Een beschrijvend onderzoek naar de rol van muziek bij de taalontwikkeling van kleuters in Nederland

Naam: Frederique Willemijn Elise Hulsebos

Studentnummer: S5639816

Datum: 27-05-2026

Begeleider: Griffioen, J.C.M.

Tweede beoordelaar: Dr. Mascareno Lara, M.N.

Aantal woorden: 4996

Propedeuse Pedagogische Wetenschappen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Samenvatting

Dit beschrijvende onderzoek richt zich op de manier waarop muziek in de kleuterklas wordt ingezet ter bevordering van de taalverwerving van kleuters. De kleutertijd is een belangrijke fase voor de taalontwikkeling van kinderen doordat ze zich bevinden in de periode van beginnende geletterdheid (Storch & Whitehurst, 2002). In de literatuur wordt benoemd dat muziek een ondersteunende rol kan spelen bij de taalverwerving. Muziek kan helpen bij het stimuleren van de woordenschat, motivatie en de sociaal-emotionele ontwikkeling (MacDonald, 2024; Miranda, 2011; Whitehead, 2007). In dit onderzoek zijn drie leerkrachten geobserveerd tijdens reguliere ochtenden binnen het kleuteronderwijs. Er is gebruikgemaakt van een deductief codeerschema gebaseerd op Gillespie & Glider (20210) waarmee verschillende functies van muziek tijdens leerkracht-leerling interacties in de klas zijn geanalyseerd. De resultaten laten zien dat muziek op verschillende manieren wordt ingezet, waarbij de categorieën ‘Taalbeheersing’, ‘Pedagogisch’ en ‘Routinematige liedjes’ het meest voorkomen. Hierbij werd voor de Taalbeheersing voornamelijk rijm gebruikt, bij de categorie Pedagogisch werden concepten aan de leerlingen geleerd en bepaalde liedjes werden ingezet voor bijvoorbeeld een lesovergang (Routinematig). Concluderend kan worden gesteld dat muziek een veelzijdig middel is binnen het kleuteronderwijs om de taalontwikkeling te ondersteunen. Uit de resultaten bleek dat de categorie ‘Plezier’ niet veel werd gebruikt, terwijl de literatuur hier wel voordelen over beschrijft (Miranda, 2011). Muziek inzetten voor de sfeer in de klas wordt daarom aanbevolen. Vervolgonderzoek naar het effect van herhaling en de voorkeuren van de leerkrachten is interessant voor een genuanceerder beeld van de rol van muziek in de kleuterklas.

Abstract

This descriptive study focuses on the ways in which music is used in kindergarten classrooms to support young children's language acquisition. Early childhood is an important phase for children's language development, as they are in the period of emergent literacy (Storch & Whitehurst, 2002). Literature suggests that music can play a supportive role in language acquisition. For example, music can help stimulate vocabulary development, pronunciation, motivation, and socio-emotional development (MacDonald, 2024; Miranda, 2011; Whitehead, 2007). In this study, three teachers were observed during regular morning sessions in kindergarten education. A deductive coding scheme based on Gillespie & Glider (20210) was used to analyze the different functions of music during teacher-student interactions in the classroom. The results show that music is used in various ways, with the categories 'Language Proficiency', 'Pedagogical', and 'Routine Songs' occurring most frequently. Within the Language Proficiency category, rhyme was mainly used, within the Pedagogical category, concepts were taught to the students and certain songs were used for purposes such as lesson transitions (Routine). In conclusion, music can be considered a versatile tool within kindergarten education to support language development. The results showed that the category "Enjoyment" was not used very often, even though the literature describes several benefits of it (Miranda, 2011). It is therefore recommended to use music to create atmosphere in the classroom. Further research into the effect of repetition and teachers' preferences would be valuable for gaining a more nuanced understanding of the role of music in the kindergarten classroom.

