

Muzikale identiteit en *self efficacy* van leraren op speciaal onderwijs in Nederland

Elizabeth Zijlstra, S3740048

Begeleider: dr. W.E. Kupers

Tweede beoordelaar: dr. A.G. van Assen

Masterthesis Orthopedagogiek

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Juni 2024

Aantal woorden: 11029

Abstract

Music has positive effects on students in special education in many areas. Despite the known benefits, music education is offered too infrequently in special education. An important factor in providing music lessons could be the musical identity of teachers. A significant component of musical identity is teachers' confidence, also known as *self-efficacy*. A possible cause of the low availability of music education in special education could be the low *self-efficacy* of teachers in the discipline of teaching music. The aim of this study is to investigate the state of the musical identity and *self-efficacy* of teachers in special education regarding music education, and how this impacts the way they deliver music lessons. Data was collected through interview research. A total of nine special education teachers were interviewed, and these interviews were analysed using Content Analysis. The study concluded that the aspects of musical identity, *self-efficacy*, and the way music lessons are being taught are interrelated to some extent. When teachers have musicality as a significant part of their identity, they often have high *self-efficacy* in teaching music and use their own methods, and their music lessons are of high quality. Among general teachers the degree of this relationship varies. These teachers tend to prioritize the quantity and enthusiasm for music education over the quality of music instruction. A recommendation for the education system is to pay more attention to music education for (music) teachers when they are still in training.

Samenvatting

Muziek heeft op veel gebieden positieve effecten op leerlingen op het speciaal onderwijs. Ondanks de bekende voordelen wordt muziekonderwijs te weinig aangeboden. Een belangrijke factor in het geven van muzieklessen zou de muzikale identiteit van leraren kunnen zijn. Een groot onderdeel van muzikale identiteit is de zelfverzekerdheid van leraren, oftewel *self efficacy*. Een oorzaak van het lage aanbod van muziekonderwijs op het speciaal onderwijs zou de lage *self efficacy* van leerkrachten op het gebied van muziekles geven kunnen zijn. In dit onderzoek is het doel om te onderzoeken hoe het gesteld is met de muzikale identiteit en daarbij *self efficacy* van leraren op SO op het gebied van muziekonderwijs en hoe dit doorwerkt in de manier waarop zij muzieklessen geven. De data is verzameld door interviewonderzoek. In totaal zijn negen leerkrachten uit het speciaal onderwijs geïnterviewd en deze interviews zijn geanalyseerd door middel van Inhoudsanalyse. Uit het onderzoek kan geconcludeerd worden dat de aspecten muzikale identiteit, *self efficacy* en de manier waarop muziekles wordt gegeven in een bepaalde mate met elkaar samenhangen. Wanneer bij vakleerkrachten namelijk hun muzikaliteit een groot onderdeel is van hun identiteit, hebben zij vaak veel *self efficacy* in lesgeven van muziek en zijn hun muzieklessen van hoog niveau. Bij de groepsleerkrachten varieert de mate van samenhang tussen deze aspecten. Deze leerkrachten lijken kwantiteit van, en enthousiasme voor muziekonderwijs meer prioriteit te geven dan de kwaliteit van muziekonderwijs. Een aanbeveling voor de onderwijspraktijk is om meer aandacht te besteden aan muziekonderwijs voor (muziek)leerkrachten in opleiding.

Inhoudsopgave

Inleiding	5
- Muziek in de klas	5
- Muzikale identiteit	6
- Muzikale identiteit leraren	8
- <i>Self efficacy</i>	9
- Het onderzoek	10
Methode	11
- Design en Procedure	11
- Steekproef en doelgroep	12
- Instrumenten	12
- Analyse	14
Resultaten	15
- Achtergrond deelnemers	15
- Muzikale identiteit	17
- <i>Self efficacy</i>	20
- Factoren van invloed	21
- Relatie drie aspecten	23
Conclusie	25
- Algemene bevindingen	25
- Muzikale identiteit	26
- <i>Self efficacy</i>	27
- Samenhang drie aspecten	28
Discussie	29
- Sterke punten	29
- Beperkingen en Aanbevelingen	30
Referenties	32
Bijlagen	36
- Bijlage 1: het interviewschema	36
- Bijlage 2: informed consent	40
- Bijlage 3: codeboom	41

Inleiding

Muziek in de klas

Uit veel onderzoek blijkt dat muziek mogelijk positieve effecten heeft op leerlingen in de klas. Zo helpt muziek leerlingen om zichzelf beter te sturen, zijn ze door muziek beter in staat om hun aandacht te richten en helpt het ze om meer empathisch en sociaal te zijn (Mieras, 2021). Muziek helpt bij beter luisteren, want muzikale oefening helpt de hersenen van leerlingen om storend omgevingsgeluid weg te filteren. Dit is zelfs jaren later nog meetbaar (Skoe & Kraus, 2012). Daarnaast heeft muziek een verbindende werking, bevordert het samenwerking, gaat het eenzaamheid tegen, verbetert het de sfeer in de klas, verbetert het luistervaardigheid en heeft het positieve invloed op taalverwerking (Mieras, 2021).

Naast dat muziek in het regulier onderwijs positieve invloeden geeft, geeft het mogelijk ook positieve effecten in specifiek het speciaal onderwijs (SO) (Jellison & Draper, 2015). Muzikale ervaringen op speciaal onderwijs zouden positieve en krachtige hulpmiddelen kunnen zijn voor kinderen om in contact te komen met zichzelf en anderen, om zich uit te drukken en voor de ontwikkeling van hun identiteit. Een veilige leeromgeving bevordert hierbij de ontwikkeling van creativiteit op het gebied van muziek. In het onderzoek van Sutela et al. (2016) wordt gekeken naar een 'lichamelijke' manier van muziekonderwijs in het speciaal onderwijs: muziekonderwijs in combinatie met bewegen. Deze lichamelijke uitdrukking geeft leerlingen mogelijkheden om hun muzikaliteit op een non-verbale manier te uiten en hun identiteit te ontwikkelen. Door muziek uit te oefenen op deze manier worden de leerlingen meer zelfverzekerd en geeft het ze mogelijkheid om hun communicatie- en interactievaardigheden te verbeteren. Bovendien wordt het 'wij'-gevoel in een klas versterkt wanneer samen muziek gemaakt wordt. Daarnaast bleek uit dit onderzoek dat de rustige sfeer die de muziek in de klas voortbracht ervoor zorgde dat leerlingen zich rustiger voelden en zich beter konden concentreren op de andere onderdelen op school. Hiermee wordt dus positief bijgedragen aan het leren in het algemeen (Sutela et al., 2016). Bij kinderen met ASS heeft muziek volgens onderzoek positieve resultaten op gebieden van communicatie, emotionele expressie en sociale interactie (Simpson & Keen, 2011). Echter, niet alle individuen met autisme hebben een positieve ervaring met muziek. Zo kwam in onderzoek van Devlin et al. (2008) in een experiment naar voren dat uitdagend gedrag van een zesjarige werd versterkt wanneer hij in aanraking kwam met bepaalde soort muziek. Het is dus in het SO mogelijk extra van belang dat leraren weten hoe ze muziek precies moeten inzetten voor hun leerlingen.

Ondanks de benoemde voordelen blijkt muziekonderwijs in het speciaal onderwijs een ondergeschoven kindje te zijn. Muziek in SO voor kinderen met beperkingen is namelijk onder gerepresenteerd in het totale onderwijsaanbod (Jellison & Draper, 2015). Slechts twee derde van de speciaal onderwijs scholen in Nederland geeft aan wekelijks muziekonderwijs aan te bieden (R2 Research, 2023). Volgens Brits onderzoek is er wel een positieve verschuiving in muziekonderwijs in het speciaal onderwijs sinds de jaren 90 van de vorige eeuw, namelijk meer muzikaal gekwalificeerd personeel, een breder scala aan middelen voor muziekonderwijs, meer ondersteuning vanuit externe organisaties, toegenomen gebruik van muziek technologie en verbeterd aanbod van muziektherapie (Welch et al., 2016). Kanttekening is hierbij dat Brits onderzoek in het SO niet direct te generaliseren is naar het Nederlandse SO. Hoewel de voordelen van muziekonderwijs op SO bekend zijn, is nog veel ruimte voor verbetering (Ockelford, 2008).

Op woensdag 23 november 2022 is door ruim 100 betrokken partijen het MuziekAkkoord speciaal onderwijs ondertekend; een belangrijke stap binnen het verankeren van muziekonderwijs in het SO in Nederland. In dit Akkoord is opgenomen hoe het muziekonderwijs binnen vijf jaar verankerd wordt op alle 534 basisscholen speciaal onderwijs in Nederland (R2 Research, 2023).

Muzikale identiteit

Een belangrijke factor in het geven van muzieklessen zou de muzikale identiteit van leraren zelf kunnen zijn. Leraren voelen zich namelijk vaak niet competent in het geven van muziekles wanneer zij zichzelf als niet-muzikaal beschouwen (Stunell, 2010). In *The musical Identity Project* van Talbot (2013) worden zes leraren in opleiding bevraagd over hun muzikale identiteit. Een definitie waar de studenten samen toe zijn gekomen wordt uiteindelijk beschreven:

“Muzikale identiteit is de perceptie van iemands muzikale ‘ik’ als leerling, leraar, uitvoerder, improvisator, componist, luisteraar en consument. Muzikale identiteit is vloeiend en verandert voortdurend. Het kan gevormd worden door de percepties en acties van sociale groepen en instellingen (zoals familie, scholen, geloofsinstituten, overheden, bedrijven etc.), evenals iemands leeftijd, geslacht, seksualiteit, etniciteit of sociaaleconomische status” (Talbot, 2013, pagina 69).

Het begrip muzikale identiteit is dus grofweg in drie aspecten te verdelen: de muzikale ‘ik’ als luisteraar en consument van muziek, de muzikale ‘ik’ als maker van muziek (uitvoerder, componist, improvisator) en ten slotte de muzikale ‘ik’ als leraar.

Een concreet aspect van muzikale identiteit als luisteraar zijn de muziekgenres waarin iemand interesse heeft. In het onderzoek van Talbot (2013) werd in een groep namelijk naar muzikale identiteit gekeken aan de hand van iemands top tien favoriete nummers. Deze lijst werd gedeeld met de rest van de groep en hierbij vertelde een ieder hoe deze nummers verschillende onderdelen in hun leven representeerden. Vervolgens koos iedereen één nummer uit wat hen als persoon het beste zou beschrijven. Ten slotte werd dit met de groep gedeeld en geanalyseerd, waarbij niet alleen onderdelen van het nummer (zoals tekst en instrumentatie) werden beschreven maar met name werd ingegaan op hoe dit nummer hun eigen identiteit en geschiedenis weerspiegelt.

Er heerst een algemene opvatting dat muzikaal zijn inhoudt dat men een muziekinstrument kan bespelen of goed kan zingen, wat overeenkomt met de tweede vorm van muzikale identiteit als ‘maker’ van muziek (Hallam, 2002). Zo blijkt dat bijvoorbeeld het kunnen bespelen van een (muzikaal) instrument of het onder de knie hebben van een specifieke muzikale vaardigheid een groot onderdeel is van muzikale identiteit (Hargreaves et al., 2011). Voor professionele musici is dit vaak anders. Muzikaliteit is meer dan technische muziekkunde, want muzikaliteit gaat over gevoeligheid voor muziek. Het is een breed spectrum waarbij iemand die technisch muzikaal is niet per se gevoel heeft voor muziek, en iemand die veel gevoel heeft voor muziek hoeft niet per se technisch muzikaal te zijn (Stunell, 2010). Het is voor leerkrachten dan ook belangrijk om uit te dragen naar hun leerlingen dat iedereen potentie heeft op het gebied van muziek en dat de mate waarin ze gemotiveerd zijn invloed hebben in hoe goed ze worden. Muzikaal zijn is dus een balans tussen talent en motivatie (Shouldice, 2019).

