanuit een *bottom-up approach* waarderend kijken naar de mogelijk al aanwezige expertise in het DKO, specifiek voor deze visie. Er vanuit gaande dat er leerkrachten zijn die deze visie hanteren, wil deze studie een beschrijving geven van de didactiek die men toepast om deze methodologie tot leven te brengen. Voor alle duidelijkheid is het niet de bedoeling na te gaan of en hoeveel leerkrachten leerling-gecentreerd lesgeven, noch of de lerarenopleidingen hen al dan niet daarop voorbereiden. Het is de bedoeling te kijken naar kwalitatieve voorbeelden uit het werkveld om een beschrijving te maken van "hoe" leerling-gecentreerd lesgeven kan worden toegepast.

Hierbij kunnen een aantal vragen gesteld worden. Ten eerste is het de vraag in hoeverre de visies van verschillende leerkrachten overeenkomen met de vooropgestelde literaire visie. Leerling-gecentreerd lesgeven bestaat uit vele concepten en er zijn meerdere methodes die als *bewijskrachtig* kunnen worden beschouwd. Voor elk van deze verschillende concepten kan gekeken worden of men er mee akkoord gaat en wat zij precies daaronder begrijpen. Vervolgens kan worden afgevraagd hoe zij dat precies omzetten in de praktijk. Is dat voor elke leerkracht hetzelfde of bestaan er verschillen? Het is hier niet de bedoeling een oordeel te vellen over de kwaliteit van hun lespraktijk, maar eerder vanop een neutrale veilige afstand waarderend te kijken naar hoe men te werk gaat. Verder kan er ook gekeken worden naar hoe men tot deze visie is gekomen en naar mogelijke problemen waar men tegenaan loopt en wat hen helpt om hun visie neer te zetten.

## 3. Literatuurstudie

### 3.1 De uitdaging tegemoet

De focus ligt hier op de "hoe" van het lesgeven, ofwel de didactiek van het lesgeven. Maar niet elke "hoe" is een evenwaardige "hoe". Er valt wel degelijk een kwalitatief onderscheid te maken tussen ervaren leerkrachten en deskundige leerkrachten (Hattie, 2003). Hoewel beiden evenveel kennis en dienstjaren zouden kunnen bezitten voegen deskundige leerkrachten iets toe aan hun lespraktijk dat hen onderscheid van ervaren en onervaren leerkrachten. Het is dus nodig een criterium op te stellen om het spreekwoordelijke kaf van het koren te scheiden.

#### 3.1.1 Een profiel bepalen

Om op zoek te gaan naar kwalitatief sterke voorbeelden in de lespraktijk is het nodig een profiel te scheppen van de deskundige leerkracht. Door als het ware vanuit een theoretische basis een prototypische deskundige leerkracht te vormen, kan aan de hand daarvan een cluster worden gevormd van geïdentificeerde deskundigen die representatief zijn voor dat profiel. De kennis verzameld vanuit die cluster vormt samen een verzameling didactische werkwijzen opgebouwd vanuit het huidig muziekonderwijs waarvan te verwachten is dat deze een kwalitatief sterk antwoord biedt op de vooropgestelde uitdagingen, de bijdragen die dit onderzoek wil bieden.

Korthagen (2004) ging op zoek naar een antwoord op de vraag "Wat is een goede leerkracht". Hoewel het antwoord daarop waarschijnlijk voor altijd een bron van discussie zal blijven, is het voorgedragen "Onion" model een interessant model als uitgangspunt om inzicht te krijgen in hoe iemand beïnvloed wordt. In volgorde, van buiten naar binnen, krijgen we achtereenvolgens de omgeving, het gedrag, vaardigheden, overtuigingen, identiteit, en missie. De eerste twee zijn direct waarneembaar voor een ander, namelijk de omgeving waarin iemand handelt en het gedrag dat iemand vertoont. Competenties worden beïnvloed vanuit de omgeving, via gedragingen die herhaald worden tot ze aangeleerde vaardigheden worden. De drie binnenste lagen, overtuigingen, identiteit, en missie, zijn het minst beïnvloedbaar maar hebben eerder een grotere invloed van binnenuit op de keuzes die we maken en de acties die daaruit volgen.

Voor het prototypisch profiel zoeken we iemand die de verandering al is, namelijk iemand die vanuit zijn persoonlijke overtuiging, identiteit, en missie verandering brengt in de eigen omgeving. Dit doormiddel van een eigen innerlijke gedrevenheid die leidt tot persoonlijke competentieontwikkeling en een verandering in gedrag. Die innerlijke gedrevenheid kan evenwel onbewust zijn ontstaan, vanuit de identiteit of de missie die iemand bezit. Met andere woorden is het subject van het onderzoek iemand die een specifieke overtuiging, ofwel een visie, heeft en als een gevolg bewust of onbewust anders te werk gaat dan leerkrachten die een andere visie hebben. Het is door die visie dat we ons laten leiden in dit onderzoek.

#### 3.1.2 Leren zichtbaar maken als uitgangspunt

De kwaliteit van het lesgeven maakt het verschil. Dat is wat John Hattie duidelijk maakt in zijn boek *Visible Learning for Teachers* (2012). Hoewel er bij lesgeven heel wat komt kijken, zoals de onderwijsstructuur, de directie, de omgeving, de gebouwen, de materialen waarmee men werkt, de leerling, of de opleiding, blijkt vanuit breedvoerig onderzoek op basis van meer dan 900 metastudies dat de grootste effecten op het leren afkomstig zijn

van twee factoren. De eerste, wanneer leerkrachten leerling worden van hun eigen lesgeven, ontstaat wanneer leerkrachten actief op zoek gaan naar manieren om zichzelf te verbeteren. Hier stuurt Hattie er op aan gebruik te maken van bewijskrachtige methoden om het effect van hun eigen lesgeven zichtbaar te maken en hun eigen overtuigingen open te stellen voor verandering. Door de eigen rol fundamenteel in vraag te stellen en het eigen lesgeven te evalueren op basis van het effect op de leerling kan men groeien als leerkracht teneinde een hogere kwaliteit in het lesgeven te bereiken. De tweede factor die Hattie naar voren brengt is het effect dat ontstaat wanneer studenten hun eigen leerkracht worden. Hier wordt verwezen naar het effect van zelfregularisatie, ofwel de manier waarop leren zichtbaar wordt voor de leerling.

### 3.1.3 *Leerling-gecentreerd lesgeven*

Een dergelijke verplaatsing van focus van aandacht voor hoe de leraar lesgeeft naar aandacht voor hoe de leerling leert werd door Maryellen Weimer (2002) omschreven als *learner-centered teaching*. Leerling-gecentreerde leermethoden zijn doelgericht, contextueel, interessant, uitdagend, relevant, en interactief (O'Neill, 2014). Ze zijn er op gericht de leerling actief te laten deel uitmaken van het proces waarop een les tot stand komt en de leerprocessen die daaruit voortvloeien. Dat heeft onder andere betrekking op medezeggenschap en controle van de leerling op de inhoud van de les, het leerproces, de verantwoordelijkheid van het leergedrag, maar ook op de zingeving van de leerervaring. Een leerling-gecentreerde visie verandert de balans in de machtsverhouding van de les en activeert autonome, zelfgestuurde, en reflectieve vaardigheden bij de leerling. Het verandert de rol van de leerkracht van een sturende kracht naar een faciliterende kracht.

Het DKO wordt gekenmerkt door een sterk persoonlijk karakter waar individuele en gedifferentieerde begeleiding in de vorm van mentorschap grotendeels de procesmatige samenwerking tussen leerkracht en leerling typeert (Meurs, 2016). Deze vorm van kunstonderwijs verschilt daarmee sterk van het traditioneel onderwijs. Het open en vrijblijvende karakter van het DKO maakt dat een zelfgestuurd engagement vanuit de leerling een primaire plaats inneemt wil men een optimale en zinvolle leerervaring bieden. Het staat dan ook als een paal boven water dat een leerlinggerichte werkwijze de meest optimale vorm van onderwijs is voor het DKO. Die leerlinggerichte visie vormt daarmee een eerste uitgangspunt van dit onderzoek.

### 3.1.4 *Bewijskrachtig lesgeven*

Al enige tijd sturen academici aan op meer bewijskrachtig onderwijs, oftewel onderwijs dat is geïnformeerd en beleidsmatig opgebouwd vanuit wetenschappelijk onderzoek en bewezen effecten (Davies, 1999; Hattie, 2012; Petty, 2009; Weiss et al., 2008; Wiseman, 2010). Dit om los te komen van aloude tradities, aannames, overtuigingen, folklore, politieke ideologie, of het zo mooi uitgedrukte "nattevingerwerk" waarop leerkrachten vaak bouwen in het onderwijs. In plaats daarvan wordt aangestuurd om het onderwijs te baseren op aanwijsbare en aangetoonde effecten (Hattie, 2012; Petty, 2009). Veel onderwijsmethoden hebben een positief effect wanneer we de lat voor effectgrootte op 0 ( $d = 0.0$ ) plaatsen. Echter kunnen we beter doen en dus stuurt Hattie er op aan om enkel te kijken naar onderwijsmethodes met een effectgrootte groter dan 0.4 ( $d = 0.40$ ). Enerzijds slaat dat op het gebruik van onderbouwde methodes in het onderwijs, anderzijds op een kritische houding van de leerkracht ten aanzien van de eigen lespraktijk door te kijken naar de effecten bij de leerlingen.

Het argument dat leerkrachten die bewijskrachtig lesgeven een grotere kans hebben een hogere kwaliteit te behalen in de praktijk wordt meegenomen in dit onderzoek. Het lesaanbod binnen het DKO staat erom bekend te zijn opgebouwd vanuit de tradities van de klassieke muziek (Bamford, 2007). Het is dan ook de vraag in welke mate leerkrachten in staat zijn los te breken van deze tradities en muziekonderwijs op een objectieve manier te benaderen. Het is nog meer de vraag in hoeverre het mogelijk is leerlinggericht te werk te gaan en de waarden en tradities van de klassieke muziek, maar ook van de jazz en de folk, over te dragen in een cultureel sterk veranderde hedendaagse context waarin te verwachten is dat de behoeften van de student sterk afwijken van de inhoud van het traditioneel muziekonderwijs. Wat in elk geval duidelijk is voor dit onderzoek, is dat er moet worden gezocht naar het soort leerkracht dat kritisch staat ten opzichte van de eigen lespraktijk en gebruik maakt van wetenschappelijke bronnen ter verrijking van de eigen didactische vaardigheden.

### *3.1.5 De didactiek als uitgangspunt*

De term didactiek wordt veelal gebruikt om te verwijzen naar de wijze waarop een leerkracht aan informatie- en kennisoverdracht doet (Geerts & Kralingen, 2018). Het is de vertaalslag van de theorie naar de praktijk, uitgedrukt in werkvormen en -wijzen, manieren van instructie, specifieke handelingen, houdingen, en activiteiten gestoeld op pedagogische en filosofische kennis (Geerts & Kralingen, 2018; Georgii-Hemming & Lilliedahl, 2014). Piaget (1964) verwees naar de didactiek als de manier waarop een leerkracht het leren bij de leerling activeert door situaties te creëren waarin de leerling ervaringen kan opdoen. In tegenstelling tot spontane ontwikkeling opgewekt door dagdagelijkse activiteiten zijn leeractiviteiten doelbewust veroorzaakt door een leerkracht die doormiddel van de didactische werkwijzen het leren faciliteert. Daarmee is elke doelbewuste actie die wordt ingezet om een leerervaring te creëren onderdeel van de didactiek. Deze acties zijn waarneembaar in de vorm van gedrag bij de docent en afhankelijk van diens competenties. Deze gedragingen verraden overigens de onderliggende gedachten en overtuigingen van waaruit die persoon handelt. Ook zijn het deze gedragingen die kunnen worden overgedragen en aangeleerd bij anderen. Het is één ding om te weten wat je wilt, het is iets totaal anders om te weten hoe je daar zal komen. Daarmee zal in dit onderzoek gekeken worden naar de didactiek die aansluit bij de uiteengezette en theoretisch onderbouwde visie.

## **3.2 Leerling-gecentreerde en bewijskrachtige onderwijstheorieën**

Wat volgt is een beknopte uiteenzetting van een selectie onderwijstheorieën die geassocieerd kunnen worden met een student-gerichte en bewijskrachtige visie. Deze theorieën gaan in op kennis en vaardigheden die instrumenteel zijn in het creëren van een student-gerichte leeromgeving. Voor elke theorie bestaat een bewijslast en wetenschappelijke evidentie, dus elke theorie is bewijskrachtig.

### *3.2.1 Zelfdeterminatietheorie*

De zelfdeterminatietheorie verklaart het gedrag van mensen met betrekking tot motivatie ten behoeve van het stellen van doelen en voltooien van taken (Deci & Ryan, 2000). Aan de basis liggen de psychologische noden die we als mens ervaren. Intrinsieke motivatie ontstaat wanneer onze psychologische noden, met betrekking tot autonomie, gevoelens van competentie, en betrokkenheid, vervuld worden. Mensen met een hogere intrinsieke motivatie zijn meer geneigd te beginnen aan en vol te houden in taken, ook wanneer deze minder aangenaam of moeilijk zijn. De zelfdeterminatietheorie speelt een verklarende rol

voor participatie in muziekonderwijs. Verscheidene studies hebben aangetoond dat muzikaleerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn meer en beter oefenen, langer les blijven volgen, grotere uitdagingen aangaan, en een hoger psychologisch welzijn ervaren (Evans et al., 2013; Evans & Bonneville-Roussy, 2015; Evans & Liu, 2018; Krause et al., 2019; Morinville et al., 2013). Leerkrachten met kennis van de persoonlijke noden van hun leerlingen, met name de interesses en redenen tot leren, kunnen hun voordeel halen wanneer een aangepast repertoire, haalbare uitdagingen, en feedback worden voorzien (Cogdill, 2015). Ook voor de leraar kan het toepassen van de zelfdeterminatietheorie op zichzelf leiden tot een hogere kwaliteit in de les en een betere flow (Torres Delgado, 2017).

### 3.2.2 DMGT

Het gedifferentieerd model voor begaafdheid en talent (DMGT) [Differentiated Model for Giftedness and Talent] biedt inzicht in het ontwikkelingsproces van inzetbare talenten (Gagné, 1999, 2004, 2012). Het model is gebouwd op het waarneembare onderscheid tussen onontwikkelde natuurlijke vaardigheden (begaafdheid) die iemand van kinds af aan kan bezitten, en beheerste en systematisch ontwikkelde competenties (talent) bestaande uit kennis en vaardigheden op basis waarvan iemand zich van anderen kan onderscheiden. Begaafdheid is een geschiktheid voor ontwikkeling, maar geen garantie op talent. Ook bij beperkte begaafdheid is het mogelijk, mits de juiste ondersteuning, talent te ontwikkelen. Het ontwikkelingsproces is afhankelijk van intrapersoonlijke katalysatoren (fysieke en mentale eigenschappen, zelfbewustzijn, motivatie, en wilskracht), omgevingskatalysatoren (milieu, individuen, en voorzieningen), en geluk. Kennis van het DMGT verhoogt het bewustzijn van de verschillende fysieke en mentale ontwikkelingsgebieden, inzicht in de invloeden op en onderdelen van het algemene ontwikkelingsproces, en de potentie als leerkracht (begaafde) studenten succesvol te helpen ontplooien (M. M. Tomlinson, 2010).

### 3.2.3 Differentiatie

Om het potentieel van elke leerling optimaal te activeren en rekening te houden met individuele verschillen tussen leerlingen wordt aanbevolen differentiatie toe te passen (Moon, 2016; C. A. Tomlinson et al., 2003). Rekening houdend met de interesses, het profiel, en de gereedheid van elke student kan de leerkracht kleine veranderingen maken in de leeromgeving, het leerprogramma, de instructie, en de evaluatie om het leren zo effectief mogelijk te laten verlopen. Kyriakides et al. (2009) onderscheiden vijf gradueel toenemende types van leerkrachten met betrekking tot het kwalitatief aanbieden van differentiatie in de leeromgeving. Type één beperkt zich tot de basis met directe instructie en type vijf beheerst verschillende toepassingen van differentiatie om een hogere kwaliteit in de leeromgeving te bereiken. Types twee, drie, en vier voegen steeds kwalitatieve elementen toe gaande van toepassen van actieve leervormen, naar engageren van leerlingen, tot differentiatie in instructie. Differentiatie in de muziekles is afhankelijk van een intuïtief, spontaan, en improvisatorisch curriculum dat enkel kan worden overgedragen indien het raamwerk voor muzikale ontwikkeling en vooruitgang ten volle is begrepen (Raponi, 2019). Dit is nodig wil men muziekonderwijs aanbieden dat inclusief en familiaal is, overgedragen vanuit liefde, passie, en plezier voor de algemene muzikale praktijk.

### 3.2.4 Growth Mindset

Uit psychologisch onderzoek identificeert Carol Dweck (2009, 2015, 2017) twee soorten mindsets met betrekking tot talenten en mogelijkheden. Mensen met een statische mindset gaan ervan uit dat hun intelligentie, persoonlijkheid, en karakter vast liggen en

onveranderlijk zijn. Ze zijn er vooral op uit zichzelf te bewijzen en hun tekortkomingen te verstoppen voor anderen. Mensen met een 'op groei'-georiënteerde mindset, of groei-mindset, geloven dat alles kan ontwikkeld worden door te leren en ervaring op te doen. Deze mensen zijn meer geneigd te leren uit fouten en kritiek, uitdagingen tegemoet te gaan, door te zetten, en lessen en inspiratie te vinden bij anderen. Het stelt hen in staat, ongeacht hun intelligentie of begaafdheid, altijd vooruit te gaan met de juiste inspanningen en in de goede richting. Vooral jonge begaafde muzikleerlingen hebben een groot risico op een statische mindset die wordt versterkt door de herhaalde bevestiging van hun speciale talent door het behalen van hoge cijfers, uitstekende prestaties bij examens, het winnen van wedstrijden, of verkregen respect bij leeftijdsgenoten (O'Neill, 2011). Het hebben van muzikaal talent, of het "muzikant zijn" wordt vaker gezien als iets wat je hebt of niet hebt terwijl de groeimogelijkheden worden onderschat. Op lange termijn kan de statische mindset negatieve gevolgen hebben voor getalenteerde muzikleerlingen wanneer ze aan de limieten van hun talenten komen, wat vaak gevolgd wordt door het vermijden van uitdagingen en negeren van problemen en obstakels. Een groei-mindset kan ontwikkeld en gecultiveerd worden in de leeromgeving door correct gebruik van effectieve feedback (Cogdill, 2015; Dweck, 2007). Feedback op iemands intelligentie geeft een korte bevredigende trots maar helpt het leren niet vooruit. Lof gericht op iemands inzet en inspanningen moedigt de groei-mindset aan.

### 3.2.5 Feedback

Om de leerling voldoende wegwijs te maken in het eigen leerproces en het verschil tussen de huidige prestaties en het gewenste doel zichtbaar te maken kan feedback worden toegepast (Hattie, 2012; Hattie & Timperley, 2007). Effectieve feedback is gericht op het beoogde doel, de huidige prestatie, en blikkt vooruit op de volgende stappen. Dit is geldig voor vier niveaus: de taak, het proces, de zelfregularisatie, en de eigen persoon. Feedback kan gegeven worden in de vorm van informatie (bieden van duidelijkheid, perspectief, alternatieven, of richting), door vraagstelling (reflectie vragen of tot onderzoek aanzetten), of door het bieden van lof gericht op de persoon. In de muziekles kan feedback op verschillende manieren aangeboden worden, namelijk verbaal, non-verbaal, of via technologie (Hamond, 2013; Pitts, 2005; Welch et al., 2005). Verbale feedback kan bestaan uit het terugkoppelen van informatie, stellen van vragen, aantekeningen op partituur, en geschreven rapporten na een test of examen. Non-verbale feedback kan via meespelen of voorspelen, handgebaren of dirigeren, de leerling imiteren, of door gezichtsuitdrukkingen. Technologische feedback kan met behulp van metronoom, audio- of video-opnames, en audioweergaves via spectrogram (weergave van luidheid) of stemapparaat (weergave van toonhoogte).

### 3.2.6 Zelfregularisatie

Wanneer leerlingen vanuit gedrag, motivatie, en metacognitie actieve deelnemers zijn van hun eigen leren, spreken we van zelfregularisatie (Zimmerman, 1989). Zelfeffectiviteit (*self-efficacy*), de overtuiging te kunnen leren en bekwaam te zijn, wordt benoemd als één van de belangrijkste determinanten voor zelfregulerend leren (McPherson & McCormick, 2006; Zimmerman, 1989). Vervolgens wordt zelfregularisatie gekenmerkt door een hoge autonomie en hoog engagement (McPherson et al., 2018). Bij het leren van een instrument spelen zelfregularisatie en zelfeffectiviteit een grote rol, aangezien de leerling vaak aan zichzelf wordt overgelaten om te oefenen (McPherson & McCormick, 2006; Nijs, 2008). Bovendien speelt iemands zelfbeeld een grote rol bij het volharden op lange termijn (McPherson & McCormick, 2006). Al vanaf jonge leeftijd zijn verschillen in zelfregulerend



leren merkbaar en van grote invloed op de voortgang en prestaties (McPherson & Renwick, 2001). Kinderen die al van jonge leeftijd zelfregulerende kenmerken vertonen oefenen efficiënter en harder. Kinderen tonen vaak een grote wilskracht om een instrument te leren maar weten zelden *hoe* ze het moeten leren, terwijl leerkrachten vooral bezig zijn met *wat* te leren en te weinig *hoe* te leren. In de lessen verschillende leerstrategieën tonen en leerlingen leren hoe ze zichzelf kunnen corrigeren en fouten voorkomen ondersteunt de ontwikkeling van zelfregulerend leren en bijgevolg de efficiëntie van het (leer)gedrag en de progressiesnelheid. Bovendien biedt zelfregulerend leren inzicht in het (leer)gedrag en zelfbeeld van de muziekstudent, alsook ondersteuning voor toekomstig zelfstandig en autonoom leren (Ritchie & Williamon, 2013). De doelstelling van zelfregulerend leren is bovendien geheel in lijn met het artistiek pedagogisch project van het DKO en de visie van levenslang leren (Nijs, 2008).

### 3.2.7 *Flow*

De flowervaring is een unieke staat van zijn waarbij "gedachten, gevoelens, wensen, en actie in concert zijn" (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014, p. 92). De aandacht wordt geheel geabsorbeerd door de uitdaging wat leidt tot intrinsieke waardering en een beheersing van activiteiten waarbij vaardigheden groeien en uitbreiden. Iemand in een staat van flow ervaart een evenwicht tussen eigen capaciteiten en de uitdaging, een versmelting tussen handelen en bewustzijn, en een gevoel dat alles vanzelf gaat gekenmerkt door spontaniteit en automatisatie (Nijs, 2007; Torres Delgado, 2017). Een muzikant die een flowervaring meemaakt overstijgt als het ware zichzelf tijdens het bespelen van een instrument (Bernard, 2009). Dit kan als muzikleerling worden ervaren in ondersteuning en stimulans van de leerkracht indien deze flowervaring bij zichzelf heeft geïdentificeerd, geanalyseerd, en onderzocht, aangevuld met inzichten uit de literatuur. Een leerling die flow ervaart kan drie kenmerken vertonen, namelijk anticipatie (verbaal of fysiek vooruitlopen en -denken in het onderwerp), expansie (het overstijgen van artificiële grenzen door een bredere interpretatie van de activiteit), en extensie (voortzetten, repliceren, of uitbreiden van de activiteit binnen of buiten de schoolcontext) (Custodero, 2002). Verder wordt aangegeven dat flowervaring, intrinsieke motivatie met componenten van de zelfdeterminatietheorie, en scaffolding theory met elkaar verweven zijn (Bakker, 2005; Custodero, 2002; St. John, 2006; Torres Delgado, 2017).

### 3.2.8 *Scaffolding theory*

Kennis wordt opgebouwd in een sociale context (Küpers et al., 2014; St. John, 2006; Vygotsky, 1978). Ook in muziekonderwijs is sociale mediatie een belangrijk element om de muzikale vaardigheden aan te leren (Küpers et al., 2014). Scaffolding slaat op de gevarieerde ondersteuning die leerkrachten bieden aan de leerling zodat deze de kennis ontwikkelt om uiteindelijk eigen problemen te detecteren en op te lossen. Elke leerling leert het best binnen de eigen "zone van naaste ontwikkeling" (Geerts & Kralingen, 2018; Küpers et al., 2014; C. A. Tomlinson et al., 2003; Vygotsky, 1978). Het is de taak van de leerkracht de leerling uit te dagen binnen deze zone van naaste ontwikkeling door het geven van een taak die net moeilijker is dan het huidige vermogen. Dit soort doelen kunnen niet voorbereid worden maar moeten in het moment zelf bepaald worden afhankelijk van het niveau en gedrag van de leerling. Effectieve scaffolding kent drie kenmerken, namelijk contingentie (de ondersteuning is aangepast aan het niveau van de leerling), vervaging (ondersteuning verdwijnt na verloop van tijd), en verantwoordelijkheid (autonome competentie wordt overgedragen aan de leerling) (Küpers et al., 2014). Dit geheel is van cyclische aard waarbij subdoelen elkaar opvolgen om een groter doel te bereiken

waarbinnen steeds hetzelfde proces wordt doorlopen. De Scaffolding theory heeft sterke verbintenissen met de zelfdeterminatietheorie, differentiatie, en zelfregularisatie. "De vertaling [van scaffolding theorie] naar het domein van de muziekdidactiek moet nog grotendeels gebeuren" (Reybrouck, 2016, p. 28).

