

MUZIEK IS MEER

Een theoretisch kader en volgsysteem voor muziek
in het speciaal onderwijs

Marijke Smedema

INHOUD

SAMENVATTING	7
--------------------	---

INLEIDING	10
-----------------	----

1.	ONDERZOEKSMETHODE	
1.1	Ontwerponderzoek	18
1.2	Participanten.....	22
1.3	Methode van dataverzameling.....	24
1.4	Data-analyse.....	27
1.5	Kwaliteit van onderzoek.....	27
2.	VOORONDERZOEKSFASE	
2.1	Kerdoelen en leerlijnen.....	32
2.2	Kerdoelen en leerlijnen voor muziek.....	33
2.3	Ontwerpcriteria (1).....	36
2.4	Kerdoelen en leerlijnen voor de sociale en emotionele ontwikkeling.....	38
2.5	Ontwerpcriteria (2)	40
2.6	Het raamwerk en volgsysteem <i>Sounds of Intent</i>	43
2.7	Ontwerpcriteria (3)	50
2.8	Samenvatting criteria.....	51

3.	ONTWERPFASE	
3.1	Eerste ontwerp <i>Muziek is Meer</i>	56
3.2	Evaluatie eerste ontwerp	57
3.3	Tweede ontwerp <i>Muziek is Meer</i>	63
3.4	Evaluatie tweede ontwerp	66
3.5	Ontwerp eindversie <i>Muziek is Meer</i>	69
4.	CONCLUSIE, DISCUSSIE EN VERVOLG	78
	LITERATUURLIJST	84
	BIJLAGEN	
1.	Landelijk doelgroepenmodel (V)SO	90
2.	Interviews	94
3.	Observaties	96
4.	Vragenlijst	98
5.	Onderzochte volgsystemen/leerlijnen (muziek)	99
6.	Onderzochte volgsystemen/leerlijnen (sociale en emotionele ontwikkeling)	100
7.	SCOL en relevantie voor muziekles	101
8.	Scoringsformulier <i>Muziek is Meer</i> (Muzikale vaardigheden)	104
9.	Segmenten, elementen en voorbeelden muzikaal gedrag	106
10.	Algemene vaardigheden	122

SAMENVATTING

Muziek is Meer is een ontwerponderzoek naar een digitaal volgsysteem voor muziek in het speciaal onderwijs, met aandacht voor zowel de muzikale als de sociale en emotionele ontwikkeling van een leerling. In de vooronderzoeksfase is een basis gelegd voor een theoretisch kader als grondlegger van het volgsysteem. De kerndoelen voor muziek en de sociale en emotionele ontwikkeling, het Engelse volgsysteem *Sounds of Intent* en de leerlijnen voor de sociale en emotionele ontwikkeling van de CED-groep zijn hierbij als uitgangspunt gebruikt. Het kader werd getoetst in focusgroepinterviews met vier vakleerkrachten en resulteerde in inhoudelijke criteria voor het definitieve ontwerp ervan en in vormcriteria voor het volgsysteem. In de ontwerpfase is via een cyclisch proces van ontwerpen, testen in de praktijk en evaluaties door interviews en observaties het theoretisch kader verder vormgegeven en is het volgsysteem praktisch uitgewerkt. Het resultaat van het ontwerponderzoek is een bruikbaar volgsysteem waarin vakleerkrachten muziek de voortgang van leerlingen die zeer moeilijk lerend zijn en leerlingen met een meervoudige beperking systematisch in kaart kunnen brengen.

INLEIDING

Victor is een negenjarige jongen met een cognitieve achterstand en een autismespectrumstoornis. Hij zit in het speciaal onderwijs en heeft daar twee keer per week muziekles. Victor kan praten, maar zegt niks tijdens de muzieklessen. Elke les maken we met z'n tweeën even muziek. Ik probeer hierbij tot interactie te komen met hem. Ik kijk of hij de maat volgt en of hij reageert als ik hem imiteer. Ik krijg weinig tot geen respons. Meestal geeft hij zelf gauw aan dat een volgend kind aan de beurt is. Na een half jaar verandert er iets. Het lijkt of hij opeens het 'spelletje' doorheeft. Hij herkent het wanneer ik hem naspeel. Hij gaat variëren in zijn spel. Na elke paar tonen stopt hij om te luisteren of ik hem imiteer. Hij lacht wanneer ik hem naspeel. Even later begint hij ook af en toe wat te zeggen tijdens de muziekles.

Hoewel het volgen van de ontwikkeling van een leerling gemeengoed is in het (speciaal) onderwijs, is het pas sinds 2014 wettelijk verplicht om als school met een leerlingvolgsysteem te werken. Hierin worden in ieder geval de vorderingen voor Nederlandse taal en rekenen/wiskunde bijhouden. Met behulp van leerlijnen en tussendoelen wordt het ontwikkelingsproces van een leerling inzichtelijk gemaakt. Opmerkelijk genoeg geldt deze verplichting niet voor het vak muziek. Er is dan ook weinig zicht op hoe en of de ontwikkeling van een leerling tijdens de muziekles vastgelegd wordt. Om hier beter zicht op te krijgen werd in een kleinschalig kwalitatief onderzoek (Smedema, 2013) gekeken naar hoe en waarop vakleerkrachten muziek in het speciaal (basis)onderwijs hun leerlingen beoordelen. De vakleerkrachten uit het onderzoek benoemden naast

muzikale doelen vooral doelen voor sociale en emotionele vaardigheden, zoals samenwerken, wachten op je beurt, respect voor een ander, je leren uiten en alleen durven spelen. Deze laatste doelen bleken echter nauwelijks aan bod te komen in hun onderwijsverslagen. Hierin beschreven ze voornamelijk de beoordeling van muzikale aspecten. Slechts één van de vijf vakleerkrachten nam het sociale aspect van samen musiceren expliciet mee in de beoordeling. En dat terwijl volgens deze vakleerkrachten juist de sociaal-emotionele ontwikkeling voor leerlingen in het speciaal onderwijs zo essentieel is om zich staande te kunnen houden in de samenleving.

De sociale, emotionele en communicatieve ontwikkeling van de leerlingen uit het speciaal onderwijs verloopt vaak moeilijker dan bij leerlingen in het regulier onderwijs. Aandacht hiervoor kan de kansen op maatschappelijke participatie wel helpen vergroten (Ministerie van OC&W, 2014). Frowijn (2005) stelt dat binnen het speciaal onderwijs muziek als middel in te zetten is voor buitenmuzikale doelen zoals beter concentratievermogen, een grotere woordenschat of de sensomotorische ontwikkeling. Muziek levert zo een positieve bijdrage aan de algehele ontwikkeling van het kind. Door te luisteren, zingen, spelen, bewegen, improviseren en ontwerpen kan een kind zijn emoties (leren) beleven en herkennen en (leren) uiten (Rutten & Stuijts, 2014). Ook Welch en Ockelford (2015) beschrijven dat muziek op school in te zetten is voor de muzikale ontwikkeling van kinderen en jongeren met leerproblemen en tegelijkertijd de emotionele, sociale, cognitieve ontwikkeling en het psychische welzijn kan bevorderen. Naast de erkenning door leerkrachten en ouders is er de laatste jaren steeds meer wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de waarde van muziek, zowel vanuit de klinische en neurowetenschappen als vanuit de sociale wetenschappen. Hoewel nog niet alle processen te verklaren zijn, lijken onderzoeksresultaten te wijzen op een

positieve invloed van muziek op bijvoorbeeld gezondheid en het bevorderen van sociale inclusie (Welch & Ockelford, 2015; Fancourt & Finn, 2019).

Ondanks dat er een verband lijkt te bestaan tussen muziek en het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling, is het nog onduidelijk welke aspecten in de sociale en emotionele ontwikkeling inherent zijn aan het muziekonderwijs: welke aspecten passen echt bij het muziekonderwijs en zijn als het ware geïntegreerd? Het wereldwijde, Engelstalige volgsysteem *Sounds of Intent* voor kinderen met (ernstige) leerproblemen of een meervoudige beperking (Ockelford, 2015), geeft hier mogelijk een antwoord op. Het volgsysteem is gebaseerd op een raamwerk, dat theoretisch is onderbouwd en is ontwikkeld vanuit observaties in de praktijk. Binnen *Sounds of Intent* worden drie domeinen onderscheiden voor de wijze waarop een kind of jongere zich met muziek kan bezighouden. Bij het eerste domein - 'reactief' - staat het luisteren en reageren op geluiden en muziek centraal. Bij het 'proactieve' domein gaat het om het vermogen om zelf muziek te maken. Het laatste domein - 'interactief' - heeft een direct verband met de sociale ontwikkeling en is gericht op het in groepsverband bezig zijn met geluid en muziek. In paragraaf 2.6 zal ik dieper ingaan op *Sounds of Intent*.

Het raamwerk en het daarbij horende volgsysteem van *Sounds of Intent* kunnen interessant zijn voor het Nederlandse onderwijssysteem door de expliciete aandacht voor het interactieve domein. Tegelijkertijd roept een mogelijke implementering ervan ook een aantal vragen op: Sluit het aan bij de Nederlandse kerndoelen? Hoe sluit het interactieve domein aan bij de sociale en emotionele aspecten die vakleerkrachten in Nederland willen meenemen in hun volgsysteem? En in hoeverre is het volgsysteem praktisch uitvoerbaar in de Nederlandse onderwijscontext? Samen met vakleerkrachten heb

ik de kansen en mogelijkheden voor een nieuw Nederlands volgsysteem voor muziek in het speciaal onderwijs onderzocht.

Begripsdefinitie en context van het onderzoek

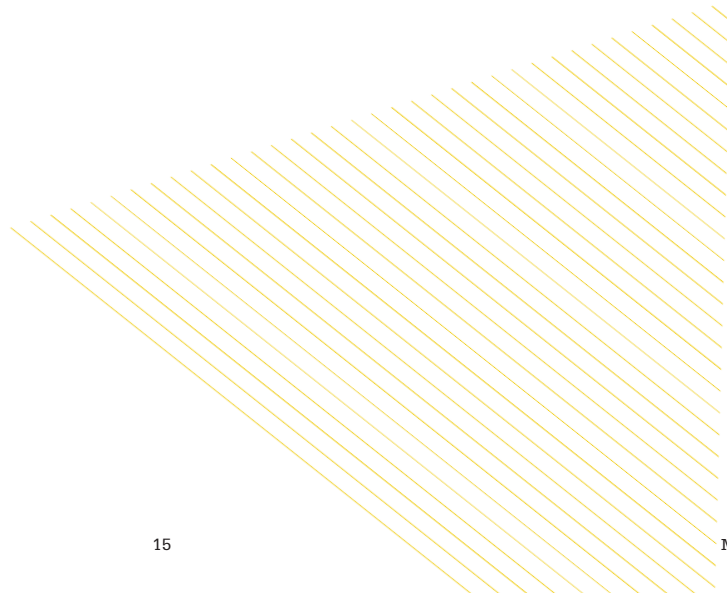
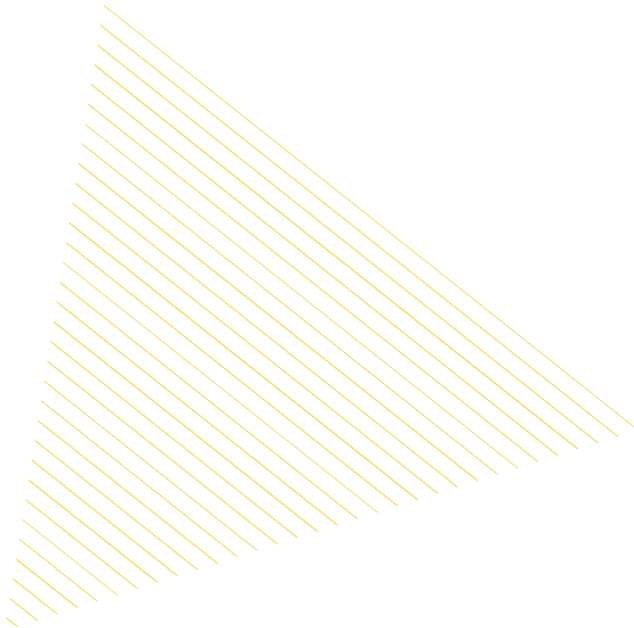
Leerlingen met speciale onderwijsbehoeften kunnen in Nederland naar verschillende vormen van speciaal onderwijs. Voor hen wordt een uitstroomperspectief opgesteld. Afhankelijk van het verbaal en perfoormaal IQ, de ontwikkelingsleeftijd, het didactisch functioneren en de ondersteuningsbehoeften kan het onderwijs gericht zijn op dagbesteding, (beschutte) arbeid of vervolgonderwijs. In het landelijke doelgroepenmodel worden leerlingen ingeschaald in doelgroep 1 tot en met 7, waarbij leerlingen uit doelgroep 1 uitstromen naar belevingsgerichte dagbesteding en leerlingen uit doelgroep 7 naar het mbo niveau 3 of 4 of het hoger onderwijs (zie bijlage I voor een overzicht). Het speciaal onderwijs richt zich dus op een hele brede doelgroep. Voor de haalbaarheid van het onderzoek, en om aan te sluiten bij de doelgroep van *Sounds of Intent* heb ik ervoor gekozen om dit onderzoek te richten op leerlingen die zeer moeilijk lerend (ZML) zijn of die een meervoudige beperking (MG) hebben. Het gaat om leerlingen uit doelgroep 1 tot en met 4 met de uitstroombestemming dagbesteding en (beschutte) arbeid.

Afhankelijk van de ontwikkelingspsychologische, pedagogische of onderwijskundige benadering spreekt men over *sociaal-emotionele ontwikkeling*, sociale ontwikkeling, emotionele ontwikkeling of sociale competentie (Kuhlemeier et al., 2012. Joosten, 2007). In dit onderzoek spreek ik over de sociale en emotionele ontwikkeling, omdat dit aansluit bij de kerndoelen voor ZML/MG.

Als ik in dit onderzoeksverslag spreek over speciaal onderwijs dan valt hier zowel het *speciaal onderwijs* (SO) als het voortgezet speciaal onderwijs (VSO) onder.

Vraagstelling

Het ontwikkelen van een nieuw volgsysteem, *Muziek is Meer*, komt tegemoet aan de wens van vakleerkrachten uit het speciaal onderwijs om een systeem te hebben waarin naast de muzikale ontwikkeling ook aandacht is voor de sociale en emotionele ontwikkeling. Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag: *Hoe ziet de inhoud en vorm van een digitaal volgsysteem voor muziek in het speciaal onderwijs eruit, waarbij het mogelijk is om zowel de muzikale als de sociale en emotionele ontwikkeling te volgen?* Via ontwerponderzoek is onderzocht in hoeverre het theoretische raamwerk van *Sounds of Intent* en het daarbij ontwikkelde volgsysteem (gedeeltelijk) bruikbaar is voor het Nederlandse onderwijssysteem, en of dit eventueel aangepast dient te worden.●



1 ONDERZOEKS- METHODE

1.1

ONTWERPONDERZOEK

Vakleerkrachten muziek uit het speciaal onderwijs willen bij het volgen van hun leerlingen graag recht doen aan de inhoud van hun muzieklessen, waarin ook de sociale en emotionele ontwikkeling geïntegreerd zit (Smedema, 2013). Tot nu toe is er echter geen volgsysteem waarin deze integratie opgenomen is. Dit leidt dan ook tot de al genoemde hoofdvraag: *Hoe ziet de inhoud en vorm van een digitaal volgsysteem voor muziek in het speciaal onderwijs eruit, waarbij het mogelijk is om zowel de muzikale als de sociale en emotionele ontwikkeling te volgen?* Om antwoord te krijgen op deze onderzoeksvraag is ontwerponderzoek een geschikte onderzoeksmethode. Het geeft richtlijnen bij het ontwikkelen en evalueren van een nieuw volgsysteem: via een cyclisch proces van ontwerpen, testen, analyseren en herontwerpen wordt uiteindelijk een product ontwikkeld (Heijnen, 2018). Van den Berg en Kouwenhoven (2008) onderscheiden in een ontwerponderzoek twee fasen: de vooronderzoeksfase en de ontwerpfasen.

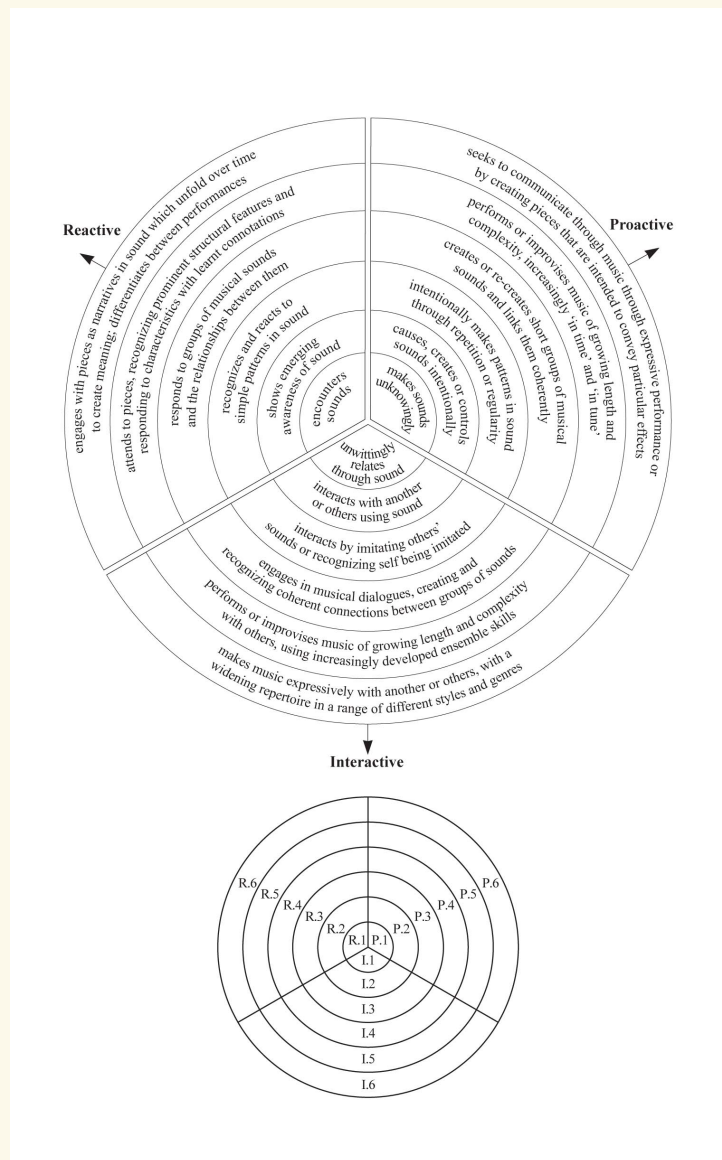
Vooronderzoeksfase

In de vooronderzoeksfase formuleer ik inhoudelijke en vormcriteria waaraan een nieuw volgsysteem voor muziek in het speciaal onderwijs zou moeten voldoen. De inhoudelijke criteria richten zich op de vakinhoudelijke aspecten van de muzikale en sociale

en emotionele ontwikkeling die een plaats moeten krijgen in het volgsysteem. Met deze aspecten wordt een nieuw theoretisch kader ontwikkeld, passend bij de Nederlandse situatie. Dit kader vormt de basis voor de ontwikkeling van een digitaal volgsysteem, bestaande uit een website waar vakleerkrachten op leerling- en groepsniveau de ontwikkeling van leerlingen kunnen bijhouden, scoren en plannen. De vormcriteria geven richting aan het praktische ontwerp van het volgsysteem. Een veronderstelling is dat de vorm en inhoud van het Engelse volgsysteem *Sounds of Intent* (zie Afbeelding 1) een goed voorbeeld is voor het nieuw te ontwerpen digitale volgsysteem voor Nederland.