Muzikale identiteit is daarnaast sterk verbonden aan persoonlijke en sociale factoren. Zo geeft een omgeving die positief staat tegenover muziek in de kindertijd goede kansen op een goede relatie tot muziek in de toekomst (Pöder & Kiilu, 2015). Ook specifieke omgevingsfactoren zoals broers en zussen hebben invloed op muzikale identiteit. Reacties en waardering van broers en zussen over iemands muzikale identiteit kunnen namelijk erg bepalend zijn. De ontwikkeling van muzikale identiteit begint tijdens de kindertijd en gaat door naar de adolescentie, waarbij broers en zussen een sleutelrol spelen en zeer invloedrijk zijn (Kuriakose & Prasad, 2023). Vroege ervaringen met muziek hebben een bepalende invloed op muzikale identiteit en dit kan zowel positief als negatief zijn (Knight, 2010). In het onderzoek wat Knight uitvoerde vertelde een participant dat zij haar hele leven niet had willen zingen, nadat een muziekdocent op haar zevende had aangegeven dat ze vals zong. De invloed van leerkrachten speelt dus mogelijk een grote rol. Leerkrachten dienen zich bewust

te zijn van de invloed die zij kunnen hebben in het ontwikkelen van leerlingen hun muzikale identiteit (Shouldice, 2019). Ook in het onderzoek van Stunell (2010) komt naar voren dat vroege ervaringen en aanrakingen met muziek zeer bepalend zijn voor mensen om te bepalen waar muziek volgens hen om draait (Stunell, 2010). Dit toont de sterke invloed van vroege ervaringen met muziek aan.

Muzikale identiteit van leraren

Muzikale identiteit is daarnaast sterk gerelateerd aan onderwijs-gerelateerde factoren, wat tot uiting komt in de derde vorm van de muzikale 'ik' als leraar. Er zijn ruwweg twee soorten muziekleraren te onderscheiden: vakleraren die zijn opgeleid aan het conservatorium en basisschoolleraars (hierna ook wel groepsleerkrachten genoemd) die een brede lerarenopleiding hebben gevolgd, niet specifiek gericht op muziek. Bij die eerste soort muziekleraren is gebleken dat curricula die de ontwikkeling van pedagogische basisvaardigheden ondersteunen hebben bijgedragen aan de vorming van een sterke pedagogische identificatie bij (toekomstige) leraren. Wanneer deze leraren zich pedagogisch sterk voelen, heeft dit positieve invloed op hun muzikale identiteit (Pöder & Kiilu, 2015). Uit onderzoek van Stunell (2010) blijkt dat groepsleerkrachten zich onzeker voelen om muzieklessen te geven wanneer ze zichzelf als niet-muzikant en niet-muzikaal beschouwen. Met andere woorden, wanneer dit onderdeel van hun muzikale identiteit niet toereikend is. Groepsleerkrachten geven aan een sterke perceptie te hebben van hun identiteit als leraar, in sterk contrast tot hun muzikale identiteit. Deze leraren laten graag muziekles als eerste achterwege, of besteden het uit aan externe muziekleraren. Dit wordt veroorzaakt door het gebrek aan zelfvertrouwen en controle (Stunell, 2010).

Het leren muziekles geven wordt vaak onder gerepresenteerd in het curriculum voor leraren in opleiding, blijkt uit Engels onderzoek (Rogers, 1998). Ook uit Nederlands onderzoek van Hagnaars (2023) blijkt dat de afgelopen jaren de aandacht voor cultuuronderwijs op de pabo sterk is verminderd. In tegenstelling tot 1968, toen wettelijk vastgelegd was wat pabostudenten moesten kunnen, mogen pabo-scholen dit nu meer zelf bepalen. Op deze manier worden de culturele vakken waaronder muziek vaak steeds minder onder de aandacht gebracht en zijn studenten minder bekwaam in het lesgeven van deze vakken (Hagnaars, 2023). Leraren starten hun loopbaan met weinig kennis en ervaring in het geven van muziekles. Het blijkt ook dat leraren die 'angstig' zijn in het lesgeven van muziek zichzelf een matige muzikale identiteit toekennen. Leraren die zichzelf als 'muzikaal' beschouwen zijn zelfverzekerder dan leraren die zichzelf als 'niet-muzikaal' beschouwen (Stunell, 2010). Het is belangrijk dat leerkrachten bijvoorbeeld goede voorbereiding op het

gebied van zang hebben wanneer zij voor meerdere leerlingen in de klas gaan zingen. Het blijkt dat dit vaak niet het geval is. Muzieklerkrachten in opleiding ervaren vaak weinig competentie, zelfvertrouwen en motivatie om te gaan zingen in de klas. Echter, wanneer zij wel geschoold zijn op het gebied van zang en op de juiste toon kunnen zingen ervaren zij meer zelfvertrouwen om te zingen in de klas. De onzekerheid die bestaat wordt mogelijk onder andere veroorzaakt door de kwaliteit van onderwijs voor deze leerkrachten in opleiding (Morris-Campbell, 2022).

In het onderzoek van Stunell (2010) komt daarnaast naar voren dat angst om muzikles te geven meer voort kan komen uit de identiteit als leraar dan uit de muzikale identiteit. Zo had een van de deelnemers een hoog niveau van zelfvertrouwen in lesgeven in het algemeen en een sterke muzikale identiteit. Echter, deze deelnemer was angstig in het lesgeven van muziek. Zo was zij bang dat ze de voordelen van muziek niet optimaal kon overbrengen aan haar leerlingen. Leraren voelen zich minder competent in het lesgeven van muziek dan in andere vakken, omdat zij zich minder onder controle en minder zelfverzekerd voelen op het gebied van muziek in vergelijking met andere gebieden binnen het lesgeven. Eigen opvattingen over zelfverzekerdheid zijn namelijk domein-afhankelijk (Bandura, 1995). Aspecten die invloed hebben op zelfverzekerdheid van leraren op het gebied van muzikles geven zijn zelfverzekerdheid in het algemeen, zelf een instrument hebben gespeeld of op dit moment een instrument spelen (Burak, 2019). Een groot aspect van muzikale identiteit is dus de zelfverzekerdheid van leraren, oftewel *self-efficacy*.

Self efficacy

Self efficacy is een psychologisch concept dat is ontwikkeld door Bandura (1997). Het verwijst naar het geloof van een persoon in zijn of haar vermogen om specifieke taken uit te voeren of bepaalde doelen te bereiken. *Self efficacy* is nauw verbonden met de overtuiging dat wanneer iemand de juiste inspanningen levert, hij of zij succes kan behalen. Bij leraren gaat het in dit geval om zelfvertrouwen in lesgeven. *Self efficacy* wordt beïnvloed door mensen hun eigen 'beliefs' over hun capaciteiten. Deze beliefs beïnvloeden gedachtes, gevoelens, motivatie en acties. Het gevoel om alles onder controle te hebben is een groot onderdeel van een sterke *self efficacy* en is positief voor het ontwikkelen van gevoelens van zelfverzekerdheid (Bandura, 1997). Lage *self efficacy* zou bij muziekleraren tot gevolg kunnen hebben dat zij het lesgeven van muziek gaan vermijden. Onderzoek van Pervin et al. (2005) toont aan dat zelf toegewezen *self inefficacy* ervoor kan zorgen dat motivatie wordt verminderd en acties niet worden uitgevoerd. Er ontstaat dan een *self-fulfilling prophecy*, waarbij weinig zelfvertrouwen ervoor zorgt dat leraren geen muzikles durven geven en

hierdoor worden hun daadwerkelijke vaardigheden in het geven van muziekles verminderd. Het onderzoek van Stunell (2010) toont aan dat er ten minste een kleine mate van muzikale *self efficacy* aanwezig moet zijn om van leraren te kunnen verwachten muziekles te geven.

Self efficacy kan sterk worden beïnvloed door individuele en omgevingsfactoren (Bandura, 1997). *Self efficacy* wordt beïnvloed door context, onderlinge relaties, achtergrond en de mate van zelfreflectie van leraren (Narayanan & Ordynans, 2022). Ook wordt *self efficacy* bepaald door ervaring. Meer ervaren leraren voelen zichzelf beter in staat om de klas te leiden, zijn meer tevreden met hun baan en ervaren meer zelfvertrouwen dan minder ervaren leraren (Biasutti & Concina, 2018; Burak, 2019). *Self efficacy* van leraren kan veel invloed uitoefenen op zowel de leerlingen als de leraren zelf. Zo heeft het invloed op academische vaardigheden van studenten, de kwaliteit van lessen, maar ook persoonlijk welbevinden, werktevredenheid en inzet van leraren (Zee & Koomen, 2016).

In het bijzonder wordt het belang van *self efficacy* in het SO benadrukt (Loreman et al., 2013). Leraren op SO ervaren minder *self-efficacy* dan leraren op regulier onderwijs, te wijten aan context-gerelateerde of persoonlijke factoren zoals tijdsdruk, karakter en progressie van de leerlingen, de beschikbare middelen en apparatuur en de steun van ouders en samenleving (Antoniou et al., 2023). Om meer *self efficacy* te krijgen op speciaal onderwijs zouden leraren kennis moeten hebben over de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen, en hoe daar het beste op in te spelen. Deze kennis wordt verworven door praktijkervaring op te doen (Nordlund, 2006). Het blijkt dus dat er veel aspecten zijn die invloed hebben op *self efficacy*, dit maakt het een multidimensionaal begrip (Biasutti & Concina, 2021).

Het onderzoek

Concluderend blijkt dus dat muziekonderwijs weinig wordt aangeboden op SO, ondanks dat gebleken is dat muziekonderwijs positieve effecten kan hebben voor leerlingen op SO. Een oorzaak hiervan is wellicht dat deze leraren te weinig *self efficacy* ervaren op het gebied van muzieklessen geven, wat onderdeel is van hun muzikale identiteit. Er is al bekend dat *self efficacy* van leraren lager is op het gebied van muziekles geven in vergelijking met andere vakken. Daarnaast is bekend dat de *self efficacy* van leraren op speciaal onderwijs in het algemeen lager is dan die van leraren op regulier onderwijs.

In dit onderzoek wordt onderzocht hoe het gesteld is met de muzikale identiteit en daarbij *self efficacy* van leraren op SO op het gebied van muziekonderwijs. Dit is relevant, aangezien vervolgonderzoek gedaan kan worden op wat de behoeften zijn van leraren in het verhogen van de *self efficacy*. Vervolgens kan op deze manier beter ingespeeld worden op

deze behoeftes en zo kan muziekonderwijs op SO op grotere schaal gegeven worden. Naast deze maatschappelijke relevantie is het onderzoek wetenschappelijk relevant. Er is namelijk al wel onderzoek gedaan naar muzikale identiteit van leraren, maar niet veel naar muzikale identiteit van leraren in specifiek het speciaal onderwijs. Met dit onderzoek wordt bijgedragen aan kennis en theorievorming over muzikale identiteit van leraren op speciaal onderwijs in Nederland. We weten na het onderzoek hoe leraren op speciaal onderwijs het geven van muziekles ervaren en hoe hun muzikale identiteit hierbij een rol speelt.

Met dit onderzoek trachten we antwoord te kunnen geven op de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat is de muzikale identiteit van leraren die muziekles geven op het speciaal onderwijs?
2. In hoeverre ervaren leraren op speciaal onderwijs in Nederland *self efficacy* in het geven van muzieklessen?
 - a. Wat zijn hierbij belemmerende en bevorderende factoren?
3. Is er een relatie tussen muzikale identiteit van leraren op het SO, *self efficacy* van leraren op het SO en de manier waarop zij muziekonderwijs vormgeven?
 - a. Bestaat hierin een verschil tussen vakleerkrachten en groepsleerkrachten?

In dit paper zal eerst de methode waarop het onderzoek uitgevoerd is besproken worden en vervolgens komt in de resultaten naar voren hoe de aspecten muzikale identiteit en *self efficacy* vorm hebben bij de deelnemers van het onderzoek. Ten slotte zal een conclusie gegeven worden en komen in de discussie zwakke en sterke punten aan bod, gevolgd door aanbevelingen voor vervolgonderzoek en de onderwijspraktijk.