De rol van muziek bij de taalontwikkeling van kleuters in Nederland

Het taalonderwijs in Nederland is een veelbesproken onderwerp omdat de prestaties van Nederlandse jongeren op het gebied van leesvaardigheid de laatste jaren sterk dalen (PISA, z.d.). Wanneer basisvaardigheden, zoals rekenen en taal, niet genoeg ontwikkeld zijn, heeft dit invloed op iemands rol op de arbeidsmarkt en kan talent onbenut blijven (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2026). De afgelopen jaren is er landelijk aandacht geweest voor onder andere taal aangezien er flinke achterstanden waren ontstaan dankzij de COVID-19 pandemie. Een onderzoek van Van der Klis & Junge (2024) toont aan dat peuters in de provincie Utrecht na de pandemie een kleinere woordenschat hadden. De achterstanden zijn inmiddels weggewerkt, driekwart van de leerlingen behaalt het streefniveau aan het eind van de basisschool (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2026).

Er is nog wel ruimte voor verbetering, bijvoorbeeld in de kleuterklas (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2026). Uit onderzoek blijkt dat een kwart van de onderzochte scholen onvoldoende taalaanbod heeft. Er moet dus nog meer aandacht worden besteed aan vaardigheden zoals lezen, schrijven, spreken en luisteren in de kleuterklas (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2026).

Taalontwikkeling bij het jonge kind

Taal is een complexe vaardigheid dat bestaat uit vele verschillende cognitieve processen (Boerma et al., 2023). Bij het leren van taal gaat het bijvoorbeeld om het leren van de betekenis van woorden en het vormen van zinnen. Taal is een manier van zowel informatie uiten als begrijpen en dit kan via verschillende modaliteiten, zoals spraak, geschreven taal en gebaren (Boerma et al., 2023).

Kinderen tussen de vier en zes jaar, kleuters, bevinden zich in de periode van beginnende geletterdheid (Storch & Whitehurst, 2002). Hierin leren kinderen de vaardigheden en kennis die nodig zijn voor het leren lezen en schrijven (Storch & Whitehurst, 2002). Kinderen hebben in deze ontwikkelingsfase de wil om de wereld om hen heen te begrijpen (Whitehead, 2007). Dit doen ze door het stellen van vragen over dingen die ze zien en horen. Doordat kinderen meer vragen stellen, zal dit het voeren van gesprekken bevorderen. Dit kan de taalvaardigheid vergroten en de woordenschat verbreden. Ook verandert de manier van tekenen van kinderen (Whitehead, 2007). Wat eerst willekeurige lijnen waren, zal nu meer gaan lijken op letters. Daarnaast zullen kinderen van deze leeftijd hypothesen opstellen over wat ergens staat geschreven. Zo kan een kind wijzen naar een logo en voorspellen wat er staat geschreven op basis van eerdere ervaringen. Het stellen van vragen is een goede manier om het begrip van taal te testen, en te verbreden, bij kinderen. Daarnaast is het schrijven van de eigen naam één van de eerste manieren om klanken en letters aan elkaar te koppelen. Tot slot is de blootstelling aan onder andere liedjes, rijm en poëzie een goede manier voor kinderen in deze ontwikkelingsfase om inzicht te krijgen van verschillende klanken (Whitehead, 2007).

De rol van muziek voor de taalontwikkeling

Er zijn verschillende manieren om de taalontwikkeling van kinderen te stimuleren door middel van muziek. Zo hebben Ulutas et al. (2022) onderzoek gedaan naar de meest gebruikte woorden in populaire kinderliedjes in Turkije. Uit dit onderzoek blijkt dat kinderliedjes een goede bron zijn voor het verwerven van taal op het gebied van culturele, sociale en conceptuele kennis. De woorden in de liedjes zijn essentieel voor de communicatie in het dagelijkse leven. Ook worden de liedjes gezien als een goede manier om de taalregels te leren en om aandacht te hebben voor onderliggende betekenissen zoals synoniemen en

metaforen (Ulutas et al., 2022). MacDonald (2024) beschrijft ook het belang van de veelvoorkomende en korte woorden die veel kinderliedjes bevatten. Ook het gebruik van spreektaal, persoonlijk voornaamwoorden, de herhaling en het passende tempo worden als belangrijke werkzame factoren genoemd (MacDonald, 2024).