In de vooronderzoeksfase heb ik specifieke aandacht besteed aan welke onderdelen van het Engelse voorbeeld precies bruikbaar zijn voor de Nederlandse situatie. Zo heb ik bekeken in hoeverre *Sounds of Intent* aansluit bij de Nederlandse kerndoelen. Hiervoor is eerst een (literatuur)verkenning gedaan naar kerndoelen en leerlijnen voor het vak muziek en voor de sociale en emotionele ontwikkeling om te achterhalen welke doelen opgenomen zouden moeten worden.

In een focusgroep-interview hebben vier vakleerkrachten muziek, die werkzaam zijn in het speciaal onderwijs, feedback gegeven op het Engelse raamwerk en de literatuurstudie naar kerndoelen. Met leerlijnen voor de sociale en emotionele ontwikkeling van onderwijsadviesbureau CED-Groep hebben ze ook bepaald welke aspecten hiervan ze (zeer) relevant vonden voor de muziekles. Daarnaast zijn wensen geïnventariseerd voor de vorm en praktische bruikbaarheid van een volgsysteem. Op basis van de literatuurverkenning en de uitkomsten van het focusgroep-interview zijn definitieve ontwerpcriteria opgesteld voor de inhoud, vorm en bruikbaarheid (zie hoofdstuk 2).

AFBEELDING 1: Het raamwerk van *Sounds of Intent*

Ontwerpfase

In de ontwerpfase zijn via een cyclisch proces van ontwerpen, testen, analyseren en herontwerpen het theoretisch kader en het digitale volgsysteem van *Muziek is Meer* ontwikkeld.

Het eerste ontwerp van het theoretisch kader omvat een tweedeling tussen muzikale vaardigheden en sociale en emotionele. Het kader is gebaseerd op het Engelse *Sounds of Intent* én de door de vakleerkrachten samengestelde lijst met (zeer) relevante items voor de sociale en emotionele ontwikkeling (zie paragraaf 3.1). Er is een koppeling gemaakt met al bestaande leerlijnen in het speciaal onderwijs en waar mogelijk is een verbinding gemaakt tussen de verschillende vaardigheden.

Dit eerste concept is getest door lesobservaties en voor-gelegd aan vakleerkrachten in semigestructureerde interviews en een focusgroep-interview. Op basis daarvan is in de tweede fase een tweede ontwerp van het theoretisch kader en een eerste ontwerp van het volgsysteem ontwikkeld. In het theoretisch kader zijn bij de muzikale vaardigheden onderdelen toegevoegd en teksten aangescherpt om beter aan te sluiten bij de kerndoelen voor muziek. De lijst met (zeer) relevante items van de sociale en emotionele ontwikkeling is ingekort, aangezien enkele items in de praktijk (bijna) niet terug te zien waren.

Voor het volgen van de items van de sociale en emotionele ontwikkeling is een rubric ontwikkeld. In het volgsysteem is de mogelijkheid toegevoegd om op leerlingniveau aantekeningen te maken. Beide ontwerpen zijn uitgetoetst en geobserveerd in de praktijk. Met interviews is gekeken wat de vakleerkrachten ervan vonden.

In de derde fase is het theoretisch kader verder aangescherpt. Relevante doelen uit al bestaande leerlijnen voor het speciaal onderwijs zijn omgezet naar voorbeelden van muzikaal gedrag. In plaats van de rubric is een lijst van algemene vaardigheden gedefinieerd die een aandachtspunt of sterk punt

kunnen zijn voor een leerling of groep. Het kader is vervolgens verwerkt in een digitaal volgsysteem. In de digitale versie is een aantal functies toegevoegd, zoals het groepsoverzicht, een functie voor notities op individueel en groepsniveau en een mogelijkheid om een rapportage te printen. Afbeelding 2 geeft een voorbeeld van de groeps- en leerlingpagina van het volgsysteem.

1.2

PARTICIPANTEN

Vakleerkrachten muziek

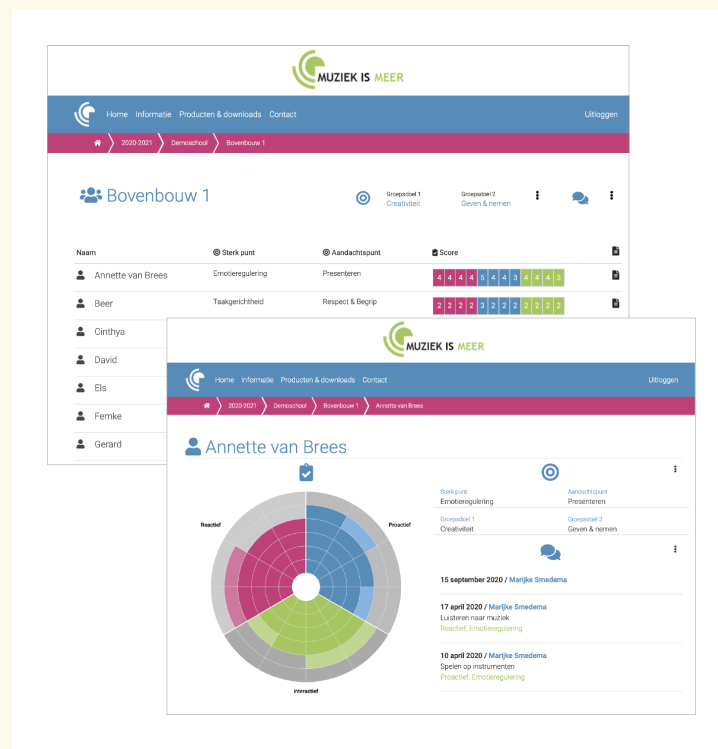
Vier vakleerkrachten muziek van verschillende scholen hebben meegewerkt aan de ontwikkeling van het theoretische kader en het daarop gebaseerde digitale volgsysteem *Muziek is Meer*. Ze waren aanwezig bij de focusgroep-interviews en werkten mee aan individuele interviews en lesobservaties. Door externe omstandigheden hebben niet alle vakleerkrachten in alle onderzoeksfases kunnen participeren.

De vier vakleerkrachten werken in het speciaal (voortgezet) onderwijs en geven les aan leerlingen die zeer moeilijk lerend zijn en/of een meervoudige beperking hebben. Twee vakleerkrachten hebben de opleiding orthopedagogische muziekbeoefening gedaan, één de opleiding docent muziek en één de opleiding muziektherapie. Drie van de vier hebben ruim vijftien jaar leservaring, de vierde staat vier jaar voor de klas. Alle vakleerkrachten hebben ervaring met de ZML-leerlijnen van de CED-Groep.

Onderzoeker

Het onderzoek is uitgevoerd door een vakleerkracht muziek uit het speciaal onderwijs. Tijdens het ontwerponderzoek nam de onderzoeker verschillende rollen aan zoals gespreksleider en

AFBEELDING 2: Voorbeeld groeps- en leerlingpagina volgsysteem



vakexpert. De eigen lespraktijk is gebruikt ter voorbereiding op interviews en observaties en om onderdelen uit het volgsysteem te testen.

1.3

METHODE VAN DATAVERZAMELING

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag zijn verschillende onderzoeksinstrumenten gebruikt: focusgroep- en semigestructureerde interviews met de vakleerkrachten, lesobservaties bij de vakleerkrachten en een vragenlijst met open vragen (zie Tabel 1).

Focusgroep-interviews

In een focusgroep-interview, geleid door een gespreksleider, staan interactie en discussie tussen participanten centraal (Assema, Mesters, & Kok, 1992).

Bij het eerste focusgroep-interview in de vooronderzoeksfase waren alle vier vakleerkrachten aanwezig. De vragen waren voornamelijk gericht op het theoretische kader: Bij welke kerndoelen voor muziek, culturele oriëntatie en creatieve expressie en de sociale en emotionele ontwikkeling moet *Muziek is Meer* aansluiten? Welke items van de sociale en emotionele ontwikkeling moeten in het volgsysteem komen? Ook is een eerste inventarisatie gedaan van de praktische wensen voor het volgsysteem.

Tijdens het tweede focusgroep-interview in de ontwerp-fase waren naast drie vakleerkrachten uit de focusgroep, ook een externe muziekdocent uit het SO en een onderwijsadviseur aanwezig. De vragen waren gericht op het theoretisch kader en het volgsysteem: Is het mogelijk om de items van de sociale en emotionele ontwikkeling uit de kerndoelen in te voegen in het Engelse raamwerk *Sounds of Intent*, en zo ja op welke wijze? Welke doelen en activiteiten voor de muziekles passen hierbij

TABEL 1: Onderzoeksinstrument per onderzoeksfase

ONDERZOEKSFASE	ONDERZOEK SINSTRUMENT	EVALUATIE
Vooronderzoeksfase	– Focusgroep-interview 1	– Theoretisch kader
Ontwerpfase (eerste concept)	– Lesobservaties ronde 1	– Theoretisch kader (sociale & emotionele vaardigheden)
	– Lesobservaties ronde 2	– Theoretisch kader (muzikale vaardigheden)
	– Semigestructureerde interviews	– Theoretisch kader en volgsysteem
	– Focusgroep-interview 2	– Theoretisch kader en volgsysteem
Ontwerpfase (tweede concept)	– Lesobservaties ronde 3	– Theoretisch kader (muzikale vaardigheden)
	– Semigestructureerde interviews	– Theoretisch kader en volgsysteem
Ontwerpfase (derde concept)	– Vragenlijsten met open vragen	– Theoretisch kader (sociale & emotionele vaardigheden) en volgsysteem

en hoe ziet concreet leerlinggedrag er dan uit? Hoe zouden de vaardigheden gescoord moeten worden? Hoe zorgen we ervoor dat het digitale volgsysteem praktisch uitvoerbaar blijft?

Semigestructureerde interviews

Het eerste en tweede concept van het theoretisch kader en het volgsysteem zijn geëvalueerd met de vakleerkrachten via individueel afgenomen, semigestructureerde interviews. De vragen waren gericht op de inhoudelijke evaluatie van het

theoretisch kader (zoals beoordelingscriteria en aanpassing en aanvulling van onderdelen) en op de vorm van het volgsysteem. De vragenlijsten zijn te vinden in bijlage 2.

Lesobservaties

Gedurende de ontwerpfasen hebben drie rondes van lesobservaties plaatsgevonden.

In de eerste ronde zijn acht groepen op twee scholen geobserveerd. Gekeken is welke van de (zeer) relevante items van de sociale en emotionele ontwikkeling waarneembaar waren tijdens de muziekles.

In de tweede ronde zijn vijf groepen op twee scholen geobserveerd. Deze observatie was gericht op de bruikbaarheid van het theoretisch kader.

Tijdens de derde observatieronde werd het tweede concept getest. Hiervoor zijn in zeven groepen op drie scholen, steeds twee leerlingen per groep geobserveerd en zijn leerlingen beoordeeld. Bij de lesobservatie is het scoringsformulier (zie bijlage 3) gebruikt en was de aandacht gericht op het theoretisch kader en de praktische uitwerking van het volgsysteem. Mijn eigen inschaling heb ik na de observatie vergeleken met de scores van de vakleerkrachten.

Vragenlijst

Tijdens de ontwerpfasen van het derde ontwerp is een schriftelijke vragenlijst met open vragen naar de vakleerkrachten gestuurd over het theoretisch kader en de bruikbaarheid van het digitale volgsysteem (zie bijlage 4). Zo is onder meer de definitieve lijst met algemene vaardigheden ter controle voorgelegd aan de vakleerkrachten.

1.4

DATA-ANALYSE

Van de focusgroep-interviews zijn geschreven verslagen gemaakt. De analyse van het eerste interview richtte zich op het definiëren van (meest) relevante items voor de sociale en emotionele ontwikkeling en op de wensen voor de vorm van het volgsysteem. Bij de analyse van de tweede focusgroep-interview lag de focus op de integratiemogelijkheden van sociale en emotionele ontwikkeling en op aanvullende wensen voor de vorm van het volgsysteem.

Ook van de individuele interviews zijn geschreven verslagen gemaakt. Gesprekken zijn opgenomen om ze terug te kunnen beluisteren bij twijfel over de inhoud van het verslag. De verslagen van de lesobservaties zijn deductief gecodeerd. De categorieën waren de muzikale vaardigheden (domeinen, segmenten en elementen) en de (meest) relevante items van de sociale en emotionele ontwikkeling.

De antwoorden op de vragenlijst zijn samengevat in verslagen en geanalyseerd op algemene vaardigheden en praktische bruikbaarheid van het volgsysteem.

1.5

KWALITEIT VAN ONDERZOEK

Procedurele validiteit en transferability

Bij procedurele validiteit draait het om 'the researchers' constructions are grounded in the constructions of those whom they studied and how far this grounding is transparent for others' (Flick, 2009, p. 388). De onderzoeker moet dus kunnen aangeven waarom de data een goede weergave zijn van wat zich in de praktijk afspeelt en waar de eigen interpretatie van de data begint. Ook de invloed van die interpretatie op de ervaringen

van de participanten van het onderzoek moet transparant zijn. Om de procedurele validiteit in dit onderzoek te borgen heb ik triangulatie toegepast. Hierbij vergelijkt de onderzoeker data uit verschillende instrumenten. Ook is een *member check* gedaan door het onderzoeksverslag ter controle en correctie voor te leggen aan de vakleerkrachten.

Procedurele betrouwbaarheid

Bij procedurele betrouwbaarheid gaat het erom dat de onderzoeksprocedures transparant zijn en dat de onderzoeker verantwoordelijk gehouden kan worden voor de genomen keuzes. Om deze betrouwbaarheid te borgen heb ik een nauwkeurige beschrijving gegeven van hoe data zijn verzameld en verwerkt. Na afloop van de lesobservaties hield ik altijd een semigestructureerd interview om observaties en mogelijke interpretaties te checken bij de vakleerkrachten.

Ethiek

De vakleerkrachten hebben toestemming gegeven voor het verwerken van de uitkomsten in de focusgroep- en semigestructureerde interviews. Ook voor de lesobservaties hebben zij schriftelijk toestemming gegeven.●

2 VOORONDERZOEKS- FASE

In dit hoofdstuk geef ik een algemene beschrijving van de rol van kerndoelen en leerlijnen in het onderwijs, om vervolgens de kerndoelen en leerlijnen voor muziek en voor de sociale en emotionele ontwikkeling te beschrijven. Deze leveren criteria voor het nieuwe volgsysteem. Daarna volgt een analyse van *Sounds of Intent* op de inhoud en op de bruikbaarheid voor het Nederlandse onderwijs. Het hoofdstuk besluit met een overzicht van ontwerpcriteria voor *Muziek is Meer*.

2.1

KERNDOELEN EN LEERLIJNEN

Sinds 2009 gelden er voor leerlingen in het SO die zeer moeilijk lerend of meervoudig gehandicapt zijn (ZML/MG), richtlijnen voor wat ze moeten kennen en kunnen aan het einde van hun schooltijd, de zogeheten kerndoelen. De kerndoelen zijn streefdoelen en zeggen niet iets over het werkelijk behaalde niveau van de leerling (Ministerie van OC&W, 2009). Ze bevatten specifieke doelen voor leergebieden, zoals Nederlandse taal en kunstzinnige oriëntatie, en algemene, vakoverstijgende doelen zoals sociale, culturele en lichamelijke kennis en vaardigheden en het ontwikkelen van creativiteit (Inspectie van onderwijs, 2016; Ministerie van OC&W, 2010). In navolging op de kerndoelen voor het SO gelden sinds 2013 ook kerndoelen voor het voortgezet speciaal onderwijs. Daarin wordt onderscheid gemaakt in de uitstroombestemmingen vervolgonderwijs, arbeids-

marktgericht en dagbesteding (Ministerie van OC&W, 2014). De kerndoelen vormen de basis van het curriculum. Vanuit de kerndoelen is het mogelijk om een leerlijn samen te stellen. Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) definieert een leerlijn als ‘een beredeneerde opbouw van tussendoelen en inhouden, leidend naar een einddoel’ (Strijker, 2010).

De meest gangbare leerlijnen voor het speciaal onderwijs zijn ontwikkeld door de CED-Groep. Er zijn leerlijnen voor vakspecifieke en vakoverstijgende vaardigheden. De ZML-leerlijnen zijn opgedeeld in zestien niveaus en richten zich op leerlingen met een uitstroombestemming 2 tot en met 4 (uitstroombestemming taakgerichte dagbesteding en (beschutte) arbeid). De zogeheten Plancius-leerlijnen zijn voor leerlingen met uitstroombestemming 1 (belevingsgerichte dagbesteding) en opgedeeld in zes niveaus. Voor elk niveau zijn leerstandaarden of te behalen streefdoelen geformuleerd.

2.2

KERNDOELEN EN LEERLIJNEN VOOR MUZIEK

In de kerndoelen voor het SO valt muziek onder het leergebied kunstzinnige oriëntatie. Naast muziek vallen hieronder handvaardigheid en tekenen, en dramatische vorming. Over de relevantie van het vak muziek schrijft het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010, p 28) het volgende: ‘Leerlingen groeien op in een samenleving waarin veel muziek klinkt: muziek uit hun eigen jeugdcultuur, muziek uit niet-westerse culturen, oude en hedendaagse muziek, ontspanningsmuziek, filmmuziek. Muziek heeft vaak een informerende rol, zoals bij herkenningstunes, signalen met hoogteverschillen en signalen waarbij klankkleur, sterkte en tempoverschillen relevante informatie geven. Muziek doet daarbij iets met leerlingen: ze komen in een bepaalde sfeer, ze leren erbij bewegen en ze leren ervan

genieten.' Voor bewegen (of dans) staan geen aparte kerndoelen beschreven. Deze zijn geïntegreerd bij de doelen voor muziek.