Methode

Design en Procedure

Het design waarvoor is gekozen is kwalitatief onderzoek door middel van interviews. Dit design is geschikt om de onderzoeksvragen te beantwoorden omdat beschrijvend onderzoek zal worden gedaan en getracht wordt zo volledig mogelijk antwoord te geven, waarbij interviews de meest ideale opties van dataverzameling zijn. Interviews bieden namelijk diepgaande inzichten waarbij diep ingegaan kan worden op de ideeën van de deelnemers. Daarnaast zijn interviews een goed instrument om de context en betekenis achter de antwoorden van de deelnemers te begrijpen en uit te vragen. Ook is kwalitatief onderzoek

door middel van interviews een goede methode om nieuwe en nog onbekende onderwerpen te exploreren, omdat er een mogelijkheid is tot doorvragen en diep in te gaan op bepaalde thema's (Brinkmann & Kvale, 2015). De interviews beslaan meerdere onderwerpen. In totaal zijn voor dit onderzoek negen interviews afgenomen. De interviews zijn afgenomen tussen week elf in 2024 en week veertien in 2024. Van de interviews is een auditieve opname gemaakt. De interviews zijn zowel online als fysiek afgenomen. Van de interviews is één fysiek afgenomen en acht interviews zijn online afgenomen. De duur varieerde tussen de 33 en 51 minuten. Aan de deelnemers is vooraf toestemming gevraagd aan de hand van een toestemmingsformulier met daarin afspraken omtrent opnames en duur van bewaring daarvan, geheimhouding en anonimiteit. Ook zijn de deelnemers voorafgaand aan de interviews geïnformeerd over het onderzoek door middel van een informatiebrief. Er was dus sprake van informed consent. Het onderzoeksvoorstel is voor aanvang van het afnemen van de interviews voorgelegd aan de ethische commissie van de faculteit GMW van de Rijksuniversiteit Groningen en goedgekeurd.

Steekproef en doelgroep

De populatie van dit onderzoek betreft leraren die muziekles geven op het speciaal onderwijs (SO) voor kinderen in de basisschoolleeftijd in Nederland. Om hier iets over te kunnen zeggen is een selectieve steekproef gedaan en zijn interviews afgenomen bij een aantal leraren op speciaal onderwijs in Nederland. De deelnemers zijn verworven door middel van een eerder onderzoek van R2 Research (2023) en zijn verder in de eigen omgeving geworven door middel van een bericht op sociale media. De steekproef was dus een Gemakssteekproef, maar de onderzoeker had geen directe relatie tot de deelnemers. De inclusiecriteria waren: docent op speciaal onderwijs (leeftijd vier tot twaalf) in Nederland. Hierbij was niet nodig dat de deelnemers (regelmatig) muziekonderwijs gaven, maar omdat in de informatiebrief die de deelnemers konden lezen stond beschreven dat het onderzoek over muziek in het speciaal onderwijs ging gaven de meeste deelnemers wel regelmatig muziekonderwijs.

Instrumenten

De interviews zijn semigestructureerd; er is een interviewschema gebruikt maar de onderzoeker had mogelijkheid hier van af te wijken, indien het relevante informatie voor het onderzoek zou opleveren. Zie bijlage 1 voor het interviewschema. Er is een pilot uitgevoerd zodat ervaren kon worden of het interviewschema voldeed, wat een belangrijk onderdeel is voor het ontwikkelen van een goed interviewschema en -protocol (Castillo-Montoya, 2016). Indien nodig was het mogelijk aanpassingen te doen en thema's toe te voegen voordat de

deelnemers geïnterviewd worden. Na afloop van de pilot zijn er nog een aantal aspecten veranderd of toegevoegd aan het interviewschema. Onder het kopje ‘profiel’ zijn de volgende dingen aangepast. Bij de vraag waarin gevraagd wordt naar hoelang de deelnemer werkzaam is in deze functie is toegevoegd dat er een functie gekozen dient te worden wanneer de deelnemer meerdere functies bekleedt. Ook is toegevoegd dat uitgevraagd wordt op welke manier er muziekonderwijs gegeven wordt: gaat het echt om muziekonderwijs of gaat het om muziek te laten horen in de klas? Dit verschil diende beter uitgevraagd te worden. Daarnaast is ‘kennis en ervaring’ van deelnemers over muziekonderwijs veranderd naar ‘opleiding en cursussen’. Onder het kopje ‘muzikale identiteit’ is bij de vraag over invloed van andere mensen de vraag aangepast van ‘hoe iemand zich verhoudt tot muziek’ naar ‘hoe iemand muziek ervaart’. Onder het kopje ‘*self efficacy*’ is ten slotte de vraag: ‘Welke aspecten van muziekonderwijs voelt u zich zeker over en welke niet? Geef daarbij een toelichting’ toegevoegd. Deze toevoegingen zorgden voor een completer en beter beeld van de deelnemers. In de bijlage is te zien welke aspecten zijn toegevoegd, deze zijn rood van kleur. Het interviewschema beslaat ook enkele onderwerpen die niet/nauwelijks voor dit onderzoek van toepassing zijn, maar die wel meegenomen zijn in het interview. Dit is in verband met dataverzameling voor eventueel vervolgonderzoek wat betreft Meer Muziek in de Klas. Dit gaat om de onderdelen: ‘Attitude’, ‘Subjectieve Norm’, ‘Bevorderende Factoren’ en ‘Belemmerende Factoren’. Uit enkele interviews kwam bij de onderdelen bevorderende en belemmerende factoren relevante informatie naar voren voor dit onderzoek, wat ook is meegenomen in de data. In het interviewschema zijn alle onderwerpen verwerkt. De topics en een bijbehorende voorbeeldvraag zijn te zien in tabel 1. Het interview voor dit onderzoek bestaat uit gemiddeld 38 vragen, waarbij bij de meeste vragen doorgevraagd diende te worden. Er is geen exact aantal vragen te noemen omdat het aantal vragen per interview verschilde. Het was namelijk soms het geval dat een vraag al beantwoord was bij een andere vraag, waardoor het niet meer nodig was deze te stellen. Hierbij kon de onderzoeker meer ingaan op bepaalde onderwerpen, maar diende zij de leidraad als houvast te gebruiken.

Topics	Voorbeeldvraag
Achtergrond	Geeft u op dit moment muziekonderwijs in de klas? En op welke manier?
Muzikale identiteit	Hoe was uw relatie tot muziek in uw jeugd? - Werd het gestimuleerd of juist niet? Luistert u zelf veel naar muziek?

	Zou u uzelf als muzikaal beschouwen? - Waarom wel/niet? Bij niet, wanneer zou u zichzelf wel als muzikaal beschouwen?
<i>Self efficacy</i>	Hoe zelfverzekerd bent u in het geven van muziekles op een schaal van 1 tot 10? Kunt u dit cijfer toelichten?
Afsluiting	Zijn er nog bepaalde dingen niet besproken? Of heeft u nog iets toe te voegen?

Tabel 1. Interviewtopics en voorbeeldvragen

Analyse

De interviews zijn getranscribeerd en gecodeerd in het programma Atlas-ti aan de hand van een vooraf opgestelde codeboom op basis van de literatuur. De codering is door één onderzoeker uitgevoerd. De interviews zijn door middel van directieve kwalitatieve inhoudsanalyse geanalyseerd. Bij (directieve kwalitatieve) inhoudsanalyse hoeft de theorie nog niet volledig zijn, maar kan het wel een richting geven aan het onderzoek. De begrippen zijn afgeleid van de theorie maar staan nog niet vast: er kunnen namelijk nieuwe begrippen worden toegevoegd. Er is dus gebruik gemaakt van zowel inductief als deductief coderen (Hsieh & Shannon, 2005). Inhoudsanalyse is een systematische en objectieve methode voor het analyseren van communicatieve data en dus ook interviews. Deze analysemethode wordt vaak gebruikt om patronen, thema's en betekenissen in tekstuele gegevens te onderscheiden, door middel van coderen. Het codeerproces is systematisch en zo objectief mogelijk. Er wordt in de tekst naar patronen gezocht waar codes aan toegevoegd worden. Vervolgens kunnen er naast hoofdcodes ook sub-codes onderscheiden worden. De hoofdcodes omvatten een groter thema en de sub-codes gaan specifiek in op deze thema's. Wanneer alle interviewdata gecodeerd is, gaat de onderzoeker vergelijken op basis van codes tussen interviews, maar ook tussen codes. Op deze manier wordt gezocht naar patronen en is het doel om uitspraken te kunnen doen. De codes worden weergegeven in een codeboom (Krippendorff, 2019).

De hoofdcodes zijn gevormd uit de onderwerpen van het interviewschema en zijn als volgt: 'Algemeen', 'Muzikale identiteit', *Self efficacy* en 'Belemmeringen aanbieden onderwijs'. Vervolgens zijn sub-codes toegevoegd, deels op basis van de literatuur maar met name op basis van de data. Dit waren codes die onder een hoofdcodes vielen, maar die bij een

meer specifiek onderdeel hoorden en waarvoor dus een eigen (sub-)code nodig was. Er is gebruik gemaakt van gedeeltelijk open coderen. Zo was er de mogelijkheid om gaandeweg het codeerproces codes toe te voegen aan de al bestaande codeboom. Het codeerproces was dus zowel inductief als deductief. Er is door gegaan met coderen totdat een punt van verzadiging bereikt is en geen nieuwe codes meer zijn toegevoegd. Uiteindelijk zijn er twintig codes gebruikt. Het verzadigpunt was bereikt bij het derde interview. Hierna zijn namelijk geen nieuwe codes toegevoegd. De uiteindelijke codeboom is bijgevoegd in bijlage 3. Hierbij is duidelijk aangegeven welke codes onderdeel waren van de start-codeboom (zwart) en welke codes zijn toegevoegd gaandeweg het codeerproces (rood). De codes die zijn toegevoegd bleken een vaker voorkomend thema te zijn dan voorheen gedacht was. Ook staat scheefgedrukt achter de codes in sommige gevallen een verduidelijking.

De verschillende hoofdthema's van dit onderzoek waren ook de hoofdcodes die gebruikt zijn bij het analyseren. Deze hoofdthema's bestaan uit verschillende aspecten (bijvoorbeeld bij 'muzikale identiteit' de verschillende onderdelen) en op deze manier zijn de sub-codes ontstaan en is er gecodeerd. Bij de analyse is een vergelijking gemaakt tussen groepen waarbij met name is gekeken naar het verschil tussen groepsleerkrachten en vakleerkrachten muziek op bepaalde onderdelen. Zo is bijvoorbeeld '*self efficacy* van leerkrachten op het gebied van muziekles geven' vergeleken tussen deze twee groepen om zo tot een analyse te komen.

Resultaten

Achtergrond van de deelnemers

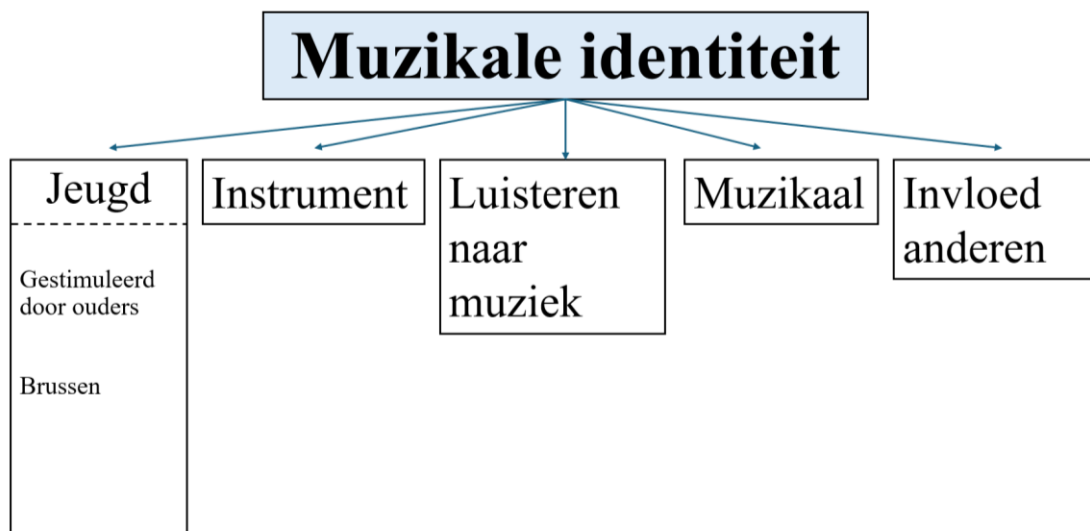
In deze alinea zullen de algemene kenmerken en de achtergrond van de deelnemers worden uitgelicht aan de hand van tabel 2.