Het inzetten van muziek heeft ook positieve sociaal-emotionele effecten (Miranda, 2011). Een veilige omgeving is van belang voor de ontwikkeling van kinderen op verschillende vlakken, waaronder de taalontwikkeling. Een goede sfeer in de klas is belangrijk om ruimte te bieden voor deze ontwikkeling (Miranda, 2011). Daarnaast groeit de zelfverzekerdheid van de leerlingen wanneer de leerkracht muziek gebruikt wat ervoor zorgt dat leerlingen meer durven te spelen met de lesstof. (Pitts, 2016).

Tot slot hebben muzieklessen positief invloed op de ontwikkeling van de executieve functies van jonge kinderen (Bayanova et al., 2022). Deze functies gaan over concentreren, doelgericht nadenken en kunnen plannen. Wanneer deze functies goed ontwikkeld zijn, waar muziek dus bij kan helpen, zal dit positieve effecten hebben op de schoolprestaties en dus ook op de taalontwikkeling (Bayanova et al., 2022).

De rol van de leerkracht bij taalstimulering door middel van muziek

In de ontwikkelingsfase van kleuters speelt de leerkracht een rol bij de taalontwikkeling van de leerlingen (Lachapelle et al., 2024; Sun et al., 2021). Wanneer leerlingen een hoge hoeveelheid betrokkenheid laten zien, is dit een voorspeller voor goede academische prestaties. Deze betrokkenheid is te observeren bij kleuters door hun enthousiasme, positieve communicatie met anderen en de mate waarin ze meedoen in een les (Lachapelle et al., 2024). Een leerkracht kan deze betrokkenheid bij leerlingen stimuleren

door in gesprek te gaan met het kind, dus de leerkracht-leerling interacties (Lachapelle et al., 2024). De kwaliteit van deze leerkracht-leerling interacties kan worden bepaald door het gebruik van de ‘Classroom Assessment Scoring System (CLASS)’ (Pianta et al., 2008). In dit systeem staan drie domeinen centraal. Het eerste domein, emotionele ondersteuning, gaat over de relatie tussen leerlingen en leerkrachten (Yang et al., 2021). Leerlingen die een warme en betrokken relatie hadden met hun leerkracht lieten hogere prestaties op het gebied van taalvaardigheid zien dan leerlingen met een minder goede band met de leerkracht (Yang et al., 2021). Het tweede domein focust zich op de klasorganisatie en kijkt onder andere naar de effectiviteit van de aangeboden lesstof. Hierbij biedt de leerkracht een diverse en rijke leeromgeving aan (Yang et al., 2021). Dit kan gedaan worden door taal op verschillende manieren aan te bieden. Tot slot het domein ‘didactische ondersteuning’. Leerkrachten die hoog scoren op dit domein bieden leerlingen meer voorbeelden van taal en introduceren meer geavanceerde woordenschat (Yang et al., 2021).

Ook moet de leerkracht de specifieke behoeften van de leerlingen kennen en op welk gebied een leerling hulp nodig heeft (Bremmer, 2020). Aan het begin van de schoolperiode zijn er veel individuele verschillen tussen de leerlingen op het gebied van taalvaardigheid (Jurkic et al., 2023). De leerkracht kan verschillende strategieën van taalaanbod toepassen om aan de individuele behoeftes te voldoen (Bremmer, 2020).

