



university of
 groningen

Muziekonderwijs in het cluster 4 basisonderwijs

*Onderzoek naar factoren die een rol spelen bij het
 structureel aanbieden van muziekonderwijs*

Student: Imke Heller (S5727421)

Begeleider: W. E. Kupers

Tweede beoordelaar: A. van Assen

Masteropleiding orthopedagogiek

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Studiejaar 2023-2024

Inleverdatum: 04-11-2024

Aantal woorden: 10709

Abstract

Music has a positive influence on the overall development. These positive effects have also been found in the population of the special needs school education system. Despite the beneficial effects of music education it is not a standard item of the curriculum. There is a need of explanation which can be found with help of the 'Theory of Planned Behavior'(TPB). With help of this concept an explanation can be formulated what the reasons or factors are of the lack of music education within the school education of the students with behavioral disorders and challenges. The aim of this research is to investigate to what extent the attitude, subjective norm and perceived control (TPB) have an influence on the teachers, the board and the music education.

Information was gathered by conducting interviews with members of the teaching staff and the board. The interviews were semi-constructed, so there was room for personal views and off topic conversations.

The results show that there is a positive attitude towards music education, but the burdens overall outweigh the positive attitude therefore the volume of music education is low. After reviewing the results this study shows that there are multiple burdens which play a role in the performance of the music education. This leads to a lack of structural music education. The burdens have a strong coherence with the received control of the teachers and is a lesser coherence with the attitude and subjective norm. Furthermore, the demanding students with behavioral disorders have a negative influence on the received control of the teachers.

The recommendations are twofold; the education of the teachers must implement improvements in their own educational program which will eventually lead to more knowledge and skills about the music education. The second part is that the current teachers need more guidance and training to improve their knowledge and skills. Together with the board staff members they should introduce music education on a daily basis. Both the teachers and the board staff members have a need of more guidance and training to improve their music education.

Samenvatting

Muziek heeft op vele gebieden positieve effecten op de ontwikkeling. Deze positieve effecten zijn ook gevonden voor leerlingen binnen het speciaal onderwijs (SO). Ondanks de positieve effecten wordt er binnen het cluster 4 basisonderwijs te weinig muziekonderwijs aangeboden. Om te onderzoeken waarom binnen het cluster 4 basisonderwijs nog (te) weinig muziekonderwijs wordt aangeboden zou een verklaring gezocht kunnen worden met behulp van de 'Theorie of Planned Behavior' (TPB). Door deze theorie als kapstok te gebruiken wordt gekeken of er een verklaring gevonden kan worden waarom er binnen het cluster 4 basisonderwijs weinig muziekonderwijs wordt aangeboden. In dit onderzoek is het doel om een beeld te krijgen van de factoren die van invloed zijn op muziekonderwijs binnen het cluster 4 basisonderwijs.

De dataverzameling vindt plaats doormiddel van semigestructureerde interviews bij (vak)leerkrachten en directeuren werkzaam binnen het cluster 4 basisonderwijs. Er zijn in totaal acht interviews afgenomen, die vervolgens zijn geanalyseerd doormiddel van inhoudsanalyse.

Naar aanleiding van dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat er meerdere belemmeringen een rol spelen waardoor structureel en gestructureerd muziekonderwijs onvoldoende wordt aangeboden. De belemmeringen hebben in een sterke mate te maken met de waargenomen controle van leerkrachten en in mindere mate met de attitude en de subjectieve norm. Daarnaast heeft de doelgroep van het cluster 4 een negatieve invloed op de waargenomen controle van de leerkrachten.

De aanbeveling is tweeledig, enerzijds moet er in de opleiding voor zowel groeps- als vakleerkrachten een inhaal- c.q. reparatieslag gemaakt worden. Waar groepsleerkrachten beter opgeleid moeten worden met muzikale kennis, moeten vakleerkrachten beter worden opgeleid met kennis over problematiek binnen het SO. Anderzijds moeten er in de huidige situatie acties worden ondernomen om het vak muziek beter te implementeren, hierbij is een grote vraag voor handvatten (training en begeleiding).

Inhoudsopgave

Inleiding	5
Theorie of Planned Behavior	6
<i>Attitude</i>	6
<i>Subjectieve norm</i>	7
<i>Waargenomen controle</i>	7
Overige bevorderende en belemmerende factoren	8
Huidig onderzoek	9
Methode	10
Design en procedure	10
Steekproef en doelgroep	11
Instrumenten	11
Analyse	13
Resultaten	13
Theory of Planned Behavior	14
Huidig muziekonderwijs ‘behavior’	15
Attitude	17
Subjectieve norm	18
Waargenomen controle	20
Bevorderende factoren	21
Belemmerende factoren	22
Conclusie	24
Discussie	25
Discussiepunten naar aanleiding van de conclusie	26
Overige discussiepunten over het onderzoek	27
Aanbevelingen	29
Aanbevelingen voor de praktijk	29
Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	30
Referenties	31
Bijlagen	35
Bijlage 1 – Informed consent	35
Bijlage 2 – Interviewschema’s	36
Bijlage 3 – Codeboom	43

Inleiding

Ieder kind moet zich optimaal kunnen ontwikkelen. Muziek(onderwijs) kan een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling. Muziek kan zorgen voor verrijking, geeft zelfvertrouwen en zorgt voor een creatieve uitlaatklep waarin geen goed of fout is (Clipper & Lee, 2021). Daarnaast blijkt uit onderzoek van Russel-Bowie (2009) dat leerlingen die structureel muziekonderwijs aangeboden krijgen over het algemeen beter presteren bij andere vakken, doordat zij creativiteit en oplossend vermogen ontwikkelen wat nuttig is in de algehele ontwikkeling.

Uit onderzoek blijkt dat muziek mogelijk ook positieve effecten geeft binnen het speciaal onderwijs (SO). Binnen het SO kunnen muzikale ervaringen positieve en krachtige hulpmiddelen zijn voor de sociale ontwikkeling en de ontwikkeling van de eigen identiteit (Jellison & Draper, 2015). In onderzoek van Sutela et al. (2016) is gekeken naar muziekonderwijs in combinatie met bewegen. In deze methode spelen zowel lichaam, geest als emoties een belangrijke rol. Bewegen, ervaring en interactie worden met elkaar gecombineerd. Door de combinatie van bewegen en muziek leren leerlingen mogelijkheden om zich non-verbaal te uiten wat positief kan bijdragen aan de ontwikkeling van de eigen identiteit, gevoel van eigen waarde en zelfvertrouwen. Dit heeft mogelijk een positieve bijdrage aan hun communicatie en interactievaardigheden. Daarnaast blijken leerlingen meer zelfverzekerdheid te creëren door deze manier van muziekonderwijs. Tot slot levert deze manier van muziekonderwijs mogelijk een bijdrage aan de motoriek, er ontstaat meer creativiteit en oplossend vermogen, wat positief is voor de algehele ontwikkeling en toepasbaar binnen alle schoolse vakken (Sutela et al., 2016).

Ondanks dat muziek een belangrijke rol heeft op de ontwikkeling, is muziek op basisscholen niet vanzelfsprekend (R2 Research, 2023). Binnen het SO in Nederland wordt op ruim twee derde van deze scholen structureel muziekonderwijs aangeboden, binnen de verschillende clusters verschilt dit percentage echter fors. Uit het rapport van R2 Research blijkt dat met name binnen het cluster 4 onderwijs, onderwijs voor kinderen met gedragsproblemen, nog een grote stap gemaakt moet worden. Slechts 36% van de leerlingen binnen het cluster 4 onderwijs krijgt structureel muziekonderwijs aangeboden (R2 Research, 2023). In het rapport van R2 Research (2023) wordt beschreven dat de leerkrachten binnen het cluster 4 onderwijs de meeste drempels ervaren bij het aanbieden van muziekonderwijs. In het rapport van Sutela et al. (2016) komt naar voren dat leerkrachten bij het geven van muziekonderwijs worden

geconfronteerd met uiteenlopende uitdagingen. Vooral wanneer de capaciteiten en vaardigheden van de leerlingen variëren van zeer bekwaam tot allerlei leerstoornissen, emotieproblemen door bijvoorbeeld autisme of lichamelijke- en verstandelijke handicaps.

In november 2022 is door ruim 100 scholen het ‘MuziekAkkoord speciaal onderwijs getekend’. In het akkoord staat beschreven hoe muziekonderwijs op alle 534 basisscholen SO in Nederland verankerd moet worden. Dit is een belangrijke stap richting structureel muziekonderwijs binnen het SO (R2 Research, 2023).

Theory of Planned Behavior

De ‘Theory of Planned Behavior’ (TPB) kan houvast bieden bij de verklaring waarom muziekonderwijs niet structureel wordt aangeboden in de klas. Doormiddel van de TPB kan er een verklaring gezocht worden voor bewust gedrag. Volgens Ajzen (1991) komt bewust gedrag voort uit de intentie om gedrag te vertonen. De intentie wordt gezien als een directe voorloper van het bewuste gedrag (Sommer & Haug, 2010), bewust gedrag is in dit geval het aanbieden van muziekonderwijs in de klas. Doordat leerkrachten drempels ervaren in het aanbieden van muziekonderwijs (R2 research, 2023), is het van belang om de intentie uit te diepen. Volgens de theorie komen intenties voort uit attitudes, subjectieve normen en de waargenomen controle (Ajzen, 1991).

Attitude staat voor de houding die iemand heeft tegenover het gedrag (Ajzen, 1991), in dit geval voor de houding die er vanuit leerkrachten en schooldirecteuren is op het aanbieden van muziekonderwijs. Uit onderzoek van Lorenza (2021) blijkt dat de attitude van schooldirecteuren over kunstvakken van belang is voor de plaats die kunstvakken innemen in het onderwijsprogramma. De attitude van de schooldirecteur gericht op kunstvakken komt terug in de prioriteit dat er binnen de school is voor deze kunstvakken. Wanneer er vanuit de directeur geen prioriteit is voor kunstvakken, zal er automatisch minder tijd en ruimte zijn om te besteden aan kunstvakken (Lorenza, 2021). Uit onderzoek van Dash en Vohra (2019) blijkt dat wanneer de schooldirecteuren een positieve houding hebben tegenover het aangeboden onderwijs leerkrachten zich hierdoor gesteund voelen. Wanneer leerkrachten zich gesteund voelen heeft dit positieve invloed op de manier waarop de leerkrachten onderwijs geven.

Houser et al. (2017) hebben onderzoek gedaan naar de algemene interactie tussen leerkrachten en leerlingen, waarbij de TPB is toegepast. Hieruit blijkt dat een positieve houding van leerkrachten tegenover de les die zij aanbieden ervoor zorgt dat er betere interactie is tussen

leerlingen en leerkrachten, wat bevorderend is voor de betrokkenheid van leerlingen bij de les (Houser et al., 2017).

Uit een onderzoek van Townsend (2011) blijkt dat leerkrachten tijdens dit onderzoek het eens zijn dat structureel muziekonderwijs onderdeel moet zijn van het lesprogramma. Uit dit onderzoek komt naar voren dat alleen de wil echter onvoldoende is, de attitude bestaat volgens Townsend uit verschillende onderdelen die goed moeten samenwerken (Townsend, 2011).

