

Een coachingsprogramma voor leerkrachten bij het project Muziek = Taal + Rekenen

Ellen de Vugt

Muziek = Taal + Rekenen is een project van DOK Educatie (Delft) voor onderzoekend leren in de basisschool. Om dit overdraagbaar te maken is een coachingsprogramma ontwikkeld vanuit de pedagogisch-didactische strategieën van de talent-driehoek en met video feedback als vorm. In dit artikel beschrijft Ellen de Vugt de uitgangspunten van het coachingsprogramma en de eerste bevindingen van ermee werken in de praktijk.

Bijdragen aan de ontwikkeling van 21^e-eeuwse vaardigheden (SLO, 2019) vergt specifieke didactische bekwaamheden. Het gaat om een interdisciplinaire aanpak van leerinhouden gericht op de ontwikkeling van creatieve, onderzoekende en ondernemende vermogens van leerlingen. Dit vraagt om een attitudeverandering en een breder didactisch repertoire van de leerkracht (Voogt & Pareja Roblin, 2010; Studulski, Hoogeveen, & Teunebroek, 2014; Platform Onsonderwijs 2032, 2016).

Het project Muziek = Taal + Rekenen (M=T+R) van DOK Educatie¹ is een voorbeeld van hoe je in het basisonderwijs kunt werken aan de ontwikkeling van de 21^e-eeuwse vaardigheden. In de lessenreeks M=T+R, ontworpen door beeldend kunstenaar Wolf Brinkman, ontdekken leerlingen door onderzoekend leren bouwstenen van zowel muziek, taal als rekenen: patronen, ritme en symbolentaal. Muziek gebruikt een abstracte klanktaal die net als bij een 'echte' taal in samenhang betekenis en zeggingskracht krijgt. In de lessen onderzoeken de leerlingen de bouwstenen in een geïntegreerde aanpak. Waarnemen, filosoferen, onderzoeken en creatieve opdrachten zijn in elke les terugkerende werkvormen. Een belangrijk vertrekpunt in de lessen is de visie op muziek als georganiseerd geluid. Dit maakt een aanpak waarin creëren, een onderzoekende houding en verbinding van muziek aan de 'rest van de wereld' mogelijk (Brinkman, Bosman, & Bisschop Boele, 2019).

Met een ontwerponderzoek² is een coachingsprogramma ontwikkeld zodat groepsleerkrachten de lessenreeks M=T+R kunnen inzetten voor onderzoekend leren. Het onderzoek is een samenwerking tussen DOK Educatie, twee Delftse basisscholen en de Onderzoeksgroep Kunsteducatie van de Hanzehogeschool Groningen. In dit artikel beschrijf ik de uitgangspunten van het coachingsprogramma en de eerste bevindingen van ermee werken in de praktijk.

- 1 DOK Educatie is een onderdeel van DOK Delft en richt zich op taal-, kunst- en cultuureducatie. DOK Delft is onderdeel van de fusieorganisatie OPEN, samen met de Bibliotheek en de VAK, het centrum voor de kunsten. Het project M=T+R is ondergebracht in het Delftse programma Cultuurhelden binnen Cultuureducatie met Kwaliteit.
- 2 Dit onderzoek is medegefinancierd door een KIEM-subsidie van Regieorgaan Praktijkgericht Onderzoek SiA.

Uitgangspunten van het coachingsprogramma

Bij de ontwikkeling van het coachingsprogramma is gekozen voor coaching van de groepsleerkracht door een kunstdocent en voor video feedback coaching als begeleidingsvorm. Inhoudelijke uitgangspunten waren het geven van ruimte aan onderzoekend leren en creativiteit van leerlingen en het vergroten van het zelfvertrouwen van de leerkracht. Het zelfvertrouwen in het geven van muziek heeft hierbij extra aandacht. Hieronder licht ik deze uitgangspunten en video feedback coaching nader toe.

Ruimte geven aan onderzoekend leren en creativiteit

Onderzoekend leren daagt kinderen uit de wereld om hen heen actief te verkennen en te ontdekken. Door de wil om grip te krijgen op de werkelijkheid en de drang om te experimenteren en te ontdekken, raken kinderen betrokken. Deze betrokkenheid is, samen met het gevoel van welbevinden, voorwaarde voor leren (Laevers, 2000). Daarnaast is autonomie belangrijk: zelf keuzes mogen maken zonder druk van buitenaf (Deci & Ryan, 2000). Het onderzoeken van keuzemogelijkheden en het uiteindelijk maken van een keuze vormen de basis van onderzoekend en ontwerpnd leren (SLO, 2019) en van het creatieve proces. Creativiteit wordt ook wel omschreven als het denken in mogelijkheden (Craft, 2000).

Om de onderzoekende houding en de daarvoor benodigde nieuwsgierigheid te stimuleren bij leerlingen kan de leerkracht-begeleider een aantal pedagogisch-didactische strategieën inzetten: het bieden van ruimte door bijvoorbeeld het stellen van open, leerlinggerichte vragen, het bieden van structuur en van flexibele ondersteuning door scaffolding (zie het inleidend artikel in dit nummer).

