

Over het portretteren van de één-op-één relatie in het hoger instrumentonderwijs

Ruth Rondas, Ruth.Rondas@hogent.be

27 februari 2011

Abstract

Dit artikel gaat over bepaalde aspecten van mijn doctoraatsonderzoek. Dit onderzoek vertrekt vanuit de triadische pedagogiek om op die manier de onderwijspedagogische praxis binnen het één-op-één hoger instrumentonderwijs in kaart te brengen. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van kwalitatief-interpretatieve onderzoeksmethoden.

Sleutelwoorden: triadische pedagogiek, één-op-één onderwijs, instrumentonderwijs, methodologie, kwalitatief onderzoek.

1 Voorwoord

Het startpunt van dit doctoraatsonderzoek kiemt in de wens om de rijkdom en complexiteit van de onderwijspedagogische praxis in het hoger instrumentonderwijs te observeren en te beschrijven. Met andere woorden: hoe introduceert een muzikant zijn pupil in de geheimen van het muzikantschap? Het huidige onderzoeksproject wil het één-op-één onderwijs binnen het conservatorium onderzoeken door verschillende perspectieven in kaart te brengen. Na een grondig vooronderzoek in het Deeltijds Kunstonderwijs, startte in het laatste semester van het academiejaar 2008-2009 het dataverzamelingsproces in het conservatorium van de Hogeschool Gent. Dit proces zal in het academiejaar 2010-2011 afgerond worden.

2 Onderzoek naar de één-op-één relatie

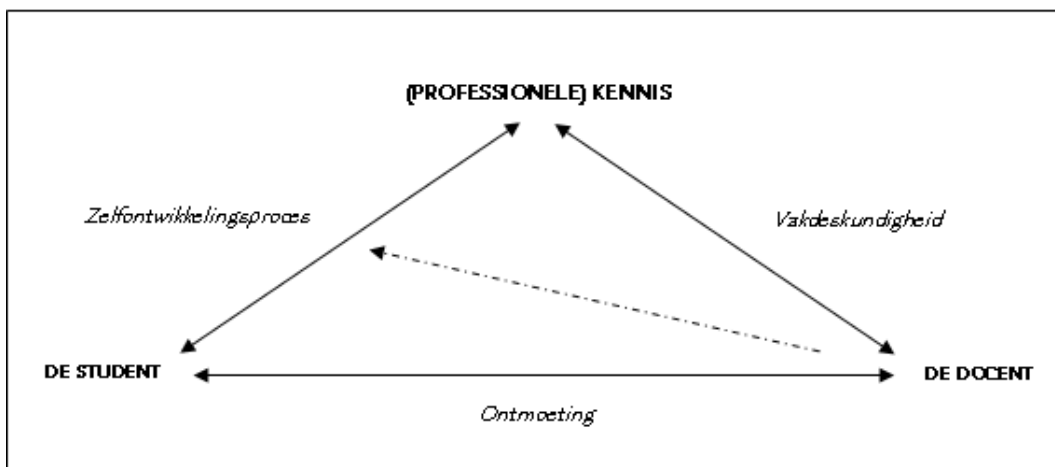
Doorgaans leert men een instrument bespelen binnen een één-op-één setting die gebaseerd is op het meester-gezel model. Het is één van de oudste en meest beproefde onderwijsvormen in de geschiedenis (Hoogeveen, Oosterhuis, Oostwoud Wijdenes, Visch, 2004, p. 8). De leerling leert er aanvankelijk door observatie en directe ervaringen, waarbij de meester als rolmodel dient (Mitchell,

2001). De meester – het model – demonstreert, luistert, observeert, stuurt, inspireert en geeft commentaar. De gezelschap – de volgeling – kijkt, luistert, imiteert en zoekt goedkeuring. Volgens Polyani (1962) neemt de leerling onbewust de handelingen van de meester over, inclusief die zaken waarvan de meester zich zelf niet bewust is:

“The apprentice unconsciously picks up the rules of the art, including those which are not explicitly known to the master himself. These hidden rules can be assimilated only by a person who surrenders himself to that extent uncritically to the imitation of another (Polyani, 1962, p.55).”