De *subjectieve norm* heeft betrekking op de norm die er vanuit de omgeving wordt gesteld op bepaald gedrag en of men zich daardoor voegt naar deze norm (Ajzen, 1991). In dit geval of de norm is dat er binnen de school muziekonderwijs wordt aangeboden en of leerkrachten daarom aan deze norm willen voldoen om muziekonderwijs aan te bieden. Ajzen stelt dat wanneer iemand zich gesteund voelt in het uitvoeren van het gedrag dit positieve invloed heeft op de uitvoering van het gedrag (Ajzen, 1991).

Uit het onderdeel attitude blijkt dat het belangrijk is hoe schooldirecteuren denken over muziekonderwijs (Lorenza, 2021), de directeur stelt de norm voor het aanbieden van muziekonderwijs binnen de school. Wanneer de norm is dat er muziekonderwijs wordt aangeboden, zullen leerkrachten zich ook eerder gesteund voelen om muziekonderwijs aan te gaan bieden (Houser et al., 2017). Wanneer schooldirecteuren niet voldoende waarde hechten aan muziekonderwijs zullen zij dit niet/onvoldoende steunen, waardoor er automatisch minder prioriteit voor muziekonderwijs is binnen het lesprogramma. Hierdoor krijgen leerkrachten het gevoel dat het onbelangrijk is en zullen leerkrachten hier minder energie in stoppen (Lorenza, 2021). Ook blijkt dat wanneer leerlingen het gevoel hebben dat zij gesteund worden door de leerkracht zij actiever meedoen met de les, meer vragen durven stellen en de interactie verbeterd. Wanneer de interactie verbeterd heeft dit invloed op de manier van lesgeven door de leerkracht. Wanneer de leerkracht zich gewaardeerd voelt door de leerlingen zal dit positieve invloed hebben om de manier van lesgeven door de leerkracht (Houser et al., 2017).

Tot slot gaat de *waargenomen controle* erover of iemand zich zelfverzekerd genoeg voelt om bepaald gedrag uit te voeren. In dit geval of leerkrachten zelf inschatten of zij voldoende zelfverzekerd zijn om muziekonderwijs aan te bieden in de klas. De waargenomen controle is volgens Ajzen (1991) opgedeeld in de eigen vaardigheden van de leerkrachten en in omgevingsfactoren die hierop in kunnen spelen (Ajzen, 1991). Het begrip waargenomen controle heeft vele overeenkomsten met het begrip *self efficacy*, een psychologisch begrip wat staat voor het geloof dat iemand heeft in het eigen vermogen om een bepaalde taak uit te kunnen

voeren. Bandura stelt dat de *self efficacy* sterk wordt beïnvloed door individuele en omgevingsfactoren (Bandura, 1997). Dit begrip wordt hier aangehaald, omdat er veel onderzoek is gedaan naar de *self efficacy* van leerkrachten binnen het SO.

De waargenomen controle of *self efficacy* blijkt bij leerkrachten werkzaam binnen het SO lager dan bij leerkrachten binnen het regulier onderwijs. Dit gebrek aan zelfvertrouwen heeft te maken met verschillende context gerelateerde en persoonlijke factoren, zoals werkdruk, progressie van de leerlingen, karaktereigenschappen van de leerkracht, beschikbare middelen en steun van ouders en de samenleving. De onzekerheid wordt ervaren in contact met de leerlingen, maar ook op het gebied van educatie. Het zelfvertrouwen kan vergroot worden door het opdoen ervaring voor de klas (Antoniou et al., 2023).

Wanneer het zelfvertrouwen gericht op muziekonderwijs onvoldoende is, kan dit ervoor zorgen dat een leerkracht geen muziekonderwijs durft te geven en gaat vermijden. Volgens onderzoek van Pervin et al. (2005) wordt de motivatie om muziekonderwijs te geven minder wanneer er weinig waargenomen controle is en zullen vaardigheden verminderen. Onderzoek wijst uit dat er een kleine mate van waargenomen controle aanwezig moet zijn om te kunnen verwachten dat leerkrachten muziekonderwijs aanbieden (Stunell, 2010). Barrett et al. (2011) heeft een onderzoek gedaan naar de zelfverzekerdheid van docenten bij verschillende lessen, de zelfverzekerdheid op muziekonderwijs scoorde het laagst bij de leerkrachten. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat het gebrek aan zelfverzekerdheid te maken heeft met de muzikale kennis, tijdsgebrek, weinig middelen, niet goed weten hoe aan te sluiten bij de (leeftijd)groep en ervaring (Holden & Button, 2011)

Overige bevorderende en belemmerende factoren

Naast de intentie zijn er in de literatuur nog een aantal belangrijke bevorderende en belemmerende factoren te vinden die ook van invloed zijn op realisatie van muziekonderwijs binnen het cluster 4 onderwijs. Uit onderzoek van Grimbsy (2023) blijkt dat er gebrek is aan samenwerking tussen (vak)leerkrachten. Uit onderzoek van Steen et al. (2020) blijkt dat samenwerking binnen de gehele school belangrijk is bij het onderwijzen aan leerlingen met speciale behoeften. Deze samenwerking moet gericht zijn op de hulpvragen van de leerlingen, wanneer deze samenwerking er is ontstaat er verbinding. Wanneer er verbinding is, kan er beter onderwijs worden aangeboden en dit zal leiden tot meer zelfvertrouwen bij de leerkrachten. (Steen et al., 2020). In de huidige situatie lijkt er vaak onvoldoende waardering te zijn voor elkaars perspectieven (Grimbsy 2023). Daarnaast dient er specifiek gericht op muziekonderwijs

samenwerking te zijn met collega's die gespecialiseerd zijn in muziekonderwijs (Holden en Button, 2006). Leerkrachten binnen het SO hebben weinig kennis over muziekonderwijs en vakleerkrachten hebben weinig kennis over de hulpvragen van de leerlingen binnen het SO. Ook mist er een instructiestrategie die de samenwerking kan bevorderen tussen (vak)leerkrachten (Grimsby, 2023).

In het R2 Research (2023) onderzoek blijkt dat specifiek binnen het cluster 4 onderwijs een gebrek aan geld en middelen is. Het missen van een juiste instructiestrategie komt waarschijnlijk ook door gebrek aan financiën (Grimsby, 2023). Daarnaast heeft muziekonderwijs in het algemeen weinig prioriteit (Russel-Bowie, 2009). Muziek en andere kunstvakken zijn, los van welk belang de schooldirecteur hieraan koppelt, maatschappelijk gezien onderbelicht (Lorenza, 2021).

Huidig onderzoek

Er kan gesteld worden dat muziekonderwijs belangrijk is voor de ontwikkeling en meerwaarde kan hebben bij kinderen met speciale behoeften. Met het gebruik van de TPB kunnen we verklaren dat er aan het uitvoeren van muziekonderwijs een aantal belangrijke voorwaarden zijn gekoppeld waaraan op dit moment mogelijk niet wordt voldaan in de praktijk. Binnen het cluster 4 basisonderwijs spelen extra belemmerende factoren een rol die mogelijk zwaarder wegen dan de voordelen van muziekonderwijs. De belemmerende factoren binnen het cluster 4 hebben te maken met de ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen. Daarnaast komt naar voren dat de rol van de directeur van groot belang is op de manier waarop muziekonderwijs een invulling krijgt binnen de school.

De positieve effecten van muziekonderwijs zouden in het voordeel moeten pleiten voor een prominente plek van muziekonderwijs binnen het (speciaal)basisonderwijs. Vooralsnog is er weinig relevant onderzoek waarom dit niet het geval is. Om ervoor te zorgen dat muziekonderwijs verankerd kan worden binnen het SO (specifiek cluster 4), zal er onderzocht moeten worden welke factoren in de praktijk daadwerkelijk een rol spelen op het structureel aanbieden van muziekonderwijs.

Het doel van het huidige onderzoek is tweedelig. Ten eerste is het doel om een duidelijk beeld te krijgen van de attitudes, subjectieve normen en waargenomen controle in de praktijk van het cluster 4 basisonderwijs gericht op structureel muziekonderwijs. Aangezien de rol van de directeur belangrijk is, wordt bij de attitudes ook de houding van de directeur onderzocht. Ten tweede worden overige bevorderende en belemmerende factoren in kaart gebracht. Het is

belangrijk om hier inzicht in te krijgen, zodat er een duidelijk beeld geschept kan worden van de bevorderende en belemmerende factoren die worden ervaren binnen het cluster 4 basisonderwijs.

Enkel en alleen wanneer de factoren helder zijn kan de volgende (en noodzakelijke) stap gezet worden naar daadwerkelijke gedragsverandering, gericht op structureel aanbieden van muziekonderwijs. Er kunnen aanbevelingen worden gedaan voor de praktijk en verder (wetenschappelijk) onderzoek. Deze doelstelling leidt tot de volgende vraagstellingen die in de praktijk onderzocht worden:

- Welke attitudes hebben leerkrachten en schooldirecteuren ten aanzien van het realiseren van structureel muziekonderwijs binnen het cluster 4 basisonderwijs?
- Welke subjectieve normen spelen bij leerkrachten een rol in het realiseren van structureel muziekonderwijs binnen het cluster 4 basisonderwijs?
- Wat is de invloed van de waargenomen controle van leerkrachten in het realiseren van structureel muziekonderwijs binnen het cluster 4 basisonderwijs?
- Wat zijn voor leerkrachten en het schooldirecteuren overige bevorderende en belemmerende factoren voor het realiseren van structureel muziekonderwijs binnen het cluster 4 basisonderwijs?

Methode

Onderzoeksdesign en procedure

Het design van dit onderzoek is kwalitatief onderzoek, waarbij gebruik gemaakt is van semigestructureerde interviews. Interviews bieden brede inzichten, waarbij diep ingegaan kan worden op de ideeën van de respondenten. Semigestructureerde interviews zijn daarnaast geschikt om de betekenis achter de antwoorden te verkrijgen, te begrijpen en uit te vragen. Daarnaast kunnen doormiddel van semigestructureerde interviews nieuwe onderwerpen naar voren komen die geëxploreerd kunnen worden doormiddel van doorvragen (Brinkmann & Kvale, 2015). Het afgenomen interview beslaat meerdere onderwerpen voortgekomen uit de literatuur. De interviews zijn allemaal online afgenomen en hebben tussen de 40 minuten en 55 minuten geduurd. Alle deelnemers is vooraf toestemming gevraagd doormiddel van het toestemmingsformulier, zie bijlage 1. Hierin staan afspraken over onder andere audio-opname en anonimiteit. Daarnaast hebben alle deelnemers vooraf informatie over het onderzoek gekregen doormiddel van een informatiebrief. Het onderzoeksvorstel is voorgelegd en goedgekeurd door de ethische commissie van de Rijksuniversiteit te Groningen.

Steekproef en doelgroep

De populatie van dit onderzoek betreft leerkrachten en directeuren werkzaam binnen het cluster 4 basisonderwijs in Nederland. Voor inclusie is het niet noodzakelijk dat de respondenten zelf muziekonderwijs geven. Er is een selectieve steekproef afgenomen, waarbij is begonnen met werven van respondenten uit een eerder onderzoek uitgevoerd door R2 Research (2023). Tijdens dit onderzoek hebben respondenten aan kunnen geven of ze nogmaals benaderd willen worden voor vervolgonderzoek. Daarna zijn respondenten benaderd doormiddel van eerdere werkcontacten van de onderzoeker, doormiddel van een bericht op sociale media en doormiddel van telefonisch contact met cluster 4 basisscholen. De respondenten zijn verzameld doormiddel van een gemakssteekproef. Dit is een niet-willekeurige manier van respondentenwerving en kent een aantal nadelen die besproken zullen worden in de discussie van dit onderzoek (Farrokhi & Mahmoudi-Hamidabad, 2012). Hieronder volgt in Tabel 1 een overzicht van de respondenten en de functie die zij uitvoeren.