Naast de leerling en de leerkracht speelt ook de derde component uit de talentdriehoek, de leertaak (zie inleidend artikel), een rol. De leertaak en leeromgeving moeten de nieuwsgierigheid wekken en uitdagen tot onderzoeksvragen, exploratie en verbeelding (Veenker, Steenbeek, Van Dijk, & Van Geert, 2017; Cremin, Burnard, & Craft, 2006).

Meer zelfvertrouwen bij muzikale activiteiten

Het domein creatief musiceren (denk aan componeren en improviseren) raakt aan een aantal belangrijke 21^e-eeuwse vaardigheden (SLO, 2019), zoals creatief denken, probleemoplossen, samenwerken, communiceren en *computational thinking* (Papert, 1980). Maar op de basisschool bestaat het vak muziek vooral uit reproducerende activiteiten (Harland, 2008; Hogenes, 2017). Creatief musiceren wordt vaak gezien als te specialistisch. Het gebrek aan

zelfvertrouwen van groepsleerkrachten in het geven van muziekles (Kruiter, Hoogeveen, Beekhoven, Kieft, & Bomhof, 2016) is een bijkomende complicerende factor. De misconcepties van groepsleerkrachten over het leren van muziek en muzikaliteit en de verwachtingen die zij daardoor van eigen kunnen hebben, zijn vaak de oorzaak van problemen tijdens de muziekles. Ze missen voor hun gevoel muzikale vaardigheden en onderschatten de eigen vaardigheden (Hennessy, 2000; Wiggins & Wiggins, 2008; Henley, 2017).

Hun zelfvertrouwen kan groeien door voortdurende betrokkenheid bij het muzikaal denken en handelen van leerlingen. Door met hen in gesprek te gaan over het muzikaal creatieve product leren groepsleerkrachten hoe leerlingen componeren en zullen ze steeds beter in staat zijn om de ontwikkeling van probleemoplossende strategieën te stimuleren (Burnard & Younker, 2004; Hennessy, 2009; Burnard & Biddulph, 2013; Paynter, 2000).

Bremmer (2016) beschrijft een andere invalshoek die kan helpen bij het vergroten van hun zelfvertrouwen. Uit haar onderzoek blijkt dat groepsleerkrachten veel verbaal uitleggen tijdens muzieklessen en zich daardoor soms onzeker voelen bij het tonen of voordoen van muzikale informatie zoals een puls of een start- of stopteken. Het geven van muzikale instructies met het lichaam is veel directer en kan de taal ondersteunen en meer voor leerlingen verduidelijken. De bewustwording van de al aanwezige en mogelijke fysieke muzikale communicatie en interactie met de klas kan het zelfvertrouwen van groepsleerkrachten vergroten.

Bij het coachingsprogramma is daarom rekening gehouden met het belang van verbale of juist non-verbale interactie tijdens het begeleiden van muzikale activiteiten.

Video feedback coaching

Video feedback coaching geldt als een krachtige en effectieve vorm van feedback (Hattie & Timperley, 2007) en blijkt het meest effectief wanneer het gecombineerd wordt met scholing, observatie in de klas en oefenen in de praktijk (Fukkink, 2005).

Het draait bij video feedback coaching om het concrete handelen van de groepsleerkracht tijdens leermomenten in de les. Deze momenten bespreekt de coach met de groepsleerkracht na met videobeelden, waarbij het leerproces en de leerdoelen van de groepsleerkracht centraal staan (Wetzels, Steenbeek, & Fraiquin, 2011). Bij coaching gaat het niet om het geven van adviezen, maar om de leerkracht vragenderwijs te prikkelen om zelf met ideeën te komen. De leerkracht geldt als een competente professional die actief nadenkt, leert en zichzelf ontwikkelt en eigenaar is van het eigen leerproces (Visser & Veenman, 2002).

Veenman, De Jonghe en Van Wezel (in Visser & Veenman, 2002, p. 31) beschrijven een cyclisch coachingsmodel waarin de inbreng van de leerkracht centraal staat en deze zelf bepaalt wat hij wanneer gaat doen. Het model bestaat uit een voorgesprek, observatie en nagesprek. In het voorgesprek staat het concretiseren van de doelen van de leerkracht centraal en worden duidelijke afspraken gemaakt. De leerkracht werkt aan deze doelen in de praktijk en de coach observeert en filmt. In het nagesprek bespreken beiden in hoeverre de doelen zijn gerealiseerd en worden eventuele nieuwe doelen geformuleerd. Het nagesprek gaat dan over in een nieuw voorgesprek.

Bij video feedback coaching filmt de coach de leerkracht tijdens de les, waarbij hij zich laat leiden door de gestelde doelen. In een nagesprek krijgt de leerkracht gerichte feedback met de videobeelden. Om dit nagesprek voor te bereiden kiest de coach uit de gefilmde lessituaties momenten waarin de leerkracht het gewenste gedrag wel of niet laat zien om daar vervolgens een interactie-analyse van te maken. Hierin wordt iedere opname heel minutieus, soms per seconde, uitgewerkt door te beschrijven wat er te zien is tijdens de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen (Bouwhuis, 2016). Negatieve ervaringen zijn nodig om te kunnen leren, maar een persoon groeit het meest als daar voldoende positieve ervaringen tegenover staan. Mensen floreren op allerlei terreinen als er een verhouding is van 3:1 in positieve en negatieve ervaringen (Frederickson, 2009). Dit betekent dat de coach in een nagesprek het beste zeker drie keer zoveel positieve punten noemt.

