

Ontstemd of afgestemd?

**Een onderzoek naar de motivatie voor de lessen muzikale opvoeding in
het secundair onderwijs**

SCRIPTIE, als reflectief luik van de Masterproef, aangeboden tot het
behalen van de graad van Educatieve master Muziek en Podiumkunsten,
afstudeerrichting Muziek, specialisatie Muziekpedagogie.

door **Loes LUYCKX**

Promotor: Prof. dr. Thomas DE BAETS

Stagebegeleider: dhr. Jan VERBEECK

Artistieke coach: dhr. Geert VAN DER STRAETEN

academiejaar 2020 – 2021

Deze scriptie is een examendocument dat na de verdediging niet meer werd gecorrigeerd.
Verwijzingen naar deze scriptie in publicaties kan enkel mits schriftelijke toelating van de promotor,
vermeld op de titelpagina.

Ontstemd of afgestemd?

**Een onderzoek naar de motivatie voor de lessen muzikale opvoeding in
het secundair onderwijs**

SCRIPTIE, als reflectief luik van de Masterproef, aangeboden tot het behalen van de graad van Educatieve master Muziek en Podiumkunsten, afstudeerrichting Muziek, specialisatie Muziekpedagogie.

door **Loes LUYCKX**

Promotor: Prof. dr. Thomas DE BAETS

Stagebegeleider: dhr. Jan VERBEECK

Artistieke coach: dhr. Geert VAN DER STRAETEN

academiejaar 2020 – 2021

ABSTRACT (NL)

Muziek is alomtegenwoordig en een onmisbaar gegeven in het leven van jonge tieners. De koptelefoon-verslaving, afhankelijkheid van sociale media en kanalen zoals *TikTok*, *YouTube* en *Spotify* zijn een vaste waarde en spreken voor zich. Toch hebben leerkrachten muziek in het middelbaar onderwijs vaak te kampen met onaanachtige leerlingen die passief en met tegenzin in de les zitten, geen interesse tonen en het vak allesbehalve ernstig nemen. De vraag hoe dit gebrek aan enthousiasme voor muziek op school verklaard en voorkomen kan worden, vormt het voorwerp van deze masterproef. Om de oorzaken van deze problematiek te ontdekken, kan men te rade gaan bij de talrijke theoretici die zich de laatste decennia verdiepten in de essentie van motivatie en hoe die beknot of gestimuleerd kan worden, of men kan te rade gaan bij de leerlingen zelf en hen gewoon de vraag stellen. Ik bewandelde beide parcours, waarvan mijn verslag besloten ligt in deze scriptie.

De literatuurstudie, betreffende onderzoeksresultaten en leer- en motivatietheorieën, wierp licht op diverse diagnoses en mogelijke remedies. Om de kloof te dichten tussen de muziekbeleving van leerlingen extra- versus intramuros zijn er hervormingen nodig, zowel op vlak van lesinhoud als van pedagogisch-didactische aanpak. Recente internationale studies op gebied van muziekeducatie wijzen op het frequent ontbreken van de relevantie van de lesinhoud, plezierbeleving van de leerlingen, mogelijkheid tot ontwikkeling van muzikale vaardigheden en kansen tot expressie. Onderzoek liet uitschijnen dat het inschakelen van de kritische notie van de leerlingen en het inspelen op hun leefwereld en idiocultuur, de brug zou kunnen slaan.

De tweede benadering vertrok dan ook vanuit dit laatste kernidee en resulteerde in een praktisch educatief-artistisch onderzoeksconcept waarin de 'stem' van de leerling geïntegreerd werd. In een vooronderzoek (studie 1) werden de interesses van de leerlingen, hun verwachtingen voor de lessen en hun muzikale profielen in kaart gebracht door middel van oriënterende en retrospectieve enquêtes. De resultaten van deze enquêtes kwamen overeen met de resultaten van grootschalig internationaal onderzoek: leerlingen willen niet enkel praten over muziek maar vooral actief musiceren en componeren, bij voorkeur in groep. In het praktijkonderzoek (studie 2), dat plaatsvond in drie klassen van de eerste graad secundair onderwijs, werd de inspraak van de leerlingen betreffende de inhoud en vormgeving van de lessen geïmplementeerd in het lesontwerp. Zij kregen eveneens een belangrijke rol bij de evaluatie ervan door middel van evaluerende enquêtes. De twee ontworpen lessenreeksen, als resultaat van een educatieve design research, werden ook door leerkrachten en externe observatoren op hun kwaliteiten en doeltreffendheid beoordeeld. Ten slotte gaf ook de rijke muzikale output van de leerlingen tijdens de lessen aanleiding tot een intense artistieke wisselwerking tussen muziekleerkracht en leerlingen, wat uitmondde in arrangementen en composities op zowel het niveau van de leerlingen als op het niveau van studenten uit de masteropleiding Muziek. Deze scriptie beschrijft het resultaat van een pedagogische-didactische en muzikale afstemming op de leerlingen. Met mijn onderzoek tracht ik te achterhalen wat de beste ingrediënten zijn om 'smaakvolle lessen' te kunnen ontwerpen, die motivatie en lesplezier aanwakkeren en bovendien een positieve impact hebben op de leerresultaten.

ABSTRACT (ENG)

Music is ubiquitous and an indispensable feature in the lives of young teenagers. The headphone addiction, dependence on social media and channels such as *TikTok*, *YouTube* and *Spotify* are a fixed value fixture and speak for themselves. Yet music teachers in secondary schools often have to contend with inattentive students who sit passively and reluctantly in class, show no interest and don't take the subject seriously. The question of how this lack of enthusiasm for music at school can be explained and prevented is the subject of this master's project. In order to discover the causes of this problem, one can consult the numerous theoreticians who in recent decades have studied the essence of motivation and how it can be reduced or stimulated, or one can consult the students themselves by simply asking them the question. I followed both approaches, which I describe in this thesis.

The literature review, concerning research results and learning and motivation theories, shed light on various diagnoses and possible remedies. In order to close the gap between the extramural and the intramural music experiences of students, reforms are needed, both in terms of lesson content and teaching methods. Recent international studies in the field of music education point to a frequent lack of relevance of the lesson content, enjoyment of the students, possibility to develop musical skills and opportunities for expression. Research has shown that using the critical capacities of the students and responding to their world and their musical idioculture, could build the bridge.

The second approach therefore started from this last key idea and resulted in a practical educational-artistic research concept in which the 'voice' of the student was integrated. In a preliminary study (study 1) the students' interests, their expectations for the lessons and their musical profiles were mapped out by means of exploratory and retrospective surveys. The results of these surveys corresponded to the results of large-scale international research: students do not only want to talk about music but especially to actively make music and compose, preferably in a social context. In the practical research (study 2), which took place in three classes of the first grade of secondary education, the students' voice concerning the content and approach of the lessons, was implemented in the lesson design. They were also given an important role in its evaluation through evaluative surveys. The two designed lesson series, as a result of an educational design research, were also evaluated by teachers and external observers for their qualities and effectiveness. Finally, the rich musical output of the students during the lessons also gave rise to an intense artistic and interactive process between music teacher and students, which resulted in arrangements and compositions both at the level of the students and at the level of Master of Music students. This thesis describes the result of a pedagogical-didactical and musical alignment with the students. With my research, I try to find out what are the best ingredients to be able to design 'tasteful lessons', which fuel motivation and enjoyment and also have a positive impact on learning outcomes.

DANKWOORD

Graag wil ik een aantal mensen bedanken die me geholpen hebben om deze scriptie tot een goed einde te brengen. Mijn grote dank gaat uit naar mijn promotor, prof. dr. Thomas De Baets, voor zijn voortdurende beschikbaarheid, de nauwe opvolging, de raadgeving en de boeiende aanbevelingen tijdens de online supervisiegesprekken. Dankzij zijn rationele kijk op de zaken en expertise als muziekpedagoog-onderzoeker, werd ik gestimuleerd om voortdurend het maximale uit mezelf te halen.

Ik dank dhr. Mathias Moors voor het nauwkeurige nazicht van de onderzoeksmethodologie gedurende mijn volledige masteronderzoek. Zijn hulp bij het ontwerpen van kwaliteitsvolle enquêtes en zijn waakzaam oog voor valide onderzoekresultaten, sterkten mijn competenties als kritische en reflecterende muzikaleerkracht-onderzoeker in zekere mate aan.

Dhr. Jan Verbeeck, zowel muzikaleerkracht in mijn stageschool als stagebegeleider en ‘critical friend’ tijdens mijn onderzoek, wil ik van harte bedanken voor zijn fantastische begeleiding, zijn flexibiliteit tijdens de coronapandemie, zijn instant antwoorden op mail en zijn talloze voorbeelden van kwaliteitsvolle muzieklessen. De grondige evaluaties van mijn lessen en wijze raad tijdens de boeiende brainstorms hielpen mij groeien tot een meer zelfbewuste muziekpedagoge en tot een ‘rijker’ persoon. De bezieling waarmee hij lesgeeft, maakt van hem een pedagogisch toonbeeld, naar wie ik sterk opkijk.

Dhr. Geert Van der Straeten dank ik van harte voor de zeer leerzame lessen gedurende zowel mijn bachelor- als masteropleiding. Zijn brede deskundigheid als componist en de inspirerende voorbeelden, adviezen en tips, sterkten mijn eigen compositorische creativiteit en vaardigheden heel wat aan. Ik wil hem alom bedanken voor zijn betrokkenheid in mijn artistieke proces, de diepgang bij het geven van feedback en de aangename, gemoedelijke sfeer tijdens de Skype-gesprekken van mens tot mens.

Ik ben mijn medestudenten, Senne Jonckers en Eline Accoe, erg dankbaar voor het bekijken, analyseren en beoordelen van de video-opnames van mijn stagelessen, niet alleen omwille van hun eerlijke en scherpzinnige antwoorden, maar ook om hun warme vriendschap.

Grote dank gaat uit naar de vier muzikanten die deel uitmaakten van mijn artistieke luik, namelijk Merel Van Hemelryck (cello), Lennert Janssens (contrabas), Geertrui Delplace (viool) en Ivan Yumerski (dwarsfluit). Ik wil hen bedanken voor het engagement, de productieve repetities en deelname aan het concert, de positieve bekrachtiging en het fijne gezelschap. Daarnaast ben ik ook de rappers, Frank Phoenix en Zehnam 25, die de uitvoering van de hiphopsongs voor hun rekening namen, zeer dankbaar voor het vlotte online contact, de productieve samenwerking en hun overtuigende artistieke bijdrage met een goede ‘flow’ en persoonlijke ‘touch’.

Verder wil ik mijn ouders, mijn zus en mijn vriend bedanken voor de liefdevolle aanmoediging, de voortdurende steun en het constructieve en creatieve meedenken. Dankzij hun spontane feedback, hun ongezouten mening en hun enthousiasme voor mijn project, kon ik er telkens weer met een frisse blik naar kijken en met het nodige zelfvertrouwen nieuwe stappen ondernemen. Bovendien wil ik mijn ouders ook bedanken voor het nazicht van deze scriptie.

Tenslotte stel ik ook het support van mijn dichte vrienden en klasgenoten op prijs. Hun mentale aanmoediging heeft mij telkens de kracht gegeven om door te zetten.

INHOUDSTAFEL

INLEIDING	11
DEEL I: THEORETISCH LUIK: LITERATUURONDERZOEK.....	13
1 Kadering van de begrippen	13
1.1 Intrinsieke en extrinsieke motivatie, betrokkenheid en welbevinden.....	13
1.2 De zelfdeterminatietheorie en basisbehoeften	14
2 Muziek op school.....	15
2.1 Nieuwe tendensen	15
2.1.1 Digitale technologie en audiovisuele media	15
2.1.2 Multicultureel muziekonderwijs.....	15
2.1.3 Interdisciplinariteit	15
2.2 Probleemstelling: het kwetsbare imago van het vak muziek op school	16
2.3 Problemen aan de basis van de ‘irrelevantie’ van het vak muziek	16
2.3.1 Te weinig uitdaging	16
2.3.2 Te weinig plezier, kansen tot expressie en relevantie	17
2.3.3 De afstand tussen muziekonderwijs en de leefwereld van leerlingen.....	17
2.3.4 Dominante focus op theorie.....	17
2.3.5 Onderwaardering van praktijkervaringen	18
3 Leertheorieën in functie van mogelijke oplossingen	19
3.1 De kloof dichtten tussen muziek en de leerling: de aanpak.....	19
3.1.1 Actief en praktijkgericht onderwijs: music as praxis	19
3.1.2 De sociale interactie in muziekonderwijs.....	20
3.1.3 Van impressie naar creatieve expressie	20
3.1.4 Authentieke, natuurlijke en socio-culturele context.....	21
3.2 De kloof dichtten tussen muziek en de leerling: de leerstof.....	21
3.2.1 Inspelen op de muzikale leefwereld van de leerlingen	21
3.2.2 Inspelen op muzikale identiteit	22
3.2.3 Uitdagingen en verbreding van de muzikale horizon.....	22
3.3 Luisteren naar de leerlingen: geef hen een stem.....	23
3.3.1 Inschakeling kritische capaciteiten van de leerlingen en invloed op motivatie en leerprestatie.	23
3.3.2 Bevragingen omtrent tevredenheid.....	23
4 Van motivatie naar leereffectiviteit: grootschalige onderzoeken	25
4.1 Motivatie als een van de voorwaarden tot effectiviteit.....	25
4.2 Een doorlichting van het vak muziek in secundaire scholen.....	25
5 Drie praktische methoden voor muzikale opvoeding op school.....	27

5.1	Ervaringsgericht onderwijs van Laevers	27
5.2	Informele leerpraktijken van Green toegepast in formeel onderwijs	28
5.3	Artistieke praktijk van Turino	28
5.4	Overeenkomsten tussen de drie praktijkgerichte methodes.....	29
6	De rol van de leerkracht	31
6.1	Een goede leeromgeving scheppen	31
6.2	Interactie en dialoog met de leerlingen	31
6.2.1	Luisteren naar de leerlingen.....	31
6.2.2	Interactie	31
6.3	Onderwijsstijl.....	32
6.4	Autonomie verlenen.....	32
6.5	De leerkracht als coach	33
6.5.1	Onafhankelijkheid geven.....	33
6.5.2	Verantwoordelijkheid geven	33
6.6	De leerkracht als kritische evaluator	33
6.6.1	Kritische muziekpedagogie.....	33
6.6.2	Kritische evaluaties.....	34
6.7	De leerkracht als onderzoeker	34
6.8	De leerkracht als muzikant en artistiek expert.....	34
6.9	Pedagogische kwaliteiten.....	35
6.9.1	Vereisten en verwachtingen.....	35
6.9.2	Pedagogische persoonlijkheid	35
6.9.3	Didactische kwaliteiten	36
6.9.4	Beoordelingscriteria van leerkrachten	36
7	Het leerplan muziek van Katholiek Onderwijs Vlaanderen.....	37
8	Conclusie literatuuronderzoek	39
DEEL II: PRAKTISCH LUIK: PRAKTIJKONDERZOEK.....		41
1	Kadering van het educatief-artistiek onderzoek	41
1.1	Doelstellingen en verwachtingen	41
1.2	Structuur van het praktijkonderzoek	41
2	Studie 1: Oriënterend vooronderzoek	42
2.1	Onderzoeksmethodologie	42
2.1.1	Onderzoekssetting en doelgroep	42
2.1.2	Onderzoeksmateriaal en dataverzamelingstechnieken	42
2.1.3	Onderzoeksontwerp.....	44
2.1.4	Onderzoeksprocedure	45
2.2	Resultaten van het vooronderzoek: studie 1	47
2.2.1	Oriënterende enquête 1.....	47

2.2.2	Retrospectieve enquête 2	52
2.2.3	Mondelinge bespreking resultaten van enquête 1 en 2 met de leerkracht.....	56
2.2.4	Discussie resultaten enquête 1 en 2	56
2.2.5	Conclusie vooronderzoek	59
3	Studie 2: Praktijkonderzoek	61
3.1	Kadering van het educatief-artistiek praktijkonderzoek.....	61
3.2	Artistieke context	61
3.3	Onderzoeksmethodologie	62
3.3.1	Onderzoekssetting, doelgroep en deelnemers	62
3.3.2	Onderzoeksmateriaal	63
3.3.3	Onderzoeksonderwerp.....	71
3.3.4	Onderzoeksprocedure	72
3.4	Resultaten van het praktijkonderzoek: studie 2	76
3.4.1	Inleiding	76
3.4.2	Evaluerende enquête 3	76
3.4.3	Evaluerende enquête 4	86
3.4.4	Evaluerende kijkwijzer 1: muziekleerkracht-onderzoeker (ikzelf)	97
3.4.5	Evaluerende kijkwijzer 2: participerende leerkracht-observator.....	98
3.4.6	Evaluerende kijkwijzer 3: externe observatoren.....	100
4	Conclusie praktijkonderzoek	105
	BESLUIT	107
	REFERENTIELIJST	111
	LIJST FIGUREN.....	117
	LIJST TABELLEN	119
	BIJLAGEN	121
1.	Educatief onderzoeksportfolio	121
a.	PDF-bestanden	121
b.	Audio- en videofragmenten	122
2.	Artistiek portfolio	123
a.	PDF-bestanden	123
b.	Audio- en videofragmenten	123

INLEIDING

De vele observaties en actieve stages tijdens mijn opleidingen aan de Arteveldehogeschool te Gent en LUCA School of Arts te Leuven, confronteerden mij niet alleen met de valkuilen en sterktes van mijn eigen onderwijsstijl en die van andere muzikaleerkrachten, maar ook met de passieve en weinig betrokken houding van de leerlingen. Meer dan eens staken leerlingen uit de eerste en tweede graad middelbaar niet onder stoelen of banken dat bepaalde lessen hen weinig of niet interesseerden. Ze zien de lessen muziek vaak als bezigheidstherapie, een uurtje ontspanning of extra tijd voor het voorbereiden van een “veel belangrijkere” toets wiskunde of wetenschappen, zo luidde het telkens. Deze uitspraken deden bij mij allerlei vragen rijzen betreffende de invulling, aanpak en kwaliteit van de lessen muzikale opvoeding: waarom worden deze gezien als bijkomstig en minderwaardig? En hoe kan er verklaard worden dat leerlingen buitenschools zo intens verknocht zijn aan muziek en toch op school geen blijk van interesse geven voor het vak?

Niet alleen vanuit mijn verantwoordelijkheidsgevoel als muziekpedagoog en lerares, maar ook vanuit een natuurlijke drang om ‘alles uit de kast te halen’, wilde ik onderzoeken wat deze demotivatie precies veroorzaakt en hoe de lessen muzikale opvoeding (weer) aantrekkelijk, motiverend en betekenisvol zouden kunnen worden voor de leerlingen.

Al gauw kwam ik tot het inzicht dat het heel zinvol zou kunnen zijn om mijn oor te luisteren te leggen bij de leerlingen zelf. Zij zijn immers de spilfiguren voor wie het (muziek)onderwijs bedoeld is, dus zouden de lessen ook op hen ‘afgestemd’ moeten worden om een maximale motivatie en leerimpact te verkrijgen. In dit onderzoek wil ik mij in het bijzonder richten op de leerlingen en hen ‘een stem’ geven, om een scherp beeld te krijgen van hun interesses, verwachtingen en wensen voor de lessen muziek. De leerlingen aan het woord laten, hen inspraak geven in de vormgeving en invulling van de les, zou een oplossing kunnen zijn om de lessen muziek aantrekkelijker en betekenisvoller te maken. Mijn onderzoeksvraag luidt dan ook als volgt: *hoe kan ik als muziekpedagoog de motivatie voor de lessen muzikale opvoeding in het secundair onderwijs (eerste graad) aanwakkeren, uitgaande van de wensen en noden van de leerlingen zelf?*

Het is belangrijk om te nuanceren dat het mij niet louter gaat om de motivatie en plezierbeleving op zich. Muziekonderwijs moet de leerlingen ook iets bijbrengen, zodat ze een brede kennis verwerven en muzikale vaardigheden ontwikkelen. De keuze voor een focus op ‘motivatie’ in mijn onderzoeksvraag vertrekt vanuit mijn subjectieve overtuiging dat motivatie, aandacht en betrokkenheid bij de les belangrijke factoren zijn die aan de basis liggen van effectief leren. Motivatie is volgens mij een van de noodzakelijke voorwaarden voor doeltreffend en kwaliteitsvol onderwijs. De onderliggende vraag in mijn onderzoek luidt dan ook als volgt: *hoe kan ik ervoor zorgen dat leerlingen plezierige lessen kunnen beleven, zonder dat dit ten koste gaat van de leerresultaten?* Deze vraag is ondergeschikt aan mijn onderzoeksvraag, waar ik mij in eerste instantie richt op het aanwakkeren van motivatie. Toch is deze gedachte niet onbelangrijk om te bewaken dat de lessen ook doeltreffend zijn en wordt deze in het achterhoofd gehouden bij het ontwerpen van motiverende en effectieve lessen binnen mijn praktijkonderzoek.

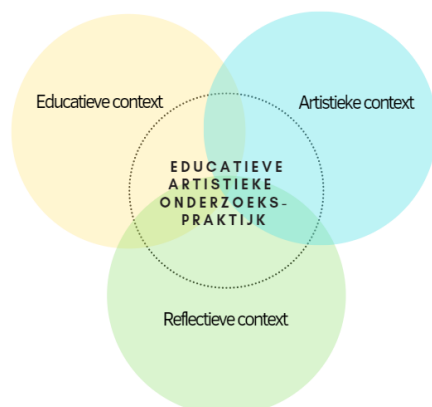
De doelstelling van mijn masteronderzoek is dan ook vierledig: (1) motivatie en betrokkenheid bij leerlingen verhogen in de lessen muzikale opvoeding; (2) inhoud en werkvormen optimaliseren volgens de aanwijzingen en noden van leerlingen; (3) mezelf ontwikkelen als muziekpedagoog; (4) een bijdrage leveren aan kwaliteitsvol muziekonderwijs.

In deze scriptie zijn er twee grote delen te onderscheiden. Het eerste deel bestaat uit een literatuurstudie. In dit theoretische deel worden diverse studies, onderzoeksresultaten en

leertheorieën besproken die verband houden met de motivatie van leerlingen. In *hoofdstuk 1* wordt het begrip motivatie gekaderd vanuit enkele motivatietheorieën. In *hoofdstuk 2* wordt muzikeducatie vanuit een maatschappelijk perspectief belicht. Er wordt ingezoomd op enkele nieuwe internationale tendensen binnen muziekonderwijs. Vervolgens wordt de probleemstelling van mijn onderzoek geformuleerd en worden enkele problemen die aan de basis liggen van de irrelevantie van het vak muziek op school besproken. In *hoofdstuk 3* worden er een paar mogelijke praktijkgerichte oplossingen gesuggereerd vanuit verschillende leertheorieën en worden enkele benaderingswijzen naar voor geschoven. Aansluitend wordt er ingezoomd op enkele onderzoeken waarin leerlingen bevraagd worden en ‘een stem’ krijgen. Het belang van het benutten van de kritische capaciteiten van leerlingen staat hierin centraal. In *hoofdstuk 4* wordt het verband tussen motivatie en leereffectiviteit gestaafd door onderzoek en wordt een blik geworpen op een grootschalige doorlichting van het vak muziek in het Engelse muziklandschap. In *hoofdstuk 5* worden er drie specifieke praktische, motivatieverhogende leermethoden aangereikt die enkele raakpunten hebben met elkaar. Deze worden in detail besproken en later ook concreet toegepast in deel twee van deze scriptie. In *hoofdstuk 6* wordt de veelzijdige taak van de (muziek)leerkracht belicht als motor van het leerproces. De vereisten waaraan hij moet voldoen en de algemene competenties die hij moet bezitten om een kwaliteitsvolle, inspirerende onderwijzer te zijn, worden op een rij gezet. Tenslotte wordt in *hoofdstuk 7* het leerplan van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen even onder de loep gehouden en getoetst aan de theorieën en benaderingen van de literatuurstudie.

Het tweede deel bestaat uit een praktijkonderzoek dat wordt opgesplitst in twee hoofdstukken: een *oriënterend vooronderzoek* (studie 1) en een *kwalitatief praktijkonderzoek* (studie 2). Beide studies worden onderbouwd door de bevindingen en theorieën uit de literatuurstudie van deel I. In het vooronderzoek (studie 1) wordt de leerlingen ‘een stem’ gegeven door middel van twee soorten enquêtes. In een oriënterende enquête, worden de interesses, verwachtingen en muzikale profielen van de tweedejaars leerlingen in kaart gebracht. In een retrospectieve enquête worden de herinneringen aan de lessen muziek van de vierdejaars leerlingen geïnventariseerd. Deze geven samen een beeld van die ‘stem’. De resultaten van dit vooronderzoek, samen met de theorieën en benaderingen uit de literatuurstudie, worden toegepast in het ontwerp van het praktijkonderzoek (studie 2). Gedurende dit praktijkonderzoek krijgen de tweedejaars leerlingen opnieuw een ‘stem’ als mijn kritische onderzoekspartners, die hun ervaringen van de lessen aangeven in evaluerende enquêtes.

Het praktijkonderzoek strekt zich uit over drie contexten: een educatieve, een artistieke en een reflectieve context. De overlappende delen van deze context, die in voortdurende wisselwerking zijn met elkaar, vormen de componenten van mijn praktijkonderzoek, zoals voorgesteld in figuur 1. De *educatieve component*, bestaat uit lessen muzikale opvoeding in het tweede jaar secundair onderwijs. De *artistieke component*, bestaat uit een interactieve, creatieve muzikale praktijk met groepscreatie, compositie en muzikaal arrangement. Samen met de eerder vernoemde literatuurstudie vormen deze drie componenten een theoretisch onderbouwd, educatief-artistiek praktijkonderzoek.



Figuur 1. Voorstelling van het educatief-artistiek praktijkonderzoek (eigen afbeelding)

DEEL I: THEORETISCH LUIK: LITERATUURONDERZOEK

In deze literatuurstudie wordt een onderscheid gemaakt tussen onderzoek en leertheorieën betreffende onderwijs in het algemeen en deze over het kunstonderwijs, waarin muziekonderwijs in het bijzonder op de voorgrond treedt. Muziekonderwijs kan dan weer opsplitst worden in muziek op school en muziekonderwijs op de muziekacademie, namelijk deeltijds kunstonderwijs (DKO) en voortgezet voltijds muziekonderwijs. Ik beperk mij tot de eerste categorie, meer bepaald muziekonderwijs in de eerste graad van het leerplichtonderwijs. Wanneer er verderop gesproken wordt over muziekekeducatie, doel ik op deze context.

1 Kadering van de begrippen

Wanneer we de literatuur over leertheorieën doornemen, kunnen we niet voorbij aan de theorie van de zelfdeterminatie (ZDT) die rond de eeuwwisseling opgang maakte, vooral sinds de publicaties van Ryan en Deci (2000) over intrinsieke en extrinsieke motivatie. Deze hebben een breed toepassingsgebied, maar zijn ook relevant in het domein onderwijs en meer specifiek in het muziekonderwijs.

1.1 Intrinsieke en extrinsieke motivatie, betrokkenheid en welbevinden

Intrinsieke motivatie is de spontane behoefte die verwijst naar gedrag waar eigenbelang, genot of interesse de interne motoren zijn (Ryan & Deci, 2000; 2020). In de onderwijscontext spreekt men van intrinsieke motivatie wanneer het leren zelf voldoening geeft (Hattie, 2012). Nieuwsgierigheid en spelenderwijs verkennen van de wereld zijn voorbeelden van intrinsieke motivatie bij leerlingen. Het ligt volgens Strobbe en Van Regenmortel (2010) aan de basis van een vruchtbaar onderwijsleerproces en speelt een belangrijke rol bij schoolprestaties. Ook Ryan en Deci (2000; 2020) stellen dat intrinsieke motivatie betere leerprestaties en resultaten oplevert. Laevers (2005) argumenteert dat het aanwakkeren van intrinsieke motivatie bij leerlingen het hoofddoel van muziekonderwijs zou moeten zijn en dat het de ultieme sleutel is tot succes. Wanneer een leerling intens geboeid, gefascineerd of gefocust is en drang heeft om iets te leren vanuit eigen interesse of belang, dan zullen vaardigheden en kennis zich het best ontwikkelen, inzichten vergroot worden en het leerproces efficiënter verlopen (Heylen, 2009; Laevers, 2005). Een combinatie van intrinsieke en extrinsieke motivatie is volgens Laevers (2005) en Hattie (2012) noodzakelijk in een goed leerproces *“but the more the balance moves toward intrinsic motivation, the greater the investment in learning, which then leads to greater learning gains.”* (Hattie, 2012, p. 47).

Wanneer externe factoren zoals beloningen de bron van motivatie vormen, spreekt men van **extrinsieke motivatie** (Hattie, 2012; Ryan & Deci, 2000; 2020), bijvoorbeeld als een leerling de beste van de klas wil zijn, thuis beloond wordt omwille van goede cijfers of zijn best doet uit angst voor straf of falen (Laevers, 2005). Leren gebeurt dan niet uit eigen beweging of omdat de leerling echt geïnteresseerd is. Ryan en Deci (2000; 2020) onderscheiden vier gradaties van extrinsieke motivatie, namelijk (1) de zuiver externe controle, zoals een straf of beloning; (2) de verinnerlijkte controle, waarbij innerlijke beloning of zelfrespect de motivatie bepaalt, (of omgekeerd het willen vermijden van mislukking en schaamte); (3) de geïdentificeerde controle, waarbij men zich vrijwillig vereenzelvigd met de doelstellingen van de handeling; (4) de geïntegreerde controle, waarbij men zich niet alleen vereenzelvigd, maar de doelstellingen ook integreert in een groter geheel van motivatiewaarden. Extrinsieke motivatie zou volgens Laevers (2013) ook een grote impact hebben op de effectiviteit van het leren, maar intrinsieke motivatie is noodzakelijk om vanuit een fascinatie en concentratie in een intens geboeide toestand van leren te komen (Laevers, 2005, p. 3).

Volgens Laevers (2005; 2011) bestaat **motivatie** uit een combinatie van betrokkenheid en het emotionele welbevinden, twee factoren die de kwaliteit van onderwijs bepalen. **Betrokkenheid** is volgens hem een bijzondere mentale toestand die meer is dan slechts aandacht voor de les, maar waarin de leerling intens opgeslorpt wordt in een activiteit en zich beweegt tot aan de grens van zijn mogelijkheden. *“Zo’n toestand krijg je maar als kinderen iets op hun weg vinden dat hen voldoende uitdaagt, nieuw genoeg is, prikkelt tot grensverleggend bezig zijn, en vooral gepaard gaat met de beleving dat je greep op de werkelijkheid sterker wordt.”* (p. 4). Volgens Laevers (2005) is de betrokkenheid van de leerlingen bij de les de sleutel tot diepgaand leren. Een tweede voorwaarde voor succesvol onderwijs is volgens hem het **welbevinden** van de leerlingen, namelijk de manier waarop zij zich goed voelen in de klas, ze zichzelf kunnen zijn, ze spontaan handelen, zelfvertrouwen tonen en er tegemoet gekomen wordt aan hun basisbehoeften.

1.2 De zelfdeterminatietheorie en basisbehoeften

De zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000; 2006; 2020) verschaft een systematisch opgebouwde en praktische zienswijze op begrippen zoals motivatie, welzijn, prestatie en identiteit, allemaal relevante begrippen waarmee onderwijsinstellingen, leerkrachten en studenten geconfronteerd worden.

Ryan en Deci (2000; 2020) argumenteren dat voor een evenwichtige psychische ontwikkeling drie basisbehoeften een belangrijke rol spelen bij de motivatie van menselijk handelen: (1) autonomie, (2) competentie en (3) verbondenheid. **Autonomie** wordt gedefinieerd als zelfbeschikking en betekent met andere woorden zelf de touwtjes in handen hebben. Men doet iets waar men zelf in volle vrijheid voor kiest, zonder verwachting van beloning of vrees voor controle. **Competentie** heeft betrekking op het gevoel van beheersing en mogelijkheden tot ontplooiing en groei. **Verbondenheid** verwijst naar het gevoel ergens toe te behoren en wordt versterkt door de waardering die men ervaart. Ryan en Deci (2020) onderstrepen dat onderwijs dat tegemoet komt aan de drie basisbehoeften, resulteert in meer welzijn en betrokkenheid van de leerlingen, in meer engagement, in meer intrinsieke motivatie voor leeractiviteiten, in meer zelfrespect en zelfvertrouwen, in minder studie uitval van de leerlingen en in hogere appreciatie voor hun leerkrachten.

Hun betoog is dat leerkrachten een leeromgeving en omstandigheden moeten creëren waar de drie basisbehoeften aan bod komen en waar vooral autonomie wordt gestimuleerd. In het kader van onderwijs en opvoeding neemt vooral het begrip autonomie een sleutelpositie in binnen de ZDT. Autonomie-ondersteunend onderwijs bevordert eveneens de verbondenheid en de competentie. Wanneer de leerkracht heldere doelstellingen, verwachtingen en richtlijnen vooropstelt, de juiste feedback geeft en uitdagende leeractiviteiten in een stimulerende leeromgeving biedt, dan zal er sprake zijn van autonomie-ondersteunend onderwijs. Ryan en Deci (2020) wijzen ook op het belang om bij het lesgeven eerder te focussen op bekwaamheid dan op prestatie. Prestatie als doel voorop stellen, zal leiden tot gecontroleerde motivatie in plaats van de gewenste autonome motivatie.

2 Muziek op school

2.1 Nieuwe tendensen

Er vonden de laatste jaren opmerkelijke veranderingen plaats op gebied van muziek op school, zowel nationaal als internationaal. Er dienen zich verschillende tendensen aan. Hieronder geef ik, in willekeurige volgorde, een aantal tendensen die ik in de literatuur ben tegengekomen.

2.1.1 Digitale technologie en audiovisuele media

We zien dat digitale technologie meer en meer ingang vindt in het klaslokaal (De Baets & Nijs, 2015). Dan spreken we niet alleen over elektronische instrumenten zoals synthesizers, midi workstations en opnameapparatuur, ook laptops en tablets zijn onmisbare tools geworden in het klaslokaal. Er is een spectrum aan muzieksoftware ontwikkeld, zoals opname- en muzieknotatiesoftware en auditieve trainingssoftware, waar het onderwijs zijn voordeel uit haalt (Finney, 2009). Allerlei audiovisuele media, zoals *YouTube*, zijn niet meer weg te denken uit het muzieklokaal en vormen (meestal) een meerwaarde voor het onderwijs. Online muziekprogramma's bieden de jongeren de mogelijkheid om hun audio- en video-opnames online te delen en stimuleren de ontwikkeling van samenwerkend componeren (Turino, 2008). Er openen zich steeds meer mogelijkheden om online artistiek samen te werken. De recente coronapandemie gaf hier een extra boost aan.

2.1.2 Multicultureel muziekonderwijs

Het muziekonderwijs in de 21ste eeuw is op internationaal vlak doordrongen van culturele diversiteit, wat een rijkdom aan uitdagingen en mogelijkheden verschaft (Campbell et al., 2005). Muziek uit verschillende culturen die geïmplementeerd wordt in de lessen, zorgt voor een globale, mondiale dimensie van het vak muziek (Green, 1998; Spruce & Matthews, 2012). Een multicultureel aanbod in muziekonderwijs bereidt leerlingen voor op een muzikaal diverse wereld (Drummond, 2005). Op die manier kunnen technologie en media de muzikale en multiculturele identiteit van leerlingen versterken (Drummond, 2005).

Uit een onderzoek van Green (1998) bleek dat, hoewel leerkrachten populaire muziek en klassieke muziek in de lessen belangrijk blijven vinden, er tevens een evolutie was naar meer cultureel divers muziekonderwijs, met de nadruk op het behandelen en vergelijken van verschillende muzikale stijlen. De leerstof werd door de leraren in kwestie in de klas ook meer praktisch benaderd, namelijk door het presenteren, componeren en beluisteren van deze muziek.

2.1.3 Interdisciplinariteit

Ook wordt steeds meer in vraag gesteld of muziekpedagogiek zich zou moeten toeleggen op verdieping of juist verbreding. Er vindt steeds meer een verschuiving plaats van het vak muziek op zich naar een integratie van de kunstvakken en kunsteducatie met een crossdisciplinaire aanpak (De Baets & de Vugt, 2016; Ploeg, 2016; Vanesser, 2015). Vanesser (2015) spreekt over een verschuiving van het muziekonderwijs. Kunstonderwijs zou volgens hem moeten evolueren naar *meerdimensionaliteit* en *interdisciplinariteit* (p. 19). Strobbe en Van Regenmortel (2013) wijzen erop dat het muzieklandschap meer en meer projectmatig en domeinoverschrijdend wordt.

2.2 Probleemstelling: het kwetsbare imago van het vak muziek op school

Het lijkt intussen het lot van het vak muzikale opvoeding om eeuwig te moeten vechten voor een legitieme plaats in het onderwijs (De Baets & Nijs, 2013; Philpott, 2012). Het vak muziek in het leerplichtonderwijs ligt onder vuur, "verkeert in crisis" en wordt op school "gemarginaliseerd" (Bisschop Boele, 2011; 2015). Kortom, het vak muziek wordt niet naar waarde geschat. Strobbe en Van Regenmortel (2013) stellen vast dat kunstonderwijs steeds minder prioritair wordt en ingesnoerd wanneer het slecht gaat met de economie. Ze beschrijven dit fenomeen als "kunst als kers op de taart", of ook wel "de marginaliteit van muzische creativiteit" (p. 56). De huidige onderwijshervormingen die in Vlaanderen op tafel liggen, geven hier eveneens notie van. Zo worden er binnen het Katholiek Onderwijs Vlaanderen geen artistieke vakken meer ingericht in het verplichte gedeelte van de tweede en derde graad secundair onderwijs. Het vak muzikale opvoeding wordt slechts een onderdeel van een overkoepelend vak 'Maatschappelijke, economische en artistieke vorming' (MEAV) van maar één uur per week. Dit stuit in recente opiniestukken in de pers op terechte verontwaardiging (zie o.a. Verneert, 2020; Verneert & Geudens, 2021).

Dat het vak muzikale opvoeding te kampen heeft met een relevantie-probleem, weerspiegelt zich niet alleen in zijn kwetsbare plaats in het onderwijsbeleid, maar ook in de **betrokkenheid** en het engagement van de leerlingen tijdens de lessen. De vaak aanwezige desinteresse of het gebrek aan motivatie van leerlingen voor het vak, is niet alleen in Vlaamse middelbare scholen het geval (De Baets & Nijs, 2013); het wordt internationaal ook bevestigd (Bisschop Boele, 2011; 2015; 2016; 2021; Evans, 2012; Harland et al., 2000; Ofsted, 2009). Nochtans speelt muziek een onmisbare rol in de samenleving van vandaag en in het leven van jongeren. Ze is aanwezig op internet kanalen als *YouTube* en *Spotify*, op televisieprogramma's met muziek, op de radio en in openbare ruimtes. Kortom, jongeren worden buitenschools dagelijks met muziek geconfronteerd. Maar op school is het vak muziek bijna onzichtbaar (Bisschop Boele, 2016). Het vak kampt met een negatief imago en wordt door leerlingen vaak niet ernstig genomen. Wereldwijd zijn muziekpedagogen begaan met de vraag hoe leerlingen opnieuw betrokken kunnen worden bij de lessen muziek op school, noodzakelijk om tot betekenisvol en relevant muziekonderwijs te kunnen komen. Deze bezorgdheden gaven aanleiding tot verschillende internationale studies en onderzoeken tijdens de laatste veertig jaar (Cain & Burnard, 2012; Freire, 1974; Green, 2008; Harland et al., 2000; Kokotsaki, 2017; Ofsted, 2009).

2.3 Problemen aan de basis van de 'irrelevantie' van het vak muziek

In dit hoofdstuk wordt ingezoomd op de problemen die mogelijk aan de basis liggen van het gebrek aan interesse of enthousiasme van de leerlingen voor het vak muziek in de middelbare school. Vaak is hier het benoemen van het probleem al een deel van de oplossing. De vijf probleemstellingen, die hieronder in willekeurig gekozen volgorde besproken worden, werden bepaald aan de hand van hun frequent voorkomen in de literatuur. De problemen situeren zich zowel op het vlak van leerinhoud als van aanpak, dus de manier van kennis bij te brengen. In het volgende hoofdstuk 3 onderzoek ik wat de literatuur ons leert over mogelijke remediëring hiervan op beide vlakken.

2.3.1 Te weinig uitdaging

Het probleem van te weinig uitdaging is een algemeen gegeven dat zich voordoet op middelbare scholen bij leerlingen van de eerste graad en is niet specifiek voor het muziekonderwijs. Doddington, Flutter en Rudduck (1999) onderzochten in Engelse middelbare scholen waarom leerlingen op een leeftijd van 12-13 jaar in het algemeen weinig betrokken zijn bij de lessen, niet alleen voor het vak muziek. Ze stellen dat er zich in het tweede middelbaar weinig nieuwe veranderingen en uitdagingen voordoen in vergelijking met het eerste middelbaar, wat aanleiding kan geven tot een 'motivatie-dip'

bij leerlingen, die volop zoekende zijn naar hun identiteit. Het tweede middelbaar is daarom een jaar waarin leerlingen geholpen moeten worden en gestimuleerd door een aantrekkelijke inhoud en aanpak van de lessen. Zo niet, zal hun aandacht verminderen en kan dit aanleiding geven tot langdurige demotivatatie (Doddington, Flutter & Rudduck, 1999).

2.3.2 Te weinig plezier, kansen tot expressie en relevantie

Uit een onderzoek in Engelse middelbare scholen, blijkt dat het aantal leerlingen die vanaf 14 jaar uit eigen beweging kiezen voor een artistieke opleiding, zeer klein is (Ofsted, 2009). Slechts 8% van de leerlingen behalen specifiek voor het vak muziek een getuigschrift wanneer het in het leerplan niet meer verplicht is. Voor andere kunstvakken blijkt dit probleem veel minder verontrustend. Daarnaast werd vastgesteld dat de leerlingen voor het vak muziek slechts een beperkte vooruitgang boekten, te wijten aan onder andere te weinig plezierbeleving. Harland et al. (2000) hadden dit enkele jaren eerder al vastgesteld in een onderzoek naar de redenen waarom leerlingen al dan niet kozen voor een optioneel kunstvak. Uit de resultaten blijkt dat van de vier kunstvakken muziek, beeld, drama en dans, muziek de meest problematische en kwetsbare kunstvorm was. Hinderpalen waren onder andere het ontbreken van plezier, van kansen tot expressiviteit en creativiteit, van zelfvertrouwen in hun competentie en van hun perceptie van de relevantie van het vak voor hun ontwikkeling en loopbaan.

2.3.3 De afstand tussen muziekonderwijs en de leefwereld van leerlingen

Volgens Freire (1974), die pionierswerk verrichtte dat vele andere onderzoekers en theoretici inspireerde, ligt het probleem in het onderwijs bij de afstandsrelatie tussen kennis en leerling. De leerstof die de leerling voorgeschoteld wordt, staat niet altijd in rechtstreeks verband met de werkelijkheid of de belevingswereld van de leerling. Ook in het muziekonderwijs geldt dit. Volgens Green (2006; 2008) en Bisschop Boele (2011; 2015) ligt de oorzaak van het onpopulaire karakter van de lessen muziek en de demotivatatie bij de grote verschillen tussen wat de school als muzikaliteit beschouwt en de buitenschoolse ervaringen waaraan de leerlingen dagelijkse via de media worden blootgesteld. Bisschop Boele (2011) bestempelt deze discrepantie als "*jouw muziek-mijn muziek*". Deze ontstaat door muziek op te leggen aan de leerlingen zonder te luisteren naar hun percepties. Als gevolg hiervan ontstaan chaos, aversie en afhaken en een botsing tussen de visies van leerlingen en de waarden van de leerkracht (Bisschop Boele, 2011; Wright, 2008). Leerlingen zullen hierdoor een fundamentele kloof ervaren tussen de schoolmuziekcultuur en hun muziekbeleving buitenschools, wat zo demotivatatie in de hand werkt (Evans, 2012; Freire, 1974; Green, 2003; 2006; 2008; Philpott, 2010; Spruce & Matthews, 2012).

2.3.4 Dominante focus op theorie

In het vak muziek op school ligt de focus vaak meer op studie en theorie dan op de ontwikkeling van sociale en muzikale praktijk (De Baets & Nijs, 2013; Evans, 2012; Harland et al., 2000; Regelski, 2005; 2009). Het traditionele muziekonderwijs richt zich voornamelijk op de muziektheorie, -notatie en -geschiedenis, wat zich vertaalt in louter passief luisteren naar instructies (Goble, 2010; Green, 2008). Ook Nijs (2010) beaamt deze dominante rol van muziektheorie. Het gevaar hiervan is dat de leerlingen nog maar weinig voeling hebben met de authentieke sociale praktijk die muziek in essentie is (Goble, 2010; Green, 2008). De slechte verbinding tussen theorie en praktijk heeft nadelige gevolgen voor de interesse in het vak, wat de kloof verbreedt tussen leerling en de leerstof (Green, 2008; Nijs, 2010; Regelski, 2009).

Nijs (2010) stelt dat ook in het deeltijds kunstonderwijs de muzikale opleidingen nog te vaak traditioneel gegeven worden, voornamelijk gericht op cognitieve aanpak en muziektheorie en te

weinig op muzikaliteit, creativiteit en technologische vernieuwing. Ook het deeltijds kunstonderwijs sluit op deze manier nog te weinig aan bij de leefwereld van de leerlingen (Nijs, 2010).

Tot op vandaag worden de muzikale waarden van de westerse kunstmuziek beschouwd als 'goede' muziek. Akuno (2021) en Green (2003) betreuren dat de normen en denkwijzen die aan de grondslag liggen van klassieke muziek toegepast worden op muziek van andere culturen. De focus ligt meer op de theorie dan op de ontwikkeling van muzikale, sociale en ervaringsgerichte praktijken (Green, 2003). Muziek uit andere tradities is vaak juist ontstaan vanuit een natuurlijke, sociale ervaring en zou ook in deze context moeten ervaren en verkend worden, ook in de context van educatie. Dit fenomeen wordt door Green (2003) '*legitimation*' genoemd, wat volgens haar de oorzaak is waarom leerlingen een vervreemding ervaren van de leerstof in het formele onderwijs. De kloof die op deze manier gecreëerd wordt, brengt op zijn beurt demotivatatie teweeg.

2.3.5 Onderwaardering van praktijkervaringen

Sociale muziekpraktijken worden in de klas echter nog niet of te weinig erkend door veel muziekpedagogen, aldus Goble (2010). Ook De Baets en Nijs (2013) drukken hun teleurstelling uit voor het te weinig naar waarde schatten van praktijkervaringen. Het ontbreken aan praktische, muzikale verkenning om het specifieke karakter van muziekculturen te ervaren, is een reden voor demotivatatie voor het vak muziek in het secundair onderwijs (Evans, 2012). De louter theoretische benadering maakt de leerstof minder relevant of tastbaar voor de leerlingen (Evans, 2012). Reybrouck (2016) stelt dat het opdelen van muziek in zijn technische parameters en begrippen (zoals ritme, intervallen, toonhoogtes) zonder de praktische toepassing, de leerling vervreemdt van de betekenis ervan.

3 Leertheorieën in functie van mogelijke oplossingen

Er waaien de laatste jaren veel frisse winden in het muzikeducatieve landschap. Recente perspectieven voor kwaliteitsvol muziekonderwijs krijgen vorm in nieuwe paradigma's die pogen muziekpedagogiek te optimaliseren. In dit hoofdstuk probeer ik structuur te brengen in de complexe materie van motivatietheorieën betreffende het vak muzikale opvoeding op school.