### 3.2.9 Learning strategies

Leerstrategieën is een veelgebruikte term die refereert naar de verzameling aan werkwijzen, trucjes, methoden, en wijzen van aanpak die leerkrachten in de leeromgeving gebruiken om leerdoelen te bereiken (Butler et al., 2007; Dunbar-Hall & Wemyss, 2000; Green, 2006; Petty, 2009). Leerstrategieën zijn afhankelijk van de kennis die we hebben en kunnen bewijskrachtig zijn of voortvloeien uit gewoontes (Petty, 2009). In muziekonderwijs (in het DKO maar ook globaal) zijn veel leerstrategieën traditioneel opgebouwd vanuit de klassieke muziek, welke grotendeels wordt geïsoleerd van andere muziekstijlen (Bamford, 2007; Green, 2006; Nijs, 2007). Andere muziekstijlen brengen ook andere denkwijzen, gewoontes, of zelf technologieën met zich mee die vervolgens tot andere leerstrategieën kunnen leiden (Butler et al., 2007; Dunbar-Hall & Wemyss, 2000; Green, 2006). Meer kennis van leerstrategieën en onderliggende theorieën zoals bijvoorbeeld Bloom's Taxonomy (Krathwohl, 2002; Mayer, 2002) of de aangehaalde theorieën kunnen leiden tot een meer gevarieerde en verrijkende leeromgeving, een betere flow voor de leerkracht, een meer bewijskrachtige, dynamische en efficiënte lespraktijk, en hoger leerrendement voor de leerling.

### 3.2.10 Community of Practice

Elke school heeft een lerarengemeenschap die als een gevolg van de sociale interacties en daaruit volgende informatie-uitwisseling een *Community of Practice* vormt (Ilari, 2010). Verandering is sterk afhankelijk van het type en de kwaliteit van deze lerarengemeenschap (Fullan, 2016). Zwakke lerarengemeenschappen handelen ofwel uit tradities en verlagen de verwachtingen, of worden gekenmerkt door eenzame vernieuwers. Sterke gemeenschappen kunnen doeltreffend zijn indien er wordt samengewerkt om te innoveren, maar ondoeltreffend indien collectief inefficiënte tradities worden versterkt. Naast het creëren van duurzame verandering zijn lerarengemeenschappen ook belangrijk voor de kwaliteit van de lespraktijk en hebben ze een collaboratieve functie. Prestatiegerichte feedback en collegiale steun hebben een positieve invloed op het vinden van balans tussen uitdagingen en vaardigheden en daaropvolgend de flowervaring van leerkrachten (Bakker, 2005). Met voldoende focus voor de relatie tussen leerstrategieën en resultaten van studenten kan een lerarengemeenschap een belangrijke rol spelen voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten (Timperley et al., 2008).

## 4. Doel van het onderzoek

In dit onderzoek wordt er gezocht naar hoe leerkrachten hun lespraktijk kunnen versterken en de kwaliteit van het lesgeven kunnen doen groeien in functie van de leerling, om daarmee te voldoen aan de hedendaagse verwachtingen. Versterken en groeien impliceert verandering. Duurzame verandering ontstaat niet door kritiek te leveren op de huidige praktijk, maar door een beter alternatief aan te bieden. Het is het doel van dit onderzoek om dat alternatief te identificeren door op waarderende wijze te kijken naar de verandering die al aanwezig is in de praktijk. Door te kijken naar hoe specifieke leerkrachten te werk gaan kunnen *best-practices* worden geïdentificeerd en later verspreid.

## 5. Onderzoeksvragen en conceptueel model

### 5.1 Onderzoeksvragen

De onderzoeksvraag horend bij de doelstelling van dit onderzoek is als volgt:

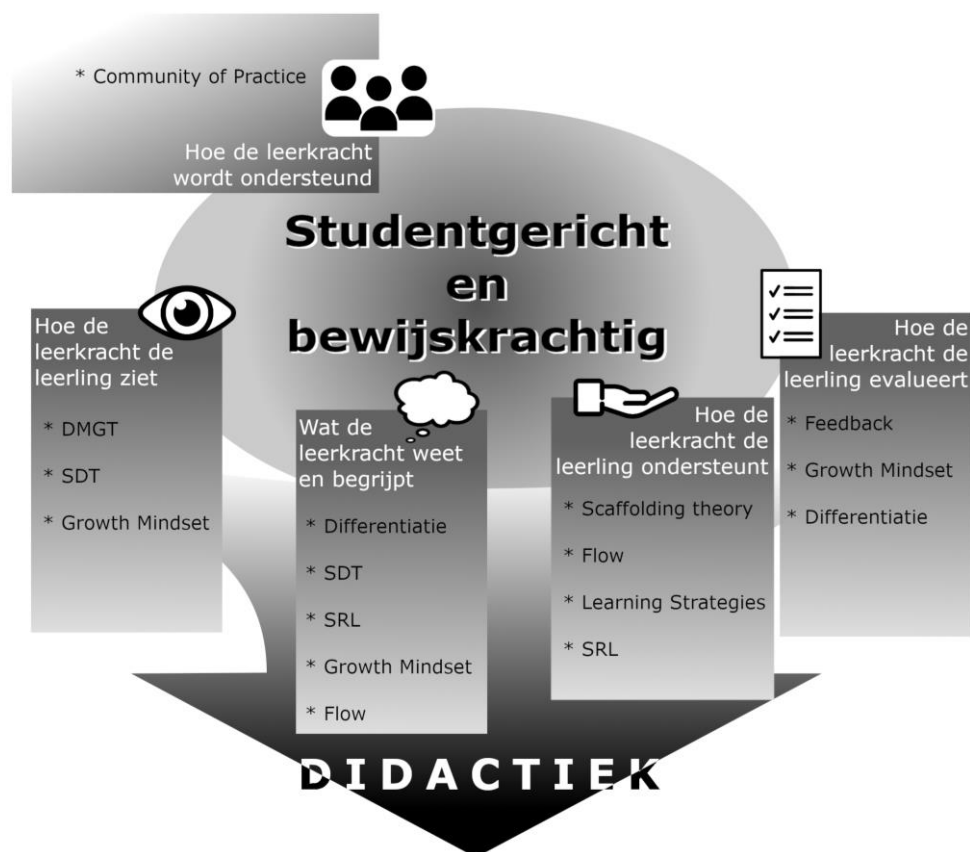
*Hoe gaan muzikaleerkrachten in het Deeltijds Kunstonderwijs te werk om een bewijskrachtige en leerling-gecentreerde visie om te zetten in de praktijk?*

Hierbij kunnen drie bijvragen gesteld worden, namelijk:

1. Hoe ziet leerlinggericht lesgeven er volgens de respondenten uit in hun praktijk?
2. Hoe komen de respondenten tot een leerlinggerichte en bewijskrachtige visie?
3. Waar lopen leerkrachten tegenaan, welke belemmeringen, drempels en restricties ervaren ze wanneer ze een leerlinggerichte visie trachten te ontplooien?

### 5.2 Conceptueel model

Onderstaand model drukt de relatie uit tussen de vooropgestelde visie en de geassocieerde theorieën. Die theorieën hebben verschillende invloeden op de leerkracht, verdeeld in vijf categorieën. Het geheel vormt vervolgens de didactiek, het onderwerp van deze studie.



## Data en methode

Op basis van de vraagstelling en om voldoende diepgang te vinden in de exploratie van didactische werkvormen werd er gekozen om gebruik te maken van kwalitatief onderzoek in de vorm van interviews. Er werd gewerkt met semigestructureerde interviews vanuit de principes van waarderend onderzoek en de interpretatieve fenomenologische analysemethode.

### 1. Onderzoeksmethoden

#### 1.1 Semigestructureerde interviews

Om diepgang te vinden in de denk- en werkwijzen van respondenten is een kwalitatieve onderzoeksmethode de aangewezen aanpak. We zijn immers op zoek naar een maximalisatie van verschillende werkwijzen waarop leerkrachten hun zelfontwikkelde leerlinggerichte visie omzetten in de praktijk, om zo een beeld te krijgen van hoe momenteel van onderop verandering wordt aangewakkerd. Het semigestructureerde interview is een flexibele strategie die toelaat aan de hand van vooraf bepaalde onderwerpen diepgang te vinden in de ervaringen van de respondent (Baarda et al., 2014; Crawford, 2019). Vertrekkende vanuit open vragen wordt een onderwerp aangesneden en afhankelijk van het antwoord stelt de interviewer verdere vragen om dieper in te gaan op het antwoord van de respondent. Dit laat de interviewer toe in het moment in te gaan op interessante of belangrijke kwesties en zodoende een dynamisch gesprek op gang te brengen. Een belangrijke vereiste aan het gebruik van semigestructureerde interviews is voldoende voorkennis van het onderwerp. Semigestructureerde interviews is een vaak gebruikte en aanbevolen interviewtechniek in combinatie met interpretatieve fenomenologische data-analyse (Crawford, 2019; Noon, 2018; Smith, 2004; Smith & Osborn, 2015).

#### 1.2 Waarderend onderzoek

Het uitgangspunt van waarderend onderzoek begint bij de aanname dat in elke situatie er iets is dat werkt, op basis van overtuigingen en de daaruit volgende individuele en collectieve realiteiten (Buchanan, 2014; Cooperrider & Whitney, 2001; Cram, 2010). Het is een zoektocht naar de waarden van een individu, een groep, of een organisatie. Het is een manier van kijken naar een geheel, hoe dit is opgebouwd uit individuen, die elk bijdragen en verbonden zijn aan dat geheel en alles wat daaruit voortvloeit in de vorm van acties. Waarderend onderzoek gaat uit van de idee dat de oplossing voor elk probleem voor de organisatie al bestaat in de organisatie en dat enkel door de juiste vragen te stellen de oplossing, en dus verandering, van binnenuit naar boven komt.

Aan de basis liggen vijf fundamentele principes (Cooperrider & Whitney, 2001; Cram, 2010), die later werden uitgebreid tot acht principes (Buchanan, 2014). In onderstaande tabel een overzicht van elk principe, waar het voor staat, en hoe het werd toegepast in dit onderzoek:

Tabel 1: overzicht onderliggende principes bij waarderend onderzoek

	Principe	Betekenis	Toepassing
1.	<b>Het constructionistisch principe</b>	De realiteit is sociaal opgebouwd doorheen taal en gesprek.	Door gebruik van een kwalitatieve onderzoeksmethode kan de individuele en collectieve realiteit vanuit verschillende ooghoeken worden opgebouwd.
2.	<b>Het gelijktijdigheidsprincipe</b>	Verandering ontstaat door het stellen van de juiste vraag.	Door bijvragen te stellen in het gesprek worden deelnemers aangezet tot het voordragen van oplossingen en veranderingen in de vorm van praktische toepassingen.
3.	<b>Het poëtisch principe</b>	Dat wat we bestuderen wordt uitgedrukt in onderwerpen, verhalen, metaforen, en anekdotes	Deelnemers worden aangespoord te spreken vanuit hun ervaringen door voorbeelden en anekdotes te verwerken in hun reacties.
4.	<b>Het vooruitlopend principe</b>	We richten onze acties in het heden op onze visies voor de toekomst.	De selectie brengt innovatieve leerkrachten voort die werken vanuit een idealistische visie en steeds daadkrachtig werken aan wat zij zien als een betere toekomst.
5.	<b>Het positief principe</b>	Door een positieve vraagstelling ontstaat positieve verandering.	Zowel het interviewschema als de bijvragen richten zich op betekenisvolle acties en de ambities van de correspondent zonder daar een oordeel over te vellen of kritisch te zijn naar anderen.
6.	<b>Het heelheidsprincipe</b>	Krachten combineren en mensen samen brengen brengt het beste in hen naar boven.	Door een voldoende grote steekproef van over heel Vlaanderen en het BHG te verzamelen ontstaat er collectief en contextueel gevarieerd gedachtegoed dat zichzelf versterkt.
7.	<b>Het wilsbekrachtiging-principe</b>	Verandering ontstaat door de verandering te zijn.	De focus van het onderzoek richt zich op de mensen die bewust of onbewust een voorbeeld zijn voor anderen. Zij zijn als het ware de verandering waar we naar toe gaan.
8.	<b>Het vrije-keuzeprincipe</b>	Individueen die vrij zijn eigen keuzes te maken handelen met meer ijver en toewijding.	Het onderzoek richt zich op wat de deelnemer belangrijk vindt en welke keuzes deze persoon heeft gemaakt om de eigen werkwijze vorm te geven.

De principes van waarderend onderzoek werden gebruikt om het onderzoek op te bouwen en als houding tijdens het gesprek. Het gebruikelijk verloop van een waarderend onderzoek, gebaseerd op de 4-D cyclus zoals oorspronkelijk ontwikkeld en voorgesteld door Cooperrider & Whitney (2001), werd niet gestructureerd toegepast in dit onderzoek. De 4-D cyclus start bij het ontdekken van wat er is (*Discovery*), gaat verder in wat zou kunnen zijn (*Dream*), om dan een construct te vormen van wat ideaal is (*Design*), en uiteindelijk over te gaan in een fase van duurzame verandering (*Destiny*). In dit onderzoek werd deze cirkel niet gevormd, maar bestudeerd eerder hoe de respondenten dat voor zichzelf hebben gevormd. Het subject van dit onderzoek zal naar vermoeden bewust of onbewust een proces hebben doorgemaakt, en dus de cyclus hebben doorlopen, om voor zichzelf verandering te brengen. Dit onderzoek ambieert die individuele veranderingsprocessen in kaart te brengen aan de hand van de uitkomst van die cyclus om vervolgens een collectieve verzameling van ideale praktische veranderingen aan te bieden. De *Discovery*-fase, namelijk ontdekken wat de leerkrachten momenteel doen, de

*Dream*-fase, het visievormend proces dat elk individu heeft meegemaakt, en de *Design*-fase, hoe dit zich heeft vertaald in praktische toepassingen, zullen impliciet onderdeel zijn van dit onderzoek. Echter komen deze fasen niet lineair aan bod in het gesprek, maar zal dit gestuurd worden vanuit de dieptevragen afhankelijk van het verloop van elk gesprek. De *Destiny*-fase, namelijk wat daar mee gedaan kan worden om duurzame verandering in gang te zetten, is onderdeel van een groter proces waar dit onderzoek hooguit een kleine bouwsteen in tracht te vormen.

## 2. Data-analysemethoden

### 2.1 Interpretatieve fenomenologische analyse

De verwerking van de data vergaard uit semigestructureerde interviews gaat vaak gepaard met een interpretatieve fenomenologische analyse (IFA) (Crawford, 2019; Meurs, 2016; Noon, 2018; Smith, 2004; Smith & Osborn, 2015). Deze inductieve methode is sterk idiografisch, wat inhoudt dat men uitgaat van de unieke kijk van het individu. Het is een methode die toelaat individuele gevallen of groepen van specifieke gevallen te bestuderen en analyseren vanuit hun ervaringen en perspectief op de wereld. IFA maakt gebruik van een dubbele hermeneutiek, een empathische hermeneutiek waarbij men zich inleeft in de visie van de participant; en een vragende hermeneutiek waarbij een kritische houding wordt aangenomen ten opzichte van de intenties van de participant.

Deze analytische methode is voornamelijk geschikt indien er een homogene steekproef kwalitatief wordt bestudeerd en de onderzoeker individuele en specifieke uitspraken over die steekproef wenst te vormen (Noon, 2018; Smith & Osborn, 2015). Afhankelijk van het doel van het onderzoek kunnen er specifieke voorwaarden worden gedefinieerd voor de doelgroep, en kan het onderzoek zich richten op een diepgaande analyse van het unieke karakter van die specifieke doelgroep.

Na afname van interviews en opstellen van een transcript van elk interview wordt er een analyse gemaakt van fenomenen uit een eerste representatief interview (Crawford, 2019; Smith & Osborn, 2015). Er is geen vaste formule voor de manier waarop deze analyse moet gebeuren, maar eerder richtlijnen waarbinnen gevarieerd kan worden afhankelijk van de inhoud van het gesprek. Op basis van deze eerste analyse ontstaat er een categorische basis voor verdere analyse van de overige interviews.

In dit onderzoek wordt er gezocht naar didactische toepassingen van bewijskrachtige en leerling gecentreerde onderwijstheorieën in het muziekonderwijs van het DKO. Om dit te kunnen doen is het nodig een profiel te creëren van muzikleerkrachten die handelen volgens de principes van die onderwijstheorieën. Dat profiel leidt tot een homogene doelgroep waarvan de ervaringen en opvattingen fenomenologisch kunnen worden bestudeerd. De manier waarop dit profiel werd gecreëerd en geselecteerd wordt hieronder toegelicht.

### 3. Werkwijze

Onderstaande procedure werd systematisch toegepast om het onderzoek op te bouwen. Om tegemoet te komen aan de eisen op vlak van objectiviteit, reproduceerbaarheid, en kwaliteit, en de lezer de mogelijkheid te bieden die eisen te evalueren, volgt een nauwkeurige beschrijving van de opbouw van het onderzoek.

#### 3.1 Selectieprocedure

Dit onderzoek gaat in op de didactische toepassingen van een specifieke onderwijsvisie en filosofische overtuiging. Op basis van het theoretisch kader werd aan de hand van indicatoren (zie bijlage I) een profiel van het meest geschikte onderzoeksobject geschetst. Rekening houdend met de mogelijkheid dat leerkrachten onbewust bepaalde onderwijstheorieën in hun lessen toepassen en om selectieve bias te reduceren werd voorkomen dat er rechtstreeks naar die theorieën werd verwezen. Op basis van de indicatoren werden tien uitspraken geformuleerd die impliciet verwijzen naar de literatuur (zie bijlage II). Elke uitspraak drukt een houding uit waarmee men akkoord of niet akkoord zou kunnen gaan. Deze tien uitspraken werden in een oproepbrief geplaatst (zie bijlage III) met de voorwaarde dat minstens vijf van de tien uitspraken voor hen geldig moesten zijn om deel te mogen nemen aan het onderzoek. Bovendien werd aangegeven dat men minstens 5 jaar actief moest zijn als docent in het DKO. Indien dat het geval zou zijn werd er aangemoedigd te reageren op de oproep met een kort woordje uitleg over zichzelf.

De oproepbrief werd uitgestuurd naar de directeurs van alle DKO-scholen in Vlaanderen en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG) met de vriendelijke vraag deze door te sturen naar hun onderwijzend personeel. Hiervoor werd gebruik gemaakt van de meest recente versie van de scholenlijst ter beschikking gesteld op de website van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (n.d.).

Gedurende één maand tijd werden reacties op de oproepbrief ontvangen en werd per reactie bekeken of de kandidaat voldoende in overeenstemming was met het gezochte profiel. In totaal kwamen er 14 kandidaten in aanmerking.

#### 3.2 Verloop interview

Met de 14 geselecteerde kandidaten werd een afspraak gemaakt op een locatie naar hun voorkeur. Voor vijf respondenten was dat de muziekschool of het leslokaal waar ze als docent actief zijn. Hierdoor kon er ook kennis worden gemaakt met de werkomgeving en het gebruik van de beschikbare leermiddelen. Zeven gesprekken vonden plaats in de thuisomgeving waarbij de respondent de mogelijkheid had te verwijzen naar het lesmateriaal en informatiebronnen, zoals boeken, waar men gebruik van maakt. Eén persoon werd op een openbare plaats ontmoet en één vond op een digitale wijze plaats met behulp van het communicatieprogramma Zoom.

Voor elke respondent werd aan het begin van het interview geëxpliciteerd dat het om een waarderend onderzoek gaat en wat dat precies inhoudt. Men werd er op gewezen dat alle informatie vertrouwelijk en anoniem zal worden verwerkt en men dus vrijuit kan spreken zonder oordeel of gevolg. Elk antwoord zal gezien worden als een waardig antwoord, ongeacht of het uiteindelijk zal worden opgenomen in de analyse of niet.

Er werd steeds nagevraagd of er bezwaar was tegen een opname van het gesprek in functie van de gegevensverwerking en om hun antwoord zuiver en objectief weer te geven in de

rapportage. Naast het gebruik van een opnametoestel werd op het interviewschema notities van de meest opvallende en inhoudelijk toonaangevende reacties door de interviewer bijgehouden.

In totaal werden er 14 semigestructureerde interviews afgenomen aan de hand van een vooropgesteld interviewschema. De gesprekken hadden een uiteenlopende duur tussen de 91,5 en 151 minuten.

### 3.3 Opbouw interviewschema

Het interviewschema bestond uit drie delen. Het eerste deel vertrok vanuit dezelfde tien uitspraken uit de oproepbrief. Voor elke uitspraak werd een reactie gevraagd, akkoord of niet akkoord, en een uiteenzetting van de eigen visie; en vervolgens een didactische toepassing aan de hand van voorbeelden, anekdotes, verhalen, ervaringen, et cetera. Dit eerste gedeelte vormde de hoofdzaak van het onderzoek en zou het grootste gedeelte van de tijd in beslag nemen. Het daaropvolgende tweede deel is volledig gericht op het verloop van de les aan de hand van fasen geïnspireerd door het model van John Hattie's Visual Learning (Hattie, 2012). De leerkracht werd gevraagd een gedetailleerde uiteenzetting te doen van een representatieve les naar keuze in drie fasen: de voorbereidende fase, uitvoerende fase, en eindfase of evaluatiefase. In dit gedeelte lag de focus op het verkrijgen van inzicht in het werkproces van de leerkracht en de flow van de les. Het derde en afsluitende gedeelte is een vrije bijdrage waar de deelnemer werd aangemoedigd advies te geven naar de toekomst toe, zich te richten op eigen inbreng in het onderzoek, of eventueel beperkingen aan te geven. Dit laatste gedeelte liet ook ruimte om, indien nodig, dieper in te gaan op enkele uitspraken die in de vorige gedeeltes mogelijk in de marges zouden blijven liggen. Het interviewschema kan gevonden worden in bijlage IV.

De kandidaten kregen het interviewschema op voorhand opgestuurd zodat men zich, indien gewenst, vrijblijvend kon voorbereiden. Hoewel de tien uitspraken van het eerste gedeelte in een specifieke volgorde waren opgesteld en het uitgangspunt was dat die uitspraken ook in die volgorde werden voorgelegd, kon er regelmatig worden afgeweken indien de gedachten van de respondent een andere richting uitging. In dat geval werd er niet vastgehouden aan de lineaire oorsprong van het interviewschema maar flexibel en asymmetrisch gevolgd.

### 3.4 Voorkennis en houding interviewer

Om tegemoet te komen aan de vereisten van voldoende voorkennis bij het gebruik van semigestructureerde interviews bestond de voorbereiding uit drie delen. Ten eerste adequate kennis van de onderwijskundige literatuur welke het uitgangspunt vormt van dit onderzoek; ten tweede adequate kennis van muziektheorie en –praktijk om de mogelijkheid te hebben in te kunnen gaan op de techniciteit van het vak van muzikleerkracht; en ten derde een open en onbevangen houding gebaseerd op de principes van waarderend onderzoek.

Om de open en onbevangen houding te garanderen werd t.o.v. de respondent informatie over de intentie en achtergrond van het onderzoek alsook de achtergrond van de interviewer zo veel mogelijk beperkt. Het contact verliep formeel en werd in de mate van het mogelijke beperkt tot de essentie. Bij nieuwsgierige respondenten werd er gewezen op het doel didactische werkwijzen te verzamelen en werd duidelijk gemaakt dat eventuele visie en voorkennis van de interviewer geen tussenkomst mocht hebben in het gesprek.



Dit hield in dat voor de respondent niet duidelijk was of zeer muziekinhoudelijke en - technische termen al dan niet begrepen zouden worden. Indien nodig werd tijdens het gesprek subtiel aangegeven dat technische termen door de interviewer voldoende werden begrepen.

### 3.5 Gegevensverwerking

Na transcriptie werden de interviews één voor één beluisterd en aandachtig gelezen om op basis van de deelvragen en de verschillende literaire onderwerpen schematisch en met voortschrijdend inzicht een grondige inhoudelijke analyse uit te voeren. Hierbij werd gestart met de meest toonaangevende gesprekken waarna bevindingen steeds verder werden aangevuld met informatie uit de daarop volgende gesprekken. Het gebruikte analyseschema kan gevonden worden in bijlage V. Voor elke respondent werd een schema ingevuld met samenvattende interpretaties en letterlijke uitspraken. In de transcripties werd via kleurcode de betrokken passage gelabeld. Vanuit de principes van waarderend onderzoek werd vooral gekeken naar onderwerpen en voorbeelden die representatief, positief, toekomstgericht, en constructief zijn.

# Resultaten

## 1. Algemene onderzoeksresultaten

### 1.1 Kenmerken respondenten

In totaal zijn bij 14 DKO-leerkrachten interviews afgenomen waarvan zes mannen en acht vrouwen. Ze zijn tussen de 7 en 42 jaar actief in het DKO (Med. = 23,5 jaar, SD = 10,883). Twaalf respondenten zijn verbonden aan één academie, één respondent is verbonden aan drie academies, en één is verbonden aan zes academies. De academies waar ze aan verbonden zijn liggen in de provincies Antwerpen (9), Oost-Vlaanderen (4), West-Vlaanderen (3), Limburg (3), en BHG (2). Vijf van hen zijn buiten het DKO ook actief als lesgever in een andere organisatie zoals het hoger muziekonderwijs of het privaat muziekonderwijs. Alles bij elkaar gaven ze op het moment van het interview les aan ongeveer 691 leerlingen (Gem. = 49,36, SD = 30,140) waarvan 245 leerlingen in de tweede graad (Gem. = 17,5, SD = 16,974), 336 leerlingen in de derde graad (Gem. = 24, SD = 27,579, 109 in de vierde graad (Gem. = 7,79, SD = 7,361), en slechts één leerling in de eerste graad (Gem. = .07, SD = .267). Er wordt hier gesproken van "ongeveer" aangezien de meeste respondenten een benadering hebben gegeven en slechts enkelen exacte aantallen hebben opgezocht.