Tabel 1

Respondenten en Functies

<i>Respondent:</i>	<i>Functie:</i>
1	Directeur cluster 4
2	Leerkracht cluster 4 en Intern Cultuur Coördinator
3	Vakleerkracht muziek SO
4	Directeur cluster 4
5	Leerkracht cluster 4 en 'kartrekker'
6	Leerkracht cluster 4
7	Leerkracht cluster 4
8	Vakleerkracht muziek binnen het SO en leerkracht cluster 4

Instrumenten

Het gebruikte interview is semigestructureerd, waarbij vooraf een interviewschema is gemaakt. Het interviewschema bestaat uit een set gestandaardiseerde vragen, gedurende het interview is er de mogelijkheid om af te wijken en door te vragen (Ahlin, 2019). Er is een apart interviewschema gemaakt voor de leerkrachten en de directeuren, dit is van belang omdat de

vragen voor beide participanten afwijken in verband met de verschillende functies binnen het cluster 4 basisonderwijs. De interviewschema's zijn toegevoegd in bijlage 2.

Er is een pilot uitgevoerd met het interviewschema voor leerkrachten, zodat kon worden ervaren of het gemaakte interviewschema voldeed. Na het uitvoeren van de pilot was er de mogelijkheid om aanpassingen te doen aan het interviewschema. Na afloop van de pilot hebben er een aantal wijzigingen plaatsgevonden aan het interviewschema, deze wijzigingen zijn doorgevoerd in het interviewschema gericht op directeuren. Bij het onderdeel 'profiel' is toegevoegd dat respondenten moeten aangeven vanuit welke functie zij de vragen beantwoorden wanneer een respondent meerdere functies beoefend. Ook is toegevoegd dat er wordt uitgevraagd op welke manier er muziekonderwijs gegeven wordt; gaat het om daadwerkelijk muziekonderwijs of krijgen leerlingen te maken met muziek bij bijvoorbeeld schakelmomenten? Tot slot is bij het onderdeel 'profiel' de vraag over 'kennis en ervaring' gewijzigd naar 'opleiding en cursussen'. Bij het onderdeel 'muzikale identiteit' is de vraag over 'hoe iemand zich verhoudt tot muziek' aangepast naar 'hoe iemand muziek ervaart'. Bij het onderdeel 'waargenomen controle' is de vraag 'Welke aspecten van muziekonderwijs voelt u zich zeker over en welke niet? Geef daarbij een toelichting' toegevoegd. In de interviewschema's die te vinden zijn in bijlage 2 zijn de wijzigingen zichtbaar gemaakt met een rode aanduiding. In tabel 2 zijn de hoofdtopics met bijhorende voorbeeldvragen te vinden.

Ondanks dat muzikale identiteit niet van belang is voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen voor dit onderzoek is dit wel meegenomen, dit onderdeel is van belang voor het onderzoek van de medeonderzoeker. Het interviewschema bestaat uiteindelijk uit 38 vragen, waarbij bij de meeste vragen doorgevraagd diende te worden. Ook kwam het voor dat vragen niet meer gesteld hoefden te worden, doordat deze al beantwoord was bij een eerdere vraag.

Tabel 2

Hoofdthema's met voorbeeldvragen

<i>Hoofdthema</i>	<i>Voorbeeldvragen</i>
Algemeen	Wat is uw functie? Welke opleiding heeft u gehad? Geeft u op dit moment muziekonderwijs in de klas? En op welke manier?
Attitude	Hoe denkt u over het aanbieden van muziekonderwijs? Hoe belangrijk is het dat leerlingen muziekonderwijs krijgen?

Subjectieve norm	Hoe denkt de directe omgeving over het aanbieden van muziekonderwijs? En welke invloed heeft dat op u? Voelt u zich gesteund om muziekonderwijs aan te bieden?
Waargenomen controle	Voelt u zich vertrouwd met het geven van muziekonderwijs? Heeft u voldoende kennis en kunde om muziekonderwijs te kunnen geven?
Bevorderende factoren	Wat is helpend voor het aanbieden van structureel muziekonderwijs?
Belemmerende factoren	Wat is belemmerend bij het aanbieden van structureel muziekonderwijs?
Afsluiting	Zijn er nog andere onderwerpen belangrijk die we nog niet hebben besproken?

Data-analyse

De interviews zijn getranscribeerd, waarna de transcripten met een vooraf opgestelde codeboom gecodeerd zijn in het programma Atlas-Ti. De codeboom is in eerste instantie opgesteld vanuit de literatuur. Gaandeweg het codeerproces zijn er codes toegevoegd, doordat er relevantie informatie naar voren kwam wat vooraf niet was meegenomen in de codeboom. Op deze manier is er sprake van directe inhoudsanalyse en is er gebruik gemaakt van zowel deductief als inductief coderen (LeCompte & Schensul, 2013).

De codeboom is toegevoegd in bijlage 4. De codes vanuit de literatuur zijn weergegeven in het zwart, de codes die zijn toegevoegd voortgekomen uit de data zijn weergegeven in het rood. De onderzoeker is op basis van de gecodeerde interviews gaan zoeken naar patronen, verschillen en overeenkomsten. Dit zowel tussen de verschillende interviews en de verschillende codes. De verschillende hoofdthema's die naar voren komen in zowel de literatuur, het interviewschema en de codeboom zijn ook de thema's die gebruikt zijn bij de analyse en het verwerken van de data in het hoofdstuk resultaten.

Resultaten

In het hoofdstuk resultaten worden de uitkomsten uit de afgenomen interviews weergegeven. Er is gepoogd alle informatie te clusteren en patronen naar voren te brengen.

Theory of Planned Behavior

Voor het uitvoeren van muziekonderwijs spelen meerdere factoren een belangrijke rol. In Tabel 3 zijn de hoofdthema's die naar voren zijn gekomen in de interviews per factor schematisch weergegeven, er is toegevoegd in hoeveel interviews het thema naar voren is gekomen. Naast de factoren die volgens de 'Theory of Planned Behavior' van belang zijn op de intentie, zijn er nog extra bevorderende en belemmerende factoren gevonden die van belang zijn gebleken op het structureel aanbieden van muziekonderwijs. Deze extra factoren zijn schematisch weergegeven in Tabel 4, ook hier is toegevoegd in hoeveel interviews het thema naar voren is gekomen. In de kopjes onder de tabellen wordt de informatie verder toegelicht. Waarbij wordt begonnen met het huidige muziekaanbod op de scholen (*behavior*). Daarna wordt er dieper ingegaan op de attitude, subjectieve norm en waargenomen controle. Deze onderdelen geven samen weer of iemand de intentie heeft om bepaald gedrag uit te voeren. Tot slot volgen de bevorderende en belemmerende factoren.

Tabel 3

Gevonden Thema's met gebruik van de 'Theory of Planned Behavior'

<i>Behavior</i>		
- Verweving van muziek in alledaagse activiteiten		
- Samenwerking met externe partijen		
- Muziekonderwijs door vakleraar		
- Muziekonderwijs door groepsleerkracht		
<i>Intentie</i>		
<i>Attitude</i>	<i>Subjectieve norm</i>	<i>Waargenomen controle</i>
- Rapportcijfer tussen 7 en 10	- Steun door directie (8x)	- zelfverzekerdheid (8x)
- Hersenontwikkeling (5x)	- Steun van leerkrachten (7x)	- Cluster 4 (8x)
- Uitlaatklep (5x)	- Teamvergaderingen (2x)	- Opleiding (8x)
- Balans (2x)	- Verbindende factor (2x)	- Voorbereiding (2x)
- Succeservaringen (1x)	- 'Kartrekkers' (4x)	- Plezier (3x)
- Meegeven plezier (3x)		
- Sociale ontwikkeling (2x)		

Tabel 4*Bevorderende en belemmerende factoren*

<i>Bevorderende factoren</i>	<i>Belemmerende factoren</i>
- Vakleerkracht (7x)	- Vakleerkracht (4x)
- Financiële keuzes (4x)	- Doelgroep cluster 4 (7x)
- Opleiding, cursussen en/of workshops (5x)	- Tijdsgebrek (5x)
- Methode '123 Zing' (7x)	- Opleiding leerkrachten (6x)
- Voldoende materialen (8x)	- Financiën (8x)

Huidig muziekonderwijs 'Behavior'

Op de scholen waar de respondenten werkzaam zijn wordt aandacht besteed aan muziek. In welke vorm en hoe vaak varieert sterk, dit is afhankelijk van verschillende factoren. Drie respondenten geven tijdens het interview aan dat muziek tegenwoordig verplicht moet terugkomen in het curriculum van de school, waardoor het ook in het beleid moet terug komen. De interpretatie en de uitvoering van het beleid is verschillend per school.

Ten eerste noemen alle respondenten dat muziek verweven zit in alle daagse activiteiten, zoals in de methode Engels waar muziek zit in het luisteren en analyseren van liedjes. Respondent 5 noemt *“Dan hebben ze bijvoorbeeld een liedje van ‘Ed Sheeran’ en dat wordt dan geluisterd. En dan gaat het met name om de tekst. Welke woorden ken je, welke woorden herken je en dat is dan in een bepaald thema”*. Met name bij de kleuterklassen worden veel liedjes gebruikt bij wisselmomenten en om aandacht te krijgen van de kleuters.

Ten tweede wordt er muziek aangeboden door samenwerking met externe partijen. Op de school van respondent 1 (directeur) staan geregeld activiteiten op het programma die worden verzorgd door externe partijen. Respondent 1 noemt: *“Dus het is niet dat wij een stille school hebben, er wordt wel veel gedaan met muziek. Als het echt gaat om zingen of een instrument leren spelen dan moet ik extern iemand inhuren om dat te komen doen bij ons”*. Naast dat er binnen de school externe partijen worden ingehuurd, maakt de school van respondent 1 ook geregeld uitstapjes naar bijvoorbeeld het theater. Voor de uitjes naar het theater worden de scholen binnen de gemeente uitgenodigd door de gemeenten om eraan deel te nemen. Sommige gemeenten bieden kunst en cultuur activiteiten aan scholen aan. Andere gemeenten doen dit niet, hier moeten scholen de activiteiten zelf opzoeken en faciliteren. Respondent 1 geeft aan dat deze extern georganiseerde activiteiten voor hun nu het hoogst haalbare zijn, doordat er geen vakleerkracht aanwezig is en ook geen leerkracht aanwezig is die affiniteit heeft met

muziek. Respondent 7 geeft aan dat er één middag in de week een carrousel georganiseerd wordt door een externe partij. De leerlingen kunnen tijdens de carrousel middag mee doen aan kunst en cultuur activiteiten binnen de school. Muziek zit hierin verweven, maar leerlingen kunnen zelf kiezen of ze hieraan meedoen. Wanneer leerlingen niet kiezen voor muziek, betekent dit dat zij geen muziekonderwijs krijgen.