Vraagstelling, doel en opzet van het onderzoek

DOK Educatie, de Onderzoeksgroep Kunsteducatie van de Hanzehogeschool Groningen en de beide Delftse basisscholen zochten samen naar een manier om de werkwijzen van de ontwikkelde M=T+R-lessen over te dragen aan groepsleerkrachten. Daarbij was het de bedoeling om een coachingsprogramma te ontwerpen dat medewerkers van ondersteuningsinstellingen kunsteducatie kunnen gebruiken. Het op te leveren product was een coachingshandleiding. We formuleerden de volgende onderzoeksvraag: hoe ziet een effectief en efficiënt coachingsprogramma eruit waarmee de M=T+R-werkwijze overdraagbaar wordt naar groepsleerkrachten in het basisonderwijs?

We kozen voor een educatief ontwerponderzoek. Dat bestaat uit diverse systematische ontwerpprocessen met een cyclisch karakter. Het analyseren, ontwerpen, evalueren en verbeteren van het ontwerp wordt telkens herhaald net zolang tot het ideale (voorgenomen) product in balans is met de toepassing ervan in de praktijk (Plomp, 2013). Dit ontwerponderzoek kende een oriëntatiefase, een eerste ontwerp- en uitvoeringsfase, een eerste evaluatie, een tweede ontwerp- en uitvoeringsfase en een tweede evaluatie.

De dataverzameling vond plaats in januari-december 2018 en bestond uit kennisdeling met experts, literatuuronderzoek, observaties van nagesprekken en coachingsgesprekken, en een open groepsinterview met vooraf vastgestelde onderwerpen. Informatie kwam verder beschikbaar door ingevulde observatieformulieren, beeldregistraties en interactieanalyses. De onderzoeker hield een logboek bij om de vele vormen van data te structureren (zie tabel 1).

Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep in de eerste ontwerp- en uitvoeringsfase bestond uit twee groepsleerkrachten uit combinatiegroepen 5/6. De eerste groepsleerkracht met twaalf jaar onderwijservaring had vroeger muziekles waarin zij blokfluit leerde spelen. Zij zong later jarenlang in een koor. De tweede groepsleerkracht met drie jaar onderwijservaring speelt piano. Beiden hadden al ervaring met coaching met beeldmateriaal.

Het testen van een coachingsprogramma met video feedback coaching in ontwikkeling vraagt tijd van groepsleerkrachten. Dit kan een verklaring zijn waarom het moeilijk was groepsleerkrachten te vinden om de bijgestelde versie van het coachingsprogramma te testen. Om die reden startte de try-out in de tweede ontwerp- en uitvoeringsfase met één groepsleerkracht uit een combinatiegroep 6/7 van een andere basisschool. Zij is een zeer ervaren groepsleerkracht en heeft door haar theaterachtergrond expertise in het geven van drama.

De coach in beide ontwerp- en uitvoeringsfases is adviseur Kunst en Cultuur bij DOK Educatie. Haar expertise ligt vooral in de muziek (MA Music Education, actief musicus). Ze schreef in het M=T+R-project mee aan lesbrieven voor basisscholen en was dus goed op de hoogte van de inhoud ervan. Bij de start van het onderzoek had ze ervaring met coaching, maar niet met video feedback coaching.

Beschrijving van het onderzoeksproces

Een opsomming van de verschillende onderzoeksactiviteiten is te vinden in tabel 1. Hierin staat wat gedurende het onderzoeksproces is ontwikkeld en wie welke onderzoeksmethodes heeft gehanteerd.