Dertien respondenten hebben genoten van een opleiding aan een conservatorium en een pedagogisch getuigschrift behaald. Zo studeerden ze af aan het KVMC Antwerpen, nu Koninklijk Conservatorium Antwerpen (5), het Lemmensinstituut te Leuven (4), het Conservatorium Gent (2), en het conservatorium Maastricht (1). Eén respondent voltooide een vervolgopleiding aan het Royal Conservatoire of Schotland te Glasgow. Eén respondent voltooide een studie musicologie aan de KU Leuven.

Elf respondenten geven hoofdzakelijk instrumentles, twee respondenten les in muziektheorie en muzieklab, en één respondent is directeur en geeft occasioneel instrumentles, masterclasses, en workshops. De meeste respondenten geven naast instrumentles ook een aanvulling in de vorm van groepslessen zoals samenspel of groepsmusiceren, begeleidingspraktijk, verdieping instrument, improvisatie, of vierhandig klavier. Eén respondent is ook actief als pedagogisch coördinator, en één respondent is actief als pianobegeleidster. Dertien respondenten zijn verbonden aan de klassieke afdeling van hun school en één aan de jazz-pop-rock afdeling. Eén van hen is naast de klassieke afdeling ook actief in de afdeling folk en één geeft naast klassiek ook een klein stukje les in de jazz-pop-rock afdeling.

### 1.2 Hoofdpijnen bevindingen

De onderzoeksparticipanten bleken allen op hun manier geschikte kandidaten voor het onderzoek. Het opvallende was dat voor alle veertien kandidaten minstens negen van de tien uitspraken voor hen van toepassing waren. Hoewel werd aangegeven dat vanaf vijf geldige uitspraken deelname mogelijk was, waren er geen kandidaten die met minder dan negen uitspraken akkoord waren en er ook inhoudelijk verrijkend over konden vertellen. De gesprekken bleken in alle gevallen vruchtbaar voor het onderzoek en er kwamen uiteenlopende reacties op de uitspraken. Zoals we later in de resultaten zullen zien was er slechts één uitspraak die enigszins controversie opriep. Om impliciet te verwijzen naar de theorie bleek ook een correcte aanpak. Slechts enkele zagen door de stellingen heen dat er een achterliggende visie was waar naar gezocht werd of herkenden een theorie achter

de stellingen. Dit was voor de meesten onzichtbaar, hoewel ze zich wel aangesproken voelden door de oproepbrief en hun verhaal aansloot bij de visie achter het onderzoek.

Van zowat elke theorie waren sporen terug te vinden in de antwoorden van de leerkrachten, ondanks dat weinigen van hen letterlijk konden benoemen wat de theorie was achter hun gedrag. Een theorie die wel regelmatig letterlijk in de mond werd genomen was de groei-mindset. Enkele respondenten waren hierop ingelezen en trachtten deze mindset toe te passen, zowel voor zichzelf als voor hun leerlingen. Meerdere respondenten gaven aan gebruik te maken van feedback. Ook hier waren enkele respondenten ingelezen of hadden hier sturing voor ontvangen via nascholing, het pedagogisch team, of vanuit het schoolbestuur. De theorie rond differentiatie werd onbewust het meest toegepast. Zo kwamen enkele voorbeelden naar voren van hoe men rekening hield en aanpassingen deed voor mensen met een beperking, maar wanneer er gevraagd werd naar wat men begreep onder 'rekening houden met persoonlijke behoeftes' werd dit zelden onmiddellijk als dusdanig geïnterpreteerd. Voor elke deelnemer leefde er tot op zekere hoogte een besef van de zelfdeterminatietheorie, hoewel dit voor de meesten vanuit een eigen ontwikkelde visie ontstond en men dus niet de naam van de theorie, noch de kenmerken rechtstreeks kon benoemen. Voor de meesten bleef het dan ook bij een vrij oppervlakkige of onvolledige toepassing, bijvoorbeeld wel een punt maken van autonomie maar geen rekening houden met culturele affiniteit. Enkele spraken ook wel eens van flow, maar zonder de indruk te wekken ook grondig te zijn ingelezen in de theorieën erachter. Antwoorden op de vraag gericht op hoe men wist of een les geslaagd was verwezen echter wel vaak naar flow-kenmerken. Indicatoren van zelfregularisatie kwamen zelden aan bod, maar wanneer ze aan bod kwamen waren deze sterk aanwezig in de lespraktijk. Bij aanwezigheid van deze actoren ging dat ook vaak gepaard met een sterke overtuiging dat muziek moet blijven bestaan na de muziekschool en de leerling dus moet worden verzelfstandigd om zonder een leerkracht te kunnen blijven bijleren. Zowat elke leerkracht deed aan een vorm van scaffolding en zocht steeds naar manieren om de leerling stapsgewijs uit te dagen in een muzikaal bredere context, rekening houdend met alle muzikale vaardigheden en niet gelimiteerd tot slechts het interpreteren van een partituur. Later in de analyse zal er dieper worden ingegaan op hoe exact deze verschillende theorieën, vaak niet bewust, werden toegepast in de lespraktijk.

### 1.3 Visie als basis voor methodiek

De kans is klein dat de kandidaten elkaar kenden. De kandidaten komen uit alle streken van Vlaanderen en het BHG, zijn opgeleid in verschillende conservatoria, en van uiteenlopende leeftijden. Toch hebben ze veel met elkaar gemeen. Zowat elke kandidaat toonde zich filosofisch, dacht diep na over zichzelf, het lesgeven, de rol en verantwoordelijkheid van de leerkracht, maar ook holistisch zoals over de positie van de muziekschool in de maatschappij en de rol die muziekonderwijs kan spelen in het leven van een leerling.

*"Het doel van de muzikleerkracht is iemand zijn eigen muzikale identiteit beter leren snappen en verdiepen, dus bijvoorbeeld door zo'n model er naast te plaatsen, reflectie vervragen; en dan tegelijkertijd als leerkracht proberen dat open te breken naar andere invalshoeken, omgang, repertoire bijvoorbeeld, van muziek die jij of spontaan van zijn thuiscontext uit bijvoorbeeld niet mee in aanraking komt omdat ge niet weet dat dat uw ding kan zijn, hé."*

Bij elke participant bleek er een onderliggende gedachtegang te zijn van waaruit men reflecteerde op het eigen lesgeven. Voor sommigen was dat een humanistische gedachtegang, zoals de overtuiging dat elk kind recht heeft op toegang tot muziekonderwijs of een vorm van muzikale beleving, hoe klein en banaal ook.

*"Hoe kunnen we dat vanuit uw persoon en uw interesses en uw verwachtingen of wat ge nog wilt kunnen. Hoe kan ik u daar het best mee helpen. Dus dan wordt dat echt... ik ben altijd al zeer individueel gegaan. En ook soms een keer tegen de regels in als ik zo... een beetje rebels."*

Sommigen lieten hun natuurlijke begaafdheid voor lesgeven, een grote empathie, of fundamentele nieuwsgierigheid naar voren komen. Deze toch wel sterk persoonlijke missie die een groot deel van hun persoonlijkheid bepaalt, maakt van hen toegewijde hulpvaardige leerkrachten met een groot hart voor de leerling.

*"Ik heb altijd van kleinsaf geweten, ik wil later pianojuffrouw worden omdat ik da ... Ja ik vond da heel plezant en ja ... Ik krijg persoonlijk meer voldoening door kinderen te leren spelen dan dat ik zelf concerten zou spelen. Dat is nooit, ik heb mijn eigen nooit op een podium gezien. Nooit. Ik heb mij altijd omringd gezien door leerlingen dus kinderen die willen piano spelen. Dat is echt fijn."*

*"Van nature ben ik al een perfectionist, denk ik. Op sommige vlakken. Ik vind dat soms... als ze me iets vragen dat ik niet weet... het gevoel dat iemand heeft zo als je niet op iets kan komen zo. Dat irritante gevoel zo ... Dus ja, ik heb zelf wel een enorme leergierigheid... altijd al gehad... Ja, dan wil ik dat wel weten en dus is al een drijfveer voor mezelf en dan anderzijds ook, ik vind als leerkracht, als je dan met extra moeite of een kleine moeite iemand kan helpen, dan zou ik het raar vinden om dat dan niet te doen..."*

Dat leidde voor hen tot meer reflectie maar vormde ook een gepassioneerde drijfkracht in de zoektocht naar antwoorden. Zo wil men geen enkele vraag onbeantwoord laten, ook als dat extra inspanningen met zich meebrengt of leidt tot een aanpassing van de aanpak.

*"Het was ook omdat ik opgezocht had van die leerlingen met leermoeilijkheden of BSO-leerlingen, ik heb er al in de loop van de jaren gehad ook, dat ge die wilt helpen. Ge wilt zoeken naar, hoe kan ik... En dat ik even terug in mijn cursussen gedoken was, psychologie, dit... en gewoon dingen zoeken en visueel, ja visueel. Dat je inderdaad visueler moet gaan werken en dan merk je dat dat eigenlijk toch wel voor eigenlijk niet alleen voor die zwakbegaafden maar ook voor de hoogbegaafden werkt."*

Voor anderen bleek die filosofie eerder gevoed door de problemen die zelf hadden ervaren tijdens hun studies of er na. Daardoor gingen ze zelf harder werken, meer studeren, op zoek naar oplossingen, en ontwikkelden ze een vergaand begrip van het leren van muziek die men kon overdragen naar de leerlingen.

*"Ik ben motorisch zeker wel aan de zwakkere kant, dus ik heb wel in dat opzicht een nadeel als muzikant maar een voordeel als leerkracht. Omdat er heel veel zaken zijn dat ik snap waarom ze die moeilijkheid ondervinden. Je hebt soms andere muzikanten die niet kunnen snappen waarom iets niet lukt, want bij hen lukte het wel direct."*

Er bleek ook uit elke participant een zekere eigenzinnigheid, een kritisch kantje ten opzichte van het systeem en de overheersende cultuur, een eigenwijze aanpak die hen typeerde en waarvoor ze vaak ook bekend stonden. Zo wisten enkele deelnemers te vertellen dat ze rechtstreeks via de directeur benaderd waren om deel te nemen aan het onderzoek, wat er op wijst dat de directeur op basis van de profielbeschrijving meteen wist dat deze persoon een geschikte kandidaat zou zijn. Ook uit de verhalen en anekdotes die werden verteld tijdens de interviews bleek veel eigenzinnigheid. Een regelmatig terugkerend voorbeeld hiervan is het loskomen van het verwachte repertoire. De meesten geven les aan een klassieke opleiding waar toch veelal verwacht wordt dat men binnen het klassiek repertoire blijft. Hoewel daar de laatste jaren al steeds losser mee wordt omgegaan getuigden enkele participanten dat ze daar al veel langer mee bezig zijn, zelfs nog toen het absoluut *not done* was.

*"Ik wist heel goed als ik begon les te geven [30 jaar geleden, aut.], dit wil ik niet. Dat was echt van ik ga mijn leerlingen geen Czerny geven. Ik ga niet zo doen wat ik als die leraar en die leraar in het conservatorium. Ik ga niet gaan doen gelijk mijn pianoleerkracht in't conservatorium. Dus ik wist heel goed wat dat ik niet wou."*

*"Ja, die popmuziek is toch echt wel dichterbij hun leefwereld dan wil ik dat meer erbij betrekken. Ik krijg ook meer en meer vragen vanuit die leefwereld omdat ik een vrij open contact met mijn leerlingen heb en omdat er veel van hen, allé, input van hen ook binnen mag komen. Dus dan merk ik dat enkel met mijn klassieke opleiding zou ik die vragen niet kunnen beantwoorden."*

Vanuit welke precieze drijfveer ook, elke onderzoeksparticipant gaf aan een eigen visie te ontwikkelen. Een rechtstreeks gevolg hiervan was dat merkbaar elke respondent de eigen methodiek en lespraktijk voortdurend in vraag stelde. Sommigen toonden zich bescheiden, soms zelfs onzeker, over de eigen aanpak. Voor elke respondent was de leerling altijd de belangrijkste reden voor verandering. In die zin werkte men dan ook allen bewijskrachtig. Signalen komende van de leerlingen zoals een verlaagde motivatie, leerproblemen, of moeilijkheden in het leerproces waren redenen om te gaan lezen, op zoek te gaan naar andere methodes, zelf leermateriaal te ontwikkelen, te experimenteren met nieuwe oefeningen of benaderingen, maar ook contact te leggen met collega's en pragmatische vragen te stellen over werkwijzen. Op die manier trachtte men steeds bij te leren, ongeacht het aantal jaren ervaring. Die zoektocht naar alternatieve methoden vertaalde zich veelal in twee verschillende richtingen. Voor de een was dat wetenschappelijke onderwijskundige of psychologische literatuur, zoals de theorieën rond groei-mindset en feedback, voor de ander was dat voornamelijk muziekmethodologie of -didactiek zoals de Chopin- of Bartok-methode voor piano of de boeken van Frits Evelein of Lieven Strobbe. De literatuurlijst in bijlage VI geeft een overzicht van de boeken die tijdens de interviews door de respondenten werden vermeld en die van invloed zijn op hun denken en doen.

Uiteindelijk bewandelt elke respondent op die manier een eigen pad. Elke leerkracht had een eigen unieke aanpak. Waar de ene een volledig eigen methode had geschreven zweerde de ander bij één of enkele methodes die men had opgepikt of zelfs een samenstelling van vele methodes waarbinnen men steeds selectief te werk gaat. Op basis van de verworven informatie zijn er sporadisch enkele parallellen te trekken tussen respondenten, maar uiteindelijk moet worden vastgesteld dat elke leerkracht uniek is in de uitvoering van een leerlinggerichte en bewijskrachtige manier van lesgeven.

## 2. Leerlinggericht lesgeven in de praktijk gebracht

Wat volgt is een beschrijving van hoe leerlinggericht en bewijskrachtig lesgeven er uit kan zien in de praktijk. Het is een samenvatting van de ervaringen van de respondenten die het dichtst aansluiten bij de theorie. Het is dus geen theoretische "wat als" benadering, maar het beste van een praktijkgerichte "wat is". Er werd gezocht naar enerzijds de grootst gemene delers tussen de respondenten, alsook unieke pragmatische voorbeelden die de theorie het best reflecteren. Zoals eerder besproken is leerlinggericht lesgeven voor elke docent een proces waarin men zich op een bepaalde hoogte bevindt. Door het samenbrengen van de verschillende sterktes ontstaat er een prototypische leerlinggerichte leerkracht die model kan staan voor de theorie.

### 2.1 Van brede basis naar persoonlijk traject

Elke respondent tracht een situatie te creëren waarin elke leerling zich thuis voelt en naar eigen vermogen een positieve muzikale ervaring kan beleven. Er biedt zich namelijk een breed spectrum aan leerlingen aan bij het DKO.

*"Als muziekonderwijs krijg je ook alles tegelijkertijd binnen hé. We krijgen ASO-leerlingen, we krijgen TSO-leerlingen, en BSO-leerlingen. We krijgen leerlingen met leerachterstanden, we krijgen leerlingen met... hoogbegaafde ook... Zelfs bij de volwassenen is dat nog moeilijker, vind ik. Daar zijn die verschillen qua IQ, als ik het zo mag zeggen, nog duidelijker. Dan heb ik zoiets van ja, dat mag niet, toch,... dan is dat zo van jij bent slimmer dan een andere, daar gaat het eigenlijk niet over, het gaat over muziek, het gaat over kunst, het gaat over... "*

Men krijgt dus kinderen van verschillende leerniveaus binnen, maar ook van verschillende leeftijden, inclusief volwassenen of zelfs gepensioneerden. Dat maakt dat voor het DKO het weinig zinvol is het begrip "niveau" uit te drukken in het aantal jaren dat men les volgt. Al na een aantal jaren les ziet men dat de diversiteit tussen de leerlingen zodanig groot is geworden dat men nog amper leerlingen met elkaar kan vergelijken. Als een gevolg moet men de verwachtingen per leerling op een bijna individuele basis bijstellen.

*"Iedereen kan bijleren. Soms als volwassenen is het natuurlijk beperkt. Volwassenen die als kind geen muziekopleiding hebben gehad merk je soms dat het ietsje moeilijker is, maar daar gaan we gewoon uitbreiden bij kennis. Daar moet het ook niet verder te gaan of moeilijker te worden, dan maken we het gewoon breder."*

Men gaat dus in de breedte werken in plaats van in de diepte. Muziek wordt door hen breder gezien dan enkel het reproduceren van werkjes of het ontwikkelen van techniek op het instrument. Dat is namelijk één aspect van het maken van muziek, maar er zijn er vele meer. De interpretatie daarvan was uiteenlopend. Er werd gesproken over verschillende competenties en/of vaardigheden zoals techniek en leesvaardigheid van noten, waar de meest traditionele methodes zich op richten, maar, en hier ligt het verschil, vaardigheden zoals muzikaliteit - inleving en overdracht van emotie -, klankvorming, inzicht, houding, speelplezier, creativiteit, improvisatie, gehoorvorming, en kennis zoals muziektheoretische of culturele kennis. Een breder inzicht in de verschillende competenties in het muzikaal spectrum stellen de leerkracht in staat te differentiëren in de aanpak. Indien men bijvoorbeeld vaststelt dat het ontwikkelen van technische vaardigheden moeizaam verloopt kan men inzetten op het ontwikkelen van andere vaardigheden, zoals de

muzikaliteit of creativiteit. Uiteindelijk mondt dit uit in volledig individuele trajecten waarbinnen leerlingen naar eigen vermogen groeien. Groei wordt als bijgevolg niet bepaald door de intelligentie of begaafdheid die iemand heeft bij de start, maar is afhankelijk van hoe goed de leerkracht de lesinhoud kan aanpassen aan de noden van de leerling. Om op deze manier te kunnen werken bleek het voor de docenten nodig behoorlijk wat aanpassingen te maken, veelal op twee gebieden, namelijk in de gebruikte methodes en de evaluatie.

### *2.1.1 Gevolgen voor methodes*

Voor sommigen was het besef er al aan het begin van hun carrière, voor anderen groeide het tijdens hun carrière na enkele jaren ervaring. De methodes waarmee ze zelf zijn opgegroeid en mee bekend waren bleken ontoereikend voor hun persoonlijke visie. Dit resulteerde in ofwel een zoektocht naar nieuwe methodes die beter aansloten bij hun visie, ofwel tot de creatie van eigen methodes.

*"Ik heb mijn eigen pianomethode nu ontwikkeld, twee jaar geleden, die ook wat nauwer aansluit bij de notenleer omdat de leerlingen natuurlijk onmiddellijk starten nu met hun instrument en niet eerst een jaartje bagage krijgen van de notenleer. Dus ik heb dat helemaal aangepast, ik heb het ook breder gemaakt met die akkoorden die er bij komen, harmonisch inzicht."*

Een gemeenschappelijk uitgangspunt voor zowel het selecteren als creëren van methodes komt neer op het aanbieden van een bredere basis om in te kunnen spelen op individuele noden.

*"Ik begin ook wel gewoon met een leerling te werken en pas na een tijdje beslis ik die methode ga ik pakken of die methode ga ik pakken want dat past bij dat kind."*

Men wilt een conceptueel diepgaande en flexibele methode die rekening houdt met de verschillende intelligenties waarbinnen kan worden gevarieerd en in verschillende tempo's doorlopen. Bij sommige correspondenten wordt er zelfs rekening gehouden met de achtergrond en de aanwezigheid van de ouders.

*"Dat wilt dus zeggen als ge al die items onder de loop neemt, hebt ge altijd ... Bij elk individu zaken waar dat individu goed in is en zaken waar dat individu niet goed in is. Dat wilt dus zeggen dat die boek, voor iedereen elementen bevat waar die snel doorgaat en voor iedereen elementen bevat waar die niet goed in is."*

Die ontwikkeling bleek geen sinecure. Het gaat hier over vele jaren voorbereiden, experimenteren, uittesten, herwerken, en evalueren. Enkelen gaven aan een boek te hebben gepubliceerd terwijl anderen nog in het proces zaten van evalueren. Het werk werd ook geregeld aan collega's doorgegeven zodat die ook konden uitproberen en feedback geven om de methode verder aan te scherpen.

Ook hier konden enkele opvallende overeenkomstigheden worden vastgesteld. Zo werd bij elke nieuw ontwikkelde methode de intuïtie als basis gezien. In plaats van te starten met lezen en reproducieren van noten vertrok met voornamelijk vanuit improvisatie en klankcreatie waarbij alle zintuigen een rol speelden, zoals luisteren naar de klank, voelen van het instrument, vergelijken van klanken en tonen, zingen van tonen, of naspelen van klanken op gehoor. Improvisatie speelt hier een grote rol.

*"Ik ben ervan overtuigd als je iemand wat basis leert improviseren dat ze ook beter hun partituren kunnen interpreteren. Dat is ook logisch, ik ben met muziek bezig en dat blaadje is maar een communicatiemiddel. Al de rest errond: de muziektheorie, wat akkoordleer, improvisatie, compositie, al dat soort zaken, actief luisteren... je groeit als muzikant, er is geen geïsoleerde kennis of vaardigheid binnen de muziek als erbuiten, denk ik. Alles wat je bijleert draagt bij tot al de rest ook."*

Alles is met elkaar verbonden en daarom werkt men breed om voor elke leerling iets te bieden waar die leerling in kan groeien, de inhoud aan te passen afhankelijk van de sterktes en zwaktes, en uiteindelijk een verrijkende muzikale succeservaring te bieden.

### *2.1.2 Gevolgen voor evaluatie*

Indien men een gedifferentieerde aanpak hanteert waarbij bijna elke leerling een individueel traject volgt, wordt het in feite onmogelijk om leerlingen op één niveau te evalueren. Dit is iets waar vele leerkrachten nog tegenaan lopen, mede omdat het evaluatiesysteem nog steeds op het aantal jaren dat men les volgt is geijkt.

*"Want ook de leerkrachten zijn beperkt in wat ze zien en wat ze verwachten. Sommige leerkrachten zeggen: niveau is als de houding juist is, volgende niveau is rusten kunnen deftig spelen. Neen, er is te veel differentiatie om te spreken van één niveau van een leerling, vind ik. Dat is het eeuwig ordeprobleem bij het evalueren in muziekscholen. Als er een leerling speelt, hoe kan je dan een punt geven?"*

Vele respondenten spraken lovend over de inspanningen van Erik Schrooten, die in de afgelopen jaren een volledig vernieuwend evaluatiesysteem op poten heeft gezet. Dit evaluatiesysteem, Kunstig Competent, heeft alles in zich om een leerlinggerichte manier van lesgeven mogelijk te maken.

*"Wat er gebeurt is, dat was een pilootproject van de evaluatie. Dat liep af maar die inzichten rond evaluatie had zo'n diepgaande consequenties van de dagelijkse werking van uw lessen dat veel scholen daar al schoon een stuk in geëvolueerd waren en de initiatiefnemers van Kunstig Competent wilden dat niet verloren laten gaan. Ze hebben dat opgelost door een leerplan Kunstig Competent in te dienen. Dat is dan officieel erkend geraakt en scholen konden dan zeggen we volgen dat leerplan. Dat is een overkoepelend leerplan, dus er is geen enkele letterlijke leerlijn en het concept van het leerplan is dat de vakgroepen samen zitten en zelf de leerlijnen zo ontwikkelen."*

Kunstig Competent biedt dus een mogelijkheid voor scholen om een flexibele invulling van hun leerplan te creëren in de vorm van zelf ontwikkelde leerlijnen. De respondenten die met dit systeem werkten spraken lovend over de mogelijkheden die het biedt. Evaluaties krijgen meer structuur en kunnen gedifferentieerd worden. Het plan vertrekt vanuit vijf rollen: de vakman, de kunstenaar, de onderzoeker, de samenspeler, en de performer. Vanuit de interviews bleken er vervolgens verschillende interpretaties waarop de evaluatie van deze rollen werd ingevuld. Zo werd er in de ene school een punt tussen 1 en 5 gegeven per rol wat samen opgeteld een totaalcijfer voor een leerling geeft. Dit maakt dat een leerling die technisch vaardig is maar weinig inspanning deed voor muzikaliteit goed scoort op vakman maar laag scoort op performer. Een leerling die moeilijkheden kent op vlak van



techniek maar zich wel inleeft en een mooie performance neerzet net het omgekeerde ontvangt. In een andere school gaf men geen punten maar feedback gericht op de verschillende rollen. Men kon dan benadrukken dat een leerling gegroeid was als performer maar meer inspanningen kon leveren als vakman. Op die manier kan men leerlingen individueel benaderen tijdens de evaluatie en verschillen tussen leerlingen constructief en zinvol opvangen.

Een alternatief voor examenconcerten gekoppeld aan een cijferbeoordeling is meer inzetten op vrijblijvende klasconcerten of toonmomenten. Dit kan gebruikt worden als didactisch instrument om leerlingen te stimuleren te volharden in de afwerking van een stuk, meer diepgang te vinden in de muzikaliteit, en te oefenen op de uitvoering en voordracht van het muziekwerk. Eén respondent gebruikt toonmomenten bewust als reactie op het vluchtige kortetermijndenken van leerlingen met als gevolg een gebrek aan volharding.

*"Die zijn niet meer akkoord met een lange termijn opbouw. Die willen .... Ma ge moet da onbewust doen, door die een wortel voor hunne neus te houden. Door het stuk da ze graag spelen en door die toonmomenten te geven leert ge die wel een ambacht. Zonder dat ze dat zelf weten. "*

Door regelmatig naar kortere doelen toe te werken, bijvoorbeeld een toonmoment elk trimester waar leerlingen mogen en niet moeten aan deelnemen, krijgen leerlingen regelmatig succeservaringen mee die hen intrinsiek motiveren.

## 2.2 Ruimte voor eigen interesses

Naast verschillende leerniveaus, intelligenties, of begaafdheden, blijken ook de interesses breed verdeeld. Eén respondent ging hier diep op in. Leerlingen en ouders weten vaak niet waar ze precies aan beginnen. Men stuurt het kind naar de muziekschool met het idee dat hun kind een instrument zal leren, maar wat dat precies inhoud heeft men weinig idee van.