Het VSO kent geen expliciete kerndoelen voor muziek. Wel zijn er algemene doelen voor het leergebied culturele oriëntatie en creatieve expressie beschreven. Bij de uitstroombestemming arbeid ligt de nadruk op competenties om de vrije tijd op een passende en bevredigende manier in te vullen. Het aanbod richt zich naast kunsteducatie ook op media-educatie en sociaal-cultureel aanbod. Binnen het leergebied leren leerlingen hun gevoelens uit te drukken en hierover te communiceren in beeld, geluid en (lichaams)taal. Bij de uitstroombestemming dagbesteding wordt de persoonlijke, creatieve en kunstzinnige ontwikkeling van de leerlingen gestimuleerd. De doelen zijn gericht op verbeeldingskracht en competenties om de vrije tijd op een zinvolle en bevredigende manier vorm te geven. De leerlingen verkennen hun eigen expressieve mogelijkheden binnen beeldend, audiovisueel, muziek, dans en drama en krijgen zicht op hun eigen voorkeuren en talenten (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014).

Tabel 2 geeft een overzicht van alle kerndoelen voor het SO ZML/MG en voor de uitstroomprofielen arbeid en dagbesteding van het VSO. De nummers in de tabel corresponderen met het nummer van het kerndoel uit de betreffende kerndoelenboekjes.

Sinds de kerndoelen voor het speciaal onderwijs van kracht zijn, zijn er in Nederland diverse leerlijnen ontwikkeld voor muziek in het speciaal onderwijs. Genoemd zijn al de ZML-leerlijnen en de *Plancius*-leerlijnen van de CED-Groep. De eerste omvatten vijf leerlijnen voor muziek: zingen, bewegen op muziek, muziek beleven, muziek beluisteren, onderscheiden en benoemen, en ritmisch muziek maken met instrumenten. De leerkracht kan verdeeld over die vijf leerlijnen 142 items scoren. Aanvullend zijn er voor de VSO leerlijnen voor oriën-

TABEL 2: Kerndoelen Muziek en culturele oriëntatie en creatieve expressie

KERNDOELEN MUZIEK (SO) EN CULTURELE ORIËNTATIE EN CREATIEVE EXPRESSIE (VSO)	
SPECIAAL ONDERWIJS ZML/MG	<i>Muziek</i> 53. De leerlingen leren liederen zingen, alleen en in groepsverband. 54. De leerlingen leren begeleidingsritmes spelen op (school)instrumenten en leren samen een muziekstuk uitvoeren. 55. De leerlingen leren speelliederen uitvoeren, bewegen op een gespeeld ritme en leren daarbij de ervaringen, gevoelens en situaties in beweging en dans weergeven. 56. De leerlingen leren muziek beleven en genieten, onderscheiden en benoemen.
VSO DAGBESTEDING	<i>Culturele oriëntatie en creatieve expressie</i> 29. De leerling maakt kennis met het (sociaal-)cultureel aanbod in zijn omgeving door actief deel te nemen aan culturele activiteiten. 30. De leerling leert vaardigheden waarmee hij zich creatief en kunstzinnig wil en kan uiten, passend bij de eigen mogelijkheden, talenten en voorkeuren. 31. De leerling leert eigen kunstzinnig werk, alleen of binnen een groep aan anderen (medeleerlingen, ouders) te presenteren. 32. De leerling leert te communiceren over eigen kunstzinnig werk en dat van anderen.
VSO ARBEIDSGERICHT	<i>Culturele oriëntatie en creatieve expressie</i> 44. De leerling oriënteert zich op het sociaal-cultureel aanbod in zijn omgeving, leert een voor hem passende keuze te maken uit dit aanbod en leert actief deel te nemen aan culturele activiteiten. 45. De leerling leert zich creatief en kunstzinnig te uiten, passend bij de eigen talenten, voorkeuren en mogelijkheden. 46. De leerling leert eigen creatief of kunstzinnig werk, alleen of met een groep, aan anderen te presenteren. 47. De leerling leert te vertellen en na te denken over eigen creatief of kunstzinnig werk en over het werk van anderen.

tatie op culturele activiteiten, presenteren van eigen werk en het communiceren over werkstukken.

In de *Plancius*-leerlijn staat muziek niet als aparte leerlijn genoemd, maar aspecten van muziek en geluid zijn wel terug te vinden in de leerlijnen voor sensomotoriek (horen), spelontwikkeling en communicatie. Voorbeelden van doelen zijn ‘herkent wanneer een ander zijn klank imiteert’, ‘herkent veel herhaalde liedjes’ en ‘vraagt actief om een reactie uit de omgeving door geluiden of gericht kijken’. Leerkrachten kunnen via het leerlingvolgsysteem van de school (bijvoorbeeld ParnasSys of Datacare) de muzikale ontwikkeling van de leerling structureel volgen. In de praktijk bleken vakleerkrachten niet altijd uit de voeten te kunnen met de leerlijnen van ZML/Plancius, omdat ze deze niet passend of niet volledig vonden (Smedema, 2013).

Als reactie op de beschikbare leerlijnen hebben diverse vakleerkrachten de afgelopen jaren zelf leerlijnen ontwikkeld. *Op weg* is hier een voorbeeld van. Het is een leerlijn voor muziekonderwijs aan zeer moeilijk lerende leerlingen met een IQ tot 35 en sluit aan op niveau 1 en 2 van het doelgroepenmodel. De domeinen die aan de orde komen zijn zingen, bewegen op muziek, muziek beleven en ritmisch muziek maken met instrumenten. Bij elk domein zijn drie ontwikkelingsstappen beschreven die gebaseerd zijn op de lichaamsgebonden ordeningsfasen van Dorothea Timmers-Huigens (Van Koolwijk, 2016). In bijlage 5 is een overzicht te vinden met alle onderzochte leerlijnen.

2.3

ONTWERPCRITERIA (1)

De kerndoelen en leerlijnen heb ik voorgelegd aan de vakleerkrachten in het eerste focusgroep-interview. Ze waren het erover eens dat het theoretisch kader en volgsysteem van

Muziek is Meer zou moeten aansluiten bij alle kerndoelen voor muziek. Naast de muzikale doelen moet er dus ook ruimte zijn voor de doelen voor culturele oriëntatie en creatieve expressie, zoals het deelnemen aan culturele activiteiten in de omgeving en het presenteren van en het communiceren over eigen werk. Om een doorgaande ontwikkelingslijn te waarborgen is de wens uitgesproken om geen onderscheid te maken tussen de doelen voor het SO en het VSO. Het gevolg is dat aspecten die nu alleen in de kerndoelen van het VSO voorkomen, zoals presenteren van eigen werk, ook in het SO een plek kunnen krijgen en vice versa.

Uit het focusgroep-interview bleek dat alle vakleerkrachten ervaring hebben met de ZML-leerlijnen van de CED-Groep. Ze ervaren het werken daarmee in het algemeen als positief, omdat het richting en focus geeft. Als nadeel noemen ze dat samenspel bijna geen aandacht krijgt in deze leerlijnen en dat het totale aantal tussendoelen te groot is. Daarbij komt dat de doelen soms te specifiek zijn en soms juist niet helder genoeg. Ten slotte zetten ze vraagtekens bij de volgorde van sommige doelen in de CED-leerlijnen. Volgens de vakleerkrachten verloopt de muzikale ontwikkeling niet zo lineair als de leerlijnen suggereren. Ze hebben een voorkeur voor het werken met muzikale ontwikkelingsfasen, onafhankelijk van de uitstroombestemming, waarbij voorbeelden van concreet gedrag omschreven staan. Deze voorbeelden kunnen helpen bij het inschalen van een leerling. Ze vragen of het nieuwe volgsysteem kan aansluiten bij een wetenschappelijk kader, zoals dat ook het geval is bij *Op weg*.

Samenvattend moet een nieuw volgsysteem aansluiten bij de kerndoelen, een doorgaande lijn van SO naar VSO hebben, niet te veel tussendoelen hebben, aansluiten bij een theoretisch kader en expliciet aandacht besteden aan samenspel.

2.4

KERNDOELEN EN LEERLIJNEN VOOR DE SOCIALE EN EMOTIONELE ONTWIKKELING

De sociale en emotionele ontwikkeling vallen onder de vakoverstijgende kerndoelen. Het SO gebruikt de term ‘sociale en emotionele ontwikkeling’, het VSO spreekt over ‘leren functioneren in sociale situaties’. In Tabel 3 staan de kerndoelen voor de sociale en emotionele ontwikkeling zoals beschreven in de verschillende sets kerndoelen voor SO en VSO. De nummers in de tabel corresponderen met het nummer van het kerndoel in het betreffende kerndoelenboekje.

TABEL 3: Kerndoelen sociale en emotionele ontwikkeling

KERNDOELEN SOCIALE EN EMOTIONELE ONTWIKKELING	
SPECIAAL ONDERWIJS ZML/MG	<i>Zelfbeeld</i> 2. De leerlingen leren met behoud van het gevoel voor zelfvertrouwen en zelfwaardering omgaan met de eigen mogelijkheden en beperkingen. <i>Sociaal gedrag</i> 3. De leerlingen leren omgaan met anderen. <i>Spelontwikkeling</i> 4. De leerlingen leren zich oriënteren op hun omgeving door middel van spel.
VOORTGEZET SPECIAAL ONDERWIJS - ARBEIDSGERICHT - DAGBESTEDING	<i>Leren functioneren in sociale situaties</i> 8. De leerling leert op adequate wijze om te gaan met eigen gevoelens en wensen. 9. De leerling leert respectvol en verantwoordelijk om te gaan met anderen.

In de kerndoelen voor SO en VSO zitten overeenkomsten en verschillen. Zo staat het leren omgaan met anderen in beide sets als doel. Het omgaan met gevoelens zien we terug bij de kerndoelen voor het VSO, maar niet in die voor het SO. Wie verder zoekt in het kerndoelenboekje, vindt voor het SO omgaan met je gevoelens wel terug bij specifieke vakken, zoals muziek, drama en bewegingsonderwijs. Het doel omgaan met de eigen mogelijkheden en beperkingen staat bij het VSO bij de doelen voor het ontwikkelen van een persoonlijk toekomstperspectief en culturele oriëntatie en creatieve expressie.

Voor het reguliere onderwijs zijn er in Nederland verschillende leerlijnen of volgsystemen voor de sociaal emotionele ontwikkeling op de markt, zoals de Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL), Sociaal-emotionele ontwikkeling Leefstijl (SEOL), Sociaal-emotionele ontwikkeling (Viseon) en ZIEN!. Ze zijn ontwikkeld vanuit verschillende theoretische kaders. Bij alle leerlijnen is de sociale en emotionele ontwikkeling opgedeeld in een aantal domeinen, waarbij er vrijwel geen overlap in termen is. Domeinen variëren bijvoorbeeld van werkhouding en welbevinden (Viseon), opkomen voor jezelf en aardig doen (SCOL), sociale flexibiliteit en impulsbeheersing (ZIEN!) tot probleem oplossen en morele vaardigheden (SEOL).

Het Kohnstamm Instituut heeft in 2013 de betrouwbaarheid en validiteit van dergelijke meetsystemen onderzocht. SCOL en SEOL zijn geschikt bevonden, Zien! werd als mogelijk geschikt en Viseon als niet geschikt (Ledoux, Meijer, Van der Veen, Breetvelt, 2013). Aangetekend moet worden dat hier de eerste versie van Viseon is onderzocht en er inmiddels Viseon 2.0 op de markt is; Leefstijl was nog niet uitgegeven ten tijde van het onderzoek.

De uitgever van SCOL, de CED-Groep, heeft naast SCOL, ook twee varianten uitgegeven voor leerlingen die zeer moeilijk lerend zijn, namelijk de al genoemde Plancius- en ZML-leerlij-

nen. Er zit veel overlap in de verschillende domeinen, maar er zijn ook duidelijke verschillen. In Tabel 4 staat een overzicht van de domeinen die terugkomen in de verschillende leerlijnen van de CED-Groep. Je kunt hier zien dat omgaan met ruzie/conflicten terugkomt in alle lijnen, maar een taak uitvoeren alleen bij SCOL. Opvallend is verder dat bij SCOL gesproken wordt over samenwerken en spelen en bij ZML over omgaan met anderen. Dit laatste sluit weer aan bij de kerndoelen. De wijze van volgen is verschillend bij SCOL en bij de ZML/Plancius. SCOL werkt met stellingen die de leerkracht met ja of nee kan beantwoorden. ZML/Plancius heeft leerlijnen die uit maximaal zestien verschillende niveaus bestaan. In bijlage 6 is een overzicht te vinden van alle onderzochte leerlijnen.

2.5 ONTWERPCRITERIA (2)

Tijdens het eerste focusgroep-interview hebben de vakleerkrachten vanuit de observatielijst van SCOL de relevantie bepaald van verschillende items voor de sociale en emotionele ontwikkeling tijdens muzieklessen, items dus die in het nieuwe volgsysteem aan bod zouden moeten komen. Ik heb ervoor gekozen om de observatielijst van SCOL als uitgangspunt te gebruiken, omdat deze uitgebreider is dan de leerlijnen van ZML en Plancius. De categorie ‘omgaan met emoties’ is vanuit ZML/Plancius toegevoegd aan de lijst met 26 stellingen, omdat deze ontbrak in SCOL.

In duo's namen de vakleerkrachten alle items met toelichting door om ze vervolgens te categoriseren als zeer relevant, relevant, minder relevant of niet relevant voor de muziekles. Daarna zijn de uitslagen van beide duo's vergeleken. Over de meeste vragen bleek overeenstemming, over enkele items was er discussie alvorens tot consensus te komen. De discussie had

TABEL 4: Domeinen van leerlijnen sociale en emotionele ontwikkeling

DOMEIN	SCOL	PLANCIUS	ZML	ZML VSO
Ervaringen delen	x		x	
Aardig doen	x	x	x	
Samen spelen en werken	x			
Een taak uitvoeren	x			
Jezelf presenteren	x		x	
Een keuze maken	x	x	x	
Opkomen voor jezelf	x	x	x	
Omgaan met ruzie / conflicten	x	x	x	x
Omgaan met gevoelens		x	x	x
Omgaan met je mogelijkheden / beperkingen			x	x
Respectvol en verantwoord omgaan met anderen			x	x

meestal te maken met of het item wel of niet expliciet relevant was voor de muziekles.

De vakleerkrachten willen dat bij het ontwerpen van het theoretisch kader de items die ze als zeer relevant of relevant hebben aangemerkt, meegenomen worden in de leerlijn

(zie Tabel 5). In de discussie benadrukten de vakleerkrachten overigens het belang van een goede omschrijving van alle categorieën en items, met specifiek een link naar de muziekles. Een overzicht met alle door de vakleerkrachten gecategoriseerde items is terug te vinden in bijlage 7.

TABEL 5: Items van de sociale en emotionele ontwikkeling die zeer relevant (ZR) en relevant (R) zijn voor de muziekles

CATEGORIE	ITEM
Aardig doen	– Houdt rekening met de gevoeligheden van een ander (ZR) – Zegt iets aardigs tegen een ander (R)
Een keuze maken	– Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen (ZR)
Een taak uitvoeren	– Zet door als een taak niet direct lukt (ZR) – Maakt een taak af (R) – Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op (R)
Ervaringen delen	– Maakt een grapje (ZR)
Jezelf presenteren	– Treedt ontspannen op voor de groep (ZR) – Vertelt iets in de groep (R)
Omgaan met gevoelens	– (ZR)
Omgaan met ruzie	– Luistert bij een ruzie naar de ander (R)
Samen spelen en werken	– Houdt zich aan een afspraak (ZR) – Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit (R)

Samenvattend gelden bij de ontwerpcriteria dat alle items voor de sociale en emotionele ontwikkeling die als relevant en zeer relevant zijn aangemerkt door de vakleerkrachten verwerkt worden in het theoretisch kader.

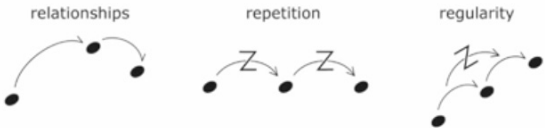
2.6

HET RAAMWERK EN VOLGSYSTEEM SOUNDS OF INTENT

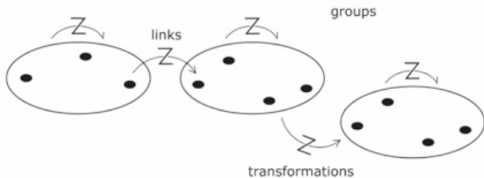
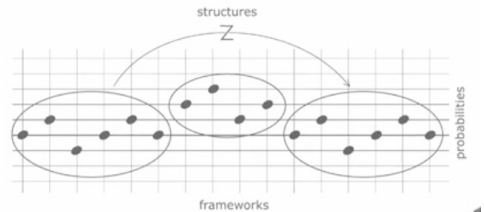
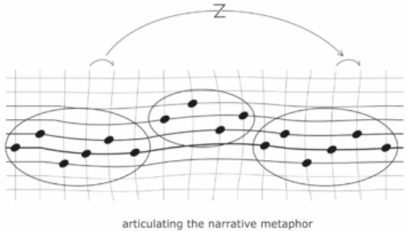
Sounds of Intent (SOI) is een raamwerk en volgsysteem voor kinderen en jongeren met (ernstige) leerproblemen of een meervoudige beperking. Het is ontwikkeld op basis van onderzoek door het UCL Institute of Education, Roehampton University, Royal National Institute of the Blind en scholen voor speciaal onderwijs. Doel was het in kaart brengen van de muzikale ervaringen, prestaties en de aard en mate van ontwikkeling van kinderen en jongeren met complexe onderwijsbehoeften. Het onderzoeksteam analyseerde samen met de mensen uit de beroepspraktijk de verschillende acties, reacties en interacties die ze waarnamen bij hun leerlingen met leerproblemen. Door deze uit te werken in een interactief en digitaal volgsysteem met beschrijvingen van diverse muziekprofielen konden behandelaars en ouders de muzikale ontwikkeling van leerlingen beoordelen en inschalen. Binnen de muzikale ontwikkeling maakt het raamwerk SOI onderscheid tussen drie verschillende vormen waarin iemand met geluid en muziek bezig kan zijn: *Reactief*: het luisteren en reageren op geluiden en muziek; *Proactief*: het zelf muziek maken; *Interactief*: het bezig zijn met geluid en muziek in groepsverband (Wilde, Ockelford & Welch, 2016).