R	Functie	Type onderwijs	Opleiding docent op gebied van muziek	Methode	Muziekonderwijs op dit moment
1	Groepsleerkracht	Cluster 4	1 jaar musische pabo, rest uit eigen ervaring en muziekkennis	123-zing, met aanpassingen	Zoveel mogelijk. Een keer per week muziekdocent, verder op veel onderdelen inzetten.
2	Muziekleerkracht	Cluster 3, EMB en het jonge kind	Eigen ervaring, veel muziek gegeven. Maar geen opleiding	Eigen methode	Iedere groep een halfuur per week. Verder ook veel ingezet.
3	Groepsleerkracht	Speciaal onderwijs, tussenschool	Muziekles op de pabo & gitaar- en zangles	Weggeef methode, 123-zing	Donderdag een keer in de paar weken muziekles. Soms op de achtergrond aan zetten. Tijdens de vieringen meer muziek.
4	Leraar ondersteuner & een dag muziekleerkracht	Cluster 2, TOS en dove/slechthorende kinderen	Nu opleiding vakspecialist muziek, bijeenkomst over so gehad	123-zing, maar mis hierin doelgroep-specifieke aspecten	Elke klas om de week muziekles. Bedoeling is dat in andere week groepsleerkracht muziekles geeft. Gebeurt vooral bij kleuters. Ook bij maandvieringen.
5	Groepsleerkracht en intern cultuur coördinator	Cluster 3, ZML niveau 7-8	Pabo, verder geen cursussen	Bij methodes iets zoeken voor je doelgroep	Een keer in de twee weken muziekdocent. Elke ochtend muziek, tijdens rustige les. Probeer dagelijks.
6	Muziekleerkracht	Cluster 3, ZML	Pabo, klassieke zang aan conservatorium, opleiding kinder- en tieneryoga en cursus klankschalen	123-zing & Eigenwijs	Elke groep een keer per week halfuur muziekles, ook schoolkoor en ook muziek-relax-lessen elke week. En andere momenten zoals vieringen
7	Directeur en een dag groepsleerkracht	Cluster 2, TOS en slechthorend	Muziekdocent een cursus Nederlands met ondersteunende gebaren laten doen	123-zing	Een keer per week vakdocent in alle groepen. Verder komt muziek terug tijdens andere momenten zoals vieringen.
8	Muziekleerkracht en een dag onderwijsassistent	Cluster 2, vooral TOS	Bachelor en master op universiteit docent muziek, verschillende cursussen over muziekmethodes	Eigen methode	Elke groep een keer per week muziekles. Vaker op programma maar gebeurt niet altijd.
9	Groepsleerkracht en intern cultuur coördinator	Cluster 4	Op pabo een gedegen muzikale opleiding gehad	123-zing	Staat wekelijks op programma, lukt niet altijd. Meedoen met nationale week van muziek.

Tabel 2: achtergrond van de deelnemers

Bij het analyseren van de resultaten zal ten eerste met name vergeleken worden op basis van functie: groepsleerkracht of vakleerkracht en ten tweede op basis van het type speciaal onderwijs. In tabel 2 is te zien wat de functies zijn van de leerkrachten, op welk type onderwijs zij lesgeven, wat voor opleiding op het gebied van muziekonderwijs zij hebben gehad, welke methodes zij hanteren bij het geven van muzieklessen en hoe vaak muziek(onderwijs) ongeveer op het programma staat. Hierbij valt op dat vakdocenten muziek vaker hun eigen methode hanteren of de bestaande methode aanpassen naar hun doelgroep. Ook is te zien dat vakdocenten die muziekles geven vaak naast het muziekonderwijs wat zij hebben ontvangen op de pabo aanvullende cursussen hebben gedaan over het aanbieden van muziekonderwijs. Echter, dit is niet altijd het geval. Zo geeft respondent 2 wel muzieklessen, maar heeft zij geen aanvullende cursussen of opleidingen gevolgd op het gebied van het aanbieden van muziekonderwijs.

Muzikale identiteit



Figuur 1: Onderdelen muzikale identiteit

Muzikale identiteit bestaat uit verschillende onderdelen, zoals te zien in figuur 1. Bij dit onderdeel zal besproken worden op welke manier deze aspecten onderdeel zijn van muzikale identiteit en hoe ze samenhangen en vervolgens wordt bij deze aspecten vergeleken tussen groepen vakleerkrachten muziek en groepsleerkrachten.

Een groot onderdeel van muzikale identiteit is hoe iemand in relatie stond tot muziek in diens jeugd. Door veel deelnemers wordt benoemd dat men in diens jeugd altijd in contact stond met muziek en dat men uit een muzikale familie komt. Zo geeft een respondent aan: *“Muziek was net zo goed een onderdeel als bijvoorbeeld gym of de handbal. Zo een beetje. Alles was in die zin wel mogelijk als we er maar plezier aan hadden.”* (Respondent 9).

Respondenten zaten in jeugdkoren, op muzieklessen met instrumenten als blokfluit of piano en zongen veel. Hierbij zijn geen grote verschillen tussen de groepen vakleerkrachten en groepsleerkrachten. Wat in de jeugd van mensen ook van grote invloed kan zijn op de ontwikkeling van muzikale identiteit is in hoeverre muziek gestimuleerd werd door ouders. Bij alle deelnemers werd muziek vanuit huis gestimuleerd door de ouders, op respondent 5 na. Er wordt benoemd dat ouders vroeger stimuleerden om op muziekles te gaan terwijl de ouders zelf niet altijd muzikaal zijn, dat men uit muzikale families komt, dat ouders ook muziek uitoefenden en dat thuis bijvoorbeeld een piano aanwezig was. Ook de invloed van broers en zussen op de ontwikkeling van muzikale identiteit speelt een rol. In dit onderzoek komt naar voren dat broers en zussen zich in bijna alle gevallen ook bezig hielden met muziek zoals een instrument spelen of zingen, maar dat dit niet per direct invloed had op de relatie van de respondent tot muziek. Het was meer de gehele muzikale omgeving die ervoor zorgde dat de deelnemers in aanraking kwamen met muziek.

Een tweede onderdeel van muzikale identiteit is het bespelen van een instrument, waaronder ook zingen valt. Alle respondenten bespelen een instrument of hebben dit ooit gedaan. Echter, de mate waarin dit wordt uitgeoefend varieert en hierbij is een duidelijk verschil tussen de groepsleerkrachten en de vakleerkrachten muziek. De groepsleerkrachten geven met name aan instrumenten te spelen en hun kennis hierover te onderhouden ten behoeve van hun werk. Zo zegt een groepsleerkracht het volgende: *“Het spelen van instrumenten ben ik eigenlijk gaan doen om... en dan zeker ukelele, ben ik eigenlijk gaan doen om mezelf te kunnen begeleiden. Zodat ik in de klas inderdaad niet altijd het digibord nodig heb maar dat ik ook zelf met een instrument wat kan doen. En dat is eigenlijk de hoofdzakelijke reden dat ik muziekinstrumenten ben gaan spelen.”* (Respondent 1). Dit staat in contrast tot de muziekleerkrachten, waarbij het spelen van een instrument of het zingen in een koor veel wordt uitgevoerd in hun vrije tijd en een centrale rol heeft in hun leven. Zo zegt een muziekleerkracht: *“Ja, ik doe eigenlijk niet zo heel veel andere hobby's dan muziek maken. Ik zit bij een koor, speel bij een orkest.”* (Respondent 2).

Het derde onderdeel van muzikale identiteit is het luisteren naar muziek. Het gaat hierbij om hoeveel de deelnemers naar muziek luisteren, wat voor muziek dit is en met wat voor gelegenheden er geluisterd wordt. Alle respondenten geven aan dat ze regelmatig naar muziek luisteren. Respondenten 2 en 7 geven aan bewust te willen luisteren naar muziek en het niet op de achtergrond aan te zetten. De rest van respondenten geeft aan beide te doen; zowel bewust luisteren bij bijvoorbeeld een concert, maar ook muziek opzetten tijdens bijvoorbeeld het autorijden. Het genre van muziek wat geluisterd wordt is opvallend. Zo

geven alle vier de vakleerkrachten aan graag naar klassieke muziek te luisteren. De groepsleerkrachten geven hierbij vaker aan om de radio op de achtergrond aan te zetten, het lijkt er hierbij dus op dat vakleerkrachten in het algemeen wellicht bewuster naar muziek luisteren dan groepsleerkrachten.

Ten vierde volgt een groot onderdeel van muzikale identiteit, namelijk muzikaliteit. Alle respondenten kennen zichzelf een bepaalde mate en vorm van muzikaliteit toe, al is de mate waarop erg uiteenlopend. De vakleerkrachten muziek zeggen allemaal zichzelf als technisch muzikaal te beschouwen, in de zin van bijvoorbeeld het hebben van een muzikaal gehoor. Een van de vakleerkrachten heeft hierin een uitgesproken visie en zij is van mening dat een persoon die muziekles geeft muzikaal dient te zijn en zichzelf muzikaal serieus zou moeten nemen, te lezen in volgend citaat: *“Maar wees je bewust dat, een rekenles geven heeft een bepaalde voorbereiding en vaardigheid nodig, maar een goeie muziekles geven oók. Dus waardeer je vakleerkrachten daarin en geef ze die ruimte en die tijd. Het resultaat is er uiteindelijk echt naar, als je daarvoor kiest.”* (Respondent 8). Dit staat sterk in contrast met de visie van drie (groeps)leerkrachten. Door deze leerkrachten wordt in eerste instantie geantwoord dat zij zichzelf niet muzikaal vinden omdat ze niet goed kunnen zingen, geen instrument goed bespelen en niet uitgesproken ritmisch zijn. Echter, zij kennen zichzelf wel een bepaalde mate van muzikaliteit toe en benoemen dat ze wel enthousiast zijn en muziek leuk vinden. Dit zien zij ook als kenmerken van muzikaliteit, te lezen in de volgende uitspraak: *“Dus ik heb heel veel moeite met tonen, toonhoogtes en dat soort dingen. Maar ik vind het wel leuk, muziek. Dus in die zin vind ik mezelf wel muzikaal, maar ik ben er niet goed in.”* (Respondent 3).

Ten slotte komt de invloed van andere mensen op de deelnemers hun relatie tot muziek aan de orde. Dit onderdeel hangt samen met ‘jeugd’, omdat de invloed van andere mensen ook vaak al in de jeugd plaats heeft gevonden, door diens ouders. Wat bij dit onderdeel met name naar voren komt is dat de leerkrachten niet per definitie direct beïnvloed worden in hun relatie tot muziek door een specifiek persoon, maar dat zij zich bijna altijd wel in een muzikale omgeving bevinden.

Met al deze onderdelen van muzikale identiteit valt voorzichtig te zeggen dat bij de vakleerkrachten muziek hun muzikale identiteit in het algemeen een groot onderdeel is van hun persoonlijke identiteit en dat dit in vergelijking met groepsleerkrachten vaak wel duidelijk meer het geval is.

Self efficacy

Bij het onderdeel *self efficacy* is gekeken naar hoe zelfverzekerd de deelnemers zijn in het geven van muziekonderwijs. Vervolgens is dit vergeleken met hun zelfverzekerdheid in lesgeven in het algemeen en is gekeken welke factoren van invloed zijn. Daarnaast zijn hierbij vergelijkingen gemaakt tussen de verschillende types speciaal onderwijs waarop de leerkrachten werkzaam zijn en tussen vakleerkrachten muziek en groepsleerkrachten.