Het leren van een nieuwe taal gaat meer onbewust wanneer het wordt aangeboden in de vorm van muziek dan bij een reguliere taalles (Aguirre, et al., 2015). Zang wordt door veel kinderen als leuk ervaren waardoor het participatie bij kinderen uitlokt (Allee-Herndon et al., 2021; Arasomwan & Mashiy, 2021; MacDonald, 2024). Daarnaast is muziek een laagdrempelige manier om te spelen met taal (Miranda, 2011). De herhaling in kinderliedjes

veroorzaakt een feedback-loop wat een positief effect heeft op het zelfvertrouwen van een kind en positief werkt voor de motivatie (MacDonald, 2024). Muziek is dus een goede manier om de taalontwikkeling te bevorderen. In het onderzoek van Gee (2025) worden manieren genoemd waarop muziek geïntegreerd kan worden tijdens een taalles bij de kleuters, bijvoorbeeld door liedjes na te zingen en door zelf rijmpjes te bedenken. De muzikale kennis van een leerkracht, samen met zelfvertrouwen in het lesgeven zijn cruciaal voor een succesvolle uitvoering van muzieklessen (Sim & Lee, 2024).

Het huidige onderzoek

Onderzoek naar de integratie van muziek tijdens lessen op school ten behoeve van de taalontwikkeling, specifiek gezien in Nederland, is er weinig. Uit een rapport van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2016) bleek dat er onvoldoende taalaanbod was bij kleuterklassen. Aangezien het gebruik van muziek veel voordelen lijkt te hebben voor de taalontwikkeling van jonge kinderen (Bayanova et al., 2022; MacDonald, 2024; Miranda, 2011; Pitts, 2016; Ulutas, 2022) en het ministerie van OCW aanbeveelt om taal in verschillende vakken te integreren (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2016) is het van belang dat er wordt onderzocht hoe muziek het beste in het kleuteronderwijs geïntegreerd kan worden om de taalontwikkeling te stimuleren. De vraag die daarom centraal staat in dit onderzoek is als volgt: '*Hoe wordt er gebruik gemaakt van muziek als middel voor taalontwikkeling in de kleuterklas?'.* Om deze vraag goed te kunnen beantwoorden, zal er een vergelijking worden gedaan tussen de verschillende leerkrachten binnen dit onderzoek. De tweede vraag die daarom ook beantwoord zal worden is als volgt: '*Hoe verschilt het muziekgebruik in de kleuterklas tussen de verschillende leerkrachten binnen het onderzoek?'.* Gillespie & Glider (2010) hebben onderzoek gedaan naar de manieren waarop leerkrachten

muziek gebruikten bij de kleuters om hun ontwikkeling en gedrag te ondersteunen. Hun onderzoek is de basis voor dit onderzoek.

Methode

Onderzoeksdesign

Dit onderzoek gebruikte data van een groter project, namelijk dat van een praktijkonderzoek genaamd Taalbasis (TAALBASIS onderzoek, z.d.). Dit onderzoek kijkt naar de interactie tussen leerling en leerkracht en het effect hiervan op de taalontwikkeling tijdens de overgangsperiode naar de basisschool. Appendix A geeft de opzet van de dataverzameling van het onderzoek weer. De kinderen worden voor 15 maanden incidenteel gemonitord door klassikale observaties en taaltesten. Het onderzoek werd goedgekeurd door de ethische commissie van de Rijksuniversiteit Groningen (Research code: PED-2425-S-0079). De rechten van de deelnemers werden bewaakt door de geïnformeerde toestemming en goedkeuring van de ethische commissie. Alleen bevoegde onderzoekers hadden toegang tot de data waardoor de privacy van de participanten werd gewaarborgd. Er werd bij de observaties binnen het huidige onderzoek gekeken naar één persoon per keer, namelijk de leerkracht. Daarom kan er gesproken worden van focal sampling.