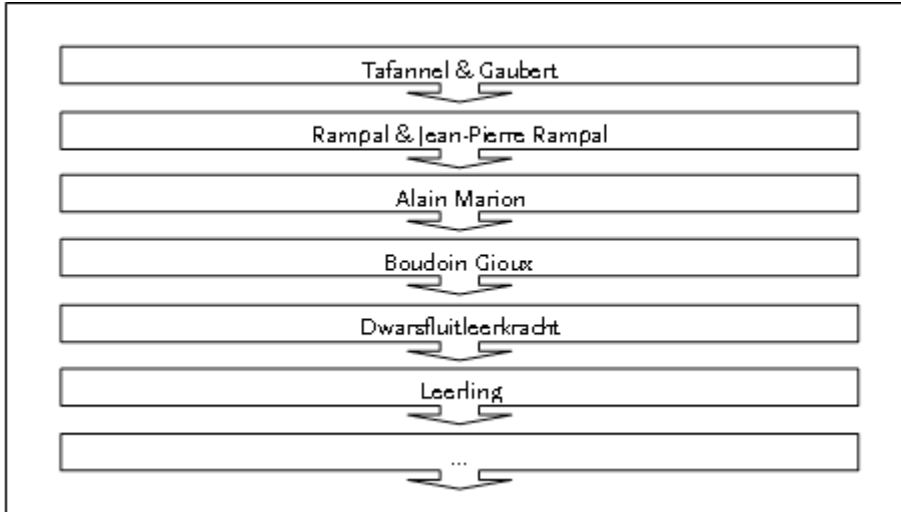
Idealiter is er in het meester-gezel model sprake van een ontwikkeling van leerling via gezelschap tot meester. Hierbij neemt de sturing van de meester geleidelijk aan af. De onderwijssituatie evolueert daardoor van een zeer docentgestuurde (de docent demonstreert en de leerling doet na), via een gedeelde sturing naar een meer leerlinggestuurd onderwijsmodel. Met andere woorden: de leerling neemt stapsgewijs steeds meer activiteiten en verantwoordelijkheden op en over van zijn meester om uiteindelijk zelf een gezelschap en/of meester te kunnen worden.

Vanuit een pedagogisch standpunt zijn er in deze relatie drie belangrijke factoren aanwezig die alle een invloed hebben op het onderwijsleerproces: de docent, de student en de vakkennis. Dit wordt door Imelman (1982) de triadische pedagogiek genoemd. Vooreerst is er de ontmoeting tussen de docent en de student. Ten tweede is er de relatie van de docent ten aanzien van zijn/haar kennis: dit is de vakdeskundigheid. En tot slot is er het zelfontwikkelingsproces, namelijk de relatie tussen de student en de kennis. In het traditionele klasonderwijs is het contact tussen docent en student minder intens. Dit in tegenstelling tot het één-op-één instrumentonderwijs waar individuele ontmoeting en dialoog tussen docent en student centraal zouden moeten staan. Een evenwichtige relatie tussen de docent, de student en de vakkennis is hierbij cruciaal.



Afbeelding 1: Onderwijsleerproces gebaseerd op de triadische pedagogiek (Imelman, 1982; Van Achter, 2006; Braeckmans & Böhm, 2007)

Er bestaat reeds op observatie gebaseerd onderzoek over de interactie tussen de student en de docent (zie bijv.: Persson, 1993 en Zhukov, 2004), zij het dat het accent daarbij voornamelijk ligt op de instrumentdocent en zijn/haar vakdeskundigheid. Met betrekking tot dit doctoraatsonderzoek is er aandacht voor de inbreng en perspectieven van zowel de docent als de student.



Afbeelding 2: Een voorbeeld van pedagogische praxis in het deeltijds kunstonderwijs (vooronderzoek)

Uit verschillende onderzoeken (Persson, 1994; 1996a; Duke, Flowers & Wolfe, 1997; Rostvall & West, 2003a; Mills & Smith, 2003; Zhukov, 2004) blijkt dat de aanpak van instrumentdocenten ingebed is én gelouterd is door tradities. Dit wil zeggen dat zij (en hun studenten) routines erven die zich ontwikkeld hebben gedurende de lange geschiedenis van het instrumentonderwijs (Rostval & West, 2003a). Geen enkele docent of student kan participeren in deze lessen zonder hierdoor beïnvloed te worden. Persson (1993) beschrijft dit als de *'common sense methode'*. Een voorbeeld hiervan vormt de pedagogische praxis van de dwarsfluitlerkracht uit mijn vooronderzoek¹. Hij maakt deel uit van een traditie die ten minste teruggaat tot Tafannel en Gaubert:

3 Methodologie

Dit onderzoek over de één-op-één relatie maakt gebruik van een kwalitatief-interpretatieve methode omdat we een antwoord zoeken op het *'hoe en waarom'*. Om dergelijke vragen te beantwoorden is het goed om te observeren, te bevragen en te zoeken naar betekenisgeving. Kwalitatief-interpretatief onderzoek is een gangbare onderzoeksvorm binnen de humane wetenschappen. Kenmerkend ervoor is dat de onderzoeker niet met een vooraf gestructureerd kader het veld betreedt. In de plaats daarvan wordt beoogd om het materiaal zelf te laten *'spreken'*². De keuze voor etnografische onderzoeksmethodes illustreert

¹Dit vooronderzoek werd in het Deeltijds Kunstonderwijs uitgevoerd.

²Zie ook de Grounded theory in bijv.: Denzin N., Lincoln Y. (eds.) *Handbook of qualitative research*. Second edition. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

de betrokkenheid van de onderzoeker bij de constructie van deze sociale wereld (Fielding, 1981), met als doel daar inzicht in te krijgen. Volgens Kelchtermans (1999) kan dit via reflectieve en etnografische interviews in combinatie met intensieve observaties van de lessen. Die resulteren na een interpretatieve verwerking in een uitgeschreven portret van die docent-student relatie. *Portraiture* (verder portrettering) wordt door Lawrence-Lightfoot (1997) beschreven als een vorm van kwalitatief onderzoek die tracht de complexiteit, dynamiek en de subtiliteit van menselijke ervaringen in sociale en culturele contexten vast te leggen. Hierbij draagt ze de perspectieven van de mensen die deze ervaringen vertellen over. Het portret ontstaat in een dialoog tussen de portrettist en de participant, waarbij ze beiden participeren in het 'tekenen' van het beeld (Lawrence-Lightfoot, 1997). De portrettist heeft tot doel de bijzonderheden, de nuances, een gedetailleerde beschrijving van iets, een gebaar, een stem of een attitude te vatten als een manier om meer universele patronen te illustreren (Lawrence-Lightfoot, 1997). In dit soort onderzoek ziet men de context niet als een bron van vervorming, maar eerder als een bron van inzicht. Deze visie op context (als een bron voor het onderzoeken en interpreteren van gedragingen, gedachten en gevoelens) staat in scherp contrast met het perspectief van traditioneel positivistisch onderzoek. Hier wordt de context gezien als een bron van vervorming die zoveel mogelijk uitgeschakeld moet worden (cfr. labo's, experimenteel onderzoek...). Maar hoe kunnen we menselijke ervaringen en gedragingen begrijpen als we ze niet zien ontwikkelen in hun natuurlijke omgeving? Lawrence-Lightfoot (1997) gelooft dat menselijke ervaringen betekenis hebben in een specifieke sociale, culturele en historische context. Een context waar relaties echt zijn, waar de actoren vertrouwd zijn met de context, waar activiteiten een doel hebben en waar niets geforceerd is (behalve dan de enigszins opdringerige aanwezigheid van de onderzoeker) (Lawrence-Lightfoot, 1997).

Voor dit onderzoek delen we de onderzoekspopulatie in volgens de wijze waarop de instrumenten bespeeld worden. Op die manier ontstonden vijf instrumentengroepen: toetsinstrumenten, tokkelinstrumenten, strijkinstrumenten, blaasinstrumenten en slagwerk. Uit elke instrumentengroep worden twee docenten geselecteerd. Om na te gaan of docenten hun onderwijsvormen aanpassen aan de noden van de student is het interessant om bij elke docent minimum twee studenten te observeren (een beginnende student en een gevorderde student). Net zoals Persson in 1993 geven we er de voorkeur aan om met studenten te werken die minimum één jaar les volgen bij de docent. Persson (1993) vond dit belangrijk gezien het belang van 'relatie' in een student-docent context. Om hun wereld te leren kennen, wordt elk docent-studenten-'duo' voor een langere periode 'gevolgd'. Door minimum vijf lessen per student bij te wonen, bestaat het vermoeden dat docenten en studenten uiteindelijk toch het achterste van hun tong laten zien. Toch besef ik ook dat zowel docenten als studenten moesten wennen aan mijn aanwezigheid en dat het bij de één wat langer duurde dan bij de ander om terug 'normaal' les te geven. Belangrijk om te vermelden is dat docenten altijd zelf de studenten selecteren. Het is menselijk dat ze telkens die studenten uitkozen waarvan zij vinden dat de lessen 'goed'