Daarnaast kwam het onderzoeksteam tot de conclusie dat het geobserveerde muzikale gedrag sterk varieerde van iets dat leek op een nulpunt tot op een zeer hoog niveau

TABEL 6: Fasen van *Sounds of Intent*

DE FASEN VAN SOUNDS OF INTENT	
FASE	COGNITIEVE KERNVAARDIGHEID
1. Verwarring en chaos	Geen bewustzijn van geluid 
2. Bewustwording en intentionaliteit	Een toenemende bewustwording van geluid en van de mogelijke gevarieerdheid van geluid 
3. Relaties, repetitie, regelmaat	Een groeiende bewustwording van de mogelijkheden en relaties tussen de basis kenmerken van geluid 

VERVOLG TABEL 6: Fasen van *Sounds of Intent*

DE FASEN VAN SOUNDS OF INTENT	
FASE	COGNITIEVE KERNVAARDIGHEID
4. Klanken die clusters vormen	Een groeiende perceptie van groepen van klanken, en de relaties die hier mogelijk tussen zitten 
5. Diepere structurele verbindingen	Er is een toenemende herkenning van structuren binnen volledige muziekstukken en begrip van kaders binnen de domeinen (timing en tuning) 
6. Volgroeide artistieke expressie	Er is een ontwikkeld bewustzijn van het emotionele aspect van muziek en hoe deze ingezet kan worden zodat een verhaal verteld kan worden (zoals het gebruik maken van rubato, of volume om iets te accentueren) 

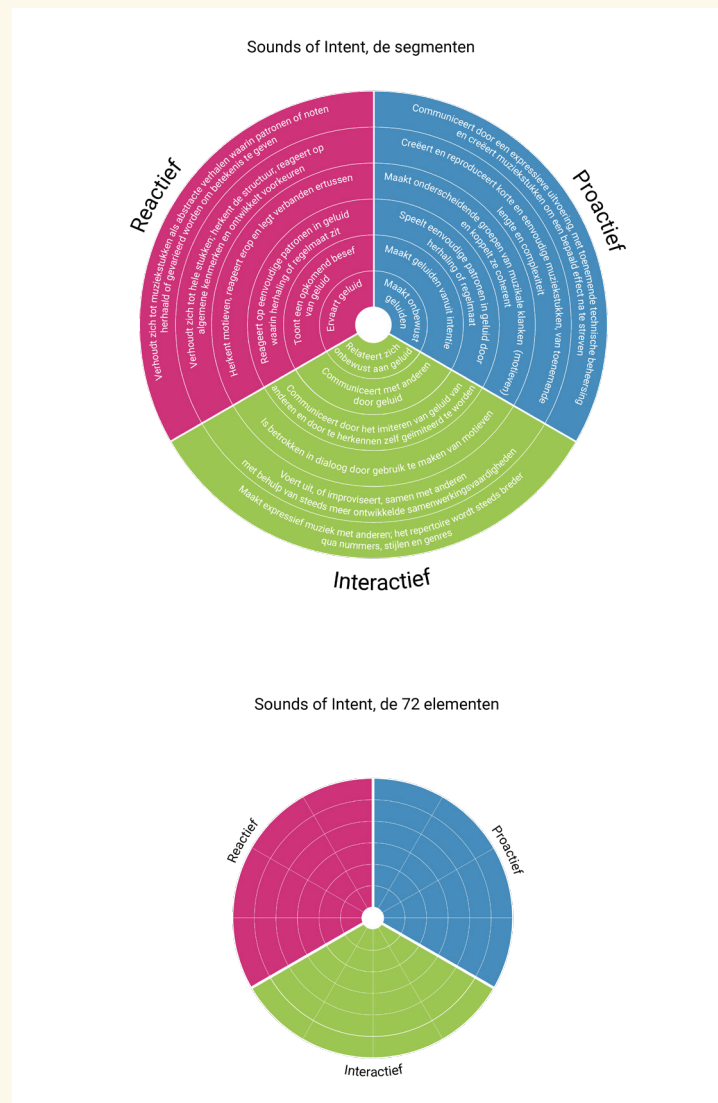
met muziek bezig zijn. Op basis van cognitieve kernvaardigheden onderscheidde het zes muzikale fasen (zie Tabel 6; Ockelford, 2008).

Het raamwerk van *Sounds of Intent* (zie Afbeelding 3) bestaat uit een cirkel met drie domeinen die elk is opgedeeld in zes fasen (subcirkels). Dit resulteert in achttien segmenten. De muzikale ontwikkeling begint bij de binnenste cirkel en ontwikkelt zich steeds verder naar buiten toe. Hierbij ligt de focus in het begin bij het kind of jongere zelf, waarna zijn wereld steeds verder wordt uitgebreid. Om nog meer details te kunnen weergeven zijn na verder onderzoek de achttien segmenten verder opgesplitst in steeds vier verschillende elementen. Het gehele raamwerk bestaat uiteindelijk uit 72 verschillende elementen waarop gescoord kan worden, inclusief toelichting en voorbeelden.

Uit alle observaties in het onderzoek blijkt dat de muzikale ontwikkeling nooit simpel en eenduidig verloopt. Die complexiteit bevestigde de veronderstelling dat de muzikale ontwikkeling van nature plaatst vindt binnen meer lagen en diverse facetten kent. Het muzikale ontwikkelingsprofiel van iemand bestaat dus uit verschillende facetten en je kunt niet simpelweg zeggen dat iemand op een bepaald punt is van zijn muzikale ontwikkeling.

Het raamwerk van *Sounds of Intent* is getest in verschillende contexten en het bleek de vooruitgang van leerlingen zichtbaar te kunnen maken. Bij de resultaten plaatsten de onderzoekers wel een aantal kanttekeningen. Zo kan de routine en bekendheid van materialen meespelen in de betrokkenheid van de leerlingen en kan de ervaring van leerkrachten in observeren en hun wens tot verbetering meespelen bij het inschalen van leerlingen. Om de betrouwbaarheid van het raamwerk te verhogen zijn twee parameters toegevoegd aan

AFBEELDING 3: Origineel raamwerk van *Sounds of Intent* (vertaalde versie); segmenten en elementen



het volgsysteem: de gradatie van bezig zijn met muziek, waarbij gekeken werd of bij het geobserveerde gedrag sprake was van een lage, gemiddelde of hoge match met het betreffende element, en de frequentie waarin verschillende soorten gedrag optreden (Cheng, Ockelford & Welch, 2009; Wilde et al., 2016).

Een analyse van *Sounds of Intent* wijst uit dat het in grote lijnen aansluit bij de Nederlandse kerndoelen voor muziek. De meeste kerndoelen zijn herleidbaar in het raamwerk. Uitzonderingen zijn bewegen op muziek (SO kerndoel 55), kennis maken met (sociaal-)cultureel aanbod (VSO kerndoel 29 en 44) en presenteren van eigen werk (VSO 31 en 46). De termen ‘beleven’ en ‘genieten’ zien we ook niet terug in de Engelse *Sounds of Intent*.

Tijdens het eerste focusgroep-interview is het raamwerk van *Sounds of Intent* voorgelegd aan de vakleerkrachten. Ze reageerden positief op de drie domeinen en het feit dat interactie een even grote rol speelt als reactief en proactief. Het denken vanuit ontwikkelingsfasen in plaats van een lineaire ontwikkeling, zoals bij de leerlijnen van de CED-Groep, sluit aan bij hun wensen. De wetenschappelijke basis wekte bovendien vertrouwen. Over een aantal punten hadden ze nog wel vragen: Kan ‘presenteren’ geïntegreerd worden binnen het domein interactie? Kan ‘beweging’ geïntegreerd worden binnen het theoretisch kader? Moeten de termen ‘beleven’ en ‘genieten’ toegevoegd worden in het volgsysteem, of vormen zij de basis waarop al het andere kan ontwikkelen? Deze vragen zijn meegenomen tijdens de ontwerpfasen.

2.7

ONTWERPCRITERIA (3)

Smedema (2013) beschreef al een aantal criteria voor de vorm en bruikbaarheid van een nieuw volgsysteem. Vakleerkrach-

ten adviseerden om het totale aantal tussen- en einddoelen te beperken en het geheel overzichtelijk te houden. Administratietijd moet in verhouding zijn met aantal leerlingen en de lestijd per groep. De vakleerkrachten uit de onderzoeksgroep zagen hun leerlingen vaak slechts 30-45 minuten per week. Ten slotte wilden ze graag per leerling persoonlijke aantekeningen kunnen toevoegen.

Tijdens de focusgroep-interviews noemden ze nog een aantal aanvullende wensen. De meeste vakleerkrachten willen dat het volgsysteem *Muziek is Meer* bij voorkeur aansluit bij een van de al gangbare leerlingvolgsystemen in het speciaal onderwijs. Omdat deze wens eerder het gemak voor de scholen dient en minder de inhoud van het volgsysteem, heb ik besloten om *Muziek is Meer* toch los van bestaande systemen te ontwerpen. Tijdens het ontwerpproces is de inhoud leidend aan de vorm. Sommige vakleerkrachten wilden verder graag naast individuele scores, ook een groepsoverzicht en planning zichtbaar kunnen maken. Ten slotte benadrukken ze dat het scoren eenvoudig moet zijn; het scoringssysteem van *Sounds of Intent*, met de verschillende niveaus van betrokkenheid en frequentie, vinden ze te complex.

Samenvattend is bij het ontwerpen de inhoud leidend aan de vorm, moet het aantal doelen, de complexiteit van het scoren en administratietijd beperkt worden en moet je in het systeem individuele aantekeningen, een groepsoverzicht en een planning kunnen maken.

2.9

SAMENVATTING CRITERIA

Het raamwerk van *Sounds of Intent* en de lijst van (zeer) relevante items voor de sociale en emotionele ontwikkeling lijken samen een goede basis te vormen voor het ontwerpen

van een nieuw Nederlands theoretisch kader en een digitaal volgsysteem voor muziek in het speciaal onderwijs. Alle criteria uit de vooronderzoeksfase zijn samengevat in Tabel 7.

TABEL 7: Ontwerpcriteria theoretisch kader en het digitaal volgsysteem

ONTWERPCRITERIA THEORETISCH KADER	
Het volgsysteem moet aansluiten bij kerndoelen voor muziek en culturele oriëntatie en creatieve expressie.	Verwerk alle kerndoelen voor muziek en culturele oriëntatie en creatieve expressie.
Het volgsysteem moet alle items van de sociale en emotionele ontwikkeling die als (zeer) relevant zijn aangemerkt, verwerken.	Verwerk de items van de sociale en emotionele ontwikkeling.
Er moet een doorgaande lijn zijn voor het SO en het VSO.	Laat het theoretisch kader uitgaan van ontwikkelingsfasen en niet van leeftijd.
Bij de ontwikkelingsfasen moeten voorbeelden van concreet gedrag komen.	Voeg de doelen van CED-ZML, CED-Plancius en Op weg toe als voorbeeld van concreet gedrag.
Het volgsysteem moet expliciet aandacht besteden aan samenspel.	Verwerk samenspel expliciet.
Het totale aantal doelen moet beperkt worden	Verminder het aantal (tussen)doelen ten opzichte van de CED-leerlijnen.
ONTWERPCRITERIA VOLGSYSTEEM	
Bij het ontwerpen is de inhoud leidend aan de vorm van het volgsysteem.	Maak eerst inhoudelijke keuzes en laat de vorm hierbij aansluiten.
De complexiteit van het scoren en de administratietijd moeten beperkt worden.	Versimpel het scoringssysteem ten opzichte van <i>Sounds of Intent</i> .
Het moet mogelijk zijn om individuele aantekeningen, een groepsoverzicht en een planning te maken.	Voeg een optie toe voor het maken van individuele aantekeningen, een groepsoverzicht en een planning.

3

ONTWERPFASE

Muziek is Meer bestaat uit een theoretisch kader en een praktisch (digitaal) volgsysteem. Het theoretisch kader vormt de inhoudelijke basis, het volgsysteem is de praktische uitwerking waarmee vakleerkrachten planmatig de ontwikkeling van de leerling kunnen volgen en richting kunnen geven aan hun lessen. Tijdens de ontwerpfase beïnvloedt de ontwikkeling van het volgsysteem het theoretisch kader en visa versa.

3.1

EERSTE ONTWERP MUZIEK IS MEER

Theoretisch kader

Het raamwerk van *Sounds of Intent* en de lijst met (zeer) relevante items voor de sociale en emotionele ontwikkeling vormen de basis voor het eerste ontwerp van het theoretisch kader van *Muziek is Meer*. Om het raamwerk van *Sounds of Intent* bruikbaar te maken voor het Nederlandse onderwijssysteem zijn alle domeinen, segmenten en elementen, inclusief toelichtingen, vertaald naar het Nederlands. Om de veelal abstracte beschrijvingen toegankelijker te maken voor vakleerkrachten in Nederland is een groot deel van de tussendoelen van de CED-ZML, CED-Plancius en *Op weg*-leerlijnen ingeschaald bij de elementen van *Sounds of Intent*. Dit maakt het voor vakleerkrachten mogelijk om de Nederlandse versie te vergelijken met de muzikale doelen die ze al kennen. Een voorbeeld hiervan is te vinden in Tabel 8.

Vervolgens is gekeken welke items uit de lijst met (zeer)

relevante items voor de sociale en emotionele ontwikkeling een verbinding hebben met de muzikale vaardigheden. Dit blijkt, in meer of mindere mate, te gelden voor de items uit de categorieën omgaan met gevoelens, presenteren en samenspelen en werken (zie Tabel 9).

Omdat er slechts in beperkte mate een verbinding blijkt te zijn tussen de muzikale vaardigheden en de lijst met (zeer) relevante items voor de sociale en emotionele ontwikkeling heb ik ervoor gekozen om het theoretisch kader uit twee onderdelen te laten bestaan: (1) de muzikale vaardigheden, gebaseerd op *Sounds of Intent*, en (2) de sociale en emotionele vaardigheden. In het eerste concept van het theoretisch kader is zichtbaar gemaakt waar een verbinding bestaat tussen de twee onderdelen (zie Afbeelding 4).

Volgens de ontwerpcriteria is de inhoud leidend voor de vorm van het volgsysteem. Daarom heb ik in deze fase nog weinig aandacht besteed aan het vormgeven van het volgsysteem. Wel heb ik gekeken naar de scoringsmogelijkheden van de muzikale vaardigheden. Ik heb besloten het aantal scoringsmogelijkheden op dit moment te beperken tot twee opties: beheerst een vaardigheid wel of niet.

3.2

EVALUATIE EERSTE ONTWERP

Evaluatie theoretisch kader

Tijdens de testfase zijn de twee onderdelen van het theoretisch kader afzonderlijk uitgetoetst en geëvalueerd. Het schema met de muzikale vaardigheden is uitgetoetst en geëvalueerd met lesobservaties en semigestructureerde interviews met vakleerkrachten. Het schema is ondanks zijn grote omvang werkbaar en kan verder uitgebreid worden met het onderdeel 'beweging'. De doelen 'omgaan met emoties' en 'onderscheiden

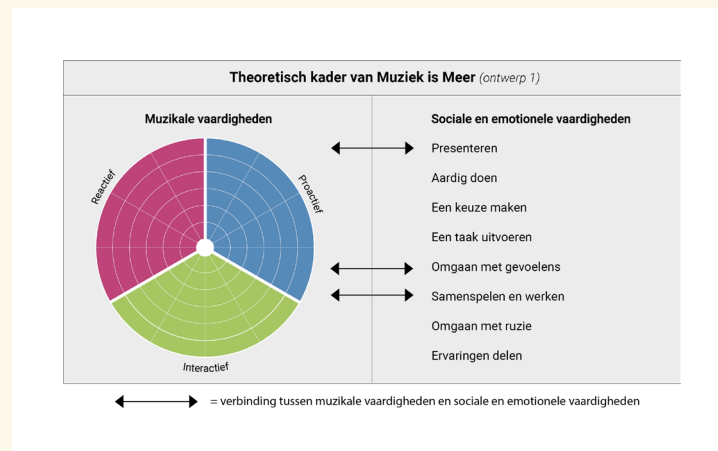
TABEL 8: Voorbeeld uitwerking van de muzikale vaardigheden (interactief, fase 3)

3. RELATIES, REPETITIE EN REGELMAAT (EEN GROEIENDE BEWUSTWORDING VAN DE KLANKEIGENSCHAPPEN EN DE RELATIE ERTUSSEN)				
SEGMENT	BESCHRIJVING SEGMENT	ELEMENT	BESCHRIJVING ELEMENT	KOPPELING LEERDOELEN CED (x) + OP WEG (w)
I3 Communiceert door het imiteren van het geluid van anderen en door te herkennen zelf geïmiteerd te worden.	I3 De leerling kopieert wat hij hoort op een basis niveau (op zichzelf staande geluiden of korte eenvoudige patronen van geluid). De leerling herkent wanneer het eigen geluid of eenvoudige patroon wordt geïmiteerd door een ander. De leerling kan herhaling of gelijkmatigheid toepassen in de context van interactie (twee richtingsverkeer).	I3A De leerling herkent wanneer het eigen geluid wordt geïmiteerd.	I3A De leerling herkent wanneer een eigen geluid (vocaal of instrumentaal) wordt gekopieerd. Hij kan een blijk van waardering geven wanneer het geluid hij maakt gekopieerd wordt.	
		I3B De leerling imiteert een geluid dat door een ander gemaakt wordt.	I3B De leerling kopieert een geluid dat door een ander gemaakt wordt (vocaal of instrumentaal). Hoe exact dit nagespeeld wordt kan variëren.	2) Zingt eenvoudige woorden mee uit een liedje. 3) Imiteert bewegingen met een lichaam die passen bij sterke of zachte tonen. 3) Zingt korte zinnen (2 tot 3 woorden) mee uit een liedje. 5) Beweegt met de leerkracht mee op een langzame of snelle maat. 5) Beweegt met de leerkracht mee op een geleidelijk sneller of langzamer wordende maat. 5) Oefent met het zingen op verschillende toonhoogtes (na voorbeeld leerkracht).
		I3C De leerling herkent eigen patronen die geïmiteerd worden.	I3C De leerling herkent wanneer een eigen patroon van geluid (vocaal of instrumentaal) wordt gekopieerd. De herkenning wordt mogelijk gevolgd door een verdere muzikale activiteit (bv verdere imitatie) of door een emotionele reactie.	
		I3D De leerling imiteert eenvoudige patronen van een ander (met herhaling, gelijkmatigheid of regelmatig variatie).	I3D De leerling imiteert een patroon dat gespeeld wordt door anderen. Het patroon kan zich herhalen, regelmatig zijn (bv een vast puls) of op regelmatige wijze veranderen (bv in toonhoogte, volume, klankkleur of maat). Ook variaties hiertussen kunnen voorkomen. De geluiden kunnen vocaal of instrumentaal zijn.	4) Zingt een kort en eenstemmig liedje mee. 5) Speelt mee met een eenvoudig ritme van de klankstaaf. 2) Imiteert gekoppelde beweging en klank (omhooggaand geluid = handen omhoog). W3) Klappt bij een klapspelletje.