Alle leerkrachten geven hun zelfverzekerdheid op het gebied van muziekles geven een voldoende. Hierbij is een duidelijk verschil tussen vakleerkrachten muziek en groepsleerkrachten. De vakleerkrachten muziek geven zichzelf namelijk allemaal een tien of een acht en een half. Zij zijn in hun element wanneer ze muziekles geven en voelen dit als hun passie. De cijfers van de groepsleerkrachten variëren en zitten voornamelijk rond de zeven. Hier is een uitschieter bij van een groepsleerkracht die zichzelf een tien toekent. Dit staat in contrast met de cijfers die de leerkrachten zichzelf toekennen voor zelfverzekerdheid in het lesgeven in het algemeen. Hier geven de vakleerkrachten muziek namelijk aan zichzelf minder zelfverzekerd te voelen. Dit contrast is te zien in volgende uitspraak, waarin een deelnemer spreekt over het geven muziekles in vergelijking met het geven van een andere les: *“Maar ik denk wel dat dit is wat ik hoor te doen. En die bepaalde mate van zelfverzekerdheid, als ik hier als onderwijsassistente werkzaam ben dan denk ik ja dat kan ik misschien wel, maar daar zou ik geen 10 voor geven. Terwijl voor muziekles zou ik zeker een 10 geven.”* (Respondent 8). De groepsleerkrachten geven zichzelf over het algemeen juist weer hogere cijfers op het gebied van zelfverzekerdheid in lesgeven in het algemeen. Zo geeft respondent 3 diens eigen zelfverzekerdheid op het gebied van muziekles geven een acht indien er tijd was voor voorbereiding en een vijf of zes wanneer er geen tijd was voor voorbereiding. Voor zelfverzekerdheid in het lesgeven in het algemeen geeft zij zichzelf daarentegen een acht of negen. Er lijkt geen verband te zitten tussen de clusters waarin de leerkrachten werkzaam zijn en hun zelfverzekerdheid op het gebied van muziekles geven. Wel geven de beide leerkrachten die op cluster 4 werkzaam zijn zichzelf een tien op zelfverzekerdheid op het gebied van muziekles geven. Van de drie leerkrachten die werkzaam zijn op cluster 2 scholen geven de groepsleerkrachten hun eigen zelfverzekerdheid op het gebied van muziekles geven de laagste cijfers, namelijk een zes en een zeven. Dit is in tegenstelling tot de vakleerkracht muziek die werkzaam is op een cluster 2 school, zij geeft zichzelf een tien.

Factoren van invloed

Er zijn veel factoren die invloed hebben op de zelfverzekerdheid van leerkrachten op het gebied van muziekles geven en deze zijn weergegeven in figuur 2.

Factoren van invloed op SE in muziekles geven			
4 keer genoemd:	3 keer genoemd:	2 keer genoemd:	1 keer genoemd:
Muzikale vaardigheden	Organisatorische vaardigheden	Methode	Eigen gemoedstoestand, reacties collega's, voorbereidingstijd
Doelgroep			

Figuur 2: Factoren van invloed op self efficacy van leraren op het gebied van muziekles geven

Wat het meest naar voren kwam waren leerkrachten hun eigen vaardigheden op muzikaal gebied en hun muzikaliteit. Zo noemden vier leerkrachten dat hun eigen muzikale vaardigheden veel invloed hebben op hun zelfverzekerdheid in muziekles geven. Een leerkracht geeft aan meer zelfverzekerdheid te ervaren na zangles te hebben gehad. Ook zegt een leerkracht meer onzeker te zijn in het geven van een muziekles wanneer gebruik wordt gemaakt van instrumenten, in verband met diens eigen gebreken in het gevoel voor ritme. Een andere leerkracht geeft ook aan soms onzeker te zijn omdat hij/zij zichzelf niet uitgesproken muzikaal vindt. De andere leerkrachten geven juist aan dat ze geen onzekerheid ervaren in het geven van muziekles omdat ze redelijk tot goed kunnen zingen en zichzelf technisch muzikaal vinden. Ook spraken veel leerkrachten verwachtingen uit over hun collega's en diens *self-efficacy*. Zeven leerkrachten denken namelijk dat sommige collega's het lastig vinden om muziekonderwijs te geven omdat ze onzekerheid ervaren in het uitoefenen van muziek en dat het lesgeven door deze onzekerheid soms wordt vermeden. Ook wordt daarbij aangegeven dat leerkrachten merken dat collega's het fijn vinden dat er een methode gehanteerd wordt die ze kunnen volgen. Daarnaast wordt benoemd dat men het vaak fijn vindt dat een vakleerkracht muziek aanwezig is: *“Mensen vinden het sowieso wel heel fijn dat er een muziekdocent is. Want het blijkt toch wel vaak dat mensen zich handelingsverlegen voelen als het gaat om muziek. En niet iedereen kan heel gemakkelijk de*

stroom van zich afzetten en maar lekker gaan zingen, of op een andere manier muziek maken.” (Respondent 5).

Ten tweede wordt door vier deelnemers aangegeven dat de doelgroep invloed heeft op hun zelfverzekerdheid in het geven van muziekles. Twee van deze drie leerkrachten geven les op een cluster 4 school en zij lopen specifiek tegen problemen aan met deze doelgroep. Deze leraren geven aan dat de klas soms pittig kan zijn en dat een leerling de hele sfeer van de klas kan beïnvloeden wanneer die er geen zin in heeft, te lezen in volgend citaat: *“De groep moet daar wel aan toe zijn. Vaak dan wil je het wel gezellig hebben. Als je dan een kind hebt wat de kop verkeerd heeft staan, die die sfeer over brengt op de groep, dan is dat niet leuk. Daarmee ontnem je dan ook weer plezier bij anderen”* (Respondent 9). Ook vinden kinderen in cluster 4 muziek soms eng en niet leuk, wat voor een negatieve lading zorgt. De derde leraar geeft les in cluster 2 onderwijs met kinderen met een Taalontwikkelingsstoornis en zij benoemd dat het een ‘Trial & Error’ proces is om te proberen kinderen in dit cluster zo goed mogelijk te helpen en ze zoveel mogelijk bij te kunnen leren. De andere leraar geeft les aan kleuters met een verstandelijke beperking en liep tegen het volgende probleem aan: *“Ik deed bijvoorbeeld in het begin een spelletje met een leerling die zit met een blinddoek en dan moesten andere kinderen achter haar gaan zitten. En dan vroeg ik hoeveel kinderen denk je dat er achter jou zitten? En dan zei de leerkracht, ja ze kunnen niet tellen. En dan dacht ik; Oh ja, nee ze kunnen niet tellen. Dus dat was in het begin wel echt nieuw voor mij.”* (Respondent 6).

Als derde factor van invloed op zelfverzekerdheid in het geven van muziekles wordt door drie leerkrachten de chaos die een muziekles in de klas veroorzaakt benoemd. Een muziekles vergt volgens hen goede vaardigheden op het organisatorisch gebied, omdat kinderen erg onrustig worden van muzieklessen; het is rumoerig, ze bewegen meer en er zijn veel prikkels.

Ten vierde wordt door twee leraren de methode benoemd bij factoren die van invloed zijn op hun zelfverzekerdheid in het geven van muziekles. De ene leerkracht geeft aan veel vrijheid te ervaren in het geven van muziekles omdat zij haar eigen methode hanteert. Wanneer ze dan positieve feedback ontvangt van collega’s en leerlingen zorgt dit ervoor dat ze zelfverzekerder wordt in het geven van een muziekles. De andere leerkracht zegt dat methodes een handig vangnet zijn voor wanneer men zelf uitdagingen ervaart in het geven van muziekles: *”Nou doordat je tegenwoordig heel veel online kunt vinden, wij doen ook 123 zing, misschien heb je daar wel van gehoord. Dat is ook zo’n muziekprogramma, daar kun je*

ook online best veel vinden en dat wordt best veel ingezet. Dus ook al kan je het zelf niet zo heel goed, kan je het wel aanbieden in je klas.” (Respondent 7).

Tot slot komen de belemmeringen die leerkrachten ervaren in het aanbieden van muziekonderwijs aan bod. Deze belemmeringen hangen (deels) samen met hun *self efficacy*. De belemmering die het meest naar voren komt en door zes leerkrachten wordt benoemd is het gebrek aan tijd. Ze noemen dat lesprogramma’s erg vol zitten en dat het altijd passen en meten is om muziek op het rooster te zetten. Het staat vaak niet bovenaan het prioriteitenlijstje en gaat daarom vaak niet door. Ook zijn er vaak niet veel uren die aangeboden kunnen worden aan een muziekdocent om les te geven. Een tweede grote belemmering die door vijf leerkrachten wordt benoemd is de onzekerheid en onkunde bij leerkrachten om muziekles te geven. Leerkrachten voelen zich volgens de respondenten te onzeker en vinden het spannend om muziekles te geven, hebben soms geen idee wat ze aan het doen zijn en/of ze voelen zich niet bekwaam genoeg, oftewel hun *self efficacy* op dat gebied is niet hoog. Ten derde wordt door vijf leerkrachten gesproken over doelgroep-specifieke uitdagingen. De leerlingen kunnen bijvoorbeeld op cluster 4 scholen gedragsmatig moeilijkheden met zich meebrengen en snel overprikkeld zijn. Ook worden door twee leerkrachten op cluster 3 onderwijs met dove en slechthorende leerlingen uitdagingen benoemd. Dit zijn zowel groepsleerkrachten als vakleerkrachten. Zo noemt een groepsleerkracht dat vakleerkrachten die op school werkzaam zijn niet altijd gebarentaal kunnen of te snel en teveel praten. Een andere leerkracht geeft aan een specifieke muziekmethode te missen voor de doelgroep dove en slechthorende kinderen en kinderen met een taalontwikkelingsstoornis. Verder wordt door drie leerkrachten benoemd dat er weinig materialen zijn en/of er geen muzieklokaal aanwezig is op school. Andere belemmeringen die benoemd worden zijn dat de pabo te weinig voorbereiding en scholing biedt in het geven van muziekles en dat het helpend zou zijn dat er een vakleerkracht muziek aanwezig zou zijn op school.

Relatie tussen muzikale identiteit, *self efficacy* en manier van muziekles geven

De relatie van deze drie aspecten is duidelijk uiteen te zetten door onderscheid te maken tussen vakleerkrachten muziek en groepsleerkrachten op speciaal onderwijs. Bij de leerkrachten die muziekles als specialiteit hebben, is hun muzikaliteit een groot onderdeel van hun leven en identiteit. Ook hebben zij een hoge mate van *self efficacy* op het gebied van muziekles geven, wat te zien is aan de hoge cijfers die zij zichzelf toekennen. Deze mate van zelfverzekerdheid werkt ook door in de manier waarop zij muziekles geven. Deze leraren hanteren namelijk vaak een eigen methode en zijn hierover tevreden en krijgen positieve

feedback. Zij voelen zich in hun element wanneer ze muziekles geven en hebben er vaak een bewuste visie achter: *”Ik pretendeer niet om mensen een instrument te leren spelen of leuk te leren zingen in koortjes, maar het gaat om door middel van muziek wat je daar allemaal mee kunt bereiken. Ik denk dat iedere vakleerkracht muziek dat snapt. Dat dat juist als middel ingezet moet worden.”* (Respondent 2).