verlopen.

In kwalitatief onderzoek wordt soms een onderscheid gemaakt tussen een *emic* of *etic* perspectief ten aanzien van het onderzoek. Een *etic* perspectief verwijst naar de afstand die de onderzoeker behoudt tussen zichzelf en het 'onderzoeksobject' (wat ook heel afstandelijk klinkt). Men bekijkt 'het fenomeen' als een buitenstaander. Kiest men eerder voor een *emic* perspectief, dan zal er getracht worden om het fenomeen van binnenuit te bestuderen, dus eerder door en met de ogen van de cultuur die in het onderzoek bestudeerd wordt. Met betrekking tot dit onderzoek, koos ik voor het *emic* perspectief. Hieruit volgt dat ik, waar mogelijk, zoveel mogelijk andere activiteiten bijvoon die deel uit maken van de één-op-één relatie (instrumentexamens, optredens van studenten en docenten, klasaudities...). Op die manier toon ik dat mijn interesse oprecht is. Door zoveel mogelijk te participeren in een wereld die de hunne is, wordt de aanwezigheid van de onderzoeker door docenten en studenten geleidelijk als 'normaal' ervaren. Zij blijven zich echter altijd bewust van mijn aanwezigheid tijdens de les. Zo wordt er tijdens de lessen af en toe wel eens naar mijn mening gevraagd.

Na het lezen van Perssons (1993) werk waarin de auteur eerder negatief is over het hoger instrumentonderwijs en daarbij spreekt in termen van het '*maestro-fenomeen*¹', nam ik Lawrence-Lightfoots uitgangspunt ter harte. In haar boek '*The good high school: Portraits of character and culture*²' schreef zij (1983) een opmerkelijke, inspirerende inleiding waarin ze onder meer een pleidooi houdt om vooral te kijken naar '*goodness*' in schoolpraktijken. Hoewel de focus van dit onderzoek ligt op wat er goed gaat, worden obstakels of barrières die zich voordoen helemaal niet genegeerd. Uit het vooronderzoek blijkt dat het vertrouwen tussen de deelnemers en de portrettist noodzakelijk is. Eén van de deelnemende leerkrachten uit het vooronderzoek ervoer de observaties echter als een vorm van inspectie waar een beoordeling aan vast hing. Met als gevolg dat er geen vertrouwen was, waardoor het portret niet volledig kon zijn. Hierop kan men anticiperen door toekomstige deelnemers uit te leggen dat de invalshoek voor dit onderzoek er één is om vooral naar het goede van de onderwijspedagogische praxis te kijken:

“... the search for goodness as acknowledged by Lawrence-Lightfoot and Hoffman-Davis (1997), is to look for the good, try to figure out what is making it work, and focus on why is it working (Jones, 2003 in McClellan, 2006, p. 11).”

Een positieve benadering staat echter niet gelijk aan subjectief, positief portretteren, een valkuil bij kwalitatief-interpretatief onderzoek. Uit mijn onderzoeksopzet zal blijken dat fase vier een belangrijke fase is om de validiteit

¹Persson is trouwens niet de enige die zich pessimistisch uitlaat over het instrumentonderwijs, zie bijvoorbeeld ook Hallam (1998).

²In dit boek wou Sarah Lawrence-Lightfoot aan de hand van portretten de cultuur van zes verschillende scholen 'vastleggen'.

te verhogen en de subjectiviteit van de portrettist te reduceren.