Ten derde wordt er bij drie respondenten muziekonderwijs aangeboden door een vakleerkracht muziek. Bij respondent 4 (directeur) wordt wekelijks muziek aangeboden en daarnaast is er voor de leerlingen wekelijks de mogelijkheid om mee te doen met een kinderkoor. De vakleerkrachten die zijn geïnterviewd (respondent 3 en 8) geven beide wekelijks muziekonderwijs. Respondent 3 geeft alleen muziekonderwijs op de school waar zij werkzaam is, alle klassen krijgen hier wekelijks een half uur muziekonderwijs aangeboden. Respondent 8 geeft drie dagen in de week muziekonderwijs op een SO school. De andere twee dagen geeft respondent 8 les aan haar eigen cluster 4 klas. Deze klas krijgt op beide dagen muziekonderwijs aangeboden. Respondent 3 en 8 gebruiken voor de lessen hun eigen ontwikkelde methode. Respondent 3 benoemt dat ze hierin ook de dingen gebruikt die haarzelf interesseren en enthousiast maken: *“Dus dat zijn dingen die mij boeien en die probeer ik door te geven”*.

Tot slot wordt er muziek aangeboden door groepsleerkrachten. Respondent 2 en 5 noemen zichzelf de ‘kartrekkers’ binnen de school. Zij zorgen dat kunst en cultuur activiteiten binnen de school op de agenda staan en organiseren af en toe activiteiten. Bij de scholen waar deze groepsleerkrachten lesgeven is de methode ‘123 Zing’ aanwezig. De groepsleerkrachten maken echter niet consequent gebruik van de methode. Respondent 2 wil graag wekelijks muziekonderwijs aanbieden, maar geeft aan dat dit in de praktijk niet lukt. Muziek wordt geregeld overgeslagen doordat er andere prioriteiten zijn. Daarnaast wordt muziek overgeslagen wanneer er onrust is in de klas. Respondent 5 heeft als doel om één keer in de twee weken muziekonderwijs aan te bieden, respondent 5 geeft aan dat haar dit meestal lukt. Daarnaast noemt respondent 5 dat binnen de school in het algemeen nog veel te behalen is. Ondanks dat er een methode is en de wens om muziekonderwijs aan te bieden lukt dit in de praktijk bij veel leerkrachten nog niet: *“Het begin is er, maar de implementatie laat nog wat te wensen over.”* Respondent 6 heeft wekelijks een halfuur ingepland voor muziek, maar gebruikt dit halfuur in de praktijk ook voor dans en drama. Respondent 6 benadrukt dat zij de hele dag door bij de kleuters muziek gebruikt als middel: *“Dus de hele dag door met zowel opruimen of als ik de aandacht van ze wil doe ik dat in de vorm van een liedje”*. Respondent 7 zegt dat zij als leerkracht zelf geen muziekonderwijs geeft aan haar klas.

Attitude

Alle respondenten die hebben meegedaan aan dit onderzoek zien muziek als een belangrijk onderdeel en vinden het belangrijk dat leerlingen muziekonderwijs krijgen. De respondenten geven hier, zoals ook te zien in Tabel 2, verschillende redenen voor. Tijdens het interview hebben alle leerkrachten het belang van muziek gescoord met een cijfer, de cijfers variëren tussen een 7 en een 10. Er wordt in totaal drie keer een 10 gegeven door de respondenten. Respondent 3 geeft als uitleg; *“Ik kan me niet voorstellen dat we het niet zouden doen. Dat kan gewoon niet”*. Respondent 6 noemt muziekonderwijs een ‘must’.

Meerdere respondenten benoemen dat muziek een positieve bijdrage heeft op de hersenontwikkeling. Het thema *‘hersenontwikkeling’* komt tijdens vijf interviews naar voren. Respondent 6 geeft een 10 als rapportcijfer en geeft de volgende uitleg; *“Ik denk dat creativiteit, dus niet alleen muziek maar ook dans, drama en knutselen, alle creatieve vormen, ook belangrijk zijn voor de ontwikkeling van de hersenen en van de kinderen”*.

Het thema *‘uitlaatklep’* wordt tijdens vijf interviews genoemd als belangrijke reden voor muziekonderwijs. Tijdens muziekonderwijs kunnen, volgens de respondenten, verschillende emoties tot uiting komen. Hierbij leren kinderen zich uiten op een andere manier dan alleen praten. Respondent 6 noemt dat kinderen tijdens de muziekles ‘echt aan kunnen gaan’, terwijl ze op andere momenten apathisch op hun stoel zitten. Respondent 2 noemt dat muziekonderwijs een uitlaatklep is waarin kinderen bepaalde onrust kunnen ontladen die zij binnen cluster 4 vaak ervaren (ten gevolge van gedragsproblemen).

Respondent 8 en 5 noemen dat de *‘balans’* tussen de kernvakken en de creatieve vakken van belang is. Zonder de vakken waarin kinderen kunnen ontladen raken de kinderen overprikkeld. Wanneer kinderen overprikkeld raken lukt het ook niet meer om te concentreren op bijvoorbeeld een rekenles. Respondent 8 noemt: *“Ik ben nog steeds wel overtuigd dat reken- en taalonderwijs de hoofdmoot is. Maar muziek is ook belangrijk en het maakt ook blij. Ik denk dat de afwisseling beter moet”*. De muziekles geeft rust, aldus respondent 8. Respondent 5 noemt dat het helpend is om muziek te combineren met bijvoorbeeld een rekenles. Respondent 6 noemt ook dat er kinderen in de klas zitten die moeite hebben met de reken- en taallessen, maar wel ritmegevoel hebben of heel creatief zijn. Creatieve vakken kunnen daarmee ook het talent naar boven halen en *succeservaringen* creëren. Daarnaast wordt er door drie respondenten genoemd dat ze de leerlingen ook graag het plezier van muziek maken willen meegeven.

Twee respondenten noemen dat muziek een belangrijke rol heeft in de *sociale ontwikkeling*. Bij het maken van muziek leren kinderen, volgens respondent 3, rekening houden met elkaar en naar elkaar luisteren. Het belang dat muziekonderwijs op school wordt gegeven

wordt door respondenten benadrukt doordat deze leerlingen buiten school over het algemeen minder in aanraking komen met muziekonderwijs. Dit heeft verschillende redenen: door gebrek aan financiën bij ouders, doordat de kinderen vaak met taxibusjes naar school gaan en lang onderweg zijn en doordat het veel voorkomt dat er problemen zijn in het gezin. Deze problemen zorgen ervoor dat muziek geen prioriteit heeft bij de gezinnen thuis.

Subjectieve norm

Bij de subjectieve norm gaat het over de norm dat er binnen de school is gericht op muziekonderwijs en of dit invloed heeft op de manier waarop met muziekonderwijs wordt omgegaan door de respondenten. Uit de interviews blijkt dat het met name van belang is hoe de directeur denkt over muziekonderwijs. Wanneer de directeur muziekonderwijs belangrijk vindt, gaat het automatisch meer leven en gaan leerkrachten meer voelen dat het de 'norm' is om muziekonderwijs aan te bieden. Het thema '*steun door directeur*' komt in alle acht interviews naar voren, waarbij het onderwerp binnen drie interviews op een negatieve manier naar voren komt.

Respondent 1 (directeur) zegt; *"ja, want als ik het niks vind, dan vindt het hele team het ook niks. Dus ik moet daar wel commitment aan geven. Mijn rol is onmisbaar"*. Respondent 1 geeft ook aan dat de school gesteund wordt door de bestuurder en er wordt veel gefaciliteerd binnen de gemeente, waardoor de school hier makkelijker bij kan aansluiten. Dit is heel helpend aldus respondent 1. Respondent 4 (directeur) voelt zich juist niet gesteund door bijvoorbeeld de gemeente of andere bestuursleden, zij geeft aan dat ze het als school zelf moeten doen. De leerkrachten geven aan dat zij de directeur nodig hebben.

Naast de directeuren geven drie leerkrachten aan dat zij zich ook daadwerkelijk gesteund voelen door de directeur. Bij de overige drie respondenten wordt muziek minder belangrijk gevonden door de directeur. Respondent 5 geeft als uitleg dat zij erg hebben moeten 'vechten' om muziek op de agenda te krijgen. In eerste instantie werd er volgens respondent 5 gezegd: *"dat kunnen onze kinderen niet"*. Respondent 7 benoemd dat er binnen de school waar zij werkt niet serieus bij muziekonderwijs wordt stilgestaan. Dit zorgt ervoor dat het voor haar voelt alsof het niet belangrijk is. Daardoor heeft het geen prioriteit en doet ze er zelf nu ook niks mee. Respondent 7 noemt: *"Dus ik denk dat als de school zelf had gehad van "oh dit vinden wij super belangrijk", dan had ik er zelf wel meer mee gedaan"*. Respondent 8 benoemt dat het bij haar op school wel de norm is dat er muziekonderwijs wordt aangeboden en dat ze hoopt dat iedereen dit daardoor ook doet. Wel geeft respondent 8 in de uitleg aan dat het een verplicht onderdeel is geworden en zij denkt dat het vanuit de directeur een 'moetje' is. Waarbij de

directeur enerzijds muziekonderwijs verplicht stelt, maar anderzijds het muziekonderwijs niet echt steunt en motiveert. Ook respondent 6 benoemt: *“Dan is het denk ik belangrijk dat de directie gaat motiveren en stimuleren of iets met studiedagen, zodat je niet altijd bezig bent met rekenen en taal”*.

Daarnaast blijkt het van belang dat collega's elkaar binnen het team steunen en motiveren. Het thema *'steun van collega's'* wordt binnen vijf interviews aangedragen als een factor die aanwezig is op school en helpend voor het aanbieden van muziekonderwijs. Bij de overige drie respondenten wordt het onderwerp wel aangedragen als iets wat ze graag willen, maar op dit moment niet aanwezig is. Bij twee respondenten staat het onderwerp muziek vast op de agenda van de teamvergadering. Respondent 5 benoemt dat er per teamvergadering één leerkracht vertelt wat diegene met muziek heeft gedaan en hoe het uitpakkt heeft. Met als doel *“dat het meer gaat leven en dat we dingen met elkaar gaan delen”*. Respondent 5 benoemt dat dit voor sommige collega's heel helpend was, doordat ze er enthousiast van werden. Respondent 6 ondersteunt dit en denkt dat het meer gaat leven wanneer er vaker over gesproken zou worden, waardoor het zou voelen als belangrijker. Respondent 6 zou willen dat muziek niet enkel in de klas leeft, maar dat het iets gezamenlijks wordt wat leeft in de hele school, een *verbindende factor*. Het onderwerp verbindende factor wordt door respondent 7 als wens aangedragen. Bij respondent 7 leeft muziekonderwijs niet op school, maar zij denkt dat muziekonderwijs wel een verbindende factor kan hebben binnen de school en zou hier dan ook meer actief in willen optreden.

Respondent 2 en 5 benoemen dat het heel helpend is dat zij als *'kartrekkers'* fungeren en daarmee ervoor zorgen dat muziek steeds belangrijker gevonden wordt binnen de gehele school. Zij proberen vanuit de rol als *'kartrekker'* ervoor te zorgen dat het aanbieden van muziekonderwijs de norm is en proberen collega's hierin mee te krijgen zodat de norm gevolgd wordt. Dit wordt geprobeerd door muziekactiviteiten aan te dragen, collega's te steunen en te motiveren. Wel geven respondent 2 en 5 beide aan dat ze zich hierin niet altijd gesteund voelen. Wanneer zij hulp nodig hebben om bepaalde activiteiten te realiseren willen andere collega's hier over het algemeen liever geen extra tijd in stoppen. Respondent 2 benoemt: *“Wanneer het in hapklare brokken wordt aangeboden, wat van mij komt, dan willen ze het wel doen. Ook wel omdat ze het leuk vinden denk ik, maar ook omdat het klaarligt en ik het belangrijk vind”*. Respondent 1 (directeur) spreekt uit dat ze graag iemand in haar team zou willen hebben die kan fungeren als *'kartrekker'*, maar dat er op dit moment niemand is die deze rol op zich zou kunnen nemen.