Algemeen wordt de nood erkend om een brug te bouwen tussen de leerling en het vak muziek in het leerplichtonderwijs. Veel auteurs lieten hierop hun licht schijnen, elk met een eigen zienswijze. Soms situeren ze het probleem bij de leerinhoud van de lessen (de leerstof), soms op de wijze waarop muzikale kennis overgedragen wordt (de aanpak). De remedies die worden voorgesteld zijn vaak combinaties van beide en overlappen elkaar voortdurend. Toch doe ik een poging om enkele oplossingen voor de vernoemde problemen systematisch te bespreken, naargelang ze de leerstof betreffen of de aanpak. Verderop, in hoofdstuk 5, laat ik ook enkele 'bruggenbouwers' aan het woord met hun praktische motivatie-verhogende leermethoden. De theorieën betreffende de optimalisering van lesinhoud en lesaanpak komen tenslotte ook in hoofdstuk 6 opnieuw aan bod bij de bespreking van de rol van de leerkracht. De muziekleerkracht is het immers die de theorie in de praktijk zal moeten omzetten, waar vanzelfsprekend tal van competenties voor nodig zijn.

3.1 De kloof dichten tussen muziek en de leerling: de aanpak

De meeste auteurs zijn het erover eens dat muziekonderwijs vooral een zaak van praktijk zou moeten zijn. Daarom wordt er in dit hoofdstuk eerst dieper ingegaan op de voordelen van een praktijkgerichte benadering binnen het vak muziek, om vervolgens enkele aspecten te bespreken die hiertoe behoren, zoals sociale interactie, creatieve expressie en onderdompeling in een authentieke socio-culturele leeromgeving.

3.1.1 Actief en praktijkgericht onderwijs: music as praxis

Om muziekonderwijs aantrekkelijk te maken voor leerlingen, zou kennis moeten worden opgedaan via praktische en relevante ervaring (Elliott, 1995; Green, 2003; Regelski, 2009). Elliott (1995; 2005) benoemt dit met de term "*procedural knowledge*", waarmee hij bedoelt dat kennis ontstaat tijdens de actie van het al doende ontdekken. De leerlingen komen in de praktijk voor muzikale uitdagingen te staan, halen uit die ervaring zelf de betekenis van de muziek en bouwen hiermee kennis op. '*Our musical knowledge is in our actions; our musical thinking and knowing are in our musical doing and making*' (Elliott, 1995, p. 57). Spruce en Matthews (2012) en Regelski (2009) sluiten zich unaniem aan bij deze visie van "*music as praxis*".

De meeste muziekpedagogen zijn het erover eens dat muzikeducatie in hoofdzaak zou moeten bestaan uit actief musiceren en zo min mogelijk uit verbale concepten van muzikale kennis (Bisschop Boele, 2021; Elliott, 1995; Evans, 2012; Goble, 2010; Green, 2008; Laevers, 2005; 2013; Nijs, 2010; Regelski, 2009; Reybrouck, 2016; Spruce & Matthews, 2012; Strobbe & Van Regenmortel, 2010). Muziekonderwijs zou steeds moeten vertrekken vanuit intense muzikale ervaringen en actieve muziekbeoefening waardoor de leerlingen de "*flow*" van de muzikale gebeurtenis beleven (Laevers, 2013).

In de praktijkgerichte benadering van muziekonderwijs streeft men ernaar muzikale kennis te verwerven via onderdompeling in een contextspecifieke sociale praktijk (Green, 2008; Laevers, 2005; 2011; 2013). Leerlingen worden hierbij ingeschakeld als actieve deelnemers in het leerproces. Bisschop Boele (2021) vat dit op de EAS conferentie (2021) kernachtig samen als: "*Music is what people*

already do". Hij omschrijft dit als "*musicking*", voorheen door Elliott (1995) geïntroduceerd, waaronder verschillende interactieve muzikale activiteiten worden verstaan die actieve betrokkenheid met muziek induceren zoals musiceren, luisteren naar muziek, optreden, muziek opnemen en produceren. De leerlingen zouden tegelijkertijd de rol van luisteraar én muzikant intens beleven (Bisschop Boele, 2021; Turino, 2008).

Door een actieve onderdompeling in ervaringen wordt er onbewust veel geleerd en komen de leerlingen tot inzichten (Evans, 2012; Strobbe & Van Regenmortel, 2010). Leerlingen construeren al doende kennis en zullen ontdekken wat andere muziek uit een verschillende context of cultuur belangrijk maakt (Goble, 2010). "*Leerlingen moeten al musicerend de muziek 'van binnen uit' leren kennen.*" (Nijs, 2010, p. 2). Wanneer de leerkracht de leerlingen de kans biedt om zich uit te drukken en om zich op een actieve manier meester te maken van kennis, zullen ze het leren ervaren als een bevrijdend proces (Spruce, 2009). Muzikale praktijken zijn het middel om muziektheorie te verbinden met de werkelijkheid (Abrahams, 2005; Allsup, 2003; Elliott, 1995; 2005; Regelski, 2005; 2009; Spruce, 2009).

Praktijk georiënteerd onderwijs heeft zo als voordeel dat het de afstand verkleint tussen de leerlingen en de leerstof, wat de betrokkenheid van de leerling bij de les verhoogt en het probleem van de irrelevantie van het vak muziek kan oplossen (Elliott, 2005; Green, 1999; Laevers, 2005; 2013; Spruce & Matthews, 2012; Turino, 2008). Reybrouck (2016) geeft eveneens voorkeur aan een handelingsgerichte muzikale praktijk boven een theoretisch of muziek-technische benadering, omdat deze de motivatie van de leerlingen bevordert.

3.1.2 De sociale interactie in muziekonderwijs

De oplossing om muziek populair te maken bij jongeren in het middelbaar onderwijs, schuilt in de kwaliteit van de gedeelde ervaring (Elliott, 1995; 2005; Evans, 2012; Green, 2006; 2008; Laevers, 2013; Philpott, 2010). De gemeenschappelijke muziekoefening als sociaal gegeven is daarbij zeer belangrijk, want muziek krijgt pas betekenis in groep (Akuno, 2021). Ook volgens Green (2008) leren leerlingen veel van elkaar door samen te musiceren in groep, naar elkaar te luisteren, muziek te maken en elkaar of de leerkracht te imiteren. "*Peer-directed learning*" is volgens haar een belangrijk onderdeel van het leerproces. Volgens Vanesser (2015) is het belangrijk om de taal van de muziek te gebruiken, vertrekkend vanuit de expressieve, collectieve ervaring van het zingen in groep. Zingen in een sociale context is een middel om elkaar te ontmoeten, wat heel verbindend werkt (Vanesser, 2015).

3.1.3 Van impressie naar creatieve expressie

Finney, Philpott en Spruce (2021) beschouwen muziekonderwijs pas betekenisvol als er plaats is voor creativiteit, die in dialoog met de leerlingen tot stand komt. Akuno (2021) beaamt dit en stelt dat veelvuldige kansen tot expressie, waarbij muziek voornamelijk gevormd en begrepen wordt vanuit praktijk en interactie met elkaar, de kern van muzikeducatie zou moeten vormen. Laevers (2013) spreekt over een "*impressie-expressie cyclus*": muziekpedagogiek moet vertrekken vanuit impressies, betekenisvolle ervaringen die "*leerlingen een moment lang vervullen*" (p. 14). Via expressie zou een proces ontstaan waarin de innerlijke wereld zich kan ontplooiën. Ook Reybrouck (2013) beveelt aan om voldoende tijd te nemen voor het luisteren naar muziek, deze impressie (input) om te zetten naar actie en ervaring (output) en tenslotte cognitief te verwerken. Volgens Laevers (2013) is cognitieve diepte-verwerking slechts mogelijk wanneer leerlingen zich op hun eigen persoonlijke manier kunnen uitdrukken via klank en beweging.

Volgens Bisschop Boele (2017; 2021) zou muziekonderwijs nog verder mogen gaan dan luisteren naar muziek, instrumenten spelen en actief musiceren met de leerlingen. Ook andere vormen van muzikale

activiteiten zoals dansen, improviseren, praten over muziek en gepassioneerd luisteren naar elkaars muzikale verhalen, zouden aan bod moeten kunnen komen. Leerlingen zouden via deze brede muziekbeleving optimaal hun muzikale persoonlijkheid kunnen ontwikkelen en een betekenisvolle verbinding kunnen maken met verschillende muzikale wereldbeelden.

Nijs (2010) argumenteert dat bij een gebrek aan voldoende muzikale expressie en beleving ook een groot deel van de creativiteit verloren gaat. Het leerproces zou moeten uitmonden in een creatieve, kunstzinnige performance. Ook Regelski (2009; 2020) beaamt dat er in de lessen voldoende ruimte gemaakt moet worden voor creativiteitsontwikkeling met een focus op actief muziek maken.

In het Deeltijds Kunstonderwijs vormt muzikale expressie eveneens de basis van het muzikale begrijpen (kennis) en beheersen (expertise). Improvisatie kan, mits voldoende ontwikkeling van techniek en instrumentale vaardigheden, een verdieping geven van de muzikale ervaring (Strobbe & Van Regenmortel, 2010). Muziek zou moeten vertrekken vanuit creatief spel en speelplezier, zonder de klemtoon op bewust leren (Strobbe & Van Regenmortel, 2013).

3.1.4 Authentieke, natuurlijke en socio-culturele context

Volgens Evans (2012) kan de leerkracht muziekonderwijs aantrekkelijk maken en een verhoogd leerrendement verkrijgen door kennis te laten ontwikkelen vanuit authentieke, muzikale praktijkervaringen. Regelski (2005) had reeds gesteld dat iets het beste wordt geleerd in zijn natuurlijke, sociale of culturele context, zo ook muziek. Muziek uit andere tradities is vaak juist ontstaan vanuit een natuurlijke, sociale ervaring en zou ook in deze context moeten ervaren en verkend worden in het onderwijs (Akuno, 2021). Reybrouck (2013; 2016) pleit dan voor een "*ecologische omgang met muziek*", waarmee hij doelt op de natuurlijke muzikale interacties in een authentieke, natuurlijke leeromgeving. Dergelijke omgeving verschaft de leerkracht een ruim aanbod aan mogelijkheden om leerlingen de muziek beter te leren begrijpen (Spruce & Matthews, 2012). Een voortdurende, actieve onderdompeling in muzikale ervaringen in een authentieke, socio-culturele context die zo nauw mogelijk aanleunt bij de realiteit is ideaal om muzikale kennis te ontwikkelen (Elliott, 2005; Green, 2006; Laevers, 2011; Regelski, 2009; Schippers, 2005; Strobbe & van Regenmortel, 2010). Belangrijk is dat de leerlingen vertrouwd worden met een bepaalde stijl en daarvan ook de sociale context begrijpen en appreciëren (Green, 1999).

3.2 De kloof dichten tussen muziek en de leerling: de leerstof

Verschillende onderzoekers komen tot de consensus dat er sprake is van succesvol muziekonderwijs wanneer er een connectie is tussen leerstof en leefwereld van de leerling (Bisschop Boele, 2011; 2015; 2016; 2021; Elliott, 2005; Evans, 2012; Freire, 1974; Green, 2006; 2008; Laevers, 2005; 2011; 2013; Spruce, 2009; Spruce & Matthew, 2012). Daarbij is het zeer belangrijk om de muur neer te halen tussen 'schoolmuziek' en muziek buiten de schoolmuren (Finney, Philpott & Spruce, 2021). In dit hoofdstuk wordt er ingezoomd op enkele aspecten betreffende de leerstof die deze muur kunnen slopen, waaronder voornamelijk het inspelen op de muzikale leefwereld en identiteit van de leerlingen. Daarbij komen begrippen als uitdaging, diversiteit en authenticiteit aan bod.

3.2.1 Inspelen op de muzikale leefwereld van de leerlingen

Laevers (2013) stelt vast dat jongeren van vandaag een grote affiniteit hebben met muziek en noemt dit de "*koptelefoon-verslaving*". Hij stelt zich de vraag hoe deze buitenschoolse muzikale passie ook benut kan worden tijdens de lessen muziek op school. Hij en Akuno (2021), Bisschop Boele (2015;

2021), Green (2008) en Nijs (2010) vinden dat er zoveel mogelijk aangesloten moet worden bij de muzikwereld en muzikale voorkeuren van jongeren, als vertrekpunt om hun perspectieven te verbreden. Wanneer leerlingen samenhang ervaren tussen hun wereld en de leercontext, zullen ze een vreugdevolle muzikale ervaring beleven (Green, 1999). Daardoor zal de motivatie verhoogd worden en het leren effectiever verlopen. Wanneer leerlingen een scherper oor ontwikkelen en meer complexe muziek leren kennen en appreciëren, zullen ze nog meer van muziek kunnen genieten (Green, 1999). De verbinding leefwereld-muziekonderwijs stimuleert bovendien de verbeelding van de leerlingen en hun muzikale groei en garandeert kwaliteitsvol kunstonderwijs (De Baets & Vanvolsem, 2021).

Muzikaal onderwijs kan dus pas aantrekkelijk en effectief voor leerlingen zijn als er naar hen geluisterd wordt en hun ambities, interessegebieden en leerverwachtingen in acht worden genomen (Evans, 2012). Een afstemming met de inhoud van de lessen is daarom belangrijk (Doddington, Flutter & Rudduck, 1999; Kokotsaki, 2017), maar in de realiteit nog steeds onvoldoende (Bisschop Boele, 2015; 2016; 2021; Kokotsaki, 2017).

Om werkelijk te kunnen inspelen op de muzikale leefwereld van de leerlingen, moeten hun interesses eerst in kaart gebracht worden. Dit gebeurde meermaals met grootschalige bevragingen in Engelse scholen, waarover meer in hoofdstuk 4.

3.2.2 Inspelen op muzikale identiteit

Het grote onderzoek van Harland et. al (2000) brengt naar voor dat de effectiviteit van kunstlessen verhoogt wanneer rekening wordt gehouden met de verschillende achtergronden en startpunten van de leerlingen. Het is volgens Bisschop Boele (2021) noodzakelijk om stil te staan bij wie de leerlingen reeds zijn. Hij stelt de "*biograficiteit*" van de leerling centraal om tot betekenisvol muziekonderwijs te komen. Leerlingen zijn immers "*socialized individuals*" met een eigen "*idio-cultuur*"; Ze hebben reeds een unieke muzikale achtergrond, identiteit en persoonlijke omgang met muziek. Dergelijk "*idio-cultureel muziekonderwijs*" heeft als voordeel dat leerlingen elkaar als muzikale individuen leren begrijpen en ze hierdoor hun muzikale horizon kunnen verbreden (Bisschop Boele, 2015; 2016). Wanneer leerkrachten hier ruimte voor maken in de les zal muziekonderwijs veel meer aansluiten bij de persoonlijkheden en noden van de leerlingen en zodoende ook relevant en interessant bevonden worden. Leerkrachten moeten dus hun ogen en oren wijd openhouden voor muzikale opportuniteiten waarbij leerlingen in "*strong learning situations*" terecht kunnen komen.

Akuno (2021) beaamt dat leerlingen al een artistieke en culturele identiteit hebben wanneer ze de klas binnenwandelen. Ze stelt dat de muziekstijlen die de leerlingen interesseren aan bod moeten komen. Hierdoor win je als leerkracht vertrouwen. Door te wijzen op de verbindende elementen kan de brug gebouwd worden naar elke muziekstijl en zodoende een breed scala aan muziekstijlen aan bod komen. Akuno (2021) suggereert dat het organiseren van talentenshows op school, waar leerlingen hun kwaliteiten kunnen laten zien, hier een goede opstap voor kan zijn. Op deze manier kunnen de lessen heel leerlinggericht vormgegeven worden zodat het vak bruisend en relevant blijft voor hen (Akuno, 2021; Bisschop Boele, 2021).

3.2.3 Uitdagingen en verbreding van de muzikale horizon

Laevers (2011; 2013) stelt dat de muzikleerkracht moet zorgen voor nieuwe, fascinerende en grensverleggende materialen en ervaringen die de leerlingen prikkelen en uitdagen. Volgens Heylen (2009) kan de leerkracht, door een gezond evenwicht te vinden tussen wat ze al kunnen en wat uitdaging biedt, een dynamische leeromgeving creëren waarin leerlingen zich ten volle kunnen ontplooiën.

Reybrouck (2013) wijst daarnaast op het belang van een groot muziekaanbod en een brede luisterhorizon, waar er een gezonde balans is tussen vertrouwde muziek en nieuwe uitdagingen. Elliott (2005), Laevers (2013) en Regelski (2009) pleiten voor onderwijs dat zodanig georganiseerd wordt dat alle muzikale stijlen, culturen en tradities aan bod kunnen komen op eenzelfde praktijkgerichte en realistische manier. Muzikaal onderwijs moet dus benaderd worden vanuit aantrekkelijke, uitdagende problemen die opgelost moeten worden, niet als kennis die geleerd moet worden (Elliott, 1995; 2005; Evans, 2012).

3.3 Luisteren naar de leerlingen: geef hen een stem

Omdat mijn praktijkonderzoek ook als doel heeft 'de stem' van de leerlingen via een bevraging in kaart te brengen en deze daarna te implementeren in mijn lessen, ga ik dieper in op twee internationale bevragingen van leerlingen. Het eerste onderzoek betreft kunstvakken in het algemeen, het tweede meer specifiek het vak muziek. Eerst volgt een korte beschouwing over de kritische inspraak van de leerlingen.

3.3.1 Inschakeling kritische capaciteiten van de leerlingen en invloed op motivatie en leerprestatie.

Leerlinggericht onderzoek, waarbij de leerling 'een stem' krijgt, wordt de laatste twintig jaar erkend omdat het de betrokkenheid en de leerprestaties zou vergroten (Doddington, Flutter & Rudduck, 1999; Harland et al., 2000; Kokotsaki, 2017; Wright, 2002). Een intense samenwerking en kritische wisselwerking tussen leerkracht en leerling wint meer en meer aan belang, wat volgens verschillende muziekpedagogen en onderzoekers de basis vormt van goed onderwijs (Evans, 2012; Freire, 1974; Laevers, 2005; Bisschop Boele, 2016; 2021). Hier voegt Hattie (2012) aan toe dat leerkrachten de capaciteiten van de leerlingen moeten benutten door hen mee in te schakelen in de evaluatie van de lessen. Het is hoog tijd om de visie en inspraak van leerlingen ernstig te nemen, ook wat de vormgeving van de lessen betreft (Allsup, 2003; Kokotsaki, 2017). Allsup (2003) vult aan dat er hierdoor veel beter ingespeeld zal kunnen worden op de interesses en beleavingswereld van leerlingen. Dit zal de betrokkenheid en motivatie van de leerlingen verhogen (Evans, 2012) en zo de kloof tussen leerling en school helpen dichten. De verhoogde motivatie zorgt bovendien voor een hoger leerrendement (Evans, 2012).

3.3.2 Bevragingen omtrent tevredenheid

In een uitgebreide bevraging door Harland et al. (2000) in Engelse secundaire scholen werden de retrospectieve visies en ervaringen van leerlingen uit de derde graad betreffende kunstvakken onderzocht. De resultaten uit de talrijke interviews en vragenlijsten wezen uit dat leerlingen voornamelijk behoefte hebben aan uitdagende, praktijkgerichte en creatieve activiteiten tijdens de artistieke lessen op school, zodat ze iets betekenisvol kunnen creëren vanuit hun eigen ideeën. Vooral de behoefte aan sociaal groepswork kwam hierbij tot uiting en de vrijheid om zich persoonlijk te kunnen uitdrukken in kunst. De leerlingen vinden het belangrijk om zowel plezier te ervaren tijdens de lessen als effectief vaardigheden te ontwikkelen. Toewerken naar een artistieke performance, waar leerlingen hun verworven vaardigheden kunnen presenteren, blijkt een zeer motiverende factor waar ze veel voldoening uit halen. Bovendien is het een relevante en natuurlijke afsluiting van een artistiek project (Harland et al., 2000). De vele getuigenissen van zowel leerkrachten als leerlingen tonen aan dat praktische ervaringen met kunst, actieve deelname en zelfexpressie aanleiding geven tot intens plezier, genot en tevredenheid. Wanneer leerlingen kansen krijgen om zichzelf artistiek uit te drukken en ze de technische vaardigheden leren om dit te doen, zullen ze leren genieten van kunst. Vooral de

mogelijkheid om een muziekinstrument te kunnen spelen werd geassocieerd met genot (Harland et al., 2000).

Een ander onderzoek, waarin de interesses en leerverwachtingen van leerlingen centraal staan, is dat van Kokotsaki (2017). Zij bouwt voort op de principes van Green (2008) die stelt dat leerlingen het beste leren en meest betrokken zijn bij muziek wanneer informele leerbenaderingen worden toegepast in de formele context van scholen. Het doel van het onderzoek van Kokotsaki was om de opvattingen van leerlingen in de eerste graad over muziek op school te onderzoeken bij de overgang van de lagere naar de middelbare school. De onderzoeksvraag was welke factoren ertoe zouden kunnen bijdragen opdat de leerlingen zich gelukkiger zouden voelen in de lessen muziek. Het bleek dat sommige leerlingen ontgoocheld waren wanneer hun hoge verwachtingen betreffende actieve betrokkenheid en interactief werk in de klas niet werden ingelost. Kokotsaki (2017) stelt dat deze ontgoocheling in het eerste jaar de motivatie voor de volgende jaren negatief beïnvloedt.

Ze constateert negen thema's of attitudes die tevredenheid van de leerlingen over de lessen muziek op school bepalen, allen zeer gericht op muzikale praktijk: (1) performance, (2) compositie, (3) zingen, (4) verschillende instrumenten spelen, (5) groepswerk, (6) vormen van muzikale bands, (7) verschillende muziekstijlen leren kennen, (8) de leerkracht als belangrijkste bepalende factor van muzikale betrokkenheid, (9) keuzevrijheid en betrokkenheid van de leerlingen bij het vormgeven van de lessen. De leerlingen gaven overduidelijk aan dat ze genoten wanneer ze actief muziek konden maken en konden deelnemen aan verschillende projecten. Maar alleen plezier beleven bleek niet genoeg, want de leerlingen wilden echt bijleren en vorderingen maken in muziek (Kokotsaki, 2017).

4 Van motivatie naar leereffectiviteit: grootschalige onderzoeken

In het eerste hoofdstuk werd reeds vermeld binnen de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000; 2020) dat intrinsieke motivatie betere leerprestaties en resultaten oplevert. In dit hoofdstuk wordt er dieper ingegaan op onderzoek dat deze stelling ondersteunt.

4.1 Motivatie als een van de voorwaarden tot effectiviteit

Uit het driejarig onderzoek van Harland et al. (2000) in verschillende Engelse secundaire scholen blijkt het verband tussen de plezierbeleving en motivatie tijdens de lessen *kunst* en de invloed ervan op de doeltreffendheid en de leereffecten. Er kon worden vastgesteld dat leerlingen zeer positief reageren op lessen waarin ze actief betrokken worden en waar de inhoud een bepaald "*ownership*" bevordert. Het leerplan zou daarom voornamelijk opgebouwd moeten worden vanuit 'doen' in plaats van enkel passief consumeren van de kunstvorm. Zowel creativiteit als zelfexpressie moeten worden aangemoedigd en bij voorkeur uitmonden in een artistiek eindproduct.

Uit de observatiedata van de lessen *muziek* bleek eveneens dat succesvolle lessen met goede leerresultaten sterk gebaseerd waren op actief musiceren. Uit hetzelfde onderzoeksrapport bleek dat de leerresultaten afhankelijk waren van (1) het enthousiasme van de leerling, (2) de zin om te leren, (3) het plezier in de les en (4) de interesse in het lesonderwerp. Wanneer er meer plezier beleefd wordt bij het lesonderwerp of de lesopdracht, zullen leerlingen geneigd zijn om harder hun best te doen en zal de leerprestatie stijgen (Harland et al., 2000).

Daarnaast spelen ook enkele externe factoren een rol in de leereffectiviteit, namelijk de achtergrond van de leerlingen, hun aanleg en attitude, eerdere ervaringen met kunstonderwijs en de ondersteuning van hun ouders. Harland et al. (2000) pleiten ervoor dat leerlingen al op een vroege leeftijd aangemoedigd moeten worden om met kunst bezig te zijn, zowel in basisonderwijs, buitenschoolse cultuuractiviteiten als van thuis uit.

4.2 Een doorlichting van het vak muziek in secundaire scholen

Een baanbrekend onderzoek van het Engelse onderwijsinspectiebureau Ofsted (2009), dat plaatsvond tussen 2005 en 2008 in lagere- en eerste graad middelbare scholen in Engeland, vormt een zeer rijke bron aan informatie. Op basis van inspecties werd vastgesteld dat er in het algemeen weinig vooruitgang bestond in de lessen muziek. Leerkrachten hadden de neiging om leerlingen te weinig actief te betrekken en er werd onvoldoende rekening gehouden met de kwaliteit en de diepte van muzikaal begrip.

Het onderzoek van Ofsted (2009) wijst verder uit dat de kwaliteit van het leerplan slechts in 39 van de 95 scholen in het secundair onderwijs goed of uitstekend was. De bezochte middelbare scholen verschaften over het algemeen wel een brede, culturele invulling van het leerplan waarin, naast voorbeelden van westerse klassieke muziek ook de Indonesische gamelan, Indiase muziek en samba aan bod kwamen. Maar er was te weinig gedetailleerde verkenning van de muziek in haar culturele context, waardoor er gebrek was aan muzikale diepgang en ervaring. De inspecties gaven weer dat er verder ook kansen gemist werden om de rijkdom aan expertise en ervaringen van leerlingen te gebruiken en hierin de lessen op in te spelen.

Een andere opvallende vaststelling was dat de leerkrachten niet altijd gebruik maakten van het instrumentarium van de school. In scholen waar de lessen uitstekend verliepen, gaven leerlingen aan het gevoel te hebben behandeld te worden als een muzikant (Ofsted, 2009). In klassen met goede

leerprestaties vormde muziek maken de kern van de muzieklessen. De scholen die instrumentale of vocale projecten inrichtten, boekten wel vooruitgang. "*Deep learning*" werd gerealiseerd wanneer de leerlingen de muziek in hun culturele context konden ontdekken en wanneer muziek uit verschillende tradities werd gecreëerd op een manier dat het er in de 'echte wereld' aan toe gaat. Ook muzikale groepsperformance met de klas kwam hierbij aan bod. Leerlingen leerden aandachtig luisteren en leerden met een kritische blik de resultaten te beoordelen om deze te verbeteren. Verder werd er gebruik gemaakt van technologie in de muzieklessen (Ofsted, 2009).

5 Drie praktische methoden voor muzikale opvoeding op school

In dit hoofdstuk wordt ingezoomd op de kenmerken en doelen van praktijkgerichte leertheorieën. De drie methoden die aan bod komen, staken meermaals de kop op tijdens het lezen van uiteenlopende onderzoeksliteratuur omtrent motivatie- en leertheorieën. Soms werden ze zelfs geïmplementeerd in eerder gevoerde onderzoeken; verwezen wordt hier naar onderzoek van Kokotsaki (2017) dat voortbouwt op principes van Green (2008). De drie methodes komen chronologisch aan bod, geografisch gesitueerd vanuit Vlaanderen, Engeland en Amerika. Eerst wordt er ingezoomd op de ervaringsgerichte leertheorie van Laevers (2005; 2011; 2013) die vertrekt vanuit een brede toepassing op onderwijs en vervolgens een link legt met het muziekonderwijs in Vlaanderen. Aansluitend wordt een beeld gegeven van de Engelse muziekpedagogie van Green (2008), die overeenkomsten heeft met enkele concrete uitgangspunten van Laevers (2013) om tenslotte dieper in te gaan op de praktische artistieke domeinen van Turino (2008) in het Amerikaanse landschap. De praktische richtlijnen die zij vooropstellen om motivatie, muzikaal genot en leereffectiviteit te verhogen, vormen in het praktijkgedeelte van deze scriptie de rode draad bij het ontwerpen van mijn onderzoeksconcept.

5.1 Ervaringsgericht onderwijs van Laevers

Laevers (2005; 2011, 2013) is grondlegger van het ErvaringsGericht Onderwijs (E.G.O.), een model dat zich toelegt op de verbetering van de kwaliteit van *onderwijs* vanuit drie categorieën, namelijk (1) een focus op de aanpak (de leeromgeving); (2) een belangstelling voor het proces (de kwaliteit, wat er zich binnenin de leerling afspeelt); (3) het effect of de output van onderwijs (ontwikkelde competenties). De centrale visie van de ervaringsgerichte pedagogie is dat leerlingen zelfontdekkend en 'al doende' leren (competenties verwerven) vanuit praktijkgerichte, authentieke ervaringen en actieve werkvormen en zo intrinsiek gemotiveerd zouden worden (Laevers, 2011; 2013; Laevers & Heylen, 2019).

De voornaamste uitgangspunten van het E.G.O. zijn het scheppen van een positief klasklimaat, het inzetten op welbevinden van elk kind en het verhogen van de betrokkenheid tijdens de lessen. Laevers (2005) wil met de E.G.O. pedagogie de focus leggen op het bereiken van leerresultaten van hoog niveau, wat hij "*deep-level-learning*" noemt (p. 4).

Binnen het E.G.O. worden er zeven factoren aangehaald die welzijn en betrokkenheid bij leerlingen kunnen verhogen, namelijk: (1) sfeer en relatie (positief klasklimaat), (2) aanpassing aan het niveau van ontwikkeling, (3) werkelijkheidsnabijheid (beleving en exploratie), (4) leerlingactiviteit (actieve betrekking), (5) ruimte voor leerlinginitiatief (leerlingen het leertraject mee laten bepalen), (6) expressie en (7) coöperatief leren (Laevers & Heylen, 2019). De leerkracht kan, mits rekening te houden met deze factoren en aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen, hun motivatie voor de lessen maximaliseren (Laevers, 2005).

Laevers inventariseerde tien concrete, praktische initiatieven die als leerkracht ondernomen kunnen worden om de motivatie bij de leerlingen aan te wakkeren (Laevers, 2011):

1. Voorzie een aantrekkelijk klaslokaal.
2. Controleer de leerinhoud en maak ze uitdagender.
3. Introduceer nieuwe en grensverleggende materialen en activiteiten.
4. Identificeer de interesses van kinderen en bied activiteiten aan die hierop aansluiten.
5. Ondersteun activiteiten door stimulerende input te geven.
6. Voorzie mogelijkheden voor vrij initiatief en ondersteun deze met goede afspraken.
7. Verbeter de kwaliteit van de relaties tussen leerlingen en leerkracht.

8. Bied activiteiten aan die leerlingen helpen om gedrag, gevoelens en waarden in de wereld te verkennen.
9. Identificeer kinderen met emotionele problemen en werk ondersteunende interventies uit.
10. Identificeer kinderen met ontwikkelingsbehoeften en werk interventies uit die betrokkenheid veroorzaken.

Het paradigma van het ervaringsgericht onderwijs kan volgens Laevers (2013) worden toegepast op *muziekonderwijs* vanuit vijf basisprincipes, eveneens gericht op de aanpak, het proces en de output. Samengevat zijn deze (1) het voorzien van een krachtige muzikale leeromgeving, (2) waarin de leerlingen kansen krijgen om muzikaal te exploreren en initiatief te nemen, (3) met een focus op actief musiceren, (4) in muzikale interactie met elkaar (5) zodat leren intuïtief gebeurt en de leerlingen op een hoger niveau getild worden.

5.2 Informele leerpraktijken van Green toegepast in formeel onderwijs

Het werk van Green (2008) is baanbrekend geweest op vlak van betere leerresultaten voor het vak muziek op school. De aanleiding voor haar onderzoek waren de motivatieproblemen van de leerlingen. Het streefdoel was de afstand verkleinen tussen theorie en praktijk om daarbij de betrokkenheid en participatie van jongeren voor muziek op school aan te wakkeren. Het onderzoek, dat plaatsvond in Engelse middelbare scholen tussen 2002 en 2006, nam de informele leerpraktijken en methodes die populaire muzikanten hanteren als vertrekpunt om toe te passen in formele muziekeducatie. Haar onderzoeksbevindingen mondden uit in de ontwikkeling van een nieuwe informele pedagogie, die bestaat uit vijf praktische leerprincipes: (1) Leerlingen zelf hun muziek laten kiezen, (2) muziek aanleren op gehoor, (3) zelfstandig leren en leren in groep, (4) authentieke benadering, (5) de integratie van luisteren, optreden, improviseren en componeren.

Deze "*new classroom pedagogy*" van Green (2008) werpt een frisse blik op muziekeducatie. De nadruk ligt voornamelijk op het benaderen van muziek in zijn artistieke context. Haar onderzoek biedt daarmee een optimistische kijk op de problemen in muziekeducatie en toont aan dat jongeren het potentieel hebben om muziek op school op een gunstige manier eigen te maken en te smaken. Dit zou op zijn beurt een positief effect hebben op de leerresultaten. Kortom, door informele leertechnieken toe te passen in een formele schoolcontext, worden leerlingen geëngageerd.

5.3 Artistieke praktijk van Turino

Turino (2008) suggereert om muziekonderwijs te benaderen vanuit vier verschillende praktische domeinen waaruit muziek verkend kan worden: (1) *presentational practices*, (2) *participatory practices*, (3) *high fidelity* en (4) *studio art*. Hij pleit hierbij voor het ontdekken van een muzikaal-culturele context vanuit een artistieke praktijk. De vier domeinen weerspiegelen telkens een muzikale praktijk, waarbij de rol van de leerling afwisselend componist, muzikant of luisteraar is.

Onder *presentational practices* verstaat Turino (2008) het presenteren van muziek aan een luisterend publiek. De focus ligt hierbij op leren door aandachtig te luisteren en de parameters van de muziek te ontdekken. De leerlingen zijn hierbij het publiek.

Bij *participatory practices* wordt de focus verschoven van de presentatie van muziek naar de actieve deelname van de leerlingen. De muziek wordt begrepen door ze te ervaren. De grenzen tussen muzikant en luisteraar worden minder afgelijnd. Bij dit actief musiceren wordt er vertrokken vanuit een bepaalde muziekstijl. De uitvoering kan ook elke keer veranderen, in tegenstelling tot *presentational practices* waar de uitvoering vast ligt. Vanuit muzikale improvisatie ontwikkelen

leerlingen zelfvertrouwen omdat ze beurtelings leiding nemen bij het verzinnen van eigen ritmes en melodieën, passend bij de muziek.

High fidelity is het vastleggen van een uitvoering in een opname, die ervoor zorgt dat de praktische uitvoering bewaard blijft en kan herbekeken, herbeleefd of gepresenteerd worden. Het legt ook de muzikale beslissingen vast in een 'beste versie'. De leerlingen zullen hierdoor ondervinden dat er muzikale keuzes gemaakt kunnen worden, leren met een kritisch oor luisteren naar de muzikale uitvoering en leren hierover te reflecteren.

Studio art betreft het belang van het op de voorgrond brengen van de muzikale technologie om de opnames te delen met een groter online publiek. Zo kunnen de elektronische effecten en virtuele instrumenten in de 'studio' een extra laag creëren in de muziekopnames. Wanneer de leerlingen leren werken met muzikale hard- en software en de digitale technologie, worden mogelijkheden gecreëerd om ook online met andere muzikanten samen te werken aan co-creaties. Turino (2008) ziet dit stimuleren van digitaal-muzikale competenties als een belangrijk artistiek doel voor muziekonderwijs. Leerlingen leren namelijk met de realiteit van muziek en muziekproductie om te gaan en kunnen zo ook buitenschools zelf aan de slag met componeren en delen van hun muziek.

5.4 Overeenkomsten tussen de drie praktijkgerichte methodes

De drie praktijkgerichte methodes die zich toespitsen op muziekonderwijs, geformuleerd door Laevers (2013), Green (2008) en Turino (2008), hebben duidelijk raakvlakken met elkaar. De auteurs delen enkele concepten en daarom zet ik deze even naast elkaar:

'Leerlingen kansen geven om initiatief te nemen' (Laevers, 2013) heeft raakvlakken met 'leerlingen zelf hun muziek laten kiezen' (Green, 2008). 'Leren in muzikale interactie met elkaar' (Laevers, 2013) komt overeen met 'leren in groep' (Green, 2008). 'Leren vanuit een focus op actief musiceren' (Laevers, 2013) strookt met 'de integratie van luisteren, optreden, improviseren en componeren' (Green, 2008) en 'participatory practices' (Turino, 2008).

Hieruit kunnen we kortweg besluiten dat muziekonderwijs een praktijk- en ervaringsgericht gegeven zou moeten zijn, waarin leerlingen kansen krijgen om initiatief te nemen en vooral deel uitmaken van een (inter)actief, creatief en sociaal gebeuren dat bestaat uit intens luisteren, musiceren, componeren, creëren en optreden, aldus Laevers (2013), Green (2008) en Turino (2008).

6 De rol van de leerkracht

De leerkracht speelt een hoofdrol in kwaliteitsvol onderwijs en dat geldt voor alle educatieve vakgebieden. In dit hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de taak en rol van de leerkracht en de wijze waarop hij die kan vervullen. Vervolgens zoomen we in op enkele belangrijke kwaliteiten en vereiste competenties (houdingen) van de muzikleerkracht.

6.1 Een goede leeromgeving scheppen

Of het nu gaat om het vak muziek of een ander vak, een goede leerkracht moet de leerlingen uitdagen tot leren, hen inspireren, motiveren en aanmoedigen (Elliott, 2005). Dat kan onder meer door te zorgen voor een krachtige leeromgeving, een vertrouwelijke sfeer en goede communicatie met de leerlingen (Stephens, 1995). Daarbij mag de leerkracht volgens Cain en Burnard (2012) de focus niet leggen op het leren zelf, maar moet hij het leren richting geven door een omgeving aan te bieden waarin leren als vanzelf plaatsvindt. Ook Ryan en Deci (2000; 2020) betogen in hun theorie van zelfdeterminatie dat leerkrachten een leeromgeving moeten creëren waar de drie basisbehoeften aan bod komen en waar vooral autonomie wordt gestimuleerd.

Muziektheoretici en -pedagogen sluiten zich hierbij volmondig aan. Voor Heylen (2009), Bisschop Boele (2015; 2021) en Evans (2012) is een open, rijke en uitdagende leeromgeving, waarin elke leerling zijn muzikale 'zelf' kan zijn en geaccepteerd wordt door anderen, een cruciale voorwaarde voor leren. Een rijk aanbod aan instrumenten in de klas wekt bij de leerlingen de verwachting van interessante en boeiende muzieklessen, aldus Kokotsaki (2017). Finney (2021) vult aan dat het de verantwoordelijkheid is van de leerkracht om goede omgevingen te kennen waar leerlingen naartoe genomen worden en waar kwaliteitsvolle muzikale ervaringen hun creativiteit, muzikale kennis en vaardigheden kunnen stimuleren. Het belang van een motiverende leeromgeving, waarbij leerinhouden ingebed worden in authentieke, reële situaties die voor leerlingen betekenisvol zijn, wordt ook opgenomen in de lijst van basiscompetenties (1.7.1., 1.7.2.) onder competentie '*de leraar als begeleider van leer-en ontwikkelingsprocessen*', geformuleerd door de Vlaamse overheid (5-10-2007).

6.2 Interactie en dialoog met de leerlingen

6.2.1 Luisteren naar de leerlingen

Een leerkracht moet zich in het algemeen volgens Hattie (2012) bewust zijn van wat elke leerling in de klas weet en kent en moet betekenisvolle ervaringen en activiteiten voorzien op basis van deze voorkennis. Een dialoog tussen leerkracht en leerling is cruciaal voor het faciliteren van betrokkenheid. Onderwijs waarbij de leerkracht monologen voert, voortdurend aan het woord is en weinig ruimte laat voor participatie en inspraak, zorgt immers voor weinig betrokkenheid van de leerlingen. Een eerste stap tot dialoogvoering is luisteren naar de leerlingen: "*The listening can inform teachers about what students brings to the learning, and provides opportunities to use the students 'voice' to encourage the most effective ways of teaching him or her more effective strategies and knowledge to better attain the intentions of the lesson*" (Hattie, 2012, p. 82).

6.2.2 Interactie

Ook Laevers (2005) en De Baets (2012) argumenteren dat constante communicatie en interactie tussen leerkracht en leerling een belangrijk vertrekpunt vormen voor kwaliteitsvol onderwijs. Volgens Crasborn et al. (2008) is er bij 'goed' onderwijs sprake van een wederzijdse beïnvloeding, een

wisselwerking en conversatie tussen leerkracht en leerling, waar de leerkracht luistert naar de leerling. Hiervoor moet de leerkracht soms ook een stap achteruit kunnen zetten om de leerlingen te observeren zodat de leerkracht hun leerstrategieën en persoonlijkheden beter zal begrijpen. Laevers (2005) pleit voor het engageren van leerlingen bij het vormgeven van het leerproces als “*co-constructors*” in interactie met elkaar en met de leerkracht. Via dit coöperatief leren, waar ook de inbreng van leerlingen in acht wordt genomen, ontstaat er zo een circulair proces waarbij leerkracht en leerlingen elkaar ‘programmeren’ (Laevers, 2005).

6.3 Onderwijsstijl

Laevers (2011) benadrukt dat de manier waarop een leerkracht met leerlingen omgaat, de sleutel vormt tot kwaliteitsvol onderwijs. Hij ontwikkelde daarom een observatieschaal, genaamd de ‘Adult Style Observation Schedule’ (ASOS), om de lesgeefstijl van de leerkracht en de interacties met zijn leerlingen te beoordelen. Aan de grondslag van deze schaal ligt Laevers’ overtuiging dat de interactie tussen leerkracht en leerling de kritische factor is voor de effectiviteit van de leerervaring. De schaal bestaat uit drie dimensies, gericht op de lesgeefstijl van de leerkracht, namelijk zijn (1) stimulerend tussenkomen, (2) gevoeligheid voor beleving en (3) verlenen van autonomie (CEGO, z.d.).

‘*Stimulerend tussenkomen*’ van de leerkracht, is het bieden van middelen die de betrokkenheid verhogen, zoals het uitnodigen tot communicatie, het uitwisselen van gedachten en het bieden van rijke informatie die interessante vragen oproept bij de leerlingen.

‘*Gevoeligheid voor beleving*’ is een houding waarbij de leerkracht zich verplaatst in de beleving en de gevoelens van de leerlingen, rekening houdend met hun sociaal-emotionele basisbehoeften. De leerkracht toont hierbij empathie en oprechtheid.

‘*Autonomie verlenen*’ betekent dat de leerkracht het initiatief van de kinderen respecteert, hun interesses erkent, hen ruimte geeft om te experimenteren en zich uit te drukken. Leerkrachten kunnen leerlingen bijvoorbeeld mee laten deelnemen (participatie) aan het opstellen van regels en hen laten beslissen over de manier waarop een activiteit wordt uitgevoerd (CEGO, z.d.).

Voortbouwend op de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2006; 2020) stelden Aelterman et al. (2019) een onderzoeksprogramma op om de belangrijkste motiverende leerkrachtstijlen te bestuderen. Hiermee willen ze zicht krijgen op welke leerkrachtstijlen er (de)motiverend werken. Ze ontwikkelden een instrument, de ‘Situations-in-School’ (SIS), om de verschillende motiverende leerkrachtstijlen in te delen in vier dimensies: (1) autonomie-ondersteuning, (2) controle, (3) structuur en (4) chaos. Hiermee willen ze leerkrachten inzichten verschaffen in hun eigen manier van lesgeven.

6.4 Autonomie verlenen

Een autonomie-ondersteunende lesgeefstijl kenmerkt zich volgens Ryan en Deci (2020) door aandacht te geven aan de leerlingen, te luisteren en hen aan het woord te laten, door hun inspanningen en vooruitgang te erkennen en hun initiatieven aan te moedigen, door hen te ondersteunen wanneer ze het nodig hebben, door tijd te maken voor zelfstandig werk en door hen zinvolle opdrachten te geven die vrije keuzemogelijkheden inhouden. Hierdoor kan de leerkracht hun interesse voor de les opwekken (Ryan & Deci, 2020).

Nijs (2010) sluit zich hierbij aan: de leerling zou meer baat hebben bij een leerkracht die de ontwikkeling stimuleert dan ze controleert. Hij pleit hierbij voor een muziekbeleving die de leerlingen niet dicteert wat te doen, maar hen zelf laat zoeken. Samen met Green (2008) onderstreept hij het

belang van de autonomie van leerlingen in het leerproces. Ook de pedagogiek van het E.G.O. moedigt een stimulerende, sensitieve en autonomie-verlenende leerkrachtstijl aan (Laevers, 2013).

Wanneer leerkrachten autonomie-ondersteunend zijn, nemen ze een nieuwsgierige, ontvankelijke en open houding aan waardoor ze zich beter kunnen inleven in de interesses, waarden en voorkeuren van de leerlingen (Aelterman et al., 2019). Aelterman et al. (2019) pleiten voor het belang van een goed evenwicht tussen een autonomie-ondersteunende en een controlerende leerkrachtstijl. Ze benadrukken dat als er te veel autonomie-ondersteunend gewerkt wordt dit de structuur van de les kan ondermijnen en kan leiden tot chaos en demotivatie. Anderzijds kan ook een teveel aan structuur en controle, leiden tot demotivatie.

6.5 De leerkracht als coach

Het traditionele idee van de muziekleerkracht die kennis 'dicteert', wint de laatste jaren steeds minder aan steun en moet plaats maken voor de leerkracht als begeleider of coach van het leerproces (Bisschop Boele, 2011; CEGO, z.d.; Green, 2008; Heylen, 2009; Laevers, 2013; Laevers & Heylen, 2013; Stephens, 1995). Volgens Doddington, Flutter en Rudduck (1999) is het daarom zeer belangrijk dat de leerkracht een goede relatie heeft met de leerlingen.

6.5.1 Onafhankelijkheid geven

Stephens (1995) argumenteert dat de leerkracht er goed aan doet om de leerlingen meer onafhankelijkheid te geven tijdens het leren. Leerlingen hebben voornamelijk behoefte aan steun van een aanwezige leerkracht die optreedt als coach bij het artistieke leerproces, die de leerlingen observeert en ondersteunt waar nodig. Belangrijk hierbij is wel dat de leerkracht de leerlingen genoeg uitdaagt, aanmoedigt en een vertrouwelijke leeromgeving schept (Stephens, 1995). Een muziekleerkracht zou volgens Reybrouck (2016) de rol van bemiddelaar tijdens de interactieve leerervaring op zich moeten nemen, die het leerproces stuurt en gaandeweg de leerlingen steeds meer de sturing in handen geeft.

6.5.2 Verantwoordelijkheid geven

Een goede leerkracht biedt de leerlingen de ruimte om zelf te exploreren en geeft hen de verantwoordelijkheid in handen (Heylen, 2009). In kwaliteitsvol onderwijs is er ruimte voor leerlingen om fouten te maken en daaruit te leren (Crasborn et al., 2008). Een van de grootste bevindingen van de informele pedagogie van Green (2008) is het aanwakken van het "*ownership*" van leerlingen, wat een positief effect heeft op de motivatie en betrokkenheid in de lessen. Volgens Doddington, Flutter en Rudduck (1999) is vooral de eerste graad van de middelbare school een cruciale periode wat betreft motivatie. Leerlingen hebben op dat moment een grote behoefte aan verantwoordelijkheid.