*"Het enige wat die denken, of de ouders van die kinderen denken, ze gaan een instrument spelen. Maar wat dat betekent of welke reikwijdte, dat heeft niemand door. Allé, sommigen, de clichés kennen ze wel, en een stukje spelen van partituur, maar wat dat nog allemaal kan betekenen, dat weten ze niet. "*

Er is sprake van culturele impact en diversiteit, verschillende muziekstijlen, maar vooral de veelheid aan interpretaties van wat muziek precies is. In elk geval voelt de leerlinggerichte leerkracht aan dat er een brede vraag en een behoefte is om de muzikale interesses van de leerling een plaats te geven in de les, zodoende een connectie te maken met de culturele leefwereld van de leerling. Hoe men dit precies aanpakt is erg uiteenlopend.

Op de eerste plaats is er sprake van het intakegesprek, een gesprekje aan het begin van het jaar om te polsen naar de interesses van de leerling, wat deze graag wilt leren en bereiken in het aankomende schooljaar.

*"Dan vraag ik eerst wat wilde gij eigenlijk bij mij leren. Waar ziet gij u binnen drie jaar staan. Wat wilt gij eigenlijk leren. ... Dus ge hebt enorm veel niveau verschillen, interesses, verwachtingspatronen en daar probeer ik aan tegemoet te komen, ja."*

Enkele respondenten deden dat zelfs op regelmatige basis, bijvoorbeeld na het voltooien van een muzikaal werk om te polsen of het naar de smaak was van de leerling. Op die manier tracht men de leerling persoonlijk te leren kennen en te weten te komen waar de leerling een affiniteit mee heeft. Enerzijds kan dit erin resulteren dat de leerkracht op voorhand een aantal werken selecteert die aan de leerlingen worden voorgespeeld en waaruit de leerling vervolgens een keuze maakt. Op die manier kan de leerkracht keuze aanbieden en tegelijkertijd uitdaging en dus voortgang aanbieden. Anderzijds kan dit resulteren in een volledige vrije keuze voor de leerling zelf.

*"Ik ga dat altijd wel aanmoedigen. Als de kinderen eigenlijk uit zichzelf iets van interesse tonen in het instrument en de muziek dan moet dat gecultiveerd en ondersteund worden, en dan ga ik ook hen aanleren, dan ga ik proberen -geniepig eigenlijk- de middenweg te bouwen tussen alles wat ik hen zeg en hetgeen zij mee afkomen om te tonen. Kijk, het zijn niet twee aparte werelden. Ik help je ook om dat beter te leren spelen..."*

In dat geval kan het voorkomen dat leerlingen slechte keuzes maken, namelijk iets willen spelen dat te moeilijk of net te makkelijk is. De respondenten die de keuzevrijheid cultiveren gaan dan vaak ook aan de slag met de keuzes van de leerlingen door bijvoorbeeld het schrijven van een arrangement, een aanpassing van manier van spelen dat aansluit bij het niveau van de leerling. Ook wordt hier gedacht vanuit de bredere basis. Een stuk dat technisch gemakkelijk is kan bijvoorbeeld als geheugenstuk gebruikt worden of wordt auditief aangeleerd in plaats van via de partituur waarna de leerling ook zelf leert noteren. Een stuk dat in zijn geheel te moeilijk is kan bijvoorbeeld fragmentarisch worden aangeleerd, dat men een deel van het werk als technische oefening benadert en de muzikale afwerking uitstelt tot de leerling er rijp voor is.

*"Het heeft geen zin om daar, als die aan het puberen zijn, om daar over te beginnen, die staan daar toch niet voor open en dan wordt het een gevecht. Dan kan je maar net zo goed die andere dingen al beginnen ontwikkelen, ze hebben dat dan toch, die basis."*

Keuzevrijheid voor de leerling werd door elke respondent als iets positief gezien. Zo werd gesteld dat men meer resultaat behaalt als de leefwereld wordt toegepast, wanneer de leerling affiniteit heeft met de context waarin aan muziekonderwijs wordt gedaan. Bij de leerlinggerichte leerkrachten in de klassieke opleiding verdwijnen bijgevolg de grenzen tussen de genres en wordt er steeds meer de mogelijkheid gecreëerd ook uit een pop, jazz, of folk repertoire te spelen. Men ondermijnt daarmee niet de waarde van klassieke muziek, want deze heeft evenzeer een plaats en wordt vaak aangereikt wanneer men voelt dat de leerling daar klaar voor is.

*"En wat ik wel merk dat de kinderen die in begin voluit gaan in popmuziek, die houden dat twee jaar vol en dan snappen die op een of andere manier hoe zit dat eigenlijk, want dat is eigenlijk altijd hetzelfde. Want die begeleidingsfiguren zijn altijd hetzelfde, die harmonieën ook weer. Dat die zeggen van ja, dat stukske dat ge daar laat horen is toch wel speciaal. En dan is dat klassieke muziek en dan begeleidt ge die eigenlijk, zonder dat die dat zelf beseffen, in die wereld die harmonisch veel rijker is. Die ook veel meer laagig is. Veel meer interpretatie, waar ge veel verder gaat zoeken, waar zit hier de melodie, waar zit hier de boodschap. Dus vele rijker dan popmuziek. "*

Ondanks de vrije keuze tracht men altijd een ontwikkeling teweeg te brengen door uitdaging te creëren in de keuzes die ze maken. In elk geval ervaart men de vrije keuze niet als een beperking voor het leerproces, maar als een opportuniteit om op een creatieve wijze de leerling intrinsiek te motiveren en uit te dagen.

### 2.3 Spontaniteit en experiment

Een regelmatig terugkerend gegeven tussen de respondenten is hoe men los komt van leerplannen of leerlijnen om spontane beslissingen te nemen, oefeningen ter plekke te verzinnen, of ruimte te nemen om te experimenteren met hun leerlingen.

*"Als ik heel lang vastzit met een leerling op een bepaald stuk, ga ik misschien zeggen: "OK, schrijf nu tegen volgende week een keer iets zelf, 4 maten en dit zijn je basisnoten. Als kleine opdracht, zonder verder ideeën van oké, 'dat moet nog verder opgevolgd worden, er is een groot plan doorheen het jaar dat ik erin steek', neen gewoon, één simpele oefening en dan zie je de week erna: hebben ze dat graag gedaan? Is dat gelukt? Willen ze dat beter kunnen? Is het antwoord "neen", dat kan perfect, dan zoeken we iets anders. Ik vind niet altijd iets, ik probeer altijd te zoeken."*

Wanneer men aanvoelt dat hetgeen waarmee ze bezig zijn bij de leerling niet werkt, gaat men vaak onvoorbereid spontaan een idee naar voren brengen om een andere weg in te slaan. Hierbij doet men beroep op de eigen kennis en opgebouwde ervaringen. Sommige respondenten verwijzen daarvoor naar hun grote muziekkast vol partituren waar men dan in duikt tijdens de les om met medezeggenschap van de leerling een geschikt werk naar boven te toveren. Een andere respondent verwijst naar het speelgoed in haar kast dat ze gebruikt om spontaan leerzame spelletjes te creëren om de leerstof aan te brengen. Dan is er een respondent die aangeeft een grote hoeveelheid aan liedjes uit haar hoofd te kennen en vaak spontaan melodieën begint te spelen in de les die auditief worden aangeleerd. Vervolgens wordt op niveau en naar vermogen van de leerlingen arrangementen uitgewerkt door een tweede en derde stem er bij te verzinnen. Daarnaast werd er verteld door een respondent dat de cursus een breed pakket is waar in het moment zelf aanpassingen aan worden gedaan. Afhankelijk van het niveau en de voortgang van de groep, en op maat van individuele leerlingen, wordt de lesinhoud aangepast zolang het functioneel is voor de leerlingen.

*"Bij mij is dat, ik heb een idee, ik leg dat dan uit, ik heb dat nog nooit gedaan, ik denk dat dat goed is ik denk dat daarvoor is, gaan we dat samen proberen. En dan wat vragen stellen of zo. Dat is vaak vree leutig."*

*"Ja, ik ken veel methodes, maar ik vind ook veel uit gewoon. Ik begin daarom ook heel veel zonder boek en ik speel heel veel zonder boek omdat ik dan kan een oefening à la minuut uitvinden."*

### 2.4 Proces of product?

De uitspraak die enigszins controversie opwekte was de uitspraak "je vindt dat het leerproces belangrijker is dan het leerproduct". Voor een kleine minderheid van de respondenten kon het leerproduct niet los gezien worden van het proces. Deze respondenten zagen het product als het hogere doel, de reden tot bestaan als muzikant, hetgeen wat je levert en dus ook hetgeen waarop je kunt worden afgerekend. Er werd wel degelijk erkend dat het proces belangrijk is en dat muziek leren meer is dan enkel een

product af te leveren, maar voor hen kon het één niet voor het ander worden geplaatst. Ze zijn evenwaardig. Eén respondent uitte zich vrij kritisch tegenover de uitspraak en bestempelde het als typisch voor het nieuw decreet met een negatieve connotatie.

*"Oh, dat is ook zo typisch van het nieuwe decreet hé. Dus zwakke leerlingen die doen een optreden of juist niet of die spelen gewoon en het is gewoon slecht. Maar die gaan één nootje vooruit bij wijze van spreken... ..en ja, die krijgt 100%. We mogen geen punten meer geven, maar die doet dat dus zeer goed want het leerproces was uitermate goed. Daar ben ik nu niet mee akkoord hé. Een van de belangrijke dingen is het product zelf, hé."*

Twee respondenten waren akkoord maar bleven de rol van het product benadrukken. Men zag het product, het muzikale werk dat men voordraagt, als einddoel waar men naar toe werkt. Op gegeven moment komt men nu eenmaal in een fase van afwerking waar men het product tracht af te werken. Toch kan uit hun antwoorden worden afgeleid dat ze het afwerken alsnog procesmatig behandelen, waardoor het product eerder uitscheen als een excuus om een proces in gang te zetten.

Zes respondenten waren volmondig akkoord. Zij vonden dat zonder efficiënte methode er geen goed product kan zijn, ofwel dat wanneer je als leerkracht inzet op het leerproces het leerproduct automatisch volgt.

*"Ik zeg gewoon dat het leerproduct automatisch, dat is mijn visie, automatisch komt, of het eindresultaat of het resultaat van uw leerproces. En dat er veel te weinig, en dat is wat dat je zegt dus een bevestiging, dat er veel te weinig aandacht besteed wordt aan dat leerproces. Aan kinderen leren oefenen, leren studeren."*

Hierbij werd er een verbinding gemaakt met de groei-mindset, zowel expliciet als impliciet, en impliciet met zelfregulerend leren. Zo is een respondent er van overtuigd dat je als leerkracht moet zaaien, maar niet altijd zelf hoeft te oogsten. Het leerproces werd zo ook doorgetrokken tot buiten en na de muziekschool. Men vindt het belangrijker om leerlingen zelfstandig te leren omgaan met muziek zodat men ook na beëindiging van muzieklessen de aangeleerde leerprocessen kan gebruiken om muzikaal genot te vinden in het leven. Ook werd het leerproces als een persoonlijkheidsontwikkeling gezien en een manier zichzelf beter te leren kennen.

*"Proces is cruciaal omdat volgens mij het juiste proces noodzakelijk is om tot een resultaat te komen dat echt vanuit de leerling komt. Maar ge kunt resultaat verkrijgen maar er bovenop geplakt. Dat kan wel maar dan doet ge niet recht aan de mens die de leerling is."*

Uiteindelijk speelt de innerlijke beleving van muziek voor deze respondenten een grotere rol dan het uiteindelijke resultaat. Voor hen gaat het over het kweken van positieve ervaringen en succeservaringen. Dat kan alleen maar door je als leerkracht te richten op het proces en het product los te laten, alzo klinkt het.

*"Muziek is geen wedstrijd. Je moet niet de beste zijn. Zolang je ermee bezig bent, plezier uit haalt, als er mensen naar je luisteren, dan is het teken dat het goed genoeg is."*

## 2.5 Didactische toepassingen

Tijdens de interviews werd naar didactische toepassingen van de uitspraken gevraagd. Elke respondent had wel enkele zelf ontwikkelde of opgepikte werkwijzen die hen typeerde. De verscheidene toepassingen varieerden van kleine muzikale spelletjes, aandachtspunten, of trucjes tot gehele methodes of werkwijzen die het heel jaar door werden ingezet. De meeste van deze toepassingen kunnen direct gelinkt worden met de verschillende theorieën. Men activeert op die manier vaak onbewust de leerling op de juiste manier zoals bijvoorbeeld het activeren van zelfregularisatie, toepassen van flow, voeden van de groei-mindset, of strategisch aan scaffolding doen. Het volledige overzicht van deze didactische toepassingen kan gevonden worden in bijlage VII.

### 3. Hoe heeft men zich ontwikkeld?

Elke respondent heeft een weg afgelegd om te komen waar ze nu staan. Zoals aangegeven in 1.3 *Visie als basis voor methodiek*, ligt visievorming aan de basis voor een leerlinggerichte en bewijskrachtige werkwijze. Maar hoe ontstaat die visievorming? Wat stimuleert verandering? Wat is nodig om zich te ontwikkelen? Wat helpt om de visie te ontplooiën in de praktijk? Respondenten spraken zowel voor zichzelf, maar gaven ook hun toekomstgerichte reflecties over het DKO mee. Op basis van interpretaties van hun getuigenissen en anekdotes wordt een idee gevormd van wat nodig is om een leerlinggerichte visie te doen ontsteken en wat behulpzaam is om het in de lespraktijk te doen ontplooiën.

#### 3.1 Persoonlijke ontwikkeling

Op de eerste plaats kon bij de respondenten een persoonlijke ontwikkeling worden vastgesteld. Daarnaast gaven enkele respondenten ook hun gedachten mee over wat zij vinden dat nodig is om in het algemeen te ontwikkelen.

##### 3.1.1 *Uitwisseling van kennis en kunde*

Hoewel de meeste respondenten aan een conservatorium een klassieke opleiding hebben gevolgd, tonen ze allen een openheid naar andere muziekstijlen. Een aantal respondenten beschrijven zelfs dat het integreren van andere muziekstijlen hen nieuwe inzichten heeft geboden. Het gaat hier bijvoorbeeld over het harmonisch inzicht alsook de gehoorvorming die in de jazzmuziek anders wordt benaderd, de mogelijkheden van de eenvoudige structuren van popmuziek, of de auditieve en vrijere benadering van de volksmuziek.

*"Het spelen van die volksmuziek geeft u zo'n soort vrijheid om als ge het niet meer weet, het melodietje, dan luistert ge naar de bas of ge speelt akkoorden of ge speelt tegentijden; terwijl ge tegentijden speelt luistert ge naar het melodietje en de herhaling van de "A" speelt ge mee die melodie. Dat geeft zo'n... of ge verzint een tweede stem op basis van de akkoorden..."*

*"Een voorbeeld is voor gehoorvorming, dat is in jazz heel belangrijk omdat je meer improviserend werkt dus dan moet je verbeeldingskracht aan het werk gezet worden. En in mijn beginjaren deed ik dat redelijk klassiek omdat ik dat ook zo had meegekregen."*

Dat de klassieke opleiding een nogal specifieke benadering is bleek bij een respondent nogal zwaar op de maag te liggen.

*"Ik ben klassiek opgeleid in de muziekschool, dan conservatorium gedaan en toen ik uit het Lemmensinstituut kwam, kon ik eigenlijk geen muziek spelen. Ik kon partituren spelen maar zet me bij een muziekgroep en zeg: 'hier is je akkoordschema, speel iets mee', dat kon ik niet. Dat is schrijnend! Je bent professioneel muzikant en je kan bijna niets als muzikant, behalve exact dat plaatje: 3 maanden studeren en dan met veel moeite dat stuk doorspelen. Dat is één klein aspect van musiceren dat in de praktijk heel weinig waarde heeft tegenover al die andere aspecten."*

Deze mening werd ook gedeeld door een aantal andere respondenten. In elk geval ziet men de noodzaak om, wil men tegemoet komen aan de vraag van de leerling en een opleiding bieden in een maatschappelijk bredere context, de eigen leefwereld te vergroten.

Men gaat bij wijze van spreken over de haag kijken om te zien wat er bij de buurman leeft, en dat werkt verrijkend. Overall zijn waardes te bespeuren en alles heeft een functie en een plaats. Het is pas wanneer men met voldoende interesse de moeite heeft genomen om het onbekende te leren kennen, dat men begrijpt wat die waardes zijn en aan bod kan laten komen in de lespraktijk. Het verbreden van de eigen kennis leidt automatisch tot een verbreding van het lesaanbod.

### 3.1.2 Vrijheden nemen

Voor een aantal respondenten bleek het nodig om, afhankelijk van hun context, de vrijheid te nemen om zichzelf te ontwikkelen.

*"Ik was eigenlijk vorig jaar met die hervorming dat ik ook tegen de directeur zeg, van mij moet je nu nog geen leerplan of jaarplan verwachten, laat mij even onderzoeken, ik wil even onderzoeker zijn dit jaar, ik wil even iets testen, dingen uittesten, voelen van werkt dat, want ge kunt zo een heel jaarplan of een gans leerplan opstellen en dan ontdekken dat het eigenlijk niet werkt."*

Soms ging men rebelleren of zette men zich koppig af tegen de rest van het pedagogisch team.

*"Dat is mijn visie maar daar zijn heel veel meningsverschillen over bij de collega's die zeggen nee, nee, klassiek is het ultieme bewijs van onze cultuur dus dan moet jij ..."*

In enkele gevallen was er recent toch samenwerking ontstaan en konden een aantal gelijkgestemden samen de leerlijnen voor hun vak of voor de school uitwerken. In andere gevallen zonderde men zich af tegenover collega's om te kunnen blijven werken vanuit hun persoonlijke overtuiging.

### 3.1.3 Ervaring opbouwen

Niemand was van dag één een volmaakte leerlinggerichte docent. In tegendeel, voor de meeste respondenten waren er jaren van persoonlijke ontwikkeling, onderzoek, en experiment nodig om hun visie te doen ontplooiën. Het was een proces dat begint bij het identificeren wat je niet wilt, en vervolgens stapsgewijs problemen op te lossen tot je langzaam evolueert tot het punt waar je wilt zijn. Een aantal waren nog volop bezig zichzelf verder te ontwikkelen of gaven aan nog geen antwoord te hebben op elk probleem. Om voldoende kennis op te bouwen over verschillende invalshoeken, oefeningen, oplossingen, het herkennen van problemen en selecteren van strategieën bleek het opbouwen van ervaring, ofwel tijd en ruimte, noodzakelijk.

### 3.1.4 Aan de didactiek werken

Een respondent die niet alleen een eigen cursus had ontwikkeld maar ook veel inspanningen deed om jonge startende leerkrachten te begeleiden, had zich sterk uitgesproken over de beperkte kennis van didactiek onder muzikleerkrachten. Een gedegen kennis van didactiek is elementair, ook voor de eigen overlevingskansen en ter preventie van een burn-out.

## 3.2 Stimulerende omgeving

### 3.2.1 *Kunstig Competent*

Al eerder werd Kunstig Competent aangehaald als fundamenteel in de ondersteuning van het veranderend leerklimaat in het DKO. De respondenten die werken in scholen waar dit leerplan wordt gebruikt stellen vast dat collega's meer openheid beginnen te tonen voor verandering. Ze waarschuwen wel voor een te vlakke interpretatie vanuit een nauwe context, dus het implementeren van het leerplan is geen garantie voor verandering. Het is nodig voldoende begeleiding en ondersteuning, alsook interactie tussen collega's te koppelen.

### 3.2.2 Leermaterialen

Voor enkele respondenten was het ontdekken van een specifieke methode de aanzet tot verandering. De aanwezigheid van het juiste leermateriaal, vooral in de vorm van leerboeken, was voor meerdere respondenten een ruggensteun. Hier sprak men dan van flexibele cursussen, breed ingericht, thematisch, met meer leerinhoud dan nodig, opgebouwd vanuit een duidelijk stappenplan, beginnend bij de intuïtie en de grammatica van de muziek. Er werd gewaarschuwd voor lineaire methodes die vooral handig ontworpen zijn voor de leerkracht, maar gebrekkig in overzicht en onlogisch voor de leerling.

### 3.2.3 *Directie en schoolomgeving*

Dat de context waarin men lesgeeft bepalend is voor de manier waarop men kan lesgeven bleek uit meerdere gesprekken. De visie van de school en de rol van de directeur wegen sterk door.

*"Het is een muziekschool met een traditie om de leerkrachten zeer vrij te laten. Dat heeft voordelen voor mij, maar veel nadelen voor leerlijnen en samenhang over de muziekschool heen."*

Daar waar er ruimte was om vrijheden te nemen kon men de eigen visie beter neerzetten. Er ontstond bovendien gemakkelijker overleg met collega's, wederzijdse interesse voor de werkwijzen, meer open communicatie, en de mogelijkheid om met je moeilijkheden, problemen, of vragen bij een ander terecht te kunnen. Dit werd ook door een paar respondenten onderstreept als essentieel voor een leerkracht. De mogelijkheid om kennis en kunde met elkaar uit te wisselen.

Een respondent getuigde van de angst die er leefde voor de hervormingen in 2018 en de progressieve aanpak van de directie. Onder sterk leiderschap werd het lerarenteam samengebracht om gezamenlijk de leerplannen uit te werken. Het resultaat was een onderbouwd leerplan gericht op de brede muzikale context waarin verwachtingen staan beschreven als het ontwikkelen en presenteren van bepaalde vaardigheden. Improvisatie, creatie, keuzevrijheid, enzoverder kregen een onderbouwde positie in het leerplan. Dat nam veel onzekerheden weg en stimuleerde het gehele team meer leerlinggericht te werken.

De geïnterviewde directeur gaf aan een uitgebreid intern kwaliteitszorgplan te hebben opgesteld, vertrekkende vanuit de leerling ten behoeve van kwaliteitsvol onderwijs. Elke nieuw aangestelde docent werd uitgenodigd een vergadering bij te wonen waar dit plan grondig werd bestudeerd en overgedragen. Hij ziet elke leerkracht als een waardige vertegenwoordiger van hun school en verwacht van hen dat ze zich daarnaar gedragen.



## 4. Drempels en valkuilen

Tijdens de interviews kwamen een aantal zaken aan bod waar de respondenten tegenaan liepen. Het gaat enerzijds over valkuilen bij het toepassen van hun visie, problemen die men ervaart bij de leerlingen of moeilijkheden die naar voren komen waar men nog geen antwoord op heeft. Anderzijds gaat het over drempels die men ervaart in de onderwijsstructuur of organisatie.

### 4.1 Valkuilen in de lespraktijk

#### 4.1.1 Keuzevrijheid en doorzettingsvermogen

Vooraf het toepassen van de zelfdeterminatietheorie leidt tot een grijze zone tussen het bieden van keuze en inspraak voor de leerling en verwachten van toewijding en doorzettingsvermogen door de leraar. Het leren van een instrument vereist nu eenmaal inspanningen en is bij momenten minder leuk. Het is op deze minder leuke momenten dat het al eens gaat spannen; ook de leerlinggerichte leraar weet dan al eens niet meer hoe te reageren. Een respondent gaf een situatie met een minder gemotiveerde leerling die te weinig oefende en ging vervolgens in vraag stellen of muziek spelen wel iets voor die leerling is. Het gebeurt al eens dat het de ouders zijn die aanzetten tot lessen en de keuze niet van de leerling komt. Een andere respondent zei over een vergelijkbare situatie dat dan nodig is een motivatiegesprek te houden en dat een dergelijk moment net een kantelmoment is om over te gaan op persoonlijkheidsontwikkeling. Nog een andere respondent sprak er van dat wanneer ze zelf veel tijd en werk heeft gestoken in het uitwerken van een arrangement op aanvraag van een leerling, dat dezelfde inspanning wordt terugverwacht. Er is een spanningsveld tussen het bieden van keuzevrijheid en het verwachten van inzet en volharding.

#### 4.1.2 Functionaliteit van muziek

Dat muziek meer is dan het leren van een instrument wordt niet door elke muzikleerkracht begrepen, volgens een respondent. Er werd gesproken van een groot hiaat tussen het traditioneel aanbod en de functionaliteit van muziek in maatschappij, daarbij verwijzend naar het werk van Evert Bisschop Boele (Bisschop Boele, 2017; LKCA, 2016) op vlak van cultuurparticipatie en identiteit. Muziekonderwijs kan namelijk activerend en ondersteunend werken voor mensen die op zoek zijn naar een culturele waarde en betekenis in hun leven. De respondent in kwestie waarschuwt er voor dat het traditioneel muziekonderwijs net het omgekeerde doet.

"Als dit hier voor u niet pakt, dan schaft de muziekschool voor u muziek af"

Een andere respondent zag dit als de reden waarom ze de inhoud grondig afstemt op de vraag van de leerling. De diepere filosofische betekenis van muziek in het leven van de modale mens om vervolgens dieper in te gaan op bijvoorbeeld begeleidingspraktijk, het aanleren van hoe men liedjes kan begeleiden, en de daarbij gaande muziektheorie.

### 4.2 Drempels in de organisatie

#### 4.2.1 Copyright

Vooraf voor de leerkrachten die zelf materiaal ontwikkelen of leerkrachten die met muziekopnames en partituren van recente nummers werken kunnen hun werk niet publiceren omwille van strenge copyright regels. Binnen een muziekschool bestaat er vaak een regeling met auteursrechtenorganisatie SABAM om rechten voor het kopiëren van

partituren af te kopen binnen de school. Het gebruiken van luistervoorbeelden en vooral auteursrechtelijk beschermde muziekwerken te publiceren en verspreiden is niet evident. Dit bemoeilijkt het inspelen op de persoonlijke behoeftes en interesses of het maken van een connectie met de leefwereld.