Bij de groepsleerkrachten zit veel variatie op dit gebied. Zo zijn er leerkrachten bij wie muziek wel een groot onderdeel van diens leven en identiteit is. Zo geeft een groepsleerkracht die zichzelf een hoog cijfer toekent voor diens *self efficacy* op het gebied van muziekles geven aan zoveel mogelijk muziekles aan te bieden in de klas: *“Dus elke dag als ik voor de klas sta krijgen ze muziek.”* (Respondent 1). Dit is echter niet bij elke leerkracht zo. De mate van *self efficacy* die deze leraren zichzelf toekennen werkt duidelijk door in de manier waarop zij muziekonderwijs geven. Zo geven een aantal leraren aan dat zij onzeker zijn in het geven van muziekles omdat zij zichzelf niet uitgesproken muzikaal vinden op het gebied van een instrument bespelen, zingen of het hebben van ritmegevoel. Hun muzikale ‘ik’ als maker is dus niet sterk. Dit werkt ook door in de manier waarop hun muzieklessen invulling krijgen. De groepsleerkrachten zeggen namelijk vaak een methode te volgen en lijken de kwantiteit van muziek in het onderwijs soms belangrijker te vinden dan de kwaliteit, te zien in volgend citaat: *“Ik probeer wel elke dag even een muzieklesje te doen, even te zingen met de leerlingen, maar vaak zit het programma zo vol dat het niet lukt. Maar het is wel elke dag de start met rustige muziek.”* (Respondent 5). Deze respondent geeft zichzelf een zeven voor diens zelfverzekerdheid op het gebied van muziekles geven. Wel vinden deze leerkrachten zichzelf muzikaal omdat ze gevoel voor muziek hebben en er enthousiast voor zijn. Dit werkt ook door in de manier waarop zij muziekles geven. De muzieklessen draaien dan niet altijd om kwaliteit, maar deze leraren zijn tevreden over de lessen omdat het enthousiasme voor muziek bij hen prioriteit heeft. Ook vertelt een leerkracht dat diens muzieklessen kwalitatief beter zouden worden wanneer zij muzikaal beter onderlegd zou zijn en daardoor meer *self efficacy* op het gebied van muziekonderwijs geven zou ervaren, te lezen in volgende uitspraak: *“Ik zou persoonlijk als zangles ergens werd aangeboden vanuit school of mijn eigen opleiding toen, had ik dat echt wel heel fijn gevonden. Ik denk ook dat dat mijn lessen beter en leuker had gemaakt. (...) En als iemand anders het voor jou zingt, dan zing je met die persoon mee en dan leer je de tekst ook beter, en dan wordt je ook niet de hele tijd geconfronteerd met die ene noot die ik dan verkeerd heb, en dat ik er dan helemaal vanaf lig. Dus ik denk als ik dat beter zou kunnen dat ik het ook meer zou doen, en dat de kinderen ook beter zouden kunnen meezingen.”* (Respondent 3). Dit

staat in contrast tot de mening van een bepaalde vakleerkracht muziek die heeft deelgenomen aan het onderzoek. Deze leerkracht is namelijk van mening dat scholen zouden moeten investeren in vakleerkrachten muziek, omdat het zonde is van de tijd wanneer leerkrachten die niet muzikaal zijn en geen muzikale achtergrond en opleiding ervaren hebben muzieklessen geven van niet optimaal niveau.

Er is dus een contrast op inhoudelijk gebied van de muzieklessen. Zo wordt door de groepsleerkrachten vaker gesproken over dat muziek veel aanwezig is door de dag, bijvoorbeeld bij binnenkomst in de ochtend of tijdens een rustige les. Door de vakleerkrachten wordt dit minder tot niet benoemd, zij zien muziekonderwijs als een les van kwalitatief hoog niveau waarbij de leerlingen (praktische) kennis opdoen over muziek.

Conclusie

Het doel van dit onderzoek is om de muzikale identiteit en *self efficacy* van leerkrachten op het speciaal onderwijs te beschrijven. Hierbij wordt gekeken of deze aspecten invloed hebben op de manier waarop deze leerkrachten muziekonderwijs invullen en of er onderscheid bestaat tussen vakleerkrachten en groepsleerkrachten. In de conclusie wordt getracht om antwoord te geven op de onderzoeksvragen.

Algemene bevindingen

Uit de literatuur is gebleken dat muziek in de klas mogelijk positieve effecten heeft op leerlingen in de klas, op zowel regulier als speciaal onderwijs (Mieras, 2021; Skoe & Kraus, 2012; Jellison & Draper, 2015; Sutela, 2016; Simpson & Keen, 2011). Dit komt overeen met wat de leerkrachten ervaren in de klas. Ze merken dat de leerlingen vaak enthousiast zijn voor de muzieklessen, dat ze goed opletten tijdens de muzieklessen en dat het positieve effecten heeft op de sfeer in de klas.

Daarnaast komt uit de literatuur dat leraren op speciaal onderwijs over het algemeen minder *self efficacy* ervaren dan leraren op regulier onderwijs (Antoniou et al., 2023). Bij dit onderzoek was het helaas niet mogelijk om deze vergelijking te maken, maar de leraren in dit onderzoek (speciaal onderwijs) gaven hun *self efficacy* in het lesgeven allemaal een voldoende. Door geen van de leraren werd aangegeven onzeker te zijn in lesgeven. Dit staat dus in contrast met de literatuur. Een hypothese voor deze bevinding is de bias die bestaat voor de deelnemers die hebben meegewerkt aan dit onderzoek. Zo is het mogelijk dat mensen die mee willen werken aan dit onderzoek per definitie al meer *self efficacy* ervaren in lesgeven dan mensen die niet willen meewerken aan zo'n onderzoek, omdat zij geen problemen en onzekerheden ervaren met vertellen over hun ervaringen als leerkracht.

Muzikale identiteit

De bevindingen met betrekking tot muzikale identiteit komen deels overeen met de literatuur. Onderzoek van Pöder & Kiilu (2015) toonde namelijk aan dat een omgeving die positief staat tegenover muziek in de kindertijd kansen op een goede relatie tot muziek in de toekomst biedt. Door de meeste deelnemers wordt benoemd dat ouders en omgeving in de jeugd inderdaad een grote invloed hadden op de ontwikkeling van de relatie van de deelnemer met muziek. Echter, de rol van broers en zussen in iemands relatie tot muziek is niet gelijk aan wat uit de literatuur naar voren komt. Volgens onderzoek van Kuriakose & Prasad (2023) hebben broers en zussen namelijk een sleutelrol in het ontwikkelen van iemands muzikale identiteit. Bij de deelnemers in dit onderzoek komt naar voren dat broers en zussen vaak ook muzikaal waren, maar dat zij in de meeste gevallen niet zeer invloedrijk waren in het ontwikkelen van de muzikale identiteit van de respondent zelf. Dit staat dus in sterk contrast met al bestaande theorie. In vervolgonderzoek zou hier nogmaals onderzoek naar gedaan kunnen worden, zodat de theorie getest kan worden. Wanneer nogmaals blijkt dat de rol van broers en zussen op de ontwikkeling van iemands muzikale identiteit van geringe invloed blijkt te zijn, dient kritisch naar de theorie gekeken te worden.

Uit de literatuur komt naar voren dat het begrip ‘muzikale identiteit’ grofweg te verdelen is in drie aspecten: de muzikale ‘ik’ als luisteraar en consument van muziek, de muzikale ‘ik’ als maker van muziek en ten slotte de muzikale ‘ik’ als leraar (Talbot, 2013). De leerkrachten in dit onderzoek geven allemaal aan dat muziek luisteren een groot onderdeel is van hun leven. Ook proberen de leerkrachten in hun luistergedrag aan te sluiten bij de muzikale interesses van de leerlingen die zij les geven. De muzikale ‘ik’ als maker komt op verschillende manieren tot uiting bij de leerkrachten in dit onderzoek. Alle leerkrachten bespelen een instrument, zingen of hebben ooit een instrument bespeeld, maar de mate waarop dat op dit moment onderdeel is van hun identiteit verschilt. Zo zijn de vakleerkrachten vaak in het dagelijks leven veel bezig met het maken van muziek, terwijl groepsleerkrachten vaak een instrument bespelen puur ten behoeve van hun werk. Ook zijn er leerkrachten die op dit moment geen of weinig muziek maken.

Uit het onderzoek van Stunell (2010) blijkt dat voor muzikanten muzikaliteit meer is dan technische muziekkunde, omdat muzikaliteit gaat over gevoeligheid van muziek. Die bevindingen komen gedeeltelijk overeen met wat uit dit onderzoek naar voren komt. Zo kennen de leerkrachten zichzelf in dit onderzoek allemaal een bepaalde mate van muzikaliteit toe. Echter, de onderbouwingen hiervan variëren. Er zijn leerkrachten die zichzelf muzikaal vinden omdat zij bijvoorbeeld goed kunnen zingen, een instrument bespelen of geen moeite

ervaren met het geven van muziekles. Dit gaat vaak om de vakleerkrachten. Andere leerkrachten, vaak groepsleerkrachten, geven aan zichzelf niet muzikaal te vinden op het gebied van zingen, ritmisch zijn en gevoel voor toon hebben, maar zeggen dat zij muziek wel als leuk ervaren en er enthousiast voor zijn. Dit komt dus redelijk overeen met de theorie, waarbij ook gezegd wordt dat muzikaliteit meer is dan technische muziekkunde.

Self efficacy

Alle leerkrachten geven hun zelfverzekerdheid op het gebied van muziekles geven een voldoende. Echter, hierbij is een verschil tussen vakleerkrachten muziek en groepsleerkrachten. Over het algemeen geven de vakleerkrachten zichzelf hogere cijfers dan de groepsleerkrachten en zij ervaren dus meer *self efficacy*. Deze bevinding staat in contrast met de cijfers die de leerkrachten zichzelf toekennen voor zelfverzekerdheid in het lesgeven in het algemeen. Hier zeggen de vakleerkrachten muziek namelijk minder zelfverzekerdheid in te ervaren dan groepsleerkrachten. Deze bevindingen komen overeen met bevindingen uit de literatuur. Uit de literatuur blijkt namelijk dat basisschoolleraars die geen specifieke opleiding hebben gevolgd op het gebied van muziekonderwijs (groepsleerkrachten) zich vaak onzeker voelen om muzieklessen te geven wanneer ze zichzelf als niet-muzikant en niet-muzikaal beschouwen. Zij zijn zelfverzekerder in het lesgeven in het algemeen, omdat hun identiteit als leraar sterker is dan hun muzikale identiteit (Stunell, 2010). Ook komt in de literatuur naar voren dat het voor vakleerkrachten die muziekles geven nodig is om zich pedagogisch sterk te voelen, omdat dit weer positieve invloed heeft op hun muzikale identiteit (Pöder & Kiilu, 2015). Uit het huidige onderzoek blijkt dat vakleerkrachten muziek deze pedagogische basisvaardigheden soms missen.

Uit de literatuur blijkt dat veel factoren van invloed zijn op *self efficacy*, wat overeenkomt met de bevindingen van dit onderzoek. In de literatuur worden factoren als context-gerelateerde factoren, tijdsdruk, karakter en progressie van de leerlingen, beschikbare middelen en apparatuur en de steun van ouders en samenleving benoemd (Antoniou et al., 2023). Niet al deze factoren komen overeen met het huidige onderzoek, maar het blijkt wel dat *self efficacy* een multidimensionaal en breed begrip is, wat ook door Biasutti & Concina (2021) is geconstateerd. Uit het huidige onderzoek blijkt namelijk dat veel factoren van invloed zijn op de *self efficacy* van leerkrachten op het gebied van muziekles geven. De meest voorkomende factoren zijn muzikale vaardigheden van leerkrachten, de doelgroep waaraan ze lesgeven, organisatorische vaardigheden van de leerkrachten en de methode die gehanteerd wordt. Ook is eigen gemoedstoestand, reacties van collega's en voorbereidingstijd benoemd door de deelnemers.

Uit het onderzoek komen een aantal belemmeringen naar voren die leerkrachten ervaren bij het aanbieden van muziekonderwijs. Wat het meeste wordt benoemd is het gebrek aan tijd. Muziekonderwijs wordt vaak niet als prioriteit gezien. Een tweede belemmering die naar voren komt is de onzekerheid en onkunde bij leerkrachten om muziekles te geven. Hun *self efficacy* is niet hoog op dat gebied en ze vermijden daarom het geven van muziekles of voeren dit uit met een bepaalde onzekerheid. Deze bevinding komt overeen met de literatuur. In het onderzoek van Stunell (2010) komt namelijk naar voren dat leraren zich minder competent kunnen voelen in het lesgeven van muziek dan in andere vakken wanneer zij zichzelf als 'niet-muzikaal' beschouwen. Zij kunnen zich angstig voelen in het geven van muziekles. In het onderzoek van Pervin et al. (2005) wordt daarnaast aangetoond dat een lage *self efficacy* ervoor kan zorgen dat leerkrachten het geven van muziekles gaan vermijden. Zo ontstaat er een zogenaamde *self-fulfilling prophecy*, waarbij weinig zelfvertrouwen ervoor zorgt dat leraren geen muziekles durven geven en hierdoor worden hun daadwerkelijke vaardigheden in het geven van muziekles verminderd.