Waargenomen controle

De waargenomen controle heeft te maken met de *zelfverzekerdheid* van de leerkracht voor het aanbieden van muziekonderwijs. Binnen de groep respondenten geeft enkel respondent 7 aan dat zij zich niet zelfverzekerd genoeg voelt om muziekonderwijs te geven. Zij heeft zelf geen affiniteit met muziek en weet niet waar ze moet beginnen. Respondent 7 beschrijft het probleem van chaos, er ontstaat veel geluid door bijvoorbeeld instrumenten. Respondent 7 weet niet goed welke instructies ze wel of niet moet geven en benoemt: *“dan wordt het een beetje een chaos, want dan zegt de één ik heb hoofdpijn, mag ik op de gang gaan zitten, en zelf denk je eigenlijk ja mag ik erbij komen zitten”*. Respondent 6 geeft aan zich voor nu wel zelfverzekerd genoeg te voelen, maar denkt dat dit komt omdat zij een kleuterklas heeft. Hier hebben ze volgens respondent 6 nog geen oordeel over hoe zij zingt. Respondent 5 geeft aan dat ze wel muzieklessen geeft, maar het tegelijkertijd ook wel spannend vindt. Dit komt doordat ze eigenlijk niet zo goed weet wat ze doet. De overige respondenten hebben affiniteit met muziek en het gevoel dat zij voldoende waargenomen controle hebben om goed muziekonderwijs aan te bieden. Deze respondenten hebben ook in het dagelijks leven te maken met muziek, doordat zij aangesloten zijn bij bandjes en/of zelf muziek maken

Alle respondenten geven het thema *‘doelgroep cluster 4’* aan als belangrijk thema gericht op de waargenomen controle. Bij deze doelgroep is het van groot belang hoe je voor de groep staat, onafhankelijk van welke les er wordt aangeboden. Er wordt benoemd dat alles staat of valt met hoe je voor de klas staat, je moet weten wat je doet en dit over kunnen brengen. Wanneer je als leerkracht onzeker voor een cluster 4 groep staat *“dan pakken ze je”*, aldus respondent 2, 6 en 8. Respondent 2 benoemt dat zij de muziek lessen soms overslaat wanneer het onrustig is in de klas. De onrust kan al afhankelijk zijn van één leerling die geen goede bui heeft. Ook respondent 5 maakt de koppeling gericht op zelfverzekerdheid met de doelgroep en de angst dat ze overprikkeld raken door muziekonderwijs. Respondent 8 beschrijft dit als *“je bent bang om de orde te verliezen”*. Respondent 4 (directeur) benoemt dat leraren zich soms ook onzeker voelen bij hoogbegaafde kinderen tijdens de rekenles. *“Dus zo gauw het bij jezelf komt, ik denk dat dat het punt is... ja dan voel je dat kinderen vaardiger zijn dan jij en dan wordt het ongemakkelijk”*.

Alle respondenten kunnen zich goed voorstellen dat het aanbieden van muziekonderwijs heel moeilijk is wanneer je niet goed weet wat je doet, doordat je niet voldoende kennis en kunde hebt uit een gedegen opleiding. Respondent 7 geeft als belangrijkste reden dat zij weinig muziekonderwijs heeft gehad in de opleiding, zij mist kennis en handvatten. Daarnaast heeft zij geen ervaring met muziek, waardoor ze ook het gevoel met muziekonderwijs niet heeft.

Opvallend is dat de oudere groep respondenten noemt dat zij in de leerkrachtenopleiding wel goed muziekonderwijs hebben ontvangen en de jongere respondenten hebben dit niet gehad binnen de opleiding. Respondent 3 en 8 (vakleerkrachten) geven aan dat muziekonderwijs aanbieden te maken heeft met het kunnen aanvoelen wat de klas nodig heeft, zij kunnen dit doordat zij voldoende ervaring hebben en beide een muziekopleiding hebben gevolgd aan het conservatorium. Respondent 2 en 5 beschrijven nog het thema ‘*voorbereiding*’, volgens deze respondent staat of valt een goede les met een goede voorbereiding.

Naast kennis en kunde speelt ook plezier een belangrijke rol. Respondent 3 zegt: “*Ik denk dat mijn enthousiasme ook wel over slaat op leerlingen. Ik merk ook wel dat sommige leerlingen mij een beetje imiteren met zingen*”. Respondent 2 beschrijft dat als je zelf geen plezier hebt in muziek dat het dan ook moeilijk zal zijn om het over te brengen. Daarnaast noemt respondent 2 dat het plezier ook te maken heeft met het kwetsbaar durven opstellen om een gedegen muzikles te geven: “*er wordt wel veel van je gevraagd, je moet je kwetsbaar durven opstellen om een goede muzikles te kunnen geven*”.

Bevorderende factoren

Naast de factoren die volgens de TPB van belang zijn op de intentie, zijn nog een aantal belangrijke thema’s naar voren gekomen die bevorderend zijn voor het structureel aanbieden van muziekonderwijs in de klas. Het belangrijkste hierbij is dat muziekonderwijs gefaciliteerd moet worden. Er moeten mensen en middelen zijn ter ondersteuning van de intentie om muziekonderwijs aan te bieden. Dit kan op verschillende wijze.

Ten eerste geven zeven respondenten aan dat het helpend is wanneer er een vakleerkracht aanwezig is om muziekonderwijs aan te bieden. Op de scholen waar een vakleerkracht aanwezig is wordt wekelijks muziek aangeboden aan de leerlingen (soms zelfs vaker). Bij respondent 1 (directeur) is geen vakleerkracht aanwezig, zij noemt het hebben van een vakleerkracht een ‘*utopie*’, respondent 5 en 6 ondersteunen dit. Respondent 1 zegt dat het niet hebben van een vakleerkracht voornamelijk te maken heeft met het missen van aansluiting met de groep leerlingen. Respondent 6 noemt dat het bevorderend zou zijn wanneer een vakleerkracht verstand heeft van de doelgroep binnen het cluster 4. Verder wordt door drie respondenten benadrukt dat de samenwerking tussen een vakleerkracht en groepsleerkracht goed moet zijn. Wanneer er samenwerking is, kan de vakleerkracht zich richten op de inhoud van de les en de groepsleerkracht kan zich richten op het gedrag. Wanneer er geen vakleerkracht aanwezig is, kan het volgens vier respondenten helpend zijn wanneer er een collega fungeert als ‘*kartrekker*’. Dit kan zorgen voor steun en motivatie, aldus de respondenten.

Ten tweede wordt er door vier respondenten benoemt dat het ook een kwestie is van keuzes maken door de directeur. Beide directeuren zeggen dat er voldoende financiële middelen zijn om muziekonderwijs te realiseren wanneer het in de visie wordt opgenomen. Respondent 4 (directeur) benoemt: *“Misschien een heel flauw antwoord, maar een kwestie van keuzes maken. Dat is echt waar. Het is echt niet zo dat er geen geld voor is, het is meer waar geef je het aan uit”*. Respondent 8 benoemt dat het een kwestie is van het formatieplaatje en welke prioriteit aan een vakleerkracht wordt gesteld.

Ten derde geven vijf respondenten aan dat een gedegen opleiding of voldoende extra cursussen en workshops helpend is, dit geeft praktische handvatten die toepasbaar zijn in de klas. Het verkrijgen van handvatten wordt genoemd door alle groepsleerkrachten en één van de directeuren. Respondent 5 denkt bij handvatten ook aan een duidelijke leerlijn, zodat het bekend is wanneer de leerlingen welke onderdelen aangeboden wordt. Dit geeft voor leerkrachten en leerlingen structuur en voorspelbaarheid. Respondent 2 zegt; *“als we er iets structureels van maken, elke week op de zelfde dag en tijd, net als de gymles, dan denk ik dat het echt wel kan lukken”*. Respondent 7 zou ook graag zien dat er workshops worden aangeboden over het gebruik van de methode ‘123 Zing’ en het gebruik van de instrumenten die in de kast staan.

Ten vierde wordt de methode ‘123 Zing’ door zeven respondenten gezien als helpend, omdat je hiervoor geen kennis hoeft te hebben van muziekonderwijs. De les kan ‘gewoon’ aangezet worden op het digiboard zonder voorbereiding en kennis. Respondent 5 en 8 lichten toe dat de meeste scholen deze methode hebben, omdat muziek tegenwoordig verplicht is in het curriculum. ‘123 Zing’ is een makkelijke manier om muziekonderwijs in de lessen toe te voegen, zonder dat dit extra voorbereidingstijd vraagt van de leerkrachten.

Ten vijfde geven alle respondenten aan dat het van belang is dat er voldoende materialen aanwezig zijn, zoals de methode en instrumenten. Respondent 6 geeft aan dat het helpend is dat alle leerlingen tegelijk dezelfde instrumenten in dezelfde kleuren kunnen gebruiken. Dit voorkomt strijd in de klas. Respondent 6 maakt in de klas gebruik van koptelefoons, wanneer kinderen overprikkeld raken door de geluiden kunnen zij een koptelefoon opzetten. Dit is helpend en voorkomt ernstige overprikkeling. Verder zou het qua materialen helpend kunnen zijn wanneer er een bepaalde map met basiskennis beschikbaar is dat aansluit bij de methode, *“zodat je niet zelf alles hoeft uit te vinden”*, aldus respondent 5.

Belemmerende factoren

Naast de bevorderende factoren die van invloed zijn, komen er ook een aantal thema's in de interviews naar voren die als belemmerend worden gezien. Ten eerste wordt er door vier

respondenten benoemd dat er belemmeringen zijn gericht op een 'vakleerkracht'. Respondent 1 (directeur) noemt dat het heel moeilijk is om een vakleerkracht te vinden. Op de school van respondent 1 is voor een periode een vakleerkracht geweest, maar deze had geen aansluiting met de leerlingen. Respondent 2 zegt dat het haar heel ingewikkeld lijkt om een vakleerkracht voor een cluster 4 groep zetten, omdat deze de leerlingen niet goed kent. Respondent 6 voegt hieraan toe: *“Als je maar 1 uurtje komt dan kan je niet verwachten dat je in dat ene uurtje de klas onder controle hebt”*. Respondent 5 noemt dat ze het zelf ook spannend vindt wanneer er iemand anders in de klas zou komen voor muziekonderwijs, omdat het vooraf niet te zeggen is hoe de klas hierop reageert.

Een tweede belemmering heeft te maken met de 'doelgroep van het cluster 4', dit wordt door zeven respondenten benoemd. *“Ons type onderwijs is al hard werken met de gewone lessen”* (respondent 2). De leerkrachten die hebben meegedaan aan het onderzoek benoemen dat de leerlingen binnen het cluster 4 over het algemeen impulsief zijn en snel overprikkeld. Een muzikles vol prikkels is, volgens deze leerkrachten, niet altijd helpend. Hierdoor worden muzieklessen geregeld overgeslagen. Respondent 2 geeft als uitleg: *“Als je dan een dag hebt die al wat wiebelig is dan denk je als snel, nou... laat maar”*. Leerkrachten zijn bang dat er kinderen *“uitklappen”*, waardoor er de hele dag onrust is in de klas. Daarnaast zegt respondent 5 dat het moeilijk is zelf te bedenken welke onderdelen uit de methode '123 Zing' goed aansluiten. Volgens Respondent 5 sluit '123 Zing' echter niet altijd goed aan bij de leerlingen van het cluster 4: *“En dit vond ik ook wel, want volgens mij zit er bij 1,2,3 zing ook iets in van voor het SO en daar zitten dan ook dingen in waar deze groep weer te goed voor is”*.