6.6 De leerkracht als kritische evaluator

6.6.1 Kritische muziekpedagogie

Regelski (2009; 2020) hecht veel belang aan een kritische evaluatie en verbetering van muziekonderwijs. Hij is een van de oprichters van de *MayDay Group* (MDG), een organisatie die in 1993 werd gesticht met als doel vraagstukken en problemen in muziekeducatie op tafel te leggen, te bediscussiëren en oplossingen te zoeken om de doelstellingen, invulling en vormgeving van onderwijs te optimaliseren (MayDay Group, z.d.). De MDG fungeert als een internationale denktank waar musici,

muziekpedagogen en theoretici uit de hele wereld kunnen deelnemen aan open onderwijs gerelateerde debatten. De organisatie formuleert onder het motto '*Action for Change*' zeven principes of actie-idealen voor kritisch muziekonderwijs. Deze worden ter beschikking gesteld aan muziekpedagogen van over de hele wereld om hen aan te sporen tot kritische benadering van hun eigen onderwijspraktijk. Algemeen vormt het idee van actieve, muzikale participatie in muzikeducatie de fundering van de kritische muziekpedagogie van de MDG (MayDay Group, z.d.; Regelski, 2009).

6.6.2 Kritische evaluaties

In de visie van kritische pedagogiek (Allsup, 2003; Regelski, 2005; 2009; 2020; Abrahams, 2005) is het belangrijk dat leerkrachten reflecteren op hun eigen lespraktijk en aanpak om die te verbeteren. Leerkrachten moeten zich bewust zijn van hun waarden en hun kijk op de wereld (Regelski, 2020). Hierbij is evaluatie, zowel van hun eigen lespraktijk als van de vooruitgang van de leerlingen, noodzakelijk.

Hattie (2012) pleit voor een permanente, kritische en evaluerende houding van de leerkracht om een maximale impact te hebben op het leerproces en de prestaties van de leerlingen. Leerkrachten hebben volgens hem de fundamentele rol als "*evaluator and activator*" (p. 96). Ze moeten voortdurend bewaken en controleren of de leerlingen betrokken zijn, of de lessen zichtbaar impact hebben op hen en of er kwaliteitsvolle uitkomsten bereikt worden in verhouding tot de beoogde leerintenties en vooropgestelde succescriteria. Daarvoor is evaluatie van de lessen, feedback, aanmoediging en constructieve kritiek van cruciaal belang (Hattie, 2012). Volgens de Baets en Nijs (2013) zouden een kritische en open houding van de leerkracht basisattitudes moeten zijn.

6.7 De leerkracht als onderzoeker

Een leerkracht is niet langer enkel een pedagogisch vakexpert, maar krijgt ook steeds vaker de rol van onderzoeker toebedeeld (De Vugt, Castelein & De Baets, 2017; Crasborn et al., 2008). Leerkrachten worden meer gestimuleerd om onderzoekers in hun eigen onderwijspraktijk te worden omdat een probleem het beste onderzocht kan worden in zijn natuurlijke context (Reybrouck, 2013). Ook de Baets en Nijs (2013) zijn eensgezind dat leraren moeten optreden als onderzoekers om de kwaliteit van muziekonderwijs te bewaken. Zij zien in onderzoek in de eigen klas niet alleen de voordelen voor verbetering van de onderwijspraktijk, maar ook voor de professionele en persoonlijke ontwikkeling van de leerkracht. Strobbe en Van Regenmortel (2013) vinden eveneens een op onderzoek gebaseerde professionalisering van de muzikleerkracht zeer belangrijk.

Een voorbeeld van de leerkracht als onderzoeker, is het doctoraatsonderzoek '*On the spot music teaching*' van De Baets (2012), dat zich toespitst op de onmiddellijke muzikale interacties tussen leerkracht en leerlingen in functie van de kwaliteitsverbetering van het muziekonderwijs.

'*De leraar als innovator of onderzoeker*' is ook één van de basiscompetenties van de leerkracht, geformuleerd volgens de Vlaamse regering (5-10-2007).

6.8 De leerkracht als muzikant en artistiek expert

Een leerkracht die kunst onderwijst zou zelf een kunstenaar moeten zijn, aangezien hij de praktijk en de knepen van het vak het beste kent en zo in staat is om het goed te onderwijzen (De Baets & Vanvolsem, 2021). Een goede muzikleerkracht zou daarom volgens Ploeg (2016), Reybrouck (2016) en Strobbe en Van Regenmortel (2013) zowel vakinhoudelijk specialist, als pedagogisch en artistiek expert moeten zijn. Dit zijn immers nodige competenties om muziek te kunnen overbrengen naar de

leerlingen (Reybrouck, 2016). Leerlingen zouden naar hun leerkracht moeten kunnen opkijken als een inspirerende, professionele componist of muzikant (Strobbe & Van Regenmortel, 2013). Volgens Vanesser (2015) moet een muzikeducator kunnen verbinden, begeleiden, innoveren en tegelijk kunstenaar en performer zijn.

Ook volgens Stephens (1995) zouden de artistieke en pedagogische competenties van een leerkracht hand in hand moeten gaan. De leerkracht zou een goede balans moeten vinden tussen beiden omdat ze onmisbaar zijn om soepel te kunnen inspelen op leersituaties (Bisschop Boele, 2021; Stephens, 1995). De muziekleerkracht moet volgens Laevers (2013) zijn muzikale bagage, zijn *'tools'* en expertise, zoveel mogelijk inzetten om de muzikale expressie van de leerlingen te ondersteunen en te begeleiden.

Volgens Strobbe en Van Regenmortel (2013) zou een goede muziekleerkracht de leerlingen ook op artistiek gebied moeten kunnen coachen in individuele en globale artistieke contexten. Hij zou met een divers publiek moeten kunnen werken, ongeacht leeftijd, niveau, cultuur of taal. Hij zou zowel inzetbaar moeten kunnen zijn in het deeltijds kunstonderwijs als het leerplichtonderwijs en in grotere muzikeducatieve artistieke projecten. Volgens onderzoek van Kokotsaki (2017) blijkt eveneens dat leerlingen het belangrijk vinden dat de leerkracht een gedreven vakspecialist is die hun muzikale ervaringen kan bieden waarmee ze vooruitgang kunnen boeken.

6.9 Pedagogische kwaliteiten

6.9.1 Vereisten en verwachtingen

Leerkrachten zijn de meest invloedrijke en krachtige spelers in het educatieve leerproces (Hattie, 2012). Zij bepalen in grote mate de kwaliteit van het kunstonderwijs, de effectiviteit van de leerervaringen en de tevredenheid van de leerlingen (Harland et al., 2000; Kokotsaki, 2017). Daarom is het belangrijk dat zij over de juiste pedagogische kwaliteiten beschikken en dat zijn er niet weinig: *"Teachers need to be directive, influential, caring and actively and passionately engaged in the process of teaching and learning"* (Hattie, 2012, p. 22). De bevraging van leerlingen in het onderzoek van Harland et al. (2000) wees uit dat van goede leerkrachten verwacht wordt dat ze ondersteuning bieden waar nodig, duidelijk de verwachtingen communiceren, heldere instructies en demonstraties geven, een goede lesstructuur handhaven, een goede balans tussen de uitleg en het creatieve werk organiseren, experts zijn in hun vak, een veilige en rustgevende klassfeer en leeromgeving creëren, een positieve persoonlijkheid hebben (grappig, vriendelijk, goed gezind, enthousiast) en ook een positieve relatie hebben met alle leerlingen.

6.9.2 Pedagogische persoonlijkheid

Een goede muziekleerkracht is blijkbaar een multidimensionale duizendpoot. Op persoonlijk vlak moet hij flexibel zijn, open staan, constant alert zijn voor de leerlingen en zich empathisch in hen kunnen verplaatsen (Bisschop Boele, 2015; Laevers, 2011; 2013). Hij moet bovendien enthousiast en ontspannen zijn en de les leuk maken (Kokotsaki, 2017). Hij moet gepassioneerd en inspirerend zijn en vertrouwen kunnen inboezemen om leerprocessen in gang te kunnen zetten en gaande te houden (Strobbe & Van Regenmortel, 2013).

Bisschop Boele (2021) definieert de muziekleerkracht tijdens zijn Keynote op de EAS conferentie als *"a maker of a strong musical situation where the development of every child is central"*. Hij stelt dat niet alleen leerlingen, maar ook leerkrachten een idio-cultuur hebben, namelijk een persoonlijke betekenisgeving en omgang met muziek. De leerkracht mag ook een persoonlijke focus en eigen accenten leggen in de onderwijspraktijk. Hij hoort heel geconnecteerd te zijn met zijn leerlingen en met de wereld en dient zijn ogen wijd open te houden voor opportuniteiten zodat elke betekenisvolle muzikale ervaring benut kan worden (Bisschop Boele, 2021).

6.9.3 Didactische kwaliteiten

De leerkracht moet een brede waaier aan werkvormen gebruiken zoals groeps-, partner- en projectwerk (Laevers, 2013). Het aanwakkeren van verbeeldingskracht, expressie, communicatie en reflectie over de muzikale ervaringen, behoren volgens Laevers (2013) tot de belangrijkste taken van een muzikleerkracht.

Wat de leerstof betreft dient de leerkracht een goed evenwicht te vinden tussen de complexiteit van de muziekmaterie en het niveau en de motorische vaardigheden van de leerlingen (Laevers, 2013; Strobbe & Van Regenmortel, 2013). In zijn didactische aanpak moet hij een evenwicht vinden tussen enerzijds het geven van structuur en houvast en anderzijds de eigen creatieve inbreng en autonomie van de leerling vrijwaren (Laevers, 2013; Ryan & Deci, 2020). Alles moet daarbij goed afgestemd zijn op het niveau van de leerling (Laevers, 2013).

De leerkracht moet relevante, betekenisvolle en kwaliteitsvolle ervaringen voorzien binnen een muzikaal educatief kader (Laevers, 2005). Hij moet kunsteducatie zodanig in kunnen richten dat het de leerlingen aantrekt, dat ze er plezier aan kunnen beleven en ze er een positief zelfbeeld aan kunnen overhouden (Laevers, 2005). Op artistiek gebied moet hij kunnen inspireren en motiveren, een vakexpert zijn en de leerlingen bruikbare artistieke vaardigheden kunnen aanleren (Harland et al., 2000). Verder moet hij een rol als navigator spelen om muzikale processen te ondersteunen op basis van feedback (Strobbe & Van Regenmortel, 2013).

6.9.4 Beoordelingscriteria van leerkrachten

Door verschillende auteurs werden 'leesbrillen' ontwikkeld om de kwaliteiten van leerkrachten en lessen te kunnen beoordelen. In het onderzoek van Harland et al. (2000) wordt er vanuit drie aspecten naar leerkrachten gekeken: (1) lesmethodes en pedagogie; (2) kennis en vaardigheden; (3) persoonlijke kwaliteiten van de leerkracht.

Evans (2012) onderscheidt drie factoren die de kwaliteit van de leerkracht bepalen: (1) zijn educatieve achtergrond, (2) zijn houding en (3) zijn aanpak.

De inspecteurs van het educatieve onderzoek van Ofsted (2009) concluderen vier sterke competenties van leerkrachten die muzikale vooruitgang mogelijk maken bij hun leerlingen: (1) artistieke vakexpertise: bijvoorbeeld kunnen zingen en een muziekinstrument spelen; (2) generieke pedagogiek: in hoeverre effectieve leerstrategieën worden aangewend die zorgen voor vooruitgang van de leerlingen; (3) vakkennis en (4) focus op het onderwerp: doelgericht en resultaatgericht lesgeven.

7 Het leerplan muziek van Katholiek Onderwijs Vlaanderen

In dit hoofdstuk wil ik nagaan in hoeverre de actuele inzichten en heersende onderwijstheorieën geïntegreerd zijn in het leerplan muzikale opvoeding van de eerste graad van het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO), vermits dit de onderwijscontext was waarin mijn praktijkonderzoek plaatsvond.

Het huidige leerplan (VVKSO, 2009) is een open leerplan dat drie leerdomeinen bestrijkt: (1) de leerling en zijn omgang met muziek, (2) de leerling in relatie tot de anderen en (3) de leerling in relatie tot de wereld. De leerplandoelstellingen zijn daarbij gericht zowel op de persoonlijke muzikale ontwikkeling van leerlingen als op het plaatsen van muziek in een bredere socio-culturele context.

Het hoofddoel van het leerplan (VVKSO, 2009) is om de omgang met klank en muziek te verfijnen, waarbij het ervaren, weten en denken van de leerling centraal staan (cfr. Laevers, 2005; 2011; 2013). De beleving van muziek, ‘muzikale impressies en expressies’ van de leerlingen genoemd, vormt de kerngedachte van het leerplan (cfr. Laevers, 2013). Deze impressies en expressies komen tot stand via onder andere vocaal of instrumentaal musiceren, luisteren naar muziek, ontwerpen van muziek, koppelen aan andere uitdrukkingsvormen, interpreteren en verklanken van grafische partituren en praten over muziek. *“Doorheen deze ervaringen leren leerlingen muziek beleven, van muziek genieten, muziek ontdekken of verwonderd zijn door muziek.”* (p. 5). Het leerplan (VVKSO, 2009) wil daarmee bereiken dat de leerlingen in de eerste graad zowel beschouwend als creërend bezig zijn met muziek. Deze uitgangspunten komen overeen met de kerngedachten van onderzoek van onder andere Laevers (2013), Green (2008) en Reybrouck (2013).

Daarnaast wordt in het leerplan (VVKSO, 2009) aangehaald dat de school er baat bij heeft om domeinen vakoverschrijdend te werken. Een muzisch-creatieve benadering van leerinhoud, ongeacht het vakgebied, zal de leerlingen diepere inzichten in leerstof verschaffen en de betrokkenheid en het welzijn stimuleren. *“Leren is een creatief en actief proces dat aanstuurt op een geïntegreerde toepassing van het geleerde in een bredere context.”* (p. 7).

Het leerplan (VVKSO, 2009) verwijst ook naar de cruciale rol van muziek in het leven van jongeren en de noodzaak van muziekonderwijs om tegemoet te komen aan de leefwereld en specifieke muzikale percepties van de leerlingen (cfr. Akuno, 2021; Bisschop Boele, 2015; 2021; Green, 2008; Nijs, 2010). Het leerplan schetst hiermee meteen de muzikale beginsituatie van de leerlingen en verwoordt dit als volgt: *“Muzikale interesses en ervaringen zijn de toegangspoort tot een bredere en achterliggende wereld.”* (p. 5).

Conclusie: Het leerplan van het Katholiek Onderwijs hanteert vlot de begrippen en theorieën die aan bod kwamen in voorgaand literatuuronderzoek. Het sluit zeer nauw aan bij de actuele visies en leertheorieën inzake muzikeducatie.

8 Conclusie literatuuronderzoek

De desinteresse en demotivatie van leerlingen voor het vak muziek op de middelbare school zijn een algemeen voorkomend probleem en vormden het uitgangspunt voor mijn scriptie. De vraag die ik mij stelde is hoe dit probleem kan worden voorkomen. Vandaar mijn onderzoeksvraag: *Hoe kan ik als muziekpedagoog de motivatie voor de lessen muziek in het secundair onderwijs (eerste graad) aanwakkeren, uitgaande van de wensen en noden van de leerlingen zelf?* Om die vraag te kunnen beantwoorden op een systematische manier, verdiepte ik mij in deze literatuurstudie in onderzoeksresultaten, leertheorieën en -strategieën in verband met motivatie.

Algemeen wordt in de literatuur mijn eigen vaststelling bevestigd, namelijk dat het vak muziek vaak onaantrekkelijk is voor leerlingen. Het is duidelijk dat er moet worden gesleuteld aan vernieuwing en verbetering van de lessen muziek in het secundair onderwijs.

Er worden in de literatuur verschillende oorzaken naar voor geschoven die betrekking hebben op zowel de onaantrekkelijke lesinhoud als de aanpak van de lessen. De oplossingen situeren zich dan ook op beide domeinen. Vele internationale auteurs, waaronder grote namen als Green (2006; 2008), Bisschop Boele (2011; 2015), Evans (2012) en Spruce en Matthews (2012), wijzen op de discrepantie tussen de muziekbeleving van de leerlingen *buiten* versus *binnen* de schoolmuren. De noodzaak om een brug te bouwen tussen beide werelden wordt dan ook algemeen erkend. De lessen moeten inhoudelijk genoeg uitdaging creëren en er moet meer culturele diversiteit geïntegreerd worden. Inspelen op de "*idio-cultuur*" van de leerlingen, namelijk hun reeds aanwezige, unieke muzikale achtergrond, identiteit en hun persoonlijke omgang met muziek, biedt interessante mogelijkheden om de muzikale horizon te verbreden (Bisschop Boele, 2016). Op gebied van aanpak zijn de meeste auteurs het erover eens dat muziekonderwijs vooral een zaak van praktijk en beleving zou moeten zijn. Concepten zoals '*Music as praxis*' en '*musicking*' houden in dat muzikale kennis best verworven wordt door actief te musiceren, intens te luisteren naar muziek en door onderdompeling in ervaringen, eerder dan de klemtoon op verbale, theoretische concepten te leggen (Elliott, 2005; Spruce & Matthews, 2012; Regelski, 2009). Muziek is in zijn natuurlijke context een sociaal en interactief gegeven en moet in die geest onderwezen worden (Elliott, 2005; Green, 2006; Laevers, 2011; Regelski, 2009; Strobbe & van Regenmortel, 2010). Belangrijk is ook dat er in de lessen voldoende ruimte gemaakt wordt voor creativiteitsontwikkeling en muzikale expressie (Regelski, 2020). Onderwijs dat hieraan voldoet en de leerlingen ook meer autonomie verleent, geeft meer aanleiding tot intrinsieke motivatie, engagement, plezierbeleving, genot en zo ook betere leerprestaties (Green, 2008; Harland et al., 2000; Laevers, 2013; Ryan & Deci, 2020). Praktijk georiënteerd onderwijs verkleint zo de afstand tussen de leerlingen en de leerstof, wat het probleem van de irrelevantie van het vak muziek kan oplossen (Elliott, 2005; Green, 1999; Laevers, 2005; 2013; Spruce & Matthews, 2012; Turino, 2008). In deze literatuurstudie ben ik dan ook dieper ingegaan op enkele praktijkgerichte methoden van respectievelijk Laevers (2011; 2013), Green (2008) en Turino (2008), die de leerkracht concrete actiepunten en leerbouwstenen aanreiken.

Een aantal auteurs (Allsup, 2003; Kokotsaki, 2017) stellen dat het hoog tijd is om de visie en inspraak van leerlingen ernstig te nemen, ook wat de vormgeving van de lessen betreft. Hierdoor kan veel beter ingespeeld worden op de interesses en belevingswereld van de leerlingen. Deze 'stem' van de leerling wordt gehoord in een aantal grootschalige onderzoeken en bevragingen van leerlingen (Harland et al., 2000; Kokotsaki, 2017; Ofsted, 2009).

De muziekleerkracht krijgt een grote verantwoordelijkheid toebedeeld. Hij moet onder andere zorgen voor een uitdagende leeromgeving en trachten een begeleidende en ondersteunende coach te zijn die autonomie verleent en aandacht heeft voor het niveau en de noden van elke individuele leerling. Hij moet het welbevinden van de leerlingen garanderen, een stimulerende en enthousiaste lesgeefstijl

hanteren en een artistiek vakbekwame expert en inspirator zijn. Dit zijn niet alleen de bevindingen van internationaal onderzoek en aanbevelingen van befaamde onderwijstheoretici, het zijn ook de wensen van de leerlingen zelf, zo blijkt uit een aantal grootschalige bevestigingen in Engeland (Harland et al., 2000; Ofsted, 2009).

Het is precies dit laatste aspect, de stem van de leerlingen betrekken, dat het voorwerp van mijn praktijkonderzoek uitmaakt, zoals ik beschrijf in het volgende praktijkgedeelte van deze scriptie.

DEEL II: PRAKTISCH LUIK: PRAKTIJKONDERZOEK

1 Kadering van het educatief-artistiek onderzoek

1.1 Doelstellingen en verwachtingen

De doelstelling van dit praktijkonderzoek was de motivatie in de lessen muziek te stimuleren. De literatuurstudie suggereerde reeds dat ‘een stem’ geven aan de leerlingen een belangrijke rol kon spelen in de motivatie. Dit was voor mij een geschikte insteek om een praktijkonderzoek op te zetten. Vandaar de formulering van mijn onderzoeksvraag: *hoe kan ik als muziekpedagoog de motivatie voor de lessen muziek in het secundair onderwijs (eerste graad) aanwakken, uitgaande van de wensen en noden van de leerlingen zelf?* Ik wou nagaan of deze benadering, namelijk ‘een stem’ geven aan de leerlingen, een beeld zou opleveren dat overeenkomt met de bevindingen van onderzoeken waarvan sprake is in de literatuurstudie (Harland 2000; Kokotsaki, 2017; Ofsted, 2009). Als ik de wensen en voorkeuren van de leerlingen zou implementeren in enkele lessen, was het mijn verwachting en zelfs overtuiging dat dit de motivatie van de leerlingen zou aanwakken, wat tot optimaal en effectief onderwijs zou moeten leiden.

1.2 Structuur van het praktijkonderzoek

Om een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag, werd mijn onderzoek opgesplitst in twee studies:

Studie 1 was een *oriënterend vooronderzoek* om de wensen en interesses van leerlingen in kaart te brengen. Hierin werd de educatieve onderzoekscontext geschetst, het onderzoeksdesign geconcipeerd en werden er twee oriënterende enquêtes uitgevoerd.

Studie 2 was een *kwalitatief praktijkonderzoek* waarin twee componenten een rol speelden: (1) een educatieve component, bestaande uit het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van lessen, in overeenstemming met het vooronderzoek, (2) een artistieke component, waarin de leerlingen en de leerkracht als artistiek expert hun aandeel hadden.

Beide studies werden ondergebracht in een apart hoofdstuk.

2 Studie 1: Oriënterend vooronderzoek

2.1 Onderzoeksmethodologie

2.1.1 Onderzoekssetting en doelgroep

Het vooronderzoek vond plaats begin oktober 2020 in het secundair onderwijs ASO binnen het vak muzikale opvoeding. De school die hiervoor gekozen werd, is het Sint-Pietersinstituut te Gent, behorende tot de onderwijskoepel Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Deze middelbare school biedt verschillende richtingen aan binnen ASO (EO-LEM, GL, LA, MTWE en STEM). Het vooronderzoek vond plaats in de huidige klaslokalen van muzikale opvoeding, waar ook mijn volledige praktijkonderzoek plaatsgreep.

De onderzoeksdoelgroep bestond uit drie delen.

Groep A bestond uit drie klassen tweedejaarsleerlingen van de eerste graad: klas 2stem1 (23 leerlingen), klas2mwstem2 (26 leerlingen) en klas 2la1 (24 leerlingen), wat neerkomt op 73 leerlingen in totaal.

Groep B bestond uit één klas van 23 vierdejaarsleerlingen uit de tweede graad, bij aanvang van het schooljaar.

Groep C beperkte zich tot de leerkracht muzikale opvoeding van groepen A en B, namelijk Jan Verbeeck, die al jaren ervaring had in de setting van het secundair onderwijs.

2.1.2 Onderzoeksmateriaal en dataverzamelingstechnieken

Het onderzoeksmateriaal van het vooronderzoek beperkt zich tot de dataverzamelingstechnieken, bestaande uit enquêtes, mondelinge discussies en observaties.

Oriënterende enquêtes 1 en 2 (groepen A en B)

Ik stelde twee schriftelijke enquêteformulieren op, één per doelgroep. Enquête 1, gericht aan groep A, bestond uit vragen die peilden naar de muzikale identiteiten en interesses van de leerlingen en hun verwachtingen van de lessen muziek op school. Deze informatie wilde ik verzamelen om een zo breed mogelijk beeld van de muzikale beginsituatie van de leerlingen te verkrijgen. Enquête 2, gericht aan groep B, was een retrospectieve evaluatie van de lessen muziek op school. Zie *bijlagen 1.1 en 1.2* voor enquêteformulieren 1 en 2.

Het invullen van de enquêtes gebeurde individueel in de klas. Daarbij werden de leerlingen op het hart gedrukt het enquêteformulier individueel in te vullen zodat er geen beïnvloeding van de medeklasgenoten mogelijk zou zijn (zoals groepsdruk, populaire antwoorden, ...). De leerlingen werden aangemaand de vragen zo eerlijk en volledig mogelijk in te vullen, de tijd te nemen en goed na te denken over persoonlijke ideeën en verwachtingen.

Afhankelijk van de informatie die ik wilde verkrijgen, stelde ik open, gesloten of meerkeuzevragen. De open vragen boden de leerling mogelijkheden om volledig, vrijuit en los van vooropgestelde suggesties een mening, idee of verwachting te kunnen uitdrukken. In enquête 1 (groep A) werden volgende open vragen gesteld: *“Wat zou je willen leren in de lessen muziek op school? Welke onderwerpen en muziekstijlen interesseren je het meest? Wat verwacht je van de lessen?”* Daarnaast werd ook gepeild naar hun buitenschoolse muzikale activiteiten (een instrument spelen, naar optredens gaan, zelf

muziek maken, het volgen van een opleiding in de muziekschool) en hoe vaak ze buitenschools naar muziek luisteren.

In functie van een nauwkeurige analyse van de resultaten werd er in enquête 1 bij één vraag gebruik gemaakt van een vierkleurenschaal. Deze werd weergegeven met een pijl, die van links naar rechts aangaf 'niets, weinig, veel of elke les' aan. Tabel 1 geeft deze vierkleurenschaal aan.

Tabel 1. Voorbeeld van een vraag uit de evaluerende enquête 4

Ik verwacht:	Niet Weinig Veel Elke les
... te leren over verschillende muziekstijlen en het ontstaan ervan.	

Er werd aan de tweedejaars gevraagd bovenaan een naam en geslacht toe te voegen. Het kennen van het geslacht van de leerling gaf inzicht in een eventueel onevenwicht in aantallen jongens en meisjes, en gaf me de mogelijkheid om bij het analyseren van de resultaten een eventueel genderverschil te ontdekken op vlak van muziekvoorkeuren en lesverwachtingen. Zo kon ik veralgemeningen vermijden en kreeg ik een verfijnder en nauwkeuriger beeld van de resultaten.

Enquête 2 (groep B) peilt naar de persistentie van de effecten van de lessen muzikale opvoeding en naar subjectieve ervaringen van de leerlingen. Hier staan volgende open vragen centraal: "Hoe herinner je de lessen muzikale opvoeding? Welke dingen had je liever anders gezien? Wat vond je in de lessen muziek heel interessant en leerrijk?" Welke lessen waren memorabel, nam je mee en waarom? Ben je door de lessen geprikkeld om buitenschools meer met muziek bezig te zijn?"

Mondelinge discussie en evaluatie leerkracht (groep C).

De resultaten van de enquêtes werden aan de vakleerkracht (groep C) voorgelegd en besproken: Was de leerkracht verrast door de resultaten of niet? Verder werden er vragen gesteld met betrekking tot de lespraktijk van de leerkracht. Bijvoorbeeld: *Heeft de leerkracht het gevoel dat hij tegemoet komt aan de verwachtingen van de leerlingen? Welke specifieke lessen ervaart de leerkracht als succesvol en waarom?* In *bijlage 1.3* wordt de verkregen mondelinge data besproken. Deze werden mee in beschouwing genomen voor het ontwerp en de inhoud van mijn latere praktijklessen (studie 2).

Observaties van de lessen en notities in een onderzoeksdagboek.

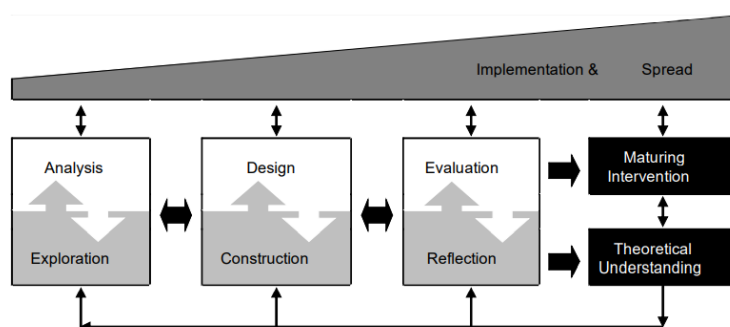
Eind september 2020 observeerde ik de lessen van groep A intens gedurende een lesuur. Ik concentreerde mij op drie aspecten: (1) De leerlingen (de reacties, de muzikale beginsituatie, het engagement en de betrokkenheid van de leerlingen); (2) De leerkracht (de lesgeefstijl); (3) De lesinhoud (de leerinhoud, lesaanpak en -activiteiten). Mijn waarnemingen tijdens deze observaties werden ter plaatse onmiddellijk opgeschreven en kwamen terecht in een onderzoeksdagboek. Dit werd voortdurend verder aangevuld met mijn bedenkingen, bevindingen en ideeën doorheen de verschillende onderzoeksfases. De notities van de observatie zijn te raadplegen in *bijlage 1.4*.

2.1.3 Onderzoeksontwerp

Om mijn onderzoek gestructureerd vorm te geven, maakte ik gebruik van het theoretische kader van 'educational design research' (McKenney & Reeves, 2013). Hieronder wordt kort geschetst wat 'design research' precies inhoudt en hoe het toegepast en gebruikt kan worden binnen een educatieve context.

2.1.3.1 Wat is educatief design research?

"Educational design research in general distinguishes itself from other forms of inquiry by attending to both solving problems by putting knowledge to use, and through that process, generating new knowledge." (McKenney & Reeves, 2013, p. 9). Educatief ontwerponderzoek moet steeds vertrekken vanuit wetenschappelijke, theoretische kaders. Het is een herhalend onderzoeksproces dat evolueert doorheen meerdere cycli. McKenney en Reeves (2013) onderscheiden drie fasen in educatief ontwerponderzoek, die zich voortdurend herhalen: (1) een analyse- of oriëntatiefase, (2) een ontwerp- of ontwikkelingsfase en (3) een evaluatie of terugblikfase. Figuur 2 geeft weer hoe de verschillende fasen in voortdurende interactie zijn met elkaar en met de onderwijspraktijk. Terugkoppeling speelt een belangrijke rol. De drie kernfasen leiden tenslotte tot een tweeledige output die zowel theoretische kennis oplevert als nieuwe praktische interventiemogelijkheden (McKenney & Reeves, 2013).



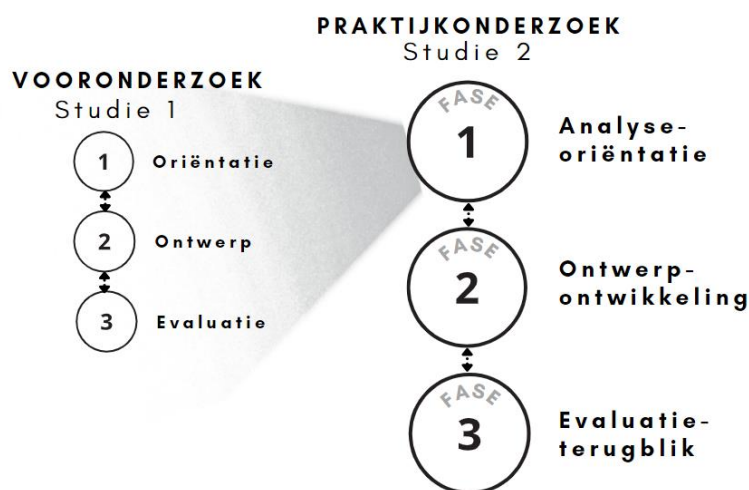
Figuur 2. Generic model for conducting educational design research. Overgenomen uit "Educational Design Research", door McKenney & Reeves (2013, p. 14)

2.1.3.2 Design research toegepast op mijn vooronderzoek (studie 1)

Mijn onderzoek, bestaande uit een oriënterend vooronderzoek (studie 1) en een praktijkonderzoek (studie 2), is gebaseerd op dit model van 'educatief ontwerponderzoek' (McKenney & Reeves, 2013). Het structureel kader bood een houvast om mijn onderzoek stapsgewijs te schematiseren, te construeren en te plannen, met als doel een antwoord te vinden op de vraag hoe motivatie voor het vak muziek in het secundair onderwijs gestimuleerd kan worden.

Figuur 3 geeft weer hoe mijn vooronderzoek (studie 1) een kleinschalig 'sub-onderzoek' vormt binnen de oriëntatiefase van mijn 'hoofd'-praktijkonderzoek (studie 2). Beide onderzoeken doorlopen de drie fasen van het ontwerponderzoek, namelijk oriëntatie, ontwerp en evaluatie. Mijn praktijkonderzoek bouwt zo voort op de resultaten van het vooronderzoek.

EDUCATIONAL DESIGN RESEARCH



Figuur 3. Situering van het vooronderzoek binnen het educatief ontwerponderzoek (eigen afbeelding).

Het vooronderzoek (studie 1) had als doelstelling een zo breed mogelijk beeld te scheppen van de onderwijscontext en van de doelgroep (A) van mijn praktijkonderzoek (studie 2). Uit de internationale onderzoeksliteratuur bleek immers dat de motivatie en de leereffectiviteit verhoogt wanneer eerst de muzikale interesses en identiteit van leerlingen in kaart worden gebracht en hen 'een stem' wordt gegeven bij de invulling van de lessen (Bisschop Boele, 2015; 2016; 2021; Cain & Burnard, 2012; Doddington, Flutter & Rudduck, 1999; Evans, 2012; Green, 2008; Harland et al., 2000; Kokotsaki, 2017).

2.1.4 Onderzoeksprocedure

Het vooronderzoek bestond uit drie onderzoeksfases, in overeenstemming met het '*educational design research*' (McKenney & Reeves, 2013). Hieronder wordt er een overzicht geschetst van de concrete acties en handelingen die in elke onderzoeksfase plaatsvonden.

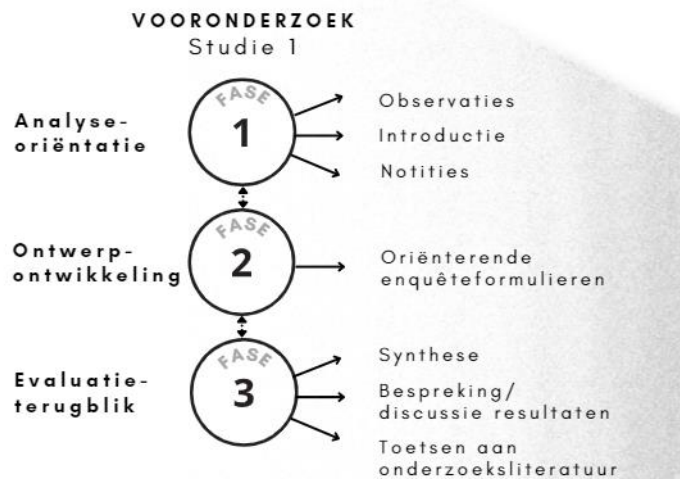
De *oriëntatiefase* bestond uit het finaliseren van mijn persoonlijke onderzoeksvraag. Vervolgens werd het educatieve onderzoeksdomein afgebakend en de huidige muzikale praktijk in de stageschool verkend via observaties van de leerlingen en de leerkracht. Hierbij stelde ik mezelf en mijn onderzoeksdoelstellingen voor aan doelgroep A. In deze fase kregen de eerste ideeën voor het onderzoeksontwerp vorm.

In de *ontwerp- of ontwikkelingsfase* werden de twee oriënterende enquêteformulieren ontworpen en voorgelegd aan groepen A en B. Voor het correct opstellen van de vragenlijsten en ontwerpen van schaalvragen, maakte ik gebruik van ondersteunende literatuur (Van der Donk & van Lanen, 2012). De enquêteformulieren werden vervolgens door de leerlingen van de eerste en tweede graad secundair onderwijs ingevuld aan het begin van het schooljaar 2020-2021.

In de *evaluatie- of een terugblikfase* werden de data uit de enquêteformulieren geanalyseerd en de resultaten gesynthetiseerd, verwerkt in Exceltabellen en omgezet in grafieken. Alle verwachtingen en interesses van de leerlingen (groepen A en B) werden in kaart gebracht. Deze resultaten werden vervolgens mondeling besproken en bediscussieerd met de leerkracht (C).

Vervolgens werd er ook kritisch teruggeblikt op het ontwerp van de oriënterende enquêteformulieren. Alle resultaten van enquêtes 1 en 2, de mondelinge bespreking met de leerkracht en mijn dagboeknotities werden getoetst aan de bevindingen van internationale onderzoeksliteratuur. In deze fase kregen de eerste ideeën en ruwe concepten van de muzieklessen vorm.

De resultaten van het vooronderzoek (studie 1) vormden vervolgens het vertrekpunt voor het ontwerpen van mijn praktijkonderzoek (studie 2). In figuur 4 wordt mijn vooronderzoek in zijn verschillende fases schematisch weergegeven.



Figuur 4. Schematische weergave van het vooronderzoek (eigen afbeelding).

2.2 Resultaten van het vooronderzoek: studie 1

2.2.1 Oriënterende enquête 1

2.2.1.1 Data-analyse

In dit hoofdstuk volgt een overzicht van de resultaten van het leerlinggerichte vooronderzoek van doelgroep A, met de enquêteformulieren van groep A als bron van data. Bij de enquête, die bij de aanvang van het schooljaar werd afgenomen, werden vijf vragen aangeboden aan drie klassen tweedejaarsleerlingen secundair onderwijs. De betrokken klassen waren **klas A** (=2STEM.WE1, 23 leerlingen, waarvan 16 jongens), **klas B** (=2MT.WE + 2STEM.WE2, 26 leerlingen, waarvan slechts 5 jongens) en **klas C** (=klas2LA, 24 leerlingen, waaronder slechts 1 jongen).

De *open* vragen peilden naar de muzikale achtergrond en muzikale vrijetijdsbesteding van de leerlingen (vraag 1), naar hoe vaak ze muziek luisteren (vraag 2), naar welke muziek ze graag luisteren (vraag 3), naar welke dingen ze graag zouden leren tijdens de muzieklessen (vraag 4) en welke verwachtingen of concrete lesvoorstellen de leerlingen hebben voor de lessen muziek (vraag 5).

Bij schaalvraag 5 werd bij het analyseren van de resultaten elke kleur van de vierkleurschaal verdeeld in drie zones. Om de antwoorden te kunnen omzetten naar cijfers gaf ik elke zone een cijfer, oplopend van links naar rechts. De zo verkregen 12-delige schaal rekende ik nadien om tot een 10-delige. Voor elke keuze van lesinhoud maakte ik een gemiddelde van de scores, zowel voor de jongens als de meisjes.

De antwoorden van de enquêteformulieren werden geturfd en vervolgens in Excel-tabellen¹ ingevoerd: eerst voor elke klas apart en daarna voor de drie klassen samengeteld. Bij een tweede telling werd er een onderscheid gemaakt tussen de antwoorden van jongens en meisjes om na te gaan of genderverschillen een rol zouden spelen.

Om vergelijking van jongens en meisjes toe te laten werd gekozen voor een percentuele voorstelling, waarbij de percentages werden uitgerekend in verhouding tot de eigen gendergroep (niet de totale groep). De meisjesgroep was immers veruit de grootste (51 meisjes tegenover 22 jongens, samen 73 leerlingen).

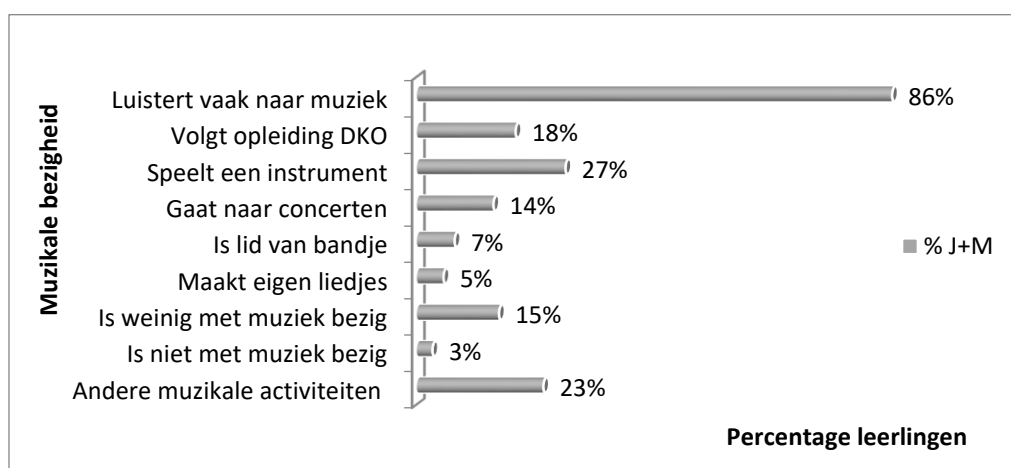
Ik koos voor een grafische voorstelling van de resultaten met staafdiagrammen omdat dit een snel en overzichtelijk beeld geeft, zowel mét als zonder genderonderscheid. Omwille van een meer evenwichtige verdeling jongens-meisjes in totaal, beperk ik mij tot de resultaten van de drie klassen samen. Om een bondig overzicht te bewaren, toon ik maar één grafiek per vraag. Wanneer er opmerkelijke genderverschillen optreden, toon ik bij voorkeur de grafiek mét genderonderscheid. Overige schriftelijke opmerkingen van de leerlingen werden genoteerd en mee in beschouwing genomen bij de data-analyse. Deze zijn te raadplegen in *bijlage 1.38*.

¹ De Excel-tabellen met berekening van de resultaten van enquête 1 kunnen opgevraagd worden via loesluyckx@gmail.com

De resultaten worden per vraag weergegeven. Gelieve bijlage 1.1 te raadplegen voor het overzicht van de vijf vragen en een voorbeeld van enquêteformulier 1.

Vraag 1: Ben je in je vrije tijd actief met muziek bezig?

Er werden een aantal keuzemogelijkheden voorgesteld die gelijktijdig mochten aangevinkt worden. Ook andere muzikale activiteiten mochten vermeld worden. Daarom geef ik, enkel voor deze vraag, eveneens de oplijsting van de antwoorden in dalende volgorde van percentages. Uit vraag 1 blijken volgende resultaten voor een totaal van 73 leerlingen (=100%).



Figuur 5. Resultaten vooronderzoek vraag 1: Muzikale achtergrond en bezigheden. Totaal van drie klassen, zonder genderonderscheid.

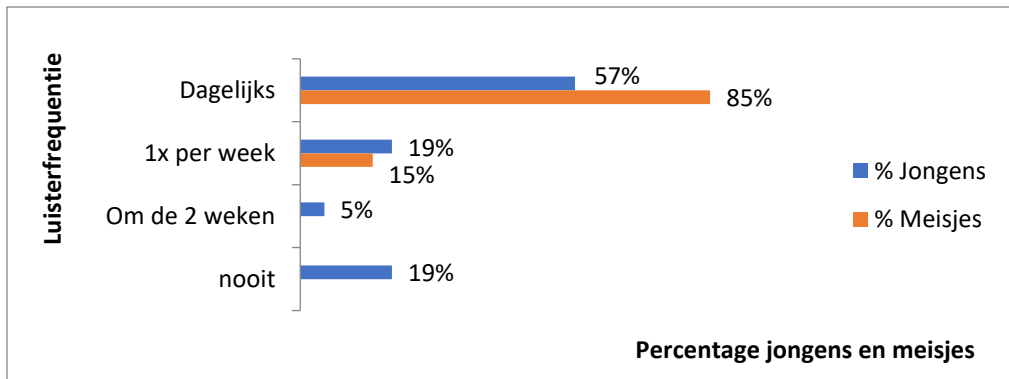
- 86% van de leerlingen luistert vaak naar muziek.
- 27% vinkt aan in de vrije tijd een instrument te beoefenen.
- 23% geeft aan met andere muzikale activiteiten bezig te zijn die niet vermeld werden in de lijst, zoals dansen, tiktok en musical.
- 18% volgt een opleiding in het deeltijds kunstonderwijs.
- 15% is weinig met muziek bezig.
- 14% gaat buitenschools naar concerten of optredens.
- 7% is lid van een muzikale band of muziekgroep.
- 5% maakt eigen muziek of liedjes.
- 3% geeft aan buitenschools helemaal niet met muziek bezig te zijn.

Bespreking

We constateren uit figuur 5 dat een groot aantal leerlingen in de vrije tijd met muziek bezig is als een passieve bezigheid, namelijk luisteren naar muziek. Eén vijfde tot één vierde van de leerlingen is ook buitenschools muzikaal actief, zoals met het beoefenen van een instrument en deelnemen aan dansactiviteiten en musicals. Bijna één op vijf leerlingen volgt ook een opleiding in het deeltijds kunstonderwijs, al zijn dat hier allemaal meisjes.

Vraag 2: Hoe vaak luister je naar muziek in je vrije tijd?

Dit werd gesteld als een gesloten vraag met vier antwoordmogelijkheden.



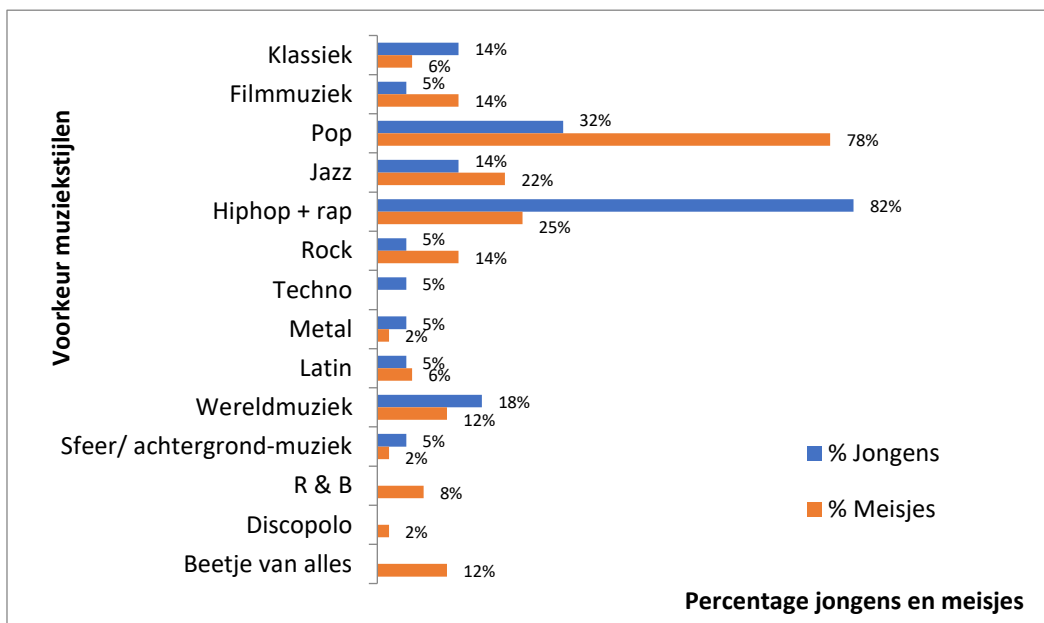
Figuur 6. Resultaten vooronderzoek vraag 2: Luisterfrequentie. Totaal van drie klassen, met genderonderscheid.

Bespreking

Opvallend zichtbaar in figuur 6 is dat de meerderheid van de jongeren dagelijks naar muziek luistert, de meisjes meer dan de jongens. Slechts enkele leerlingen (jongens) luisteren buiten de schooluren nooit naar muziek.

Vraag 3: Naar welke muziek luister je het liefst?

Dit was in principe een open vraag, met mogelijkheid tot vernoeming van meerdere voorkeuren, hoewel ik een aantal suggesties bijvoegde ter illustratie (jazz, rock, pop, wereldmuziek, filmmuziek, klassiek, hiphop, Latin). De leerlingen mochten ook artiesten vernoemen als ze niet zeker waren van de naam van de muziekstijl. De getallen verwijzen naar het aantal leerlingen die de betreffende muziekstijl vernoemden, percentueel per gendergroep.