TABEL 9: Verbinding tussen de items sociale en emotionele ontwikkeling en de muzikale vaardigheden

CATEGORIE	ITEM	VERBINDING MET MUZIKALE VAARDIGHEDEN
Aardig doen	– Houdt rekening met de gevoeligheden van een ander – Zegt iets aardigs tegen een ander	Komt niet terug bij muzikale vaardigheden
Een keuze maken	– Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen	Komt niet terug bij muzikale vaardigheden
Een taak uitvoeren	– Zet door als een taak niet direct lukt – Maakt een taak af – Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op	Komt niet terug bij muzikale vaardigheden
Ervaringen delen	– Maakt een grapje	Komt niet terug bij muzikale vaardigheden
Jezelf presenteren	– Treedt ontspannen op voor de groep – Vertelt iets in de groep	Komt niet terug bij muzikale vaardigheden, behalve in fase 6
Omgaan met gevoelens		Komt gedeeltelijk terug bij muzikale vaardigheden (bij domein reactief en in fase 6 van de domeinen proactief en interactief)
Omgaan met ruzie	– Luistert bij een ruzie naar de ander	Komt niet terug bij muzikale vaardigheden
Samen spelen en werken	– Houdt zich aan een afspraak – Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit	Komt gedeeltelijk terug bij muzikale vaardigheden (bij domein interactief)

AFBEELDING 4: Theoretisch kader, eerste ontwerp



en benoemen' kunnen nog explicieter beschreven worden.

De lijst met (zeer) relevante items van de sociale en emotionele ontwikkeling is getest met lesobservaties. Uit de analyse van deze observaties bleek dat de categorieën 'omgaan met ruzie' en 'ervaringen delen' geen of slechts een beperkte rol spelen tijdens de muziekles. Deze categorieën zullen, met goedkeuring van de vakleerkrachten, in het tweede ontwerp verwijderd worden.

Tijdens het tweede focusgroep-interview is onderzocht of het mogelijk zou zijn om de sociale en emotionele vaardigheden te verdelen in zes ontwikkelingsfasen, vergelijkbaar met de muzikale vaardigheden. Dit zou de mogelijkheid geven om de twee aparte onderdelen te integreren in één model. Voor enkele categorieën zijn pogingen gedaan om ontwikkelingslijnen op te stellen. Uit de analyse van deze ontwikkelingslijnen bleek echter dat de ontwikkeling van deze onderdelen niet parallel loopt aan de ontwikkelingsfasen van de muzikale ontwikkeling. Hierdoor lijkt integratie in één model lastig en is besloten vast te houden aan twee aparte onderdelen binnen het theoretisch kader.

Evaluatie volgsysteem

De scoringsstructuur van de muzikale vaardigheden is getest. Uit de lesobservaties en interviews bleek dat deze aanpassing behoefde. De twee opties wel of niet zichtbaar bleken te globaal. De vakleerkrachten stellen een driedeling voor: gedrag is niet, incidenteel of structureel zichtbaar.

3.3

TWEEDE ONTWERP MUZIEK IS MEER

Theoretisch kader

Om het theoretisch kader aan te laten sluiten bij de kerndoelen is beweging bij een aantal elementen toegevoegd bij de muzikale vaardigheden. Voorbeelden hiervan zijn het in beweging reageren op muziek (reactief), het zelf kunnen bedenken van bewegingen of bewegingsfrasen (proactief) en het voor- en nadoen van bewegingen (interactief). Ook de doelen 'onderscheiden en benoemen' en 'communiceren over eigen kunstzinnig werk en dat van anderen' zijn explicieter gemaakt. Bij het domein reactief heeft de tekst 'reageren op geluid/muziek' een toevoeging gekregen om leerkrachten meer richting te geven. Hier staat nu 'reageren op geluid/muziek in beweging, klank, beeld en/ of woord'.

De lijst met (zeer) relevante items van de sociale en emotionele ontwikkeling is aangescherpt na de lesobservaties. De categorieën 'omgaan met ruzie' en 'ervaringen delen' zijn verwijderd. Om ontwikkelingsstappen binnen de sociale en emotionele vaardigheden zichtbaar te maken is in overleg met de vakleerkrachten gekozen voor een rubric. Een rubric lijkt passend, omdat het een beschrijving bij elke ontwikkelingsstap mogelijk maakt. Afbeelding 5 geeft schematisch het tweede ontwerp van het theoretisch kader weer.

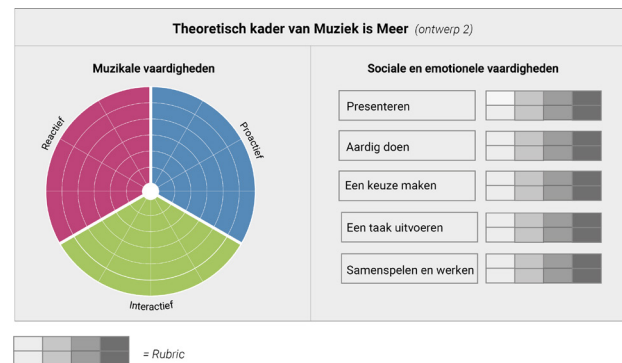
Bij het inhoudelijk ontwikkelen van de rubric is er in deze ontwerpfase voor gekozen om de categorie presenteren verder uit te werken. In de analyse van de leerlijnen werd zichtbaar dat de leerlijnen van onder andere Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam (SKVR), Lindenberg Cultuurhuis Nijmegen en de CED-Groep expliciet aandacht besteden aan presenteren (zie bijlage 5 en 6). In de leerlijnen bleek veel variatie te zitten in de gebruikte parameters binnen het onderdeel presenteren. Om

te beginnen het onderscheid tussen klassikaal, in groepjes of solo presenteren. Daarnaast is er een mogelijke opbouw in de grootte en de bekendheid van het publiek, de complexiteit van hetgeen gepresenteerd wordt en de mate waarin je jezelf durft te laten zien. Bij deze laatste horen termen als zelfvertrouwen, oogcontact maken en overtuiging. In de rubric is ervoor gekozen om de parameters jezelf durven laten zien, de grootte van het publiek en de grootte van de presentatiegroep te verwerken in het tweede ontwerp (zie Tabel 10).

TABEL 10: Rubric presenteren

(SOLO) PRESEN- TEREN IN DE KLAS	Komt onrus- tig/onzeke- r en gespannen over	Komt enig- zins onzeke- r en gespannen over	Komt zelf- verzekerd en redelijk ontspannen over	Komt zeer zelfverzekerd en ontspan- nen over
PRESEN- TEREN VOOR GROTER PUBLIEK	Komt onrus- tig/onzeke- r en gespannen over	Komt enig- zins onzeke- r en gespannen over	Komt zelf- verzekerd en redelijk ontspannen over	Komt zeer zelfverzekerd en ontspan- nen over
PRESEN- TEREN VOOR GROTER PUBLIEK	Kijkt weg van het publiek	Kijkt af en toe naar het publiek	Maakt regel- matig (oog) contact met het publiek	Maakt voort- durend (oog) contact met publiek
PRESENTE- REN VOOR GROTER PUBLIEK	Presenteert met de klas	Presenteert in een klein groepje		Presenteert solo

AFBEELDING 5: Theoretisch kader, ontwerp 2



Volgsysteem

In het volgsysteem is de scoringsstructuur van de muzikale vaardigheden aangepast. Het tweede (analoge) ontwerp heeft drie beoordelingsniveaus: muzikaal gedrag is niet, incidenteel of structureel zichtbaar. Daarnaast is de mogelijkheid toegevoegd om individuele aantekeningen te maken. Er kunnen zowel algemene aantekeningen gemaakt worden als aantekeningen per domein (zie scoreformulier in bijlage 8).

3.4

EVALUATIE VAN TWEEDE ONTWERP

Evaluatie theoretisch kader

Drie vakleerkrachten hebben het aangepaste theoretische kader op het onderdeel muzikale vaardigheden getest. Op basis van het testen, de lesobservaties en interviews met hen kwamen er suggesties voor kleine verbeteringen in tekst en inhoud.

Voor de vakleerkrachten was het in het begin lastig om overzicht te krijgen over alle domeinen, segmenten en elementen. De grote omvang van de lijsten, per fase een A3-vel met beschrijvingen, speelde hierbij een rol. Na een mondelinge toelichting kregen de vakleerkrachten grip op de schema's en konden ze het scoringsformulier invullen. Bij het invullen hebben ze bij de muzikale vaardigheden inhoudelijk veel baat bij de koppeling met de leerdoelen uit de CED-ZML, CED-Plancius- en *Op weg*-leerlijnen. Ze hebben daardoor de mogelijkheid om hun bevindingen te checken met voor hen bekende leerdoelen. Suggestie is om in een volgend concept de doelen om te zetten naar voorbeelden van muzikaal gedrag.

De rubric over presenteren is geëvalueerd door drie vakleerkrachten. Ze beoordeelden deze als bruikbaar, maar ook als te beperkt en niet passend. In de individuele interviews blijken de vakleerkrachten een zeer uiteenlopende kijk te hebben op het

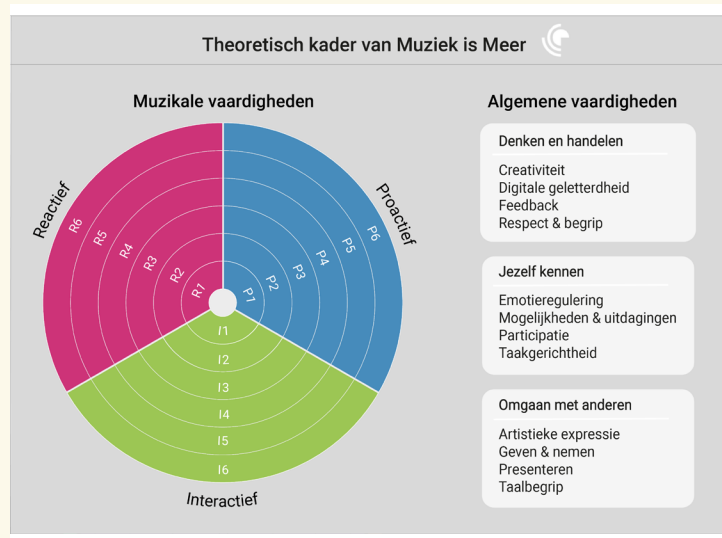
onderdeel presenteren. Ze noemen heel uiteenlopende parameters, zoals met overtuiging presenteren, verbeteren van zelfvertrouwen en zelfbeeld, omgaan met gevoelens van spanning of plezier, presentatie op waarde kunnen schatten, optreden met de klas, in een groepje of solo, het vieren van successen en het omgaan met teleurstellingen. Elke vakleerkracht legt de nadruk op een andere parameter en geeft aan dat dit ook per leerling verschilt. Door gebruik te maken van vaste parameters voor een item, zoals in het voorbeeld bij presenteren, doe je volgens de vakleerkrachten geen recht aan de leerling. De individuele verschillen van de leerlingen en van de groepen zijn zo groot dat je die niet kunt vatten in vaste structuren.

Evaluatie volgsysteem

De scoringsstructuur voor de muzikale vaardigheden met de termen niet, incidenteel en structureel lijkt te werken. Het geeft meer mogelijkheden dan louter ja of nee, maar is tegelijkertijd niet te complex in gebruik. Het concept van een rubric voor het volgen van de sociale en emotionele vaardigheden voldoet niet aan de wensen van de vakleerkrachten. Hun voorstel is om dit als aandachtspunt of kwaliteit mee te geven aan een leerling, waarbij je individueel en mogelijk ook op groepsniveau, een toelichting kunt geven.

Overige opmerkingen

Tijdens de interviews kwamen ook vakinhoudelijke of didactische onderwerpen ter sprake. Geven we leerlingen wel genoeg de ruimte om zelfstandig of samen muziek te creëren met stem of instrument? Zijn leerlingen wel met luisteren bezig wanneer ze een meespeelpartituur volgen uit een digitale methode of oefenen ze hierbij eerder een visuele vaardigheid? In hoeverre moet een les aangepast worden als je leerlingen wilt inschalen en hoe kun je leerlingen inschalen als je veel klassikaal muziek

AFBEELDING 6: Theoretisch kader van *Muziek is Meer*

maakt? Deze waardevolle discussies hebben niet direct invloed op de inhoud of vorm van *Muziek is Meer*, maar zijn wel relevant bij het verder implementeren van het volgsysteem.

3.5

ONTWERP EINDVERSIE MUZIEK IS MEER

De eindversie van *Muziek is Meer* is gebaseerd op de evaluaties van de eerdere versies en de beschreven ontwerpcriteria.

Theoretisch kader

Ten opzichte van het tweede ontwerp zijn bij de muzikale vaardigheden de tussendoelen van ZML, Plancius en *Op weg* omgezet naar voorbeelden van muzikaal gedrag (zie bijlage 9) en zijn enkele beschrijvingen aangescherpt naar aanleiding van feedback van de vakleerkrachten.

Tijdens interviews met de vakleerkrachten, en uit de aanvullende vragenlijst werd duidelijk dat het theoretisch kader, dat onderscheid maakt tussen muzikale en sociale en emotionele vaardigheden, nog niet volledig was. Verschillende onderwerpen waaraan vakleerkrachten aandacht besteden tijdens de muzieklessen, zoals creativiteit en taalontwikkeling, hadden nog geen plek binnen het theoretisch kader. Met de vakleerkrachten is de lijst met (zeer) relevante items voor de sociale en emotionele ontwikkeling herzien en uitgebreid. Gekozen is voor de nieuwe term algemene vaardigheden. Hierin zijn ook de kerndoelen voor culturele oriëntatie en creatieve expressie verwerkt, zoals kennis maken met (sociaal-)cultureel aanbod. De lijst met algemene vaardigheden is gecategoriseerd en in samenspraak met de vakleerkrachten voorzien van een toelichting (zie bijlage 10). Bij de categorisering is gebruik gemaakt van de drie groepen vaardigheden die Curriculum.nu onderscheidt: manieren van denken en handelen, manieren van jezelf kennen en manieren

van omgaan met anderen (Curriculum.nu, 2018). In Afbeelding 6 is het theoretisch kader schematisch weergegeven.

Digitaal volgsysteem

In de eindfase van de ontwikkeling van *Muziek is Meer* is, volgend op de inhoudelijke keuzes, een digitale omgeving ontwikkeld (zie Afbeelding 7). De leerlingpagina is verdeeld in drie onderdelen (zie Afbeelding 8). Het eerste onderdeel betreft de muzikale vaardigheden. In de cirkel wordt visueel zichtbaar gemaakt of een leerling een element incidenteel (lichte kleur) of structureel beheerst (donkere kleur). Het tweede onderdeel betreft de algemene vaardigheden en hier staan een sterk punt van en een aandachtspunt voor de leerling beschreven, en zijn de groepsdoelen zichtbaar. In het derde onderdeel kunnen vakleerkrachten aantekeningen voor individuele leerlingen maken. Per aantekening kunnen ze aangeven over welk domein of onderwerp deze gaat.

Het invoeren van de scores en aantekeningen vindt plaats via aparte schermen. Afbeeldingen 9 en 10 geven voorbeelden van hoe vakleerkrachten kunnen scoren op de muzikale en algemene vaardigheden. Bij alle elementen en onderwerpen is het mogelijk om via een informatiekноп een nadere toelichting te lezen.

Naast de leerlingpagina is er een groepsverzicht ontwikkeld (zie Afbeelding 11). Hierin kan de vakleerkracht groepsdoelen toekennen. In overleg met de vakleerkrachten is ervoor gekozen om deze doelen gelijk te stellen aan de lijst met algemene vaardigheden. Op de groepspagina zijn de individuele sterke en aandachtspunten zichtbaar en zijn de muzikale vaardigheden weergegeven in een scorebalk. Het cijfer in de balk is de hoogste structurele score. Ten slotte zijn er op groepsniveau aantekeningen of een planning te maken (zie Afbeelding 12) en kan de vakleerkracht een rapportage printen, zodat de voortgang te delen is met leerlingen en ouders (zie Afbeelding 13).

AFBEELDING 7: Schematisch overzicht digitaal volgsysteem



AFBEELDING 8: Voorbeeld leerlingpagina volgsysteem



AFBEELDING 9: Volgsysteem; score muzikale vaardigheden

Annette van Brees

Fase 4. Klanken vormen clusters Proactief

Segment
P4 Maakt onderscheidende groepen van muzikale klanken (motief) en koppelt ze coherent

Beschrijving
De motieven kunnen geïnspireerd zijn, of opgebouwd worden door bestaand muzikaal materiaal. De volgende fase is dat ze het door herhaling of variatie de motieven aan elkaar gelinkt worden.

Elementen

a De leerling (re)creëert onderscheidende motieven (groepen van muzikale klanken).

Incidenteel ☐ **Structureel** ☒

P4.4 De leerling (re)creëert onderscheidende motieven (groepen van muzikale klanken).

Beschrijving
De leerling creëert (ontwerpt) een motief dat door herhaling of variatie een geheel vormt.