Ten derde wordt er door vijf respondenten aangedragen dat 'tijdsgebrek' gedurende een lesdag belemmerend is. Volgens de leerkrachten past muziekonderwijs niet altijd in de dag en dan wordt er prioriteit gegeven aan de lessen waarop getoetst wordt. Respondent 6 zegt dat toetsen bij muziek ook lastig is, omdat muziek meer gaat over plezier dan het toetsen. Respondent 8 zegt dat het ook moeilijk is om te handhaven/controleren. Daarnaast kost het voorbereiden van de muzikles tijd, leerkrachten lijken over het algemeen niet bereid om hier extra tijd in te stoppen, dit is werkdruk verhogend. Respondent 5 zegt hierover: *“En dan is het lastig om ook nog iets te doen wat niet kant en klaar op een presenteerblaadje aangeboden wordt”*. Respondent 2 (kartrekker) geeft aan dat ze als cultuur coördinator extra taken heeft, maar hier geen extra tijd voor krijgt. Volgens respondent 5 (kartrekker) kost het haar veel extra tijd om dingen voor elkaar te krijgen bij de directeur. Muziekonderwijs, en andere creatieve vakken, hebben door de jaren heen minder prioriteit gekregen aldus respondent 1 en 5.

Een vierde belemmering heeft te maken met de ‘opleiding’ die leerkrachten volgen. Zes respondenten benoemen dat de leerkrachten opleiding hierin tekort schiet, waardoor leerkrachten geen muziekonderwijs kunnen aanbieden. Respondent 1 geeft aan dat de jonge leerkrachten niet voldoende educatie hebben gehad om muziekonderwijs te geven. *“Als jonge leerkracht is het sowieso al ingewikkeld als je op een school gaat werken waar je alleen maar kinderen hebt met een gebruiksaanwijzing. Waardoor ze eigenlijk geen muzikales, vouwles of schilderles kunnen geven. Ze weten vaak niet eens meer hoe je ecoline of waskrijt gebruikt”*. Respondent 2 vertelt dat zij van een muzikleerkracht op de Pabo het volgende heeft gehoord: *“Ik weet toevallig van mijn oude muzikleerkracht dat in de loop van de jaren alle uren om leerkrachten muziek bij te brengen ervan af zijn gesnoept. Het gaat over heel veel andere dingen dan muziek”*.

Tot slot wordt een tekort aan ‘financiën’ gezien als een belemmering door alle respondenten. Ondanks dat ook vier respondenten benoemen dat het een kwestie is van keuzes maken (zie bevorderende factoren), komt dit onderwerp in alle interviews naar voren. Wanneer er meer financiën zijn, kan er meer geïnvesteerd worden in de juiste materialen en de implementatie van de materialen. Ook wordt benoemd dat muziekonderwijs duur is, muzikleerkrachten zijn duur en ook muziekprojecten worden gezien als prijzig.

Conclusie

Het doel van dit onderzoek is om een duidelijk beeld te krijgen welke attitudes, subjectieve normen en de waargenomen controle binnen het cluster 4 basisonderwijs van belang zijn gericht op muziekonderwijs. Daarnaast is het doel om ook de bevorderende en belemmerende factoren helder te krijgen. Er is gekeken hoe deze factoren invloed hebben op de uitvoering van muziekonderwijs door leerkrachten en welke rol directeuren hierin spelen. In de conclusie wordt getracht antwoord te krijgen op de doelen.

Over het algemeen kan naar aanleiding van dit onderzoek geconcludeerd worden dat binnen het cluster 4 basisonderwijs de attitude, de subjectieve normen en de waargenomen controle een grote rol spelen bij het structureel aanbieden van muziekonderwijs. Ondanks dat de wil (attitude) positief is en de voordelen van muziekonderwijs zowel in de theorie als de praktijk worden gezien, wegen deze niet op tegen de gevonden belemmeringen. Naast dat de attitude positief is, is ook de subjectieve norm en de waargenomen controle binnen deze groep respondenten over het algemeen voldoende. Volgens de TPB zou bepaald gedrag uitgevoerd

kunnen worden wanneer deze factoren aanwezig zijn, toch blijkt dat dit in de praktijk echter niet altijd een goede voorspeller is. De intentie blijkt in de praktijk samen te hangen met meerdere factoren. Hierin schiet de TPB tekort, hierover volgt meer in de discussie.

Er zijn belemmeringen gevonden betreffende de subjectieve norm, waarbij het vooral van groot belang is dat de directeur muziekonderwijs voldoende steunt en faciliteert. Wanneer de norm is dat er muziekonderwijs wordt aangeboden dan hebben leerkrachten eerder het gevoel dat zij aan deze norm moeten voldoen. Daarnaast zijn er belemmeringen gevonden in de waargenomen controle van de leerkrachten. De groep respondenten beschrijft dat zij over het algemeen zelf voldoende waargenomen controle ervaren, maar dat zij zien dat dit bij collega's vaak niet het geval is. De grootste redenen die hierbij genoemd worden hebben te maken met beperkingen binnen de leerkrachten opleidingen, waardoor leerkrachten zich onvoldoende bekwaam voelen. Daarnaast is er binnen het cluster 4 een grote belemmering gevonden gericht op de doelgroep, die aanvullende vaardigheden vraagt van de bekwaamheid. Volgens de respondenten is het werken binnen het cluster 4 op zichzelf al moeilijk door de verscheidenheid aan problematiek bij de leerlingen. Leerkrachten binnen het cluster 4 ervaren hierdoor minder waargenomen controle dan binnen andere vormen van onderwijs. Het geven van muziekonderwijs, waarbij een leerkracht zich kwetsbaar moet durven opstellen, is voor een cluster 4 klas extra moeilijk. Het wordt over het algemeen positief ervaren wanneer er een vakleerkracht aanwezig is, wanneer er voldoende steun is vanuit directeuren en collega's en wanneer er voldoende wordt gefaciliteerd.

Door de afweging van de verschillende factoren wordt er uiteindelijk een beslissing gemaakt voor het wel of niet aanbieden van muziek onderwijs. Wat duidelijk naar voren komt is dat voldoende attitude, of enkel voldoende waargenomen controle niet doorslaggevend is om te komen tot structureel muziekonderwijs binnen het cluster 4 basisonderwijs. De overige factoren spelen een aanzienlijke rol.

Discussie

In de discussie volgt een onderbouwing van de gevonden conclusies. Gestart met discussiepunten gericht op de TPB, gevolgd door discussiepunten gericht op de bevorderende en belemmerende factoren. Als laatste volgen een aantal losse discussiepunten overkoepelend voor dit onderzoek.

Discussiepunten naar aanleiding van de conclusie

Geconcludeerd wordt dat ondanks een positieve intentie dit niet altijd voldoende is voor het daadwerkelijk aanbieden van structureel muziekonderwijs in de praktijk binnen cluster 4 onderwijs. Mogelijk komt dit doordat de TPB niet voldoende is uitgerust voor complex gedrag. Wang (2006) zegt in zijn onderzoek dat meerdere factoren van belang zijn op de intentie om gedrag uit te voeren. Hij beschrijft in zijn onderzoek dat diverse positieve en negatieve emoties die gedurende de dag aanwezig kunnen zijn, kunnen inspelen op de intentie. Deze factoren passen niet binnen de vormgeving van de TPB. Wang beschrijft in zijn onderzoek dat er extra factoren toegevoegd kunnen worden tijdens het gebruik van de TPB om gedrag goed te kunnen voorspellen. Deze voorspellende factoren moeten zorgvuldig zijn gekozen op basis van gedrag of de context (Wang, 2006). Dat gedragsmodellen niet toereikend zijn voor complexe gedragingen en dat de impact van emoties onvoldoende wordt meegenomen wordt steeds vaker onderkend (Quested et al., 2013; Darnton, 2008). Dit betekent voor de praktijk dat er verder gekeken moet worden dan enkel de aanwezige intentie. Factoren die mogelijk negatief bijdragen aan het muziekonderwijs zijn de doelgroep van het cluster 4 en werkdruk.

Uit zowel de theorie als de praktijk blijkt dat de houding van leerkrachten tegenover muziekonderwijs positief is (Dash en Vohra, 1019). Ook wordt in zowel de theorie als de praktijk gevonden dat de houding van directeuren van groot belang is voor de plaats die kunstvakken innemen in het lesprogramma (Lorenza, 2021). De attitude van de directeuren blijkt ook van grote invloed te hebben op de subjectieve norm van de leerkrachten. Toch blijkt uit de resultaten dat muziekonderwijs niet op alle scholen wordt aangeboden en belangrijk gevonden wordt. Dit zou kunnen komen doordat de directeuren niet voldoende prioriteit stellen voor muziekonderwijs of doordat directeuren niet voldoende inzien hoe belangrijk hun houding en de norm die zij stellen gericht op muziekonderwijs is. Tijdens het werven van respondenten heeft de onderzoeker vanuit een directeur teruggekregen dat hij/zij niet voldoende kan betekenen voor het onderzoek, omdat hij/zij niet voor de klas staat. Tijdens dit contact werd de indruk gewekt dat de directeur niet inziet welke belangrijke rol hij heeft in het proces. Wanneer directeuren hier bewust van zijn en zorgen voor samenwerking, ondersteuning en het formuleren van een gerichte visie volgt er psychische empowerment (Lee & Nie, 2017). Wanneer de directeuren de leerkrachten steunen, motiveren en voldoende faciliteren zal de stap naar structureel muziekonderwijs beter gemaakt kunnen (Lorenza, 2021).

In deze groep respondenten geeft maar één respondent aan zich niet zelfverzekerd genoeg te voelen om muziekonderwijs aan te bieden. Mogelijk is dit een vertekend beeld, doordat de meeste respondenten die zich hebben aangemeld voor dit

onderzoek affiniteit hebben met muziekonderwijs. De directeuren kunnen hierin niet meegenomen worden, omdat zij niet voor de klas staan. De respondent die voor de kleuterklas staat voelt zich zelfverzekerd genoeg, echter zou zij geen muziekonderwijs willen geven aan kinderen uit de bovenbouw. Een discussiepunt hierop is dat er voor dit onderzoek vooral respondenten gevonden zijn die zelf affiniteit hebben met muziek en daardoor uit eigen ervaring de voordelen van muziek kennen (gemakssteekproef). Uit de interviews komt naar voren dat er ook een grote groep leerkrachten is die deze affiniteit niet heeft. Deze mensen zijn echter niet bereikt voor het onderzoek, daardoor is er mogelijk sprake van bias. Deze bias geeft geen representatief beeld van de gehele populatie. Wanneer deze respondenten wel waren gevonden waren er wellicht andere resultaten ontdekt gericht op zowel de attitude, subjectieve norm en waargenomen controle.