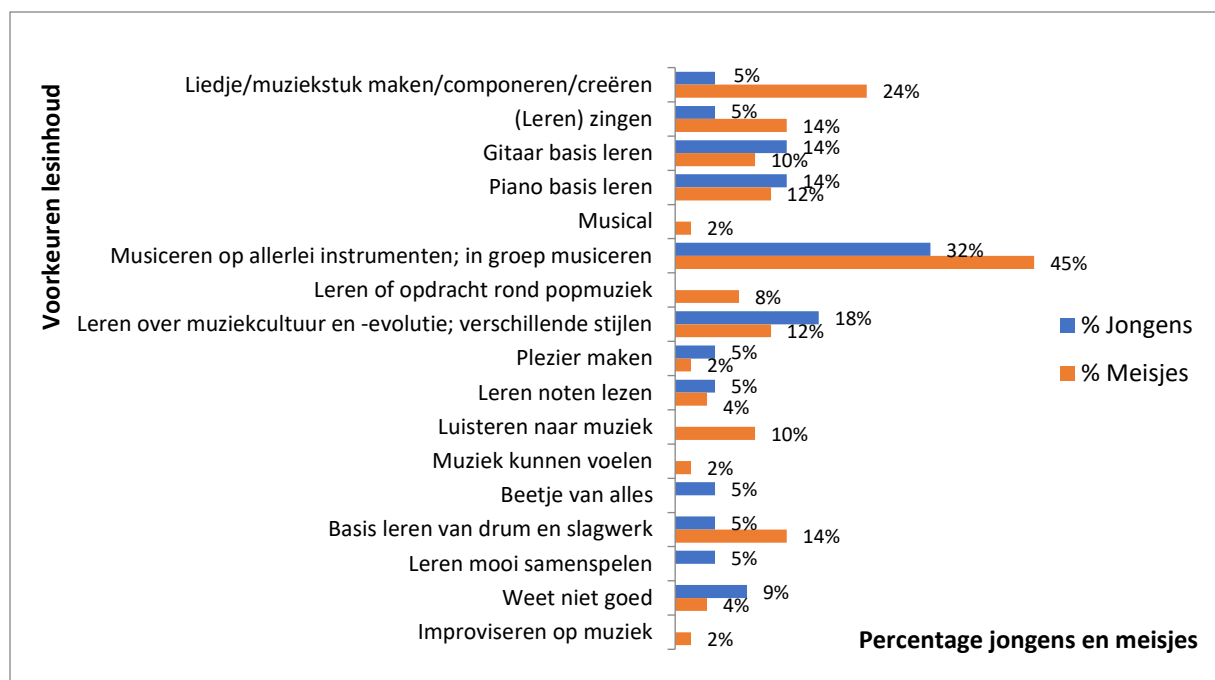
Figuur 7. Resultaten vooronderzoek vraag 3: Voorkeur muziekstijlen. Totaal van drie klassen samen, met genderonderscheid

Bespreking

In figuur 7 zien we dat bij de jongens hiphopmuziek (inclusief rap) aan de top staat met voorsprong (82%), wat meer dan het driedubbele is van de meisjesvoorkeur voor deze stijl (25%). Daarna volgt popmuziek met 78% als meest geliefde muziekstijl bij de meisjes, bij de jongens minder dan de helft (32%). Opmerkelijk is dat ook jazz een behoorlijke score krijgt bij de meisjes (22%) en wereldmuziek bij de jongens (18%). Andere muziekstijlen worden minder vaak vernoemd.

Vraag 4: Wat zou je graag willen leren in de lessen muziek op school en waarom?

Vraag 4 was een open vraag waarop de leerlingen in alle vrijheid zelf suggesties konden neerschrijven betreffende de lesinhoud; wat ze graag aan bod zouden zien komen in de lessen muziek. De percentages verwijzen naar hoeveel percent van het aantal jongens en meisjes de suggesties vernoemden.



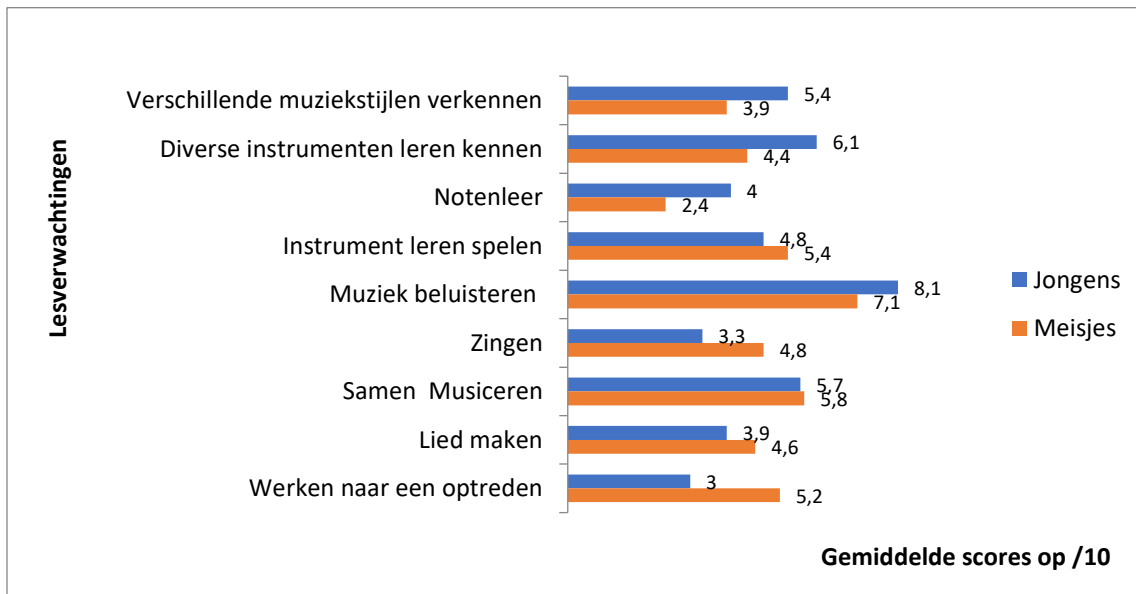
Figuur 8. Resultaten vooronderzoek vraag 4. Voorkeuren lesinhoud. Totaal van drie klassen samen, met genderonderscheid.

Bespreking

We zien in figuur 8 dat groepsmusiceren met allerlei instrumenten het hoogst scoort, zowel bij meisjes (45%) als bij jongens (32%). Vooral de meisjes zouden graag hun eigen muziekstuk of lied willen creëren tijdens dat musiceren (24%), de jongens blijkbaar niet zo zeer (5%). Hun interesse gaat eerder uit naar leren over de achtergronden van muziek, andere stijlen of muziek van andere culturen (18%). Er worden enkele specifieke instrumenten vernoemd die de leerlingen graag zouden willen spelen: piano, gitaar en slagwerk. Ook zingen zou aan bod moeten komen. De meisjes doorbreken hier het cliché dat slagwerk eerder voor jongens zou voorbehouden zijn.

Vraag 5: Wat verwacht je van de lessen muziek op school dit jaar?

Op deze vraag konden de leerlingen hun verwachtingen uiten over een aantal concrete lesinhouden.



Figuur 9. Resultaten vooronderzoek vraag 5. Lesverwachtingen. Totaal voor drie klassen samen, met genderonderscheid.

Bespreking

We zien in figuur 9 dat de verwachting om muziek te beluisteren tijdens de lessen het hoogste scoort (8.1/10 jongens; 7.1/10 meisjes). Ook het leren kennen van diverse instrumenten (6.1/10 jongens) en samen musiceren (5.8/10 meisjes) noteren hoog. Verder wordt er door verschillende leerlingen, voornamelijk jongens, aangegeven dat ze verwachten nieuwe muziekstijlen te leren kennen (5.4/10). De meisjes zijn het meest te motiveren voor het werken naar een optreden of toonmoment (5.2/10).

2.2.2 Retrospectieve enquête 2

2.2.2.1 Data-analyse

In dit hoofdstuk volgt een overzicht van de resultaten van het leerlinggericht vooronderzoek van doelgroep B met de enquêteformulieren 2 als bron van data. Bij deze enquête werden vragen aangeboden aan één klas vierdejaars leerlingen secundair onderwijs (13 meisjes en 10 jongens = 23 leerlingen).

De enquête bestond enkel uit *open vragen* die peilen naar de positieve en negatieve herinneringen van de leerlingen aan de lessen muziek en of deze lessen invloed hebben gehad op hun muzikale vrijetijdsbesteding. De leerlingen konden naar alle vrijheid herinneringen, ideeën en suggesties neerschrijven.

Volgende vragen kwamen aan bod: Wat herinner je en neem je mee van de lessen muziek? (vraag 1) Wat vond je interessant en leerrijk (vraag 2) en wat helemaal niet? (vraag 3). Heb je ideeën of tips om de lessen aantrekkelijker te maken? (vraag 4) Zijn er bepaalde zaken niet aan bod gekomen waarover je wel graag hadden willen leren? (vraag 5) Ben je dankzij de lessen muziek ook buitenschools met muziek bezig? (vraag 6)

Vergelijkbare antwoorden werden onder een gelijke noemer samengenomen, geturfd en vervolgens in Excel-tabellen² ingevoerd met een apart tabblad per vraag. De antwoorden werden in dalende volgorde van voorkomen opgelijst en grafisch voorgesteld in globale staafdiagrammen voor jongens en meisjes samen. Daarna werden ze opgesplitst in jongens (10) en meisjes (13) om te kijken of er zich grote verschillen zouden voordoen. Het genderonderscheid wordt enkel weergegeven indien relevant. Overige schriftelijke opmerkingen van de leerlingen werden genoteerd en mee in beschouwing genomen bij de data-analyse. Deze zijn te raadplegen in *bijlage 1.39*.

2.2.2.2 Resultaten enquête 2: per vraag

De resultaten van de zes vragen die voorkwamen in deze enquête worden vervolgens één voor één behandeld. *Gelieve bijlage 1.2 te raadplegen voor het overzicht van de zes vragen en een voorbeeld van enquête 2.*

Vraag 1: Wat herinner je en neem je mee van de lessen muziek op school uit de eerste graad?

De resultaten geven aan hoeveel leerlingen op een totaal van 23 leerlingen een bepaald antwoord vernoemden.

- 10/23 herinneren zich het creëren of componeren van muziek of een lied.
- 8/23 herinneren zich het plezier maken tijdens de les.
- 5/23 herinneren zich verschillende muziekstijlen en artiesten te leren kennen.
- 4/23 herinneren zich het kijken van een film.
- 4/23 herinneren zich het spelen van instrumenten.
- 3/23 herinneren zich het salsa dansen.
- 3/23 herinneren zich het groepswork en de samenwerking.
- 2/23 herinnert zich te leren over muziekcultuur, achtergrond en ontstaan.
- 2/23 herinneren zich het luisteren naar muziek.
- 2/23 herinnert zich het musiceren bij een filmfragment (namelijk Ratatouille)
- 1/23 herinnert zich de muzieklessen als een actieve bezigheid.
- 1/23 herinnert zich de instrumentale improvisatie tijdens de muzieklessen.
- 1/23 herinnert zich de leuke leerkracht.
- 1/23 herinnert zich eigen ideeën in te kunnen brengen.

² De Excel-tabellen met berekening van de resultaten van enquête 2 kunnen opgevraagd worden via loesluyckx@gmail.com

1/23 herinnert zich het maken van een tekening op muziek.
1/23 herinnert zich ritmes te spelen.
1/23 herinnert het zingen in de les.
1/23 herinnert zich de les als een uurtje rust.

Bespreking

We zien dat een klastotaal van 10/23 leerlingen zich de lessen herinnert als een actief en creatief gebeuren waarbij het creëren van een muziekstuk of lied aan bod kwam. Wanneer dit resultaat wordt bekeken volgens gender, wordt duidelijk dat vooral meisjes zich dit herinneren (8/13 meisjes). Opvallend is de herinnering aan het maken van plezier tijdens de les, wat door 8/23 leerlingen werd aangegeven. Dit is een antwoord dat voornamelijk van de jongens kwam (7/10 jongens). Het leren kennen van artiesten en muziekstijlen was ook een aangename herinnering die meermaals werd opgeschreven (5/23 leerlingen). Het bekijken en bespreken van een muzikale film werd meermaals vernoemd (4/23 leerlingen). Verder werd ook vaak het spelen van instrumenten aangehaald (4/23 leerlingen), het salsa dansen (3/23) en het groepswork of de samenwerking met medeleerlingen tijdens de lessen (3/23).

Vraag 2: Wat vond je in de lessen muziek op school interessant of leerrijk?

De resultaten geven aan hoeveel leerlingen op een totaal van 23 leerlingen een positieve herinnering aan de lessen vernoemden.

13/23 formuleren het maken van muziek of een lied in groep.
11/23 formuleren het leren over muziekcultuur, stijlen, geschiedenis en ontstaan van muziek.
10/23 formuleren het beluisteren, analyseren en bespreken van muziek.
9/23 formuleren het kijken en bespreken van een film over muziek (*Cry baby*)
5/23 formuleren het musiceren bij een filmfragment (*Ratatouille*) .
5/23 formuleren het spelen en uittesten van verschillende instrumenten.
2/23 formuleert het maken van groepsopdrachten.
2/23 formuleert salsadansen.
1/23 formuleert zingen in groep.
1/23 formuleert het vertellen van een verhaal met instrumenten.
1/23 formuleert het leren kennen van artiesten en muziekstijlen.
1/23 formuleert de actualiteit rond muziek.
1/23 formuleert opdrachten over muzieksoorten.
1/23 formuleert een opdracht over blues.

Bespreking

Opvallend is dat 13/23 leerlingen, waaronder 8/13 meisjes en 5/10 jongens, aangeeft dat de meest positieve herinnering aan de lessen muziek het gezamenlijk maken van een muziekstuk of lied is. Uit de opmerkingen blijkt dat ze een enorme vrijheid ervaren om hun originaliteit en creativiteit te tonen, alsook de keuzevrijheid te werken met instrumenten en het plezier om dit met medestudenten te delen. Daarnaast zien we dat 11/23 leerlingen, waaronder 4/13 meisjes en 7/10 jongens, aangeven dat leren over muziekcultuur, muziekstijlen en muziekgeschiedenis hen bij bleef als een positieve herinnering. De resultaten geven verder weer dat 10/23 leerlingen positief terugblikken op de lessen waarin muziek luisteren en vervolgens analyseren en bespreken aan bod kwamen. Dit antwoord kwam voornamelijk van meisjes (8/13). Een muzikale film bekijken werd enkel gemaakt door de meisjes (9/23). De plezierbeleving van het musiceren in groep werd bevestigd door een meermaals vernoemde opdracht (5/23) waarbij met instrumenten een soundscape gemaakt werd bij een filmfragment (*Ratatouille*). Ook het spelen en uittesten van verschillende instrumenten bleef hen bij.

Vraag 3: Wat vond je in de lessen muziek op school niet interessant of uitdagend genoeg?

De resultaten geven aan hoeveel leerlingen op een totaal van 23 leerlingen een negatieve herinnering aan de lessen vernoemden.

- 12/23 formuleert het krijgen van punten, toetsen en beoordelingen.
- 4/23 formuleert het zingen van liedjes in de klas.
- 3/23 formuleert geen negatieve herinnering aan de lessen te hebben.
- 2/23 formuleren het salsadansen.
- 2/23 formuleren het krijgen van notenleer.
- 2/23 formuleren het maken van individuele opdrachten of individueel zingen.
- 2/23 formuleren het bespreken of analyseren van een muziekstuk.
- 2/23 formuleren het leren over verschillende soorten instrumenten.
- 2/23 formuleren het maken van een lied in groep.
- 1/23 formuleert het leren over muziekcultuur, stijlen, geschiedenis en ontstaan van muziek.
- 1/23 formuleert de biografie van zangers.
- 1/23 formuleert het luisteren naar muziek.
- 1/23 formuleert het leren over oude muziek.
- 1/23 formuleert het leren over blues.
- 1/23 formuleert het leren over klassieke muziek.
- 1/23 formuleert het demonstreren van opdrachten.
- 1/23 formuleert oefenbundels waarin informatie gezocht moet worden.
- 1/23 formuleert verschillende instrumenten uittesten of spelen.

Bespreking

Opvallend is dat 12/23 leerlingen, waarvan vooral de meisjes (8/13), aangeven dat de evaluatiemomenten, waarbij de activiteit beoordeeld wordt met punten, een slechte herinnering bezorgen aan de lessen muziek. De reden hiervoor is voornamelijk dat ze het niet leuk vinden of de opdracht te moeilijk en ze liever op hun leerproces beoordeeld zouden willen worden. Daarnaast geeft 4/23 leerlingen aan (2 jongens, 2 meisjes) zingen niet leuk te vinden. Verder geven 3/23 leerlingen spontaan aan geen enkele negatieve ervaring aan de lessen te hebben.

Vraag 4: Heb je ideeën of tips om de lessen aantrekkelijker te maken?

De resultaten geven aan hoeveel leerlingen op een totaal van 23 leerlingen een bepaald idee of een suggestie voor de lessen vernoemden.

- 6/23 suggereren vaak muziek of een lied te maken in groep, liefst zonder beoordeling.
- 6/23 geven aan de lessen goed te vinden.
- 3/23 suggereren concreet rond één onderwerp te werken
- 3/23 hebben geen concrete ideeën.
- 2/23 suggereren minder chaotische lessen
- 2/23 suggereren meer rapmuziek in de klas.
- 1/23 suggereert klassikaal te zingen i.p.v. in kleine groepen.
- 1/23 suggereert de lessen meer hedendaags te maken
- 1/23 suggereert naar muziek te luisteren en vervolgens een lied na te spelen/te coveren.
- 1/23 suggereert meer popmuziek in de klas.
- 1/23 suggereert vaak instrumenten te spelen.

Bespreking

Opvallend is dat 6/23 leerlingen spontaan aangaven de lessen reeds goed te vinden. Leerlingen verduidelijkten hun antwoord door te schrijven dat er ruimte was voor creativiteit, plezier en vrijheid.

We zien dat 6/23 leerlingen graag nog meer willen musiceren in groep en een eigen lied willen maken. Belangrijk hierbij is dat de creatieve activiteit zonder beoordeling gebeurt. Er zijn geen significante genderverschillen te zien, afgezien van het feit dat meisjes (3/13) meer rond een concreet onderwerp willen werken.

Vraag 5: Zijn er onderwerpen niet aan bod gekomen waarover je wel graag had willen leren?

De resultaten geven aan hoeveel leerlingen op een totaal van 23 leerlingen een bepaald lesonderwerp of een specifieke lesactiviteit vonden ontbreken in de voorbije lessen muziek op school.

- 10/23 formuleren dat alles aan bod kwam wat gehoopt werd.
- 4/23 formuleert het te weinig aan bod komen van karaoke zingen.
- 3/23 formuleert het te weinig aan bod komen van rapmuziek (Engels en Nederlandstalig).
- 1/23 formuleert het te weinig aan bod komen van het leren beheersen van een specifiek instrument
- 1/23 formuleert het te weinig aan bod komen van artiesten en muziekgeschiedenis.
- 1/23 formuleert het te weinig aan bod komen van andere muziekstijlen dan de meest voor de hand liggende.
- 1/23 formuleert het te weinig aan bod komen van klassieke muziek.
- 1/23 formuleert het te weinig aan bod komen van oude muziek.
- 1/23 formuleert het te weinig aan bod komen van metal en het elektronisch maken en mixen van muziek.
- 1/23 formuleert het te weinig aan bod komen van het ontstaan van rock muziek.

Bespreking

Opvallend is dat 10/23 leerlingen vonden dat alles wat ze gehoopt hadden in de lessen aan bod kwam. We zien dat 3/10 jongens specifiek meer rapmuziek zouden willen en 4/13 meisjes graag karaoke zingen in de les. Verder ontbraken verschillende specifieke muziekstijlen volgens meerdere leerlingen (oude muziek, klassieke muziek, rock en minder voor de hand liggende muziekstijlen).

Vraag 6: Ben je door de muzieklessen geprikkeld voor muziekcultuur buiten school? (Concerten, voorstellingen, musicals, eigen muziekgroep, muziekschool, ...)

Dit was een gesloten meerkeuzevraag die bestond uit drie antwoordmogelijkheden, die peilden naar de effecten van muziekonderwijs op buitenschoolse culturele activiteiten. De leerlingen konden slechts één van de drie mogelijkheden aanduiden en werden gevraagd hun keuze toe te lichten. De resultaten geven aan hoeveel leerlingen op een totaal van 23 leerlingen door de lessen muziek op school wel of niet geprikkeld werden om buitenschools met muziek bezig te zijn.

- 7/23 geven aan dat ze dankzij de lessen muziek op school ook buitenschools met muziek bezig zijn.
- 8/23 geven aan dat ze niet door muziekonderwijs in de vrije tijd met muziek bezig zijn, omdat ze voordien buitenschools al met muziek bezig waren.
- 8/23 geven aan dat ze niet door muziekonderwijs geprikkeld werden om buitenschools met muziek bezig zijn.

Bespreking

We zien dat 7/23 leerlingen, waarvan 3/10 jongens en 4/13 meisjes, dankzij de lessen muziek op school geprikkeld werden om buitenschools met muziek bezig te zijn. Er waren reeds 8/23 leerlingen, waarvan 3/10 jongens en 5/13 meisjes, al eerder buitenschools met muziek bezig. Verder merken we op dat voor 8/23 leerlingen, waaronder 4/10 jongens en 4/13 meisjes, de lessen muziek geen stimulans waren om in hun vrije tijd met muziek bezig te zijn.

2.2.3 Mondelinge bespreking resultaten van enquête 1 en 2 met de leerkracht

Nadat de kwalitatieve vragenlijsten aan doelgroepen A en B voorgelegd werden, de data geanalyseerd werd en de resultaten omgezet naar conclusies, werden deze mondeling besproken en geëvalueerd met de vakleerkracht, *Jan Verbeeck* (C). De vier vragen die aan bod kwamen tijdens de bespreking en discussie van de resultaten peilden naar (a) het al dan niet verrast zijn over de resultaten, (b) het gevoel al dan niet tegemoet te komen aan de verwachtingen van de leerlingen, (c) de herinneringen aan specifieke, succesvolle leservaringen en (d) een algemene conclusievorming van de leerkracht omtrent de resultaten. De mondelinge antwoorden op de vier vragen worden vervolgens een voor een besproken. Het verslag hiervan is te raadplegen in *bijlage 1.3*.

2.2.4 Discussie resultaten enquête 1 en 2

Nota: de vetgedrukte woorden zijn begrippen die terug te vinden zijn in de literatuur.

Enquête 1

Een groot aantal leerlingen geeft aan in de vrije tijd veelvuldig te luisteren naar muziek (vraag 1), waarvan de frequentie in vraag 2 wordt bevestigd. In vraag 5 geven leerlingen ook aan dat ze verwachten dat er in de lessen veel geluisterd zal worden naar muziek. Deze grote belangstelling voor het **luisteren naar muziek** is ook in de literatuur terug te vinden bij grootschalige onderzoeken van Ofsted (2009) en Harland et al. (2000) waarin ‘de stem’ van leerlingen gehoord wordt.

Het suggereren van enkele muziekstijlen (vraag 3) bij het peilen naar hun **voorkeur**, heeft mogelijk invloed gehad op de antwoorden van de leerlingen. De suggestie van enkele muziekstijlen zou hun antwoorden kunnen afgebakend hebben. Leerlingen hebben op deze leeftijd mogelijk nog niet altijd besef van de naam die thuishoort bij een bepaalde muziekstijl en zullen dus mogelijk geneigd zijn te kiezen voor een muziekstijl waarvan de naam hen bekend in de oren klinkt. Dit wordt ook bevestigd in een gesprek met de klasleerkracht, die argumenteert dat leerlingen aan de start van het tweede jaar vaak nog niet weten wat er onder bijvoorbeeld ‘wereldmuziek’ verstaan kan worden. Gelukkig gaf de tweede helft van de vraag, waarin verduidelijkt werd dat leerlingen ook namen van lievelingsmuzikanten en artiesten of de titel van een nummer konden schrijven, preciezer zicht op hun **muzikale leefwereld**. Deze antwoorden bevestigden meestal de muziekstijl of maakten duidelijk wat ze dan wel bedoelden. Het grote aantal vernoemingen van hiphop en popmuziek als voorkeursmuziekstijlen is niet echt wereldschokkend te noemen, gezien het feit dat leerlingen hier dagelijks via de radio, sociale media en muziekanalen aan blootgesteld worden. Het gegeven dat jongens voornamelijk voor hiphop kiezen en meisjes eerder voor popmuziek is eigen aan hun gender en mogelijk een gevolg van maatschappelijke beïnvloeding. Ook onderzoek van Green (1998, 2008) stelde deze populariteit al eerder vast en ontwierp een nieuwe informele leerpedagogie die gebaseerd is op de technieken die populaire muzikanten gebruiken om deze te integreren in formeel onderwijs.

In vragen 4 en 5 werd er expliciet gevraagd welke lesinhoud en activiteiten de leerlingen graag aan bod zouden zien komen of verwachten dat aan bod zouden komen in de lessen muziek op school. Het opvallende percentage voor **actieve, sociale muziekbeleving** en **creatieve werkvormen** steekt hier flink bovenuit, waaronder voornamelijk een grote vraag naar ‘musiceren in groep’, ‘instrumenten leren kennen en leren spelen’ en ‘een eigen lied/muziekstuk maken’. Deze activiteiten zouden volgens de leerlingen zo veel mogelijk in **groepsverband** moeten gebeuren. Deze resultaten komen overeen met de resultaten van grootschalig internationaal onderzoek van onder meer Harland et al. (2000), Kokotsaki (2017) en Ofsted (2009), waarin leerlingen zeer gelijkaardige antwoorden geven. Ook sluiten deze resultaten aan bij de visies van verschillende theoretici binnen muziekeducatie, die bevestigen dat het belangrijk is om in te zetten op praktische, actieve werkvormen met kansen tot creativiteit, expressie, componeren en musiceren (*zie tabel 2 in 3.3.2.1 voor een overzicht van de talrijke*

literatuurstudies die dit beaamen). Deze concepten vormen ook de kern in de praktische leermethoden van Green (2008), Laevers (2013) en Turino (2008).

Het is belangrijk om te nuanceren dat het relatief lage cijfer voor ‘zingen’ te wijten is aan de restricties van de coronapandemie. Verschillende leerlingen gaven zowel schriftelijk als mondeling aan dat ze heel graag als klas samen zouden willen zingen, maar dit niet verwachtten omdat dit op het moment van de afname van deze enquête niet toegestaan was binnen de school. Anders hadden de antwoorden in vraag 5, wat betreft zingen, wellicht veel hoger gelegen. Het belang van de verbindende kracht van samenzang wordt onder andere door Vanesser (2015) onderstreept.

In vragen 4 en 5 werd ook duidelijk dat leerlingen het belangrijk vinden om iets bij te leren over **muziekstijlen, -culturen en -geschiedenis**. Dit is een opmerkelijk gegeven dat niet alleen wijst op het feit dat leerlingen vaardigheden willen ontwikkelen, maar ook muzikale **kennis**, wat een bevestiging is van de resultaten uit onderzoek van Harland et al. (2000).

Ten slotte blijkt uit vraag 5 ook een grote verwachting voor het toewerken naar een muzikaal **toonmoment** om ontwikkelde vaardigheden te kunnen tonen aan anderen. De meerwaarde van een muzikale performance als afsluiter van een artistiek project zou volgens verschillende studies en literatuur ook een voldoening gevende factor zijn (onder andere door Green, 2008; Harland et al., 2000; Kokotsaki, 2017; Strobbe & Van Regenmortel, 2010; 2013; Turino, 2008; Ofsted, 2009).

Enquête 2

Wanneer we kijken naar de herinneringen aan de lessen muziek van de vierdejaars leerlingen (enquête 2) zien we overeenstemmende resultaten met die uit enquête 1. Zo vernoemt bijna de helft van de klas de herinnering aan het maken van een lied of het **componeren** van een muziekstuk (vraag 1). De grote **plezierbeleving** tijdens de lessen wordt meermaals spontaan vernoemd. We stellen vast dat een eigen lied componeren een stimulerende lesactiviteit is die een grote invloed heeft op de muzikale plezierbeleving. Kansen tot expressiviteit en het belang van plezierbeleving in de les zijn volgens Harland et al. (2000) belangrijke factoren voor kwaliteitsvolle kunst- en muziekeducatie en worden ook door onder andere Laevers (2013) en Nijs (2010) vernoemd als cruciale aspecten.

Uit vraag 2 blijkt zelfs dat muziek componeren volgens de meerderheid van de klas de meest positieve herinnering is aan de lessen muziek (lees: interessant en leerrijk). Wanneer er in vraag 4 gevraagd wordt naar concrete tips om de les aantrekkelijker te maken, suggereren enkele leerlingen opnieuw het **maken van een lied** in groep en **groepsmusiceren**. Verschillende leerlingen schreven in vraag 2 dat het maken van soundscapes bij een videofragment en het uittesten en spelen van **verschillende muziekinstrumenten** hen bij bleef, vooral wanneer ze de keuzevrijheid hadden in instrumenten en dit in groepsverband kon gebeuren. Algemeen werd het ervaren van **artistieke vrijheid**, namelijk de kans krijgen om zich persoonlijk, origineel en creatief te kunnen uitdrukken in muziek, vernoemd als hoofdreden van interessante en leerrijke lessen. Het **componeren** van een eigen lied is één van de bouwstenen van de informele pedagogie van Green (2008). Ook wordt in studies en de literatuur meermaals het belang van persoonlijke expressie en van leren in een sociaal groepsverband aangeprezen als een onmisbare activiteit binnen de lessen muziek (zie onder meer Finney, Philpott & Spruce, 2021; Kokotsaki, 2017; Ofsted, 2009; Ryan & Deci, 2000; 2020).

In de resultaten van enquête 2 (vraag 2) wordt bevestigd wat de tweedejaars in enquête 1 aanhalen, namelijk dat het **leren over muziekcultuur, stijlen, geschiedenis** en het ontstaan van muziek hen is bijgebleven als een positief onderdeel van de lessen. In de literatuur wordt er aangehaald dat in de lessen inhoudelijk verschillende muziekstijlen aan bod zouden moeten komen omdat een multicultureel muziekaanbod een meerwaarde is (Akuno, 2021; Campbell et al., 2005; Elliott, 2005; Evans, 2012; Goble, 2010; Green, 1998; 2006; 2008; Ofsted, 2009; Regelski, 2005; 2009, Spruce & Matthews, 2012).

Verder blijkt uit enquête 2 het **gebruik van audiovisuele media** een fijne herinnering (waaronder breed verstaan wordt het beluisteren en analyseren van muziek, het bekijken en bespreken van interessante muziekvideo's of een muzikale film).

Wanneer de leerlingen gevraagd worden wat ze helemaal *niet* interessant vonden of waar ze een slechte herinnering aan hadden, werd er veelvuldig opgeschreven dat een **evaluatiesysteem met punten en toetsen** voor hen een erg onaantrekkelijke en onnatuurlijke manier van beoordelen was binnen het vak muziek en ze liever beoordeeld zouden worden op het proces. In de motivatietheorie van Ryan en Deci (2000; 2020) wordt er bevestigd dat het geven van punten de intrinsieke motivatie kan ondermijnen.

Wanneer de leerlingen gevraagd wordt of er dingen niet aan bod kwamen waarover ze wel graag hadden willen leren (vraag 5), gaf bijna de helft van de klas aan tevreden te zijn over de lessen en ze niets significant gemist hadden. Daaruit kunnen we besluiten dat de huidige leerkracht voeling heeft met de leerlingen en hen van interessante en motiverende lessen voorziet.

In vraag 6, waarin onderzocht wordt of leerlingen door de muzieklessen geprikkeld werden voor muziekcultuur buiten school, blijkt dat deze niet veel impact hadden op hun muziekbeleving buitenschools. De vraag hoe de **impact van de muzieklessen** op buitenschoolse activiteiten vergroot kan worden, zou een boeiend vervolgonderzoek kunnen vormen.

De resultaten van dit oriënterende vooronderzoek geven een interessant beeld van 'de stem' van de leerlingen en een antwoord op mijn onderzoeksvraag *hoe* de motivatie voor de lessen volgens de leerlingen aangewakkerd zou kunnen worden. Zowel de antwoorden van tweede- als vierdejaars leerlingen zijn unaniem over het creatieve en expressieve aspect van de lessen (eigen song, soundscape of muziekstuk maken) als een leerrijke en plezierige activiteit. Daarnaast blijkt dat de tweedejaars algemeen een grote verwachting hebben voor het ontwikkelen van muzikale vaardigheden, namelijk door verschillende instrumenten te leren spelen en samen in groep te musiceren. Eveneens is muzikale kennis verwerven niet onbelangrijk, liefst met een groot aanbod aan muziekstijlen die gekaderd worden binnen hun culturele en historische context.

Een aantal leerlingen komt blijkbaar met een te grote verwachting naar de lessen muziek op school omdat ze hopen een bepaald instrument te leren beheersen (piano, drum en gitaar), terwijl dit niet onmiddellijk het opzet is of behoort tot het leerplan muziek. Wat de leerkracht wel kan doen is hen in de klas laten kennismaken met verschillende instrumenten en hen stimuleren om in het Deeltijds Kunstonderwijs een artistieke opleiding te volgen.

2.2.5 Conclusie vooronderzoek

Het doel van het vooronderzoek was om een beeld te krijgen van de wensen en verwachtingen van de leerlingen met betrekking tot de lessen muziek. In de resultaten van zowel de oriënterende als de retrospectieve enquêtes sprongen enkele aspecten er ver boven uit, zowel op vlak van lesinhoud als van -aanpak. De twee meest genoemde zaken betreffen beide aspecten: leerlingen willen het liefst van al muziek spelen en ten tweede creatief aan het werk zijn. Het eerste duidt op een verlangen om muzikale vaardigheden te ontwikkelen: muziekinstrumenten leren kennen, leren bespelen en vervolgens gebruiken tijdens het groepsmusiceren. Het tweede, namelijk creatief werken, zien de leerlingen als het krijgen van kansen om vanuit persoonlijke expressie en vrijheid een eigen muziekstuk of soundscape te componeren of een lied te kunnen maken. Beide zaken zouden bij voorkeur zo veel mogelijk in sociaal verband moeten gebeuren, hetzij in kleine groepjes of met de hele klas samen. Verder is luisteren naar muziek volgens hen een essentieel onderdeel van de muzieklessen om zo verschillende muziekstijlen te leren kennen. Vooral popmuziek en hiphopmuziek genieten hun voorkeur, een verschil dat samenhangt met gender.

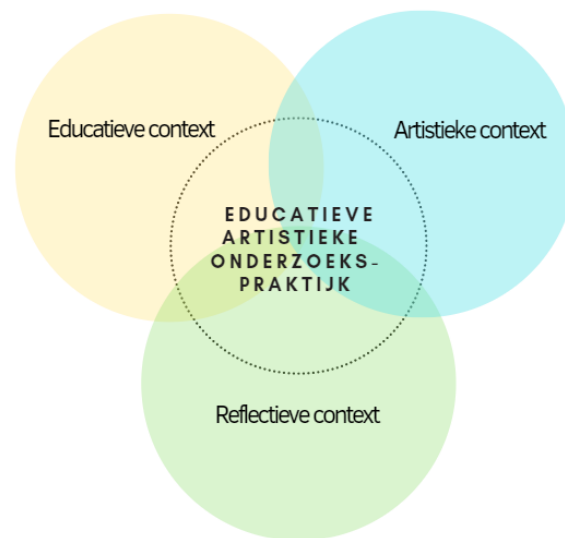
Deze resultaten stemmen overeen met de internationale hypothesen, bevindingen en visies op motiverende muziekeducatie uit mijn literatuurstudie, namelijk het scheppen van een actieve, ervaringsgerichte, creatieve, muzikale groepspraktijk (Elliott, 1995; 2005; Harland et al., 2000; Kokotsaki, 2017; Laevers, 2005; 2011; 2013; Ofsted, 2009; Regelski, 2009; 2020; Spruce & Matthews, 2012; Strobbe & van Regenmortel, 2010).

3 Studie 2: Praktijkonderzoek

3.1 Kadering van het educatief-artistiek praktijkonderzoek

Dit praktijkonderzoek situeert zich op de doorsnee van drie contexten die in voortdurende wisselwerking zijn met elkaar: een educatieve context, een artistieke context en een reflectieve context, zoals weergegeven in figuur 10. De *educatieve context* bestaat uit het vak muzikale opvoeding in het tweede jaar secundair onderwijs. De *artistieke context* bestaat uit creatie, arrangement, compositie en performance. De *reflectieve context* bestrijkt de literatuurstudie betreffende de leer- en motivatietheorieën.

Het educatief-artistiek praktijkonderzoek bevat van elke context een component en bestond uit het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van muzieklessen, theoretisch onderbouwd met motivatietheorieën op gebied van muziekonderwijs en resulterend in een artistieke, muzikale output.



Figuur 10. Schematische weergave educatief-artistiek onderzoek (eigen afbeelding)

3.2 Artistieke context

Het kernidee van dit educatief-artistiek project was om, naast de *didactische input* van de leerlingen (inspraak), ook gehoor te geven aan hun *muzikale input* en artistieke competenties.

Het artistieke component situeerde zich gedeeltelijk binnen de educatieve context en deels erbuiten. In totaal waren er drie muzikale output, waarvan de eerste twee binnen de educatieve context, de derde erbuiten:

- (1) Veertien creatieve, muzikale songs van de leerlingen uit de drie klassen (hiphopcreaties).
- (2) De bewerking van deze hiphopcreaties door mezelf tot drie composities (hiphopklasversies) op niveau van de leerlingen.
- (3) Drie mastercomposities in een nieuwe stijl (jazz, klassiek, wereldmuziek) geïnspireerd op de hiphopcreaties van de leerlingen, op niveau van masterstudenten Muziek van de afstudeerrichtingen Muziekpedagogie en Instrument-zang.

Hierbij deed ik beroep op mijn persoonlijke artistieke expertise binnen het mastervak 'compositie'. Op deze manier ontstond er een intensieve, interactieve en creatieve muzikale samenwerking tussen mezelf en de leerlingen.

Het globale artistieke proces bestond uit twee fases. Fase 1 situeert zich binnen de educatieve context, fase 2 erbuiten.

Fase 1

Stap 1. De leerlingen ontwierpen hiphopsongs in kleine groepjes.

Stap 2. De leerkracht arrangeerde de afzonderlijke hiphopsongs tot één hiphopklasversie per klas.

Stap 3. Deze hiphopklasversies werden ingezongen door rappers.

Stap 4. Ik, als muzikaleerkracht-onderzoeker, koppelde de klasversies terug naar de leerlingen. Zij repeteerden de klasversie en toonden het resultaat op een toonmoment.

Fase 2

Stap 5. Ik ontwierp drie mastercomposities in een nieuwe muziekstijl (klassiek, funk, werelds), op basis van de muzikale elementen van de hiphopsongs. Eén van deze composities werd uitgevoerd door masterstudenten muziek.

3.3 Onderzoeksmethodologie

3.3.1 Onderzoekssetting, doelgroep en deelnemers

Om eenvoudig te kunnen verwijzen naar de diverse onderzoeksdoelgroepen en deelnemers die betrokken werden bij het educatieve en artistieke luik van dit onderzoek, spreek ik vervolgens over vier groepen, telkens binnen hun context.

De educatieve context

Groep A bestond uit dezelfde 73 leerlingen van groep A uit het vooronderzoek (studie 1). In deze drie klassen gaf ik in totaal 12 lessen van 50 minuten les. Elke klas kreeg twee uur per week les, verspreid over twee dagen. De lessen vonden plaats in het muzieklokaal van het Sint-Pietersinstituut te Gent en situeerden zich in twee cycli, tijdens de maanden november 2020 en februari 2021.

Groep B1 verwijst naar *Jan Verbeeck*, de huidige leerkracht muzikale opvoeding van groep A in het Sint-Pietersinstituut te Gent. Hij was gedurende het onderzoek mijn stagebegeleider, kritische onderzoekspartner (*'participant as observer'*) en persoonlijke pedagogische coach in het onderzoeksproject.

Groep B2 bestond uit twee masterstudenten muziek, *Senne Jonckers* en *Eline Accoe*, van de afstudeerrichting Muziekpedagogie, die de video-opnames van mijn lessen achteraf observeerden aan de hand van een kijkwijzer. Zij waren in de tweede cyclus van mijn praktijkonderzoek mijn 'kritische vrienden' als externe observatoren (*'outside observers'*).

De artistieke context

Groep C bestond uit verschillende rappers die de 'gearrangeerde' artistieke resultaten van groep A inzongen. Een Vlaamse en een Nederlandse rapper namen de uitvoering van de songs op zich, met name *Zehnam 25* en *Frank Phoenix*. Daarnaast nam ik (*Mc Loes*) ook één van de rapsongs voor mijn rekening. Het contact met deze muzikanten verliep allemaal online gedurende de periode februari tot april 2021, omwille van de coronapandemie.

Groep D bestond uit muzikanten van LUCA School of Arts, campus Lemmens: een contrabassist, *Lennert Janssens* (1^{ste} bachelor instrument); een celliste, *Merel Van Hemelryck* (3^{de} bachelor instrument); een Bulgaarse dwarsfluitist, *Ivan Yumerski* (2^{de} master instrument); en een violiste, *Geertrui Delplace* (2^{de} master muziekpedagoge). Zij werden betrokken bij de uitvoering van de artistieke resultaten van het eindproject. De contactmomenten vonden plaats tussen februari en mei 2021.

Tenslotte speelde ikzelf als muziekpedagoog en artistiek expert een leidende rol in de conceptualisering, ontwikkeling en vormgeving van de lessen, de uitvoering en de directie van verschillende composities in samenwerking met de diverse groepen uit het educatieve en artistieke veld.

3.3.2 Onderzoeksmateriaal

Het onderzoeksmateriaal van mijn praktijkonderzoek bestond uit twee delen: het ene in een educatieve context, bestaande uit het ontwerp van een lesconcept, het andere in een artistieke context, bestaande uit composities.

3.3.2.1 Ontwikkeling van educatief materiaal: ontwerp van motiverende lessen

Voor de vormgeving van de lessen baseerde ik mij enerzijds op de resultaten van mijn vooronderzoek (studie 1), anderzijds op de literatuurstudie, in het bijzonder op de theorieën, uitgangspunten en methoden van het ervaringsgericht onderwijs (Laevers, 2011; 2013) en de informele leermethodes van Green (2008). De principes van de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000; 2006; 2020) en de inzichten en resultaten van diverse internationale onderzoeken (onder meer Harland et al., 2000; Kokotsaki, 2017; Ofsted, 2009) verschaften mij een stevige basis voor mijn lesontwerp. Tabel 2 geeft weer hoe mijn praktijkonderzoek gelinkt is aan mijn literatuuronderzoek. Tevens werden de ontworpen lesvoorbereidingen in overeenstemming gebracht met het leerplan van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

Tabel 2. Overzicht van de relatie tussen het literatuuronderzoek en het praktijkonderzoek.

Begrippen in verband met leer- en motivatietheorieën	Auteurs en onderzoekers uit het literatuuronderzoek	Toepassing in mijn praktijkonderzoek
Verbondenheid, groepswerk, coöperatief leren, sociale, interactieve praktijk.	- Green (2008) - Harland et al. (2000) - Kokotsaki (2017) - Laevers en Heylen (2019) - Ryan en Deci (2000; 2020)	- Groepsmusiceren met angklungs en het klasinstrumentarium (<i>lessenreeksen 1 en 2</i>). - Samenwerken en creatie in groepjes (<i>lessenreeksen 1 en 2</i>).
Creëren, creativiteitsontwikkeling, creatief spel, impressie-expressie.	- Akuno (2021) - Finney, Philpott en Spruce (2021) - Green (2008) - Harland et al. (2000) - Kokotsaki (2017) - Laevers (2013) - Nijs (2010) - Ofsted (2009) - Regelski (2009; 2020) - Strobbe en Van Regenmortel (2010; 2013)	- Eigen hiphopsongs maken in kleine groepjes, maken van - een melodie (op melodische instrumenten), - een beat 'sample' (op ritmische instrumenten) - een rijmende raptekst binnen een zelfgekozen thematiek (leefwereld) voorafgegaan door een stimulerende introductie en demonstratie (<i>lessenreeks 1</i>).
Performance, artistiek eindproduct, vaardigheden presenteren.	- Green (2008) - Harland et al. (2000) - Kokotsaki (2017)	Eigen hiphopcreaties presenteren op een toonmoment (<i>lessenreeks 1</i>).

	○ Strobbe en Van Regenmortel (2010; 2013) ○ Turino (2008) ○ Ofsted (2009)	○ Hiphopklassongs presenteren op een toonmoment (<i>lessenreeks 2</i>).
Autonomie-verlening, keuzevrijheid, coaching, peer-directed learning.	○ Green (2008) ○ Harland et al. (2000) ○ Kokotsaki (2017) ○ Ryan en Deci (2000; 2020) ○ Stephens (1995)	○ Leerlingen krijgen (grafische) partituren (zelfstandig inoefenen) en helpen elkaar (<i>lessenreeks 2</i>). ○ Leerlingen kiezen zelf welke instrumentale/vocale partij ze willen inoefenen (<i>lessenreeksen 1 en 2</i>). ○ Leerkracht neemt een autonomie-ondersteunende houding aan: coacht tijdens het groepswerk, biedt hulp waar nodig tijdens zelfstandig-/groepswerk (<i>lessenreeks 1 en 2</i>).
Lesgeefstijl en houding van de leerkracht.	○ Bisschop Boele (2015) ○ Harland et al. (2000) ○ Hattie (2012) ○ Laevers (2011; 2013)	○ Toont enthousiasme tijdens de introducties, de demonstraties en het dirigeren bij het groepsmusiceren. ○ Stimulerend tussenkomen en aanmoediging tijdens het creëren van de hiphopsongs en het inoefenen van de hiphopklasversies.
Praktijk- en ervaringsgericht onderwijs, <i>music as praxis</i> , actieve betrekking leerlingen, beleving, verschillende instrumenten leren spelen.	○ Bisschop Boele (2021) ○ Elliott (1995; 2005) ○ Evans (2012) ○ Goble (2010) ○ Green (2008) ○ Kokotsaki (2017) ○ Laevers (2005; 2011; 2013) ○ Laevers en Heylen (2019) ○ MayDayGroup (z.d.) ○ Nijs (2010) ○ Ofsted (2009) ○ Regelski (2009; 2020) ○ Reybrouck (2016) ○ Spruce & Matthews (2012) ○ Strobbe en Van Regenmortel (2010) ○ Turino (2008)	○ Hiphopmuziek verkennen door eigen songs te maken (<i>lessenreeks 1</i>). ○ Hiphopmuziek verkennen door groepsmusiceren (<i>lessenreeks 1 & 2</i>). ○ Instrumenten leren bespelen tijdens creatieve opdrachten, gebruiken van het klasinstrumentarium (<i>lessenreeksen 1 en 2</i>). ○ Indonesische angklungs leren spelen (<i>lessenreeks 2</i>).
Luisteren naar muziek en naar elkaar tijdens het groepsmusiceren/ improviseren.	○ Bisschop Boele (2021) ○ Green (2008) ○ Laevers (2013) ○ Reybrouck (2013) ○ Turino (2008)	○ Luister- en videofragmenten bij de introductie over hiphop muziek werden aangeboden (<i>lessenreeks 1</i>). ○ De leerlingen luisteren naar elkaars creaties (<i>lessenreeks 1</i>).
Multicultureel muziekonderwijs, verschillende stijlen, tradities, authentieke, culturele, natuurlijke, uitdagende context.	○ Akuno (2021) ○ Campbell et al. (2005) ○ Elliott (2005) ○ Evans (2012) ○ Goble (2010) ○ Green (1998; 2006; 2008) ○ Kokotsaki (2017) ○ Laevers (2013)	○ Angklungs als introductie van de Indonesische muziekcultuur: een nieuw groepsinstrument leren kennen (<i>lessenreeks 2</i>). ○ Angklungs integreren in Westerse klassieke muziek: spelen van het vredeslied Ode an die Freude (<i>lessenreeks 2</i>).