#### *4.2.2 Werken in modules*

Voor de respondenten die muziektheorie geven spraken ervan dat het werken met modules, bijvoorbeeld semestrieel bepaalde onderwerpen aanbieden, idealer zou zijn om in te spelen op de interesses van de student. Binnen de huidige structuur bleek dit echter niet mogelijk en gesprekken met directie om dit te realiseren liepen uiteindelijk vast. Het aanbieden van modules zou het opstellen van uurroosters bemoeilijken en het aanbieden van stabiele jaarroosters in het gedrang brengen.

#### *4.2.3 Papierwerk*

Voor enkele respondenten bleek het papierwerk waar ze mee geconfronteerd werden hen af te leiden van de essentie van het lesgeven. Onder andere het opstellen van lesvoorbereidingsformulieren, evaluatieformulieren, het opstellen van jaarplannen en lesplannen, of het bijhouden van de voortgang zou te veel tijd in beslag nemen, zeker wanneer men 4 tot 6 instrumentleerlingen op een uur heeft. Het papierwerk zou overbodig zijn indien de leerkracht een helder overzicht heeft, net als een overkoepelende strategie voor de leerling, en voldoende didactische basis beheerst.

#### *4.2.4 Lerarenopleidingen*

De lerarenopleiding werd door meerdere respondenten in vraag gesteld. Zowel door de meer recent afgestudeerden als de anciens die betrokken zijn bij nieuwkomers merken op dat de opleiding onvoldoende didactische ondersteuning biedt, een te rigide minutage via lesvoorbereidingsformulieren vereist, en te weinig vooruitblik naar de realiteit van het lesgeven. Er werden weinig concrete voorbeelden meegeven en ideeën over onderwijs te weinig ingevuld. Bovendien werd aangegeven dat de vooropgestelde visie van dit onderzoek niet aan bod komt in de opleiding. Respondenten hadden vanuit zelfstudie of eigen ontwikkeling concepten opgepikt maar niets hiervan in de opleiding meegekregen. De lerarenopleiding werd bestempeld als "een weggemeten jaar".

#### *4.2.5 Interim leerkrachten*

Een respondent in een sterke lerarengemeenschap zag een probleem bij interim leerkrachten. Hun korte verblijf en onvoldoende kennis van de schoolvisie leidde tot star vasthouden aan korte termijndoelstellingen en lineair doorlopen van methodes of programma's. De verwachte flexibiliteit, wendbaarheid, en toepassing van differentiatie bleek afwezig.

#### *4.2.6 Eilandgevoel*

Drie respondenten gaven uitgesproken aan een eilandgevoel te ervaren in hun school. Ze voelden zich eenzaam in hun ideologie, vonden weinig steun of begrip bij collega's, en konden zelden of niet ter sprake brengen hoe men dacht. Het maken van een connectie met collega's bleek moeilijk. Als een gevolg trok men zich stilzwijgend terug bij teamvergaderingen of schoolbreed overleg. Bij één persoon had dit in het verleden geleid tot ontslag omdat de innovatieve visie van de leerkracht niet aansloot bij de eerder traditionele visie van de school. Op een andere locatie werd deze persoon net aangenomen omwille van de visie.

#### *4.2.7 Uitwisselen en delen*

Bij zeven respondenten was er wel contact met collega's maar verliep het uitwisselen van kennis en informatie moeizaam. Pogingen om een kennisforum op te richten of partituren en eigen bewerkingen uit te wisselen werd vaak eenzijdig beantwoord. Respondenten die hun kennis ter beschikking stellen kregen weinig of zelden iets terug van collega's. Respondenten die workshops of trainingen aan collega's gaven liepen snel tegen grenzen aan. Informatie komt niet over, wordt maar half opgepikt, of foutief geïnterpreteerd. Dit werd door een respondent verklaard dat ook leerkrachten een zone van naaste ontwikkeling hebben en de innovatieve leerkrachten vaak zodanig vooruit zijn dat de sprong te groot wordt. Een andere respondent verklaarde dat collega's ook maar zoveel informatie binnen een bepaalde tijd kunnen verwerken, wat grotendeels op hetzelfde neerkomt.

#### *4.2.8 Interpretatieverschillen*

Een respondent die een eigen boek had gepubliceerd met een diepe onderliggende visie en oefeningen die van daaruit vertrokken kreeg vele vragen van collega's die het boek hadden gekocht en in de les gebruikten. Het viel op dat er veel foutieve interpretatie is omdat men meteen de oefeningen wilt uitvoeren zonder te kijken naar de achterliggende filosofie. Veel intuïtieve oefeningen zoals improvisatie werden door hen als onnuttig bestempeld en men sloeg deze over waardoor andere oefeningen vervolgens te moeilijk werden. De bedoeling werd vaak niet bevat en extra duiding bleek nodig.

#### *4.2.9 Pedagogische studiedagen*

De pedagogische studiedagen worden ingezet met het doel veranderingen te initiëren en de leerkrachten en de interne visie verder te ontwikkelen. Een respondent getuigde van de erg formele sfeer tijdens zo'n studiedagen. Er bleek weinig interactie en de onderwerpen die ter sprake kwamen sloten weinig aan op wat deze persoon nodig achtte. Als antwoord werd gesuggereerd dat individuele coaching doeltreffender zou zijn.

## Discussie en conclusie

### 1. Bespreking

In dit onderzoek werd gezocht naar aanwezige leerling-gecentreerde en bewijskrachtige didactiek in het DKO. Deze didactiek, geïdentificeerd vanuit een wetenschappelijk kader en gebaseerd op *best-practices* van deskundige leerkrachten, kan aangeboden worden als een duurzaam alternatief om antwoord te bieden op hedendaagse uitdagingen waar het muziekonderwijs voor komt te staan. Vanuit de overtuiging dat duurzame verandering van onderop komt werd op basis van een wetenschappelijk kader een prototypisch profiel samengesteld om leerkrachten te identificeren die in het huidige kunstonderwijs bewust of onbewust deze verandering al zijn. Door waardierend te kijken naar de manier waarop deze leerkrachten hun visie omzetten in de praktijk, hoe ze deze visie hebben ontwikkeld, en welke moeilijkheden ze onderweg (hebben) ervaren kan inzicht worden geboden in de huidige situatie en worden bijgedragen aan de didactische kennis aansluitend bij deze visie.

Op basis van tien uitspraken die de achterliggende visie en daarbij aansluitende literatuur impliciet reflecteren werden geschikte kandidaten geïdentificeerd en uitgenodigd voor gesprek. Voor dit kwalitatief beschrijvend onderzoek werd met behulp van interviews op basis van de principes van waardierend onderzoek en aan de hand van een semigestructureerd interviewschema informatie ingewonnen over hun lespraktijk. Hierbij werd gevraagd naar de achterliggende gedachten en overtuigingen, alsook praktische toepassingen. De bekomen informatie werd schematisch verwerkt via de IFA-methode en samenvattend weergegeven in de resultaten.

#### 1.1 Inhoudelijke toetsing

##### 1.1.1 *Betrouwbaarheid en validiteit*

De onderzoeksopzet bleek succesvol voor zowel het identificeren van geschikte respondenten als het verzamelen van relevante informatie, met een maximum aan mogelijke argumentaties. Op basis van veertien verrijkende gesprekken kon een brede waaier aan informatie ingewonnen worden die een licht doet schijnen over de aanwezigheid van leerlinggerichte muziekeducatie in het DKO in Vlaanderen en het BHG. Dat de tien uitspraken voor de respondenten nagenoeg allen herkenbaar en typerend zijn voor hun lespraktijk en bij elke uitspraak een gemotiveerde en aansluitende reactie volgde, bevestigt de samenhang van de verschillende onderliggende theorieën. Ondanks de verscheidenheid in leeftijd, opleiding, geografische afkomst, ervaring, en reacties in het onderzoek konden sterk gelijkende kenmerken bij de verschillende respondenten worden vastgesteld. De samenhang tussen vooropgestelde visie, het prototypisch verwachte profiel, en het gewenste verkregen profiel bevestigt de betrouwbaarheid van de onderzoeksmethode. De gebruikte triangulatie en nauwe aansluiting van de reacties op de theorie getuigt van een sterke interne validiteit.

##### 1.1.2 *Deskundige leerkrachten*

De eerste vraag die moet beantwoord worden is of de respondenten al dan niet als deskundige leerkrachten kunnen worden beschouwd en voldoende representatief zijn voor de vooropgestelde visie. Afgaande op John Hattie's (2003) beschrijving van een deskundige leerkracht en de vooropgestelde literatuur kan gesteld worden dat de respondenten voldoende tot zeer geschikt zijn. Elke respondent voegt iets toe aan de lespraktijk, toont zich reflectief, probleemoplossend, kon diepgaand en inzichtelijk vertellen over de

lespraktijk en onderliggende overtuigingen, kijkt en handelt multidimensionaal, creatief, en ondernemend. Ze vertoonden allen een passie voor zowel het lesgeven als de student en gaven blijk van een sterke positieve invloed op de prestaties van de leerling. Dit was voor elke respondent in uiteenlopende mate aanwezig, waar de ene vaardigheid al wat meer als de andere tot uiting kwam in het samenspel dat lesgeven is.

## 1.2 Algemene vaststellingen

### 1.2.1 *Het leerling-gecentreerd en bewijskrachtig profiel*

Afgaande op de ontvangen profielen kunnen een aantal zaken worden vastgesteld. Het eerste opmerkelijke verschil tussen de respondenten is het verschil in mate van kennis en toepassing. Uiteindelijk kon bij geen enkele respondent een volwaardige toepassing van alle theorieën worden vastgesteld. Ook wat betreft de ontplooiing van een enkele theorie verschilde men in de mate van toepassing of zelfs begrip. Zo kon het zijn dat men wel autonomie systematisch toepaste, maar tegelijkertijd weinig inspeelde op de culturele affiniteit; beiden componenten van de zelfdeterminatietheorie. Expliciete kennis van de vertegenwoordigde theorieën bleek eerder af- dan aanwezig. Impliciet waren er regelmatig verwijzingen naar theorieën maar in vele gevallen wist men zelfs niet van het bestaan van een theorie. De vaardigheden die men gebruikt zijn vaak autonoom en autodidactisch ontwikkeld op basis van een visie die door verscheidene factoren kan zijn beïnvloed. Zo werd melding gemaakt van de eigen begaafdheid voor lesgeven, fundamentele nieuwsgierigheid, passie en liefde voor muziek en de leerling, een sterk moreel en humanitair kompas, eigen overwonnen beperkingen of tekortkomingen, en een eigenzinnig en kritisch kantje. Vooral de eigen beperkingen of tekortkomingen, vaak ervaren tijdens de eigen studies, bleek een wederkerig patroon wat leidde tot beter inzicht in het leerproces en de noden van de leerling, een vorm van zelfrelativering, en een geassimileerde groei-mindset. Leerlinggericht lesgeven was bovendien niet onmiddellijk aanwezig maar intrinsiek gegroeid doorheen de jaren op basis van de eigen visie, een reflectieve houding, een sterke groei-mindset, en ervaringen in het werkveld. De aanvankelijk toch wel aanzienlijke verschuiving in filosofie resulteert uiteindelijk in zowel subtiele genuanceerde verschillen als substantieel impactvolle veranderingen in de lespraktijk. Het verschil wordt gemaakt in houding, aanpak of benadering, aandachtspunten, werkwijzen, en inhoud. Men maakt fundamenteel andere keuzes door die richtinggevende visie.

De respondenten zelf zijn geenszins perfect of volledig ontwikkeld, en zo zien ze zichzelf ook niet. Leraar zijn kan het best omschreven worden als een continu en voortdurend proces van ontwikkeling en verandering. Het zal altijd een zoektocht zijn en blijven. De open en onderzoekende houding is essentieel en dat blijkt nog meer uit dit onderzoek. Leerlinggerichte leerkrachten blijken veel positiever en constructiever om te gaan met de meest recente decretale veranderingen. Men toont zich flexibel en oplossingsgericht, stelt vragen en zoekt naar antwoorden. Men richt zich daarvoor vooral op de kwaliteit van de lespraktijk afgetoetst aan de effecten bij de leerling. Op die manier zoekt men bewijs in de lespraktijk om de eigen methodologie te toetsen en gedifferentieerde aanpassingen te maken. Wat betreft in die zin bewijskrachtig en leerlinggericht lesgeven kan worden gesteld dat de respondenten goed bezig zijn. Wat betreft bewijskrachtig in de zin van kennis van toepasselijke wetenschappelijke literatuur kan het echter veel beter.

Hieruit blijkt dat er weinig externe sturing is op de ontwikkeling van de leerlinggerichte en bewijskrachtige visie. Zo'n sturing zou kunnen komen ofwel vanuit de opleiding voor men

leerkracht wordt, ofwel als onderdeel van professionele ontwikkeling tijdens een aanstelling komende van directie, pedagogische studiedagen, de lerarengemeenschap, of de onderwijskoepels. Laat het net al die elementen zijn waar kritiek op werd geuit door de respondenten.

### *1.2.2 Muziekonderwijs inhoudelijk*

Er kunnen grote vraagtekens geplaatst worden bij hoe het komt dat we anno 2020 nog steeds een muziekonderwijs hebben waar innovatie en toepassing van wetenschappelijk onderzochte theorieën erg moeizaam hun weg vinden naar de praktijk. Veel geraadpleegde literatuur is recent maar de onderliggende principes gaan ondertussen al enkele decennia mee, zoals de ontwikkelingspsychologie van Piaget (1964), de fundamentele principes voor scaffolding van Vygotsky (1978), de basisconcepten van zelfregulerend leren van Zimmerman (1989), de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan (2000), of het concept van Musicking van Small (1998). Men zou toch enigszins mogen verwachten dat docenten op zijn minst een aantal concepten in de lerarenopleiding hebben opgepikt en daarop hebben voortgebouwd. Integendeel worden er (tot dusver) enkel leerkrachten aangetroffen die dat autonoom hebben ontwikkeld met weinig externe sturing. Het bestaan van deze leerkrachten getuigt bovendien van een interne honger naar deze kennis en bijgaande veranderingen. Het is dan ook weinig verwonderlijk dat de leerloopbanen in het muziekonderwijs eerder van korte duur zijn (De Backer et al., 2016).

Eén van de belangrijkste invloedrijke factoren lijkt op wat eerder onderzoek heeft aangehaald (Bamford, 2007; Nijs, 2007) en ook in dit onderzoek naar boven kwam drijven, namelijk de dichotomie tussen traditioneel klassiek en innovatief hedendaags. Vooral het negentiende-eeuwse denken dat aan basis ligt van de meest prominente muziekmethodologie houdt nog steeds hardnekkig stand. Deze houding beperkt zich niet tot klassieke muzikanten, ook jazzmuzikanten dreigen in dezelfde valkuil te belanden indien men vasthoudt aan en zich beperkt tot de eigen kennis en waarden. Uit dit onderzoek blijkt echter dat er leerkrachten zijn die er prima in slagen om klassieke waarden op een innovatieve manier over te dragen. De vraag is dan of het wel correct is dit als een dichotomie te aanschouwen, of eerder als een potentiële fusie waar waarden samenvloeien en het beste van beide werelden elkaar versterken. Hoe dan ook moet men het halsstarrig behoud van de eigen monocultuur durven loslaten en muziek in de volledige cultureel brede context durven plaatsen zoals deze zich in de maatschappij manifesteert. Enkel dan kan de volledige functionaliteit van muziekonderwijs tot zijn recht komen en kan aanbod en maatschappelijke inzetbaarheid met elkaar verenigd worden.

De belangrijkste reden voor culturele openheid is de leerling zelf. Het belang van de culturele leefwereld van de leerling wordt nog teveel onderschat. Wanneer men op een exclusieve manier wordt geconfronteerd met een eenzijdige benadering van cultuur, bijvoorbeeld door het verplicht repertoire en een gedwongen benadering van muziekonderwijs, dreigt men eerder aversie voor muziek aan te leren dan liefde ervoor. Op die manier schaft de muziekschool de volledige muziekbeleving voor die leerling af. De mogelijkheid te kunnen kiezen voor muziek waar men affiniteit voor heeft is een belangrijk onderdeel van de zelfdeterminatietheorie die een niet te onderschatten rol speelt voor de leerling en van grote invloed is op hoe we ons muziekonderwijs zouden kunnen inrichten.

Voortbouwend op de maatschappelijke inzetbaarheid van muziekonderwijs kan gesteld worden dat de enige zinvolle vorm van muziekonderwijs een procesgericht onderwijs is. In tegenstelling tot productgericht onderwijs richt procesgericht onderwijs zich op de manier

waarop een product tot stand komt (*hoe*) en niet enkel op de totstandkoming van het product zelf (*wat*). Het product is eerder een aanleiding om processen op te wekken en te ontwikkelen. Wanneer muziekonderwijs procesgericht is biedt het de leerling een kans deze aangeleerde processen mee te nemen voor gebruik in het verdere leven. Het uiteindelijke doel is leerlingen autonoom en zelfregulerend te maken zodat ze de aangeleerde vaardigheden kunnen inzetten om zichzelf verder te ontplooien. Op die manier blijft men niet vasthangen aan de partituur, de begeleiding en aansturing van de leerkracht, en biedt men de mogelijkheid om dat wat aangeleerd wordt in de muziekschool ook effectief toe te passen in het eigen dagelijkse leven, de familiale kring, of de sociale of professionele leefwereld.

### 1.3 Verandering brengen

In dit onderzoek kwam een duidelijk voorbeeld naar voren van hoe verandering tegenstand kan opwekken wanneer het van bovenaf wordt opgelegd. Zelfs een leerlinggerichte leerkracht uitte zich kritisch ten opzichte van een decretale verandering die hem in feite ten goede moest komen. Verantwoordelijke instanties hebben wel degelijk een invloed en een rol bij het doorvoeren van vernieuwing. Ontwikkeling van nieuwe competenties kan gebeuren zonder dit te moeten opleggen of eenzijdig aan kennisoverdracht te doen. Mensen kunnen gestimuleerd worden te reflecteren op zichzelf en hun gedrag, hun ontwikkeling kan gevoed worden door het aanreiken van waardevolle informatie, en doorheen gesprek en dialoog kunnen ideeën verspreid worden tot die vervolgens gaan groeien en nieuwsgierigheid uitlokken.

#### 1.3.1 *Kunstig Competent*

Het leerplan Kunstig Competent en het daarbij samenhangend evaluatiesysteem blijkt een positieve beleidsmatige verandering die een leerlinggerichte werkwijze mogelijk maakt. In feite bevat het alle nodige elementen om verandering richting een dergelijke visie mogelijk te maken. Hierbij moet worden opgemerkt dat de keuzemogelijkheid voor dit leerplan niet voldoende is. Scholen die er voor kiezen worden op zichzelf aangewezen om de leerlijnen binnen hun school uit te werken. Hier is ruimte voor een persoonlijke invulling wat collectief kan aangepakt worden indien de directie daarop aanstuurt. De verantwoordelijkheid en de interpretatie ligt vervolgens bij het lerarenteam, waardoor men sterk afhankelijk is van de aanwezige expertise. Dit is positief in het oog van duurzame verandering, aangezien de lerarengemeenschap zelf de verandering kan faciliteren, maar negatief indien men door gebrek aan inzicht inefficiënte tradities verder blijft versterken. In elk geval laat het leerplan scholen toe, indien men zich daartoe aanzet, geregeld veranderingen of aanpassingen door te voeren naarmate kennis en inzicht in de lerarengemeenschap groeit. Er is nog een lange weg af te leggen vooraleer Kunstig Competent tot zijn volle recht komt.

#### 1.3.2 *Lerarengemeenschappen*

Een grote verantwoordelijkheid voor het faciliteren van verandering ligt bij de lerarengemeenschappen. Er werd echter vastgesteld dat het merendeel van de bevroegde leerlinggerichte leerkrachten zich in de school in de minderheid bevinden. Het beschreven eilandgevoel dat men ervaart getuigt van zwakke lerarengemeenschappen. Er waren getuigenissen van sterke lerarengemeenschappen, maar slechts bij vier respondenten. Naar precieze oorzaken die invloed hebben op de kwaliteit van de lerarengemeenschappen is geen onderzoek gedaan. Uit de reacties kan echter het signaal worden afgeleid dat de wil om te veranderen afhankelijk is van de passie die men heeft voor het lesgeven, het hebben van een groei-mindset, openheid voor nieuwe informatie, en wederzijdse

communicatie. Er kon worden afgeleid dat in de zwakke lerarengemeenschappen dit bij collega's eerder afwezig was waardoor samenwerking moeizaam verliep of zelfs onbestaande was. Wil men duurzame verandering mogelijk maken moet worden ingezet op het creëren van sterke innovatieve lerarengemeenschappen, communities of practice, en schooloverschrijdende professionele netwerken.

### *1.3.3 Lerarenopleidingen*

De opleiding is cruciaal voor het vormen van de juiste mindset. Muzieklerkrachten worden in feite vijf jaar lang voorbereid op muzikale en instrumentale bekwaamheid en het uitdragen van een zeer specifieke culturele waarde, en slechts één jaar op pedagogische en didactische bekwaamheden. Uit dit onderzoek blijkt dat het eerste onvoldoende aansluit bij de culturele realiteit van het muziekonderwijs en de vraag van de leerling, terwijl het tweede onvoldoende voorbereidt en zelfs afleidt van de essentiële kwaliteiten die een leerkracht nodig heeft om het beroep van muzieklerkracht adequaat uit te oefenen. Bovendien wordt de lerarenopleiding vaak als een parachute beschouwd, een veilig alternatief indien een professionele carrière als muzikant onvoldoende leefbaar is. Anno 2020 hebben een aantal conservatoria reeds educatieve masters uitgewerkt wat enigszins de balans kan doen keren (AP, 2020; KASK, 2020; KCB, 2020). De vraag is echter in hoeverre deze nieuwe opleidingen verschillen van de SLO en of er voldoende wordt ingezet op het vormen van de juiste didactische houding en kennis.

De fundamentele vraag luidt hier: wat voor leerkrachten willen we in het DKO? Willen we de beste muzikanten die lesgeven, met nadruk op vakbekwaamheid, of leerkrachten met kennis van muziek, met nadruk op pedagogische bekwaamheid? Met een gemiddeld achtjarig kind dat net begint met muzieklessen en de passie voor muziek nog moet ontdekken in het achterhoofd kan de keuze snel gemaakt worden. Het lijkt er echter op dat men tot nu toe de rangen gesloten hield voor echte pedagogen die niet excelleren op een instrument en koos voor muzikanten die excelleren op een instrument en dan maar leerkracht worden. Daar zal vast passie voor muziek inzitten, maar is de passie voor lesgeven niet minstens even belangrijk? Ook dit is mogelijk geen dichotomie maar eerder een gebied waarin kan worden gedifferentieerd. Zowel beleid als opleidingsaanbod kan hierop aangepast worden en de deur voor echt gepassioneerde leerkrachten verder openen.

In perspectief gezet is de leerling-gecentreerde en bewijskrachtige visie zoals beschreven in dit onderzoek slechts één van vele mogelijke benaderingen voor onderwijs. Het is echter wel één die aansluit op de meest recente en relevante wetenschappelijke literatuur en die gelijktijdig erg veelbelovend is, mede wanneer men kijkt naar de resultaten van dit onderzoek. Het is ook maar slechts te hopen dat men daar notie van neemt en inzet op het voeden van de juiste elementaire houding die kan leiden tot het ontwikkelen van de beschreven leerling-gecentreerde en bewijskrachtige competenties en alzo tot deskundige leerkrachten.



## 2. Beperkingen en aanbevelingen onderzoek

In dit onderzoek werd doelbewust gebruik gemaakt van een kwalitatieve methode op basis van de principes van waarderend onderzoek en de IFA. In de analyse werden bijgevolg fenomenen kwalitatief beschreven. Hierdoor zijn exacte aantallen en hoeveelheden minder zichtbaar. Als alternatief zou een tweede analyse met gebruik van codering eerder objectieve en kwantificeerbare waarden beter kunnen reflecteren. Een dergelijke methode zou een duidelijker beeld kunnen scheppen van welke theorieën of onderdelen van theorieën exact door leerkrachten worden toegepast, alsook een betere balans opmaken van welke drempels en valkuilen in welke mate precies voorkomen.

Hoewel reeds veel informatie uit de interviews werd onttrokken moest, door beperking in tijd alsook de noodzaak tot een zekere essentie te komen, veel additionele informatie worden gefilterd. Hierdoor blijven er nog steeds veel extra informatie en kleine nuances uit de gesprekken onderbelicht. Een verdere meer diepgaande analyse van dezelfde gesprekken met eventueel een andere focus of complementaire doelstelling zou een meerwaarde kunnen betekenen als aanvulling op dit onderzoek.

Voor dit onderzoek werd een construct gezocht dat een unieke benadering bleek met succesvolle uitkomst. Om de validiteit en betrouwbaarheid van de ontwikkelde onderzoeksmethode, het gebruikte instrument, en de onderzoeksresultaten verder te onderzoeken is herhaling van dit onderzoek sterk aanbevolen. Met veertien respondenten is ingegaan op elke ontvangen reactie. Herhaling van dit onderzoek kan de weergegeven stem van de innovatieve muzikleerkracht vergroten en daarmee mogelijk verdere onderbelichte dimensies van de visie in kaart brengen.

In dit onderzoek komt hoofdzakelijk de subjectieve weergave van de ervaringen van specifieke muzikleerkrachten aan bod. Als gevolg kunnen er weinig eenduidige objectieve uitspraken worden gedaan. Verder onderzoek zou meer duidelijkheid kunnen bieden op openstaande vragen in het verlengde van dit construct. Zo kan ten eerste door middel van observaties worden nagegaan in hoeverre de woordelijke verklaring van de respondenten in overeenstemming is met de praktijk. Er zou kunnen worden nagegaan of er daadwerkelijk een significant verschil is in het psychologisch welzijn, leergedrag, de leerloopbaan, motivatie, zelfregularisatie, en prestatie tussen leerlingen van leerlinggerichte leerkrachten ten opzichte van leerlingen van andere leerkrachten, alsook de mate van dat verschil.