Tabel 1. Overzicht onderzoeksproces en ontwikkelde tools per onderzoeksfase

Ontwikkelde tools:	Onderzoeksproces:	Door wie:
<i>Oriëntatiefase:</i>	<i>Oriëntatiefase:</i> - Kennisdeling met experts Hanzehogeschool Groningen - Literatuurverkenning - Nagesprekken M=T+R-lessen - uitwerking in logboek → <i>Ontwerpprincipes</i>	<i>Oriëntatiefase:</i> - Onderzoeker, coach, adviseurs DOK Educatie - Onderzoeker - Kunstdocent, groepsleerkrachten, coach, ICC'er (observatie onderzoeker)
<i>1^e ontwerp- en uitvoeringsfase:</i> - Planning (+) - Educatieve bijeenkomst (+) - M=T+R-observatieformulier (+) - M=T+R-lesplan (+) - Format interactieanalyse (+) - Handleiding video feedback coaching (+)	<i>1^e ontwerp- en uitvoeringsfase:</i> - Ontwikkelen tools - Try-out tools - Nagesprekken M=T+R-lessen op basis van ingevulde observatieformulieren - uitwerking in logboek - Coachingsgesprekken geleid door interactieanalyse - uitwerking in logboek → <i>Voorlopige inhoud coaching</i>	<i>1^e ontwerp- en uitvoeringsfase:</i> - Onderzoeker + coach - Coach, groepsleerkrachten, onderzoeker, kunstdocent - Kunstdocent, groepsleerkrachten, coach, ICC'er (observatie onderzoeker) - Coach, groepsleerkracht(en) (observatie onderzoeker)
<i>1^e evaluatie:</i>	<i>1^e evaluatie:</i> - Groepsinterview met groepsleerkrachten - Kennisdeling met experts Hanzehogeschool Groningen - Evaluatie met DOK Educatie	<i>1^e evaluatie:</i> - Onderzoeker + coach - Onderzoeker, coach, adviseurs DOK Educatie - Kunstdocent, adviseurs DOK Educatie, ICC'er, coach, onderzoeker
<i>2^e ontwerp- en uitvoeringsfase:</i> - Aangepaste planning (+) - Aangepast M=T+R-observatieformulier (+) - Lesplantoel 'Rugzakles' - M=T+R (-)	<i>2^e ontwerp- en uitvoeringsfase:</i> - Aanpassen tools - Try-out van voorlopig coachingsprogramma - Nagesprekken M=T+R-lessen op basis van ingevulde observatieformulieren - uitwerking in logboek - Coachingsgesprekken geleid door interactie analyse - uitwerking in logboek - Kennisdeling met experts DOK Educatie over aanpassing observatieformulier en ontwikkeling lesplantoel - Ontwikkelen lesplantoel 'Rugzakles'-M=T+R	<i>2^e ontwerp- en uitvoeringsfase:</i> - Onderzoeker + coach - Groepsleerkracht, coach, kunstdocent en onderzoeker - Kunstdocent, groepsleerkracht, coach, ICC'er (observatie onderzoeker) - Coach + groepsleerkracht, (observatie onderzoeker) - Onderzoeker + coach - Onderzoeker + coach
<i>2^e evaluatie:</i>	<i>2^e evaluatie:</i> - Evaluatie met DOK Educatie	<i>2^e evaluatie:</i> - Adviseurs DOK Educatie, coach en onderzoeker
(+)= gebruikt /(-)= ontwikkeld niet gebruikt	→ <i>Prototype coachingsprogramma vastgelegd in handleiding</i>	

Oriëntatiefase

Deze fase startte in de eerste basisschool met het geven van lessen door Wolf Brinkman, beeldend kunstenaar en ontwerper van de M=T+R-lessen (hierna te noemen: kunstdocent). In aanwezigheid van de groepsleerkracht en de coach gaf hij in elk van de twee deelnemende groepen de eerste drie M=T+R-lessen. Om te komen tot een behoefteanalyse en kenmerken van de gewenste situatie (Van den Akker, Kuiper, & Nieveen, 2012) voerden coach en leerkrachten na iedere les gesprekken met hem.

Om te kunnen bepalen welke bestaande kennis te gebruiken was in het toekomstige ontwerp (Van den Akker et al., 2012), vonden in diezelfde periode gesprekken plaats met experts van de Hanzehogeschool Groningen. Samen met literatuurstudie naar de TalentenKracht-benadering en toepassingen in het kunstonderwijs (Wetzels, et al., 2011; Wetzels, 2015; Veenker et al., 2017; Hendriks, Steenbeek, & Bisschop Boele, 2018) en het Delftse programma Cultuurhelden (Meijer & Rozenboom, 2013) werd zo duidelijk welke elementen van bestaande programma's interessant en bruikbaar zijn voor het M=T+R-coachingsprogramma.

Cultuurhelden is een programma van DOK Educatie waarin groepsleerkrachten en kunstdocenten samenwerken. Bij de ontwikkeling van het coachingsprogramma is rekening gehouden met de al ontwikkelde gemeenschappelijke taal binnen Cultuurhelden. Zo werden de fases van het bestaande lesplan uit Cultuurhelden uitgangspunt bij het ontwikkelen van een M=T+R-lesplan. Een verschil met de TalentenKracht-benadering is dat daar de lesinhoud niet vaststaat, terwijl in het M=T+R-coachingsprogramma de lesinhoud wordt bepaald door de M=T+R-lessen. Het geven van informatie daarover moest dus onderdeel worden van de M=T+R-coaching.

Aan het eind van de oriëntatiefase konden we de volgende ontwerpprincipes (Van den Akker et al., 2012) bepalen:

1. Het coachingsprogramma stelt groepsleerkrachten in staat met meer zelfvertrouwen zelfstandig te werken met het M=T+R-materiaal.
2. Het programma is bedoeld voor groepsleerkrachten die worden begeleid door kunstdocenten van DOK Educatie.
3. Gezien de drukbezette werkweek van groepsleerkrachten moet de coachingstijd zo effectief en efficiënt mogelijk ingezet worden. De video feedback coachingsmethode, zoals onderzocht in de TalentenKracht-benadering, beantwoordt hieraan en zal model staan.

4. Het coachingsprogramma is gericht op de interactie in de didactische talentdriehoek: leerling-leerkracht-leertaak. Het werken met het M=T+R-materiaal is uitgangspunt, maar dit mag een maatwerkaanpak niet in de weg staan. De maatwerk-aanpak van het Delftse programma Cultuurhelden is uitgangspunt: vraaggericht werken in nauwe samenwerking met de betrokken scholen, passend bij hun profiel en gericht op duurzame ontwikkeling van schoolteams (Cultuurhelden, z. j.). De pedagogisch-didactische strategieën van de TalentenKracht-benadering staan model voor coaching van de groepsleerkracht bij het stimuleren van onderzoekend leren en de creatieve ontwikkeling van leerlingen.