De leerkrachten geven nog een extra variabele wanneer het gaat over de waargenomen controle. Zij beschrijven dat de doelgroep van het cluster 4 basisonderwijs een zeer grote invloed heeft op hun waargenomen controle. Alles staat of valt met de manier waarop een leerkracht voor de klas staat. Dit is van belang bij zowel muziekonderwijs als kernvakken (Antoniou, 2023). De respondenten beschrijven dat een leerkracht zich kwetsbaar moet durven opstellen om muziekonderwijs te geven. Wanneer een leerkracht niet zelfverzekerd genoeg is dan hebben deze leerlingen dit door, doordat de leerlingen de onzekerheid merken. Meerdere leerkrachten beschreven dit als 'dan pakken ze je'. Daarnaast heerst de angst dat leerlingen overprikkeld raken door de muziekles, waardoor het moeilijk is om de rest van het lesprogramma voort te zetten. Wanneer er onrust is in de klas worden geplande muzieklessen geregeld overgeslagen. Echter wordt er wel verschil ervaren over de invloed van de doelgroep en wat deze doelgroep aan kan qua muziekonderwijs. Waarbij enerzijds wordt gezegd dat deze doelgroep moeite heeft met de prikkels van muziekonderwijs, wordt anderzijds gezegd dat muziek een goede uitlaatklep is gedurende een dag om te ontprikkelen/ontladen.

Leerkrachten moeten beter voorbereid worden op het geven van muziekonderwijs en vakleerkrachten moeten beter worden voorbereid op geven van onderwijs binnen het cluster 4 onderwijs. Uit recent onderzoek blijkt dat er in de in de leerkrachtenopleiding steeds minder aandacht is voor culturele vakken, waaronder muziek, waardoor leerkrachten steeds minder vakbekwaam zijn om muziekonderwijs te geven (Hagenaars, 2023).

Overige discussiepunten over het onderzoek

Naast de discussiepunten die zijn gevonden naar aanleiding van de conclusie, zijn er nog een aantal positieve punten en tekortkomingen te noemen ten aanzien van het onderzoek.

Ten eerste zijn er een aantal punten die positief zijn aan dit onderzoek. Per interview is voldoende tijd ingepland, hierdoor was ruim de tijd om alle onderdelen uit het interviewschema te bevragen. Het interviewschema is samen met een medestudent opgesteld, wat de betrouwbaarheid heeft vergroot. Ook is er meerdere keren feedback gegeven op het interviewschema door de begeleider vanuit de universiteit. Daarnaast is er feedback gegeven door een vakleerkracht betrokken bij de stichting 'meer muziek in de klas'. Daarnaast is er een pilot uitgevoerd, wat ook heeft gezorgd voor meer betrouwbaarheid van het interviewschema. Na het uitvoeren van de pilot zijn er aanpassingen gedaan om de betrouwbaarheid te verhogen. Daarnaast is de verdeling van de respondenten (ondanks de gemakssteekproef) qua functie goed verdeeld, dit heeft ervoor gezorgd dat er vanuit verschillende invalshoeken resultaten zijn gevonden (directeuren, (vak)leerkrachten en 'kartrekkers'). Tijdens het coderen is bij het vierde interview geen nieuwe code meer toegevoegd, het verzadigpunt was hierdoor al bereikt en de vooropgestelde codeboom was al omvattend. Tot slot heeft dit onderzoek positief bijgedragen aan de kennis- en theorievorming over de factoren die mogelijk een rol spelen bij muziekonderwijs binnen het cluster 4 basisonderwijs. Dit geeft belangrijke aanknopingspunten voor de praktijk en voor vervolgonderzoek. Deze punten worden omschreven in de aanbevelingen.

Het onderzoek kent ook een aantal beperkingen/zwakke punten die nog genoemd moeten worden. Ten eerste hebben minder respondenten meegedaan aan dit onderzoek dan vooraf was gewenst. Door de kleine groep respondenten, in combinatie met de gemakssteekproef, is het mogelijk dat er een vertekend beeld is ontstaan. Hierdoor kunnen geen harde uitspraken gedaan worden over de conclusies die zijn gevonden. De onderzoeker heeft veel reacties gehad waarbij kenbaar werd gemaakt dat de werkdruk hoog was en er geen tijd was om mee te doen. Ook zijn er twee interviews afgezegd, doordat er een collega ziek werd en daardoor de prioriteit lag bij het lesgeven. Ten tweede is dit onderzoek gericht op enkel het cluster 4 onderwijs. In dit onderzoek is echter geen vergelijking gemaakt met andere clusters, waardoor het niet met zekerheid te zeggen is of deze uitspraak alleen geldt binnen het cluster 4 onderwijs. Om dit te bevestigen is er meer onderzoek nodig in de verschillen binnen de andere clusters gericht op het muziekonderwijs.

Aanbevelingen

Aanbevelingen voor de praktijk:

Eén van de belangrijke punten wat naar voren komen is dat de respondenten aangeven dat er grote vraag is naar handvatten binnen het muziekonderwijs. Concrete voorbeelden die zijn genoemd hebben te maken met coaching van een vakleerkracht. Andere opties die zijn genoemd hebben te maken met het gebruik van de methode '123 Zing'. Vanuit de methode worden er door heel Nederland trainingdagen aangeboden. In deze trainingdagen ligt de nadruk op het gebruik van de methode '123 Zing'. De leerkracht kan leren hoe een muziekplan gemaakt kan worden, hoe taken binnen het plan verdeeld kunnen worden en hoe collega's gemotiveerd kunnen worden om deel te nemen aan het plan. '123 Zing' benadrukt hoe belangrijk een 'kartrekker' binnen de school is (123Zing, z.d.). Daarnaast kan er extra aandacht besteed worden aan de implementatie van nieuwe materialen en instrumenten. Op dit moment weten leerkrachten niet altijd hoe zij materialen en instrumenten kunnen gebruiken tijdens de les.

Binnen het cluster 4 basisonderwijs is steeds vaker een leerkracht aanwezig die als 'kartrekker' fungeert, binnen sommige scholen hebben deze leerkrachten de functie 'intern cultuur coördinator' gekregen. Uit de interviews blijkt dat de leerkrachten geen extra tijd krijgen om taken voor deze rol uit te voeren. Dit kan ervoor zorgen dat deze leerkrachten niet voldoende tijd en financiële tegemoetkoming krijgen om datgeen te doen wat nodig is om muziek te implementeren. De werkdruk binnen het cluster 4 wordt als hoog ervaren, ondanks dat leerkrachten plezier beleven aan deze functie, zorgt dit voor extra werkdruk. Een aanbeveling is om leerkrachten die willen fungeren als 'kartrekker' hiervoor te faciliteren met voldoende tijd, ruimte en trainingen.

Wanneer het niet lukt om intern binnen de school muziekonderwijs aan te bieden, kan er gekeken worden naar externe opties. De stichting 'Special Heroes Nederland' heeft een groot aanbod aan allerlei gezonde en culturele activiteiten gericht op het SO. Leerlingen leren binnen de vertrouwde omgeving van school kennis te maken met culturele activiteiten via ArtHeroes (Stichting Special Heroes, z.d.). Een ander voorbeeld is de Rijdende Popschool, zij komen op school en bieden verschillende soorten workshops (De Rijdende popschool, z.d.).

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Om een representatief beeld te verkrijgen voor de volledige populatie moet er vervolgonderzoek gedaan worden. In dit vervolgonderzoek moeten ook leerkrachten zonder affiniteit met muziekonderwijs worden meegenomen. Om deze doelgroep te bereiken kan er gekozen worden voor een onderzoeksmethode die minder tijdrovend is voor de respondent.

Voor vervolgonderzoek zou het tevens belangrijk zijn om ook een vergelijking te maken met de andere clusters binnen het SO. Dit om te kijken hoe groot de rol van de doelgroep is binnen de andere clusters in combinatie met de waargenomen controle van de leerkrachten.

Ondanks de vaststelling dat muziekonderwijs terug dient te komen in het curriculum gebeurt dit binnen de verschillende scholen op verschillende wijze. De interpretatie van hetgeen in het curriculum terug moet komen is per school verschillend. Scholen mogen hierin zelf beslissingen maken, daarnaast blijkt uit de interviews dat het moeilijk is om te handhaven of er daadwerkelijk muzikaanbod is binnen de school. Hierop is een aanbeveling dat er onderzoek gedaan wordt naar de interpretatie van hetgeen in het curriculum terug moet komen, zodat de richtlijnen verduidelijkt kunnen worden.

Verder is een aanbeveling dat er onderzocht wordt welke rol gemeenten (kunnen) hebben op het cultureel aanbod binnen de scholen. Door één respondent is genoemd dat het aanbod vanuit de gemeente heel helpend is om leerlingen in aanraking te laten komen met kunst, cultuur en muziek. Binnen de andere gemeenten (waarin de scholen van de respondenten gevestigd zijn) worden scholen hierin niet ondersteund.

Ondanks dat verschillende leerkrachten en directeuren noemen dat muziekonderwijs en andere creatieve vakken in het curriculum moeten terugkomen, gebeurt dit op heel verschillende wijze.

Referenties

Ahlin, E. M., (2019). *Semi-Structured Interviews With Expert Practitioners: Their Validity and Significant Contribution to Translational Research*. SAGE Publications Ltd.

Ajzen, I., (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211

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.

Barett, J. S., Schachter, R. E., Gilbert, D., Fuerst, M. (2021). Best Practices for Preschool Music Education: Supporting Music-Making Throughout the Day. *Early Childhood Education Journal*, 50, 385–397. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01155-8>

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3de editie). Sage Publications Inc.

Clipper, J., Lee, K. X., (2021). Composing Music in Special Education. *Music Educators Journal*, 108(1), 4-65. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/00274321211038281>

Darnton, A., (2008). Reference Report: An overview of behaviour change models and their uses. *University of Westminster*.

Dash, S. S., Vorhra, N., (2019). The leadership of the school principal. Impact on teachers' job crafting, alienation and commitment. *Emerald Publishing Limited*, 42(3), 352-369. DOI 10.1108/MRR-11-2017-0384

De Rijdende Popbus (z.d.). *Popschool*. De Rijdende Popschool. Geraadpleegd op 30 oktober 2024, van www.derijdendepopschool.nl/popscholen/

123Zing (z.d.). *Trainingen*. 123Zing. Geraadpleegd op 30 oktober 2024, van www.123zing.nl/trainingen/

Farrokhi, F., & Mahmoudi-Hamidabad, A. (2012). *Rethinking convenience sampling: Defining quality criteria*. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(4), 784–792. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.4.784-792>

Grimsby, R. (2023). “A meeting of equals”: Music educators and special education paraprofessionals in a community of practice. *Society for education, music and psychology Research*, 45(3). <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/1321103X221078521>

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

Holden, H., Button, S., (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *B. J. Music Ed*, 23(1), 23–38. DOI: 10.1017/S0265051705006728.

Houser, M. L., Burns, M. E., Farris, K. L., (2017). *Theory of planned behavior in the classroom: An examination of the instructor confirmation-interaction model*. Springer Science+Business Media B.V.

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>

Lee, A.N. and Nie, Y. (2017), “Teachers’ perceptions of school leaders’ empowering behaviours and psychological empowerment: evidence from a Singapore sample”. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(2), 260-283. <https://doi.org/10.1177/1741143215578448>

LeCompte, M. D., Schensul, J. J. (2013). *Analysis and interpretation of ethnographic data : a mixed methods approach* (2e editie). Lanham, Md.: AltaMira Press.