Strategie
V4 leerling speelt een slag op de gitaar en herhaalt deze

Voorbeelden muzikaal gedrag

- Spelen van variaties van een droevige muzikale sfeer en een vrolijke muzikale sfeer horen; bijvoorbeeld lange tonen = droevig en korte tonen = vrolijk (V).
- Bedenken van eigen bewegingen passend bij de gedraaide muziek (V).
- Spelen van een eenvoudige melodie op klankkasten zonder door zang ondersteund te worden (V).

b De leerling combineert muzikale motieven door herhaling of variatie. ☐ ☒

c De leerling creëert al improviserend verschillende motieven. ☐ ☒

d De leerling gebruikt muzikale motieven om andere dingen te symboliseren. ☒ ☐

ANNULEER BEWAAREN

AFBEELDING 10: Volgsysteem; score algemene vaardigheden

Annette van Brees

Doelen

	Sterk punt	Aandachtspunt
Denken en handelen		
1 Creativiteit	☐	☐
2 Digitale geletterdheid	☐	☐
3 Respect & Begrip	☐	☐
4 Feedback	☐	☐
5 Jezelf kennen	☐	☐
6 Emotieregulering	☒	☐
Emotieregulering richt zich op het omgaan met emoties van jezelf en anderen. De leerling leert emoties te herkennen en te benoemen, emoties te uiten en adequaat te reageren op emoties.		
7 Mogelijkheden & uitdagingen	☐	☐
8 Participatie	☐	☐
9 Taalgerichtheid	☐	☐
Omgaan met anderen		
10 Artistieke expressie	☐	☐
11 Geven & nemen	☐	☐
12 Presenteren	☐	☒
Presenteren is het tonen van eigen of gezamenlijk werk. Het geeft de leerling inzicht in eigen voorkeuren, identiteit en in eigen kunnen. De context van de presentatie kan verschillen (bijvoorbeeld binnen de klas, met ouders erbij, of buiten de school). De leerling leert terug te kijken op de presentatie en te reflecteren op de ervaring.		
13 Taalbegrip	☐	☐

RESET RESET

ANNULEER BEWAAREN

AFBEELDING 11: Overzichtspagina op groepsniveau

MUZIEK IS MEER

Home Informatie Producten & downloads Contact Uitloggen

2020-2021 Demoversie Bovenbouw 1

Bovenbouw 1

Groepsel 1 Creativiteit Groepsel 2 Geven & nemen

Naam	Sterk punt	Aandachtspunt	Score
Annette van Brees	Emotieregulering	Presenteren	4 4 4 4 5 4 4 5 4 4 3
Beer	Taalgerichtheid	Respect & Begrip	2 2 2 2 3 2 2 2 2 2 2
Cintha	Artistieke expressie	Feedback	4 3 3 2 4 3 3 2 4 3 3
David	Presenteren	Taalbegrip	3 2 2 2 3 2 2 2 2 2 2
Els	Digitale geletterdheid	Participatie	4 4 4 3 4 4 3 4 4 3 2
Femke	Creativiteit	Participatie	2 2 2 2 2 2 2 2 2 1 1
Gerard	Artistieke expressie	Respect & Begrip	5 4 4 4 5 5 4 3 4 4 3

WILJES LEEFLEN

AFBEELDING 12: Volgsysteem, groepsopgaven, notities

Bovenbouw 1

Datum: 14-09-2020 Domeinen: ☒ Reactief ☐ Proactief ☐ Interactief ☐ Rapportnotitie

Onderwerp:

Doelen: Emotieregulering, Taalbegrip

Opmerkingen:

VERWIJDEREN ANNULEER BEWAAREN

AFBEELDING 13: Voorbeeld rapportage

Annette van Brees

Groep: Bovenbouw 1
 Schooljaar: 2020-2021
 Datum: 9/21/2020



 **GROEPSNOTITIE**

Twee keer per week heeft BB1 een half uur muziekles van een vakleerkracht. De muziekles wordt begonnen met het opwarmliedje Zing 'es, waarbij alle leerlingen de stem opwarmen, bewegen en ritmes klappen. Tijdens de kern van de les wordt er gezongen, gespeeld op instrumenten, bewogen op muziek en geluisterd naar muziek.

 **INDIVIDUELE NOTITIE**

Annette doet actief mee tijdens het zingen, spelen op instrumenten en bewegen op muziek. Ze kan een ritmische begeleiding spelen bij een liedje, solo zingen door een microfoon en zelf een muziekstukje ontwerpen. Tijdens het spelen op instrumenten kan Annette goed emoties of sferen vertalen naar muziek.

 **ALGEMENE VAARDIGHEDEN**

Groepsdoelen	Individuele doelen
Doel 1: Creativiteit	Sterk punt: Emotieregulering
Doel 2: Geven & nemen	Aandachtspunt: Presenteren

 **MUZIKALE VAARDIGHEDEN**

Reactief:

- 4a De leerling herkent motieven en reageert hierop.
- 4b De leerling herkent en reageert op variaties of herhaling in motieven.
- 4c De leerling herkent een coherente opeenvolging van verschillende muzikale motieven.
- 4d De leerling reageert op muzikale motieven die gebruikt worden om andere dingen te symboliseren.

Proactief:

- 5a De leerling speelt korte en eenvoudige muziekstukken, van toenemende lengte en complexiteit.
- 4b De leerling combineert muzikale motieven door herhaling of variatie.
- 4c De leerling creëert al improviserend verschillende motieven.
- 3d De leerling zet geluid in om iets anders te symboliseren.

Interactief:

- 4a De leerling creëert muzikale motieven in de veronderstelling dat deze een coherente respons opleveren.
- 4b De leerling initieert motieven die gemaakt worden door anderen.
- 4c De leerling reageert op anderen door andere motieven op coherente wijze toe te passen.
- 4d De leerling initieert eenvoudige patronen van een ander (met herhaling, gelijkmatigheid of regelmatige variatie).



Voor nadere toelichting op de algemene en muzikale vaardigheden, zie www.muziekismeer.nl

4

CONCLUSIE, DISCUSSIE EN VERVOLG

In dit ontwerponderzoek heb ik gekeken hoe de inhoud en vorm van een digitaal volgsysteem voor muziek in het speciaal onderwijs eruit zouden kunnen zien, waarbij het mogelijk is om zowel de muzikale als de sociale en emotionele ontwikkeling te volgen. Het onderzoek heeft geresulteerd in een theoretisch kader en een digitaal volgsysteem.

Voor het theoretisch kader van *Muziek is Meer* zijn het Engelse raamwerk *Sounds of Intent* en de leerlijnen voor de sociale en emotionele ontwikkeling van de CED-Groep als uitgangspunt gebruikt. Het originele raamwerk van *Sounds of Intent* is in dit ontwerponderzoek uitgebouwd, zodat het beter aansluit bij het Nederlandse onderwijssysteem. De Nederlandse versie sluit beter aan bij de kerndoelen en is toegankelijker voor vakleerkrachten door een koppeling met de tussendoelen van leerlijnen die momenteel gangbaar zijn in het speciaal onderwijs. Naast de muzikale vaardigheden is er in het theoretisch kader aandacht voor algemene vaardigheden, waarin de sociale en emotionele doelen verwerkt zijn.

Het digitale volgsysteem van *Muziek is Meer* bestaat uit een individueel gedeelte en een groeps gedeelte. De leerling-pagina bestaat uit drie onderdelen: (1) muzikale vaardigheden, waarbij vakleerkrachten kunnen aangeven of een leerling een vaardigheid niet, incidenteel of structureel vertoont; (2) algemene vaardigheden, waarbij vakleerkrachten sterke en

aandachtspunten van leerlingen kunnen aangeven; en (3) individuele aantekeningen. Op groepsniveau is het mogelijk om alle individuele scores in een volledig overzicht te zien. Ten slotte is het mogelijk om groepsdoelen uit de lijst van algemene vaardigheden toe te kennen aan een groep en op groepsniveau aantekeningen te maken.

Muziek is Meer heeft inhoudelijk en qua uiterlijk een andere verschijning gekregen dan vooraf gedacht. De keuze om niet aan te sluiten bij een bestaand volgsysteem maakte het mogelijk om met open blik het ontwerpproces in te gaan, dingen uit te proberen en uiteindelijk eigen keuzes te maken. Zo is een systeem ontstaan waarbij de muzikale ontwikkeling heel precies te volgen is en waarin vakleerkrachten bij een lijst met algemene vaardigheden sterke en aandachtspunten kunnen benoemen.

Tijdens het ontwerpen waren de vragen of we meten wat we willen meten en of de benodigde administratietijd in balans is met de gewenste output, steeds op de achtergrond aanwezig. Een volgsysteem moet inzicht geven in het niveau van leerlingen, waardoor lessen nog beter kunnen aansluiten bij dat niveau. In het Nederlandse volgsysteem kun je ‘slechts’ aangeven of een leerling een element niet, incidenteel of structureel laat zien, in plaats van de zes verschillende niveaus van betrokkenheid en frequentie in het Engelse *Sounds of Intent*. Deze keuze maakt het Nederlandse systeem minder betrouwbaar, maar levert naar verwachting ook minder administratiedruk op. Of *Muziek is Meer* erin is geslaagd om een goede balans tussen output en administratietijd te bewerkstellingen, is op dit moment nog moeilijk te zeggen. Tijdens het ontwerpproces was het systeem nog niet digitaal beschikbaar en kon de administratietijd niet onderzocht worden. De uitgebreide papieren versie die tijdens de testfase gebuikt werd, maakte testen van het volgsysteem moeilijk. De vakleerkrachten vonden het lastig om op de gro-

te papieren vellen overzicht te houden over de verschillende domeinen, segmenten en elementen. Hierdoor is het aantal testen beperkt gebleven tot de formulieren die ingevuld zijn door de vakleerkrachten van drie scholen aansluitend op de derde observatieronde.

De gesprekken met vakleerkrachten leverden naast input en criteria voor het volgsysteem, ook andere vakinhoudelijke vragen op. In hoeverre moet ik mijn leerinhouden aanpassen aan het theoretisch kader? Hoe beoordeel ik het proactieve domein als ik voornamelijk klassikaal lesgeef? Wat beoog ik bij een bepaalde activiteit: muzikale doelen, focus of eigenlijk taalbegrip? Geef ik de leerlingen voldoende ruimte om zelf te creëren tijdens de lessen of zijn ze voornamelijk aan het recreëren en imiteren? *Muziek is Meer* lijkt hiermee een opening te geven om kritisch te kijken naar de inhoud van de eigen muzieklessen.

Het volgsysteem is inmiddels digitaal beschikbaar, via www.muziekismeer.nl. Hier zijn ook de volledige versie van het theoretisch kader en de handleiding voor het volgsysteem te downloaden. Gezien de uitgebreidheid van het systeem en de ervaringen met de vakleerkrachten die mee hebben gewerkt in het proces, lijkt het aan te bevelen om een training voor nieuwe gebruikers van *Muziek is Meer* te ontwikkelen. Om het volgsysteem toegankelijker te maken voor bijvoorbeeld groepsleerkrachten zouden de voorbeelden van muzikaal gedrag nog verder uitgewerkt en uitgebreid kunnen worden tot concrete lessuggesties. Een vakleerkracht zou dan de leerlingen kunnen beoordelen en de groepsleerkracht of klasse-assistent kan lessuggesties gebruiken die bij een bepaalde ontwikkelingsfase passen. Ten slotte zou *Muziek is Meer* uitgebreid kunnen worden naar andere disciplines. In Engeland heeft Adam Ockelford al onderzoek gedaan naar een vertaling van de *Sounds of Intent* naar dans, drama en

tekenen. Dit onderzoek kan als basis dienen voor de ontwikkeling van bijvoorbeeld *Dans is Meer*, *Drama is Meer* en *Tekenen is Meer*.

LITERATUUR

- Assema, P., Mesters, I., & Kok, G. (1992) Het focusgroep-interview: een stappenplan. *Tijdschrift voor Sociale Gezondheidszorg*, 70(7), 421-437.
- Cheng, E., Ockelford, A., & Welch, G. (2009). Researching and developing music provision in Special Schools in England for children and young people with complex needs. *Australian Journal of Music Education*, 2009(2), 27-47.
- Curriculum.nu (2018). *Handreiking brede vaardigheden*. Curriculum.nu i.s.m. SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling).
- Fancourt, D. & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being?* Copenhagen, Denmark: World Health Organization.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research (fourth ed.)*. Washington DC, Penn: SAGE Publications.
- Frowijn, R. (2005). De vakleraar muziek in het speciaal onderwijs. In J. Herfs, R. van der Lei, E. Riksen, M. Rutten (Eds.). *Muziek leren; handboek voor het basis- en speciaal onderwijs*. Assen, Nederland: Koninklijke Van Gorcum BV, pp. 109-125.
- Heijnen, E. (2018). Educatief ontwerponderzoek: interventies in netelige educatieve kwesties. *Cultuur+Educatie*, 17(50), 106-119.
- Inspectie van het onderwijs, ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. *Onderzoekskader 2017 voor het toezicht op (voortgezet) speciaal onderwijs*, 10 oktober 2016.
- Joosten, F. (2007). *Een maat om op te bouwen. Sociale competentie meten voor het basisonderwijs*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam, faculteit der Maatschappij- en

- Gedragswetenschappen.
- Kuhlemeier, H., Van Boxtel, H., & Van Til, A. (2012). *Balans van de sociale opbrengsten in het basisonderwijs. Eerste meting voorjaar 2011*. PPON-reeks nummer 48. Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling 2012.
- Ledoux, G., Meijer, J., Van der Veen, I., & Breetvelt, I. (2013). *Meetinstrumenten voor sociale competenties, metacognitie en advanced skills*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2009). *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden. Jaargang 2009*, 248.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). *Kerdoelen speciaal onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). *Kerdoelen speciaal onderwijs voor zeer moeilijk lerende leerlingen of meervoudig gehandicapte leerlingen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). *Kerdoelen voortgezet speciaal onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- Ockelford, A. (2008). *Music for Children and Young people with Complex Needs*. Oxford: Oxford University Press.
- Rutten, M. & Stuijts, M. (2014). *Muziekstrategie: Orthopedagogische muziekbeoefening*. Maastricht: Conservatorium Maastricht.
- Smedema, M. (2013). *Beoordelen van muziek in het speciaal (basis)onderwijs*. Praktijkonderzoek, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Strijker, A. (2010). *Leerlijnen en vocabulaires in de praktijk. Verkennende studie in opdracht van het Programma 'Stimuleren Gebruik Digitaal Leermateriaal'*. Enschede: SLO.
- Van den Berg, E., & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek

- in vogelvlucht. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(4), 20-26.
- Van Koolwijk, J. (2016). *Op weg, Muziek. Leerlijn voor z.m.l.-onderwijs voor leerlingen met een IQ tot 35, inclusief werkvormen*. Uitgave in eigen beheer.
- Welch, G. & Ockelford, A. (2015). The importance of music in supporting the development of children with learning disabilities. *International Journal of Birth and Parenting Education* 2(3), 21-23.
- Wilde, E., Ockelford, A., & Welch, G (2016). Muziekonderwijs voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften. *Cultuur+Educatie*, 16 (45), 56-77.●

BIJLAGE 1

LANDELIJK DOELGROEPENMODEL (v)SO (VERSIE 2018)

	1	2
Totaal IQ	< 20	20 – 34
Leerkenmerken	Sensorisch + gevoelsmatig	Pragmatisch
<i>Ondersteuningsbehoefte t.a.v.</i>		
Leren en ontwikkelen	Zeer intensief	Intensief
Sociaal emotionele ontwikkeling	Zeer intensief	Intensief
Communicatie	Zeer intensief	Intensief
Fysieke situatie	Zeer intensief	Intensief
Medische situatie	Zeer intensief	Intensief
SPECIAAL ONDERWIJS (SO)		
Ontwikkelingsleeftijd (SEO)	0 – 2 jaar	2 – 4 jaar
Didactische functioneringsniveau		
Leerstandaard	Plancius 1-6	SO-ZML 3
Uitstroombestemming	VSO	VSO

3	4		5	6	7
35 – 49	50 – 69	PRO 50 – 80	70 – 89	90 – 110	> 110
Egocentrisch	Egocentrisch + permaaal		Permaaal + ongericht	Toepassingsgericht	Betekenisgericht
Voortdurend	Regelmatig		Incidenteel	Op afroep	Leeftijdsadequaaf
Voortdurend	Regelmatig		Incidenteel	Op afroep	Leeftijdsadequaaf
Voortdurend	Regelmatig		Incidenteel	Op afroep	Op afroep
Voortdurend	Regelmatig		Incidenteel	Op afroep	Op afroep
Voortdurend	Regelmatig		Incidenteel	Op afroep	Op afroep
4 – 6 jaar	6 – 9 jaar		9 – 11 jaar	Kalenderleeftijd	Kalenderleeftijd
FN <E3	FN E3-M5		FN E5-E6	FN M7-M8 RN1F	FN>M8 I-II RN 1S/2F
SO-ZML6	SO-ZML 9, Basis 4		Basisleerlijn 6	Basisleerlijn 8	Basisleerlijn 10
VSO	PRO		PRO, VMBO (BBL)	VMBO (KBL, GTL)	HAVO/VWO

VERVOLG:
LANDELIJK DOELGROEPENMODEL (V)SO
(VERSIE 2018)

	1	2
VOORTGEZET SPECIAAL ONDERWIJS (VSO)		
Ontwikkelingsleeftijd (SEO)	0 – 2 jaar	2 – 5 jaar
Didactische functioneringsniveau		
Leerstandaard	Plancius 1-6	VSO 6
Uitstroombestemming	Belevingsgericht	Taakgericht + activerend

3	4	5	6	7
5 – 8 jaar	8 – 12 jaar	12 – 16 jaar	Kalenderleeftijd	Kalenderleeftijd
FN E3-E4	FN E5-E6	RN 1F/ onderdelen 2F	RN 2F	RN 3F-4F
VSO 9 / PRO D	VSO 12 / PRO C	VSO 14, PRO A, Streven eind- termen VO	VSO 16 Eindtermen VO	Eindtermen VO
Beschut werk	Arbeid	Arbeid met certificaten/ MBO entree	MBO 2/3/4	MBO 3/4 HBO/VWO

Het landelijke doelgroepenmodel (V)SO is ontwikkeld door het Landelijk Expertise Centrum Speciaal Onderwijs. De volledige versie en toelichting is te vinden op www.doelgroepenmodel.nl.

BIJLAGE 2

INTERVIEWS

SEMIGESTRUCTUREERD INTERVIEW 1

- Heb je feedback over de Nederlandse versie van *Sounds of Intent*?
- Waar zie je aanknopingspunten voor ‘beweging’, ‘onderscheiden en benoemen’ en ‘omgaan met emoties’?
- Hoe zie jij de volgende stap voor het integreren van de sociale en emotionele items in het volgsysteem? Hoe zou die eruit kunnen gaan zien?
- Hoe zou de scoringsstructuur van *Muziek is Meer* eruit moeten zien (zowel voor de muzikale als voor de sociale en emotionele ontwikkeling)?

SEMIGESTRUCTUREERD INTERVIEW 2

- Wat is je algemene ervaring met het inschalen van de leerlingen?
- Zou je op basis van je observaties en je ervaringen met *Muziek is Meer* de beschrijving van de ‘gekozen’ elementen kunnen aanscherpen of aanvullen? Zo ja, hoe? Met de ‘gekozen elementen’ worden de segmenten/elementen bedoeld waar jouw leerlingen zich bevinden in de muzikale ontwikkeling.
- Vind je het een meerwaarde dat er een koppeling is gemaakt met de doelen uit de CED-leerlijnen en de Op weg-leerlijnen (leerlijn van Jacqueline van Koolwijk voor leerlingen die Plancius volgen)? Zie je doelen die ‘verkeerd’ geplaatst zijn in jouw ogen?
- Zou je lesvoorbeelden willen toevoegen aan het volgsysteem? (Of zou dit bijvoorbeeld verwerkt kunnen worden onder

het kopje strategie? Hoe zie je dit voor je?) Zo ja, kun je voorbeelden geven hoe dit uitgewerkt zou kunnen worden voor jouw ‘gekozen’ elementen?