Eerste ontwerp- en uitvoeringsfase

Voor een try-out van de coaching werd een planning gemaakt voor de lessen van de kunstdocent, van beide groepsleerkrachten en de coachings-bijeenkomsten. Om de leerkrachten naast coaching ook te kunnen scholen (Fukkink, 2005) werd een educatieve bijeenkomst ontworpen.

De M=T+R-lessenserie bestaat uit negen lessen. Drie daarvan waren al gegeven in de oriënterende fase. De try-out ging verder met les 4. Na de educatieve bijeenkomst gaf de kunstdocent in iedere groep twee lessen (les 4 en 5), terwijl de coach en de groepsleerkracht de les gericht observeerden met een ontworpen M=T+R-observatieformulier. Na het bepalen van de persoonlijke leerdoelen gaven de leerkrachten in hun groep de zesde les. Omdat les 7 een voor de leerkrachten onbekend lesonderwerp bevatte, gaf de kunstdocent deze, waarna de leerkrachten de twee laatste lessen gaven (les 8 en 9). Ze werden gecoacht tijdens drie bijeenkomsten per persoon met beeld-registraties van de drie door hen gegeven lessen.

Als voorbereiding op het bepalen van hun leerdoelen (Wetzels et al., 2011; Visser & Veenman, 2002) observeerden de groepsleerkrachten de lessen van de kunstdocent met het M=T+R-observatieformulier. Het formulier richtte de aandacht op de lesinhoud en de gehanteerde pedagogisch-didactische strategieën. Uit een groepsinterview met hen later in het jaar bleek dat dit voor de groepsleerkrachten veel meerwaarde had. Zij keken kritischer naar de les en werden zich meer bewust van de pedagogisch-didactische vaardigheden die zij zelf wilden ontwikkelen. Door goed te kijken naar de lesinhoud kwamen ze bovendien achter de opbouw van de lessen. 'Zonder te observeren zou je daaraan voorbij kunnen gaan', aldus een van de groepsleerkrachten.

De coach filmde de M=T+R-lessen van de groepsleerkrachten. Hierbij was het leerdoel van de groepsleerkracht leidend (Bouwhuis, 2016). Alhoewel van tevoren besproken was dat de leerdoelen ook vakinhoudelijke aspecten konden betreffen, zoals muziekdidactiek, kozen beide groepsleerkrachten toch

voor algemeen pedagogisch-didactische leerdoelen. Beiden hadden doelen voor het volgen van de structuur van het M=T+R-lesplan en doelen voor de interactie met leerlingen, zoals het stellen van open, leerlinggerichte vragen.

Bij het kiezen van de beeldfragmenten voor de coaching is vooral gezocht naar fragmenten (één minuut of minder) waarin de gewenste vaardigheid van de leerkracht zichtbaar was. Gezocht is naar drie positieve momenten en eentje waarin de gewenste vaardigheid minder tot zijn recht kwam (Frederickson, 2009). Voor de interactieanalyse werd een format gemaakt (Bouwhuis, 2016) waarin de coach minutieus kon noteren welke acties en reacties van leerkracht en leerlingen te zien waren plus vragen ter voorbereiding van het coachingsgesprek.

De coachingsgesprekken duurden gemiddeld 45 minuten. Na een kort algemeen gesprek over de les stuurde de coach de structuur en kijkrichting door het stellen van vragen om zo de groepsleerkracht te laten reflecteren op het eigen handelen. Regelmatig maakte de coach een koppeling met de leerdoelen van de groepsleerkracht. Aan het eind van iedere coachings-bijeenkomst bepaalden ze samen het leerdoel voor de volgende les (Visser & Veenman, 2002). Deze cyclus herhaalde zich tweemaal. Aan het eind van de derde coachingsbijeenkomst werd de coaching geëvalueerd.

Eerste evaluatie

Zelfs in de drukke laatste weken voor de zomervakantie waren de twee groepsleerkrachten zeer betrokken bij lessen en de coaching. Zij hadden er geen moeite mee gefilmd te worden. Eén zei zelfs zichzelf weer te willen filmen om daaruit te kunnen leren. Tijdens de coachingsperiode waren ze positief over de coaching en vonden ze het prettig om te zien dat ze meer vaardigheden beheersten dan gedacht. Beiden zeiden bewuster bezig te zijn met de pedagogisch-didactische strategieën, ook in andere lessen.