De portretten komen tot stand in vier fasen. In de vijfde fase worden de verschillende portretten geanalyseerd om zo een beeld te vormen van de één-op-één relatie in het hoger instrumentonderwijs van dit conservatorium. Aangezien het dataverzamelingsproces nog niet afgerond werd, lijst ik hieronder kort de eerste vier fasen op:

1. de introductiefase: deze fase omvat het eerste contact en gesprek met zowel de docenten als de studenten die participeren in dit onderzoek. Bij de ondertekening van het *'informed consent'* formulier wordt ook de anonimiteit van de deelnemers verzekerd;
2. de observatiefase: per student-docent relatie worden er een vijftal lessen bijgewoond. In 1984 ging Kostka na welke observatiemethode het meest geschikt was voor onderzoek in het instrumentonderwijs (observeren, audio-opnames of video-opnames). Uit de resultaten bleek de aanwezigheid van één observator in combinatie met een audio-opname van de les adequaat en betrouwbaar te zijn voor het verkrijgen van de data (Kostka, 1984; p. 115). Daarom werd besloten om de lessen op te nemen (audio) en werden er ook veldnota's genomen, waarin vooral aandacht besteed werd aan de non-verbale communicatie. Een term die Miles en Huberman (1984) hiervoor gebruiken is *memoing*. Volgens hen is het een belangrijke methode om gegevens te verzamelen in kwalitatief onderzoek. *Memoing* betreft de veldnota's van de onderzoeker, dus over wat de onderzoeker hoort, ziet, ervaart en denkt over het verzamelen en reflecteren over het proces. Daarnaast werd aan de studenten gevraagd een blog² bij te houden. Ten slotte hield ik ook een onderzoeksdagboek bij. Aan de deelnemers werd steeds de toestemming gevraagd om zowel de lessen als de interviews op te nemen. Deze werden letterlijk getranscribeerd en aangevuld met de veldnota's;
3. de afsluitfase: Het observeren van gedragingen is een goede methode, maar mensen op een directe wijze vragen wat er gebeurt, is natuurlijk een eenvoudige manier om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen (Robson, 2002). In een interview kan de onderzoeker luisteren naar wat de mensen zelf te vertellen hebben over hun leefwereld, om zo hun visie en mening te achterhalen (Kvale, 1996). Het doel van een interview in kwalitatief onderzoek is inzicht te krijgen in de dagelijkse leefwereld van de betrokkenen

¹De persoon in kwestie moet duidelijk ingelicht zijn over het doel, de methode, de procedure, de voordelen en de risico's en, indien van toepassing, over de graad van onzekerheid van de uitkomst.

²De studentenblog is één van de onderzoeksinstrumenten om meer te weten te komen over het perspectief van de student. In de introductiefase wordt aan de studenten gevraagd om na elke geobserveerde les deze blog in te vullen. Richtvragen met betrekking tot de les, de sfeer en de relatie met hun docent helpen de studenten hun ervaringen te verwoorden.

via zijn/haar eigen perspectieven (Kvale, 1996):

“The qualitative research interview attempts to understand the world from the subjects’ point of view, to unfold the meaning of peoples’ experiences, to uncover their lived world prior to scientific explanations. [...] It An interview is literally an inter-view, an interchange of views between two persons conversing about a theme of mutual interest (Kvale, 1996; p. 1-2).”

Daarom werden er zowel van de docenten als studenten (afzonderlijk) interviews afgenomen;

4. de membercheckfase: De interne validiteit van het onderzoek kan onder meer bewaakt worden aan de hand van *member checks*. Dit wil zeggen dat men in de dataverzamelingsfase continu (!) nagaat of het standpunt van de participanten goed begrepen is, of dat men tussentijdse analyses of resultaten aan de participanten voorlegt zodat ze die, waar nodig, nog kunnen bijsturen of corrigeren (Ghesquière & Staessens, 1999). De portretten worden tot slot na afloop van de observaties voorgelegd aan de betrokkenen. Hun op- en aanmerkingen hieromtrent worden verwerkt.

Indien men een volledig beeld wil krijgen van deze realiteit is het aangeraden om gebruik te maken van triangulatie (Wardekker, 1999; Ghesquière & Staessens, 1999). Door deze verschillende technieken te combineren (triangulatie) en een onderzoeksdagboek bij te houden wordt, aldus Kelchtermans (1999), de validiteit verhoogd. In dit onderzoek wordt data-triangulatie toegepast. Volgende methoden worden hierbij gebruikt: meerdere interviews met docenten en studenten, langdurige observaties van de lessen, audio-opnames, veldnota's en studentenblogs.