	○ Ofsted (2009) ○ Regelski (2005; 2009) ○ Spruce en Matthews (2012)	○ Integratie van angklungs in de hiphopcultuur: toevoeging aan de hiphopklasversies (<i>lessenreeks 2</i>).
Aansluiting leefwereld en idio-cultuur, in kaart brengen van de muzikale interesses en identiteiten, verbinding leefwereld met muziekonderwijs, leerlingen de lessen mee laten evalueren (kritische capaciteiten benutten)	○ Akuno (2021) ○ Bisschop Boele (2011; 2015; 2016; 2021) ○ Elliott (2005) ○ Evans (2012) ○ Green (2006; 2008) ○ Kokotsaki (2017) ○ Laevers (2005; 2011; 2013) ○ Nijs (2010) ○ Spruce (2009) ○ Spruce en Matthews (2012) ○ Regelski (2005; 2009)	○ Vooronderzoek (<i>studie 1</i>) naar muzikale achtergrond, interesses en verwachtingen lag aan de basis van de keuze voor lesinhoud en -aanpak. ○ Keuze van het lesonderwerp (muziekstijl hiphop) speelde in op deze interesses (<i>lessenreeksen 1 en 2</i>). ○ Keuze van de lesaanpak: zelf een song schrijven, leren over muziekstijlen en hun achtergrond, luisteren naar muziek, groepsopdrachten, leren kennen van verschillende instrumenten (<i>lessenreeksen 1 en 2</i>). ○ Praktijkonderzoek (<i>studie 2</i>) met evaluerende enquêtes.

Er werden twee lessenreeksen samengesteld van elk zes lessen van 50 minuten.

In de *eerste lessenreeks*, bestaande uit twee lessen per klas, werd de muziekstijl hiphop gekaderd aan de hand van enkele artiesten, kijk- en luistervoorbeelden en werkten de leerlingen aan een creatieve groepsopdracht rond het lesthema hiphop. De hiphopcreaties werden tenslotte gepresenteerd op een toonmoment voor de klas. De keuze voor het lesonderwerp hiphop, het maken van een eigen song en muzikaal groepswork, volgde uit de resultaten van mijn vooronderzoek.

In de *tweede lessenreeks*, eveneens bestaande uit twee lessen per klas, lag de klemtoon op het groepsmusiceren met verschillende instrumenten en op de introductie van een nieuw instrument, de Indonesische angklung. Het eindresultaat bij afloop van het project, in de laatste les, was een gezamenlijk artistiek toonmoment in de klas. Hierbij speelde ik in op de resultaten van zowel enquêtes (1, 2 en 3), namelijk de verwachting om instrumenten te leren kennen en te spelen, te musiceren in groep en toe te werken naar een toonmoment. Voor de gedetailleerde vormgeving en inhoud van de lessen, zie de lesvoorbereidingen in *bijlagen 1.11 t.e.m. 1.19*.

Voor het vormgeven van de lessen werd rekening gehouden met enkele initiatieven die volgens Laevers (2011) ondernomen kunnen worden om de betrokkenheid en het welzijn bij leerlingen in de klas te verhogen. Van een lijst van tien actiepunten die door de leerkracht gehanteerd kunnen worden, richtte ik mij op onderstaande *drie actiepunten* die ik in mijn onderzoek implementeerde en toepaste op muziek:

‘Controleer de leerinhoud en maak ze uitdagender’

Om een goede balans tussen vertrouwdheid en uitdaging in de les te waarborgen, vertrok ik van de reeds aanwezige muzikale competenties van de leerlingen, die ik verkende in de observatiefase. De leerlingen werden tijdens alle lessen zo snel mogelijk zelfstandig en autonoom aan het werk gezet met het muzikale materiaal. Er werd gebruik gemaakt van eenvoudige grafische partituren, zoveel mogelijk afgestemd op het individuele muzikale niveau van alle leerlingen. Er werden bijvoorbeeld bepaalde partijen uitgewerkt in notenschrift voor leerlingen die hier vlot mee overweg konden. Andere partijen bestonden uit geometrische vormen of symbolen om een ritmische frase visueel duidelijk te maken.

De leerlingen kregen bij het zelfstandig ontrafelen van deze partituren hulp van medeleerlingen of de leerkracht, die optraden als coaches. Zo werden er enkele leerlingen met een muzikale voorkennis, tijdens de middagpauze voorafgaand aan de les, kort door de partituren gegidst om de verschillende partijen te leren kennen. Hierdoor konden deze leerlingen tijdens de les mee ingeschakeld worden als muzikale 'experts' om hun medeleerlingen hulp te verlenen waar nodig.

'Introduceer nieuwe en grensverleggende materialen en activiteiten.'

Uit het vooronderzoek bleek er een grote vraag te bestaan voor het maken van eigen nummers met allerlei instrumenten. De leerlingen werden daarom in de eerste lessenreeks uitgedaagd om hun eigen hiphopsongs te ontwerpen en konden hierbij gebruik maken van het hele klasinstrumentarium. Voor sommige leerlingen was dit de eerste keer dat ze de kans kregen om een bepaald instrument vast te nemen dat ze nooit eerder hadden aangeraakt. Voor anderen was het concept van het schrijven van een eigen liedtekst gloednieuw. In de tweede lessenreeks werd er een nieuw instrument geïntroduceerd waarvan ik zeker was dat het voor alle leerlingen totaal onbekend zou zijn. Hierbij koos ik voor de Indonesische angklungs, die in groep spelenderwijs werden verkend door middel van het lied 'Ode an die Freude' van Beethoven. Tenslotte werd ook de link gemaakt met Indonesische hiphop, door de angklungs te gebruiken in de hiphopklasversies. Dat hun creatieve input gebruikt en verwerkt werd tot klasversies en tenslotte ook uitmondde in masterarrangementen op hoog niveau, was voor velen onder hen een verrassende en grensverleggende ervaring.

'Identificeer de interesses van kinderen en bied activiteiten aan die hierop aansluiten.'

Vertrekken vanuit de inspraak, visies, interesses en beleavingswereld van leerlingen, zoals verschillende bronnen suggereren, zette Laevers (2011) om in dit concreet actiepunt. Dit vat in feite mijn praktijkonderzoek bondig samen.

Bovendien werd er bij het vormgeven van de lessen rekening gehouden met vier van de vijf bouwstenen van informeel leren van Green (2008):

'Leerlingen zelf hun muziek laten kiezen'

De voorkeursmuziekstijl 'hiphop' piekte in mijn vooronderzoek (studie 1) als hoogste bovenuit en werd daarom gekozen als lesonderwerp.

'Zelfstandig leren en leren in groep'

Alle activiteiten werden ofwel klassikaal ofwel in kleine groepswerken georganiseerd. In de eerste lessenreeks werkten de leerlingen in groepen van 3-5 leerlingen aan hun eigen hiphopsongs. In de tweede lessenreeks werden de leerlingen uitgedaagd om zelfstandig en met behulp van medeleerlingen grafische partituren te ontrafelen en om te zetten naar klank, om tenslotte de partijen samen te brengen en toe te werken naar een muzikaal toonmoment met de hele klas.

'Authentieke muziekkeuze en werkelijkheidsnabijheid'

De muziekstijl hiphop werd geïntroduceerd via kwaliteitsvolle en zorgvuldig uitgezochte video- en audiovoorbeelden die de hiphopcultuur zoveel mogelijk in zijn pure vorm weergaven. De authenticiteit van de muziek bij de totstandkoming van de song werd belicht (thematieken van de teksten, keuze van de *beat* en de melodie in *loop*). Meteen daarna werden de leerlingen praktisch aan het werk gezet om hun eigen songs vorm te geven. Ze gingen op zoek naar een hiphopbeat die werd *gesampeld* en gespeeld op percussie-instrumenten en ze schreven een raptekst in groep, vertrekkende van een thema uit hun eigen leefwereld. Bij het maken van een melodisch motief kregen de leerlingen de

keuzemogelijkheid om (1) zelf een geïmproviseerde melodie te verzinnen of (2) een motief uit een bestaande melodie te bewerken en te *'sampler'*. De melodie werd gespeeld op een melodisch instrument.

'De integratie van luisteren, optreden, improviseren en componeren'

Gedurende de lessenreeksen kwamen al deze elementen aan bod. Zo werd er gebruik gemaakt van verschillende video- en luistervoorbeelden, ontwierpen ze hun eigen hiphopcreaties (bestaande uit een rijmende raptekst, een melodie en beat) en stelden deze voor op een toonmoment voor de klas waar ze aandachtig luisterden naar elkaars creaties.

3.3.2.2 Instrumentarium (sociale, culturele context)

De klas was uitgerust met een rijk instrumentarium en voorzien van de nodige geluidsversterking en microfoons. Volgende instrumenten werden gebruikt: drumstel, cajon, bongo, conga, djembé, kleine percussie-instrumenten (shakers, tamboerijn, egg shaker), klokkenspel, akoestische piano, keyboards, gitaar, basgitaar, ukelele, boomwhackers, agogos en belletjes.

In september 2020 diende zich een opportuniteit aan die een verrassende deur opende. Ik kon beschikking krijgen over een veertigtal Indonesische angklungs, een soort melodische schud-idiofonen. Meteen zag ik de pedagogische mogelijkheden in van dit bijzondere groepsinstrument om het te gebruiken in mijn onderzoeksstage. Omwille van de coronapandemie was namelijk samenzang in de klas uitgesloten, alsook een aantal vormen van samenspel. De angklung bleek een 'corona-safe' instrument te zijn aangezien iedereen een eigen instrument in handen zou krijgen dat niet doorgegeven zou moeten worden. Daarnaast kon de angklung gecombineerd worden met het klasinstrumentarium. Door zijn vreemd en uniek voorkomen zou het de nieuwsgierigheid van de leerlingen prikkelen en zo de motivatie voor de les kunnen aanwakkeren. Bovendien zou het in het kader van culturele en mondiale vorming ook interesse kunnen wekken voor andere muzikale culturen en betekende het op die manier een meerwaarde. De angklungs werden in de tweede lessenreeks in februari 2021 gebruikt voor twee doeleinden, namelijk (1) een introductie en klassikale verkenning van het instrument door het spelen van het lied 'Ode an die Freude' en (2) een toevoeging aan de hiphopklasversies, waarbij een selecte groep leerlingen de angklungs bespeelde. *Bijlage 1.36* geeft een overzicht van de educatieve mogelijkheden van het angklung-instrumentarium.

3.3.2.3 Ontwikkeling van artistiek materiaal (composities)

Tijdens de eerste lessenreeks schreven de leerlingen (groep A) veertien hiphopsongs, gemiddeld 4 à 5 songs per klas, waarvan audio-opnames gemaakt werden op het eerste toonmoment in november 2020. Na deze lessenreeks ging ik aan de slag met dit materiaal van de leerlingen: de teksten, melodieën en ritmes werden samengesmeed tot drie goed klinkende hiphopsongs, gebruikmakend van het klasinstrumentarium. Om de hiphopsongs te verrijken en er een originele toets aan te geven, werden er Indonesische angklungs toegevoegd. De drie artistieke hiphopklasversies werden tenslotte tijdens de tweede lessenreeks in februari 2021 ingeoeft in de drie klassen (groep A). In de bespreking van de onderzoeksprocedure (zie 3.3.2.3) wordt er dieper ingegaan op de totstandkoming van deze hiphopsongs.

3.3.2.4 Dataverzamelingstechnieken

Vanuit verschillende gezichtspunten werden de lessen geëvalueerd en bestudeerd. Hierbij werd aan data-triangulatie voldaan. Er werd immers vanuit minstens drie perspectieven data verzameld:

- (1) Data vanuit het perspectief van de muzikleerkracht-onderzoeker (kijkwijzer 1, zelfreflecties en notities in een onderzoeksdagboek);
- (2) Data vanuit het perspectief van de leerkracht die mijn les observeert (kijkwijzer 2, evaluaties, beoordelingen en mondelinge feedback)
- (3) Data vanuit de leerlingen die de les ervaren (evaluerende enquêtes 3 en 4, klasgesprekken);
- (4) Data vanuit objectieve media (audio- en video-opnames), beoordeeld door externe observatoren (kijkwijzer 3).

Kijkwijzers

Tijdens de onderzoekslessen werd er gebruik gemaakt van enkele observatiecriteria die structureel opgelijst werden in een kijkwijzer. Er werden drie kijkwijzers ontworpen als ‘observatietools’, namelijk één voor mezelf als muzikleerkracht-onderzoeker (*‘complete participant’*), één voor de stage- en onderzoeksbegeleider, Jan Verbeeck, die al mijn lessen bijwoonde (groep B1 *‘participant as observer’*) en één voor de twee muziekpedagogen die de video-opnames van de stagelessen achteraf bekeken (groep B2 *‘outside observers’*). Kijkwijzer 1 bestond uit zes vragen die allen betrekking hadden tot het observeerbare gedrag en de motivatie van leerlingen. Aan de hand van een schaal met min en plus, oplopend van *‘niemand’* naar *‘bijna alle leerlingen’*, kon ik tijdens de lessen een kruisje zetten bij de gradatie van toepassing. Kijkwijzer 2 en 3 bestonden uit een twintigtal vragen, verdeeld over drie criteria, namelijk a) de les, b) de leerkracht en c) de leerlingen. Per criterium konden de observaties neergeschreven worden door op een schaal van *‘helemaal niet akkoord’* tot *‘helemaal akkoord’* het antwoord aan te vinken.

Mijn bevindingen in kijkwijzer 1, met betrekking tot de observatie van de leerlingen, vergeleek ik met die van mijn *‘critical friends’* (groepen B1 en B2) om tot een conclusie te komen betreffende de aanwezige motivatie. In tabellen 3 en 4 is te zien hoe de kijkwijzers gestructureerd werden. Voor een overzicht van de specifieke vragen die aan bod kwamen in de kijkwijzers, zie *bijlagen 1.8, 1.9 en 1.10*.

Tabel 3. Voorbeeld kijkwijzer 1: complete participant.

Legende: Niemand – sommige – ongeveer de helft – velen – bijna alle leerlingen

FOCUS	CRITERIA	--	-	=	+	++
De leerlingen...	1. zijn actief betrokken bij de muzikale introductie van een nieuw instrument.					

Tabel 4. Voorbeeld kijkwijzer 2: participant as observer.

Legende: helemaal niet akkoord, niet akkoord, matig, akkoord, helemaal akkoord.

FOCUS	CRITERIA	--	-	=	+	++
De les...	1. speelt in op de interesses en leerbehoeften van de leerlingen.					

Onderzoeksdagboek: complete participant (muziekleerkracht-onderzoeker)

Onmiddellijk na elke les maakte ik aantekeningen omtrent bedenkingen en indrukken over het verloop van de les. Deze notities kwamen terecht in een onderzoeksdagboek (cfr. Malmberg, 2017) waarin al mijn schriftelijke aantekeningen systematisch werden bijgehouden. Dezelfde avond nog nam ik steeds de tijd om de les grondig te overlopen en mijn lesopnames opnieuw te beluisteren om mijn les te kunnen 'herbeleven'. Volgens het principe van *stream of consciousness* schreef ik aan de hand van deze aantekeningen al mijn gedachten, herinneringen en bedenkingen over de les en over mijn eigen onderwijsstijl uit. Daarbij zocht ik gericht antwoord op volgende vragen: kwam de les tegemoet aan mijn verwachtingen? Werden mijn vooropgestelde doelen bereikt? Wat heb ik geobserveerd of gemerkt aan de leerlingen en wat waren hun (non)verbale reacties? Wat verliep er zoals verwacht en wat verliep er moeizaam? Heb ik op de juiste manier gereageerd en gehandeld?

Mijn onderzoeksdagboek was een 'levend' en groeiend document gedurende mijn onderzoek. Naast deze lesreflecties over de les noteerde ik ook al mijn spontane ingevingen en ideeën, reflecties over inspirerende gesprekken, verbetermogelijkheden, probleemstellingen en constructieve bedenkingen. Dit onderzoeksdagboek heeft mee de aanpak en het ontwerp van mijn onderzoek bepaald en vastgelegd en reken ik daarom tot de onderzoeksdata.

Structurele zelfreflectie: complete participant (muziekleerkracht-onderzoeker)

Naast het onderzoeksdagboek werden mijn aantekeningen en bevindingen betreffende elke les opgenomen in een zelfreflectieverslag dat door LUCA School Of Arts werd aangeboden als 'tool' bij de stagereflectie. Hierin keek ik met een kritische blik terug op mijn eigen gedragingen, mijn onderwijsstijl en -houding en de opvallende gebeurtenissen tijdens de les om te achterhalen in welke mate deze invloed hadden op het verloop van de les en de lesresultaten. Het reflectieverslag bestond uit drie onderdelen: de belangrijkste gebeurtenissen, de analyse van opvallende situaties en enkele werkpunten om mee te nemen naar de volgende les. Deze zelfreflectieverslagen van alle onderzoekslessen zijn te raadplegen in *bijlagen 1.20 t.e.m. 1.28*.

Mondelinge feedback en discussie: participant as observer (groep B1)

Onmiddellijk na iedere les had ik een feedbackgesprek met de leerkracht waarin spontane reacties en ervaringen over de les werden uitgewisseld. Deze feedback werd, net zoals de lessen zelf, opgenomen met een audio recorder, achteraf uitgeschreven in het onderzoeksdagboek en betrokken in het zelfreflectieformulier. Ze verschaften mij inzicht over sterke en zwakke lespunten, lessuggesties of verbetermogelijkheden die ik onmiddellijk kon toepassen in de eerstvolgende les.

Schriftelijke evaluatie en beoordeling: participant as observer (groep B1)

Tenslotte bezorgde mijn '*critical friend*' (groep B1) mij na elke les telkens een schriftelijk evaluatieformulier waarin hij de mondelinge feedback van de les had neergeschreven. Daarnaast werd, na elke lessenreeks, een eindbeoordelingsformulier van LUCA School Of Arts door hem ingevuld. Deze geven een globaal beeld van mijn didactische en artistieke prestaties als leerkracht en zijn te raadplegen in *bijlage 1.29 t.e.m. 1.35*.

Didactisch herhalings- en evaluatie klasgesprek met de leerlingen (groep A)

Aan het einde van elke lessenreeks had ik een didactisch herhalings- en evaluerend klasgesprek met de leerlingen over de voorbije lessen. Hierbij kwamen volgende vragen aan bod: Vonden jullie de opdracht geslaagd of niet? Was het moeilijk of makkelijk om zelf een instrument te spelen en een eigen song te maken? Wat ging er moeilijk of lukte helemaal niet? Vervolgens werd ook klassikaal

gereflecteerd over de muziekstijl hiphop: vinden jullie dat we een goede hiphopsong hebben gemaakt? Waarom wel/niet? Dit herhalings-evaluatiemoment maakt ook de terugkoppeling naar vorige lessen. Deze mondelinge data gebruikte ik in mijn zelfreflecties en nam ik mee naar volgende lessen.

Evaluerende enquêtes leerlingen (groep A)

Aansluitend bij elke lessenreeks kregen de leerlingen een schriftelijk evaluerend enquêteformulier in te vullen (zie evaluerende enquêtes 3 en 4). Deze evaluatieformulieren bestonden uit een vragenlijst waarin gepeild werd naar de leservaring van de leerlingen specifiek op vlak van motivatie, naar de inlossing van hun verwachtingen en naar hun tevredenheid. De leerlingen konden zich inschalen op een vijfkleurenschaal en konden ook opmerkingen over de les neerschrijven. Tabel 5 geeft een voorbeeld van deze vijfkleurenschaal.

Tabel 5. Voorbeeld van een vraag uit de evaluerende enquête 4.

	Vragen over de voorbije twee lessen muziek.	Omcirkel het bolletje van je keuze.				
		Helemaal niet akkoord				Helemaal akkoord
		←				→
1.	Ik vond het tof met de hele klas te werken aan een nummer dat vertrok vanuit onze eigen hiphopcreaties van vorige lessen.					

In enquête 3, betreffende de eerste lessenreeks, kwamen vragen aan bod in verband met de interesse voor het lesonderwerp, de ervaring om te werken aan een eigen nummer, het spelen op instrumenten, het samenwerken in kleine groepen en de appreciatie van de les.

In enquête 4, na de tweede lessenreeks, kwamen vragen aan bod met betrekking tot het lesplezier tijdens het groepsmusiceren, het leren kennen van nieuwe instrumenten, het gebruik van grafische partituren, de ervaring van autonomie, zelfstandigheid en groepswork, het tevreden gevoel over de bijdrage aan het project en de appreciatie voor de muziekstijl. Voor de concrete vragen verwijs ik naar de *bijlagen 1.6 en 1.7*.

Audio- en video opnames

In de eerste lessenreeks werden de lessen opgenomen met een audio-recorder en niet gefilmd omwille van drie redenen: (1) het bewaren van de 'ecologische validiteit', met andere woorden de natuurlijke setting van de lessen; (2) de privacyregels voor de leerlingen vanuit het schoolbeleid; (3) diverse praktische overwegingen. De audio-opnames werden gemaakt met behulp van een recorder die ik aan mijn gesp had bevestigd. Deze werden achteraf opnieuw beluisterd voor mijn zelfreflectie. Dit bood een interessant 'controlemiddel' om eventueel gemiste reacties van leerlingen tijdens de les alsnog te onderscheppen. Daarnaast werden de audio-opnames ook gebruikt om de artistieke creaties van de leerlingen vast te leggen op de toonmomenten aan het einde van de eerste lessenreeks. Deze songs schreef ik op gehoor uit in muzieknotatiesoftware. Deze muzikale data vormde een belangrijke bron voor het verdere artistieke proces naar de tweede lessenreeks toe. In de tweede lessenreeks konden er uitzonderlijk, met toestemming van de school, toch video-opnames gemaakt worden van de muzikale toonmomenten omwille van onderzoeksdoeleinden. Zo werden het lied 'Ode an die Freude' met de angklungs opgenomen, evenals de drie hiphopklasversies. Deze video-opnames werden door enkele muziekpedagogen (groep B2) geanalyseerd met behulp van de kijkwijzers. Om privacy redenen worden de video's niet toegevoegd in bijlage, maar ze kunnen wel op aanvraag geraadpleegd worden.³

³ De video-opnames van de muzikale toonmomenten kunnen opgevraagd worden via loesluyckx@gmail.com

3.3.3 Onderzoeksonderwerp

Het praktijkonderzoek (studie 2) had als doelstelling een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag: *hoe kan ik als muziekpedagoog de motivatie voor de lessen muziek in het secundair onderwijs (eerste graad) aanwakken, uitgaande van de wensen en noden van de leerlingen zelf?*

In overeenstemming met het onderzoeksonderwerp van het vooronderzoek (studie 1) is het praktijkonderzoek (studie 2) opgebouwd volgens het driefasige ontwerp van 'educational design research' (McKenney & Reeves, 2013), namelijk een analyse- of oriëntatiefase, een ontwerp- of ontwikkelingsfase en een evaluatie- of terugblikfase. De drie fases van mijn onderzoek kunnen niet beschouwd worden als afzonderlijke elementen, maar waren in voortdurende interactie met elkaar in een dynamisch ontwerpproces dat gaandeweg werd herzien, aangepast en geoptimaliseerd.

Deze drie fases, te zien in figuur 11, speelden een belangrijke rol in het systematiseren van mijn onderzoek. De drie kernfasen van het ontwerponderzoek leidden tenslotte tot een tweedelige output:

1. Theoretisch begrip en kennis: muziekeducatie benaderen als een sterk leerlinggerichte ervaringsgerichte, idio-culturele, creatieve, interactieve, muzikale praktijk. Kortom, 'music as praxis' (cfr. literatuuronderzoek).
2. Nieuw ontwikkelde interventies: a) een pedagogisch format voor leerkrachten waarin leerlingen inspraak en 'een stem' krijgen als kritische onderzoekspartners; b) een artistiek concept met leerlingen als muzikanten en de muzieklerkracht als artistiek expert.



Figuur 11. Overzicht ontwerp praktijkonderzoek, aangepast overgenomen uit "Educational Design Research" door McKenny & Reeves (2013, p. 14)

Voor het systematiseren, ontwerpen en structureren van mijn onderzoek, stelde ik een tabel op als leidraad voor mijn onderzoek (zie bijlage 1.5).

3.3.4 Onderzoeksprocedure

Het educatieve-artistieke onderzoeksproject werd opgedeeld in twee onderzoekscycli overeenkomend met twee lessenreeksen. Deze werden verspreid over twee perioden, namelijk november 2020 en februari 2021. Cyclus 1 bestond uit drie fases, cfr. 'educational design research', zijnde oriënteren, ontwerpen en uittesten, en evalueren. Cyclus 2 bestond slechts uit twee fases aangezien de eerste oriëntatiefase reeds was afgerond en er meteen voortgebouwd werd op het ontwerp van cyclus 1.

De tussenperioden van begin december 2020 tot eind januari 2021 en van maart 2021 tot april 2021, werden besteed aan artistiek ontwerp, waarin compositie en muzikaal arrangement centraal stonden. Figuur 12 geeft een schematisch overzicht weer van het verloop van beide cycli van mijn design research, wat verder in detail wordt beschreven.



Figuur 12. Schematisch en chronologisch overzicht van het cyclisch verloop van mijn educatief-artistiek design research (eigen afbeelding).

De *analyse- of oriëntatiefase* van het praktijkonderzoek (studie 2) bestond uit het oriënterende vooronderzoek (studie 1). In deze eerste fase werden de algemene ruwe concepten voor het ontwerp van het project geschetst als opzet voor de latere vormgeving van de onderzoekslessen.

In de *ontwerp- of ontwikkelingsfase* werden de lessen ontworpen, voorbereid en uitgetest in de praktijk. Concreet werden er in cyclus 1 twee opeenvolgende stagelessen van 50 minuten ontworpen die samen de eerste lessenreeks vormden. Voor het ontwerp van de stagelessen baseerde ik mij voornamelijk op de data gewonnen uit het oriënterende vooronderzoek (studie 1) en betrok ik methoden, theorieën en resultaten van eerder gevoerd leerlinggericht onderzoek uit de internationale onderzoeksliteratuur om mijn lessen theoretisch en pedagogisch te onderbouwen. Zo implementeerde ik bijvoorbeeld de *drie leerkrachtstijlen van ASOS* die volgens Laevers (2011) belangrijk zijn om de effectiviteit van de leerervaring te waarborgen vanuit een interactie tussen leerkracht en leerling: (1) *stimulerend tussenkomen*, (2) *gevoeligheid voor beleving* en (3) *verlenen van autonomie*. Als leerkracht nam ik zoveel mogelijk een coachende houding aan waarbij ik de leerlingen observeerde en op de achtergrond steeds aanwezig was om te ondersteunen of te demonstreren waar nodig. Bij het vormgeven en inplannen van de lessen hield ik rekening met het leerplan en de jaarplanning van de vakleerkracht muziek (groep B) zodat mijn lessen pasten binnen het voorziene tijds- en inhoudskader. Ik maakte gebruik van de *didactische input* van de leerlingen voor de inhoudelijke en praktische vormgeving van de lessen. Bij afloop van de eerste lessenreeks was ik in het bezit van de *muzikale output* van de leerlingen, namelijk veertien hiphopcreaties van de leerlingen, die de input vormden voor mijn artistiek ontwerpproces (zie verder).

In de derde fase, de *evaluatie of terugblikfase*, werden de onderzoekslessen geëvalueerd door verschillende kritische onderzoekspartners waaronder de leerlingen (groep A), de leerkracht (groep B1) en ikzelf als muzikleerkracht-onderzoeker. Zoals reeds aangehaald bij het onderzoeksmateriaal, vulden de leerlingen op het einde van de eerste lessenreeks een evaluerende enquête in (enquête 3) die terugblikte op de lessen en polste naar hun beleving en motivatie. De leerkracht (groep B1) voorzag mij na afloop van de les van mondelinge feedback en schriftelijke beoordelingen. Zelf reflecteerde ik over de lessen en schreef mijn bevindingen op in het onderzoeksdagboek en in reflectieformulieren. Na cyclus 1 werden de resultaten van enquête 3 geanalyseerd en bekeken of deze overeenkwamen met de wensen en verwachtingen van de leerlingen uit de oriënterende enquêtes (enquêtes 1 en 2). Tenslotte werd geconcludeerd welke factoren (lesonderwerp, lesaanpak en onderwijsstijl) een positieve impact hadden op de motivatie van de leerlingen.

Artistieke ontwerpperiode 1: Begin december 2020 tot eind januari 2021

Na de eerste lessenreeks ging ik persoonlijk aan de slag met de *muzikale output* van de leerlingen, die het vertrekpunt vormde voor een artistiek proces. De melodieën en ritmes van de hiphopcreaties van de leerlingen werden ingevoerd in het muzieknotatieprogramma 'Sibelius'. Daarna volgde een muzikale analyse van de songs, waarbij overeenkomsten betreffende muzikale parameters (tempo, metrum, ritme, melodie) werden genoteerd. Daarna ontwierp ik op basis van deze terugkerende parameters per klas een hiphopklasversie waarin elementen van iedere groep (ritmische en melodische motieven) herkenbaar waren. *Bijlagen 2.1 t.e.m. 2.3* geven met een kleurenlegende weer welke muzikale elementen van de hiphopcreaties van de leerlingen 'hergebruikt' werden in de hiphopklasversies.

De drie hiphopklasversies bestonden uit een muzikaal A-deel en B-deel. Deze arrangeerde ik voor het hele klasinstrumentarium op niveau van de leerlingen, met toevoeging van Indonesische angklungs. Bij het schrijven van de partijen werden moeilijkere en gemakkelijkere partijen voorzien. De arrangementen werden tenslotte ingevoerd in het muziekprogramma Ableton, gemixt en geëxporteerd als mp3-bestanden.

Daarnaast werden ook per klas alle rijmende rapteksten van de leerlingen neergeschreven. Deze werden '*gescreend*', waarbij ik op zoek ging naar algemene thema's in de verschillende teksten. Ik trachtte om minstens van elke raptekst een zin of herkenbaar woord te gebruiken. Zo ontstonden drie rapteksten rond een opvallend gemeenschappelijk klasthema, die ik aanpaste aan de vormstructuur van de drie muzikale arrangementen. Op die manier waren de drie hiphopklasversies gebaseerd op de leerlingcreaties. In *bijlage 2.16* kan het stappenplan bij het ontwerpen van de artistieke hiphopklasversies geraadpleegd worden.

Om een beeld te krijgen van het totaal zong ik zelf de rapteksten in over de mp3-bestanden en maakte hier een opname van. De hiphopklasversies werden ingeëoefend door de leerlingen (groep A) tijdens de tweede cyclus van het onderzoek en tijdens het afsluitend toonmoment uitgevoerd. Hiervan werden video-opnames gemaakt in mp4-formaat. Deze worden om privacy redenen slechts beschikbaar gesteld op aanvraag.

Omdat enerzijds de geluidskwaliteit van de mp4-bestanden niet optimaal was en ik ook niet volledig tevreden was over het inzingen van de rap, vroeg ik aan enkele 'echte' rappers (groep C) om deze opnieuw in te zingen vanuit hun eigen interpretatie. Ik vond het een uitdaging om uiteindelijk toch zelf ook een van de songs voor mijn rekening te nemen. De drie geüpgraded hiphopsongs zijn in *bijlagen 2.18 t.e.m. 2.20* te vinden.

Cyclus 2: februari 2021

In de *ontwerp- of ontwikkelingsfase* van cyclus 2 werden opnieuw twee opeenvolgende lessen van 50 minuten ontworpen, voorbereid en uitgetest in de praktijk. Het ontwerp van deze lessen bouwde voort op de resultaten van het vooronderzoek (studie 1) en op de nieuwe inzichten opgedaan uit de lessencyclus 1, inclusief alle evaluaties en reflecties. De hiphopklasversies die ik in de artistieke ontwerpperiode maakte aan de hand van de hiphopcreaties van de leerlingen (cyclus 1), vormden in de tweede lessenreeks (cyclus 2) het lesmateriaal.

In de *evaluatie of terugblikfase* werden de onderzoekslessen van cyclus 2 na afloop geëvalueerd. Deze evaluatie gebeurde opnieuw door verschillende kritische onderzoekspartners, waaronder de leerlingen (groep A), de leerkracht en muziekpedagogen (groep B1 en B2) en de muzikleerkracht-onderzoeker (ikzelf). De leerlingen (groep A) vulden op het einde van de lessenreeks weer een evaluerende enquête in (enquête 4) waarin ze zich konden uitspreken over hun beleving van de lessen.

De leerkracht (groep B) evalueerde de les op basis van kijkwijzer 2, voorzag mij van mondelinge feedback en een schriftelijke beoordeling. Zelf vulde ik tijdens elke les een kijkwijzer in (kijkwijzer 1) en reflecteerde na afloop over het verloop ervan door mijn ervaringen op te schrijven in mijn onderzoeksdagboek en in reflectieformulieren. Tenslotte vulde ook de externe evaluatoren een kijkwijzer in (kijkwijzer 3) op basis van de video-opnames.

Na cyclus 2 werden de resultaten van de evaluerende enquêtes geanalyseerd en getoetst aan mijn vooropgestelde verwachtingen en die van de leerlingen. Tenslotte werd geconcludeerd welke impact de les had op de motivatie van de leerlingen.

Artistieke ontwerpperiode 2: Begin maart 2021 tot eind april 2021

Drie mastercomposities in een nieuw stilistisch jasje

Na de tweede lessenreeks ging ik opnieuw persoonlijk aan de slag met de *muzikale output* van de leerlingen (groep A). De melodieën en ritmes van de veertien hiphopcreaties van de leerlingen vormden mijn muzikale inspiratie voor het ontwerpen van drie mastercomposities op niveau van studenten Muziek aan LUCA School Of Arts (groep D). De composities kregen vorm in drie nieuwe muziekstijlen, verschillend van hiphop. Deze keuze werd gemaakt omdat ik mij als artistiek expert veel vrijer zou kunnen bewegen in een muziekstijl die niet beperkt wordt door voortdurende herhalingen en relatief eenvoudige '*samples*', zoals in hiphopmuziek het geval is. Het aan de slag gaan met complexere parameters zoals bijvoorbeeld maatwisselingen, meerstemmigheid en vormstructuren, vormden voor mij een grotere uitdaging op compositorisch vlak.

Bij het vormgeven van de muzikale thema's van de composities was het opnieuw mijn streefdoel om uit elk van de veertien hiphopcreaties minstens één muzikaal motief te gebruiken en dat naar mijn hand te zetten. Deze muzikale elementen en motieven werden vervolgens uitgewerkt: soms bleef het originele motief duidelijk herkenbaar en soms minder. De eerste mastercompositie, getiteld '*Meteora*' kwam tot stand vanuit een melodische lijn uit een van de hiphopsongs en mondde uit in een meer modern-klassiek thema. Hierbij gebruikte ik uit de verschillende hiphopcreaties vooral de melodieën. Voor het tweede nummer, getiteld '*Matta*', gaf een '*catchy*' ritme mij de inspiratie voor een meer funky muziekstijl. De derde compositie, genaamd '*Oued Laou*', leunt eerder aan bij de categorie '*wereldmuziek*'. Deze vertrok vanuit een melodie die in de vorm van een melo-ritmisch motief als baslijn voortdurend werd herhaald.

De gebruikte ritmische en melodische elementen van de leerlingen waren in deze mastercomposities niet altijd meer heel duidelijk herkenbaar aangezien ze soms verdubbeld of gehalveerd werden in tempo of er een octavering of inversie van het motief gebruikt werd.

Deze drie werken werden compositorisch en muzikaal-technisch tot in de puntjes afgewerkt (techniek, articulatie, dynamiek) met behulp van het boek van Stone (1980) zodat ze vanuit muzieknotatie omgezet konden worden in midi en vervolgens in mp3-formaat, om een zo realistisch mogelijke concert-indruk te wekken. Door de restricties van de coronapandemie kon er immers jammer genoeg slechts één van de drie werken uitgevoerd worden door studenten Muziek van LUCA School Of Arts.

In *bijlage 2.17* is een overzicht te raadplegen van het stappenplan bij het ontwerpen van de artistieke mastercomposities. *Bijlage 2.13 t.e.m. 2.15* geven met een kleurenlegende weer welke muzikale elementen van de leerlingen '*gerecycled*' werden in de mastercomposities.

3.4 Resultaten van het praktijkonderzoek: studie 2

3.4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden enkel de resultaten van de schriftelijke evaluaties van mijn praktijkonderzoek besproken, namelijk de evaluerende enquêtes 3 en 4 (groep A) en de kijkwijzers 1, 2 en 3 (groep B1 en B2) van cyclus 2.

De mondelinge evaluaties met de leerlingen (groep A), bestaande uit klasdiscussies, werden verwerkt in mijn onderzoeksdagboek en zelfreflectie (*zie bijlagen 1.20 t.e.m. 1.28*). De mondelinge feedback van de leerkracht (groep B1) werd verwerkt zowel in zijn evaluatieverslag na elke les (*zie bijlagen 1.29 t.e.m. 1.39*) als in eindbeoordelingsformulieren op het einde van elke cyclus (*zie bijlagen 1.34 en 1.35*). Deze evaluaties worden in dit hoofdstuk niet besproken, maar werden onmiddellijk toegepast in de lessen.

3.4.2 Evaluerende enquête 3

3.4.2.1 Data-analyse

In deze evaluerende enquête werden vragen aangeboden aan dezelfde doelgroep (A) van het vooronderzoek (studie 1). De leerlingen van deze drie klassen kregen twee lessen die rekening hielden met hun voorkeuren zoals die tot uiting kwamen in enquêtes 1 en 2. Deze voorkeuren betroffen het lesonderwerp (hiphop), de werkmethode (actieve opdracht, creatieve inzet) en de werkvorm (samenwerking in groepjes). Enquête 3 peilde naar de reacties van de leerlingen op deze les via hoofdzakelijk gesloten vragen.

De 'vragen' zijn eerder stellingen waar de leerlingen zich al dan niet akkoord mee konden verklaren. Bij de vragen 1 tot en met 9 konden de leerlingen zich inschalen op een kleurknoppen-schaal van 1 tot 5, te zien in tabel 6, waarbij (1=rood) staat voor helemaal niet akkoord (HNOK), (2=oranje) voor niet akkoord (NOK), (3=geel) voor neutraal (N), (4=groen) voor akkoord (OK) en (5=blauw) voor helemaal akkoord (HOK). Zij konden hun keuze telkens kort toelichten. Enkel vraag 10 is een open vraag naar eigen ideeën, tips of opmerkingen. De vrijblijvende schriftelijke opmerkingen van de leerlingen werden genoteerd en mee in beschouwing genomen bij de data-analyse. Deze zijn te raadplegen in *bijlage 1.40*.

Tabel 6. Legende van de vijfkleurenschaal

1-HNOK = Helemaal niet akkoord	ROOD
2-NOK = Niet akkoord	ORANJE
3-N = Neutraal	GEEL
4-OK = Akkoord	GROEN
5-HOK = Helemaal akkoord	BLAUW

De betrokken klassen waren **klas A** (=2STEM.WE1, 23 leerlingen waarvan 16 jongens), **klas B** (=2MT.WE + 2STEM.WE2, 26 leerlingen waarvan slechts 4 jongens) en **klas C** (=klas2LA, 24 leerlingen waaronder slechts 2 jongens). Omwille van dit kleine aantal jongens wordt in deze twee laatste klassen geen percentuele analyse van de jongens gemaakt ten opzichte van hun genderfractie, maar ten opzichte van de volledige klas. Voor een meer *representatieve* reactie van de jongens keek ik naar klas A, waar de jongens wel goed vertegenwoordigd zijn (16 op 23 leerlingen).

Bij enquêtes 1 en 2, die uit open vragen bestond, zocht ik naar onderwerpen waar de leerlingen het meest in geïnteresseerd waren. Bij deze enquête 3 (en ook bij enquête 4) moesten de leerlingen zich inschalen op een waardeschaal van 1 tot 5 en was ik geïnteresseerd in de verdeling van de verschillende schaalkeuzes. Ik koos hier voor een grafische voorstelling van deze verdeling. Dit geeft immers een snel en overzichtelijk beeld van de resultaten, zowel mét als zonder genderonderscheid. Zo zien we in één oogopslag waar het zwaartepunt van de antwoorden zich bevindt. De algemene tendens is positief indien de antwoorden zich overwegend in de rechterhelft bevinden, negatief indien het overwicht in de linkerhelft ligt.

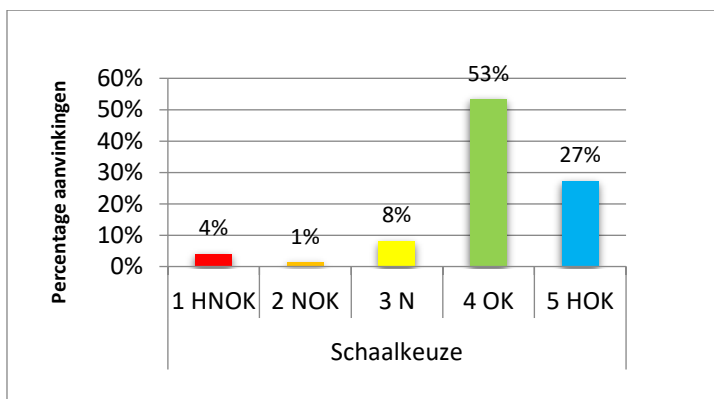
De antwoorden werden geanalyseerd zoals bij multiple choice. Ze werden geturfd en vervolgens in Excel-tabellen ingevoerd⁴. De resultaten werden per klas onderzocht en grafisch voorgesteld in globale staafdiagrammen, eerst zonder en dan met genderonderscheid. Vervolgens werden de resultaten samengenomen voor de globale leerlingenpopulatie van **73** leerlingen, eveneens mét en zonder genderonderscheid. Dit leverde een veelvoud aan grafieken op. Om de lezer een diagrammen-indigestie te besparen, beperk ik mij in dit overzicht tot de grafieken zonder genderonderscheid, tenzij er significante verschillen optreden tussen jongens en meisjes.

De drie klassen worden in deze bespreking steeds samengeteld omwille van een evenwichtigere verdeling tussen jongens en meisjes (respectievelijk **22** jongens en **51** meisjes). Ik koos voor een percentuele voorstelling (ten opzichte van hun gendergroep) om hun 'stemgedrag' te kunnen vergelijken.

3.4.2.2 Resultaten enquête 3: per vraag

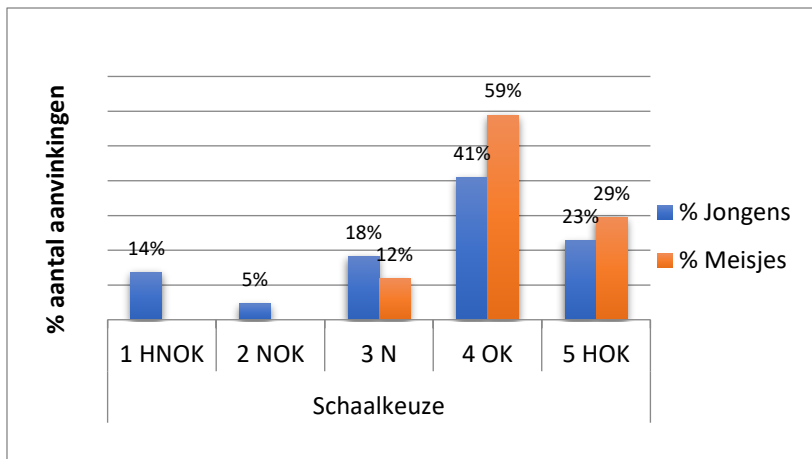
De resultaten worden per vraag weergegeven. Gelieve bijlage 1.6 te raadplegen voor het overzicht van de tien vragen en een voorbeeld van enquêteformulier 3.

Vraag 1: Ik vond het lesonderwerp interessant.



Figuur 13. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 1: Ik vond het lesonderwerp interessant. Jongens en meisjes samen, klassen A, B en C.

⁴ De Excel-tabellen met berekening van de resultaten van enquête 3 kunnen opgevraagd worden via loesluyckx@gmail.com

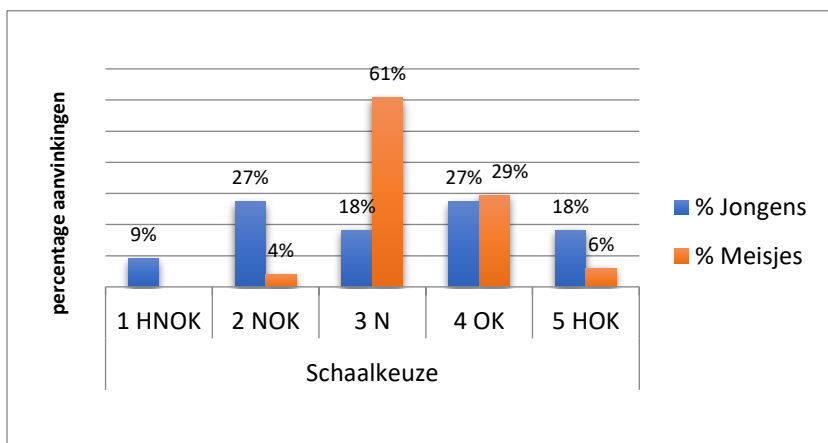


Figuur 14. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 1: Ik vond het lesonderwerp interessant. Percentage ten opzichte van de eigen gendergroep, klassen A, B en C samen.

Bespreking

We stellen vast in figuur 13 dat 80% (53% + 27%) van de leerlingen positief stemmen (OK + HOK) en geven daarmee aan dat het lesonderwerp interessant is. Er zijn een aantal kleine genderverschillen zoals figuur 14 aantoont. We zien dat 88% van de meisjes positief stemt tegenover slechts 64% van de jongens. Het zijn enkel de jongens die soms negatief antwoorden. De grote meerderheid van de meisjes is duidelijk tevreden tot heel tevreden met het lesonderwerp hiphop. Hoewel men kan verwachten dat dit thema eerder bij de jongens in de smaak zou vallen, zijn hun reacties wat meer verdeeld, hoewel voornamelijk toch als "leuk!" bestempeld. In klas C schrijven enkele meisjes dat hun interesse en goesting gewekt waren door deze les, ook al was hiphop niet hun favoriete muziekstijl.

Vraag 2: Ik heb veel over het onderwerp bijgeleerd.



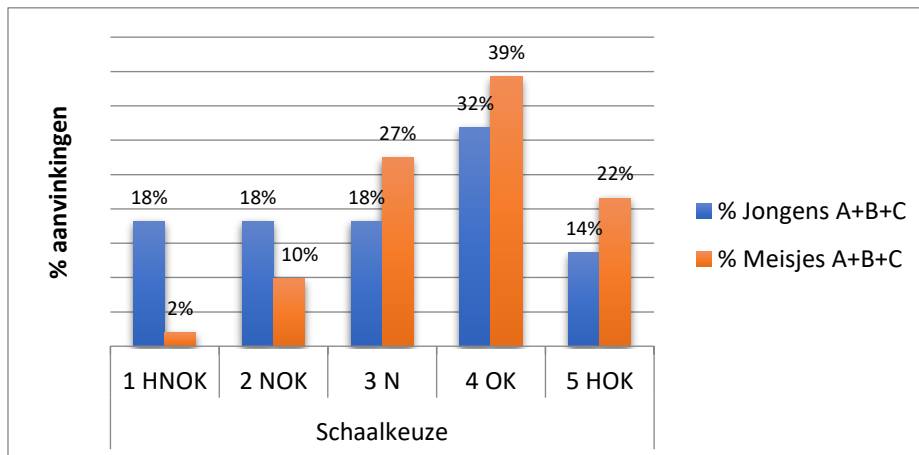
Figuur 15. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 2: Ik heb veel over het lesonderwerp bijgeleerd. Percentage ten opzichte van de eigen gendergroep, klassen A, B en C samen.