De groepsleerkrachten vroegen zich wel af of ze de lessen zonder het voorbeeld van de kunstdocent zelfstandig hadden kunnen geven. In het groepsinterview na de zomervakantie vertelde de eerste leerkracht het lastig te vinden om de inhoud van het M=T+R-programma door te zetten in het nieuwe schooljaar. De lesinhoud zat op dat moment nog onvoldoende in haar routine. Een cursus om het idee achter M=T+R te verankeren in haar dagelijkse lessen zou wenselijk zijn. Ze gebruikte de strategieën wel veel om kinderen te stimuleren creatief en oplossend te denken. Ook de tweede groepsleerkracht was in het nieuwe schooljaar niet met lesinhoud zelf bezig, maar de nieuwe combinatie muziek, taal en rekenen was voor hem wel een eyeopener om de creatieve vakken meer te koppelen aan taal en rekenen. Het had deuren geopend om vakken regelmatig op een nieuwe manier te combineren. Ook hij vertelde in zijn lessen nog steeds bewust bezig te zijn met de pedagogisch-didactische strategieën.

Behalve met de beide groepsleerkrachten is geëvalueerd met de experts van de Onderzoeksgroep Kunsteducatie van de Hanzehogeschool Groningen, met de kunstdocent en met de coach en adviseurs van DOK Educatie. In de gesprekken kwam aan de orde dat iedere M=T+R-les veelomvattend was. Er waren veel aanknopingspunten voor andere lessen en ze pasten niet altijd in de geplande lestijd. Zo was er soms onvoldoende tijd om de composities van kinderen van feedback te voorzien. Tijdens de evaluatie ontstond de vraag of bij de coaching niet ook de mogelijkheid moet bestaan om de lesinhoud nadrukkelijker vrij te laten en de M=T+R-lessen meer als bron te zien. Dit geeft groepsleerkrachten de vrijheid om onderdelen over meer lessen te verdelen of te veranderen en zo in te passen in hun eigen lesprogramma. Op deze manier stimuleer je de groepsleerkracht om na te denken over de didactische driehoek. Het ontwikkelen van nieuwe lessen zou ook inhoudelijke gecoacht kunnen worden.

In de coaching werden geen muziekdidactische leerdoelen nagestreefd, maar de muziekdidactiek kwam wel ter sprake. Eén M=T+R-les bevatte een aantal voorbeelden waarin muzikale interactie met de leerlingen mogelijk werd door non-verbale muzikale communicatie van de groepsleerkracht. In het interview vertelden de groepsleerkrachten dat zij meer aandacht voor muziekdidactische vaardigheden zouden hebben omarmd. Zo ontstond het idee om in de coaching ook meer aandacht te besteden aan de muzikale communicatie en interactie met de klas, zoals het in gesprek gaan over muzikale composities van leerlingen.

Tweede ontwerp- en uitvoeringsfase

De try-out van de bijgestelde coaching vond plaats op een andere basisschool met één groepsleerkracht in een combinatiegroep 6/7. De kunstdocent gaf de eerste twee lessen en de groepsleerkracht de derde. Ook nu observeerde de groepsleerkracht de les met het M=T+R-observatieformulier ter voorbereiding op de persoonlijke leerdoelen en vond na iedere les een nabespreking plaats tussen de coach, de groepsleerkracht en de kunstdocent. In een educatieve bijeenkomst gaven de kunstdocent en de coach informatie over de inhoud van de M=T+R-lessen en het coachingstraject.

In de les door de groepsleerkracht (les 3) werd al snel duidelijk dat ze de strategieën goed kon inzetten om leerlingen te motiveren en te betrekken bij de les. Ze stelde veelvuldig open, leerlinggerichte vragen en stemde haar vragen af op het niveau van de leerlingen. Bovendien gaf ze een eigen (inhoudelijke) invulling aan les.

In een nagesprek over de persoonlijke leerdoelen wilde de groepsleerkracht het muzikale meer gaan benadrukken in haar lessen. Het M=T+R-observatieformulier werd daarom aangepast met twee aspecten van muziekdidactisch handelen: de muzikale (non-verbale) communicatie en interactie met de klas

(Bremmer, 2016) en het evalueren met leerlingen van de muzikaal creatieve opdracht (Hennessy, 2009; Burnard & Biddulph, 2013; Paynter, 2000). Dit aangepaste observatieformulier werd voor feedback besproken met experts van DOK Educatie.

De volgende les (les 4) gaf de kunstdocent en de groepsleerkracht observeerde de les met het aangepaste formulier. De lessen 5 en 6 gaf de groepsleerkracht. De coach filmde deze lessen waarbij de groepsleerkracht in haar lessen speciaal aandacht had voor de muziekdidactische vaardigheden. Tijdens de lessen en de coaching werd duidelijk dat ze goed muzikaal contact had met de klas en non-verbale communicatie effectief kon inzetten. Daarnaast was zij samen met de leerlingen nieuwsgierig naar de gemaakte composities en nam ze hen mee in haar nieuwsgierigheid door allerlei vragen te stellen. In het coachingsgesprek was de groepsleerkracht zichtbaar verheugd te ontdekken dat zij veel effectieve non-verbale communicatie hanteerde; ze zei geen leerwensen meer te hebben op dit gebied.

De groepsleerkracht was enthousiast over het M=T+R-lesmateriaal. Volgens haar is de inhoud dynamisch en kun je met de thema's allerlei andere nieuwe lessen ontwikkelen. Ze wilde zich in de volgende lessen, die gepland waren na de kerstvakantie, meer toespitsen op het zelf ontwerpen van lessen met het M=T+R-lesmateriaal als bron. Zij uitte wel haar twijfels of zij hierin gecoacht wilde worden.