Daarnaast blijkt de doelgroep soms bepaalde uitdagingen met zich mee te brengen, zoals leerlingen die snel overprikkeld zijn of uitdagingen bij leerlingen met auditieve problemen. Tot slot is het een veelvoorkomend probleem dat op school weinig materialen of ruimte is voor muzieklessen en dat de pabo in gebreke blijft in het bieden van scholing op het gebied van muziekonderwijs.

Samenhang muzikale identiteit, *self efficacy* en invulling muziekonderwijs

Uit dit onderzoek blijkt dat de aspecten muzikale identiteit, *self efficacy* en de manier waarop muziekles wordt gegeven in een bepaalde mate met elkaar samenhangen. Zo is bij de vakleerkrachten muziek hun muzikaliteit een groot onderdeel van hun leven en identiteit. Ook hebben zij vaak een hoge mate van *self efficacy* op het gebied van muziekles geven en deze zelfverzekerdheid werkt door in de manier waarop zij muziekles geven. Zo hanteren deze leerkrachten vaak een eigen methode waarover zij tevreden zijn en krijgen ze positieve feedback. Ze hebben een duidelijke visie achter hun lessen en voelen zich in hun element bij het geven van muzieklessen.

Bij de groepsleerkrachten varieert de mate van samenhang tussen deze drie aspecten. Zo zijn er leerkrachten bij wie muziek een groot onderdeel van hun leven en identiteit is en deze leerkrachten zeggen dan ook zoveel mogelijk muziekonderwijs aan te bieden in de klas. Dit is echter niet bij elke leerkracht zo. Bij leerkrachten die zichzelf een lagere mate van *self efficacy* toekennen op het gebied van muziekles geven is dit te merken op de manier waarop zij muziekonderwijs invullen en zo werkt dit dus in elkaar door. Deze leerkrachten lijken

namelijk kwantiteit van muziekonderwijs soms meer prioriteit te geven dan kwaliteit. Ook komt naar voren dat de groepsleerkrachten kwalitatief betere muzieklessen zouden geven indien zij meer *self efficacy* zouden ervaren in het geven van muziekonderwijs, wat te verbeteren is door meer muzikaal onderlegd te zijn door bijvoorbeeld zangles te volgen.

Discussie

Sterke punten

Een sterk punt van het onderzoek is dat er uitgebreide interviews zijn gehouden waarin in de meeste gevallen tijd was om alle onderdelen uit te vragen. Ook was bij het coderen het verzadigpunt snel bereikt. Bij het derde interview wat gecodeerd is zijn namelijk al geen nieuwe codes meer toegevoegd. Dit betekent dat de vooropgestelde codeboom veelomvattend was. Ook is de betrouwbaarheid van het interview vergroot omdat het interviewschema samen met een medestudent is opgesteld, waarna de docent een aantal keer feedback heeft gegeven en het schema is aangepast. Daarnaast is de betrouwbaarheid van het interview verhoogd door een pilot-interview uit te voeren. Naderhand zijn een aantal aspecten en vragen aangepast, zoals te lezen in de methode. Deze aspecten verhogen de betrouwbaarheid van een interviewschema (Castillo-Montoya, 2016).

Dit onderzoek heeft bijgedragen aan kennis en theorievorming over muzikale identiteit en *self efficacy* van leraren die muziekonderwijs geven op speciaal onderwijs. We weten nu dat leerkrachten wiens muzikaliteit een groot onderdeel is van hun identiteit vaak veel *self efficacy* ervaren in het geven van muziekles. Echter, leerkrachten van wie hun muzikaliteit minder onderdeel is van hun identiteit ervaren in veel gevallen ook *self efficacy* in het geven van muzieklessen. Hun enthousiasme voor muziek zorgt ervoor dat zij toch deze lessen geven, ondanks dat ze er op sommige momenten onzeker in zijn. We kunnen hiermee dus zeggen dat over het algemeen enthousiasme van leerkrachten voor het geven van muziekles evenveel of wellicht zelfs meer van belang is dan daadwerkelijke muzikaliteit in de vorm van muzikaal onderlegd zijn. Daarnaast is het onderzoek maatschappelijk relevant. Uit het onderzoek is gebleken dat enthousiasme van leerkrachten voor muziekles een essentieel onderdeel is. Met vervolgonderzoek is dus van belang om hier meer onderzoek naar te doen en om te onderzoeken hoe dit enthousiasme aangewakkerd kan worden bij leraren. Wanneer meer leerkrachten enthousiast worden voor het geven van muziekles zal muziekonderwijs meer en beter verankerd kunnen worden in het onderwijsprogramma op het speciaal onderwijs.

Beperkingen en Aanbevelingen

Het onderzoek kent ook een aantal zwakke punten. Zo zijn er minder respondenten dan in eerste instantie gewenst was, in verband met persoonlijke omstandigheden van de onderzoekers. Een lastig punt is dan ook waarop vergeleken diende te worden, omdat de deelnemers verschilden qua achtergrond en qua type cluster waarin zij werkzaam waren. Daarbij waren de groepen niet genoeg vertegenwoordigd om daarover harde uitspraken te kunnen doen. Een suggestie voor vervolgonderzoek is dan ook om meer deelnemers te werven zodat beter uitspraken kunnen worden gedaan over een bepaalde groep.

Daarnaast is het mogelijk dat er sprake is van een bias bij de deelnemers aan het onderzoek. Veel van de respondenten zijn namelijk verworven door middel van een eerder onderzoek van ‘Stichting Meer Muziek in de Klas’ en daarom is het mogelijk dat deze respondenten een bepaalde mate van interesse hebben in muziekonderwijs. Dat geeft niet een representatief beeld van alle docenten die muziekles geven op speciaal onderwijs in Nederland. Echter, het doel van het onderzoek is niet om uitspraken te doen over een hele groep, maar het is een beschrijvend onderzoek over de respondenten die hebben deelgenomen. Ook zijn er nog enkele respondenten verworven via andere platformen, dus zijn niet alle respondenten afkomstig van het eerdere onderzoek.

Ook was het interessant geweest om bij muzikale identiteit en *self efficacy* van leraren op speciaal onderwijs te vergelijken tussen de verschillende clusters en andere vormen van speciaal onderwijs. Deze steekproef was daarvoor te klein en te heterogeen. Wel zou het een goed punt zijn om in vervolgonderzoeken onderscheid te maken tussen clusters en onderzoeken in hoeverre hierin verschillen zijn. Ook zou in vervolgonderzoek meer gekeken kunnen worden naar de invloed van ‘ervaring’ van de leerkrachten op hun muzikale identiteit en *self efficacy* in muziekles geven, aangezien dat door sommige leerkrachten als belangrijk punt werd gezien en er in dit onderzoek onvoldoende aandacht aan is besteed.

Ten slotte zullen aanbevelingen voor onderwijspraktijk worden besproken. Ten eerste blijkt uit het onderzoek dat het belangrijk is om in te zetten op enthousiasme bij zowel leerkrachten als leerlingen. Enthousiasme voor muziek brengt soms namelijk meer teweeg dan inhoudelijke vakkennis over muziek. Daarnaast is het belangrijk dat in opleidingen voor docenten die opgeleid worden tot zowel groepsleerkracht als vakleerkracht meer aandacht besteed wordt aan het geven van muziekonderwijs (en andere culturele vakken). Uit recent onderzoek van Hagedoorn (2023) bleek ook dat culturele vakken, waaronder muziek, steeds minder onder de aandacht gebracht worden op de pabo en dat studenten daarom steeds minder bekwaam in het lesgeven hiervan. Dit is ook wat naar voren kwam in het huidige

onderzoek. Een grote oorzaak van gebrek aan *self efficacy* van groepsleerkrachten in het geven van muziekonderwijs is namelijk hun gebrek aan muzikaliteit. Het stukje muzikale identiteit als maker is daarbij in gebreke. Dit probleem zou gedeeltelijk verholpen kunnen worden indien op de pabo meer aandacht komt voor muziek en voor het lesgeven daarvan. Daarnaast is ook in opleidingen voor vakleerkrachten ruimte voor verbetering. Leerkrachten missen namelijk soms pedagogische basisvaardigheden die ook invloed hebben op hun *self efficacy* in lesgeven in het algemeen (Põder & Kiilu, 2015). Hier zou meer aandacht voor moeten komen op conservatoria die vakleerkrachten muziek opleiden. Concluderend; meer muziek op de pabo en meer pedagogiek op het conservatorium.

Referenties

Antoniou, A. S., Efthymiou, V., Polychroni, F., & Kofa, O. (2023). Occupational stress in mainstream and special needs primary school teachers and its relationship with self-efficacy, *Educational Studies*, 49(1), 200-217. DOI: 10.1080/03055698.2020.1837080

Bandura, A. (1997). Insights. Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13(9), 4–6.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. 2024.

Biasutti, M., & Concina, E. (2018). The effective music teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy. *Musicae Scientiae*, 22, 264–279. doi:10.1177/ 1029864916685929

Biasutti, M., Concina, E., Deloughry, C., Frate, S., Konkol, G., Mangiacotti, A., Rotar Pance, B., & Vidulin, S. (2021). The effective music teacher: a model for predicting music teacher's self-efficacy. *Psychology of Music*, 49(6), 1498–1514.
<https://doi.org/10.1177/0305735620959436>

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2014). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3^{de} editie). Sage Publications Inc.

Burak, S. (2019). Self-efficacy of pre-school and primary school pre-service teachers in musical ability and music teaching. *International Journal of Music Education*, 37(2), 257–271. <https://doi.org/10.1177/0255761419833083>

Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *Qualitative report*, 21(5).

Devlin, S., Healy, O., Leader, G., & Reed, P. (2008). The analysis and treatment of problem behavior evoked by auditory stimulation. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2. 671-680.

Hagenaars, P. (2023). Om de kwaliteit van de leerkracht. Cultuuronderwijs toen en nu in het pabocurriculum. *Cultuur + Educatie*. 22(63). 8-33.

Hallam, S., & Shaw, J. (2002). Constructions of musical ability. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 102–108.

Hargreaves, D., MacDonald, R., & Miell, D. (2012). Musical Identities Mediate Musical Development. *The Oxford Handbook of Music Education*. 1. 125.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Jellison, J. A., & Draper, E. A. (2015). Music Research in Inclusive School Settings: 1975 to 2013. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 325-331. <https://doi.org/10.1177/0022429414554808>

Knight, Dyer, S. (2010). *A study of adult 'non-singers' in Newfoundland*. [Doctoral thesis, Institute of Education, University of London].

Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (4^{de} editie). Sage Publications Inc. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781071878781>

Kuriakose, A. D., & Prasadam, S. E. (2023). Sibling influence on musical identity in emerging adults. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04889-3>

Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27–44. doi:10.14221/ajte.2013v38n1.10

Mieras, M. (2021). Wat onderzoek ons leert over muziek op school. *Meer Muziek in de Klas*.