4 Tot slot

Eén van de belangrijkste kenmerken van dit soort onderzoek is dat de onderzoeker tijd krijgt en neemt. Indien men iets waarachtig wil kennen, dan heeft men daar tijd voor nodig. Tijd om je voor te bereiden, tijd om vertrouwen te winnen, tijd om geaccepteerd te worden, tijd om te verzamelen, te verwerken en te analyseren.

Het op deze wijze in kaart brengen van de onderwijspedagogische praxis binnen het één-op-één instrumentonderwijs kan een startpunt zijn van reflectie en meer openheid.

REFERENTIES

Braeckmans, L. & Böhm, W. (2007). *Theorie en praxis. Een inleiding in het pedagogische grondprobleem*. Gent: Academia Press.

Duke, R.A., Flowers, P.J. & Wolfe, D.E. (1997). Children who study piano with

excellent teachers in the United States. *Bulletin Council for Research in Music Education*, 132, 51-84.

Fielding, N. (1981). *The National Front*. London: Routledge.

Ghesquière, P. & Staessens, K. (1999). Kwalitatieve gevalsstudies. In: B. Levering & P. Smeyers (Eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp.192-213). Amsterdam: Boom.

Hoogeveen, K., Oosterhuis, P., Oostwoud Wijdenes, J., & Visch E. (2004). *Onderwijsvormen in het kunstonderwijs*. Hogeschool voor de Kunsten Utrecht.

Imelman, J. D. (1982). *Inleiding in de pedagogiek. Over opvoeding, haar taal en wetenschap*. Wolters-Noordhoff, Groningen.

Imelman, J. D. (1995). *Theoretische pedagogiek*. Intro, Nijkerk.

Kelchtermans, G. (1999). Kwalitatieve methoden in onderwijskundig onderzoek: internationale ontwikkelingen en de situatie in Vlaanderen. In B. Levering, & P. Smeyers (eds), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp.68-83). Uitgeverij Boom, Amsterdam.

Kostka, M. J. (1984). An investigation of reinforcements, time use, and student attentiveness in piano lessons. *Journal of Research in Music Education*, 32 (2), 113-122.

Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications: Thousand Oaks London.

Lawrence-Lightfoot, S. & Davis, J. H.(2002). *The art and science of portraiture*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lawrence-Lightfoot, S. (1983). *The Good High School: Portraits of Character and Culture*. New York: Basic Books.

McClellan, P.A. (2006). *Wearing the mantle: spirited black male servant leaders reflect on their leadership journey*. Unpublished dissertation, Bowling Green State University.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis, a sourcebook of new methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Mills, J. & Smith, J. (2003). Teacher's' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, 20(1), 5-27.

Mishler, E. G. (1979). Meaning in context: is there any other kind? *Harvard Educational Review*, 49, 1-19.

Mitchell, R. (2001). A music education apprenticeship project. *Teaching Music*, 9 (2), 44-49.

Persson, R. S. (1996a). Brilliant performers as teachers: a case study of commonsense teaching in a conservatoire setting. *International Journal of Music Education*, 28, 25-36.

Persson, R.S. (1993). *The Subjectivity of Musical Performance: An Exploratory Music-Psychological Real World Enquiry Into the Determinants and Education of Musical Reality*. Unpublished doctoral thesis, The University of Huddersfield, Wetherby, W. Yorkshire.

Persson, R.S. (1994). *Control before shape – on mastering the clarinet: A case study on commonsense teaching*. *British Journal of Music Education*, 11, 223-238.

Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. London, Routledge & Kegan Paul Ltd.

Robson, C. (2002). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers (sec.edition, first published in 1993)*. Oxford, Blackwell publishers.

Rostvall, A-L. & West, T. (2003a). Analysis of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. *Music Education Research*, 5(3), 213-226.

Van Achter, V. (2006). *De onderwijskunde voorbij: Reflecties*. Diroo Academia, 8.

Zhukov, K. (2004). *Teaching styles and student behavior in instrumental lessons in Australian conservatoriums*. Unpublished doctoral thesis, University of New South Wales.