Bespreking

Globaal neigt de balans in figuur 15 naar rechts (positieve antwoorden), met iets meer neutrale antwoorden die hoofdzakelijk afkomstig zijn van de meisjes. Twee derde van de meisjes antwoordt voorzichtig aarzelend (N), de jongens vermelden vaak dat ze al heel wat wisten over hiphop. Als hun antwoord geel, oranje of rood was, moet dat niet persé als een afkeuring geïnterpreteerd worden. Vijf jongens in klas A schrijven dat ze al goed op de hoogte waren van het onderwerp en daardoor niet veel hadden bijgeleerd (vandaar oranje). Toch vonden ze het een leuke, duidelijke en interessante les. Ook

meisjes verklaren hun neutrale quotering op deze vraag als: "ik wist er al veel van" en "het was eerder plezierig dan leerrijk."

Vraag 3: De inleiding heeft mij zin doen krijgen in de opdracht.

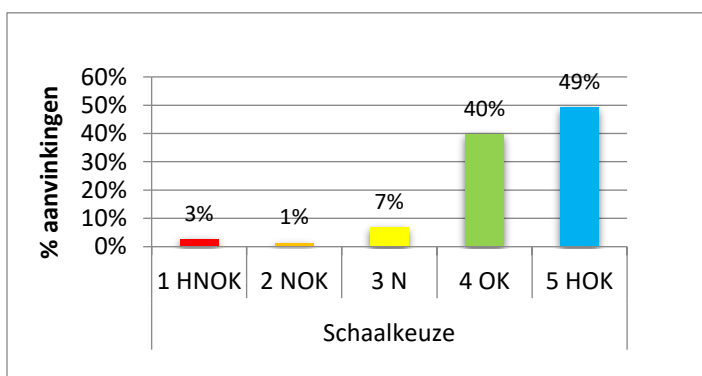


Figuur 16. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 3: De inleiding heeft mij zin doen krijgen in de opdracht. Percentage ten opzichte van de eigen gendergroep, klassen A, B en C samen.

Bespreking

We zien in figuur 16 dat 61% van de meisjes positief antwoordde (OK + HOK) en slechts 45% van de jongens. Een ruime meerderheid (61%) van de aanvankelijk aarzelende meisjes is dan toch over de streep getrokken om aan de opdracht te beginnen. De meesten zeiden dat ze zin hadden gekregen in de opdracht. Een aantal jongens waren blijkbaar minder overtuigd. In klas B vonden zeven meisjes dat hiphop hun stijl niet is. In klas C kleurden vier meisjes deze vraag oranje (NOK) omdat ze niet van rap houden of omdat ze de opdracht niet zo leuk vonden.

Vraag 4: De uitleg over het onderwerp was voldoende om aan de opdracht te kunnen werken.

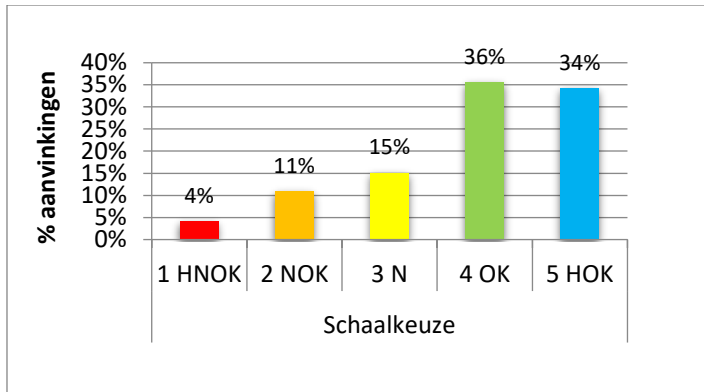


Figuur 17. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 4: De uitleg over het onderwerp was voldoende om aan de opdracht te kunnen werken. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen.

Bespreking

We stellen vast in figuur 17 dat 89% van de leerlingen zich positief uitlaat. Enkele toegevoegde opmerkingen van de leerlingen, luiden als volgt: "alles was duidelijk!" en "echt goed uitgelegd".

Vraag 5: Ik vond het leuk om zelf aan een tekst, melodie en ritmische begeleiding van een eigen nummer te werken.

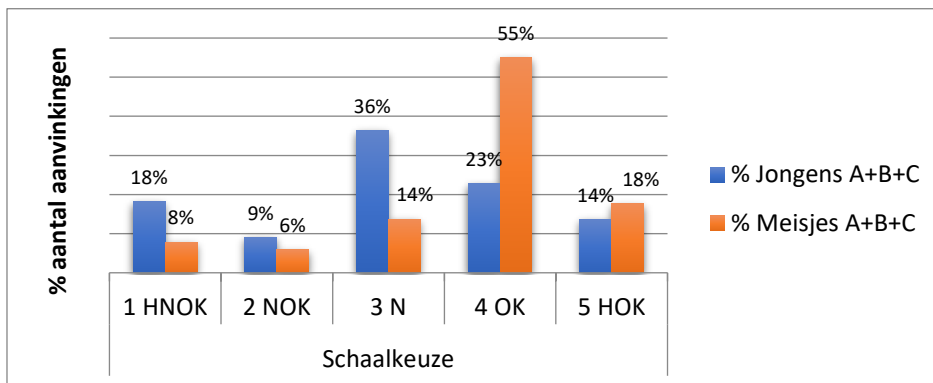


Figuur 18. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 5: Ik vond het leuk om zelf aan een tekst, melodie en ritmische begeleiding van een eigen nummer te werken. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen.

Bespreking

We zien in figuur 18 dat 70% van de leerlingen positief stemt (OK + HOK). In klas A was een meisje dankbaar om de vrijheid die ze kreeg. Ze vond het ook verrassend wat de andere groepen hadden gecreëerd. In klas B was iedereen positief: groepswerk was fijn, net als de kansen voor keuzevrijheid en zelf iets mogen doen en maken. In klas C werd de gele, neutrale quotering uitgelegd omdat ze een onderdeel van de opdracht (tekst maken, muziek maken) moeilijk vonden of omdat soms de communicatie in de groep niet zo vlot verliep. In klas C schreven zestien meisjes als uitleg voor hun gele (N) quotering dat ze in het begin wat bang waren omdat ze nog nooit een lied hadden geschreven, en nog nooit gerapt hadden.

Vraag 6: Het maken van de opdracht deed mij het lesonderwerp beter begrijpen.

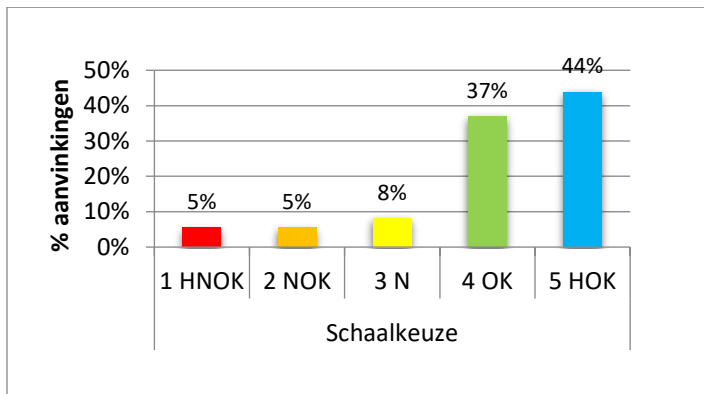


Figuur 19. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 6: Het maken van de opdracht deed mij het lesonderwerp beter begrijpen. Percentage ten opzichte van de eigen gendergroep, klassen A, B en C samen.

Bespreking

We zien in figuur 19 een groot verschil tussen jongens en meisjes: de meisjes zijn vooral positief (73%) (OK + HOK), de jongens slechts voor 37% positief. De jongens geven aan dat ze het lesonderwerp al eerder begrepen hadden. Dit verklaart hun rode (HNOK) en oranje (NOK) quoteringen. In klas B waren er reacties als: "ik heb veel bijgeleerd" en "ik vond het begin moeilijk maar dankzij de opdracht heb ik het beter begrepen".

Vraag 7: Ik vond het leuk om verschillende instrumenten te bespelen.

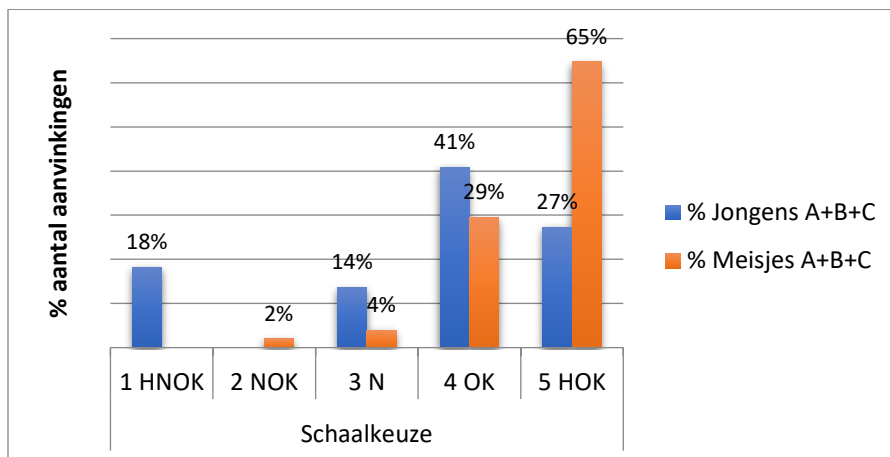


Figuur 20. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 7: Ik vond het leuk om verschillende instrumenten te spelen. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen.

Bespreking

In figuur 20 zien we dat 81% van de leerlingen positief stemt. De leerlingen willen duidelijk actief musiceren. Sommigen kregen niet het instrument dat ze wilden omdat het al benomen was waardoor ze wat teleurgesteld reageerden.

Vraag 8: Ik vond het leuk om met anderen samen te werken.

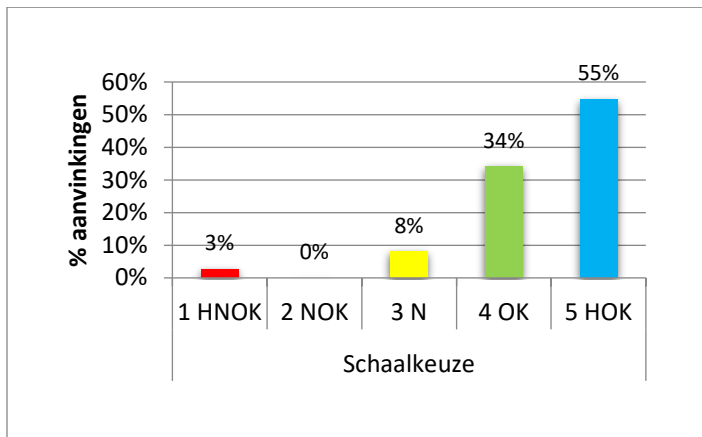


Figuur 21. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 8: Ik vond het leuk om met anderen samen te werken. Percentage ten opzichte van de eigen gendergroep, klassen A, B en C samen.

Bespreking

We zien in figuur 21 dat 94% (29% + 65%) van de meisjes samenwerken leuk vindt en van de jongens slechts 68%. De gele of oranje uitzonderingen hadden te maken met het feit dat sommigen niet goed kunnen samenwerken. Reacties waren: "ze waren bezig in de groep", of "ik werk liever alleen". Langs de andere kant legt een jongen in klas A zijn gele keuze (N) uit met: "moest ik niet in groep kunnen werken, zou het bij mij op niets trekken!"

Vraag 9: Ik vond dat de leerkracht inspirerend en duidelijk les gaf.



Figuur 22. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 9: Ik vond dat de leerkracht inspirerend en duidelijk les gaf. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen.

Bespreking

We zien in figuur 22 dat de meerderheid van de leerlingen tevreden tot lovend zijn over de onderwijsstijl van de leerkracht.

Vraag 10: Bijkomende ideeën en opmerkingen

Bespreking

Deze vraag was bedoeld als uitlaatklep voor opmerkingen. In het algemeen zijn het voornamelijk de meisjes die uitleg geven bij deze vraag. Er zijn veel leuke reacties. Enkele minder positieve opmerkingen gaan over de wens om op meer instrumenten te spelen. De rode (negatieve) quoteringen zijn meestal afkomstig van dezelfde jongens, wat kan duiden op hun algemene ingesteldheid of vooringenomenheid. De bijgeschreven opmerkingen per klas, zijn te raadplegen in *bijlage 1.40*.

Nota: de vetgedrukte woorden zijn begrippen die terug te vinden zijn in de literatuur.

Enquête 3 was een evaluerende enquête die peilde naar de ervaringen van de leerlingen, de graad van betrokkenheid en de factoren die daartoe leidden (lesinhoud en onderwijsstijl) en in zekere mate ook de doeltreffendheid van deze factoren.

Leerlingen een 'stem' geven betreffende lesinhoud en -aanpak werd in de literatuur aangegeven als een middel om als leerkracht de brug te slaan tussen hun muziekbeleving en de schoolmuziekcultuur en zou de motivatie voor de les kunnen aanwakkeren (zie onder meer Bisschop Boele, 2011; 2015; 2016; 2021; Green, 1999; 2008; Kokotsaki, 2017; Nijs, 2010; enz.). Dit was daarom ook het opzet van mijn praktijkonderzoek (studie 2). In beide lessenreeksen werd er ingespeeld op die 'stem' van leerlingen, die gehoord werd in het oriënterend vooronderzoek (studie 1) en vervolgens geïntegreerd in het lesontwerp. In de lessenreeksen werd er daarom gekozen om te vertrekken vanuit een voorkeursmuziekstijl die de leerlingen aangaven, zijnde hiphopmuziek. De leerlingen gaven na elke lessenreeks aan in een evaluerende enquête hoe ze de les ervaren hadden.

Uit vraag 1 bleek dat de grote meerderheid van de leerlingen **tevreden was met het lesonderwerp hiphop**. Sommige leerlingen gaven aan dat hun interesse gewekt werd door deze les, ook al was hiphop niet hun favoriete muziekstijl. Later werd in enquête 4 (vragen 11 en 12) hun appreciatie voor de stijl ook bevestigd.

Uit vraag 2 bleek dat leerlingen al veel wisten over het lesonderwerp en daarom niet erg veel bijgeleerd hadden. Toch werd aangegeven dat ze het een leuke, duidelijke en interessante les vonden.

Vragen 3 en 4 peilden ernaar of de inleiding van de les voldoende (duidelijk en stimulerend) was om aan de opdracht te kunnen beginnen er ook zin in deed krijgen. Hierbij werd voornamelijk gebruik gemaakt van **luister- en videofragmenten** op YouTube om een breed en duidelijk beeld te geven van de muziekstijl, de evolutie en de verschillende facetten die nodig waren om aan de opdracht te kunnen beginnen. Aangezien de meeste leerlingen positief aanduiden, kunnen we vaststellen dat de introductie hen interesseerde en prikkelde om een eigen hiphopsong te maken. **Luisteren naar muziek en via audiovisueel materiaal leren over een muziekstijl**, werd als motiverend ervaren. Het belang van prikkelende lesinhoud is ook in de literatuur terug te vinden (zie onder andere Evans, 2012; Heylen, 2009; Laevers; 2005 enz.). Het kijken naar YouTube video's behoort ook tot hun **leefwereld** en maakt dat de les opnieuw inspeelt op hun interesses, wat volgens verschillende bronnen een goede zaak is (zie onder meer Akuno, 2021; Bisschop Boele, 2011; 2021; Green, 2008; Harland et al., 2000).

In vraag 5 werd er gepeild naar de ervaring en vooral de **plezierbeleving tijdens het maken van een eigen hiphopsong** (tekst, melodie en beat). De wens om zelf te **componeren** of een eigen lied te creëren, was naar voor gekomen in enquête 1 van het vooronderzoek en daarom is het ook logisch dat op deze vraag hoofdzakelijk positief geantwoord werd. De minder positieve antwoorden waren vooral te wijten aan het feit dat het begin 'moeilijk' was omdat ze nooit eerder een eigen lied (melodie of tekst) geschreven hadden en ze daarom wat bang waren om het 'niet goed genoeg' te doen. Het ervaren van **vrijheid** (in keuze van instrumenten, groepsleden, muzikale insteek, thematiek van de song) werd als fijn ervaren. Dit strookt met de visie van onder meer Green (2008), Harland et al. (2000), Kokotsaki (2017), Ryan en Deci (2000; 2020) en Stephens (1995). Kortom, het belang van **creatieve expressie** van de leerlingen tijdens de lessen muziek, wat in de literatuur alom aangemoedigd wordt (onder andere door Finney, Philpott & Spruce, 2021; Green, 2008; Harland et al., 2000; Laevers, 2013; Ofsted, 2009; Regelski, 2009; 2020; Strobbe & Van Regenmortel, 2010; 2013; enz.) zien we in de resultaten van de evaluerende enquêtes dus nogmaals bevestigd.

De vraag of de creatieve opdracht de leerlingen het lesonderwerp beter deed begrijpen (vraag 6), peilde vooral naar de meerwaarde van de **actieve, muzikale beleving** van de stijl en het 'al doende leren', zoals in de literatuur veelvuldig gepromoot (onder meer door Elliott, 1995; 2005; Goble, 2010;

Green, 2008; Kokotsaki, 2017; Laevers, 2005; 2011; 2013; Laevers & Heylen, 2019; MayDayGroup, z.d.; Regelski, 2009; 2020; Turino, 2008). Er was een duidelijk genderonderscheid te merken in de antwoorden van de leerlingen, wat vooral toe te schrijven was aan hun voorkennis. Zo antwoordden jongens eerder neutraal of minder positief vanuit het argument dat ze hiphop al wel begrepen hadden zonder de opdracht te maken. Meisjes waren veel positiever omdat het voor hen allemaal nieuw en spannend was om bijvoorbeeld voor een eerste keer te rappen.

Vraag 7 onderzocht of de leerlingen het leuk vonden om **verschillende instrumenten** te leren spelen, wat unaniem een heel positieve bevestiging gaf van hun wens, aangegeven in het vooronderzoek. De evaluerende enquête bevestigt dus dat de lessen tegemoet kwamen aan de wensen van de leerlingen om te **musiceren op nieuwe instrumenten** (en dat het leuk was) en strookt opnieuw met de resultaten van onderzoek van Harland et al. (2000), Kokotsaki (2017), Ofsted (2009) en de methoden van Green (2008) en Laevers (2013).

Vraag 8 gaf een beeld van de tevredenheid om **samen te werken in groep**, wat gebeurde bij het ontrafelen van de partituren en ze per instrumentengroep samen te brengen. Dit werd door de leerlingen geapprecieerd als een fijne werkvorm, op enkele uitzonderingen na, die moeite hadden om samen te werken met 'bazige' medeleerlingen. Leren in interactie met elkaar en in samenwerkingsverband blijkt op deze leeftijd dus een algemeen succesgegeven, wat strookt met de literatuur (Green, 2008; Harland et al., 2000; Kokotsaki, 2017; Laevers & Heylen, 2019; Ryan & Deci, 2000; 2020).

Ook de **onderwijsstijl** van de leerkracht werd door de leerlingen geëvalueerd op vlak van **inspirerend** lesgeven en **duidelijke instructies** (vraag 9). De meerderheid van de leerlingen sprak zich hier zeer lovend over uit. Deze positieve beoordeling bevestigt dat de pedagogische aanpak van de leerkracht een belangrijke factor is voor het motiveren van de leerlingen en het in goede banen leiden van de les (Bisschop Boele, 2015; Harland et al., 2000; Hattie, 2012; Kokotsaki, 2017; Laevers, 2011; 2013; enz.).

3.4.2.4 Conclusie enquête 3

Als we de resultaten overlopen zien we dat de pieken van de staafdiagrammen zich voornamelijk in de rechterhelft van de grafieken bevinden, namelijk in de zones 'akkoord' of 'helemaal akkoord'. Dit wijst op een overwegend positief resultaat. We stellen vast dat de leerlingen:

1. geïnteresseerd waren of raakten in het onderwerp (vraag 1)
2. cognitieve kennis verworven (vraag 2 en vraag 6) en de opdracht begrepen (vraag 4)
3. zin hadden in de opdracht (vraag 3)
4. het plezierig vonden om creatief bezig te zijn (vraag 5)
5. plezier hadden in het musiceren (vraag 7) en in het samenwerken met elkaar (vraag 8)
6. de leerkracht inspirerend vonden (vraag 9)

Punten 1 en 2 betekenen dat er wel degelijk *kennis* werd overgedragen. Punten 3 tot 6 wijzen op de aanwezigheid van symptomen die de *motivatie* van de leerlingen aantonen.

Hoe groot die motivatie is, zien we cijfermatig in tabel 7 met de percentages van leerlingen die een positief (OK) tot zeer positief (HOK) antwoord gaven.

Tabel 7. Synthese-tabel motivatie enquête 3

Vragen die betrekking hebben op motivatie of hierbij een rol spelen	Percentage leerlingen met score OK	Percentage leerlingen met score HOK	Totaal percentage leerlingen met positieve antwoorden
Vraag 3: De inleiding heeft mij zin doen krijgen in de opdracht.	37%	19%	56%
Vraag 5: Ik vond het leuk om zelf aan een nummer te werken.	36 %	34%	70%
Vraag 7: Ik vond het leuk om verschillende instrumenten te bespelen.	37%	44%	81%
Vraag 8: Ik vond het leuk om met anderen samen te werken.	33%	53%	86%
Vraag 9: Ik vond dat de leerkracht inspirerend en duidelijk les gaf.	34%	55%	89%
Gemiddelde			76%

We kunnen concluderen dat gemiddeld driekwart van alle leerlingen positief tot zeer positief antwoordt op vragen die peilen naar een manier van betrokkenheid, plezier en motivatie tijdens de lessen van cyclus 1. Uit deze cijfers kunnen we afleiden dat de doelstelling bereikt werd, namelijk leerlingen motiveren met een les rond een onderwerp waarvoor de interesse op voorhand gepeild werd en waar actieve muzikale praktijk, eigen creativiteit en onderlinge samenwerking aan bod komen. Het bereikte percentage van 76% is ruimschoots hoog genoeg om te kunnen spreken van succes. Kortom, missie geslaagd.

3.4.3 Evaluerende enquête 4

3.4.3.1 Data-analyse

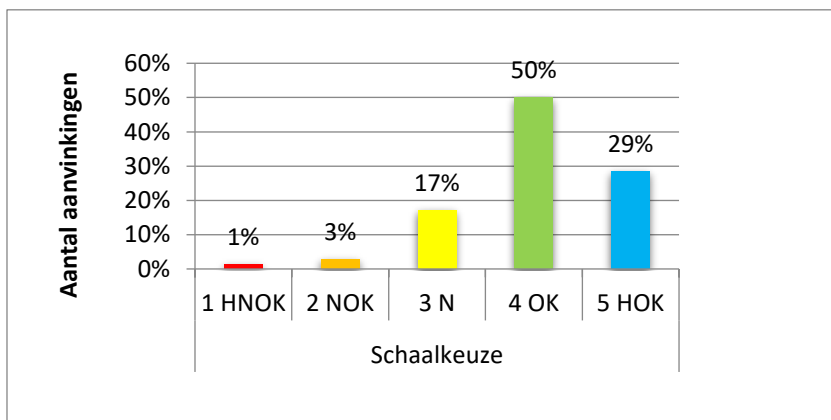
In deze evaluerende enquête werden vragen gesteld aan dezelfde doelgroep A als in enquêtes 1 en 3. Net zoals bij enquête 3 moesten de leerlingen zich inschalen op een gekleurde waardeschaal van 1 tot 5 en was ik geïnteresseerd in de verdeling van de verschillende schaalkeuzes. Daarom koos ik hier ook voor een grafische voorstelling. Zo zien we in één oogopslag waar het zwaartepunt van de antwoorden zich bevindt.

Bij de berekening van de resultaten in Excel-tabellen⁵ werden de drie klassen steeds samen genomen omwille van een evenwichtigere spreiding van jongens en meisjes. Er werd gekozen voor een percentuele voorstelling, zowel bij het analyseren van de gegevens zonder genderonderscheid als mét genderonderscheid, om een beeld te krijgen van de verschillen tussen jongens en meisjes. De meisjes waren immers voor de drie klassen samengeteld (klas A+B+C) in de meerderheid: 52 meisjes tegenover 18 jongens. De percentages bij genderonderscheid werden daarom uitgerekend in verhouding tot de eigen gendergroep en niet tot de totale groep van leerlingen. We moeten tenslotte in gedachten houden dat één jongensstem overeenkomt met 6% op een totaal van 18 jongens en één meisjesstem met 2% op een totaal van 52 meisjes.

3.4.3.2 Resultaten enquête 4: per vraag

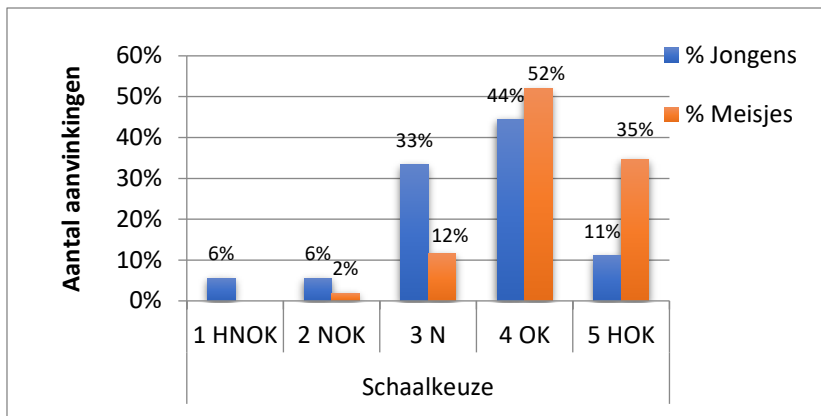
De resultaten worden per vraag weergegeven. Gelieve bijlage 1.7 te raadplegen voor het overzicht van de dertien vragen en een voorbeeld van enquêteformulier 4. Voor een volledig overzicht van alle schriftelijke opmerkingen van de leerlingen, die mee in beschouwing werden genomen bij de data-analyse, wordt verwezen naar bijlage 1.41.

Vraag 1: Ik vond het tof met de hele klas te werken aan een nummer dat vertrok vanuit onze eigen hiphopcreaties van vorige lessen.



Figuur 23. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 1: Ik vond het tof met de hele klas te werken aan een nummer dat vertrok vanuit onze eigen hiphopcreaties van vorige lessen. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen.

⁵ De Excel-tabellen met berekening van de resultaten van enquête 4 kunnen opgevraagd worden via loesluyckx@gmail.com

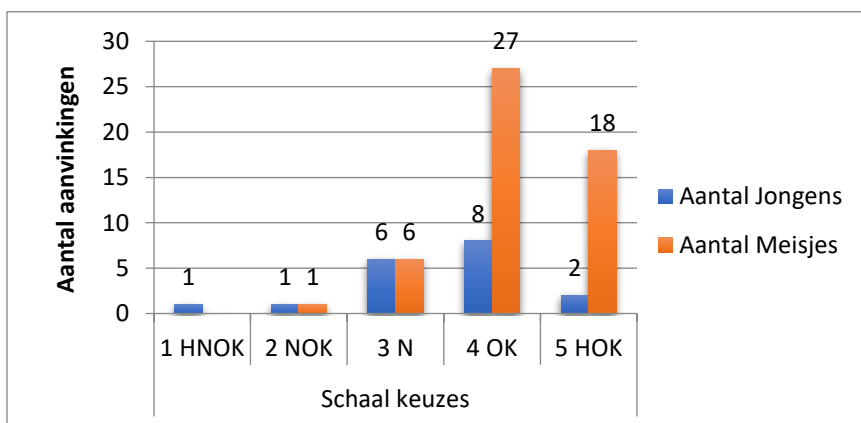


Figuur 24. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 1: Ik vond het tof met de hele klas te werken aan een nummer dat vertrok vanuit onze eigen hiphopcreaties. Percentage ten opzichte van de gendergroep, klassen A, B en C samen.

Bespreking

In figuur 23, zonder genderonderscheid, zien we dat de schalen 'akkoord' en 'helemaal akkoord' door 79% van de leerlingen worden aangevinkt. In figuur 24, met genderonderscheid, zien we dat 87% van de meisjes antwoordt met 'akkoord' of 'helemaal akkoord', terwijl bij de jongens dat percentage slechts 55% bedraagt.

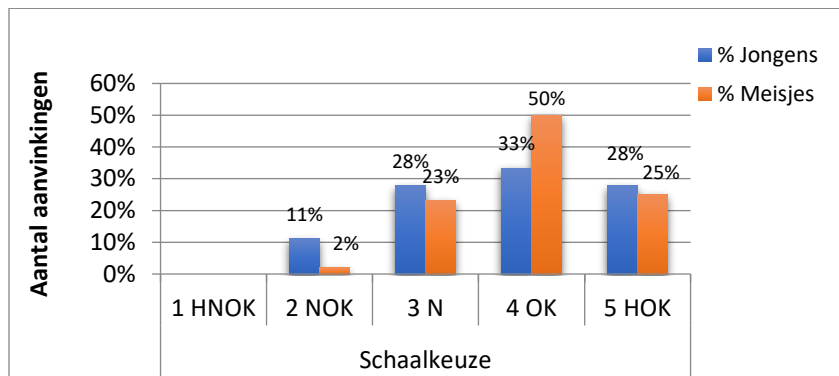
Globaal gezien is 80% van de leerlingen enthousiast over het concept van het hiphop project, al reageren de meisjes duidelijk enthousiaster dan de jongens. Met de hele klas samen een muzikale hiphopklasversie inoefenen, die ontstond vanuit eerder gemaakte eigen hiphopnummers, werd dus ronduit positief bevonden. De negatieve quotering is afkomstig van één jongen, die trouwens verantwoordelijk is voor alle negatieve antwoorden op de verdere vragen. De percentuele voorstelling (6% HNOK) is in die zin misleidend, wat duidelijk wordt als we de absolute aantallen van aanvinkingen bekijken, te zien in figuur 25.



Figuur 25. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 1: Ik vond het tof met de hele klas te werken aan een nummer dat vertrok vanuit onze eigen hiphopcreaties. Absolute aantallen ten opzichte van de gendergroep, klassen A, B en C samen.

Bij de volgende vragen beperk ik mij voor de eenvoud tot één staafdiagram. Wanneer de genderverschillen opmerkelijk zijn, worden bij voorkeur de grafieken met genderonderscheid getoond.

Vraag 2: Ik voelde me goed en amuseerde mij tijdens het actief inoefenen van het lied.

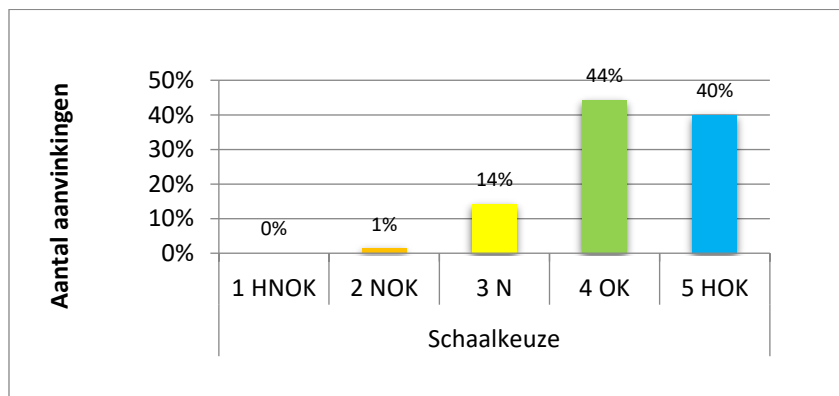


Figuur 26. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 2: Ik voelde me goed en amuseerde mij tijdens het actief inoefenen van het lied. Percentage ten opzichte van de gendergroep, klassen A, B en C samen.

Bespreking

De schalen OK ('akkoord') en HOK ('helemaal akkoord') worden bij deze vraag door 72% van de leerlingen aangevinkt. We zien in figuur 26 een overwicht aan positieve antwoorden. Zowat iedereen heeft zich super geamuseerd.

Vraag 3: Ik vond het leuk om op instrumenten te spelen.

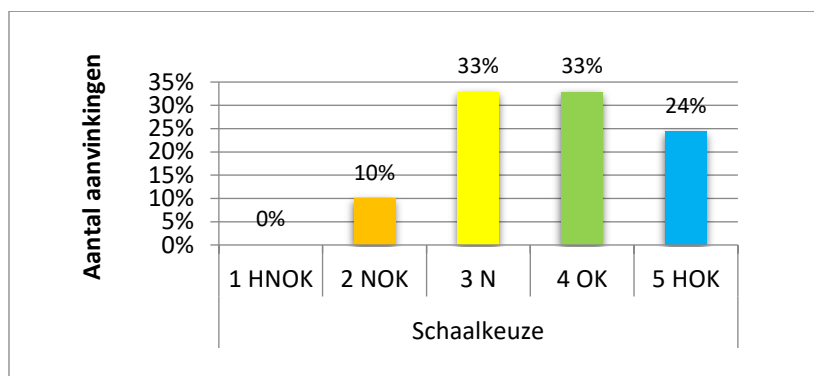


Figuur 27. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 3: Ik vond het leuk om op instrumenten te spelen. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen.

Bespreking

We zien in figuur 27 dat 84% van de leerlingen positief antwoordt (OK en HOK); een volmondige bevestiging dat zelf actief musiceren een voltreffer is voor het plezier en dus voor de motivatie. Ook uit de persoonlijke opmerkingen blijkt dat het "heel leuk en leerrijk" was op instrumenten te spelen. Er zijn geen noemenswaardige verschillen tussen jongens en meisjes.

Vraag 4: Het leren kennen van een nieuw instrument vond ik wel boeiend.

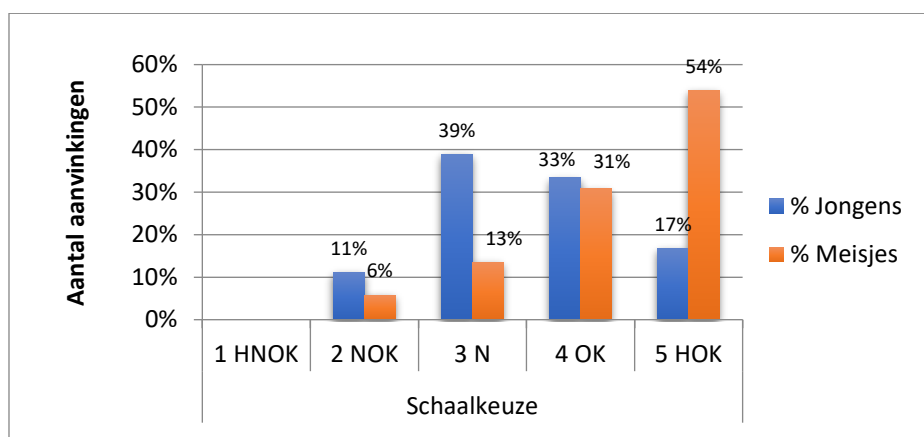


Figuur 28. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 4: Het leren kennen van een nieuw instrument vond ik wel boeiend. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen.

Bespreking

In figuur 28 is te zien dat 57% van de leerlingen positief antwoordt (OK en HOK). Eén derde onthoudt zich. Sommige jongens waren niet zo enthousiast. Een 'nieuw' instrument leren kennen werd door 8 leerlingen matig bevonden (N) en door eentje zelfs minder positief (NOK).

Vraag 5: Ik vond het leuk om verantwoordelijkheid te krijgen bij het inoefenen van de muziek.

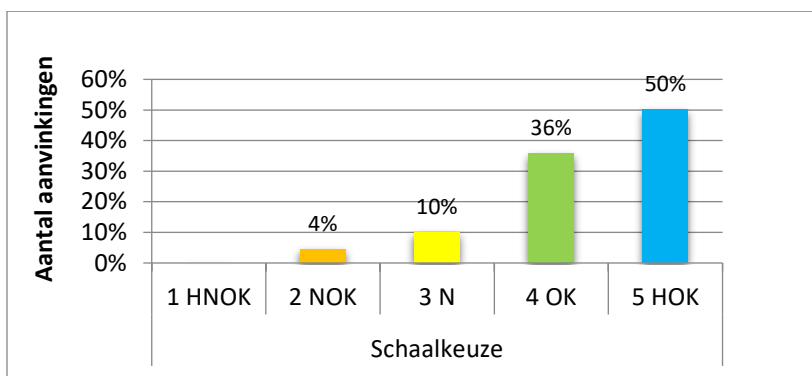


Figuur 29. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 5: Ik vond het leuk om verantwoordelijkheid te krijgen bij het inoefenen van de muziek. Percentage ten opzichte van de gendergroep, klassen A, B en C samen.

Bespreking

Op deze vraag antwoordt 75% van de leerlingen positief (OK en HOK). De meisjes ervaren het krijgen van verantwoordelijkheid positiever dan de jongens, te zien in figuur 29.

Vraag 6: Ik vond het fijn om te kunnen samenwerken met anderen.

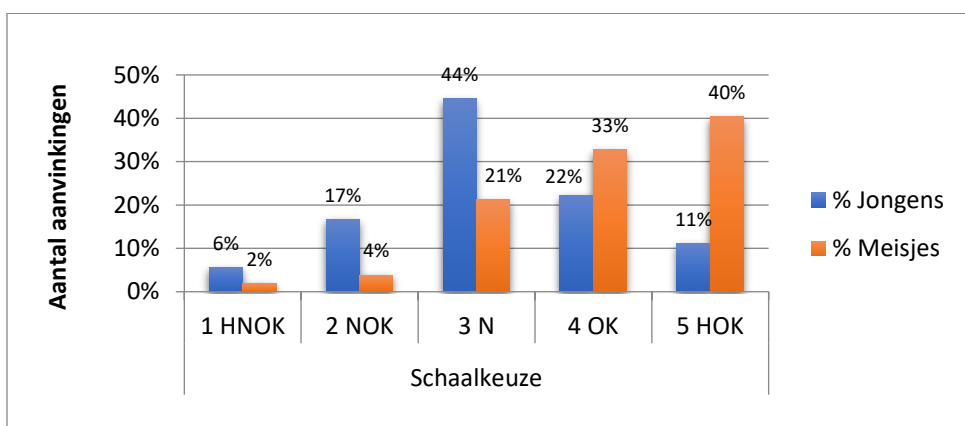


Figuur 30. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 6: Ik vond het fijn om te kunnen samenwerken met anderen. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen.

Bespreking

We zien in figuur 30 dat 86% van de leerlingen positief antwoordt (OK en HOK). Samenwerking wordt overduidelijk gewaardeerd.

Vraag 7: Ik vond de grafische voorstelling van de partituur een leuk en handig middel.



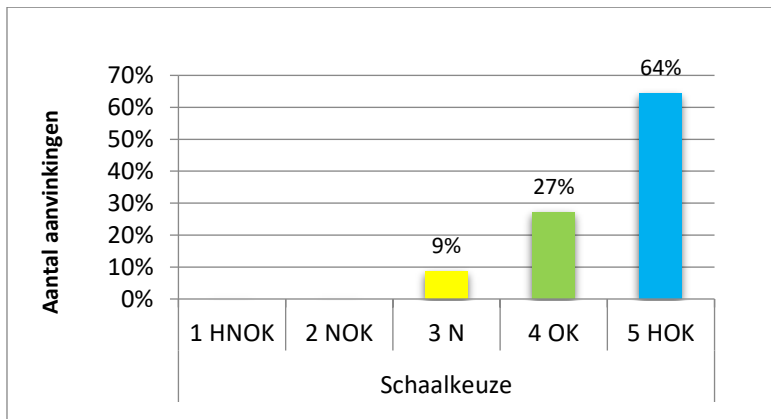
Figuur 31. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 7: Ik vond de grafische voorstelling van de partituur een leuk en handig middel. Percentage ten opzichte van de gendergroep, klassen A, B en C samen.

Bespreking

Figuur 31 laat zien dat een groot deel van de antwoorden van jongens en meisjes samen positief zijn. Er is weer een merkbaar verschil tussen jongens en meisjes: de meisjes scoren 73% voor 'akkoord' en 'helemaal akkoord', de jongens slechts 33%.

Uit de overige opmerkingen van de leerlingen (zie *bijlage 1.41*) wordt duidelijk dat het partituur een handig middel was voor leerlingen die noten konden lezen. Leerlingen die dat niet konden, vonden het moeilijker en stemden soms neutraal of niet akkoord. In het algemeen werden de partituren wel geapprecieerd. Ook het 'klaspartituur', dat een overzicht gaf van het verloop van de muziek, bood hen ondersteuning. Een leerling reageerde als volgt: "heel leuk dat je zoveel tijd stak in de partituren".

Vraag 8: Ik vond het fijn dat de leerkracht klaarstond om te helpen.

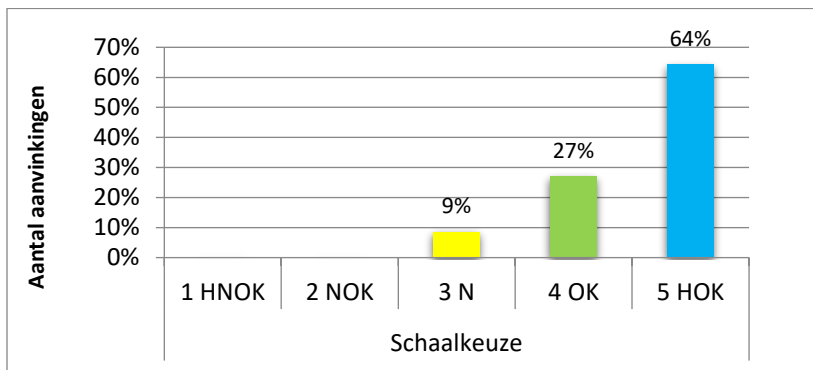


Figuur 32. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 8: Ik vond het fijn dat de leerkracht klaarstond om te helpen. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen.

Bespreking

Figuur 32 laat zien dat de positieve antwoorden (OK en HOK) samen 91% behalen. De leerlingen vonden de leerkracht behulpzaam.

Vraag 9: De leerkracht was enthousiast en moedigde ons aan.

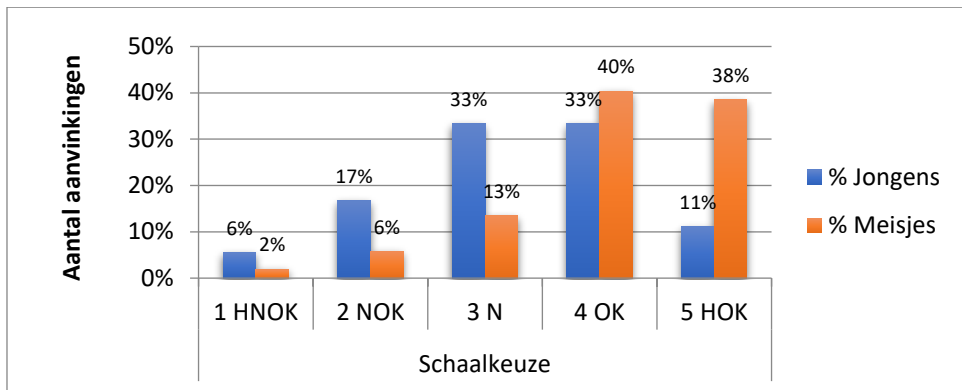


Figuur 33. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 9: De leerkracht was enthousiast en moedigde ons aan. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen.

Bespreking

De positieve antwoorden (OK en HOK) halen samen weer 91%, zoals te zien in figuur 33. Deze antwoorden liggen volledig in de lijn van de vorige vraag. De inzet van de leerkracht werd op prijs gesteld en is hiermee gevalideerd. Het enthousiasme en de aanmoediging van de leerkracht werden algemeen positief ervaren.

Vraag 10: Ik genoot van het afsluitend toonmoment met de klas.

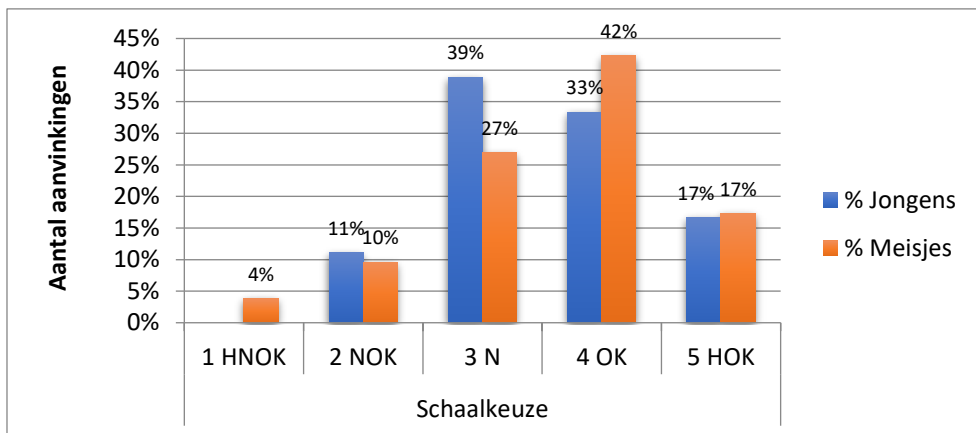


Figuur 34. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 10: Ik genoot van het afsluitend toonmoment met de klas. Percentage ten opzichte van de gendergroep, klassen A, B en C samen.

Bespreking

We zien in figuur 34 een opvallend verschil tussen jongens en meisjes. De positieve antwoorden van meisjes scoren 78%, terwijl de jongens slechts 44%. Eén jongen en één meisje genoten er niet van. De meerderheid (71% zonder genderonderscheid) genoot echter wél van het toonmoment. Voor enkele meisjes klonk het "fantastisch" en één leerling meldde zelfs dat het klonk als een bekend lied. Er waren ook signalen van dankbaarheid: "echt tof dat je zoveel moeite deed om al onze creaties te gebruiken".

Vraag 11: Hiphop is één van mijn voorkeurs-muziekstijlen.

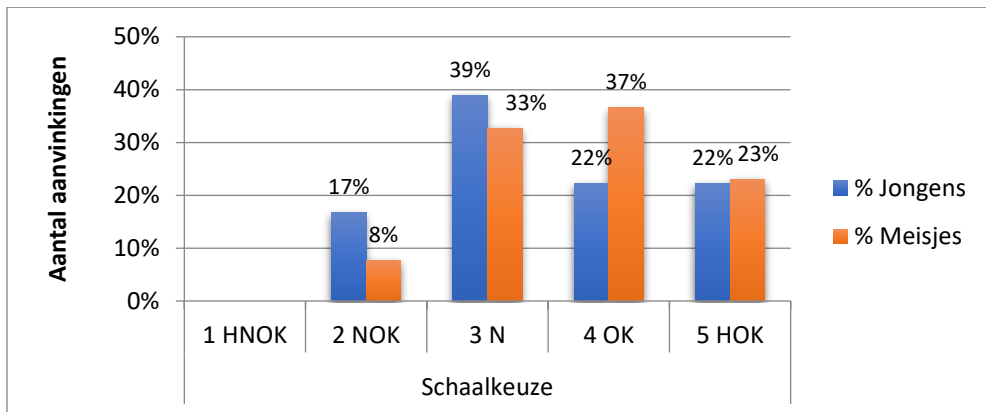


Figuur 35. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 11: Hiphop is een van mijn voorkeurs-muziekstijlen. Percentage ten opzichte van de gendergroep, klassen A, B en C samen.