De afgelopen twintig jaar is de hoeveelheid internationale literatuur over muziekonderwijs, en vooral met betrekking tot leerling-gecentreerd lesgeven, sterk toegenomen. Toch blijkt er tot op heden relatief weinig literatuur te bestaan die in het DKO waarderend op zoek gaat naar aanwezige expertise of bijdraagt aan duurzame verandering ten behoeve van de leerling. Er zou zich meer onderzoek mogen richten op de aanwezige succeservaringen en hoe men deze verder kan versterken en uitbreiden om de algehele kwaliteit van het muziekonderwijs te vergroten. Hierbij kan de focus steeds gelegd worden op de verschillende stakeholders.

## 3. Praktische aanbevelingen en beleidsaanbevelingen

### 3.1 Praktische aanbevelingen

Voor leerkrachten wordt als aanbeveling verwezen naar de lijst met didactische toepassingen in bijlage VII en de aanbevolen literatuur in bijlage VI. Voor muziekscholen en directies, onderwijskoepels, en lerarenopleidingen volgen hieronder specifieke praktische aanbevelingen. Dit onder voorbehoud dat deze aanbevelingen al dan niet reeds worden toegepast.

#### 3.1.1 Muziekscholen en directies

- Maak werk van de lerarengemeenschappen in de school. Zorg er voor dat personeel elkaar leert kennen en dialoog ontstaat. Waak er over dat de toon steeds constructief en positief is.
- Voedt de groei-mindset van uw leerkrachten en daag hen uit te reflecteren op hun lespraktijk. Stimuleer hen op zoek te gaan naar signalen bij de leerling om problemen te herkennen. Maak het zoeken naar oplossingen bespreekbaar en verwijst hen naar literatuur of deskundige collega's.
- Geef ruimte aan uw leerkrachten om te experimenteren en begeleidt hen in dit proces. Biedt de nodige open structuur en flexibiliteit om hun vak naar eigen behoeven in te vullen. Zorg voor procesgerichte kwaliteitskenmerken waaraan men zich kan aftoetsen.
- Stimuleer de leerlinggerichte en bewijskrachtige visie door enerzijds zelf goed geïnformeerd te zijn en anderzijds de informatie over te dragen naar uw leerkrachten. Open de dialoog onder collega's, stel gerichte vragen, en biedt informatie aan wanneer dit gepast is.
- Haal leerlinggerichte literatuur letterlijk in huis door het uitbreiden van de bibliotheek met recente onderwijskundige publicaties. Zorg er voor dat personeel op de hoogte is van de aanwezigheid van deze informatie.
- Kies voor kwalitatief flexibele leermaterialen en vermijdt lineaire onoverzichtelijke handboeken. Stimuleer een intuïtieve, thematische, en open benadering van bestaande methodes.
- Biedt ruimte aan en ondersteun de ontwikkeling van leermaterialen door leerkrachten. Biedt interesse aan hun ideeën en creaties en stel gerichte en kritische vragen die reflectie en verdere groei stimuleren.

#### 3.1.2 Onderwijskoepels

- Maak individuele coaching van leerkrachten op vraagbasis mogelijk. Biedt dit op de eerste plaats aan voor leerkrachten die interesse tonen voor verandering en ondersteuning kunnen gebruiken.
- Start een beweging. Begin bij leerkrachten die de verandering zijn. Identificeer hen, breng hen samen, en werk een plan uit. Zorg er voor dat gradueel meer leerkrachten zich geroepen voelen zich aan te sluiten bij de basis. Stimuleer binnen de beweging wederzijdse ondersteuning, communicatie, het delen van kennis en leermaterialen, enzoverder. Bewaak een positieve en uitnodigende houding binnen de beweging en verwelkom systematisch nieuwkomers.

- Ontwikkel een kennisplatform waar bewijskrachtige informatie op een luchtige wijze ter beschikking wordt gesteld. Verbind lidmaatschap en toegang automatisch met de aanstelling van de leerkracht. Zorg er voor dat aankomende leerkrachten ook op de hoogte zijn van het bestaan.
- Het wordt sterk aanbevolen het leerplan Kunstig Competent verder te ondersteunen. Biedt scholen die voor dit leerplan kiezen ondersteuning in de specifieke uitwerking. Bewaak een innovatieve interpretatie en behoedt u voor traditionele herinterpretaties die het oorspronkelijke doel teniet doen.

### *3.1.3 Lerarenopleidingen*

- Wees realistisch, oprecht, en vooral procesgericht in het aanbod. Leerkracht zijn is een continu proces van ontwikkeling dat nooit eindigt. Het behalen van een opleiding is geen eindpunt maar het begin van dat proces. Geef studenten de nodige kennis en vaardigheden mee om die voortdurende zoektocht onderbouwd aan te gaan.
- Zet niet enkel in op het aanleren van kennis en vaardigheden maar ook op identiteits- en visieontwikkeling. Doorbreek aangeleerde gewoontes en automatisch gedrag door reflectie fundamenteel in te bouwen in de opleiding.
- Start bij de fundamenten van de muziek en biedt een objectief, overal toepasbare benadering toe die flexibel inzetbaar is in de lespraktijk.
- Leer studenten aan buiten de eigen comfortzone te treden en doorbreek de cultureel beperkte leefwereld waarin men zit aan het einde van een conservatoriumopleiding.
- Pas de inhoud toe op een cultureel brede context waar acceptatie en integratie centraal staan. Doorbreek de stilistische grenzen en beschouw muziek als een verzameling van methoden en technieken waar niet één benadering de dominante is, maar net de uitwisseling van informatie tussen de verschillende benaderingen het meest verrijkend is.
- Maak het zoeken naar bewijskrachtige informatie een vast onderdeel van de opleiding. Maak studenten wegwijs in het gebruik van het internet, databases, kennisplatformen, onderwijsverenigingen, enzoverder. Zorg er voor dat het stellen van vragen en opzoeken van antwoorden een automatisme wordt.

## 3.2 Beleidsaanbevelingen

- Creëer een balans tussen de vakbekwaamheid en pedagogische bekwaamheid waaruit duidelijk wordt wat voor muzikaleerkrachten het meest geschikt zijn voor het DKO.
- Verwijder stilistische verwijzingen uit beleidsteksten en refereer naar muziek in de volledige culturele betekenis zoals deze zich lokaal en mondiaal manifesteert. Maak komaf met favoritisme en monocultuur.
- Maak het voor de leerkracht ten volle mogelijk in te spelen op de individuele behoeften van de leerling, ongeacht de uitkomst. Biedt vertrouwen aan en ondersteun de expertise en daaraan voorafgaande ontwikkeling van de leerkracht.

## 4. Conclusie

Het Deeltijds Kunstonderwijs is een uitermate geschikte vorm van onderwijs om op een leerlinggerichte manier les te geven. Bovendien is er geen beter speelveld om te experimenteren met leerlinggerichte theorieën. Het sterk persoonlijke en vrijblijvende karakter vereist een zelfsturend engagement van de leerling en een gedifferentieerde aanpak van de leerkracht. Hoewel er sterke voorbeelden van leerlinggerichte leerkrachten zich in het DKO bevinden lijken deze in de minderheid te zijn. De aanwezige expertise is beperkt, voornamelijk autonoom en autodidactisch ontwikkeld met weinig externe sturing of ondersteuning. De manier waarop men te werk gaat werd uitgebreid beschreven in de resultaten, aangevuld met een lijst van didactische toepassingen in bijlage VII. Leerlinggericht lesgeven ontstaat door interpersoonlijke katalysatoren die leiden tot reflectie op muziekdidactiek ten behoeve van de leerling. Dit leidt tot een voortdurend ontwikkelingsproces waarin de leerkracht steeds op zoek gaat naar de meest geschikte manier om kwaliteit te bereiken in de lespraktijk. Dit proces verloopt vaak moeizaam met vele belemmeringen en valkuilen. Vanuit de omgeving kan er veel gedaan worden om dit proces te ondersteunen. Daarvoor werd gekeken naar de lerarenopleidingen, de lerarengemeenschappen, en de schooldirecties. Kunstig Competent kwam naar voren als een waardevol instrument dat alles in zich heeft om verandering te brengen, indien het op een correcte manier wordt geïnterpreteerd. Voor een onderwijsvorm die zo geschikt is voor leerlinggericht onderwijs, met bestaande bewijskrachtige wetenschappelijke kennis en de geïdentificeerde aanwezige expertise in rekening gebracht, is het verbazingwekkend dat er hier nog niet meer mee is gedaan.

## Referentielijst

- Baarda, B., Bakker, E., Hulst, M. van der, Julsing, M., Fischer, T., Vianen, R. van, & de Goede, M. (2014). *Basisboek Methoden en Technieken. Kwantitatief praktijkgericht onderzoek op wetenschappelijke basis*. Noordhoff Uitgevers.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 26–44.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.001>
- Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en Consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*. Departement Onderwijs en Vorming. CANON Cultuurcel.
- Bernard, R. (2009). Music Making, Transcendence, Flow, and Music Education. *International Journal of Education & the Arts*, 10(14), n14.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17–66). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2)
- Bisschop Boele, E. (2017). *Op Zoek naar de Betekenis van Cultuur Participatie*. Erasmus Universiteit Rotterdam / LKCA.
- Buchanan, P. L. (2014). *Appreciative inquiry: A path to change in education*.
- Butler, A., Lind, V. L., & McKoy, C. L. (2007). Equity and access in music education: Conceptualizing culture as barriers to and supports for music learning. *Music Education Research*, 9(2), 241–253.  
<https://doi.org/10.1080/14613800701384375>
- Cogdill, S. H. (2015). Applying research in motivation and learning to music education: What the experts say. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(2), 49–57.
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2001). A positive revolution in change: Appreciative inquiry. *Public Administration and Public Policy*, 87, 611–630.
- Cox, T. (2019). *Recht op Ongelijkheid. Onderwijs op maat*. 00 Lifecoaching.
- Cram, F. (2010). Appreciative inquiry. *Mai Review*, 3(1), 1–13.
- Crawford, R. (2019). Using Interpretative Phenomenological Analysis in music education research: An authentic analysis system for investigating authentic learning and teaching practice. *International Journal of Music Education*, 0255761419830151.
- Custodero, L. A. (2002). Seeking Challenge, Finding Skill: Flow Experience and Music Education. *Arts Education Policy Review*, 103(3), 3–9.  
<https://doi.org/10.1080/10632910209600288>
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108–121.

- De Backer, F., Groenez, S., Vermeersch, L., & Lombaerts, K. (2016). *Is Kiezen een Koud Kunstje? Studie van determinanten van leerloopbanen van leerlingen in het deeltijds kunstonderwijs* (D/2016/4718). KU Leuven.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.
- Dorchain, V., Hens, L., Lesage, H., Leunis, M., & Raiglot, A. (2016). Leerkrachten, hun opleiding, statuut, en verloning. In H. Lesage, F. Minne, & K. Pelleriaux, *Onderwijs, Een Open Boek* (pp. 229–246). Plantyn.
- Dunbar-Hall, P., & Wemyss, K. (2000). The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of Music Education, 36*(1), 23–34. <https://doi.org/10.1177/025576140003600104>
- Dweck, C. S. (2007). The Perils and Promises of Praise. *Educational Leadership, 65*(2), 34–39.
- Dweck, C. S. (2009). Developing Talent Through a Growth Mindset. *Olympic Coach, 21*(1), 4–7.
- Dweck, C. S. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week, 35*(5), 20–24.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset, De Weg naar een Succesvol Leven. Ouderschap, bedrijfsleven, sport, school, relaties*. (6th ed.). Uitgeverij SWP.
- Dyndahl, P., & Ellefsen, L. W. (2009). Music Didactics as a Multifaceted Field of Cultural Didactic Studies. *Nordic Research in Music Education, 11*, 9–32.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., & Wright, R. (2014). Exploring the Sociology of Music Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education, 13*(1), 1–11.
- Evans, P., & Bonneville-Roussy, A. (2015). Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology of Music, 44*(5), 1095–1110. <https://doi.org/10.1177/0305735615610926>
- Evans, P., & Liu, M. Y. (2018). Psychological Needs and Motivational Outcomes in a High School Orchestra Program. *Journal of Research in Music Education, 67*(1), 83–105. <https://doi.org/10.1177/0022429418812769>
- Evans, P., McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2013). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music, 41*(5), 600–619. <https://doi.org/10.1177/0305735612441736>
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change* (5th ed.). Routledge.
- Gagné, F. (1999). Nature or Nurture? A Re-examination of Sloboda and Howe's (1991) Interview Study on Talent Development in Music. *Psychology of Music, 27*(1), 38–51. <https://doi.org/10.1177/0305735699271004>

- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory1. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.  
<https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gagné, F. (2012). *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0*.  
<https://www.researchgate.net/publication/287583969>
- Geerts, W., & Kralingen, R. van. (2018). *Handboek voor Leraren* (2nd ed.). Coutinho.
- Georgii-Hemming, & Lilliedahl. (2014). Why “What” Matters: On the Content Dimension of Music Didactics. *Philosophy of Music Education Review*, 22(2), 132.  
<https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.22.2.132>
- Green, L. (2006). Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101–118.
- Haanstra, F. (2016). Wat neemt de leerling mee van kunsteducatie? *Cultuur+Educatie*, 15(44), 8–28.
- Hallam, S., & Creech, A. (2010). *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom. Achievements, analysis and aspirations*. Institute of Education, University of London.
- Hamond, L. F. (2013). Feedback on elements of piano performance: Two case studies in higher education studio. In A. Williamon, *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2013*. Association Européenne des Conservatoires.
- Hansen, D., & Imse, L. A. (2016). Student-Centered Classrooms: Past Initiatives, Future Practices. *Music Educators Journal*, 103(2), 20–26.  
<https://doi.org/10.1177/0027432116671785>
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia.  
[http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/)
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Ilari, B. (2010). A community of practice in music teacher training: The case of Musicalização Infantil. *Research Studies in Music Education*, 32(1), 43–60.  
<https://doi.org/10.1177/1321103X10370096>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>

- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- Krause, A. E., North, A. C., & Davidson, J. W. (2019). Using Self-Determination Theory to Examine Musical Participation and Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00405>
- Küpers, E., van Dijk, M., McPherson, G., & van Geert, P. (2014). A dynamic model that links skill acquisition with self-determination in instrumental music lessons. *Musicae Scientiae*, 18(1), 17–34.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.001>
- LKCA. (2016). *Bijzondere Leerstoel Betekenis van Cultuurparticipatie*.
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2016). *Klaar voor de 21e Eeuw. Vaardigheden voor een veranderende wereld*. Solution Tree Press.
- Mayer, R. E. (2002). Rote Versus Meaningful Learning. *Theory Into Practice*, 41(4), 226–232. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_4](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_4)
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336.
- McPherson, G. E., Miksza, P., & Evans, P. (2018). Self-regulated learning in music practice and performance. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, 181–193.
- McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3(2), 169–186.
- Meurs, P. (2016). *Quid DKO? Onderzoeksrapport naar de (ped)agogische eigenheid van het Deeltijds Kunstonderwijs in Brussel*. Samenwerkingsplatform Deeltijds Kunstonderwijs Brussel VZW.
- Moon, T. R. (2016). Differentiated\_assessment\_Chapter\_Moon\_in\_Brown\_and\_Harris.pdf. In G. T. L. Brown & L. R. Harris, *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 284–301). Routledge.
- Morinville, A., Miranda, D., & Gaudreau, P. (2013). Music Listening Motivation Is Associated With Global Happiness in Canadian Late Adolescents. *PSYCHOLOGY OF AESTHETICS CREATIVITY AND THE ARTS*, 7(4), 384–390. <https://doi.org/10.1037/a0034495>
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The Concept of Flow. In *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (pp. 239–263). Springer.



- Nijs, L. (2007). *Flow-ervaring en instrumentale didactiek*. Tekst gepresenteerd op de OVSG Ontmoetingsdag Klarinet te Berchem.
- Nijs, L. (2008). Evaluatie in het deeltijds kunstonderwijs: Het schietlood in actie. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 21, 57–96.
- Noon, E. J. (2018). Interpretive Phenomenological Analysis: An Appropriate Methodology for Educational Research? *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice* | Vol, 6(1).
- O'Neill, S. A. (2011). Developing a Young Musician's Growth Mindset: The role of motivation, self-theories, and resiliency. In I. Deliège & J. W. Davidson, *Music and the Mind. Essays in honour of John Sloboda* (pp. 31–46). Oxford University Press.
- O'Neill, S. A. (2012). Becoming a Music Learner: Toward a theory of transformative music engagement. In G. E. McPherson & G. F. Welch, *The Oxford Handbook of Music Education* (pp. 163–186). Oxford University Press.
- O'Neill, S. A. (2014). Mind the gap: Transforming music engagement through learner-centred informal music learning. *The Recorder: Journal of the Ontario Music Educators' Association*, 56(2), 18–22.
- Petty, G. (2009). *Evidence-based teaching: A practical approach* (2nd ed.). Nelson Thornes Ltd.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186.  
<https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Pitts, S. E. (2005). 'Testing, testing...': How do students use written feedback? *Active Learning in Higher Education*, 6(3), 218–229.  
<https://doi.org/10.1177/1469787405057663>
- Raponi, S. (2019). *Learning Differentiation In Music Education Curriculum: Theory And Practice* [PhD Thesis]. University of Toronto.
- Reybrouck, M. (2007). *Met open oren: Onderzoekend luisteren naar muziek*. Plantyn.
- Reybrouck, M. (2014). Music Teaching and Learning: Reflecting on the Musical Experience. In T. De Baets & T. Buchborn, *The Reflective Music Teacher* (pp. 57–70). Helbling.
- Reybrouck, M. (2016). 2 Naar een betekenisvolle omgang met muziek. In T. De Baets & A. de Vught, *Muziekpedagogiek in beweging. Verdieping of verbreding?* (pp. 27–42). Euprint.
- Ritchie, L., & Williamon, A. (2013). Measuring Musical Self-Regulation: Linking Processes, Skills, and Beliefs. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1).  
<https://doi.org/10.11114/jets.v1i1.81>
- Small, C. (1998). *Musicking, the meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.

- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 1*, 39–54.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2015). Interpretative Phenomenological Analysis. In *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (pp. 53–80).
- St. John, P. A. (2006). *A Community of Learners: Young Music-makers Scaffolding Flow Experience*. 1650–1657.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). *Teacher professional learning and development (Vol. 18)*. International Academy of Education.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tomlinson, M. M. (2010). Cassie: A gifted musician. Socio-cultural and educational perspectives related to the development of musical understanding in gifted adolescents. *Australian Journal of Music Education, 2*, 87.
- Torres Delgado, G. (2017). INTRINSIC MOTIVATION AND FLOW CONDITION ON THE MUSIC TEACHER ´S PERFORMANCE. *Research in Pedagogy, 7*(1), 145–157. <https://doi.org/10.17810/2015.56>
- Van den Branden, K. (2019). *Onderwijs voor de 21e Eeuw* (8th ed.). Acco.
- Vermeersch, L., Capéau, B., Itterbeeck, K. van, & Groenez, S. (2011). *Wie speelt de eerste viool? Gedifferentieerde inschrijvingsgelden en participatie aan het deeltijds kunstonderwijs*. Hoger instituut voor de arbeid.
- Vermeersch, L., Itterbeeck, K. van, Groenez, S., & Capéau, B. (2001). *Prijzen en prijsdifferentiatie in buitenschoolse kunsteducatie Een vergelijking tussen het Vlaamse deeltijds kunstonderwijs en de Nederlandse centra voor de kunsten*. Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie, Utrecht.
- Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2016). *Deeltijds Kunstonderwijs In De Spiegel. Exploratieve studie naar de artistiekpedagogische eigenschappen van het deeltijds kunstonderwijs op basis van de cultuurtheorie "Cultuur in de Spiegel"* (D/2016/4718/006). KU Leuven/VUB - EDWE.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (n.d.). *Onderwijsaanbod in Vlaanderen*. Retrieved October 11, 2019, from <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/>
- Vos, I. (2003). *Cultuurparticipatie en maatschappelijk kwetsbare groepen*. CultuurNet Vlaanderen.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weimer, M. (2002). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. Jossey-Bass.
- Weiss, C. H., Murphy-Graham, E., Petrosino, A., & Gandhi, A. G. (2008). The Fairy Godmother—and Her Warts: Making the Dream of Evidence-Based Policy Come True. *American Journal of Evaluation, 29*(1), 29–47.  
<https://doi.org/10.1177/1098214007313742>
- Welch, G. F., Howard, D. M., Himonides, E., & Brereton, J. (2005). Real-time feedback in the singing studio: An innovatory action-research project using new voice technology. *Music Education Research, 7*(2), 225–249.  
<https://doi.org/10.1080/14613800500169779>
- Wiseman, A. W. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. *Review of Research in Education, 34*(1), 1–24.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329–339.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

## **Bijlagen**

- I. Overzicht indicatoren**
- II. Overzicht didactische houdingen**
- III. Oproepbrief**
- IV. Interviewschema**
- V. Analyseschema**
- VI. Aanbevolen literatuur**
- VII. Didactische toepassingen**

## Overzicht indicatoren

Theorie/Model	Referenties	Indicatoren
SDT (Self-Determination Theory)	(Cogdill, 2015; Deci & Ryan, 2000; Evans & Bonneville-Roussy, 2015; Evans & Liu, 2018; Evans et al., 2013; Krause et al. 2019; Morinville et al., 2013; Torres Delgado, 2017)	Bewustzijn drie psychologische noden (autonomie, competentie, relatie); ruimte en keuzevrijheid voor leerling, haalbare verwachtingen en uitdagingen, regelmatig succes laten ervaren, ondersteunt en bevordert sociale relaties, lesinhoud sluit aan op interesses leerling
DMGT (Differentiated Model of Gifts and Talents)	(Gagné 1999, 2004, 2012, Tomlinson, 2010)	Erkent verschil tussen begaafdheid en talentontwikkeling, speelt hier op in door instructie en evaluatie af te stellen op het profiel van de leerling.
Differentiation	(Kyriakides et al., 2009; Moon, 2016; Raponi, 2019; Tomlinson et al., 2003)	De leerkracht zet zich in voor alle leerlingen. Leerkracht erkent en houdt rekening met individuele verschillen afgaande op de gereedheid, interesses, en profiel van de leerling. De leerkracht doet dit door de leerdoelen, leerinhoud, instructie, en evaluatie aan te passen aan de individuele leerling en creëert daarmee een leerlinggerichte leeromgeving.
Growth Mindset	(Cogdill, 2015; Dweck 2009, 2015, 2017; O'Neill, 2011)	Leerkracht belooft groeiproces eerder dan eenmalige verwezenlijkingen of intelligentie leerling. Leerkracht heeft aanmoedigende houding en gelooft dat elke leerling kan groeien en beter worden, ongeacht de begaafdheid en het niveau. Fouten worden benaderd als leeransen.
Feedback	(Hattie, 2012; Hattie & Timperley, 2007; Hamond, 2013; Pitts, 2005; Welch et al., 2005)	De leerkracht maakt regelmatig gebruik van constructieve en/of betekenisvolle feedback in de les gericht op de taak, het proces, de zelf-regularisatie, en de persoon. Feedback wordt gebruikt om constructief met fouten om te gaan, de leerling wegwijs te maken in eigen leerproces, en ter ondersteuning van de groeimindset, en zelfregulerend leren
SRL (Self-Regulated Learning)	(McPherson & McCormick, 2006; McPherson, Miksza, & Evans, 2018; McPherson & Remwick, 2006; Nijs, 2008; Ritchie & willieamon, 2013; Zimmerman, 1989)	Door gebruik van gepaste vormen van instructie en evaluatie en het gebruik van feedback activeert de leerkracht het zelfregulerend vermogen van de leerlingen. De leerling leert zelf betekenisvolle doelen te stellen, leerstrategieën te selecteren, de eigen voortgang op te volgen, en zichzelf te evalueren.
Flow	(Bakker, 2005; Bernard, 2009; Custodero, 2002; Hattie, 2012; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014; Nijs, 2007; St. John, 2006; Torres Delgado, 2017)	Evenwicht tussen eigen capaciteiten en uitdaging en correct inschatten van beiden. Realistische maar uitdagende doelstellingen met duidelijke afbakening in doel, tijd en ruimte. Onmiddellijke en ondubbelzinnige feedback. Handelen en bewustzijn versmelten, eigen bewustzijn als intern deel van het proces. Aandacht in het moment zelf, alles lijkt vanzelf te gaan, spontaan en automatisch. De leerkracht heeft aandacht voor de manier waarop de leerling het leren spelen ervaart.
Scaffolding Theory	(Küpers et al. 2014; Reybrouck, 2016; St. John, 2006; Tomlinson et al., 2003; Vygotsky, 1978)	Vygotsky's ZPD-theory, de leerkracht faciliteert het leergedrag door de leerling kleine haalbare uitdagingen stapsgewijs aan te bieden binnen de zone van naaste ontwikkeling. Associatie constructieve alignment (Biggs) en taxonomie van Bloom
Learning Strategies	Butler et al., 2007; Dunbar-Hall & Wemyss, 2000; Green, 2006; Krathwohl, 2002; Mayer, 2002; Petty, 2009)	De gebruikte strategieën zijn theoretisch onderbouwd en kennen een bewijskracht, leerkracht kent meerdere strategieën om een doel te bereiken, leert hier steeds in bij, doorbreekt gewoontes en daagt zichzelf uit, zoekt naar het hoogste leerrendement voor de leerling.
Community of Practice	(Bakker, 2005; Fullan, 2016; Ilari, 2010; Timperley et al., 2008)	Leerkracht zoekt contact met collega's, zoekt en vindt verbintenis, deelt kennis, kunde, en leermaterialen, staat open voor andere meningen. School heeft een sterke lerarengemeenschap die kwalitatief samenwerkt om innovatie te bewerkstelligen.