Lorenza, L. M., (2021). Arts curriculum are better resourced and supported when the principal is focussed on the student experience. *Curriculum Perspectives*, 41:187–199
<https://doi.org/10.1007/s41297-021-00139-3>

Russel-Bowie, D., (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1).
<https://doi.org/10.1080/14613800802699549>

R2 Research. (2023). *Rapport behoeftepeiling muziekonderwijs in het speciaal onderwijs*. In opdracht van Méér Muziek in de Klas.

Pervin, L. A., Cervone, D., & John, O. P. (2005). *Personality : theory and research*. (9de editie). Wiley.

Quested, T. E., Marsh, E., Stunell, D., Parry, A. D. (2013). Spaghetti soup: The complex world of food waste behaviours. *Resources, Conservation and Recycling*, 79, 43-51.
<https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2013.04.011>

Sommer, L., Haug, M. (2010). Intention as a cognitive antecedent to international entrepreneurship—understanding the moderating roles of knowledge and experience. *Int Entrep Manag J*, 7, 111–142. DOI 10.1007/s11365-010-0162-z

Stichting Special Heroes (z. d.). *Kunst en Cultuur*. Stichting Speical Heroes. Geraadpleegd op 30 oktober 2024, van www.specialheroes.nl/onderwijs/kunst-cultuur

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.

Townsend, A. S. (2011). *Introduction to Effective Music Teaching: Artistry and Attitude*. Rowman & Littlefield Publishers, Incorporated.

Van der Steen, S., Geveke, C. H., Steenbakkens, A. T., Steenbeek, H. W., (2020). Teaching students with Autism Spectrum Disorders: What are the needs of educational professionals? *Teaching and Teacher Education, 90*, 103036. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103036>

Wang, X. (2006). Guilt, Media Exposure, and Physical Activity: Extending the Theory of Planned Behavior. *Florida State University Libraries*.

Bijlagen

Bijlage 1 – 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 01-11-2024
 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 01-11-2024 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 2 – Interviewschema's

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 leerkrachten

Functie/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">o Indien meer functies, kies één- Hoe zou u de kinderen/ de onderwijsbehoefte globaal omschrijven?- Geeft u op dit moment muziekonderwijs in de klas? Op welke manier?<ul style="list-style-type: none">o Gaat het om muziekonderwijs of is muziek geïntegreerd in andere vakken?
-------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Wat zijn belangrijke dingen om rekening mee te houden bij het geven van muziekonderwijs aan uw leerlingen/leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften? - Hoe vaak geeft u muziekonderwijs? <i>Als leerkracht niet zelf geeft: Hoe vaak komende de leerlingen in aanraking met muziekonderwijs?</i> - Komen leerlingen op andere manieren binnen de school in aanraking met muziekonderwijs? (vakdocent, projecten, therapie etc.) - Hoeveel kennis/ervaring Wat voor opleiding, cursussen en training heeft u gehad over muziekonderwijs?
Muzikale identiteit	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe was uw relatie tot muziek in uw jeugd? <ul style="list-style-type: none"> o Werd muziek 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/zingen) <ul style="list-style-type: none"> o Zo ja, welke rol heeft dit in uw leven? o In hoeverre is dit belangrijk voor u? - Luistert u zelf veel naar muziek? <ul style="list-style-type: none"> o Zo ja, naar wat voor muziek? o Op welke manier speelt dit een rol in uw leven? o Zo nee, is daar een reden voor? - Zou u uzelf muzikaal beschouwen? <ul style="list-style-type: none"> o Waarom wel/niet? Bij niet, wanneer zou u zichzelf wel 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"> o 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 muziekonderwijs geeft? <ul style="list-style-type: none"> o Op welke manier?
Attitude	<i>Het volgende stukje gaat over uw attitude richting muziekonderwijs.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe belangrijk vindt u muziekonderwijs in de klas op een schaal van 1 tot 10? Kunt u het cijfer toelichten? - Zou muziekonderwijs structureel aangeboden moeten worden in de klas (onderwijsprogramma)? <ul style="list-style-type: none"> o Wat is structureel? Waarom? o Is er binnen de school een beleid gericht op muziekonderwijs? ZI ja, hoe denkt u over dit beleid?
Subjectieve norm	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe wordt er binnen de school door het team en de directeur gedacht over het aanbieden van muziekonderwijs? Leeft het muziekonderwijs? - Is het voor u belangrijk op welke manier er binnen de school/het team wordt aangekeken tegen muziekonderwijs? <ul style="list-style-type: none"> o Op welke manier wordt u hierdoor beïnvloed? - Heeft u het gevoel dat u muziekonderwijs zou moeten aanbieden in de klas? - Ervaart u een bepaalde druk op het juist wel/niet te doen? - Voelt u zich gesteund in het aanbieden van muziekonderwijs? <ul style="list-style-type: none"> o Op welke manier? Indien nee, hoe zou u dit graag zien?
Waargenomen controle / self efficacy	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe zelfverzekerd bent u in het geven van muziekonderwijs op een schaal van 1 tot 10? Kunt u dit cijfer toelichten? - Hoe zelfverzekerd vindt u uzelf in het lesgeven in het algemeen op een schaal van 1 tot 10? Kunt u dit cijfer toelichten? <ul style="list-style-type: none"> o Is dit vak-afhankelijk? Of? - Zit er verschil in uw zelfverzekerdheid bij het geven van muziekonderwijs en andere vakken? <ul style="list-style-type: none"> o Op welke manier en hoe merkt u dit? - Welke aspecten van muziekonderwijs voelt u zich zeker over en welke niet? Kunt u dit toelichten?
Bevorderen factoren	<p><i>Eerder gaf u aan dat er wel/geen/weinig muziekonderwijs wordt gegeven (herhalen wat er is gezegd bij 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 leerlingen in het cluster waarin u werkzaam bent goed te begeleiden tijdens muziekonderwijs?

	<ul style="list-style-type: none"> - Heeft u iets nodig om leerlingen goed te kunnen begeleiden? - Heeft u iets nodig om te kunnen starten met muziekonderwijs? - Wat zou helpend zijn in het contact met andere collega's/samenwerking? - Zijn er praktische hulpmiddelen? Denk aan duidelijke procedure/extra ondersteuning door vakleerkracht, lesmaterialen
Belemmerende factoren	<p><i>Eerder gaf u aan dat er wel/geen/weinig muziekonderwijs wordt gegeven (herhalen wat er is gezegd bij inleidende vragen)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 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? - Ervaart u belemmeringen op het gebied van samenwerking binnen de school? Mist u bijvoorbeeld samenwerking om de leerlingen goed te kunnen begeleiden tijdens (muziek)onderwijs?
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.

Interviewschema directeuren

Functie/Algemeen	<p><i>We beginnen met een aantal algemene vragen</i></p> <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"> o Indien meer functies, kies één - Hoe zou u de kinderen/ de onderwijsbehoefte globaal omschrijven? - Wat zijn belangrijke dingen om rekening mee te houden bij het geven van muziekonderwijs aan uw leerlingen/leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften? - Komen leerlingen binnen de school in aanraking met muziekonderwijs? Hoe vaak wordt muziekonderwijs binnen de school aangeboden en op welke manier
-------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Hoeveel kennis/ervaring Wat voor opleiding, cursussen en training hebben u en uw docenten gehad over muziekonderwijs?
Muzikale identiteit	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe was uw relatie tot muziek in uw jeugd? <ul style="list-style-type: none"> o Werd muziek 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/zingen) <ul style="list-style-type: none"> o Zo ja, welke rol heeft dit in uw leven? o In hoeverre is dit belangrijk voor u? - Luistert u zelf veel naar muziek? <ul style="list-style-type: none"> o Zo ja, naar wat voor muziek? o Op welke manier speelt dit een rol in uw leven? o Zo nee, is daar een reden voor? - Zou u uzelf muzikaal beschouwen? <ul style="list-style-type: none"> o Waarom wel/niet? Bij niet, wanneer zou u zichzelf wel 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"> o 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 het beleid binnen de school is vormgegeven <ul style="list-style-type: none"> o 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 het cijfer toelichten? - Zou muziekonderwijs structureel aangeboden moeten worden in de klas (onderwijsprogramma)? <ul style="list-style-type: none"> o Wat is structureel? Waarom? o 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"> - Leeft muziekonderwijs binnen de school?

	<ul style="list-style-type: none"> - Denkt u dat de leerkrachten worden beïnvloed door de manier waarop u over muziekonderwijs denkt? Op welke manier? - Wordt u beïnvloed door belangrijke anderen voor het vormen van beleid gericht op muziekonderwijs? - Zijn er belangrijke anderen die invloed hebben/meedenken over het beleid? - Is het voor u belangrijk op welke manier er binnen de school/het team wordt aangekeken tegen muziekonderwijs? - Heeft u het gevoel dat u muziekonderwijs binnen de school moet stimuleren/motiveren? - Ervaart u een bepaalde druk om juist wel/niet met muziekonderwijs bezig te zijn? - Steunt u het team om muziekonderwijs aan te bieden? <ul style="list-style-type: none"> o Op welke manier? Of hoe zou u het graag willen?
Waargenomen controle / self efficacy	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe zelfverzekerd vindt u uzelf in het algemeen als directeur op een schaal van 1 tot 10? Kunt u dit cijfer toelichten? - Durft u bepaalde beslissingen te nemen gericht op muziekonderwijs? - Welke aspecten van muziekonderwijs voelt u zich zeker over en welke niet? Kunt u dit toelichten?
Bevorderen factoren	<p><i>Eerder gaf u aan dat er wel/geen/weinig muziekonderwijs wordt gegeven (herhalen wat er is gezegd bij inleidende vragen)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat zou helpend zijn voor het aanbieden van muziekonderwijs binnen de school? OF Wat zou helpend zijn om muziekonderwijs te verbeteren binnen de school? - Wat zou helpend zijn om leerlingen in het cluster waarin u werkzaam bent goed te begeleiden tijdens muziekonderwijs? - Heeft u iets nodig om te kunnen starten met muziekonderwijs? - Wat zou helpend zijn in de samenwerking gericht op muziekonderwijs? - Zijn er praktische hulpmiddelen? Denk aan duidelijke procedure/extra ondersteuning door vakleerkracht, lesmaterialen
Belemmerende factoren	<p><i>Eerder gaf u aan dat er wel/geen/weinig muziekonderwijs wordt gegeven (herhalen wat er is gezegd bij inleidende vragen)</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> - 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? - Ervaart u belemmeringen op het gebied van samenwerking binnen de school? Mist u bijvoorbeeld samenwerking om de leerlingen goed te kunnen begeleiden tijdens (muziek)onderwijs? - Ervaart u belemmeringen op het gebied van samenwerking vanuit hogerop? Partnerscholen, gemeenten, prioriteiten etc?
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 3 – Codeboom

- Algemeen
 - Type onderwijs
 - Functie
 - Onderwijsbehoeften
 - Muziekonderwijs op dit moment
 - Muziekonderwijs schoolbreed
 - Opleiding kennis respondent
 - **Beleid**
- Muzikale identiteit
- Attitude
 - Belang muziekles
 - Structureel aanbieden
- Subjectieve norm
 - Ervaren steun directeur
 - Ervaren steun collega's
- Waargenomen controle
 - Waargenomen controle algemeen
 - Waargenomen controle muziekonderwijs
 - **Waargenomen controle specifieke factoren**
- Bevorderende factoren
- Belemmerende factoren