Bespreking

Deze vraag werd gesteld om te zien of er vóór het project al grote interesse bestond in hiphop om in een volgende vraag te polsen of er een evolutie merkbaar was als gevolg van een actieve benadering van de muziekstijl hiphop (eigen songs maken). We zien in figuur 35 dat vrij veel leerlingen neutraal (39% jongens; 27% meisjes) tot gematigd positief antwoorden (72% jongens; 69% meisjes).

Vraag 12: Het zelf spelen/rappen van het hiphoplied heeft mij de stijl wat meer doen appreciëren.

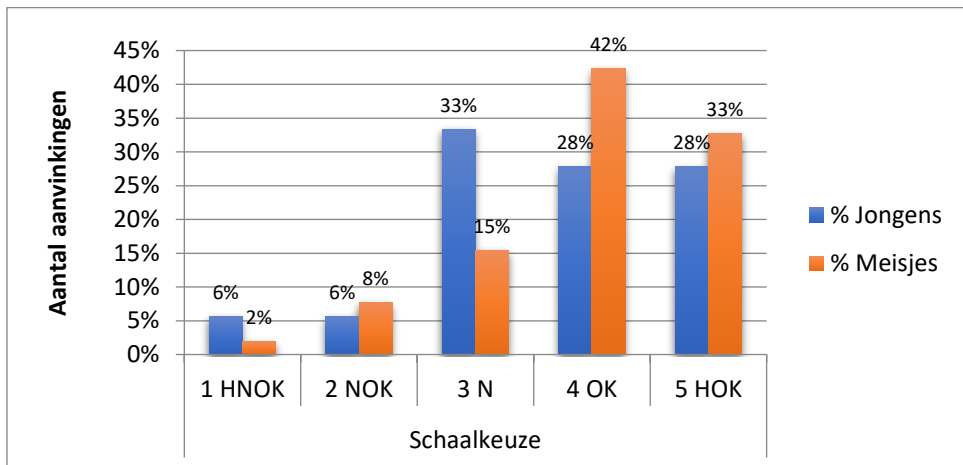


Figuur 36. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 12: Het zelf spelen/rappen van het hiphoplied heeft mij de stijl wat meer doen appreciëren. Percentage ten opzichte van de gendergroep, klassen A, B en C samen.

Bespreking

In figuur 36 zien we dat de neutrale stemmen of onthoudingen de hoogste score behalen, vooral bij de jongens (39%). Een groot aantal van de meisjes antwoordt positief (60%) tegen slechts 44% van de jongens. De gematigde antwoorden van de jongens wordt door henzelf toegelicht als “ik wist er al veel van” en “ik had al een grote appreciatie voor hiphop vóór de les”.

Vraag 13: Ik heb het gevoel dat ik een positieve bijdrage heb kunnen leveren aan het project.



Figuur 37. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 13: Ik heb het gevoel dat ik een positieve bijdrage heb kunnen leveren aan het project. Percentage ten opzichte van de gendergroep, klassen A, B en C samen.

Bespreking

Een groot aantal meisjes (75%) antwoordt positief, tegenover slechts 56% van de jongens. Uit figuur 37 kunnen we afleiden dat de meisjes zich nuttiger hebben gevoeld dan de jongens.

Vraag 14: Heb je nog ideeën of opmerkingen over de voorbije lessen?

Bespreking

Deze vraag was bedoeld als uitlaatklep voor opmerkingen. De bijgeschreven opmerkingen per klas zijn te raadplegen in *bijlage 1.41*.

Nota: de vetgedrukte woorden zijn begrippen die terug te vinden zijn in de literatuur.

Enquête 4 was een evaluerende enquête die peilde naar de ervaringen van de leerlingen, de graad van betrokkenheid en de factoren die daartoe leidden (lesinhoud en onderwijsstijl) en in zekere mate ook de doeltreffendheid van deze factoren.

Vraag 1 onderzocht in hoeverre de leerlingen het fijn vonden om met de hele klas **samen te werken** aan de hiphopklasversie die vertrok vanuit hun muzikale songs in lessencyclus 1. Met de hele klas samen (sociale context) een muzikale hiphopklasversie inoefenen (groepsmusiceren) die ontstond vanuit eerder gemaakte eigen hiphopnummers (herkennen van eigen **creatieve expressie**) werd ronduit heel positief bevonden. Dit bevestigt nogmaals wat in enquête 1, 2 en 3 aan bod kwam, zijnde de vraag naar en het belang van het **sociale aspect** van leren, **het actieve, muzikale aspect** en het **creatieve aspect** en ook wat literatuur hierover schrijft (zie tabel 2 in 3.3.2.1 voor een overzicht van de talrijke literatuurstudies die dit beamen).

Vraag 2 gaf een beeld van de **plezierbeleving** tijdens de les en het algemene welzijn tijdens het groepsmusiceren. Het overwicht van positieve antwoorden bevestigt nogmaals wat in enquête 1 en 3 aan bod kwam: zich goed voelen (**welzijn**) en plezier beleven aan een activiteit (**groepsmusiceren**) wijzen op motivatie.

Vraag 3 die peilde naar de **plezierbeleving** bij het spelen van **instrumenten** leverde een volmondige bevestiging op dat actief musiceren een voltreffer is voor het plezier en dus voor de motivatie.

Vraag 4 onderzocht de plezierbeleving bij het leren kennen van een **nieuw instrument**. De antwoorden waren overwegend positief, maar piekten ook niet bijzonder hoog. De angklung was weliswaar een nieuw en prikkelend instrument voor de leerlingen, maar het kunnen spelen van piano, drum of gitaar waren evengoed nieuwe ervaringen en dus minstens even interessant voor hen. Het belang van een stimulerende lesinhoud en leeromgeving wordt ook in de literatuur aangehaald (onder meer Bisschop Boele, 2015; Harland et al., 2000; Hattie, 2012; Kokotsaki, 2017; Laevers, 2011; 2013).

Vraag 5 peilde naar de ervaring van het krijgen van **verantwoordelijkheid** bij het inoefenen van de muziek. De meisjes ervoeren dit algemeen als heel prettig, maar de jongens hadden graag wat meer houvast gehad. Dit is leeftijds- en gender gebonden: meisjes zijn doorgaans sneller 'rijp' voor verantwoordelijkheid dan jongens, wat een algemeen gegeven is in de ontwikkelingspsychologie.

Vraag 6 gaf een beeld van de grote waardering voor **samenwerking in groep**, opnieuw een bevestiging van het belang van het sociale gebeuren (Green, 2008; Harland et al., 2000; Kokotsaki, 2017; Laevers & Heylen, 2019; Ryan & Deci, 2000; 2020).

Vraag 7 polste of de grafische **partituren** voor de leerlingen een handig hulpmiddel waren om de muziek te leren spelen. De leerlingen met een muzikale achtergrond in het Deeltijds Kunstonderwijs die vertrouwd waren met noten of grafische partituren, vonden het fijn en handig om aan de hand van deze partituur zelfstandig de muziek in te kunnen oefenen. Anderen hadden meer hulp en demonstratie nodig van de leerkracht. De algemene tijdslijn die het verloop van de muziek structuur gaf, bleek een goed houvast te zijn. Volgens Green (2008) zou het op gehoor aanleren van de songs een betere methode zijn. Helaas was dit wegens de te grote groep en het tijdsbestek onmogelijk. De partituren boden evenwel de kans om leerlingen in interactie met elkaar te laten samenwerken, van elkaar te leren (peer-teaching) en hen autonoom te laten werken.

De antwoorden op vragen 8 en 9 gaven een beeld van de **onderwijsstijl van de leerkracht** en de houding ten opzichte van de leerlingen. Hierbij werd vooral gepeild naar de **autonomie-ondersteunende** houding, de leerkracht als aanwezige coach en als enthousiaste persoon. Bijna alle leerlingen ervoeren de leerkracht als aanmoedigend, behulpzaam en enthousiast, wat volgens de

literatuur zeker een rol speelt in de betrokkenheid bij de les ((Bisschop Boele, 2015; Harland et al., 2000; Hattie, 2012; Kokotsaki, 2017; Laevers, 2011; 2013; enz.).

Vraag 10 peilde naar de **plezierbeleving** tijdens het **toonmoment** op het einde van de lessenreeks, wat een groot succes was. Het toewerken naar deze afsluitende performance werd door de leerlingen als positief en motiverend ervaren, wat bevestigd wordt in de literatuur (onder andere door Green, 2008; Harland et al., 2000; Kokotsaki, 2017; Strobbe & Van Regenmortel, 2010; 2013; Turino, 2008; Ofsted, 2009).

Vraag 11 onderzocht of er vóór het project al grote **interesse** bestond in **hiphop**, om daarna in vraag 12 te polsen of een actieve benadering van de muziekstijl hiphop (eigen songs maken) leidde tot een grotere appreciatie. Dit leverde vaak een neutraal antwoord op omdat ze naar hun zeggen de stijl al van tevoren kenden en apprecieerden. We zien wel dat een groot deel van de leerlingen aangeeft dat ze door de opdracht de stijl meer waardeerden. Actief ontdekken van een muziekstijl zorgt dus voor motivatie en appreciatie van het onderwerp.

Het gevoel een positieve bijdrage te hebben geleverd aan een muzikaal project (vraag 13), is een indicatie van **welbevinden** en **tevredenheid**, die beiden een rol spelen in motivatie (Laevers, 2005; 2011; 2013).

Algemene opmerking: De huidige leerkracht gaf aan dat er in klas B enkele 'probleemleerlingen' zitten die de enquête niet serieus namen en met opzet alles rood aandaiiden. Dit verklaart waarom er twee leerlingen zich (bijna respectloos) negatief uitlieten op alle vragen.

3.4.3.4 Conclusie enquête 4

Tabel 8 geeft een overzicht van de vragen die betrekking hadden op motivatie, met de percentages van leerlingen die hierop een positief (OK) tot zeer positief (HOK) antwoord gaven. Vraag 7 (het gebruik van grafische partituren) werd niet opgenomen in de lijst omdat ze niet rechtstreeks peilde naar de motivatie, maar meer naar omstandigheden die kunnen leiden tot motivatie en deel uitmaken van een goede leeromgeving (materiaal). Verderop in de kijkwijzers (zie 3.4.4) maakte ik een duidelijk onderscheid tussen de factoren die leiden tot motivatie (lesinhoud en leerkracht) en de waarneembare betrokkenheid bij de leerlingen.

Tabel 8. Synthese-tabel enquête 4

Vragen die betrekking hebben op motivatie of hierbij een rol spelen	Percentage leerlingen met score OK	Percentage leerlingen met score HOK	Totaal percentage leerlingen met positieve antwoorden
Vraag 1: Ik vond het tof met de hele klas te werken aan een nummer dat vertrok vanuit onze eigen hiphopcreaties.	50%	29%	79%
Vraag 2: Ik voelde me goed en amuseerde mij tijdens het actief inoefenen van het lied.	46%	26%	72%
Vraag 3: Ik vond het leuk dat we de kans kregen om op instrumenten te spelen.	44%	40%	84%
Vraag 4: Het leren kennen van een nieuw instrument vond ik wel boeiend.	33%	24%	57%
Vraag 5: Ik vond het leuk om verantwoordelijkheid te krijgen bij het inoefenen van de muziek.	31%	44%	75%
Vraag 6: Ik vond het fijn om te kunnen samenwerken met anderen.	36%	50%	86%
Vraag 8: Ik vond het fijn dat de leerkracht klaarstond om te helpen en ons aan te moedigen.	27%	64%	91%
Vraag 9: De leerkracht was enthousiast en moedigde ons aan.	27%	64%	91%
Vraag 10: Ik genoot van het afsluitend toonmoment met de klas.	39%	31%	70%
Vraag 13: Ik heb het gevoel dat ik een positieve bijdrage heb kunnen leveren aan het project.	39%	31%	70%
Gemiddelde			77.5%

We stellen vast dat ruim 3/4 van de leerlingen zich positief uitlaat over die vragen die peilen naar factoren die een rol spelen bij motivatie zoals welbevinden, plezierbeleving, enthousiasme, samenwerking, creativiteit, ondersteuning, verantwoordelijkheidsgevoel en appreciatie van de leerkracht.

Met de hele klas samen toewerken naar een artistiek toonmoment met aan de basis eigen hiphopnummers, werd ronduit positief bevonden: zowat iedereen heeft zich erg geamuseerd. Er is ook een unaniem akkoord dat het heel fijn en leerrijk was om op de aanwezige en meegebrachte instrumenten te spelen. De leerkracht werd als hulpvaardig en begeistert ervaren, wat aanstekelijk werkte voor de algemene motivatie. We kunnen dus algemeen besluiten, wanneer we de resultaten van enquête 3 en 4 naast elkaar leggen, dat zelf actief en creatief musiceren een voltreffer is voor de plezierbeleving. Een goed gevoel hebben en plezier beleven aan een activiteit is een belangrijke factor voor de graad van gemotiveerdheid, wat we niet alleen in de literatuur terugvinden, maar met deze lessencyclus ook daadwerkelijk ervaren hebben en met cijfergegevens methodisch en succesvol bewezen.

3.4.4 Evaluerende kijkwijzer 1: muziekleerkracht-onderzoeker (ikzelf)

Zoals werd uitgelegd in paragraaf 3.3.2.4 bij dataverzamelingstechnieken werden drie kijkwijzers opgesteld om op een gestructureerde wijze de onderzoekslessen van doelgroep A te kunnen evalueren: kijkwijzer 1 diende voor mezelf als muziekleerkracht-onderzoeker ('complete participant'), kijkwijzer 2 voor de stage- en onderzoeksbegeleider, Jan Verbeeck, die als participerende observator al mijn lessen bijwoonde (groep B1 'participant as observer') en kijkwijzer 3 voor de twee muziekpedagogen, Senne Jonckers en Eline Accoe, die de video-opnames van de stagelessen achteraf bekeken (groep B2 'outside observers'). De antwoorden werden per klas en per les geturfd en in Excel-tabellen⁶ ingevoerd, waarna grafisch voorgesteld. De resultaten worden per kijkwijzer in een aparte paragraaf besproken.

3.4.4.1 Data-analyse kijkwijzer 1

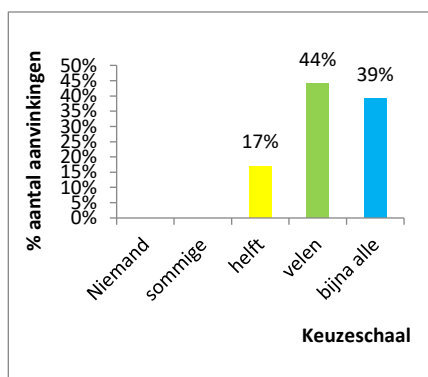
Kijkwijzer 1 bestond uit zes criteria die betrekking hadden op het observeerbare gedrag dat verband houdt met de betrokkenheid en motivatie van de leerlingen. Aan de hand van een schaal met min en plus, oplopend van 'niemand – sommige – ongeveer de helft – velen – bijna alle leerlingen', kon ik tijdens de lessen een kruisje zetten bij de gradatie van toepassing. De zes beoordelingscriteria waren:

De leerlingen...

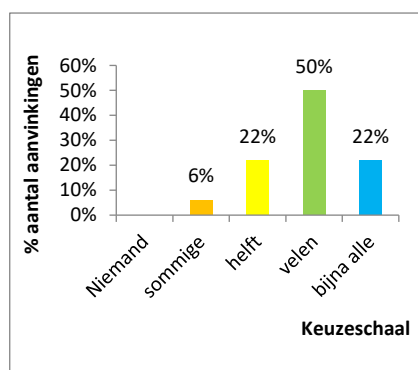
1. zijn actief betrokken bij de muzikale introductie van een nieuw instrument (de angklung).
2. nemen actief deel aan het klassikaal groepsmuziceren.
3. zijn gefocust aan het werk bij het zelfstandig (of in samenwerking) inoefenen van de partijen.
4. begrijpen de grafische partituren, zonder hulp van leerkracht of medeleerlingen.
5. maken gebruik van de hulp van medeleerlingen (peer-teaching).
6. geven algemeen blijk van plezier tijdens de muzikale activiteiten (lichaamstaal, houding, gezichtsuitdrukking, uitspraken).

3.4.4.2 Resultaten kijkwijzer 1

Figuren 38 en 39 tonen het percentuele aantal aanvinkingen voor het totaal van de zes criteria betreffende de waarnemingen van de leerlingen, voor de drie klassen samen.



Figuur 38. Kijkwijzer 1 les 1: leerlingen



Figuur 39. Kijkwijzer 1 les 2: leerlingen

Bespreking

We zien in figuren 38 en 39 dat het grootste aantal beoordelingen omtrent de motivatie van de leerlingen zich in de blauwe en groene velden bevindt. Enkel voor vraag 5, in de tweede les, is er een oranje notering in één klas. Dit betreft de vraag die betrekking had op 'peer-teaching'.

⁶ De Excel-tabellen met berekening van de resultaten van kijkwijzers 1, 2 en 3 kunnen opgevraagd worden via loesluyckx@gmail.com

3.4.5 Evaluerende kijkwijzer 2: participerende leerkracht-observator

3.4.5.1 Data-analyse kijkwijzer 2

Kijkwijzer 2 bestond uit een aantal beoordelingscriteria gegroepeerd per focus: de lesinhoud, de muziekleerkracht-onderzoeker en de leerlingen. De criteria van deze kijkwijzer betreffende de leerlingen zijn dezelfde als in kijkwijzer 1. Voor de criteria betreffende lesinhoud en muziekleerkracht-onderzoeker waren ze als volgt:

De les ...

2. *speelt in op de interesses en leerbehoeften van de leerlingen.*
3. *biedt motiverende en kwaliteits-volle leerinhoud en -activiteiten.*
4. *vertrekt vanuit nieuw, uitdagend lesmateriaal en prikkelende, grensverleggende activiteiten.*
5. *bestaat uit praktijk- en ervaringsgerichte muzikale activiteiten.*
6. *vertrekt vanuit socio-culturele en muziek-stilistische contexten.*
7. *is aangepast aan het niveau van de leerlingen.*
8. *omvat relevante leerinhoud (werkelijkheidsnabijheid).*
9. *bestaat uit autonomie-ondersteunende activiteiten.*

De muziekleerkracht-onderzoeker ...

1. *creëert een positieve en veilige klassfeer (stelt op gemak).*
2. *is enthousiast en moedigt de leerlingen aan.*
3. *is pedagogisch sterk (dirigeren, instructies, coaching, hulp).*
4. *is artistiek sterk (instrument-technisch, partij demonstreren).*
5. *bouwt het groepsmusiceren op (kleine stappen, genoeg herhaling).*
6. *grijpt in waar nodig en staat klaar om te helpen.*

De leerlingen ...

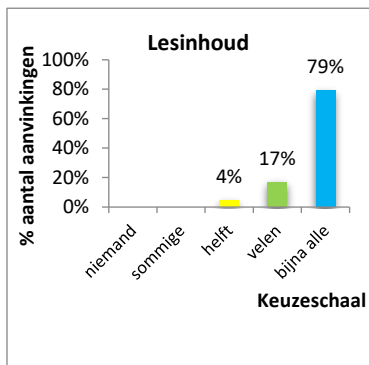
1. *zijn actief betrokken bij de muzikale introductie van een nieuw instrument (de angklung).*
2. *nemen actief deel aan het klassikaal groepsmusiceren.*
3. *zijn gefocust aan het werk bij het zelfstandig (of in samenwerking) inoefenen van de partijen.*
4. *begrijpen de grafische partituren, zonder hulp van leerkracht of medeleerlingen.*
5. *maken gebruik van de hulp van medeleerlingen (peer-teaching).*
6. *geven algemeen blij van plezier tijdens de muzikale activiteiten (lichaamstaal, houding, gezichtsuitdrukking, uitspraken).*
7. *interageren met elkaar tijdens het groepsmusiceren (luisteren naar elkaar, oogcontact, reacties).*
8. *tonen achteraf tevredenheid over het resultaat*

Met uitzondering van vragen 4 en 5 voor de lesinhoud, betreffen alle criteria waarneembare kenmerken van betrokkenheid en motivatie. De antwoorden werden per klas en per les geturfd en in Excel-tabellen ingevoerd, waarna grafisch voorgesteld. De resultaten van kijkwijzer 2 worden hieronder een voor een besproken.

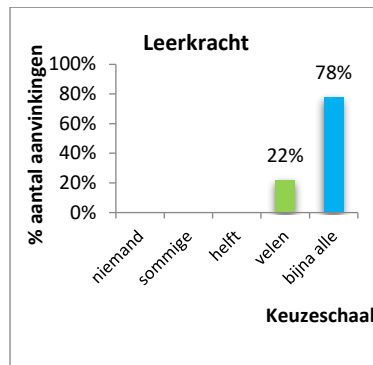
3.4.5.2 Resultaten kijkwijzer 2

De cijfergegevens betreffen de beoordeling van lesinhoud, de muziekleerkracht-onderzoeker en de leerlingen, weergegeven per les. In de eerste les lag de focus op een introductie en groepsmusiceren met angklungs (zie figuren 40, 41 en 42) en in de tweede les op het hiphopklasarrangement (zie figuren 43, 44 en 45).

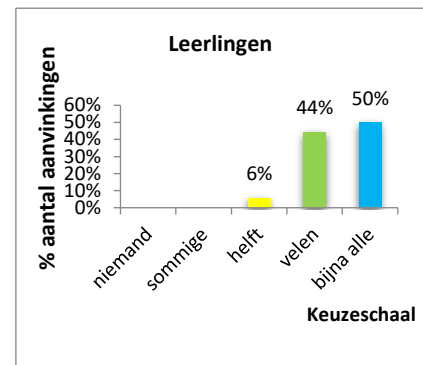
Resultaten les 1: Angklung



Figuur 40. Kijkwijzer 2 les 1: lesinhoud

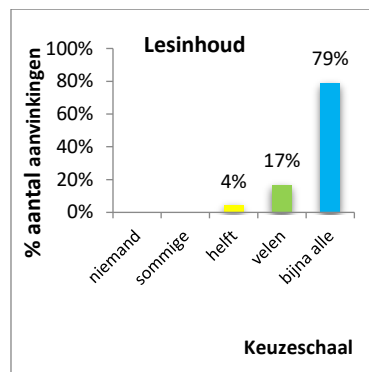


Figuur 41. Kijkwijzer 2 les 1: leerkracht

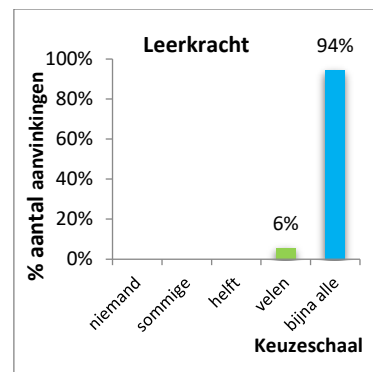


Figuur 42. Kijkwijzer 2 les 1: leerlingen

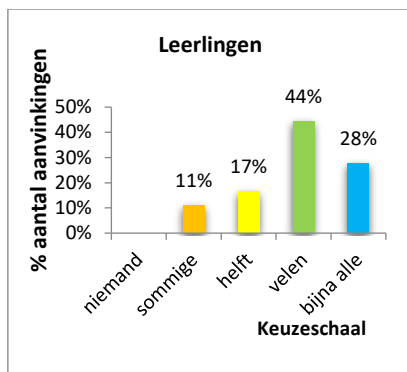
Resultaten les 2: Hiphopklasarrangement



Figuur 43. Kijkwijzer 2 les 2: lesinhoud



Figuur 44. Kijkwijzer 2 les 2: leerkracht

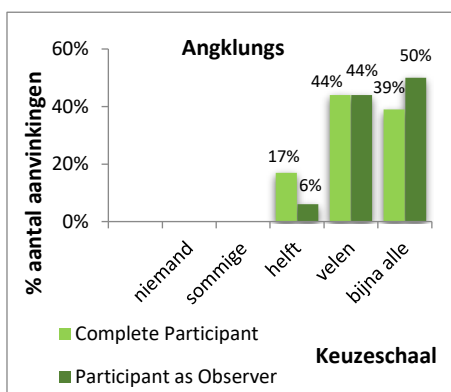


Figuur 45. Kijkwijzer 2 les 2: leerlingen

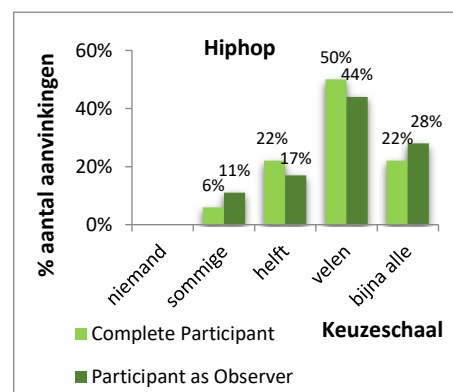
Bespreking

We stellen vast dat, voor de criteria betreffende de lesinhoud en de muziekleerkracht-onderzoeker, de scores duidelijk positief zijn (96% tot 100% voor blauw en groen samengeteld). Wat betreft de leerlingen zijn de antwoorden meer verdeeld, afhankelijk van de klas. Aangezien de criteria betreffende de leerlingen identiek zijn in kijkwijzer 1 en 2, is het zinvol om de waarnemingen tussen de muziekleerkracht-onderzoeker (ikzelf) en de participerende observator (groep B1) te vergelijken.

Vergelijking kijkwijzer 1 en kijkwijzer 2



Figuur 46. Kijkwijzer 1 en 2 vergelijking les 1: leerlingen



Figuur 47. Kijkwijzer 1 en 2 vergelijking les 2: leerlingen

Bespreking

We zien dat de beoordelingen betreffende de leerlingen van de participerende observator niet veel verschillen van mijn beoordelingen voor beiden lessen, zoals figuren 46 en 47 laten zien.

De beoordelingen van de leerlingen, hoewel grotendeels positief, tonen toch ook neutrale antwoorden en ook enkele negatieve. Om te weten waaraan dat ligt, bekeek ik de scores per vraag. Zo werd duidelijk dat de negatieve beoordelingen (oranje) afkomstig waren van vragen 5 en 1, namelijk "*de leerlingen maken gebruik van de hulp van medeleerlingen (peer-teaching)*" en "*zijn actief betrokken bij de muzikale introductie van een nieuw instrument (de angklung)*". De oranje aanvinkingen blijken betrekking te hebben op de tweede les, waar leerlingen het hiphopklasarrangement inoefenden en uitvoerden. Volgens zowel mijn eigen bevindingen in kijkwijzer 1 als die van de participant als observer (B1) in kijkwijzer 2 was er minder onderlinge hulp in klas A en minder enthousiasme voor een nieuw instrument in klas B.

3.4.6 Evaluerende kijkwijzer 3: externe observatoren

3.4.6.1 Data-analyse kijkwijzer 3

Er werd aan twee externe observators, Senne Jonckers en Eline Accoe (groep B2), gevraagd om zes video-opnamen van de toonmomenten uit cyclus 2 te bekijken en te beoordelen. Er werden namelijk van iedere klas twee opnames gemaakt, waarvan één per les. Opname 1 werd gemaakt in de eerste les en legde het groepsmusiceren met de angklungs vast (*Ode an die freude - Beethoven*). Opname 2 werd gemaakt in de tweede les en legde het toonmoment van de hiphopklasversies vast.

De twee externe observatoren kregen elk een gelijkaardige kijkwijzer aan kijkwijzer 2 in te vullen, waaruit de niet toepasselijke vragen voor de video-opnames waren weggelaten. Zo werden in kijkwijzer 3 de beoordelingscriteria ook gegroepeerd per focus: de lesinhoud, de muziekleerkracht-onderzoeker en de leerlingen. Per criterium konden de observaties neergeschreven worden door op een schaal van '*helemaal niet akkoord*' (HNOK) tot '*niet akkoord*' (NOK), '*middelmatig*' (M), '*akkoord*' (OK) '*helemaal akkoord*' (HOK) het antwoord aan te vinken.

Hieronder worden de criteria per focus opgelijst. De vragen met (*) betreffen extra beoordelingscriteria voor de externe observatoren.

De les ...

1. *biedt motiverende en kwaliteitsvolle leerinhoud en activiteiten.*
2. *vertrekt vanuit nieuw, uitdagend lesmateriaal en prikkelende, grensverleggende activiteiten.*
3. *bestaat uit praktijk- en belevingsgerichte muzikale activiteiten.*
4. *vertrekt vanuit socio-culturele en muziek-stilistische contexten.*
5. *is aangepast aan het niveau van de leerlingen.*

De leerkracht/onderzoeker ...

1. *creëert een positieve en veilige klassfeer (stelt op gemak).*
2. *is enthousiast en moedigt de leerlingen aan.*
3. *is pedagogisch sterk (dirigeren, instructies, coaching, hulp).*
4. *is artistiek sterk (instrument-technisch, partij demonstreren).*
5. *grijpt in waar nodig en staat klaar om te helpen.*
6. (*) *heeft de klas in de hand.*
7. (*) *gaat voortdurend in vlotte interactie met de leerlingen.*

De leerlingen ...

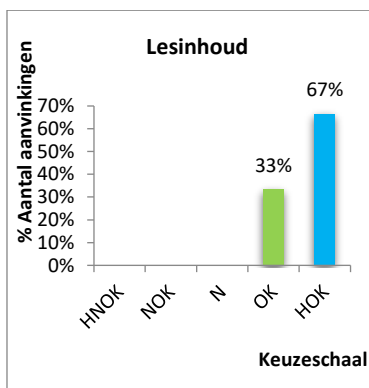
1. geven algemeen blij van plezier tijdens de muzikale activiteiten (lichaamstaal, houding, gezichtsuitdrukking, uitspraken).
2. nemen actief deel aan het klassikaal groepsmusiceren.
3. (*) zijn gefocust en aandachtig tijdens het groepsgebeuren
4. (*) interageren met elkaar tijdens het groepsmusiceren (luisteren naar elkaar, oogcontact, reacties).
5. (*) tonen achteraf tevredenheid over het resultaat

De antwoorden werden per klas en per les geturfd en in Excel-tabellen ingevoerd, waarna grafisch voorgesteld. De resultaten van kijkwijzer 3 worden hieronder besproken.

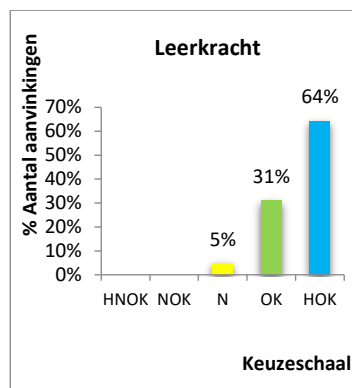
3.4.6.2 Resultaten kijkwijzer 3

Aangezien de resultaten van beide externe observatoren gelijklopend waren, telde ik ze in het grafisch overzicht samen. Figuren 48 to 53 geven een zicht op de beoordeling van de lesinhoud, leerkracht en leerlingen door twee externe observatoren (groep B2). De staafdiagrammen zijn telkens de som van een totaal van de criteria van drie klassen samen per les.

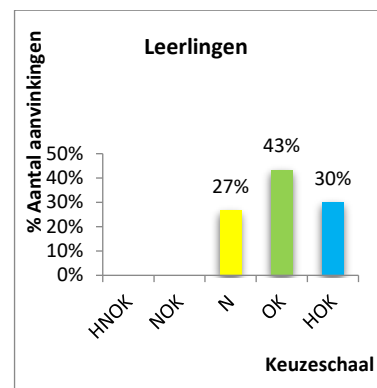
Resultaten les 1: Angklungs



Figuur 48. Kijkwijzer 3 les 1: lesinhoud

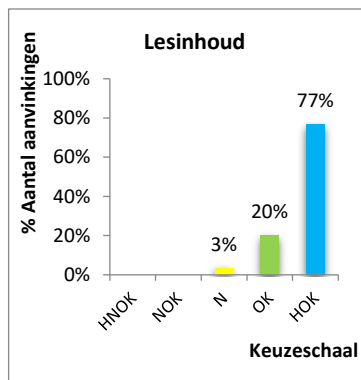


Figuur 49. Kijkwijzer 3 les 1: leerkracht

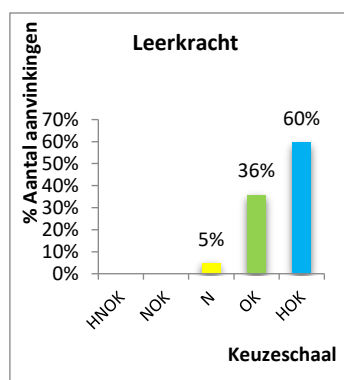


Figuur 50. Kijkwijzer 3 les 1: leerlingen

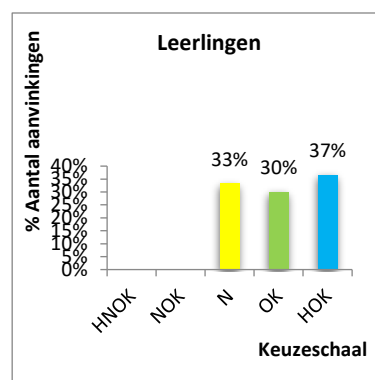
Resultaten les 2: Hiphopklasarrangement



Figuur 51. Kijkwijzer 3 les 2: lesinhoud



Figuur 52. Kijkwijzer 3 les 2: leerkracht

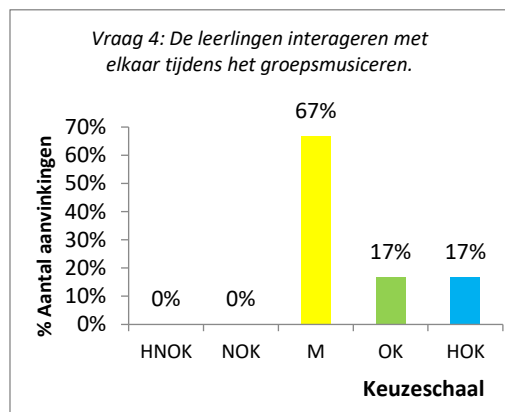


Figuur 53. Kijkwijzer 3 les 2: leerlingen

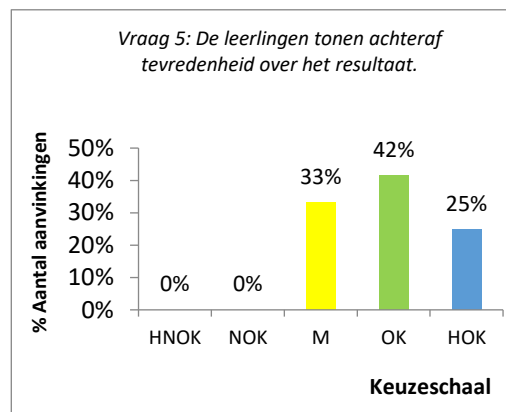
Bespreking

We zien dat zowel wat betreft de lesinhoud (figuren 48 en 51) als de beoordeling van de muzikleerkracht-onderzoeker (figuren 49 en 52) de resultaten overwegend positief zijn. Er werd geen enkele negatieve beoordeling (rood of oranje) uitgebracht. De positieve antwoorden (OK + HOK) scoren samen van 95% tot 100% voor de focus op lesinhoud en muzikleerkracht-onderzoeker. Een van de opmerkingen van de observatoren klonk als volgt: *"Algemeen gezien vond ik wat ik gezien heb zeer goed: kwaliteitsvol, vernieuwend en uitdagend genoeg voor het secundair onderwijs. De energie waarmee je voor de klas staat is volgens mij een van de belangrijkste redenen waarom de lessen zo goed verlopen zijn. Je krijgt zin om te musiceren als je jou met zoveel passie ziet dirigeren, aanwijzingen geven ..."*.

De resultaten bij de focus op de leerlingen zijn anders, te zien in figuren 50 en 53. Daar zien we dat bij de beoordeling van de video-opnames van de tweede les (hiphop) één derde van de criteria middelmatig waren (geel). Hetzelfde geldt voor de video-opnames van de angklungs (27%). Als we de antwoorden per beoordelvingsvraag in detail bekijken, blijkt dat de hoge gele score vooral afkomstig is van de vragen 4 en 5, wat te zien is in figuren 54 en 55.



Figuur 54. Kijkwijzer 3 vraag 4: leerlingen



Figuur 55. Kijkwijzer 3 vraag 5: leerlingen

3.4.6.3 Discussie kijkwijzers 1, 2 en 3

Mijn eigen observaties op gebied van de leerlingen, namelijk de interacties en tevredenheid op de toonmomenten, stroken niet helemaal met de waarnemingen van de externe observatoren (groep B2). Op twee beoordelingscriteria (vragen 1 en 2), namelijk *'De leerlingen nemen actief deel aan het klassikaal groepsmusiceren'* en *'De leerlingen geven algemeen blijk van plezier tijdens de muzikale activiteiten (lichaamstaal, houding, gezichtsuitdrukking, uitspraken)'* noteerde ik zelf voor klas B en C uitsluitend blauwe scores (HOK). Enkel bij klas A verliep het iets minder vlot, maar gaf ik nog steeds groene scores. Ik noteerde er wel bij dat het tijdens het toonmoment, net zoals de repetitie in vorige les, moeilijk was om een gelijke 'groove' te behouden met de hele klas en dat veel leerlingen vasthingen aan hun blad en daardoor soms oogcontact verloren. Ondanks de korte tijdspanne waarop de muzikale resultaten bereikt werden, waren de toonmomenten van de drie klassen in mijn opzicht best geslaagd en kon ik bij de leerlingen algemeen tevredenheid merken, zowel aan hun lichaamstaal, reacties vlak na het toonmoment en in de evaluerende enquête 4. De meest enthousiaste reacties en tevredenheid van het toonmoment kwamen van klas C, waar de motivatie van de leerlingen verbaal en non-verbaal tot uiting kwam. Dit was niet alleen voor mezelf maar ook voor externe observatoren

(groep B2) zichtbaar op de video-opnames. Ook de observaties van de participerende observator (groep B1) waren algemeen positief wat dit criterium betreft.

Wanneer ik achteraf zelf de video's met een nieuwe blik bekeek, merkte ik wel dat de interactie en de tevredenheid op de toonmomenten soms moeilijk te observeren was door zowel het vaste cameraperspectief als de korte duur van de video. Op de video-opnames zijn niet alle (inter)acties te zien wegens de eenzijdige instelling van de camerahoek, zodat de leerlingen niet allen op elk moment duidelijk in beeld waren. De opname stopt bovendien ook iets te voortijdig, zodat de reacties na het toonmoment niet meer opgenomen werden. Ook de mondkmaskers die wegens de coronapandemie verplicht waren, verbergen grotendeels de gezichtsuitdrukking van de leerlingen, wat nu net de belangrijkste indicator van emotie is.

Alle observatoren konden vaststellen dat de toonmomenten motiverend waren aan de hand de aandacht, tevredenheid en vreugde van de leerlingen tijdens en na de toonmomenten. Dit strookt met de literatuur, waar ook gesteld wordt dat toewerken naar een muzikale groepsperformance een zeer motiverende factor zou zijn om een lesproject af te sluiten (Green, 2008; Harland et al., 2000; Kokotsaki, 2017; Strobbe & Van Regenmortel, 2010; 2013; Turino, 2008; Ofsted, 2009).

3.4.6.4 Algemene conclusie kijkwijzers 1, 2 en 3

Tabel 9 geeft een overzicht van de beoordelingen van de participerende en externe evaluatoren voor de drie klassen samen en voor de hele lessenreeks van cyclus 2. De getallen staan voor het percentueel aantal aanvinkingen op het totaal voor elke focus (lesinhoud, muzikaleerkracht-onderzoeker en leerlingen). Wanneer we de positieve beoordelingen (groene en blauwe) samen optellen, bekomen we in de laatste kolom de totale eindbeoordeling.

Tabel 9. Overzicht cijfers kijkwijzers 1, 2 en 3.

		BEOORDELING					
	FOCUS	niemand	sommige	helft	velen	bijna alle	velen + bijna alle
		HNOK	NOK	N	OK	HOK	OK + HOK
PARTICIPERENDE EVALUATOR	Lesinhoud	-	-	2%	15%	83%	98%
	Leerkracht	-	-	0%	14%	86%	100%
	Leerlingen	-	6%	11%	44%	39%	83%
EXTERNE EVALUATORS	Lesinhoud	-	-	2%	27%	72%	99%
	Leerkracht	-	-	5%	33%	62%	95%
	Leerlingen	-	-	30%	37%	33%	70%

De observatiecriteria voor lesinhoud en leerkracht betreffen kwaliteiten die een rol spelen in de aantrekkelijkheid van de lessen en de onderwijsstijl van de leerkracht. Deze kunnen gelinkt worden aan de vooropstellingen van de literatuurstudie, die het belang aanwijzen van een goede leeromgeving en stimulerende onderwijsstijl van de leerkracht (Bisschop Boele, 2015; Harland et al., 2000; Hattie, 2012; Laevers, 2011; 2013).

De beoordelingen in kijkwijzers 2 en 3 tonen aan dat zowel de leerkracht als de lesinhoud hoog scoren (95% tot 100%). Deze twee factoren spelen een belangrijke rol in de motivatie van de leerlingen. Vermits alle beoordelvingsvragen over de leerlingen betrekking hebben op motivatie, zouden die observatie-beoordelingen ook hoog moeten scoren, wat het geval is (70% en 83%). Met andere

woorden, de hoog scorende lesinhoud en hoog scorende leerkrachtkwaliteiten, leverden een hoog scorende motivatie op bij de leerlingen.

Dit resultaat van de kijkwijzers strookt bovendien met de resultaten van de evaluerende enquêtes. Daar werden echter voornamelijk vragen gesteld betreffende de motivatie van de leerlingen en de aantrekkelijkheid van de lesinhoud, in mindere mate betreffende de onderwijsstijl van de leerkracht.

4 Conclusie praktijkonderzoek

De literatuurstudie leidde tot de conclusie dat het vak muziek in het secundair onderwijs dringend toe is aan een soort van revisie. Welke aspecten daarbij aan vernieuwing toe zijn, werd eveneens duidelijk. Eén van de mogelijke benaderingen die werd aangegeven was om een stem te geven aan de leerlingen. Dit sloot aan bij mijn onderzoeksvraag: *hoe kan ik als muziekpedagoog de motivatie voor de lessen muziek in het secundair onderwijs (eerste graad) aanwakken, uitgaande van de wensen en noden van de leerlingen zelf?* In dit praktijkonderzoek wou ik allereerst nagaan of deze benadering, namelijk een 'stem' geven aan de leerlingen, een gelijkaardig beeld zou opleveren van hun wensen en verwachtingen als de bevragingen van Harland et al. (2000), Kokotsaki (2017) en Ofsted (2009). Als tweede stap wou ik onderzoeken of een implementatie van deze 'stem' samen met de integratie van de informele leermethoden van Green (2008) en actiepunten van Laevers (2013) in muziekonderwijs, effectief zou leiden tot een hogere motivatie, zoals de literatuurstudie aangeeft.

Om een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag, werd mijn onderzoek opgesplitst in twee studies. Studie 1 was een kwalitatief, beschrijvend vooronderzoek om de wensen en interesses van leerlingen in kaart te brengen. Hierin werd de educatieve onderzoekscontext geschetst, het onderzoeksdesign geconcipeerd en werden er twee oriënterende enquêtes uitgevoerd. De resultaten van deze enquêtes wezen er op dat de leerlingen actief muziek willen maken, creatief willen bezig zijn in de les, graag in groep werken, les willen krijgen over muziekstijlen en instrumenten, deze ook willen leren bespelen, graag willen luisteren naar muziek en dat popmuziek en hiphopmuziek geliefde muziekstijlen zijn. Deze wensen en voorkeuren integreerde ik in de lesvoorbereidingen van de lessen in studie 2.

Studie 2 was een kwalitatief praktijkonderzoek met twee componenten: een educatieve en een artistieke. De educatieve component omvatte het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van twee onderzoekscycli bestaande uit twee lessenreeksen. De artistieke component omvatte creaties en composities waarin naast de leerlingen - mijn 'artistieke vrienden' - ikzelf als muzikleerkracht een aandeel had.

De eerste lessenreeks was gebaseerd op de uitkomsten van de oriënterende enquêtes uit het vooronderzoek. De artistieke output van de leerlingen vormde de aanzet van een persoonlijk artistiek ontwerpproces. Het artistieke resultaat werd geïntegreerd in de tweede lessenreeks, die geconcipeerd werd op basis van de 'stem' van de leerlingen, namelijk de uitkomsten van de evaluerende enquête 3. Zo koos ik bijvoorbeeld voor een ervaringsgerichte aanpak en voor actieve werkvormen die aansloten bij hun muzikale leefwereld en trachtte ik mijn rol als enthousiaste, ondersteunende en stimulerende coach zo goed mogelijk te vervullen.

Vanuit verschillende perspectieven werden de lessen beoordeeld, namelijk vanuit mezelf als onderzoeker-muzikleerkracht (kijkwijzer 1, zelfreflectie, notities); vanuit het perspectief van de leerkracht als 'participant as observer' (kijkwijzer 2, evaluatie, mondelinge feedback); vanuit de leerlingen - niet alleen mijn 'artistieke vrienden' maar ook 'kritische onderzoekpartners' - (evaluerende enquêtes 3 en 4, klasgesprekken); en ten slotte vanuit objectieve media (audio- en video-opnames), beoordeeld door externe observatoren (kijkwijzer 3).

Uit de resultaten blijkt dat alle observatoren zich positief uitlaten over zowel de lesinhoud, mijn onderwijsstijl als de interactie met de leerlingen en hun betrokkenheid. De enquêtes wijzen uit dat ruim 3/4 van de leerlingen positief antwoordde op de vragen die peilden naar hun motivatie: welbevinden, spelplezier, enthousiasme, genot, ondersteuning, verantwoordelijkheid en verbondenheid. We kunnen dus besluiten dat 'een stem' geven aan de leerlingen, in dit geval rekening houden met hun wensen, verwachtingen en hun kritische evaluatie bij het ontwerpen van de muzieklessen, de les aantrekkelijk en betekenisvol maakt en genot, tevredenheid en motivatie oplevert. Kortom, wat de literatuur suggereerde, heb ik in mijn praktijkonderzoek daadwerkelijk ervaren en met objectieve cijfergegevens kunnen bevestigen.

BESLUIT

Mijn onderzoeksvraag vertrok vanuit een persoonlijke waarneming in de praktijk, namelijk dat leerlingen op de leeftijd van 12 jaar weinig gemotiveerd zijn voor het vak muziek. De muziekpedagoog in mij legde zich niet neer bij deze constatering, maar voelde de behoefte om daar iets aan te veranderen. Een mogelijke benadering van het probleem was om te gaan zoeken in de literatuur wat daarover geschreven is. Maar als muziekleerkracht-onderzoeker lag het nog meer voor de hand om te achterhalen bij de leerling zelf wat de oorzaak is voor dit probleem. Dat bracht mij tot de vraag *hoe* dit probleem verholpen kan worden. Zo kwam ik uiteindelijk tot mijn onderzoeksvraag: *Hoe kan ik als muziekpedagoog de motivatie voor de lessen muziek in het secundair onderwijs (eerste graad) aanwakken, uitgaande van de wensen en noden van de leerlingen zelf?*

Het antwoord vond ik niet alleen in de literatuur, maar ook door praktische lessen te ontwerpen waar de 'stem' van de leerling geïntegreerd was, in de hoop dat hierdoor het probleem van demotivatie zich niet zou voordoen. De literatuur wees in ieder geval in die richting. Maar "eerst zien, dan geloven", was mijn motto.