- Heb je nog andere opmerkingen of aandachtspunten?
- Ik spreek in *Muziek is Meer* over domeinen van muziek (reactief, proactief en interactief). Vind je het woord ‘domeinen’ goed gekozen? Ik twijfel, omdat je het zou kunnen verwarren met de domeinen van muziek zoals ze momenteel gebruikt worden (onder andere spreken over, noteren, zingen, spelen et cetera). Zou jij voor een andere benaming kiezen? Zo ja, welke?
- Bewegen heb ik op verschillende plekken ingevoegd in het schema. Is dit voldoende of heb je nog aanvullingen?
- Zie je nog aanknopingspunten waar ‘omgaan met emoties’ ingevoegd zou kunnen worden in het schema?
- Is de rubric passend? Zo ja, hoe kun je hem nog verbeteren? Zo nee, waarom niet en heb je een alternatief voorstel?

SEMIGESTRUCTUREERD INTERVIEW 3

- Zijn er naast de al beschreven vaardigheden voor de sociale en emotionele ontwikkeling nog onderwerpen die toegevoegd zouden moeten worden in theoretisch kader?
- Heb je opmerkingen over de beschrijvingen van algemene vaardigheden?

BIJLAGE 3

OBSERVATIES

WERKWIJZE OBSERVATIE 1

1. Maak een objectieve beschrijving van de muziekles.
2. Label vervolgens de onderdelen van de les met de SCOL-items

CATEGORIE	ITEM
Aardig doen	– Houdt rekening met de gevoeligheden van een ander (ZR) – Zegt iets aardigs tegen een ander (R)
Een keuze maken	– Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen (ZR)
Een taak uitvoeren	– Zet door als een taak niet direct lukt (ZR) – Maakt een taak af (R) – Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op (R)
Ervaringen delen	– Maakt een grapje (ZR)
Jezelf presenteren	– Treedt ontspannen op voor de groep (ZR) – Vertelt iets in de groep (R)
Omgaan met gevoelens	– (ZR)
Omgaan met ruzie	– Luistert bij een ruzie naar de ander (R)
Samen spelen en werken	– Houdt zich aan een afspraak (ZR) – Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit (R)

WERKWIJZE OBSERVATIE 2:

1. Beschrijf muzikaal gedrag en schaal in met het theoretisch kader.
2. Reflectievraag: wat valt op tijdens het inschalen?

WERKWIJZE OBSERVATIE 3:

1. Stem af met de vakleerkracht welke twee leerlingen je gaat observeren (per groep twee leerlingen)
2. Schaal de leerlingen in met het theoretisch kader (zie scoringsformulier, bijlage 8)
3. De vakleerkracht schaal de leerling in met het theoretisch kader
4. Vergelijk de bevindingen met de bevindingen van de vakleerkracht

BIJLAGE 4

VRAGENLIJST

Afgelopen week spraken we over de mogelijkheid om in de rapportage ook aandachtspunten voor individuele leerlingen te kunnen benoemen of punten waaraan je specifiek gewerkt hebt in de afgelopen periode. Het gaat daarbij niet om de puur muzikale vaardigheden, maar juist om andere punten waaraan we aandacht besteden tijdens de muziekles. Maar zonder de leerlingen hierop direct te hoeven inschalen.

Jullie inbreng heb ik geprobeerd te verdelen in drie hoofdcategorieën: denken en handelen, jezelf kennen en omgaan met anderen (gebaseerd op de handreiking brede vaardigheden van Curriculum.nu). Zie bijlage in de mail. Bij alle begrippen heb ik een korte toelichting geschreven.

Kunnen jullie kijken of jullie nog aanvullingen/verbeteringen hebben?

Vervolg vraag: hoe kunnen we deze punten verwerken op de website en in de rapportage? Een optie is om deze begrippen te verwerken in het stukje over 'algemene opmerkingen' van een leerling. Wat denken jullie van deze opties:

Groepsdoel 1 waaraan gewerkt is afgelopen periode:

uitklapscherm

Groepsdoel 2 waaraan gewerkt is afgelopen periode:

uitklapscherm

Individueel sterk punt: *uitklapscherm*

Individueel aandachtspunt: *uitklapscherm*

BIJLAGE 5

ONDERZOCHE VOLGSYSTEMEN/LEERLIJNEN (MUZIEK)

NAAM	ONDERWERPEN
Beleven in Muziek	<i>Domeinen:</i> herkennen, keuze maken, voorkeur, plezier, onderscheid, initiatief nemen.
CED SO	<i>Leerlijnen:</i> zingen, bewegen op muziek, muziek beleven, muziek beluisteren, onderscheiden en benoemen, (ritmisch) muziek maken met instrumenten.
CED VSO	<i>Leerlijnen:</i> oriëntatie op culturele activiteiten, zingen, bewegen op muziek, muziek beleven, muziek beluisteren, onderscheiden en benoemen, (ritmisch) muziek maken met instrumenten, presenteren van eigen werk, communiceren over werkstukken.
Lindenberg	<i>Domeinen:</i> beleven, reflecteren, presenteren en produceren. <i>Culturele competenties:</i> receptief vermogen, creërend vermogen, onderzoekend vermogen, reflectief vermogen, vermogen zich te presenteren, vermogen tot samenwerking tijdens een creatief proces, vermogen tot zelfstandig werken.
Mocca	<i>Culturele competenties:</i> receptief vermogen, onderzoekend vermogen, creërend vermogen, reflecterend vermogen, presenterend vermogen. <i>Algemene competenties:</i> zelfstandig vermogen, samenwerkend vermogen.
Op weg	<i>Leerlijnen:</i> zingen, bewegen op muziek, muziek beleven, muziek beluisteren, onderscheiden en benoemen, (ritmisch) muziek maken met instrumenten.
<i>Sounds of Intent</i>	<i>Domeinen:</i> reactief, proactief en interactief.
SKVR	<i>Competenties:</i> creërend vermogen, presenteren, sociale competentie.
SLO	<i>Vaardigheden:</i> produceren, reproduceren, receptie, reflecteren.

BIJLAGE 6

ONDERZOCHE VOLGSYSTEMEN/LEERLIJNEN (SOCIALE EN EMOTIONELE ONTWIKKELING)

NAAM	ONDERWERPEN
CED Plancius	<i>Leerlijnen:</i> een keuze maken, opkomen voor jezelf, omgaan met gevoelens, ervaringen delen, aardig doen, omgaan met ruzie.
CED (S)BO	<i>Leerlijnen:</i> jezelf presenteren, een keuze maken, opkomen voor jezelf, ervaringen delen, aardig doen, omgaan met ruzie.
CED ZML	<i>Leerlijnen:</i> jezelf presenteren, een keuze maken, opkomen voor jezelf, omgaan met gevoelens, ervaringen delen, aardig doen, omgaan met ruzie/conflicten, omgaan met je mogelijkheden/beperkingen, respectvol en verantwoordelijk omgaan met anderen.
SCOL	<i>Categorieën van sociaal competent gedrag:</i> ervaringen delen, aardig doen, samen spelen en werken, een taak uitvoeren, jezelf presenteren, een keuze maken, opkomen voor jezelf, omgaan met ruzie.
SEOL	<i>Kernvaardigheden:</i> <i>Emotionele vaardigheden:</i> omgaan met emoties en stress, empathie <i>Sociale vaardigheden:</i> aangaan en onderhouden van positieve relaties, problemen oplossen, effectief communiceren en zelfstandigheid, besluiten nemen. <i>Vaardigheden ten aanzien van het zelf:</i> zelfbewustzijn en zelfbeeld, kritisch en creatief denken, geloof in persoonlijke effectiviteit, morele vaardigheden.
SLO	<i>Doelen:</i> zelfbeeld/ontwikkeling van identiteit, ontwikkeling van zelfstandigheid sociaal gedrag/ ontwikkeling van sociale vaardigheid, werkhouding en concentratie.
Viseon	<i>Dimensies:</i> zorgvuldige/onzorgvuldige werkhouding, aangenaam gedrag/storend gedrag, emotionele stabiliteit, sociaal gedrag/teruggetrokken gedrag
Zien!	<i>Graadmeters:</i> betrokkenheid, welbevinden. <i>Dimensies van sociale vaardigheden:</i> sociaal initiatief, sociale flexibiliteit, sociale autonomie (eigenheid), impulsbeheersing, inlevingsvermogen.

BIJLAGE 7

SCOL EN RELEVANTIE VOOR MUZIEKLES

	CATEGORIE	ITEM
Zeer relevant	– Een keuze maken – Ervaringen delen – Samen spelen en werken – Jezelf presenteren – Aardig doen (so/vso) – Een taak uitvoeren – Omgaan met gevoelens (ZML)	– Komt uit voor een keuze die afwijkt van die van anderen – Maakt een grapje – Houdt zich aan een afspraak – Treedt ontspannen op voor de groep – Houdt rekening met de gevoeligheden van een ander – Zet door als een taak niet direct lukt – //
Relevant	– Samen spelen en werken – Een taak uitvoeren – Aardig doen – Jezelf presenteren – Een taak uitvoeren – Omgaan met ruzie	– Draagt ideeën aan in een gezamenlijke activiteit – Maakt een taak af – Zegt iets aardigs tegen een ander – Vertelt iets in de groep – Volgt bij een taak de aanwijzingen van de leerkracht op – Luistert bij een ruzie naar de ander
Minder relevant	– Een keuze maken – Samen spelen en werken – Opkomen voor jezelf	– neemt gemakkelijk een beslissing – Overlegt over de aanpak van een gezamenlijke activiteit – Sprekt een ander erop aan als deze zich niet aan een afspraak houdt

	CATEGORIE	ITEM
Niet relevant	- Omgaan met ruzie	- Gaat bij een ruzie in op wat de ander zegt
	- Omgaan met ruzie	- Verzint een oplossing bij een ruzie
	- Opkomen voor jezelf	- Zegt 'nee' als hij/zij iets niet wil
	- Aardig doen	- Helpt een ander
	- Ervaringen delen	- Praat erover wanneer hem/haar iets naars is overkomen
	- Ervaringen delen	- Praat met een medeleerling over iets wat ze samen hebben meegeemaakt
	- Aardig doen	- Biedt excuses aan als hij/zij onaardig heeft gedaan tegen een ander
	- Opkomen voor jezelf	- Zegt het de ander als deze onaardig tegen hem/haar doet
	- Een keuze maken	- Denkt na voor hij/zij iets doet
	- Jezelf presenteren	- Vraagt iets aan een ander die hij/zij niet zo goed kent
	- Opkomen voor jezelf	- Vraagt een ander om hulp



BIJLAGE 8

SCORINGSFORMULIER MUZIEK IS MEER (MUZIKALE VAARDIGHEDEN)

Muziek is Meer

Naam leerling

XXXX

leeftijd + uitstroomperspectief

Algemene opmerkingen (presenteren, plezier, inzet)

Datum

Reactief

		Element a	Element b	Element c	Element d
Fase 1	Incidenteel	0	0	0	0
	Structureel	0	0	0	0
Fase 2	Incidenteel	0	0	0	0
	Structureel	0	0	0	0
Fase 3	Incidenteel	0	0	0	0
	Structureel	0	0	0	0
Fase 4	Incidenteel	0	0	0	0
	Structureel	0	0	0	0
Fase 5	Incidenteel	0	0	0	0
	Structureel	0	0	0	0
Fase 6	Incidenteel	0	0	0	0
	Structureel	0	0	0	0

Opmerkingen Reactief

Proactief

		Element a	Element b	Element c	Element d
Fase 1	Incidenteel	0	0	0	0
	Structureel	0	0	0	0
Fase 2	Incidenteel	0	0	0	0
	Structureel	0	0	0	0
Fase 3	Incidenteel	0	0	0	0
	Structureel	0	0	0	0
Fase 4	Incidenteel	0	0	0	0
	Structureel	0	0	0	0
Fase 5	Incidenteel	0	0	0	0
	Structureel	0	0	0	0
Fase 6	Incidenteel	0	0	0	0
	Structureel	0	0	0	0

Opmerkingen Proactief

Interactief

		Element a	Element b	Element c	Element d
Fase 1	Incidenteel	0	0	0	0
	Structureel	0	0	0	0
Fase 2	Incidenteel	0	0	0	0
	Structureel	0	0	0	0
Fase 3	Incidenteel	0	0	0	0
	Structureel	0	0	0	0
Fase 4	Incidenteel	0	0	0	0
	Structureel	0	0	0	0
Fase 5	Incidenteel	0	0	0	0
	Structureel	0	0	0	0
Fase 6	Incidenteel	0	0	0	0
	Structureel	0	0	0	0

Opmerkingen Interactief

BIJLAGE 9

SEGMENTEN, ELEMENTEN EN VOORBEELDEN MUZIKAAL GEDRAG

Het volledige overzicht, inclusief toelichting van de segmenten en elementen is te vinden op de website van *Muziek is Meer* (www.muziekismeer.nl).

1. VERWARRING EN CHAOS : GEEN ZICHTBAAR BEWUSTZIJN VAN GELUID		
SEGMENT	ELEMENT	VOORBEELDEN MUZIKAAL GEDRAG (GEBASEERD OP CED EN OP WEG)
<i>R1 Ervaart geluid</i>	R1A De leerling krijgt een rijke variatie aan klanken aangeboden.	– Muziek ondergaan (W1). – In nabijheid ervaren van klank en stem (W1).
	R1B De leerling krijgt uiteenlopende soorten muziek aangeboden.	– Muziek ondergaan (W1).
	R1C De leerling krijgt muziek in verschillende contexten aangeboden.	– Muziek ondergaan (W1).
	R1D De leerling krijgt muziek en geluiden aangeboden die gekoppeld zijn aan andere sensorische ervaringen.	
<i>P1 Maakt onbewust geluiden</i>	P1A De leerkracht versterkt de natuurlijke geluiden die de leerling maakt en zet onwillekeurige bewegingen om in geluiden.	– Ongericht, niet in de maat, slaan op een Orff-instrument als een houtblok of tamboerijn (2).

	P1B De leerling maakt geluiden door bewegingen te maken samen met een ander.	–
	P1C De leerling ervaart geluiden die in verschillende contexten worden aangeboden.	–
	P1D De leerling doet ervaringen op van activiteiten die een beroep doen op de multi-sensorische beleving.	–
<i>I1 Relateert zich onbewust aan geluiden</i>	I1A De leerkracht biedt geluiden aan en reageert op empathische wijze op de geluiden die de leerling maakt.	–
	I1B De leerkracht modelleert interactie met geluid.	–
	I1C De leerkracht biedt activiteiten aan in verschillende contexten om interactie te bevorderen.	–
	I1D De leerkracht biedt activiteiten aan die van nature multi-sensorisch zijn om de interactie door geluid te bevorderen.	–

2. BEWUSTWORDING EN INTENTIONALITEIT (ENIGE BEWUSTZIJN VOOR GELUID EN VAN DE GEVARIEERDHEID HIERVAN)		
SEGMENT	ELEMENT	VOORBEELDEN MUZIKAAL GEDRAG (GEBASEERD OP CED EN OP WEG)
<i>R2 Toont een opkomend besef van geluid</i>	R2A De leerling toont een bewustzijn van het horen van geluiden.	– Ongericht bewegen op de muziek met het lichaam (1). – Hebben van gerichte aandacht voor geluid (W2).
	R2B De leerling geeft verschillende reacties op een afwisseling van geluid (bv stil/luid) en/of veranderingen in geluid (bv harder worden).	– Genieten van muziekactiviteiten en tot rust of los komen bij muziekactiviteiten (1). – Blij reageren op vrolijke muziek (2). – Reageren met bewegingen op vrolijke muziek (2). – Reactie geven op eenvoudige tegenstellingen (W3).
	R2C De leerling reageert steeds meer op muzikale geluiden, onafhankelijk van de context.	– Gericht kijken en volgen van geluid (W2).
	R2D De leerling reageert op muzikale geluiden die gekoppeld zijn aan andere sensorische input.	–
<i>P2 Maakt geluiden vanuit intentie</i>	P2A De leerling maakt bewust geluiden, heeft steeds meer controle over wat hij doet en kan bewust variëren met geluiden.	– Nazingen van klanken uit een liedje (1). – Gericht slaan op een orff-instrument als een houtbok, trom of tamboerijn, niet in de maat (3). – In beweging brengen van een willekeurig een instrument wat binnen bereik is (W1). – Proberen van het krijgen van geluid uit een instrument (W3). – (W3) Experimenteren met willekeurige geluidjes (W3).

	P2B De leerling uit gevoelens door geluid. P2C De leerling produceert geluiden in verschillende settings/ contexten. P2D De leerling maakt geluid als onderdeel van multi-sensorische activiteiten.	– Geluiden van lust en onlust laten horen als reactie op muziek (W1). – – Verkennen van een instrument door deze te bekijken en aan te raken (1).
<i>I2 Communiqueert met anderen door geluid</i>	I2A De leerling geeft met geluid een respons op anderen. I2B De leerling maakt een geluid om een reactie van anderen te stimuleren. I2C De leerling komt tot interactie (in toenemende mate) onafhankelijk van de context. I2D De leerling komt tot interactie waarbij geluid tevens invloed heeft op andere zintuigen.	– Geluiden maken wanneer (door anderen) gezongen wordt (1). – Nadoen van eenvoudige geluiden (2). – Nazingen (imiteren van klank of toon) van woorden uit een liedje (3). – Maken van willekeurig geluidjes bij muzikaal contact (W2). – – –

3. RELATIES, REPETITIE EN REGELMAAT (EEN GROEIENDE BEWUSTWORDING VAN DE KLANKEIGENSCHAPPEN EN DE RELATIE ERTUSSEN)		
SEGMENT	ELEMENT	VOORBEELDEN MUZIKAAL GEDRAG (GEBASEERD OP CED EN OP WEG)
<i>R3 Reageert op eenvoudige patronen in geluid waarin herhaling of regelmaat zit</i>	R3A De leerling herkent, en reageert op, een herhaling van geluiden.	– (zelfstandig) Uitvoeren van (grof) motorische handelingen bij een liedje (3/4). – Dansen met verschillende materialen en attributen (4) – Herkennen van dezelfde geluiden bij bv gehoor-kokers gevuld met rijst/ erwten (4). – Benoemen of een toon zeer sterk of zeer zacht is, of heel lang of kort duurt (5)
	R3B De leerling herkent, en reageert op, een gelijkmatige puls.	– Stappen op gevarieerde ritmes die door een instrument worden gespeeld (10) – De beat meekappen bij muziek in verschillende tempo's.
	R3C De leerling herkent en reageert op eenvoudige patronen met regelmatige veranderingen.	– Beginnen met bewegen aan het begin van een lied en stoppen aan het eind (6). – Benoemen of een toon harder of zachter is dan een andere toon (6). – Met beweging aangeven of een toon hoog of laag is (hoog = armen omhoog, laag = armen omlaag) (6).
	R3D De leerling reageert op geluiden die worden gebruikt om andere dingen te symboliseren (in beweging, beeld, klank en/of woord).	– In beweging reageren op verschillende muziekjes van bijvoorbeeld de vogel (hoog/licht) of de olifant (laag/zwaar)

<i>P3 speelt eenvoudige patronen in geluid door herhaling of regelmaat</i>	P3A De leerling creëert bewust eenvoudige patronen door herhaling.	– Zelf verzinnen van geluiden/ klanken bij muziek (4) – Actief gebruiken van de zintuigen (luisteren, voelen) om een instrument te verkennen en er mee te experimenteren (6) – Ontwikkelen van hoog en laag met de stem (6)
	P3B De leerling creëert bewust eenvoudige patronen in een regelmatige maat.	–
	P3C De leerling creëert bewust eenvoudige patronen door regelmatige veranderingen.	– (Met sturing) Zelf onderzoeken van tegenstellingen: hoog-laag, hard-zacht (7) – Spelen van een ritme met een duidelijk begin en einde op bv een klank-staaf (5)
	P3D De leerling zet geluid in om iets anders te symboliseren.	–
<i>I3 communiceert door het imiteren van het geluid van anderen en door te herkennen zelf geïmiteerd te worden</i>	I3A De leerling herkent wanneer het eigen geluid wordt geïmiteerd.	–
	I3B De leerling imiteert een geluid dat door een ander gemaakt wordt.	– Eenvoudige woorden of korte zinnen meezingen met een liedje (2/3). – Imiteren van bewegingen met een lichaam die passen bij sterke of zachte tonen (3). – Meebewegen met de leerkracht op een langzame of snelle maat (5). – Meebewegen met de leerkracht op een geleidelijk sneller of langzamer wordende maat (5). – Oefenen van het zingen op verschillende toonhoogtes na voorbeeld van leerkracht (5).