In gesprekken met DOK Educatie en de coach werd besloten om een nieuwe tool te ontwikkelen om de leerkracht te ondersteunen bij lessen die afgeleid zijn van een M=T+R-les. Zo ontstond de term 'rugzakles': een les die past in de 'onderwijsrugzak' van de groepsleerkracht. Het kan gaan om een les met een verder uit te diepen onderwerp uit M=T+R of een onderwerp dat aansluit bij het actuele lesprogramma. Als hulp bij het ontwikkelen van een rugzakles werd de 'tool lesplan rugzakles M=T+R' ontwikkeld. In deze tool wordt de aandacht bij de ontwikkeling van een les gevestigd op de lesstructuur (lesplan) van de M=T+R-les en het stimuleren van onderzoekend leren en creativiteit door de inzet van pedagogisch-didactische strategieën en de inrichting van de leeromgeving. De groepsleerkracht vroegen we om de tool op bruikbaarheid te testen, maar zover is het niet gekomen.

In januari gaf de groepsleerkracht te kennen het traject liever zelfstandig af te ronden. Ze zei geen meerwaarde meer van de coaching voor zichzelf te zien. Door haar drukke agenda wilde zij stoppen met de coaching.

Tweede evaluatie

De tweede ontwerp- en uitvoeringsfase werd niet volledig afgerond en verliep anders dan de eerste ontwerp- en uitvoeringsfase. Het M=T+R-observatieformulier werd opnieuw gebruikt en uitgebreid met aspecten

van muziekdidactisch handelen. Hiermee werd tegemoetgekomen aan de leerwensen van de groepsleerkracht. Door het observatieformulier zei de groepsleerkracht in een gesprek met de coach tijdens het observeren minder met de inhoud van de lessen bezig te zijn en meer met de pedagogisch-didactische strategieën: 'Ik zie ze en ik ga meer nadenken over de didactiek.'

De nieuw ontwikkelde tool werd niet uitgetest. Het ontwerpen ervan leverde wel kennis op over hoe het ontwikkelen van nieuwe lessen inhoudelijk zo gecoacht kan worden dat de inzet van pedagogisch-didactische strategieën en de leeromgeving hier een wezenlijk onderdeel van uitmaken.

Conclusie

Dit ontwerponderzoek werd kleinschalig uitgevoerd met één coach en drie groepsleerkrachten. In het onderzoek is geprobeerd om complementaire data zo systematisch mogelijk te verzamelen en te analyseren (zie tabel 1).

De coach en de onderzoeker waren nauw betrokken bij de totstandkoming en de uitvoering van het coachingsprogramma. Zij zijn te zien als de oorspronkelijke ontwerpers die daarnaast ook de evaluerende activiteiten uitvoerden. Dit vergrootte de kans dat de evaluaties daadwerkelijk leidden tot aanpassingen van het ontwerp. Als ontwikkelaars leerden ze veel van de evaluaties, omdat ze met eigen ogen konden zien wat goed ging in de praktijk en wat niet. Volgens Van den Akker en collega's (2012) is het aan te raden op sommige momenten tijdens de ontwikkeling ook externen mee te laten evalueren om te zorgen dat je als ontwikkelaar voldoende kritisch blijft. In het onderzoek vonden daarom evaluerende gesprekken plaats met de Onderzoeksgroep Kunsteducatie van de Hanzehogeschool Groningen en de adviseurs van DOK Educatie. Als *critical friends* hadden zij een waardevolle inbreng bij de verkenning van bestaande kennis en de evaluatie van tussenproducten.

Een ontwerp is definitief als het voldoende is uitgetest, in de praktijk voldoet en niet meer hoeft te worden verbeterd (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Hoewel het coachingsprogramma op kleine schaal werd getoetst en nog niet volledig werd onderzocht, leverde het onderzoek wel coachingstools op en werden meer inzichten verkregen die in te zetten zijn bij de verdere ontwikkeling van toekomstige coachingstrajecten van DOK Educatie. De resultaten van het onderzoek zijn verwerkt in een coachingshandleiding en zo werd een antwoord gegeven op de onderzoeksvraag hoe een effectief en efficiënt coachingsprogramma eruit kan zien om de M=T+R-werkwijze over te dragen

naar groepsleerkrachten. Met de verschillende tools en coachingsmogelijkheden kan DOK Educatie ingaan op verschillende leerwensen van groepsleerkrachten. Het nu ontwikkelde coachingsprogramma heeft nog de vorm van een prototype dat verder ontwikkeld en bijgesteld kan worden.

Met de effectiviteit en efficiëntie is rekening gehouden bij het ontwikkelen. Over de mate waarin het ontwerp daaraan voldoet, valt op basis van dit kleinschalige en contextgebonden onderzoek nog niets definitiefs te zeggen. De groepsleerkracht van de tweede basisschool met veel ervaring in het geven van drama was tijdens de coachingsgesprekken zichtbaar verheugd te ontdekken dat zij veel effectieve non-verbale communicatie hanteerde in de muzikale interactie met de leerlingen. Daarnaast ondernam ze nog meer nieuwe zelfbedachte muzikale activiteiten die goed aansloten bij haar klas en de lesinhoud. De coaching had zichtbaar gemaakt dat ze meer muziekdidactische vaardigheden bezat dan gedacht, wat het zelfvertrouwen tijdens het geven van muziek vergrootte. Dit ontstond door haar persoonlijke leerdoelen tijdens haar coaching. De leerkrachten van de eerste basisschool hadden echter andere persoonlijke leerdoelen en dus een andere focus.