- Morris-Campbell Andrea L. (2022) *Developing singing competence, confidence, motivation and self-identity for teaching music in the primary school*. [Professional Doctorate thesis, Queensland University of Technology].
- Narayanan, M., & Ordynans, J. G. (2022). Meaning making and self-efficacy: teacher reflections through covid-19. *Teacher Educator*, 57(1), 26–44.
- Nordlund, M. (2006). Finding a Systemized Approach to Music Inclusion. *General Music Today*. 19(3), 13–16. doi:10.1177/10483713060190030104.
- Ockelford, A. (2008). *Music for children and young people with complex needs*. Oxford: Oxford University Press.
- Pervin, L. A., Cervone, D., & John, O. P. (2005). *Personality : theory and research*. (9^{de} editie). Wiley.
- Pöder, K., & Kiilu, K. (2015). The Formation of Musical Identity. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 12(1), 60-68. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.153>
- R2 Research. (2023). *Rapport behoeftepeiling muziekonderwijs in het speciaal onderwijs*. In opdracht van Méér Muziek in de Klas.
- Rogers, R. (1998). The disappearing arts? *Rsa Journal*, 146(5487), 18–21.
- Shouldice, H. N. (2019). “Everybody has something”: One teacher’s beliefs about musical ability and their connection to teaching practice and classroom culture. *Research Studies in Music Education*, 41(2), 189-205. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773109>
- Simpson, K., & Keen, D. (2011). Music Interventions for Children with Autism: Narrative Review of the Literature. *Journal of autism and developmental disorders*. 41. 1507-14. DOI: 10.1007/s10803-010-1172-y.
- Skoe, E., & Kraus, N. (2012). A Little Goes a Long Way: How the Adult Brain Is Shaped by Musical Training in Childhood. *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of*

the Society for Neuroscience, 32(34), 11507–10.

<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1949-12.2012>

Stunell, G. (2010). Not Musical? Identity Perceptions of Generalist Primary School Teachers in Relation to Classroom Music Teaching in England. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9(2), 79-107.

Sutela, K., Juntunen M. L., & Ojala J. (2016). Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, 8(2), 179–188.

Talbot, B. C. (2013). The music identity project. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 12(2), 60–74 . http://act.maydaygroup.org/articles/Talbot12_2.pdf

Welch, G., Ockelford, A., Zimmermann, S. A., Himonides, E., & Wilde, E. (2016). The Provision of Music in Special Education. (*PROMISE*), 2015.

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.

<https://doi.org/10.3102/003465431562680144M>.

Bijlagen

Bijlage 1: het interviewschema

Vaste introductie begin gesprek

Als eerste, van harte welkom (*naam*). Mijn naam is .. en ik ben masterstudent orthopedagogiek aan de Rijksuniversiteit Groningen. Vandaag ga ik een interview bij u afnemen over het onderwerp ‘meer muziek in het speciaal basisonderwijs’. U hebt er vast al wat over gehoord en anders heeft u de informatiebrief ontvangen. Ik ga nog even kort toelichten wat het doel is van dit onderzoek.

Dit onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van de stichting ‘meer muziek in de klas’. Het doel is om ervaringen en meningen van leraren/directeuren over muziekonderwijs in de klas helder te krijgen, op deze manier proberen we inzicht te krijgen in wat er speelt binnen het speciaal basisonderwijs. Wanneer dit helder is kan er hopelijk in de toekomst een eerste stap gemaakt worden richting structureel muziekonderwijs in de klas op speciaal onderwijs.

Zoals u in de mail heeft kunnen lezen, zal er een toestemmingsformulier ondertekend moeten worden voordat we het interview beginnen. Deze heb ik meegenomen, zou u deze willen tekenen? *OF* U heeft in de mail het toestemmingsformulier gekregen, deze heeft u mij als het goed is getekend teruggestuurd? (Zo niet moet dit eerst gebeuren).

Wat goed is om te benoemen voordat we gaan beginnen is dat we de interviews graag willen opnemen. Dit omdat ik dan beter naar u kan luisteren en niet tegelijkertijd mee hoeft te schrijven. De opname wordt geanonimiseerd en er wordt vertrouwelijk met de opname en uw gegevens omgegaan. Bent u hiermee akkoord?

Heeft u nog vragen?

Dan gaan we beginnen.

Interview schema

Profiel / Algemeen	<i>We beginnen met een aantal algemene vragen.</i> <ul style="list-style-type: none">- In welk type onderwijs bent u werkzaam?- Wat is uw functie?- Hoe lang bent u werkzaam in deze functie?<ul style="list-style-type: none">- Indien meer functies, kies een- Hoe zou u de kinderen/ de onderwijsbehoeften in uw klas globaal beschrijven?- Geeft u op dit moment muziekonderwijs in de klas? En op welke manier?<ul style="list-style-type: none">- Gaat het dan om muziekonderwijs of om het laten
---------------------------	--

	<p style="text-align: center;">horen van muziek?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat zijn belangrijke dingen om rekening mee te houden bij het geven van muziekles aan uw leerlingen/ leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften? - - Hoe vaak geeft u muziekonderwijs? / <i>Als leraar niet zelf geeft</i>: hoe vaak komen de leerlingen in aanraking met muziekonderwijs? - Komen de leerlingen op andere manieren binnen school in aanraking met muziekonderwijs? (muziekdocent, projecten, vaktherapie etc) - Hoeveel kennis/ervaring Wat voor opleidingen, cursussen en training heeft u gehad over muziekonderwijs?
<p>Muzikale identiteit</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe was uw relatie tot muziek in uw jeugd? <ul style="list-style-type: none"> - Werd het gestimuleerd of juist niet? - Denkt u dat eventuele broers/zussen hier hun invloed in hebben gehad? - Heeft u vroeger een instrument leren spelen? - Oefent u op dit moment muziek uit? (instrument spelen, zingen) <ul style="list-style-type: none"> - Zo ja, welke rol speelt dit in uw leven? - In hoeverre is dit belangrijk voor u? - Luistert u zelf veel naar muziek? <ul style="list-style-type: none"> - Zo ja, naar wat voor muziek? - Op welke manier speelt dit een rol in uw leven? - Zo nee, is daar een reden voor? - Zou u uzelf als muzikaal beschouwen? <ul style="list-style-type: none"> - Waarom wel/niet? Bij niet, wanneer zou u zichzelf wel als muzikaal beschouwen? - Is er iemand of zijn er meerdere mensen die een rol hebben in hoe u zich tot muziek verhoudt ervaart? <ul style="list-style-type: none"> - Op welke manier is dit? - Denkt u dat er nog andere dingen zijn – die we nu niet hebben besproken – die invloed hebben op uw relatie tot muziek? - Denkt u dat uw relatie tot muziek doorwerkt in de manier waarop u zelf muziekles geeft? <ul style="list-style-type: none"> - Op welke manier?

Attitude	<p><i>Het volgende stukje gaat over uw attitude richting muziekonderwijs.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoe belangrijk vindt u muziekonderwijs in de klas op een schaal van 1 tot 10? Kunt u dit cijfer toelichten? - Zou muziekonderwijs structureel aangeboden moeten worden in de klas (onderwijsprogramma)? <ul style="list-style-type: none"> - Wat is structureel? En waarom? - Is er binnen de school een beleid gericht op muziekonderwijs? Zo ja, hoe denkt u over dit beleid? -
Subjectieve norm	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe wordt er binnen school door het team en directie gedacht over het aanbieden van muziekonderwijs? Leeft het muziekonderwijs? - Is het voor u belangrijk op welke manier er binnen school/het team wordt aangekeken tegen muziekonderwijs? Op welke manier wordt u hierdoor beïnvloed? - Heeft u het gevoel dat u muziekonderwijs zou moeten aanbieden binnen de klas? - Ervaart u een bepaalde druk om het juist wel/niet te doen? - Voelt u zich gesteund in het aanbieden van muziekonderwijs? <ul style="list-style-type: none"> - Op welke manier? - Indien nee, hoe zou u dit graag zien?
Self efficacy / Waargenomen controle	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe zelfverzekerd bent u in het geven van muziekles op een schaal van 1 tot 10? Kunt u dit cijfer toelichten? - Hoe zelfverzekerd vindt u uzelf in lesgeven in het algemeen op een schaal van 1 tot 10? Kunt u dit cijfer toelichten? <ul style="list-style-type: none"> - Is dit vak-afhankelijk? <p>Zit hier verschil tussen muziekles en het geven van andere vakken?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Op welke manier? En hoe merkt u dit? - Welke aspecten van muziekonderwijs voelt u zich zeker over en welke niet? Kunt u hierbij een toelichting geven?
Bevorderende	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eerder gaf u aan dat er wel/geen/weinig muziekonderwijs</i>

factoren	<p><i>wordt gegeven (Herhalen wat er is gezegd bij de inleidende vragen).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat zou helpend zijn voor het aanbieden van muziekonderwijs? OF Wat zou helpend zijn om muziekonderwijs te verbeteren? - Wat zou helpend zijn om de kinderen binnen het cluster waarin u werkzaam bent goed te begeleiden tijdens een muziekles? - Heeft u iets nodig om de kinderen goed kunnen begeleiden? - Heeft u iets nodig om te kunnen starten met muziekonderwijs? - Wat zou helpend zijn in het contact met andere collega's? - Zijn er praktische hulpmiddelen? Denk aan duidelijke procedures, extra ondersteuning door muziekdocent, nieuwe lesmaterialen.
Belemmerende factoren	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eerder gaf u aan dat er wel/geen/weinig muziekonderwijs wordt gegeven (Herhalen wat er is gezegd bij de inleidende vragen).</i> - Wat belemmert er om muziekonderwijs niet structureel aan te kunnen bieden? OF Zijn er belemmeringen die u ervaart tijdens het aanbieden van muziekonderwijs? - Hebben de hulpvragen van de leerlingen hier invloed op? <p>Ervaart u belemmeringen op gebied van samenwerking binnen de school? Mist u bijvoorbeeld samenwerking om de kinderen goed te kunnen begeleiden tijdens de (muziek)les?</p>
Afsluiting	<ul style="list-style-type: none"> - Zijn er nog bepaalde dingen niet besproken? Of heeft u nog iets toe te voegen? - Dan wil ik u hartelijk bedanken voor het interview.

Bijlage 2: Informed consent

GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING

“MEER MUZIEK IN HET SPECIAAL ONDERWIJS” Bijbehorende EC code TOEVOEGEN

- Ik heb de informatie over het onderzoek gelezen. Ik heb genoeg gelegenheid gehad om er vragen over te stellen.
- Ik begrijp waar het onderzoek over gaat, wat er van me gevraagd wordt, welke gevolgen deelname kan hebben, hoe er met mijn gegevens wordt omgegaan, en wat mijn rechten als deelnemer zijn.
- Ik begrijp dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is. Ik kies er zelf voor om mee te doen. Ik kan op elk moment stoppen met meedoen. Als ik stop, hoef ik niet uit te leggen waarom. Stoppen zal geen negatieve gevolgen voor mij hebben.
- Ik geef hieronder aan waar ik toestemming voor geef.

Toestemming voor deelname aan het onderzoek:

- Ja, ik geef toestemming voor deelname; deze toestemming loopt tot 01-09-2024
- Nee, ik geef geen toestemming voor deelname

Toestemming voor het maken van audio/video-opnames tijdens het onderzoek:

- Ja, ik geef toestemming voor het maken van audio-opnames van mij als deelnemer.
- Nee, ik geef geen toestemming voor het maken van audio-opnames van mij.

Toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens:

- Ja, ik geef toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens zoals vermeld in de onderzoeksinformatie. Ik weet dat ik tot 01-09-2024 kan vragen om mijn gegevens te laten verwijderen. Ook als ik besluit om te stoppen met deelname, kan ik hierom vragen.
- Nee, ik geef geen toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens.

Volledige naam deelnemer:	Handtekening deelnemer:	Datum:

U heeft recht op een kopie van dit toestemmingsformulier.

Bijlage 3: Codeboom

- Algemeen
 - Type onderwijs (*ook doelgroep*)
 - Functie
 - Onderwijsbehoeften
 - **Onderwijsbehoeften_muziekles**
 - Muziekonderwijs dit moment (*echt OW + muziek voorkomend in de les*)
 - **Muziekonderwijsditmoment_collegas (muziekdocent + leraren)**
 - Opleiding docent
 - **Methode**
- Muzikale identiteit
 - Jeugd
 - Jeugd_gestimuleerdouders
 - Jeugd_brussen
 - Instrument (*ook zang, en ook welke rol*)
 - Luisteren
 - Muzikaal
 - Invloed anderen
 - Invloed lesgeven
- Self efficacy
 - In muziekles
 - Lesgeven algemeen
 - **Factoren van invloed**
 - **Collega's (over wat ze denken over collegas)**
- **Belemmeringen aanbieden muziekonderwijs (en wat zou helpend zijn)**