## Overzicht didactische houdingen

1	Je bent voortdurend op zoek naar nieuw lesmateriaal, leermethoden, en nieuwe kennis uit het onderwijsveld en jouw vakdiscipline.	Differentiatie, Growth Mindset (bij Lkr.)
2	Je bent actief bezig met het ontwikkelen van eigen leermaterialen en/of leermethoden ten gunste van jouw leerlingen.	Differentiatie, Growth Mindset, SDT
3	Je past leerdoelen, leerinhoud, instructie, en evaluatie aan afhankelijk van de leerling die voor je staat om in te spelen op diens niveau(1), interesses(2), en persoonlijke behoeften(3).	Differentiatie, feedback, flow, scaffolding, DMGT
4	Je vindt dat het leerproces belangrijker is dan het leerproduct.	DMGT, feedback, flow, growth mindset, scaffolding
5	Je bent er van overtuigd dat elke leerling kan bijleren en groeien en weet dit vorm te geven in de les.	Growth mindset, feedback, DMGT
6	Je vindt het belangrijk dat de leerling een stem heeft in de klas en biedt keuzemogelijkheden aan waar mogelijk is.	SRL, SDT (autonomie)
7	Je zoekt steeds naar geschikte manieren om een leerling uit te dagen.	SDT (competentie), scaffolding, differentiatie
8	Je creëert een warm leerklimaat waarin het maken van fouten mogelijk is.	SDT (relatie), growth mindset, feedback
9	Je tracht in je lessen een connectie te maken met de leefwereld van de leerling(en).	SDT (relatie), SRL,
10	Je bent bereid je kennis en kunde te delen met anderen.	Community of Practice, Growth Mindset

# Oproepbrief onderzoek

Geachte muzikleerkracht,

Voor mijn thesisonderzoek ben ik op zoek naar enthousiaste, innovatieve muzikleerkrachten die willen deelnemen aan een waarderend onderzoek naar studentgerichte didactische werkvormen in het deeltijds kunstonderwijs.

Leerkrachten in het deeltijds kunstonderwijs staan voor vele uitdagingen. Het nieuwe decreet deeltijds kunstonderwijs, een groeiende privémarkt, verhoogde zorgnoden, nieuwe 21<sup>e</sup>-eeuwse uitdagingen, enzoverder. Het vereist de nodige *know-how*, in de vorm van didactische werkvormen, om deze uitdagingen tegemoet te gaan en kwaliteitsvol muziekonderwijs te kunnen bieden. Daarin kunnen we elkaar ondersteunen, als een gemeenschap van muzikleerkrachten, door kennis met elkaar te delen.

Het doel van dit onderzoek is door middel van interviews en groepsgesprekken didactische werkwijzen van verschillende muzikleerkrachten in kaart te brengen en te beschrijven. Met dit onderzoek wens ik bij te dragen aan de algemene kennis binnen het deeltijds kunstonderwijs en daarmee aan de kwaliteit daarvan.

**Voor dit onderzoek ben ik specifiek op zoek naar muzikleerkrachten die werkzaam zijn in het deeltijds kunstonderwijs en voor wie minstens 5 van de 10 onderstaande uitspraken van toepassing zijn:**

- Je bent voortdurend op zoek naar nieuw lesmateriaal, leermethoden, en nieuwe kennis uit het onderwijsveld en jouw vakdiscipline.
- Je bent actief bezig met het ontwikkelen van eigen leermaterialen en/of leermethoden te gunste van jouw leerlingen.
- Je past leerdoelen, leerinhoud, instructie, en evaluatie aan afhankelijk van de leerling die voor je staat om in te spelen op diens niveau, interesses, en persoonlijke behoeften.
- Je vindt dat het leerproces belangrijker is dan het leerproduct.
- Je bent er van overtuigd dat elke leerling kan bijleren en groeien en weet dit vorm te geven in de les.
- Je vindt het belangrijk dat de leerling een stem heeft in de klas en biedt keuzemogelijkheden aan waar mogelijk is.
- Je zoekt steeds naar geschikte manieren om een leerling uit te dagen.
- Je creëert een warm leerklimaat waarin het maken van fouten mogelijk is.
- Je tracht in je lessen een connectie te maken met de leefwereld van de leerling(en).
- Je bent bereid je kennis en kunde te delen met anderen.

Ben jij zo een innovatieve leerkracht bij wie minsten 5 van de 10 uitspraken geldig zijn? Ben je beschikbaar voor een diepgaand gesprek dat 1,5 tot 2 uur in beslag zal nemen tijdens de maanden oktober of november? Stuur dan zo snel mogelijk een mailtje met je gegevens en een kort woordje uitleg over jezelf: [vervoortadriaan@hotmail.com](mailto:vervoortadriaan@hotmail.com).

Bij vragen kan je ook altijd mailen of bellen op 0473/821.404

Alvast bedankt voor je deelname,

Adriaan Vervoort  
Student onderwijskunde aan de VUB

## Interview didactische werkvormen in het DKO

Naam: <i>Persoonlijke gegevens zijn strik vertrouwelijk en worden niet met derden gedeeld. In de rapportage zullen enkel de initialen worden vermeld.</i>	Voornaam: Opleiding(en):	Verbonden aan:	
		Aantal jaren in DKO:	
In dit document vindt u het interviewschema in een halfopen structuur dat de leidraad zal vormen voor het gesprek. U kunt zich vrijblijvend voorbereiden door notities te maken in de kolommen. Het gesprek zal worden opgenomen dus uw notities zullen verder niet gebruikt of verwerkt worden. Het interview bestaat uit 3 delen, het eerste vertrekt vanuit de tien criteria uit de oproepbrief (hier houdingen genoemd), het tweede gaat in op de structuur van een les en uw didactische aanpak, en het derde deel is een open deel waar u een eigen vrije bijdrage binnen het thema kan toevoegen.		Huidig aantal lln.	Instrument(en)/vak(ken):
		1 <sup>e</sup> gr:	
		2 <sup>e</sup> gr:	
		3 <sup>e</sup> gr:	
		4 <sup>e</sup> gr:	Studierichting:

### Deel 1 – bespreking didactische houdingen

In dit eerste gedeelte nemen we tien uitspraken als basis voor het gesprek. U krijgt de mogelijkheid te reageren op de uitspraak (hoe begrijpt u deze uitspraak, wat vindt u er van, bent u akkoord/niet akkoord, waarom, etc.) en indien u zich aansluit bij deze uitspraak wens ik ook graag te weten op welke manier u dit toepast in uw les.

Houding	Reactie respondent	Toepassing(en)
Je bent voortdurend op zoek naar nieuw lesmateriaal, leermethoden, en nieuwe kennis uit het onderwijsveld en jouw vakdiscipline.		
Je bent actief bezig met het ontwikkelen van eigen leermaterialen en/of leermethoden te gunste van jouw leerlingen.		



Houding	Reactie respondent	Toepassing(en)
<p>Je past leerdoelen, leerinhoud, instructie, en evaluatie aan afhankelijk van de leerling die voor je staat om in te spelen op diens niveau(1), interesses(2), en persoonlijke behoeften(3).</p> <p><i>Wat begrijp je onder (1), (2), en (3)</i>  <i>Hoe pas je aan voor (1), (2), en (3)</i></p>		
<p>Je vindt dat het leerproces belangrijker is dan het leerproduct.</p>		
<p>Je bent er van overtuigd dat elke leerling kan bijleren en groeien en weet dit vorm te geven in de les.</p>		
<p>Je vindt het belangrijk dat de leerling een stem heeft in de klas en biedt keuzemogelijkheden aan waar mogelijk is.</p>		

Houding	Reactie respondent	Toepassing(en)
<p>Je zoekt steeds naar geschikte manieren om een leerling uit te dagen.</p>		
<p>Je creëert een warm leerklimaat waarin het maken van fouten mogelijk is.</p>		
<p>Je tracht in je lessen een connectie te maken met de leefwereld van de leerling(en).</p>		
<p>Je bent bereid je kennis en kunde te delen met anderen.</p>		

## Deel 2 – Het verloop van een les

In dit tweede gedeelte van het interview nemen we een typische lessituatie als aanzet voor het gesprek. Bedenk of selecteer een situatie uit uw ervaringen waarin uw didactische kwaliteiten als docent ten volle benut werden. Denk bijvoorbeeld aan een doorsnee les bij de gemiddelde student/groep studenten, een unieke doorbraak bij een moeilijke leerling, het extra stimuleren van een begaafde leerling, enzoverder. Beschrijf voor deze situatie het volledige proces dat u als leerkracht doorloopt, te beginnen bij een beschrijving van de situatie, uw voorbereidingen, het starten van de les, het verloop van de les, en het einde van de les. Afhankelijk van de beschikbare tijd tijdens het interview behandelen we minstens één, maar mogelijk meerdere situaties op de zelfde manier. Kies daarom de meest krachtige en representatieve situatie eerst.

**Beschrijving situatie** (*beschrijf wat je weet over situatie, de leerling(en), de leeromgeving, jouw uitgangspunt*):

**Voorbereidende fase** (*wat doe je om je klaar te maken voor de les, welke doelen stel je, hoe bepaal je deze, wat zijn de verwachtingen, welke materialen selecteer je, waarom,...*):

**Uitvoerende fase** (hoe verloopt de les, hoe handel je als leerkracht, welke handelingen voert de leerling(en) uit, waar wordt op gelet, wat is belangrijk, welke stappen worden genomen, welke werkvormen worden toegepast,...):

**Eindfase en evaluerende fase** (hoe beëindig je de les, werd het doel bereikt, hoe en hoe weet je dit, hoe kijk je terug op het verloop, welke lessen trek je uit het proces, wat is belangrijk,...)

### Deel 3 – Vrije bijdrage

Als derde deel van het interview nodig ik u uit om een vrije bijdrage te doen aan het onderzoek.

Zijn er elementen die u graag zou toevoegen aan het onderzoek? Wat vindt u belangrijk? Welke boodschap draagt u graag over aan jonge startende leerkrachten of huidige collega's?  
Gelieve voor deze vraag binnen het onderwerp van didactische werkvormen te blijven en vooral elementen aan te brengen waarvan u vindt dat er nog niet eerder op in is gegaan in het onderzoek.

# Analyseschema

Interview:		Selectieprocedure - waarom we weten dat de informatie valide en betrouwbaar is	Hoe ziet LCT er uit in de praktijk?	Het leerproces van de docent - Hoe komen we er?	Waar loopt men tegenaan?
<b>Growth Mindset</b>	Interpretatie				
	Quotes				
<b>Differentiatie</b>	Interpretatie				
	Quotes				
<b>SDT</b>	Interpretatie				
	Quotes				
<b>SRL</b>	Interpretatie				
	Quotes				
<b>Feedback</b>	Interpretatie				
	Quotes				
<b>Flow</b>	Interpretatie				
	Quotes				
<b>Scaffolding</b>	Interpretatie				
	Quotes				
<b>DMGT</b>	Interpretatie				
	Quotes				
<b>Leerstrategieën</b>	Interpretatie				
	Quotes				
<b>Community of Practice</b>	Interpretatie				
	Quotes				
<b>Andere</b>	Interpretatie				
	Quotes				
<b>Algemeen</b>	Interpretatie				
	Quotes				

## Aanbevolen literatuur

<b>Titel</b>	<b>Auteur</b>	<b>ISBN/EAN</b>
1810 - 2010 Chopin Her-dacht - Bouwstenen voor een natuurlijke techniek voor professionelen en amateurs	Daniel De Clerck	9789081522007
Begeleidingspraktijk Gitaar	Gert Goemaere	YDME2018018
Brouwerijen (1, 2, en 3) - muzikaal dagboek	Fred Brouwers	9789052402093
Coöperatief leren in muziek / 1	Frits Evelein	9789055745715
Coöperatief leren in muziek / 2	Frits Evelein	9789055746415
Coöperatieve leerstrategieën	Spencer Kagan & Miguel Kagan	9789461181718
Dyslexie en touwtje springen	Marijke van Vuure	9789460150388
Een Eeuw Popmuziek	Gert Keunen	9789401424646
Klanksporen: breinvriendelijk musiceren	Lieven Strobbe & Hans Van Regenmortel	
Kwintessens	Robijn Tilanus	9789071939082
Neue Jazz-Harmonielehre	Frank Sikora	
Speel het Klaar met Professor Langhaar	An Beerts	9790365524785
Tonaal Gereedschap voor Klavierspelers	Lieven Strobbe	9789044131406
Track & Play	Jonas Bruneel	
Vitamines voor Groei - ontwikkeling voeden vanuit de zelf-determinatie theorie	Maarten Vansteenkiste	9789462922860

### **Aanbevolen door auteur**

Musicking - The meaning of performing and listening	Christopher Small	0819522570
Ons Muzikale Brein	Daniel Levitin	9789045024561
Categorizing Sound	David Brackett	9780520248717
Visible Learning for Teachers	John Hattie	9780415690157
Creativity - The psychology of discovery and invention	Mihaly Csikszentmihalyi	9780062283252
Flow - The psychology of optimal experience	Mihaly Csikszentmihalyi	9780061339202
The Power of Music	Susan Hallam	9781905351312

### **Websites**

<https://www.cooperatiefleren.nl/>

<https://artistiekecompetenties.blog/>

<http://www.rythme.be/fr/>

<http://johansabbe.com/soundpainting/index.html>

<https://be.abrsm.org/en/>

<http://www.tonaltools.com/>

<http://www.trackandplay.be/>

Blog Erik Schrooten en kunstig competent  
 Les Ateliers du Rythme  
 Soundpainting  
 Thuispagina Associated Board of the Royal  
 Schools of Music  
 Tonaal gereedschap  
 Webpagina Track & Play

# Didactische toepassingen

Tijdens de interviews werd naar didactische toepassingen van de uitspraken gevraagd. Wat volgt is een selectie van opvallende manieren van werken bij de respondenten.

## ***Het intakegesprek***

Het intakegesprek is een moment aan de start van het leerjaar dat ondertussen steeds vaker door leerkrachten wordt toegepast en onderdeel uitmaakt van het leerplan Kunstig Competent. Door de eerste les een gesprek te hebben over de ambities, wensen, aspiraties, en achtergrond van de leerling wordt meteen de leerling in het midden van de les geplaatst. Het vormt een essentieel beginpunt om de zelfdeterminatietheorie in werking te laten treden en mogelijk al meteen differentiatie toe te passen. De leerling kan op die manier zijn eigen behoeften uitten en de leerkracht kan een idee vormen over wat de leerling nodig heeft en zelf wilt. Dit moment hoeft niet beperkt te worden tot enkel de allereerste les van het jaar, maar kan regelmatig opnieuw plaatsvinden. Gepaste momenten zijn bijvoorbeeld na het afronden van een werk waar enkele weken tijd in heeft gezeten en de leerling is klaar voor een nieuwe uitdaging; wanneer de leerling vastloopt op een werk en de motivatie naar beneden duikt; na een klasconcert, een presentatie, of dergelijke climax in een lesreeks; als tussentijdse evaluatie om na te gaan of de geselecteerde werken of methodes voldoende aansluiten op de interesses van de leerling.

## ***Groove voor de Flow***

Bij het aanleren van nieuwe materie, hetzij notennamen, akkoorden, akkoordinhouden, hetzij technieken, vingerzettingen, grepen, enzoverder, kan ritme, en met name groove, gebruikt worden om regelmaat te creëren in een muzikale context. In tegenstelling tot het sobere gebruik van de metronoom kan een begeleidingstrack worden opgezet met een ritmisch regelmatige basis en eventueel een harmonische basis. Vervolgens spelen leerlingen kleine oefeningen, zoals toonladderoefeningen, arpeggio's, akkoordomkeringen, of zegt men notennamen of akkoordinhouden luidop over de begeleidingstrack. Dit synchroniseert de leerlingen, met name handig in grotere groepen, op een natuurlijke manier en bovendien wordt op die manier ook een muzikale context gecreëerd waarin anders droge en saaie oefeningen op een amusante manier worden uitgevoerd. Bovendien ontwikkelen leerlingen op die manier een innerlijk tempogevoel, wordt de uitvoering geautomatiseerd, en ontstaat er op die manier flow in de les en in de uitvoering.

## ***Dobbelsteenspel***

Speelgoed of gezelschapsspelletjes kunnen de lesinhoud dienen met enkele aanpassingen. Een eenvoudige dobbelsteen kan aanleiding geven om het instrument beter te leren kennen. Voor violisten komt dit erg goed van pas. Zo heeft een viool vier snaren, elk met een basisnoot, en zijn er naast de grondtonen vier vingerposities in de basishouding. De leerlingen gooien om de beurt tweemaal met de dobbelsteen. De eerste gooi geeft één van de vier snaren of voor de overblijvende twee getallen "gooi opnieuw" en "sla je beurt over". De tweede worp geeft "open snaar", één van de vier vingerposities, of "gooi opnieuw". Daarna moet de leerling nadenken welke noot er klinkt met de gegeven snaar en vingerpositie. Op die manier leren ze op speelse wijze hun instrument beter kennen.

Ook voor compositie of improvisatie kan een dobbelsteen een handig instrument zijn. Zo geef je betekenis aan elke zijde van de dobbelsteen zoals grondtonen, toonladderinhoud



(majeur, mineur, pentatonisch, mixolydisch,...), akkoordinhoud (majeur, mineur, verminderd, vergroot, dominant 7,...), of bijvoorbeeld verschillende ritmes. Met het gooien van de dobbelsteen geeft de leerling zichzelf een structuur of een aantal akkoorden, toonladders, of noten om mee te werken. De uitkomst kan bijvoorbeeld een eenvoudig akkoordschema zijn waar vervolgens over wordt geïmproviseerd, het bepalen van een toonsoort om in te schrijven, of de startnoten voor een melodie.

### ***De Pauzeknop***

De pauzeknop is een didactisch instrument om het nadenken te activeren. Kinderen kunnen ongeduldig zijn en willen snel iets gedaan krijgen en op korte termijn succes ervaren. Het probleem is dat ze als gevolg vaak niet nadenken over wat ze doen, welke fouten ze maken, en waarom ze die fouten maken. Als leerkracht kan je zeggen "pauzeknop indrukken" om de leerling er toe aan te zetten even te stoppen bij dat moment, te reflecteren, en op zoek te gaan naar wat er gebeurt of misgaat. Traag spelen, tijd nemen om na te denken, rust creëren in de les, en de aandacht richten op het probleem helpen om hardnekkige fouten te overkomen. De pauzeknop werkt bovendien extra goed bij leerlingen met leerproblemen zoals dyslexie of ASD.

### ***Lesgeven vanuit probleemoplossing***

Het stellen van vragen, zelf uitsluitend vragen stellen en dus geen antwoorden geven, zet de leerling aan tot probleemoplossend denken. Deze strategie ondersteunt het zelfregulerend vermogen en leert de leerling zelf op zoek te gaan naar problemen en antwoorden. Dit begint bij vragen zoals "wat wil je leren?", naar "wat lukt niet?" en "waarom lukt het niet?" tot "vind je dat goed klinken?". Dergelijke vragen zetten het gedachtenproces van de leerling op gang. Vervolgens laat je voldoende denktijd en ruimte voor de leerling om te zoeken, wat enigszins geduld en stilte bij de leerkracht vraagt. Daarna kan je vervolgvragen of suggestieve vragen stellen die het antwoord voorbereiden maar de leerling het gevoel geeft het zelf te hebben gevonden.

### ***Eigen agenda invullen***

De leerling zelf de agenda laten invullen of opschrijven wat in de les is gebeurd en wat de verwachtingen voor aankomende week zijn is een belangrijk reflectiemoment voor de leerling. Hier moet benadrukt worden dat de leerling nadenkt over wat in de agenda moet worden geschreven en de leerkracht dus niet dicteert. Via vraagstelling kan de leerkracht de leerling sturen en helpen herinneren wat er die les is gebeurd, wat de opmerkingen waren, de werkpunten opsommen, laten herhalen hoe de leerling die werkpunten thuis kan aanpakken, en dat kort laten samenvatten. Dit kan gepaard gaan met een motiverend woordje, een herhaling van wat goed ging, en een connectie met de inzet en voortgang om de groei mindset te voeden.

### ***Oefenen in de les***

Het wordt vaak gezegd, oefenen doe je thuis. Maar, een leerling die niet goed weet hoe thuis correct te oefenen, vergeten is wat te oefenen, of te kampen heeft met faalangst of leerproblemen, of misschien zelfs een problematische thuissituatie, zal thuis niet veel oefenen. De leerling in de les laten oefenen kan veel duidelijkheid scheppen in de problemen die de leerling heeft. Ten eerste maakt het meteen het leerproces duidelijk. De leerkracht kan inspelen op het zelfregulerend vermogen, feedback geven op hoe de leerling te werk gaat, en bijsturen door leerstrategieën aan te leren of te verbeteren. Eventuele denkfouten, mentale problemen, uitstelgedrag en dergelijke kunnen zichtbaar worden.

Mogelijk heeft de leerling nood aan een goed gesprek, of moet het gewoon ervaren wat oefenen is door het te doen. De focus ligt dan op het aanleren van de groeimindset, bijstellen van verwachtingen ("je hoeft het niet meteen te kunnen"), creëren en leren aanvoelen van flow, voeden van gevoelens van competentie ("na oefenen kan je het"), en toepassen van scaffolding (hoe bouw je het oefenen op). Oefenen in de les is geen verloren tijd, maar een leermoment op zichzelf.

### ***Positieve muzikale ervaringen***

Passie en liefde voor muziek wordt gevoed door positieve ervaringen. Dit kan door er een punt van te maken elke muzikles een positieve en plezierige muzikale ervaring te laten zijn. Wanneer dit niet van zichzelf aanwezig is en lessen moeizaam verlopen kan bewust gebruik worden gemaakt van enkele leuke muzikale spelletjes, het herhalen van gekende en plezierige muziekwerken, aandacht schenken aan de muzikale interesses van de leerling, of het direct overbrengen van muzikaal genot door de leerling te laten luisteren naar hoe de leerkracht een mooi en aangenaam muziekwerk speelt of muziek af te spelen waar de leerkracht van geniet.

### ***Breken van podiumangst***

Als leerling op het podium staan is voor de ene een plezier maar voor de ander een enorme angst. Elke leerling verdient een positieve podiumervaring en een trots gevoel. De sfeer die er in de zaal hangt op het moment een leerling het podium moet opgaan kan een grote impact maken op hoe de leerling zo'n moment ervaart. Als leerkracht, of als directeur, kan je daar een groot verschil maken. Zeker als het een examenconcert is, de zaal is muisstil, de lichten lichtjes gedimd, en achteraan zitten vier donkere figuren aan een tafel starend naar dat lege podium. Als de directeur, als zijnde de hoogste persoon in de zaal, op dat moment even een grapje maakt, de leerling toespreekt en aanmoedigt, of zelfs even voor afleiding zorgt, dat betekent iets. Dat kan de gehele sfeer omdraaien en een groot verschil maken voor de gemoedstoestand van de leerling.

Ook als leerkracht kan je de leerling helpen zo'n moment door te komen door bijvoorbeeld mee op het podium te gaan staan. Je kan meespelen, hetzij het stukje, hetzij een tweede stem, hetzij een begeleiding. Je kan er naast gaan zitten en blaadjes draaien, kleine aanmoedigende woordjes toespreken, en mee zorgen dat de kleine dingetjes die mis kunnen gaan meteen worden opgevangen.

Een goede voorbereiding is al half het werk. Ook de podiumervaring kan geoefend worden door tijdig een les te besteden aan het repliceren van zo'n concertgevoel. De les op voorhand speelt de leerling een klein klasconcert met de leerkracht en de andere leerlingen in het publiek. Iedereen is muisstil, de leerling zet zich klaar, en speelt het stuk in één keer door. Nadien volgt applaus en een woordje feedback. De leerling krijgt enkele tips mee over podiumpresence, houding, hoe het hoofd koel te houden, waar op te letten, enzoverder.

De volledige beleving van een examen kan ook volledig veranderd worden wanneer de aandacht van "examen" wordt verlegt naar "concert". De gehele sfeer kan veranderd worden wanneer men niet meer spreekt van een examen, maar een voordracht of concert voor publiek. De jury mengt zich in het publiek, stelt zich minder formeel op, er wordt tussendoor muziek gespeeld, mensen mogen praten tussendoor, en de leerling krijgt vooral ingeprent dat deze muziek maakt voor het publiek. Het idee van een examen voor punten wordt weggewerkt.

### ***Van auditief leren naar noten lezen***

Een aanpak om snel kinderen met muziek bezig te laten zijn is zo veel mogelijk op gehoor werken. De leerkracht begint met de meest voor de hand liggende tonen op het instrument om een eenvoudig stukje muziek uit te werken.

*"Ik wil gewoon dat die direct met muziek bezig zijn. Dus de eerste les kunnen die echt al iets plukken, pizzicato spelen [op een viool, aut.]. Dus dan kunt ge een canon spelen... .. die zijn al muziek aan het maken en aan het luisteren en iemand anders in de les kan dat misschien al spelen of een stukje daarvan, allé, ge zijt meerstemmig bezig en direct how, dit is dus muziek!"*

Door te starten met het voorspelen van de meest intuïtieve tonen en een eenvoudige techniek kan vanaf het begin af aan al muziek worden gemaakt die begint bij het gehoor en het luisteren naar elkaar. De leerling leert bijvoorbeeld een eenvoudige begeleiding en de leerkracht speelt daarna een melodie over wat de leerling speelt. Pas later, wanneer de leerling een aantal eenvoudige deuntjes heeft geleerd wordt er een connectie gemaakt met het notenschrift. Ook dit kan nu intuïtiever verlopen omdat de leerling eerst heeft leren luisteren en vervolgens een visualisatie van de klank te zien krijgt.