De deelnemende groepsleerkrachten waren nog niet bekend met de M=T+R-werkwijze. Wel waren zij voor het onderzoek al gewend leerlingen te stimuleren in onderzoekend leren en creatief denken. Het uitproberen van het coachingsprogramma met groepsleerkrachten met een meer docent-gestuurde werkwijze zal zeker voor nieuwe aanvullende informatie zorgen.

Ellen de Vugt is *senior lecturer* aan de pabo van de Hogeschool Rotterdam.
E e.j.h.de.vugt-jansen@hr.nl

Literatuur

Bouwhuis, M. (2016). *De leraar in beeld. Handboek beeldbegeleiding in het onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Bremmer, M. (2016). Wat het lichaam weet over het doceren van muziek. *Cultuur+Educatie*, 15(44), 43-63.

Brinkman, W., Bosman, M., & Bisschop Boele, E. (2019). Muziek is Taal en Rekenen. *Kunstzone*, (1), 52-53.

Burnard, P., & Younker, A. (2004). Problem-solving and creativity: Insights from students' individual composing pathways. *International Journal of Music Education*, 22(1), 59-76.

Burnard, P., & Biddulph, J. (2013). Music. In R. Jones, & D. Wyse (Eds.), *Creativity in the primary curriculum* (pp. 130-148). London: Routledge.

Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum: Framing and developing practice*. London: Routledge.

Cremin, T., Burnard, P., & Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 108-119.

Cultuurhelden (z. j.). *Cultuurhelden*. <https://cultuurhelden.nl/muziek-taal-rekenen/>, geraadpleegd op 29 april 2020.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Frederickson, B. L. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. New York: Crown.

Fukkink, R. G. (2005). *Effectonderzoek naar video interactie begeleiding*. SCO-Kohnstamm Instituut.

Harland, J. (2008). Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatiemodel. *Cultuur+Educatie*, 23(8), 12-52.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hendriks, L., Steenbeek, H., & Bisschop Boele, E. (2018). *Coaching curious minds muziekeducatie: Muzikale activiteiten in de klas*. Groningen: University of Groningen/Hanzehogeschool Groningen.

Henley, J. (2017). How musical are primary generalist student teachers? *Music Education Research*, 19(4), 470-484.

Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-196.

Hennessy, S. (2009). Creativity in the music curriculum. In A. Wilson (Ed.), *Creativity in primary education* (pp. 134-147). Exeter: Learning Matters.

Hogenes, M. (2017). Componeren als betekenisvolle activiteit in de basisschool. *Cultuur+Educatie*, 16(47), 131-148.

Kruiter, J., Hoogeveen, K., Beekhoven, S., Kieft, M., & Bomhof, M. (2016). *Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs en programma cultuureducatie met kwaliteit: Peiling 2015/16*. Utrecht: Sardes/Oberon.

Laevers, F. (2000). Forward to basics! Deep-level-learning and the experiential approach. *Early Years*, 20(2), 20-29.

Meijer, A., & Rozenboom, I. (Red.). (2013). *Het grote cultuurheldenboek digitaal*. Delft: DOK.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Books.

Paynter, J. (2000). Making progress with composing. *British Journal of Music Education*, 17(1), 5-31.

Platform Onsonderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs2032: Eindadvies*. Den Haag: Platform Onsonderwijs2032.

Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. In T. Plomp & N. Nieven (Eds.), *Educational design research* (pp. 10-51). Enschede: SLO.

SLO. (2019). *21^e-eeuwse vaardigheden*. <https://slo.nl/thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden>, geraadpleegd op 14 mei 2020.

Studulski, F., Hoogeveen, K., & Teunebroek, M. (2014). *Paper voor de expertmiddag: Nieuwe vaardigheden (21st century skills)*.

Van den Akker, J., Kuiper, W., & Nieveen, N. (2012). Bruggen slaan tussen beleid, praktijk en wetenschap in curriculum-ontwikkeling en -onderzoek. *Pedagogische studiën*, 89(6), 399-410.

Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2012). *Praktijkgericht onderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

Veenker, H., Steenbeek, H., Van Dijk, M., & Van Geert, P. (2017). *Talentgerichte ontwikkeling op de basisschool: Een dynamische visie op leren en onderwijzen*. Bussum: Coutinho.

Visser, Y., & Veenman, S. (Red.). (2002). *Coaching in het primair onderwijs* (herziene druk). Amersfoort: CPS.

Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2010). *Discussienota 21st Century Skills*. Enschede: Universiteit Twente.

Wetzels, A. (2015). *Curious minds in the classroom: The influence of video feedback coaching for teachers in science and technology lessons*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Wetzels, A., Steenbeek, H., & Fraiquin, M. (2011). *Talentenkracht in de klas: Een coachingsprogramma voor leerkrachten van groep 1-4. Handleiding*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen

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