Wanneer ik de conclusies van het literatuuronderzoek en het praktijkonderzoek nadien met elkaar vergeleek, zag ik treffende (en geruststellende) overeenkomsten. Alle resultaten van mijn vooronderzoek (studie 1) waren terug te vinden in de literatuur, binnen de onderzoeken van Harland et al. (2000), Kokotsaki (2017) en Ofsted (2008). De actiepunten en methoden van Laevers (2013) en Green (2008) die ik aantrof in de literatuur, leken mij uiterst geschikt om toe te passen in mijn praktijkonderzoek (studie 2). Ik bekwam dan ook in de praktijk de resultaten die zij vooropstelden: gemotiveerde leerlingen. Ik vermeld hier enkele opvallende bevindingen uit de literatuur die ook kenmerkend waren voor mijn praktijkonderzoek.

Een regelmatig terugkerend concept in mijn literatuuronderzoek was praktijk- en ervaringsgericht muziekonderwijs, een benadering die zijn waarde al lang heeft bewezen, maar algemeen nog te weinig wordt toegepast. Het vormt een van de grondvesten waarop ik mijn praktijkonderzoek baseerde. Eigenlijk was het een voor de hand liggende remedie tegen demotivatie: muziek actief verkennen lijkt immers aantrekkelijker dan louter de theorie voorgeschoteld krijgen. Toch is 'al doende leren' minstens even effectief en volgens verschillende bronnen zelfs meer intens en diepgaand. Daarbij raakt het aan wat muziek in essentie is: niet enkel focussen op theorie maar ook muziek beleven en al doende muzikale vaardigheden en kennis ontwikkelen. Bovendien schenkt actief musiceren meer genot en voldoening en is het dus motivatie bevorderend.

Een tweede bevinding waarvan in de literatuur dikwijls sprake is, is de discrepantie tussen de muzikale leefwereld van leerlingen en de schoolmuziekcultuur, die vaak nog te aanwezig blijkt. Misschien zijn leerkrachten te weinig bekend met de moderne muziekwereld van de jongeren of 'niet meer mee' met hun leefwereld. Sociale media, zoals *Tiktok*, nemen een gigantische vlucht en zorgen voor een andere muziekbeleving van de jongeren en bestendigen dan de kloof tussen 'jouw muziek-mijn muziek'. Omdat die evolutie zo snel gaat, is het belangrijk als muziekleerkracht om deze leefwereld voortdurend op te volgen. Om voeling te blijven hebben en grip te bewaren, is het noodzakelijk om de leerlingen rechtstreeks te bevragen. Misschien stimuleert mijn masteronderzoek andere leerkrachten om dit dubbele opzet van mijn praktijkonderzoek te realiseren in eigen klas: de leerlingen een 'stem' geven en deze integreren in praktijkgericht onderwijs.

Een volgende in de literatuur beschreven remedie tegen demotivatie, is het bieden van kansen tot creativiteit en muzikale expressie. Een eigen song creëren is weliswaar niet alle leerlingen weggelegd, maar als leerlingen een steentje kunnen bijdragen in een groepscreatie, levert dat een gevoel van fierheid en verrassing op over hun eigen prestatie, zeker wanneer ze de vrijheid ervaren om zich persoonlijk expressief te kunnen uitdrukken. Dit is terug te vinden in het literatuuronderzoek en werd ook duidelijk in mijn praktijkonderzoek als stimulus voor motivatie.

Keuzevrijheid voor de leerling en een autonomie-ondersteunende onderwijsstijl nemen een belangrijke plaats in de motivatietheorieën, zeker de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000; 2006; 2020). Hier is een belangrijke taak weggelegd voor de leerkracht: hij dient niet steeds de touwtjes strak in handen te houden, maar vooral een goede coach te zijn die inspireert, stimuleert en ondersteunt waar nodig. Deze houding streefde ik na bij de uitvoering van de lessen.

Ten slotte worden groepsmusiceren en samenwerken in groep in de literatuur gepromoot als een essentieel aspect van sociale muziekbeleving. Dit komt ook in mijn praktijkonderzoek tot uiting. De leerlingen vinden een les die opbouwt naar een climax, zoals een artistieke groepsperformance, bijzonder plezierig, uitdagend, voldoening gevend en motiverend.

Mijn praktijkonderzoek vertrok vanuit bovenstaande concepten en bevindingen uit de literatuur en bestond uit twee delen: een oriënterend vooronderzoek (studie 1) en een kwalitatief praktijkonderzoek (studie 2). Het vooronderzoek had als doel de interesses, muzikale identiteiten en verwachtingen van de leerlingen te inventariseren en hen zo een 'stem' te geven. Dit realiseerde ik met een oriënterende en retrospectieve enquête bij de leerlingen van respectievelijk de eerste en de tweede graad. Deze resultaten werden grondig geanalyseerd en vormden de data voor mijn educatief-artistiek praktijkonderzoek (studie 2). Hierin ontwierp ik twee lessencycli die in hoge mate rekening hielden met de resultaten van het vooronderzoek. De leerlingen kregen hier weerom een 'kritische stem', ditmaal via evaluerende enquêtes na elke cyclus, maar ook een 'muzikale stem' in hun rol als mijn 'artistieke vrienden'.

Binnen mijn praktijkonderzoek waren het educatieve en artistieke veld in een voortdurende wisselwerking met elkaar. Tijdens lessencyclus 1 werden de leerlingen actief ondergedompeld in hiphopmuziek, een muziekstijl uit hun leefwereld, zo bleek uit het vooronderzoek. Ze werden creatief uitgedaagd om in kleine groepen een eigen hiphopsong te componeren en deze, gebruik makend van het klasinstrumentarium, te presenteren aan elkaar op een toonmoment. Deze creaties werden door mij verwerkt tot drie hiphopklasversies, die in lessencyclus 2 ingeoeft werden en leidden tot een afsluitende groepsperformance. Deze hiphopklasversies kregen een muzikale upgrade met behulp van enkele rappers. Bovendien vormden de hiphopsongs van de leerlingen ook een inspiratiebron voor drie persoonlijke mastercomposities in een nieuwe muziekstijl.

Het inzetten van het angklung-instrumentarium bij de hiphopklasversies in lessencyclus 2 was een gelukstreffer. Het was een unieke opportuniteit met veel educatieve mogelijkheden, paste perfect in mijn onderzoeksconcept als multicultureel element en gaf een invulling aan het sociale aspect van musiceren door het in te zetten als groepsinstrument. Uiteraard heeft niet iedereen zomaar beschikking over angklungs, maar wellicht zijn andere gelijkaardige multiculturele instrumenten inzetbaar.

Evaluatie was in mijn onderzoek een essentieel element. Niet alleen de leerlingen kregen een kritische rol toebedeeld, ook externe al dan niet participerende observatoren, verschaften mij zowel schriftelijke als mondelinge feedback, met behulp van kijkwijzers en formulieren.

Op niveau van de kijkwijzers en de enquêtes van het vooronderzoek zijn er achteraf bekeken wel een aantal verbetermogelijkheden. Ik kwam pas gaandeweg het onderzoek tot het inzicht dat een kijkwijzer een meerwaarde zou kunnen bieden als dataverzamelingstechniek. De kijkwijzer bleek niet alleen voor mezelf een goed houvast om te observeren vanuit enkele op voorhand vastgelegde concrete criteria, maar bood ook de mogelijkheid om mijn observaties te kunnen vergelijken met die van andere observatoren. In de eerste onderzoekscyclus heb ik dus deze kans gemist.

Daarnaast waren sommige vragen van de enquêtes bij nader inzien niet eenduidig, te algemeen of minder relevant om te gebruiken in het ontwerp van mijn lessen. Misschien stak ik ook te veel werk in het omzetten van alle data in Excel-grafieken. Uiteindelijk koos ik ervoor om maar een deel ervan te presenteren om een grafische overload te vermijden.

Hoewel de resultaten van mijn praktijkonderzoek conform zijn met de resultaten uit grootschalig onderzoek uit de literatuur (Harland et al., 2000; Kokotsaki, 2017; Ofsted, 2009) zijn hier toch enkele kanttekeningen te plaatsen. De doelgroep van mijn praktijkonderzoek bestond immers uit slechts 73 leerlingen, wat een te kleine populatie is om statistisch relevante conclusies te kunnen trekken. Dit kleinschalige onderzoek moet eerder beschouwd worden als een steekproef en als een mogelijk model om leerlinggericht onderzoek te voeren. De verhouding tussen jongens en meisjes was ook niet ideaal. Er was immers per klas een onevenwichtige balans. Dat was ook de reden dat ik de drie klassen steeds samentelde bij het analyseren van de resultaten en dat ik bij de grafische voorstelling ervan de percentages van jongens en meisjes niet uitrekende in verhouding tot de totale populatie, maar in verhouding tot de eigen gendergroep.

Bij het formuleren van de onderzoeksvraag vroeg ik mij af of het gebrek van motivatie van de leerlingen typisch zou zijn voor het vak muziek en of het zich bij andere exacte wetenschappelijke vakken ook voordoet. Zo niet, kan men zich afvragen of dat het te wijten zou zijn aan de manier van evaluatie met punten die de discipline in de hand werken. Muziekonderwijs prefereert een ander evaluatiesysteem dat eerder inzet op intrinsieke motivatie dan op extrinsieke. Beoordeling met punten, wat een vorm is van extrinsieke motivatie, ondermijnt de natuurlijke setting van de muziekbeleving waar het proces van de persoonlijke expressie de essentie is. In mijn vooronderzoek (studie 1) komt de aversie van de leerlingen voor een beoordeling met punten overigens spontaan bovendrijven.

De resultaten van mijn praktijkonderzoek bewijzen dat het probleem van desinteresse en demotivatie op school voor het vak muzikale opvoeding niet onoplosbaar is. Leerlingen van de eerste graad middelbaar onderwijs zijn op die leeftijd immers sterk beïnvloedbaar en hun motivatie is dat ook. Het is kwestie van hun interesses te identificeren om hen daarmee op sleeptouw te kunnen nemen. Mijn vooronderzoek beschrijft hiervoor een mogelijke procedure. Ik beveel leerkrachten warm aan om leerlingen grondig te bevragen vooraleer van wal te steken met 'geprefabriceerde lessen'. Vraag wat ze kennen, kunnen, willen en graag doen. Zo ontstaat er een beeld van de beginsituatie, waar verder op geborduurd kan worden. De kans is immers groot dat er bij deze bevraging meerdere aanknopingspunten aan het licht komen.

Het is belangrijk om te nuanceren dat het vak muziek in het middelbaar Katholiek onderwijs niet langer afgebakend wordt als 'muzikale opvoeding', maar omwille van de huidige hervormingen omgedoopt wordt tot een crossdisciplinair kunstvak 'artistieke vorming', waarin zowel muziek als beeld, dans, drama en media aan bod komen. In mijn ogen is dit een goede zaak indien leerlingen zo een brede kijk op kunst en cultuur ontwikkelen en linken leren leggen, wat het 'denken in vakjes' voorkomt. Indien dit echter ten koste gaat van verdieping en tijdsbestek, is dit een gemiste kans. Deze hervorming speelt in op de eerder aangehaalde tendens dat muziekonderwijs algemeen een meer domein- en vakoverschrijdend, multi-disciplinair gegeven wordt. In dat opzicht kom ik met deze scriptie en mijn onderzoek, specifiek toegespitst op het vak muzikale opvoeding, niet tegemoet aan deze huidige tendens, aangezien mijn lessen nog plaatsvonden binnen het 'oude systeem'. Nochtans zou een aanpassing van mijn onderzoek aan het 'nieuwe systeem' een kleine moeite zijn, om het ook bruikbaar te maken voor het vak artistieke vorming. Daarmee bedoel ik dat mijn oriënterend vooronderzoek, waarin via enquêtes gepeild wordt naar de muzikale interesses, verwachtingen en wensen van de leerlingen en deze 'stem' vervolgens in de praktijk geïmplementeerd wordt bij de vormgeving van de lessen, uitgebreid kan worden met vragen binnen een breed kunstdomein (inclusief beeld, drama, dans en media). Zo kunnen de algemene artistieke interesses en identiteiten waarmee leerlingen de klas binnenwandelen een aanknopingspunt vormen voor de leerkracht artistieke vorming.

De enquêteformulieren die ik opstelde en de wijze van verwerking van de verzamelde gegevens kunnen mogelijk een 'tool' zijn voor beginnende muzikale leerkrachten en mits aanpassing model staan voor een eigen te voeren vooronderzoek, rekening houdend met het type leerlingen, hun leeftijd, de veranderende tijdsgeest en de heersende muziekrends. Het is niet nodig om een uitgebreide analyse door te voeren zoals ik deed. De open vragen in de enquête verschaffen leerkrachten sowieso een

breed beeld van de interesses. De vragenlijsten laten invullen door leerlingen en ze doorlezen is als leerkracht ruim voldoende om de ideeën en interesses te kunnen implementeren in de lessen.

Mogelijk kan mijn praktijkonderzoek in zijn geheel een opstap bieden voor andere muziekleerkrachten. Niet alleen bied ik een format voor leerkrachten, waarin leerlingen als kritische onderzoekspartners met een 'stem' en inspraak worden ingeschakeld. Bovendien bied ik een artistiek concept met leerlingen als muzikale partners en de leerkracht als artistiek expert. Met mijn onderzoek hoop ik muziekleerkrachten, al dan niet in opleiding, te overtuigen om te luisteren naar hun leerlingen, hen inspraak te geven en bij het ontwerp van de lessen rekening te houden met hun interesse en met de moderne inzichten van motivatietheorieën en methodes.

Overigens kwam ik tot de vaststelling dat er in Vlaanderen nog niet veel recent, leerlinggericht en grootschalig onderzoek bestaat dat peilt naar de motivatie van leerlingen binnen muzikale opvoeding in het secundair onderwijs. Bijkomend onderzoek, dat voortbouwt op de visies en onderzoeksresultaten van onder andere Laevers (2003, 2005, 2011, 2013) en De Baets (2012) is dus ongetwijfeld zinvol. Met mijn kleinschalig onderzoek probeer ik alvast een steentje bij te dragen.

REFERENTIELIJST

- Abrahams, F. (2005). The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning, in *Visions of Research in Music Education*. Geraadpleegd op 16 maart, via <http://users.rider.edu/~vrme/v6n1/visions/Abrahams%20The%20Application%20of%20Critical%20Pedagogy.pdf>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J., & Reeve, J. (2019) Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-521. doi: 10.1037/edu0000293
- Akuno, E. (2021, maart 26). I call it Music: Validating diverse music expressions in the classroom. Paper gepresenteerd tijdens Music Is What People Do: 28th EAS Conference and 8th ISME European Regional Conference [online Keynote], Freiburg, Germany.
- Allsup, R. E. (2003). Transformational Education and Critical Music Pedagogy: Examining the Link Between Culture and Learning, in *Music Education Research* 5(1), 5-13. <https://doi.org/10.1080/14613800307104>
- Bisschop Boele, E. (2011). *Over muziekonderwijs gesproken: de plek van binnenschools muziekonderwijs in narratieve interviews met hedendaagse muziekbeluisteraars*. Geraadpleegd op 15 januari 2021, van <https://www.hanze.nl/assets/kc-kunst--samenleving/Documents/Public/2011evertbisschopboeleovermuziekonderwijsgesproken.pdf>
- Bisschop Boele, E. (2016). Over het belang van een inclusief muzikaal wereldbeeld. In T. De Baets & A. de Vugt (Reds.), *Muziekpedagogiek in beweging: verdieping of verbreding?* (pp. 69-82). Heverlee: Euprints.
- Bisschop Boele, E. (2021, maart 25). *Music is something people already do*. Paper gepresenteerd tijdens Music Is What People Do: 28th EAS Conference and 8th ISME European Regional Conference [online Keynote], Freiburg, Germany.
- Bisschop Boele, E. (2015). Jouw muziek, mijn muziek? Hoe muziek op school weer relevant kan worden. *Kunstzone*, 14(4), 52-53. Geraadpleegd op 26 maart 2021, via <https://research.hanze.nl/nl/publications/jouw-muziek-mijn-muziek-hoe-muziek-op-school-weer-relevant-kan-wo>
- Bisschop Boele, E. (2017). Muziek is ook dansen en luisteren. *Trouw*, (10 februari). Geraadpleegd op 26 maart 2021, via <https://research.hanze.nl/nl/publications/music-is-also-dancing-and-listening>
- Cain, T. & Burnard, P. (2012). Teachers and Pupils as researchers: Methods for researching school music. In C. Philpott en G. Spruce (Reds.), *Debates in Music Teaching* (pp. 223-240). London en New York: Routledge.
- Campbell, P. S. et al. (2005). *Cultural diversity in music education: directions and challenges for the 21st century*. Australian Academic Press. Geraadpleegd op 23 april 2021, van <http://search.ebscohost.com.luca.ezproxy.kuleuven.be/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=439719&site=ehost-live&scope=site>

- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Promoting Versatility in Mentor Teachers' Use of Supervisory Skills. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 499-514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.001>
- De Baets & A. de Vugt (2016). *Muziekpedagogiek in beweging: verdieping of verbreding?* Heverlee: Euprints.
- De Baets, T. (2012). *On-the-spot music teaching: de muzikleraar in onmiddellijke muzikale interacties*. Ongepubliceerde doctoraatsverhandeling, Lemmenstinstituut, KU Leuven.
- De Baets, T., & Nijs, L. (2013). De muzikleraar als onderzoeker. In T. De Baets & L. Nijs (Reds), *Muziekpedagogiek in beweging: Onderzoek als motor voor onderwijsinnovatie* (pp. 69-86). Heverlee: Euprints.
- De Baets, T., & Nijs, L. (2013). *Muziekpedagogiek in beweging: Onderzoek als motor voor onderwijsinnovatie*. Heverlee: Euprints.
- De Baets, T., & Nijs, L. (2015). *Muziekpedagogiek in beweging: Technologie als medium*. Heverlee: Euprint.
- De Baets, T., & Vanvolsem, M. (2021). Kunst in het leerplichtonderwijs: voorwaarden en bedreigingen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 4, 384-388.
- De Vugt, A., Castelein, T. & De Baets, T. (2017). *Ticket to Ride: praktijkonderzoek in muziekeducatie*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Doddington, C., Flutter, J. en Rudduck, J. (1999). Exploring and explaining 'dips' in motivation and performance in primary and secondary schooling. *Research in Education* 61(1), 29-38. <https://doi.org/10.7227/RIE.61.4>
- Drummond, J. (2005). Cultural diversity in music education: Why bother? In P. S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggings (Reds.), *Cultural diversity in music education: directions and challenges for the 21st century* (pp. 1-12). Geraadpleegd op 23 april 2021, van <http://search.ebscohost.com.luca.ezproxy.kuleuven.be/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=439719&site=ehost-live&scope=site>
- Elliott, D. J. (2005). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, K. (2012). Music 14-19: Choices, challenges and opportunities. In C. Philpott en G. Spruce (Reds.), *Debates in Music Teaching* (pp. 197-208). London en New York: Routledge.
- Finney, J. (2009). Music Education as Identity Project in a World of Electronic Desires. In J. Finney en P. Burnard (Eds) *Music education with digital technology*. London en New York: Continuum.
- Finney, J. (2021, maart 27). *Creative and critical projects in classroom music: Fifty years of Sound and Silence*. Paper gepresenteerd tijdens Music Is What People Do: 28th EAS Conference and 8th ISME European Regional Conference [Online Symposium], Freiburg, Germany.

- Finney, J., Philpott, C. & Spruce, G. (2021, maart 27). *Creative and critical projects in classroom music: Fifty years of Sound and Silence*. Paper gepresenteerd tijdens Music Is What People Do: 28th EAS Conference and 8th ISME European Regional Conference [Online Symposium], Freiburg, Germany.
- Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. London: Continuum.
- Goble, J. S. (2010). Not just a matter of style: Addressing Culturally Different Musics as Social Praxes in Secondary School Music Classes, in *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 9(3), <http://act.maydaygroup.org>
- Green, L. (1998). From the Western Classics to the World: Secondary Music Teachers' changing Attitudes in England, 1982 and 1998', in *The British Journal of Music Education*, 19(1), 5-13. Geraadpleegd op 12 mei 2020, van <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10001092/1/Green2002From5.pdf>
- Green, L. (1999). Research in the Sociology of Music Education: Some Introductory Concepts, in *Music Education Research*, 1(2), 159-69. Geraadpleegd op 15 mei 2020, van https://www.researchgate.net/publication/248981365_Research_in_the_Sociology_of_Music_Education_some_introduitory_concepts
- Green, L. (2003). Why "Ideology" is still relevant for Critical Thinking in Music Education, in *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 2(2), <http://act.maydaygroup.org>
- Green, L. (2006). Popular Music Education In and For Itself, and for 'Other' music, in *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-18. Geraadpleegd op 15 mei 2020, van <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1479481/1/Green2006Popular101.pdf>
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Great Britain: MPG Books Group, UK.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., & Haynes, E. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. Geraadpleegd op 20 maart 2020, van https://www.researchgate.net/publication/282808636_Arts_education_in_secondary_schools_effects_and_effectiveness
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning For teachers: maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- Heylen, L. (2009). De school voor de toekomst: een situatieschets. *EE-M@gazine*, 14, 2, 2-10. Geraadpleegd op 2 mei 2020, van https://vorming.cego.be/images/downloads/Ond_DP_EE_2008-2009-14-2_De_school_voor_de_toekomst_0.pdf
- Kokotsaki, D. (2017). Pupil voice and attitudes to music during the transition to secondary school. In M. Fautley (Ed.) *British Journal of Music Education*, 34(1), 5-39. doi:10.1017/S0265051716000279
- Laevers F. (2011). Experiential education: Making care and education more effective through well-being and involvement. In J., Bennett (Ed.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp.

- 1-5). Geraadpleegd op 20 oktober 2020, van <http://www.childencyclopedia.com/documents/LaeversANGxp1.pdf>
- Laevers, F. & Heylen, L. (2019). *Evaringsgericht werken: in de basisschool met 6- tot 12-jarigen*. Lannoo nv. Geraadpleegd op 20 april 2020, via <https://www.lannoo.be/sites/default/files/books/issuu/9789401461948.pdf>
- Laevers, F. (2005). Ervaringsgericht Onderwijs als antwoord. *EE-M@gazine*, 1(3), 1-5. Geraadpleegd op 19 april 2020, van <https://vorming.cego.be/downloads/69-ervaringsgericht-onderwijs-als-antwoord>
- Laevers, F. (2013). Muziekpedagogiek en de ervaringsgerichte benadering. In T. De Baets & L. Nijs (Reds.), *Muziekpedagogiek in beweging: Onderzoek als motor voor onderwijsinnovatie* (pp. 11-24). Heverlee: Euprints.
- Malmberg, I. (2017). Paperback Writer. In A. de Vugt, T. Castelein & De Baets, T. (Reds.), *Ticket to ride: praktijkonderzoek in muzikeducatie* (pp. 55-67). Antwerpen: Garant.
- MayDay Group. (z.d.) *MayDay Group main page*. <http://www.maydaygroup.org/>
- McKenney, S., & Reeves, T. (2013). Educational Design Research. In M. Spector, M.D. Merrill, J. Elen & M.J. Bishop, (Reds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 131-140). Geraadpleegd op 22 december 2020, van https://www.researchgate.net/publication/265092587_Educational_Design_Research
- Nijs, L. (2010). *Muziek in ieders lijf: Enkele beschouwingen over DKO, muziek en beweging*. Artishok, 4, 9-11. Geraadplaagd op 7 januari 2021 via <https://core.ac.uk/reader/55898395>
- Ofsted (2009). *Making More Of Music: An Evaluation of Music in Schools 2005-08*, (Ref. HMI090085). London: Ofsted. Geraadpleegd op 12 maart, via <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/308>
- Philpott, C. & Spruce, G. (2012). *Debates in Music Teaching*. London en New York: Routledge.
- Philpott, C. (2010). The Sociological Critique of Curriculum Music in Engeland: Is Radical Change Really Possible? In R. Wright (Red.) *Sociology and Music Education*. Farham: Ashfield.
- Philpott, C. (2012). The justification for Music in the curriculum: music can be bad for you. In C. Philpott en G. Spruce (Reds.), *Debates in Music Teaching* (pp. 48-63). London en New York: Routledge.
- Ploeg, R. (2016). Paardenbreedten en windvlagen. In T. De Baets & A. de Vugt (Reds.), *Muziekpedagogiek in beweging: verdieping of verbreding?* (pp. 83-91). Heverlee: Euprints.
- Regelski, T. A. (2005). Critical Theory as a Foundation for Critical Thinking in Music Education, in *Visions of Research in Music Education*. Geraadpleegd op 11 oktober 2020, van <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v6n1/visions/Regelski%20Critical%20Theory%20as%20a%20Foundation.pdf>
- Regelski, Th. A. (2009). Preface. In Th. A. Regelski en J.T. Gates (Eds.), *Music education for changing times: guiding visions for practice*, pp. v-xi. New York: Springer. Gedownload op 10 oktober 2020, via

<https://1lib.eu/book/949125/4f92ef?dsourc=recommend®ionChanged=&redirect=151099892>

- Regelski, Th. A. (2020). Tractate on critical theory and praxis: Implications for professionalizing music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 19(1), 6-52.
<https://doi.org/10.22176/act19.1.6>
- Reybrouck, M. (2013). Muziekpedagogiek tussen leren en onderwijzen. In T. De Baets & L. Nijs (Reds), *Muziekpedagogiek in beweging: Onderzoek als motor voor onderwijsinnovatie* (pp. 25-38). Heverlee: Euprints.
- Reybrouck, M. (2016). Naar een betekenisvolle omgang met muziek. In T. De Baets & A. de Vugt (Reds), *Muziekpedagogiek in beweging: verdieping of verbreding?* (pp. 27-42). Heverlee: Euprints.
- Ryan, R. & Deci, L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78. Doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Ryan, R. & Deci, L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74(6), p.1556-1557. Doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x
- Ryan, R. & Deci, L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *In Contemporary Educational Psychology*, 61. Doi: [10.1016/j.cedpsych.2020.101860](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860)
- Schippers, H. (2005). Taking distance and getting up close: The Seven-Continuum Transmission Model (SCTM). In P. S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggings (Reds.), *Cultural diversity in music education: directions and challenges for the 21st century* (pp.29-36). Geraadpleegd op 23 april 2021, van <http://search.ebscohost.com/luca.ezproxy.kuleuven.be/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=439719&site=ehost-live&scope=site>
- Spruce, G. & Matthews, F. (2012). Musical ideologies, practices and pedagogies: Addressing pupil alienation through a praxial approach to the music curriculum, In C. Philpott en G. Spruce (Reds.), *Debates in Music Teaching* (pp. 118-133). London en New York: Routledge.
- Spruce, G. (2009). Teaching and Learning for Critical Thinking and Understanding, in J. Evans and C. Philpott (eds), *A Practical Guide to Teaching Music in the Secondary School*. London: Routledge.
- Spruce, G. (2021, maart 27). *Creative Pedagogies and Pedagogies for Creativity: Creative agency in the music classroom*. Paper gepresenteerd tijdens Music Is What People Do: 28th EAS Conference and 8th ISME European Regional Conference [Online Symposium], Freiburg, Germany.
- Stephens, J. (1995). Artist or Teacher? *International Journal of Music Education*, 25, 3-13.
Geraadpleegd op 25 februari 2020, via <https://doi.org/10.1177/025576149502500101>
- Stone, K. (1980). *Music Notation in the twentieth century: a practical guidebook*. Toronto, Canada: Norton.

- Strobbe, L., & Van Regenmortel, H. (2010). *Klanksporen: Breinvriendelijk musiceren*. Antwerpen: Garant. Geraadpleegd op 7 februari 2020 via <https://books.google.be/books?id=k40Z50oUqhoC&printsec=frontcover&hl=nl#v=onepage&q&f=false>
- Strobbe, L., & Van Regenmortel, H. (2013). De muziekleraar en zijn vakmansschap. In T. De Baets & L. Nijs (Reds.), *Muziekpedagogiek in beweging: Onderzoek als motor voor onderwijsinnovatie* (pp. 53-68). Heverlee: Euprints.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life: The Politics of Participation*. Chicago: The University Of Chicago Press.
- Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Vanesser, J. (2015). Aan een zingende tafel. *Het nieuwe vakmanschap van de muzikeducator 3.0*. Almelo: Kunstzone, tijdschrift voor Kunst & Cultuur in het Onderwijs.
- Verneert, F. (2020, 18 september). Artistieke vorming, het begin van de wijsheid [opinie]. *De Standaard*. Geraadpleegd van www.destandaard.be.
- Verneert, F., & Geudens, T. (2021). Het kind van de rekening? Artistieke vakken bedreigd in het secundair onderwijs in Vlaanderen, *Kunstzone*, (3), 8-11.
- Vlex. (2007, 5 oktober). Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van leraren. Geraadpleegd op 3 maart, 2021 van <https://vlex.be/vid/vlaamse-regering-basiscompetenties-leraren-36761195>
- VVKSO. (2009). Leerplan Muzikale Opvoeding: Eerste graad, Eerste leerjaar A, Tweede leerjaar. Geraadpleegd op 5 november 2020, van <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Muzikale%20opvoeding-2009-029.pdf>
- Wright, R. (2002). Music for All? Pupils' Perceptions of the GCSE Music Examination in One South Wales Secondary School, in *British Journal of Music Education*, 19(3), 227-41.
- Wright, R. (2008). Kicking the Habitus: Power, Culture and Pedagogy in the Secondary School Music Curriculum, in *Music Education Research*, 10(3), 389-402.

LIJST FIGUREN

Figuur 1. Voorstelling van het educatief-artistiek praktijkonderzoek (eigen afbeelding)	12
Figuur 2. Generic model for conducting educational design research. Overgenomen uit "Educational Design Research", door McKenney & Reeves (2013, p. 14).....	44
Figuur 3. Situering van het vooronderzoek binnen het educatief ontwerponderzoek (eigen afbeelding).....	45
Figuur 4. Schematische weergave van het vooronderzoek (eigen afbeelding).	46
Figuur 5. Resultaten vooronderzoek vraag 1: Muzikale achtergrond en bezigheden. Totaal van drie klassen, zonder genderonderscheid.....	48
Figuur 6. Resultaten vooronderzoek vraag 2: Luisterfrequentie. Totaal van drie klassen, met genderonderscheid.	49
Figuur 7. Resultaten vooronderzoek vraag 3: Voorkeur muziekstijlen. Totaal van drie klassen samen, met genderonderscheid	49
Figuur 8. Resultaten vooronderzoek vraag 4. Voorkeuren lesinhoud. Totaal van drie klassen samen, met genderonderscheid	50
Figuur 9. Resultaten vooronderzoek vraag 5. Lesverwachtingen. Totaal voor drie klassen samen, met genderonderscheid.	51
Figuur 10. Schematische weergave educatief-artistiek onderzoek (eigen afbeelding)	61
Figuur 11. Overzicht ontwerp praktijkonderzoek, aangepast overgenomen uit "Educational Design Research" door McKenny & Reeves (2013, p. 14).....	71
Figuur 12. Schematisch en chronologisch overzicht van het cyclisch verloop van mijn educatief-artistiek design research (eigen afbeelding).	72
Figuur 13. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 1: Ik vond het lesonderwerp interessant. Jongens en meisjes samen, klassen A, B en C.	77
Figuur 14. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 1: Ik vond het lesonderwerp interessant. Percentage ten opzichte van de eigen gendergroep, klassen A, B en C samen.....	78
Figuur 15. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 2: Ik heb veel over het lesonderwerp bijgeleerd. Percentage ten opzichte van de eigen gendergroep, klassen A, B en C samen.....	78
Figuur 16. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 3: De inleiding heeft mij zin doen krijgen in de opdracht. Percentage ten opzichte van de eigen gendergroep, klassen A, B en C samen.	79
Figuur 17. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 4: De uitleg over het onderwerp was voldoende om aan de opdracht te kunnen werken. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen.	79
Figuur 18. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 5: Ik vond het leuk om zelf aan een tekst, melodie en itmische begeleiding van een eigen nummer te werken. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen.....	80
Figuur 19. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 6: Het maken van de opdracht deed mij het lesonderwerp beter begrijpen. Percentage ten opzichte van de eigen gendergroep, klassen A, B en C samen.	80
Figuur 20. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 7: Ik vond het leuk om verschillende instrumenten te spelen. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen.....	81
Figuur 21. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 8: Ik vond het leuk om met anderen samen te werken. Percentage ten opzichte van de eigen gendergroep, klassen A, B en C samen.....	81
Figuur 22. Resultaten praktijkonderzoek enquête 3 vraag 9: Ik vond dat de leerkracht inspirerend en duidelijk les gaf. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen.....	82

Figuur 23. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 1: Ik vond het tof met de hele klas te werken aan een nummer dat vertrok vanuit onze eigen hiphopcreaties van vorige lessen. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen.....	86
Figuur 24. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 1: Ik vond het tof met de hele klas te werken aan een nummer dat vertrok vanuit onze eigen hiphopcreaties. Percentage ten opzichte van de gendergroep, klassen A, B en C samen.	87
Figuur 25. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 1: Ik vond het tof met de hele klas te werken aan een nummer dat vertrok vanuit onze eigen hiphopcreaties. Absolute aantallen ten opzichte van de gendergroep, klassen A, B en C samen.	87
Figuur 26. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 2: Ik voelde me goed en amuseerde mij tijdens het actief inoefenen van het lied. Percentage ten opzichte van de gendergroep, klassen A, B en C samen.	88
Figuur 27. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 3: Ik vond het leuk om op instrumenten te spelen. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen.	88
Figuur 28. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 4: Het leren kennen van een nieuw instrument vond ik wel boeiend. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen. .	89
Figuur 29. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 5: Ik vond het leuk om verantwoordelijkheid te krijgen bij het inoefenen van de muziek. Percentage ten opzichte van de gendergroep, klassen A, B en C samen.	89
Figuur 30. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 6: Ik vond het fijn om te kunnen samenwerken met anderen. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen.	90
Figuur 31. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 7: Ik vond de grafische voorstelling van de partituur een leuk en handig middel. Percentage ten opzichte van de gendergroep, klassen A, B en C samen.	90
Figuur 32. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 8: Ik vond het fijn dat de leerkracht klaarstond om te helpen. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen.	91
Figuur 33. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 9: De leerkracht was enthousiast en moedigde ons aan. Percentage zonder genderonderscheid, klassen A, B en C samen.	91
Figuur 34. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 10: Ik genoot van het afsluitend toonmoment met de klas. Percentage ten opzichte van de gendergroep, klassen A, B en C samen...	92
Figuur 35. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 11: Hiphop is een van mijn voorkeursmuziekstijlen. Percentage ten opzichte van de gendergroep, klassen A, B en C samen.	92
Figuur 36. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 12: Het zelf spelen/rappen van het hiphopliefde heeft mij de stijl wat meer doen appreciëren. Percentage ten opzichte van de gendergroep, klassen A, B en C samen.	93
Figuur 37. Resultaten praktijkonderzoek enquête 4 vraag 13: Ik heb het gevoel dat ik een positieve bijdrage heb kunnen leveren aan het project. Percentage ten opzichte van de gendergroep, klassen A, B en C samen.	93
Figuur 38. Kijkwijzer 1 les 1: leerlingen	
Figuur 39. Kijkwijzer 1 les 2: leerlingen	97
Figuur 40. Kijkwijzer 2 les 1: lesinhoud	
Figuur 41. Kijkwijzer 2 les 1: leerkracht	
Figuur 42. Kijkwijzer 2 les 1: leerlingen	99
Figuur 43. Kijkwijzer 2 les 2: lesinhoud	
Figuur 44. Kijkwijzer 2 les 2: leerkracht	
Figuur 45. Kijkwijzer 2 les 2: leerlingen	99
Figuur 46. Kijkwijzer 1 en 2 vergelijking les 1: leerlingen	
Figuur 47. Kijkwijzer 1 en 2 vergelijking les 2: leerlingen	99

Figuur 48. Kijkwijzer 3 les 1: lesinhoud	
Figuur 49. Kijkwijzer 3 les 1: leerkracht	
Figuur 50. Kijkwijzer 3 les 1: leerlingen	101
Figuur 51. Kijkwijzer 3 les 2: lesinhoud	
Figuur 52. Kijkwijzer 3 les 2: leerkracht	
Figuur 53. Kijkwijzer 3 les 2: leerlingen	101
Figuur 54. Kijkwijzer 3 vraag 4: leerlingen	
Figuur 55. Kijkwijzer 3 vraag 5: leerlingen.....	102

LIJST TABELLEN

Tabel 1. Voorbeeld van een vraag uit de evaluerende enquête 4	43
Tabel 2. Overzicht van de relatie tussen het literatuuronderzoek en het praktijkonderzoek.	63
Tabel 3. Voorbeeld kijkwijzer 1: complete participant.	68
Tabel 4. Voorbeeld kijkwijzer 2: participant as observer.	68
Tabel 5. Voorbeeld van een vraag uit de evaluerende enquête 4.	70
Tabel 6. Legende van de vijfkleurenschaal.....	76
Tabel 7. Synthese-tabel motivatie enquête 3	85
Tabel 8. Synthese-tabel enquête 4.....	96
Tabel 9. Overzicht cijfers kijkwijzers 1, 2 en 3.....	103

BIJLAGEN

Nota: Alle bijlagen zijn te raadplegen in de online drive via volgende link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1q48TU77aqNVm1DV8AZ6yqfgleHAfhbAi?usp=sharing>

1. Educatief onderzoeksportfolio

a. PDF-bestanden

Bijlage 1.1: Oriënterend enquêteformulier 1

Bijlage 1.2: Oriënterend, retrospectief enquêteformulier 2

Bijlage 1.3: Mondelinge bespreking/discussie resultaten vooronderzoek met de leerkracht

Bijlage 1.4: Notities oriënterende observaties

Bijlage 1.5: Overzicht leidraad bij ontwerp van het onderzoek

Bijlage 1.6: Evaluerend enquêteformulier 3

Bijlage 1.7: Evaluerend enquêteformulier 4

Bijlage 1.8: Kijkwijzer 1: Complete participant

Bijlage 1.9: Kijkwijzer 2: Observator as participant

Bijlage 1.10: Kijkwijzer 3: Extern observators

Bijlage 1.11: Lesvoorbereiding (versie 1) cyclus 1: les 1 (klassen A en B)

Bijlage 1.12: Lesvoorbereiding (versie 2) cyclus 1: les 1 (klas C)

Bijlage 1.13: Lesvoorbereiding cyclus 1: les 2 (klassen A, B en C)

Bijlage 1.14: Lesvoorbereiding cyclus 2: les 1 (klas A)

Bijlage 1.15: Lesvoorbereiding cyclus 2: les 1 (klas B)

Bijlage 1.16: Lesvoorbereiding cyclus 2: les 1 (klas C)

Bijlage 1.17: Lesvoorbereiding cyclus 2: les 2 (klas A)

Bijlage 1.18: Lesvoorbereiding cyclus 2: les 2 (klas B)

Bijlage 1.19: Lesvoorbereiding cyclus 2: les 2 (klas C)

Bijlage 1.20: Zelfreflecties cyclus 1: les 1 (klassen A en B)

Bijlage 1.21: Zelfreflectie cyclus 1: les 1 (klas C)

Bijlage 1.22: Zelfreflecties cyclus 1: les 2 (klassen A, B en C)

- Bijlage 1.23:** Zelfreflectie cyclus 2: les 1 (klas A)
- Bijlage 1.24:** Zelfreflectie cyclus 2: les 1 (klas B)
- Bijlage 1.25:** Zelfreflectie cyclus 2: les 1 (klas C)
- Bijlage 1.26:** Zelfreflectie cyclus 2: les 2 (klas A)
- Bijlage 1.27:** Zelfreflectie cyclus 2: les 2 (klas B)
- Bijlage 1.28:** Zelfreflectie cyclus 2: les 2 (klas C)
- Bijlage 1.29:** Evaluatieformulier stagebegeleider cyclus 1: les 1 (klassen A en B)
- Bijlage 1.30:** Evaluatieformulier stagebegeleider cyclus 1: les 1 (klas C) en les 2 (klassen A en B)
- Bijlage 1.31:** Evaluatieformulier stagebegeleider cyclus 1: les 2 (klas C)
- Bijlage 1.32:** Evaluatieformulier stagebegeleider cyclus 2: les 1 (klassen A en B)
- Bijlage 1.33:** Evaluatieformulier stagebegeleider cyclus 2: les 2 (klassen A, B en C)
- Bijlage 1.34:** Eindbeoordelingsformulieren stagebegeleider cyclus 1: lessen 1 en 2
- Bijlage 1.35:** Eindbeoordelingsformulieren stagebegeleider cyclus 2: lessen 2 en 4
- Bijlage 1.36:** Educatieve mogelijkheden en meerwaarde van het angklung-instrumentarium
- Bijlage 1.37:** Verantwoording evaluatie van de lessen muziek.
- Bijlage 1.38:** Opmerkingen leerlingen (groep A) enquête 1
- Bijlage 1.39:** Opmerkingen leerlingen (groep B) enquête 2
- Bijlage 1.40:** Opmerkingen leerlingen (groep A) enquête 3
- Bijlage 1.41:** Opmerkingen leerlingen (groep A) enquête 4

b. Audio- en videofragmenten

Bijlagen 1.42 – 1.37: Mp4-bestanden van de educatieve-artistieke toonmomenten*

**De mp4-bestanden van de educatieve-artistieke toonmomenten van (1) de hiphopklasversies en (2) het groepsmusiceren met angklungs (Ode an die Freude) betreffende klassen A, B en C kunnen wegens privacy redenen van de school niet online gedeeld worden. Indien gewenst kunnen deze opgevraagd worden via loesluyckx@gmail.com*

2. Artistiek portfolio

a. PDF-bestanden

Bijlage 2.1: Partituur *hiphopcreaties* leerlingen (klas A) met kleurenlegende

Bijlage 2.2: Partituur *hiphopcreaties* leerlingen (klas B) met kleurenlegende

Bijlage 2.3: Partituur *hiphopcreaties* leerlingen (klas C) met kleurenlegende

Bijlage 2.4: Partituur artistieke compositie: *arrangement hiphopklasversie 1* (klas A)

Bijlage 2.5: Partituur artistieke compositie: *arrangement hiphopklasversie 2* (klas B)

Bijlage 2.6: Partituur artistieke compositie: *arrangement hiphopklasversie 3* (klas C)

Bijlage 2.7: Raptekst van hiphopklasversie 1 met verwijzing van de teksten van leerlingen (klas A)

Bijlage 2.8: Raptekst van hiphopklasversie 2 met verwijzing van de teksten van leerlingen (klas B)

Bijlage 2.9: Raptekst van hiphopklasversie 3 met verwijzing van de teksten van leerlingen (klas C)

Bijlage 2.10: Partituur *artistieke mastercompositie*: 'Meteora' (klas A)

Bijlage 2.11: Partituur *artistieke mastercompositie*: 'Matta' (klas B)

Bijlage 2.12: Partituur *artistieke mastercompositie*: 'Oued Laou' (klas C)

Bijlage 2.13: Partituur *artistieke mastercompositie* 'Meteora' (klas A met kleurenlegende)

Bijlage 2.14: Partituur *artistieke mastercompositie* 'Matta' (klas B met kleurenlegende)

Bijlage 2.15: Partituur *artistieke mastercompositie* 'Oued Laou' (klas C met kleurenlegende)

Bijlage 2.16: Stappenplan en werkwijze arrangement hiphopklasversies

Bijlage 2.17: Stappenplan en werkwijze mastercomposities.

b. Audio- en videofragmenten

Bijlage 2.18: Mp3 Artistieke compositie hiphopsong 1 (klas A): rapper Mc Loes

Bijlage 2.19: Mp3 Artistieke compositie hiphopsong 2 (klas B): rapper Frank Phoenix

Bijlage 2.20: Mp3 Artistieke compositie hiphopsong 3 (klas C): rapper Zehnam 25

Bijlage 2.21: Mp3 Artistieke mastercompositie 'Meteora' (klas A)

Bijlage 2.22: Mp3 Artistieke mastercompositie 'Matta' (klas B)

Bijlage 2.23: Mp3 Artistieke mastercompositie 'Oued Laou' (klas C)

ABSTRACT (NL)

Muziek is alomtegenwoordig en een onmisbaar gegeven in het leven van jonge tieners. De koptelefoon-verslaving, afhankelijkheid van sociale media en kanalen zoals *TikTok*, *YouTube* en *Spotify* zijn een vaste waarde en spreken voor zich. Toch hebben leerkrachten muziek in het middelbaar onderwijs vaak te kampen met onaanachtige leerlingen die passief en met tegenzin in de les zitten, geen interesse tonen en het vak allesbehalve ernstig nemen. De vraag hoe dit gebrek aan enthousiasme voor muziek op school verklaard en voorkomen kan worden, vormt het voorwerp van deze masterproef. Om de oorzaken van deze problematiek te ontdekken, kan men te rade gaan bij de talrijke theoretici die zich de laatste decennia verdiepten in de essentie van motivatie en hoe die beknot of gestimuleerd kan worden, of men kan te rade gaan bij de leerlingen zelf en hen gewoon de vraag stellen. Ik bewandelde beide parcours, waarvan mijn verslag besloten ligt in deze scriptie.

De literatuurstudie, betreffende onderzoeksresultaten en leer- en motivatietheorieën, wierp licht op diverse diagnoses en mogelijke remedies. Om de kloof te dichten tussen de muziekbeleving van leerlingen extra- versus intramuros zijn er hervormingen nodig, zowel op vlak van lesinhoud als van pedagogisch-didactische aanpak. Recente internationale studies op gebied van muziekeducatie wijzen op het frequent ontbreken van de relevantie van de lesinhoud, plezierbeleving van de leerlingen, mogelijkheid tot ontwikkeling van muzikale vaardigheden en kansen tot expressie. Onderzoek liet uitschijnen dat het inschakelen van de kritische notie van de leerlingen en het inspelen op hun leefwereld en idiocultuur, de brug zou kunnen slaan.

De tweede benadering vertrok dan ook vanuit dit laatste kernidee en resulteerde in een praktisch educatief-artistisch onderzoeksconcept waarin de 'stem' van de leerling geïntegreerd werd. In een vooronderzoek (studie 1) werden de interesses van de leerlingen, hun verwachtingen voor de lessen en hun muzikale profielen in kaart gebracht door middel van oriënterende en retrospectieve enquêtes. De resultaten van deze enquêtes kwamen overeen met de resultaten van grootschalig internationaal onderzoek: leerlingen willen niet enkel praten over muziek maar vooral actief musiceren en componeren, bij voorkeur in groep. In het praktijkonderzoek (studie 2), dat plaatsvond in drie klassen van de eerste graad secundair onderwijs, werd de inspraak van de leerlingen betreffende de inhoud en vormgeving van de lessen geïmplementeerd in het lesontwerp. Zij kregen eveneens een belangrijke rol bij de evaluatie ervan door middel van evaluerende enquêtes. De twee ontworpen lessenreeksen, als resultaat van een educatieve design research, werden ook door leerkrachten en externe observatoren op hun kwaliteiten en doeltreffendheid beoordeeld. Ten slotte gaf ook de rijke muzikale output van de leerlingen tijdens de lessen aanleiding tot een intense artistieke wisselwerking tussen muziekleerkracht en leerlingen, wat uitmondde in arrangementen en composities op zowel het niveau van de leerlingen als op het niveau van studenten uit de masteropleiding Muziek. Deze scriptie beschrijft het resultaat van een pedagogische-didactische en muzikale afstemming op de leerlingen. Met mijn onderzoek tracht ik te achterhalen wat de beste ingrediënten zijn om 'smaakvolle lessen' te kunnen ontwerpen, die motivatie en lesplezier aanwakkeren en bovendien een positieve impact hebben op de leerresultaten.