Een groot voordeel van deze manier van werken is dat de leerling meer op de klank leert te vertrouwen en van het begin af aan al beter leert luisteren naar wat er op het eigen instrument en in de omgeving muzikaal gebeurt. Dat geeft meer vertrouwen en meer houvast, alsook een natuurlijk intuïtief begrip van muziek. Voor de leerkracht biedt deze aanpak ook de mogelijkheid om te differentiëren in de les. Leerlingen die wat verder staan krijgen moeilijkere melodieën om te leren terwijl minder vaardige leerlingen eenvoudigere partijen krijgen of meer repetitieve stukjes. Wanneer de aangeleerde delen goed in de vingers zitten kan de leraar beginnen spelen met de structuur, wat vervolgens ook aanspraak doet op muzikaal inzicht bij de leerlingen, de aandacht traint, en een hoger begrip van muziek aanspoort. Bovendien, wanneer dit alles zonder partituur gedaan wordt, zal blijken dat leerlingen muzikaal veel meer kunnen doen dan wanneer ze gebonden zijn aan partituur en lezen. Uiteindelijk leidt dit ook tot het punt dat leerlingen die al bekender zijn met de stukjes hun vrijheid gaan zoeken in het zelf verzinnen van een tweede melodie of een versierstem. Deze methode biedt dus ruimte voor improvisatie en creatie.

### ***Het relatieve notensysteem***

Deze lijst van didactische werkwijzen is te kort om het relatieve notensysteem volle eer aan te doen. Toch kan deze niet ontbreken. Het relatieve systeem vervangt de absolute notenwaarde (do-re-mi-fa-sol-la-si) met een relatieve notatie die de relatie van de noot ten opzichte van de grondtoon uitdrukt. Dit wordt gedaan met cijfers. Het cijfer één is de grondtoon. Een majeur toonladder is 1-2-3-4-5-6-7. Elke afwijking van de majeur toonladder wordt aangeduid met een mol of een kruis, dus een aeloische toonladder is dan 1-mol2-3-4-5-mol6-mol7. Het voordeel van dit systeem is dat het de relatie tussen de noten uitdrukt en bijgevolg geldig is in elke toonaard. Abstracte toonaarden, zoals Sol mol groot met zijn zes mollen, klinkt plots even gemakkelijk als Do groot. Het toepassen van het relatieve notensysteem vraagt in het begin veel oefenwerk om het systeem eigen te maken. Eenmaal geïnternaliseerd worden allerlei muzikale toepassingen erg bereikbaar, zoals analyseren van werken (het bevordert inzicht in de relatie van de noten ten opzichte van de hoofdtoonaard), schrijven van liedjes (de best klinkende tonen zijn altijd dezelfde

cijfers), uitwerken van akkoordsymbolen (als de toonladder bekend is dan moet je de noten er maar uitpikken), enzoverder.

### ***Gevoelsmonstertjes en emoties bij het luisteren***

In de kinderpsychologie worden wel eens gevoelsmonstertjes gebruikt om kinderen te helpen hun emoties uit te drukken. Ook voor muzikles en het weergeven van emotie in muziek zijn deze gevoelsmonstertjes een handig instrument voor kinderen om de emotie die ze ervaren bij het luisteren weer te geven. Het helpt de luisterervaring expliciet te maken wanneer de verbale bagage nog beperkt is. Voor jong adolescenten en volwassenen kunnen lijsten van affectieve woorden gebruikt worden of affectieve tegenstellingen om emotie in muziek uit te werken.

### ***De behangrol in de muziekgeschiedenis***

Geschiedenis wordt vaak chronologisch en fragmentarisch aangeleerd. Eerst het fragment oude muziek, dan de renaissance, daarna barok. Tegen het eind van het jaar weten leerlingen vaak niet meer wat er in het begin aan bod was gekomen, laat staan de verbintenis tussen de verschillen stijlperiodes en het overzicht van hoe muziek doorheen de geschiedenis evolueert, wat er verandert en wat er behouden blijft. Het aanbieden van de geschiedenis kan anders.

Waarom niet starten met het overzicht. Met behulp van een behangrol kan de geschiedenis letterlijk uitgerold worden. De lange strook papier toont het volledige overzicht van de verschillende tijdperiodes, de jaartallen, eventueel enkele prominente kenmerken. Voor de rest is er in het begin van het jaar weinig uitgeschreven. Vervolgens ontvangen leerlingen een enveloppe met steekkaartjes. Op die kaartjes staan stijlvormen en compositievormen van door de jaren heen zoals de cantate, oratorium, concerto, fuga, enzoverder. Instinctief proberen de leerlingen er iets van te maken. Wat is wat? Kent er iemand al iets? In kleine groepjes wordt overlegd en bestaande kennis wordt ingeschakeld. Vervolgens wordt gecategoriseerd, wat is vocaal, wat is puur instrumentaal, wat is zonder en met begeleiding. Ergens zal het proces vastlopen en zullen kaartjes open en onbekend blijven. Dat is voor later. De rest van de les wordt er verteld over één kaartje. Wat is het, waar komt het vandaan, we luisteren naar een voorbeeld. Week na week worden de termen steeds duidelijker. Het wordt stilaan ook duidelijk waar alles in de tijdslijn past. Hetzelfde proces kan gebeuren met componisten. Wanneer leefden ze, welke soort werken schreven ze, wat waren hun bekendste werken. Iedere les wordt er een stukje toegevoegd aan het geheel tot het hele plaatje is gevormd. Iedere week herhalen de leerlingen wat de kaartjes betekenen en waar ze in de tijdslijn moeten worden geplaatst. Tegen het einde van het jaar hebben de leerlingen de moeilijke en aanvankelijk onbekende termen zich eigen gemaakt, hebben ze geleerd wie of wat het is, wanneer en door wie het is uitgevonden. Ze kunnen feilloos het volledige plaatje van de meest beduidende gebeurtenissen uit de muziekgeschiedenis opnoemen en uitleggen wat het is. Het is het hele jaar door regelmatig herhaald en aan bod gekomen.

### ***Gebruik van multimedia***

Technologie en multimedia kunnen een grote ondersteuning bieden aan de lespraktijk. Zo kan er gebruik worden gemaakt van de muziekinstallatie, de GSM, smartboards, het internet, en multimediateleprogramma's. Het is niet enkel uit praktische overwegingen, maar ook om een sterkere connectie te maken met de leefwereld van jongeren.

Het gebruik van de muziekinstallatie vormt een essentieel onderdeel van de lesruimte. Ten eerste voor het laten horen van luistervoorbeelden van de muzikale werken die men aanbiedt, eventueel in verschillende versies. Op die manier kan de leerling een betere connectie maken met de muziek en de essentie van een werk bevangen die via de partituur niet kan worden overgedragen. Begeleidingspartijen kunnen worden afgespeeld om bij mee te spelen of om op een muzikalere manier technische of creatieve oefeningen uit te voeren. Ten derde kunnen leerlingen laten horen wat ze zelf leuk vinden of graag naar luisteren. Zodoende kan de leerkracht een beter beeld krijgen van de interesses van de leerling.

Ook de GSM van de leerling kan didactisch worden ingezet. Zo kan je als leerkracht de leerling opnames laten maken in de les, bijvoorbeeld van een vingerzetting of van een voorgespeeld stukje. Op die manier functioneert de GSM als geheugensteun. Ook apps kunnen worden gebruikt, bijvoorbeeld een metronoomapp of apps om ritme of gehoor te oefenen, of begeleidingen af te spelen. Leerlingen die met meerdere tegelijk les hebben kunnen op hun GSM via dat soort apps zich nuttig bezig houden als ze moeten wachten.

Smartboards zijn ook een opkomend gegeven in de muziekschool. Mits het juiste type wordt aangeschaft zijn vooral voor theorielessen de mogelijkheden legio en biedt het ondersteuning aan de leerkracht om sneller vooruit te gaan.

*"Ik ben nogal een snelle met ICT dus dat flitst langs alle kanten. En dus ik moet zeggen na dat smartboard is mijn leerstof en mijn tempo maal twee gegaan... maal twee!"*

Zo kan het smartboard interactief gebruikt worden om oplossingen in een pdf te bedekken, de leerlingen eerst zelf het antwoord te laten zoeken om vervolgens het antwoord open te klikken. Dat scheelt tijd aangezien de leerkracht zelf niet meer hoeft te schrijven. Ook notenbalken kunnen worden geprojecteerd waar op een smartboard kan geschreven worden. Het resultaat kan worden opgeslagen en naar de leerlingen gestuurd aan het einde van de les. Alle bestanden die digitaal beschikbaar zijn kunnen worden geopend op een smartboard wat scheelt in tijd voor af te drukken, uitdelen, enzoverder. Ook kunnen leerlingen getoond worden hoe ze met bepaalde multimediateprogramma's of het internet muzikaal te werk kunnen gaan.

Ook het internet is een groeiend gegeven en voor enkele respondenten onmisbaar in het leslokaal. Snel luistervoorbeelden online opzoeken op Youtube of Spotify, leerlingen de gelegenheid geven te tonen waar ze naar luisteren, maar ook voor de organisatorische of logistieke kant voor het doorsturen van partituren, luistervoorbeelden, links, lesopdrachten, enzoverder via email, Dropbox, of Whatsapp. De innovatieve leerkracht ziet er geen graten in. Ook hier kunnen leerlingen wegwijs in gemaakt worden. Hoe ga je strategisch te werk om luistervoorbeelden, playalongs, of instructiefilmpjes online te vinden? Wat is er allemaal beschikbaar? Ook hiervoor kan een leerkracht een voorbeeld rol spelen en de leerlingen leren om te gaan met online multimedia.

Ook multimediateprogramma's vinden hun weg naar de muziekles. Bijvoorbeeld het gratis muzieknotatieprogramma Musescore dat kan gebruikt worden om leerlingen zelf muziekstukjes te laten schrijven, herwerkingen te maken, of begeleidingen in te spelen en op verschillende tempi af te spelen. Daarnaast zijn programma's zoals Absolute Slow Downer, IrealPro, Transcribe, Audacity, of Perfect Ear programma's die zowel op de computer of mobiel toestel kunnen gebruikt worden in ondersteuning van de les.

### ***Fouten maken als didactische strategie***

Uit fouten kan men leren, vooral wanneer men ze luid en met overtuiging maakt. Het lijkt op de eerste plaats misschien averechts, maar wie fouten durft te maken weet tenminste wát die fout doet. Bovendien leidt een angst voor fouten maken tot terughoudendheid, zenuwachtigheid, en onzekerheid. Daarom, maak fouten en maak ze luidt. Fouten maken heeft een plaats in de les, het maakt het probleem zichtbaar, geeft aanleiding tot verbetering en oefening, maar kan ook leiden tot nieuwe ideeën en inspiratie. Dat laatste vooral in een context waar improvisatie en creatie een plaats hebben.

Als leerkracht kan je leerlingen geruststellen, vertrouwen geven, en aangeven dat fouten maken de reden is om naar de les te komen. Wanneer een fout gemaakt wordt geeft dit aanleiding tot een moment van reflectie. Vervolgens kan de leerling gevraagd worden welke fouten er voorkomen om eventueel een lijstje van werkpunten op te stellen. Een voorgestelde strategie is het werken met jokerkaarten. Een rode kaart kan ingezet worden voor iets dat de leerling erg moeilijk vindt, oranje voor plaatsen die een beetje moeilijk zijn maar aan gewerkt kan worden, groen voor alles wat goed gaat.

*"Dus, ik zeg van kijk sommigen van jullie bij u gaat het rapper, bij sommigen gaat het trager, dat is geen probleem maar ik probeer hen wel te motiveren; ik ben geen muzikant dus soms ga ik ook eens de mis in, en dat helpt ook, draagt ook denk ik bij tot die goeie sfeer of dat uitproberen."*

Jezelf als leerkracht eerlijk en kwetsbaar opstellen kan de leerling ook geruststellen. Als je als leerkracht zelf fouten maakt in bijzijn van de leerling geeft dat de gelegenheid aan de leerling te zien dat ook de leerkracht niet perfect is, dus relativering. Het geeft bovendien aanleiding tot humor, zoals grapjes maken over de fout. In aanwezigheid van medeleerlingen is het belangrijk duidelijk te maken naar medeleerlingen toe dat er niet mag uitgelachen worden, het verschil tussen lachen met en uitlachen verduidelijken. Het kan ook aanleiding zijn tot corrigeren door de leerling naar de leerkracht, dus inzicht of oplettendheid.

Bovendien kunnen fouten bewust gebruikt worden in spelvorm als een vorm van omgekeerde psychologie. Door de leerling bewust fouten te laten maken of foute noten te laten spelen kan de angst voor het maken en neiging tot perfectionisme doorbroken worden. Uiteindelijk is het doel een aangename ontspannen sfeer te creëren waarin de leerling zich goed voelt, met durf speelt, zichzelf durft te zijn, vertrouwen vindt in het spelen en het oefenen, en uiteindelijk leert doorspelen. Fouten moeten wel worden aangepakt, want elke gespeelde fout is een geleerde fout. Daarom, na een gemaakte fout voldoende vaak de juiste manier van spelen herhalen, traag spelen, en met voldoende aandacht.

### ***Omgaan met faalangst***

Faalangst, een laag zelfbeeld, of gebrek aan vertrouwen in zichzelf zijn veelvoorkomende leerproblemen waar leerlingen mee te maken krijgen. Zelfeffectiviteit is belangrijk voor zelfregulerend leren, dus het doorbreken van negatieve gedachten en twijfels is belangrijk om de leerling terug aan het oefenen te krijgen. Als leerkracht kan je de leerling inzicht geven dat deze gedachten puur psychologisch zijn en dat elke actie eng kan lijken afhankelijk van hoe je denkt.

Laat de leerling van één tegel op een andere stappen. Als je geen tegelvloer hebt kan je bijvoorbeeld een pen of een smal lang voorwerp op de grond leggen om overheen te stappen. Maak de leerling duidelijk hoe makkelijk dat was. Dat ging feilloos en koste geen moeite, er was geen twijfel. Vervolgens laat je de leerling zich voorstellen dat de afstand tussen de twee tegels (of het voorwerp op de grond) een diep ravijn is. Plots is het stappen van één tegel naar de andere niet meer zo gemakkelijk. Je laat op die manier inzien dat iets zo eenvoudig als over twee tegels stappen een angstige ervaring kan worden puur door de manier waarop ons brein denkt.

Vervolgens geef je de leerling een oefening. Laat de leerling in een spiegel naar zichzelf kijken en de woorden zeggen "ik kan dat", "ik ben goed", "ik ga dat goed kunnen", "ik ben een goeie muzikant". Dit zal voor de leerling als een vreemde en moeilijke oefening overkomen, maar je maakt duidelijk dat de leerling maken doen alsof tot er iets gebeurt. Wat er precies zal gebeuren geef je nog niet mee. Dat zal de leerling zelf ontdekken. Een tweede oefening, mogelijk op een later moment of in een latere les, is het vervangen van elke negatieve gedachte door een positieve gedachte. "Alles ging fout" wordt vervangen door "wat ging goed", "Ik kan dat niet" wordt "ik kan dat wel".

De houding van de leerkracht en het geloof in de leerling speelt hier ook een grote rol, ook wel het *pygmalion effect* genoemd. Door regelmatig expliciet te uiten naar de leerling dat deze het wél kan en vooral kan leren wordt de groei mindset geactiveerd. Een extra focus op het leren en de inzet die nodig is om iets te leren relativeert het probleem. Zo kan je de leerling die zegt "ik kan dat niet" beantwoorden met "je kunt het nog niet, want daarom ben je hier. We gaan oefenen en je gaat het leren!".

### ***De leerling laten lesgeven***

Je kan als leerkracht niet overal van op de hoogte zijn. Je bent zelf gespecialiseerd in een bepaald genre, een bepaalde techniek, of een bepaalde methode. Het zal voorkomen dat je leerlingen krijgt waar de klik uitblijft of de interesse van de leerling onvoldoende overeenkomt met jouw aanbod. Zeker bij leerlingen met een cultureel etnische achtergrond die een muzikale affiniteit hebben die niet aansluit bij jouw aanbod kan het gepast zijn de rollen om te draaien. Maak de leerling leerkracht van zijn of haar culturele affiniteit. Laat de leerling werken meebrengen en muziek laten horen aan jou. Stel jezelf open om iets nieuws uit hun cultuur te leren en zoek vervolgens naar kapstukken die aansluiten bij hetgeen jij als leerkracht wilt aanbieden. Melodieën of begeleidingen die bepaalde technieken uitlokken, ritmes die je samen kunt oefenen en daarna leren noteren, het aanleren van transcripties maken, enzoverder. Verplicht jezelf niet als leerkracht alles perfect te hebben voorbereid, maar vertrouw op je kennis en kunde om een oefening en een les te maken uit hetgeen er op je afkomt. De didactische vorm "vragen stellen" en "probleemoplossend denken" sluiten hier nauw bij aan.

De leerling laten lesgeven kan ook werken voor sterk presterende of zwak presterende leerlingen. Aan een sterk presterende leerling kan je zeggen "zoek een uitdagend werk, leer het spelen, en leer het mij aan". Je leert de leerling na te denken over en bewust te worden over elementen die anders vaak automatisch en onbewust verlopen voor de begaafde leerling. De zwak presterende leerling kan je vragen zijn of haar favoriete muziek te tonen aan de leerkracht en uit te laten leggen wat die hoort en dat aan te leren aan de leerkracht. De leerling zal zich trots voelen dat die mag les geven aan de leerkracht. Het geeft een groot gevoel van zelfwaarde wat motiverend werkt. Vervolgens leert ook deze leerling dieper na te denken over het leerproces. Door het aan de leerkracht uit te leggen

verduidelijkt de leerling de inhoud ook voor zichzelf. Wat werkt voor zwak presterende leerlingen werkt uiteraard ook voor gemiddelde leerlingen.

In een les met meerdere leerlingen kan je de leerlingen uitdagen aan elkaar les te geven. Als leerkracht medieer je het proces en geef je tips aan de leerling die uitlegt. Zo kan je de leerlingen bijvoorbeeld gedurende een periode iedere week om de beurt een muziekwerk laten meebrengen wat zij graag horen. Vervolgens laat je hen dat aan de andere leerlingen aanleren.

### ***Peer- en zelfevaluatie***

Evaluëren is iets dat bij verstek aan de leerkracht is toegebonden. De leerkracht vormt een oordeel en geeft punten, de leerkracht zegt of het goed was of niet. Echter, ook leerlingen kunnen een mening hebben, of aanleren een mening te vormen. Als een leerling ook leert evalueren kan het zichzelf evalueren en op termijn beter worden in het aansturen van het eigen leerproces (zelfregulerend leren). Bijgevolg kunnen peer- en zelfevaluatie een plaats krijgen in het leerproces. Bijvoorbeeld, de leerlingen geven een klasconcert, iedereen luistert naar elkaar. Op een later moment komt de groep samen en wordt rondgegaan. Elke leerling wordt een moment subject. De leerling zegt iets over zichzelf, wat vond die er zelf van, wat was goed, waar kan aan gewerkt worden? De toon waarop iedereen spreekt is van belang. Hier kan een connectie worden gemaakt met de groeimindset. Vervolgens geeft de groep feedback op het subject. Wie wat wilt bijdragen kan zeggen wat ze goed vonden, een compliment geven, en aangeven wat ze niet zo goed vonden of waar ze denken dat het subject nog kan leren. Belangrijk hier is de aandacht voor een vriendelijke opbouwende toon en respect voor elkaar. De leerkracht kan in zijn of haar oordeel rekening houden met de evaluatie van de andere leerlingen en zelf aangeven wat deze heeft gehoord. Voor iedereen kan dit een leerzaam moment zijn om te reflecteren op het maken van muziek.

### ***Improviseren om te leren***

Improvisatie kan een krachtig didactisch instrument zijn dat in elke muzikale context kan worden toegepast. Het gebruik van improvisatie beperkt zich niet tot de jazz, maar kan in elk genre toegepast worden. Denk daarbij vooral aan de variaties van Bach die veel weg hebben van improvisaties over een wederkerige vaste structuur. Hier volgen een aantal momenten waarbij improvisatie kan worden ingezet als onderdeel van het leerproces.

Het beginnen bespelen van een instrument kan onmiddellijk vanuit improvisatie gebeuren. Beeld je hierbij een vijfjarig kind uit dat intuïtief begint te tokkelen op de toetsen van een piano om de klanken te ontdekken. Het vrij ontdekken en vervolgens beschrijven van deze klanken legt de eerste bouwstenen voor het leren kennen van het instrument en de mogelijkheden. Vervolgens kan dit intuïtieve gekoppeld worden aan elke nieuwe techniek. Bijvoorbeeld het leren spelen met twee handen op de piano. Wat gebeurt er als we één toets in de linkerhand indrukken en ondertussen vrij spelen met de rechterhand. De leerling leert vrij te ontdekken wat de mogelijkheden zijn, de samenklanken, en leert meteen een technische basis te leggen op een intuïtieve en onbewuste manier.

Leerlingen met leerproblemen of beperkingen zijn extra gediend met het gebruik van improvisatie. Spelen vanuit het eigen voorstellingsvermogen versoepelt de verwachtingen en complexiteit. In tegenstelling tot aandacht moeten hebben voor en de juiste techniek, en de juiste noten, en het notenschrift, en het juiste ritme spelen, en dat alles tegelijkertijd, kan je de leerling ontlasten door de focus te verleggen naar één component en de rest vrij



laten invullen. Bijvoorbeeld, we oefenen op het spelen van akkoorden. We oefenen een greep en laten de leerling vrij improviseren met het ritme. Of, we oefenen een toonladder. Na het leren spelen van alle toetsen improviseren we vrij met die noten over een begeleidingstrack om ze beter te leren kennen. Pas wanneer de noten goed in de vingers zitten wordt de connectie gemaakt met een partituur en een melodie opgebouwd uit die toonladder.

Wanneer een leerling een grote ambitie toont voor een bepaald muzikaal werk maar technisch of muzikaal nog niet klaar is voor dat werk kan improvisatie een mooie tussenweg bieden. Zo kan gezocht worden naar delen of passages van dat muzikaal werk waar de aandacht naar toe kan gaan. Vervolgens wordt dat gedeelte geanalyseerd, de harmonische, melodische, en ritmische context ontrafeld, en wordt de leerling er toe aangezet te improviseren met dat notenmateriaal. Zo kan de leerling er toe worden aangezet zijn improvisatie te laten klinken als dat werk, zonder dat het dat exacte werk is. Uiteindelijk kunnen motiefjes uit het originele werk verwerkt worden in de improvisatie.

Muziek is meer dan het reproduceren van noten en improvisatie maakt dat duidelijk. Net zoals de variaties van Bach kan je elke harmonische structuur van eender welk muziekwerk analyseren, extraheren, en vervolgens eigen melodieën improviseren over die harmonische structuur. Improvisatie kan zich doelbewust richten op bepaalde muzikale componenten, zoals improviseren met ritme zonder de handen te verplaatsen, improviseren met voicings (omkeringen van akkoorden), improviseren met melodieën, enzoverder. De leerling leert de structuur, het harmonische, melodisch, en ritmisch materiaal beter kennen en ontwikkelt een hoger inzicht in hoe muziek tot stand komt. Bovendien creëert het een vangnet voor de performer. Een blackout of een foutje tijdens een presentatie kan opgevangen worden door een stukje improvisatie wat terug tot het originele werk leidt.

### ***Eigen creaties als lesmateriaal***

Niet elke noot die geleerd kan worden moet al op voorhand op het blad staan. In verlengde van improvisatie is creatie, in muzikale termen compositie, een doeltreffend didactisch instrument. Wat volgt zijn enkele ideeën om creatie in de les te brengen.

Sommige leerlingen barsten van zichzelf al van de creativiteit. Ze willen niet liever dan zelf stukjes schrijven of de ideeën die ze oppikken in de les verwerken tot iets wat van hunzelf is. Het enige wat deze leerlingen nodig hebben is ruimte in de les om dat aan bod te laten komen. Dat start zo simpel als met een vraag als "heb je zelf al eens iets geschreven?", of "zou je eens iets willen schrijven?". De leerling voor wie dat is weggelegd zullen volmoedig toehappen. De instrumentles kan vervolgens de plaats zijn waar hun creativiteit wordt gefaciliteerd door hen de eigen werkjes te laten voorspelen. De leerling kan leren hoe ze hun creaties correct moeten opschrijven (oefenen van muziektheorie en notenschrift) en daarop worden bijgestuurd; ze kunnen strategieën meekrijgen om te leren spelen wat ze horen door bijvoorbeeld hun ideeën voor te zingen en vervolgens na te spelen op het instrument (gehoorvorming); en ze kunnen uitgedaagd worden werkjes te creëren vanuit een bepaalde context, bijvoorbeeld "schrijf acht maten in A mineur".

Vaak is compositie erg persoonlijk en is er in een groepsles weinig ruimte om leerlingen individueel aan bod te laten komen. Een sterk idee om daarmee om te gaan is het samen creëren van een canon. Elke leerling schrijft een kort melodietje van 2 tot 8 maten in een bepaalde toonaard. Vervolgens begint de eerste leerling de eigen melodie te spelen, na twee maten valt de tweede in, twee maten later de volgende. Aangezien iedereen in de

zelfde toonaard werkt zal het nooit slecht klinken. Vervolgens kunnen gezamenlijk ideeën worden gegeven om het verder uit te werken of beter te laten klinken.

Ook voor de notenleerles, muzieklab, of elke andere theorieles kan creatie gebruikt worden als didactisch instrument. Op basis van aanwijzingen of vaste structuren kan de leerling eenvoudige melodieën of ritmes schrijven en op die manier de aangeboden lesstof op een diepere manier verwerken. Ritmiek kan bijvoorbeeld vanuit een grid worden benaderd waarbij de subdivisie als vakjes zichtbaar is. Vervolgens vult de leerling in waar deze een klank wil horen. Als volgende stap speelt de leerling wat werd geschreven en uiteindelijk wordt het bekomen resultaat omgezet in notenschrift. Hetzelfde proces kan ook voor korte liedjes worden toegepast. De leerling krijgt een paar akkoorden en moet noten kiezen uit de akkoorden. Door de improviseren met de noten uit de akkoorden kan een eenvoudige melodie worden uitgewerkt. Later kunnen eventueel doorgangsnoten of versiernoten worden toegevoegd.