<i>I3 commu- niceert door het imiteren van het geluid van anderen en door te herkennen zelf geïmiteerd te worden</i>	I3C De leerling herkent eigen patronen die geïmiteerd worden.	–
	I3D De leerling imiteert eenvoudige patronen van een ander (met herhaling, gelijkmatigheid of regelmatige variatie).	– Meezingen met een kort en eenstemmig liedje (4). – Meespelen met een eenvoudig ritme van de klankstaaf (5). – Imiteren van beweging gekoppeld aan klank, bv omhooggaand geluid = handen omhoog (2). – Klappen bij een klapspelletje (W3). – Meeklappen met de maat als deze wordt voor geklapt (I3)
	I3D De leerling imiteert eenvoudige patronen van een ander (met herhaling, gelijkmatigheid of regelmatige variatie).	– Meezingen met een kort en eenstemmig liedje (4). – Meespelen met een eenvoudig ritme van de klankstaaf (5). – Imiteren van beweging gekoppeld aan klank, bv omhooggaand geluid = handen omhoog (2). – Klappen bij een klapspelletje (W3). – Meeklappen met de maat als deze wordt voor geklapt (I3)

4. KLANKEN VORMEN CLUSTERS (GROEIEND PERCEPTIE VAN GROEPEN VAN KLANKEN EN DE MOGELIJKE RELATIES HIERTUSSEN)		
SEGMENT	ELEMENT	VOORBEELDEN MUZIKAAL GEDRAG (GEBASEERD OP CED EN OP WEG)
<i>R4 Herkent motieven, reageert erop en legt verbanden ertussen</i>	R4A De leerling herkent motieven en reageert hierop.	– Benoemen van iets dat je dichterbij hoort komen of verder weg hoort gaan bij het horen van muziek: crescendo en decrescendo (6). – Herkennen van liedjes die gekoppeld kunnen worden aan vieringen en andere cultuuruitingen, zoals kerst en sinterklaas (6).
	R4B De leerling herkent en reageert op variaties of herhaling in motieven.	– Benoemen van sterke contrasten in een muziekstukje, zoals hoog-laag, sterk- zacht, lange tonen-korte tonen, versnellen-vertragen (8/14). – Benoemen welke variatie er te horen zijn in een muziekstukje qua sterkere en zachtere klanken of qua tempoverandering (9).
	R4C De leerling herkent een coherente opeenvolging van verschillende muzikale motieven.	– Anders bewegen bij een tempowisseling in de muziek, zoals snellere bewegingen wanneer het ritme versnelt (7). – Herkennen van herhaling door bijvoorbeeld alleen te bewegen bij het refrein en stil te staan tijdens coupletten (7).

	R4D De leerling reageert op muzikale motieven die gebruikt worden om andere dingen te symboliseren.	– Aanwijzen van de juiste picto bij verschillende stemmingen in muziek, zoals blijdschap, boosheid, droefheid, schrik, angst, romantiek, dreiging en ontspanning (6). – Benoemen van, of aanwijzen van plaatjes, van datgene dat door muziek kan worden uitgebeeld, zoals bijvoorbeeld een eng bos bij spannende muziek (5/7). – Kiezen van de juiste plaatjes bij een geluidenverhaal, bijvoorbeeld het plaatje met regen past bij tikken op een trommel (8). – Reageren met dansante bewegingen op muzikale betekenissen, zoals boze sfeer, grote passen, armen omlaag, vrolijke sfeer, lichte pasjes, fladderend met de armen (8).
<i>P4 Maakt onderscheidende groepen van muzikale klanken (motief) en koppelt ze coherent</i>	P4A De leerling (re)creëert onderscheidende motieven (groepen van muzikale klanken).	– Spelen van varianten van een droevige muzikale sfeer en een vrolijke muzikale sfeer horen, bijvoorbeeld lange tonen = droevig en korte tonen = vrolijk (9). – Bedenken van eigen bewegingen passend bij de gedraaide muziek (9). – Spelen van een eenvoudige melodie op klankstaven zonder door zang ondersteund te worden (9).

P4B De leerling combineert muzikale motieven door herhaling of variatie.	– Adequaat reageren wanneer de leerkracht eenvoudige dirigenthandelingen uitvoert, zoals sterkte, toonhoogte of tempo (8). – (Mee) Zingen van liedjes met meerdere coupletten, die moeilijk zijn qua tekst en ritme (9). – Spelen van een begeleidingsritme met afwisseling in sterkte, tempo en ritme (9). – Spelen van een afgesproken begeleidingsritme op klein slagwerk, trom of tamboerijn (10). – Spelen van een ritme met afwisseling in tempo (7).
P4C De leerling creëert al improviserend verschillende motieven.	–
P4D De leerling gebruikt muzikale motieven om andere dingen te symboliseren.	– Kiezen van instrument(en) bij een gegeven sfeer en hierbij experimenteren met verschillende klankkleuren en bespeel mogelijkheden (8). – Kiezen van een passend instrument bij een bepaald soort geluid, bijvoorbeeld bij een geluidenverhaal (9). – Kiezen van passende instrumenten om dieren uit te beelden, zoals grote trom bij beer, fluit bij vogel (9).

<i>I4 Is betrokken in dialoog door het gebruik van motieven</i>	I4A De leerling creëert muzikale motieven in de veronderstelling dat deze een coherente respons opleveren.	– Spelen van een eenvoudig ritme met een andere leerling (7). – (Mee) spelen van een eenvoudige melodie of ritme met drie klankstaven (7).
	I4B De leerling imiteert motieven die gemaakt worden door anderen.	– Om de beurt spelen als geven en nemen (6). – Luisteren naar een ander zonder zelf te spelen (6). – Imiteren van eenvoudige danspassen van andere leerlingen (8).
	I4C De leerling reageert op anderen door andere motieven op coherente wijze toe te passen.	– Reageren met een eigen beweging op de beweging van anderen (9).
	I4D De leerling communiceert met logische patronen van beurt geven, waarbij ook simultaan gespeeld kan worden.	–

5. DIEPERE STRUCTURELE VERBINDINGEN		
SEGMENT	ELEMENT	VOORBEELDEN MUZIKAAL GEDRAG (GEBASEERD OP CED EN OP WEG)
<i>R5 Verhoudt zich tot hele stukken: herkent de structuur, reageert op algemene kenmerken en ontwikkelt voorkeuren</i>	R5A De leerling verhoudt zich tot hele muziekstukken, raakt vertrouwd met steeds meer verschillende muziek en ontwikkelt een voorkeur.	– Met aandacht luisteren naar andermans muziek (6). – Vertellen wat je van een muziekstuk vindt in vergelijking met andere muziekstukken (8). – Benoemen van het verschil tussen soorten uitvoeringen bij bijvoorbeeld een liedje of concert (8). – Hebben van een favoriete artiest en uit kunnen leggen waarom deze (9). – Uit zichzelf vertellen wat je van een muziekstuk vindt (9).
	R5B De leerling herkent belangrijke structuren zoals refrein en couplet.	–
	R5C De leerling reageert op belangrijke kenmerken in de muziek (zoals tempo, modus, en structuur/klankkleur).	– Benoemen van variaties in een muziekstukje qua instrumenten (10). – Herkennen van een driedelige maat-soort, door bv steeds de eerste tel te benadrukken met een klap (12). – Benoemen welke variatie in een muziekstukje zit qua ritmewisseling of maatverandering (12). – Adequaet reageren op muzikale veranderingen betreffende klank, vorm en betekenis, zoals sneller dansen op hoger tempo en sterkere klanken in de muziek (12).

	R5D De leerling reageert met 'gevoelswaarde' op muziekstukken door associaties met objecten, mensen of evenementen.	– Benoemen welke muziek bij welke gelegenheid past, zoals feestmuziek of achtergrondmuziek (13).
<i>P5 Creëert en reproduceert korte en eenvoudige muziekstukken, van toenemende lengte en complexiteit; steeds meer in de maat en (en indien van toepassing) op toon</i>	P5A De leerling speelt korte en eenvoudige muziekstukken, van toenemende lengte en complexiteit. P5B De leerling improviseert op bekende muziekstukken, varieert op eenvoudige wijze met het oorspronkelijke materiaal. P5C De leerling creëert korte en eenvoudige stukken, mogelijk oplopend in grootte, complexiteit en samenhang, waarbij gebruik gemaakt kan worden van algemene karakteristieken van bepaalde gevoelens. Ze kunnen ook gelinkt worden naar externe associaties. P5D De leerling heeft de capaciteit om korte, eenvoudige (muziek)stukken uit te voeren, met de mogelijkheid om door te groeien naar de behoefte om langere en complexere materiaal aan te kunnen.	– – Passend dansen bij diverse soorten muziek, zoals house, hardrock of slow (11). – –
<i>I5 Voert uit, of improviseert, samen met anderen met behulp van steeds meer ontwikkelde samenwerkingsvaardigheden</i>	I5A De leerling voert gelijktijdig met anderen eenvoudige stukken op, waarbij ze een gemeenschap deel hebben.	– Spelen van een melodisch motief met een groepje leerlingen (15).

I5B De leerling voert samen met anderen uit, met behulp van steeds meer ontwikkelde samenspelvaardigheden en met behoud van een onafhankelijk deel. I5C De leerling improviseert met anderen, herhaalt, varieert of bouwt verder op eenvoudig aangeboden materiaal. I5D De leerling improviseert met anderen waarbij hij ze materiaal aanbiedt om te gebruiken.	– Met een groepje een eigen partij blijven zingen terwijl er doorheen gezongen wordt (13). – Begeleiden van een gezongen liedje met een eenvoudige gegeven melodie op bijvoorbeeld het keyboard (16). – Zingen van een eenvoudige canon (12). – –

6. VOLGROEIDE ARTISTIEKE EXPRESSIE		
SEGMENT	ELEMENT	VOORBEELDEN MUZIKAAL GEDRAG (GEBASEERD OP CED EN OP WEG)
<i>R6 Verhoudt zich tot muziekstukken als abstracte verhalen waarin patronen of noten herhaald of gevarieerd worden om betekenis te geven. Maakt onderscheid tussen muziekstijlen en uitvoeringen.</i>	R6A De leerling ontwikkelt een volwassen reactie op muziek, en geeft betekenis aan muziekstukken als 'verhalen in geluid'.	–
	R6B De leerling is steeds vertrouwd met een toenemend aantal muziekstijlen en genres en ontwikkelt voorkeuren.	–
	R6C De leerling is steeds vertrouwd met verschillende uitvoeringen van muziekstukken en verschillende stijlen van uitvoeringen en ontwikkelt een voorkeur.	–
	R6D De leerling wordt zich bewust van hoe muziek als abstracte verhalen in geluid zich relateert tot andere media (zoals woorden, beweging etc) om multi modale betekenis te geven.	–
<i>P6 Communi-ceert door een expressieve uitvoering, met toenemende technische beheersing. Creëert muziekstukken om een bepaald effect na te streven.</i>	P6A De leerling speelt of zingt expressief met originele interpretaties.	–
	P6B De leerling improviseert op muziek in een bekende stijl of stijlen om een gewenst effect over te brengen.	–
	P6C De leerling componeert muziekstukken in een vertrouwde stijl om gewenste effecten over te brengen.	–

	P6D De leerling ontwikkelt technische vaardigheden om aan de eisen van een breder repertoire te voldoen.	–
<i>I6 Maakt expressief muziek met anderen. Het repertoire wordt steeds breder qua nummers, stijlen en genres.</i>	I6A De leerling is zich bewust van, en kan zich aanpassen aan, de expressiviteit van de muziek creërende groep.	–
	I6B De leerling draagt zijn eigen expressiviteit over aan anderen die spelen of zingen in een ensemble.	–
	I6C De leerling improviseert in coherentie met anderen en deelt en ontwikkelt op steeds meer geavanceerde manieren.	–
	I6D De leerling ontwikkelt steeds geavanceerdere ensemblevaardigheden en beheerst materiaal van groeiende technische en muzikale complexiteit als onderdeel van een groep.	–

BIJLAGE 10

ALGEMENE VAARDIGHEDEN

1. MANIEREN VAN DENKEN EN HANDELEN

Creativiteit

‘Creativiteit is de vaardigheid van de leerling om ideeën te bedenken en dingen te creëren die nieuw, verrassend en waardevol zijn voor de leerling zelf’ (Potters & Lutke, 2018)

Digitale geletterdheid

Bij digitale geletterdheid leren leerlingen kennis en vaardigheden op het gebied van digitale technologie en media. Ze leren nadenken over de waarde ervan voor zichzelf en de samenleving. Ze leren digitale technologie gebruiken om uiting te geven aan hun eigen persoonlijkheid en creativiteit (Curriculum.nu, 2019)

Respect & begrip

Hierbij gaat het om het tonen van respect en begrip voor andere visies, uitingen en gedragingen. De leerling leert respectvol omgaan met meningen van anderen en leert zich te verplaatsen in opvattingen, waarden en motieven van anderen.

Feedback

De leerling leert feedback te geven en te ontvangen. Hiervoor zijn denkvaardigheden van belang, maar ook houdingsaspecten, reflectie en zelfregulerend vermogen.

2. MANIEREN VAN JEZELF KENNEN

Emotieregulering

Emotieregulering richt zich op het omgaan met emoties van jezelf en anderen. De leerling leert emoties te herkennen en te benoemen, emoties te uiten en adequaat te reageren op emoties.

Mogelijkheden & uitdagingen

Hieronder valt het onderzoek naar de persoonlijke mogelijkheden en uitdagingen van een leerling en het ontdekken en (h) erkennen van passie en capaciteiten. Dit onderzoek kan uitgevoerd worden binnen de schoolse situatie, maar zich ook richten op buitenschoolse activiteiten en uitstroommogelijkheden.

Participatie

Bij participatie gaat het om actieve deelname van de leerling, onder te verdelen in participatie binnen een klas of groep en bij kunst- en cultuuractiviteiten buiten de school (zoals concertbezoek). Ook de mate van doorzettingsvermogen speelt hierbij een rol.

Taakgerichtheid

Taakgerichtheid is het zelfstandig of met hulp kunnen uitvoeren van een taak. Het stellen van doelen en het maken van een planning kunnen hier onderdeel van zijn. De concentratie van de leerling kan invloed hebben op zijn taakgerichtheid.

3. MANIEREN VAN OMGAAN MET ANDEREN

Artistieke expressie

Artistieke expressie is het vormgeven van ervaringen, gevoelens en/of gedachten in een kunstzinnige vorm. Het stelt de leerling in staat om zich op eigen wijze uit te drukken en betekenisvol te communiceren in (bewegend) beeld, klank, woord en beweging of een combinatie hiervan. De leerling leert deze kunstzinnige taal te ervaren, te herkennen, te begrijpen en te gebruiken.

Geven & nemen

Hierbij gaat het om het leren vinden van een balans tussen geven en nemen. Denk bijvoorbeeld aan het geven en nemen van een beurt, het evenwichtig aandragen van ideeën tijdens een gezamenlijke activiteit of zich houden aan afspraken.

Presenteren

Presenteren is het tonen van eigen of gemeenschappelijke artistieke uitingen. De leerling leert afspraken te maken, samen te werken, initiatief te tonen, lef te hebben, onder spanning te presteren en contact te maken met het publiek. Hij leert terug te kijken op de presentatie en te reflecteren op die ervaring. Dit proces geeft inzicht in eigen voorkeuren, identiteit en eigen kunnen. De context van de presentatie kan verschillen (bijvoorbeeld binnen de klas, met ouders erbij, of buiten de school).

Taalbegrip

Door middel van de Nederlandse taal en Nederlands ondersteund met Gebaren (NmG), verlenen leerlingen betekenis aan de wereld en kunnen ze gevoelens, ervaringen, meningen en feiten onder woorden brengen, begrijpen en interpreteren. Muziek kan een ingang zijn bij de ontwikkeling van taalbegrip.

COLOFON

MUZIEK IS MEER

*Een theoretisch kader en volgsysteem voor muziek
in het speciaal onderwijs*

door

Marijke Smedema

met dank aan

Hannie Donker, Floor Esselman, Vincent Lamers, Liesje Rietveld en Almere Speciaal (Olivijn)

redactie

Bea Ros

eindredactie

Sanne Kersten

grafisch ontwerp

Maaike Besseling, naar format Brigiet van den Berg

uitgever

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

ISBN: 978-90-71681-52-3

2020 Het lectoraat Kunsteducatie steunt open access publishing voor wetenschappelijke publicaties. Dit werk valt onder een Creative Commons Naamsvermelding-NietCommercieel-GeenAfgeleideWerken 4.0 Internationaal-licentie.
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Het onderzoek *Muziek is Meer* is medegefinancierd door het LerarenOntwikkelfonds



Lectoraat Kunsteducatie

Het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten richt zich op kennisontwikkeling en onderwijsontwikkeling op het gebied van kunst- en cultuureducatie. Het lectoraat wordt geleid door de lectoren Melissa Bremmer en Emiel Heijnen.

www.ahk.nl/onderzoek

Lectoraat Kunsteducatie



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

MUZIEK IS MEER

Een theoretisch kader en volgsysteem voor muziek
in het speciaal onderwijs