Participanten

De participanten binnen het onderzoek waren 3 leerkrachten verdeeld over twee scholen en drie klassen. Voorafgaand aan het tweede observatiemoment werd 1 van de groepen opgesplitst in een groep 1 en een groep 0/1, waardoor de deelnemende leerlingen verdeeld werden over beide groepen en een derde leerkracht werd toegevoegd aan het onderzoek. Hoe lang elke leerkracht precies op beeld was, is niet berekend. Het ging over twee ochtenden bij leerkrachten A en C en één ochtend van leerkracht B. De scholen zijn geselecteerd middels een gemakssteekproef. Online is er een bericht geplaatst en wanneer een

leerkracht wilde participeren kon diegene zich aanmelden voor het onderzoek. Verder moesten de kleuters 4 jaar worden tussen 1/11/2025 en 11/1/2026 en instromen in het reguliere basisonderwijs om deel te kunnen nemen aan het onderzoek. Ouders van de deelnemende kinderen ontvingen een informatiebrief via het ouderplatform en gaven vervolgens actief geïnformeerde toestemming via Qualtrics (Qualtrics, 2024). De ouders van de kinderen in de rest van de klas ontvingen ook een informatiebrief via het ouderplatform en hebben de mogelijkheid gehad om bezwaar te maken tegen het in beeld brengen van hun kind. Zij konden hun bezwaar maken via Qualtrics (Qualtrics, 2024). Als zij bezwaar hadden dan zou hun kind tijdens de observatieochtenden buiten beeld worden gehouden. Als zij geen bewaar zouden maken dan zou hun kind onherkenbaar in beeld worden gebracht op de opnames.

Instrumenten

In dit onderzoek werd een deductief codeerschema gebruikt, gebaseerd op een aangepaste versie van het codeerschema in het artikel van Gillespie & Glider (2010). Het originele schema is opgenomen in Appendix B en beschrijft verschillende functies van muziek in de kleuterklas binnen een Amerikaanse onderwijscontext. Niet alle onderdelen waren relevant voor dit onderzoek, waardoor categorieën zijn aangepast of weggelaten. De aangepaste versie is weergegeven in Appendix C.

Categorie één uit het originele schema bevat muzikale concepten zoals klank en toonhoogte, die inhoudelijk gericht zijn op muziek en niet op taalontwikkeling en is daarom weggelaten. Ook is er in het originele codeerschema binnen categorie één aandacht voor ‘scaffolding’ waar begeleiding mee wordt bedoeld. Dit is voor dit onderzoek weggehaald, aangezien de focus niet ligt op taalverwerving. Binnen categorie twee zijn alleen de drie relevante handelingen meegenomen, omdat overige handelingen niet aansluiten bij de

Nederlandse onderwijscontext. Categorie drie gaat over de culturele kennis, waarbij wederom alleen relevante categorieën voor de Nederlandse onderwijscontext zijn meegenomen. Categorie vier is grotendeels behouden, maar subcategorieën zoals ‘opruimen’ en ‘overgang naar een nieuw lesonderdeel’ zijn niet verder uitgesplitst, en ‘zitten in de kring’ is weggelaten omdat klasindeling geen invloed heeft op taalverwerving. Categorie vijf en zes zijn volledig behouden, terwijl categorie zeven is weggelaten omdat achtergrondmuziek geen actieve bijdrage levert aan taalontwikkeling.

De rol van muziek is daarmee op zes vlakken geobserveerd. De Pedagogische categorie richt zich op concepten, waarbij muziek wordt ingezet om woordenschat en kennis van de wereld te vergroten. Categorie twee (Handelingen), drie (Culturele kennis) en vier (Routinematige liedjes) dragen hier eveneens aan bij doordat woorden betekenis krijgen via beweging, routines en culturele context. Categorie vijf richt zich specifiek op taal, zoals rijmen en liedjes ter bevordering van het geheugen, en ondersteunt onderliggende vaardigheden voor taalverwerving. Categorie zes betreft muziek voor plezier, wat relevant is omdat een positieve sfeer volgens literatuur invloed heeft op de taalontwikkeling (Allee-Herndon et al., 2021; Arasomwan & Mashiy, 2021; MacDonald, 2024).

Daarnaast zijn ook andere functies van het inzetten van muziek meegenomen in dit schema. Zo heeft de Pedagogische categorie een subcategorie van ‘instructie rondom gedrag’. Deze categorie focust zich op hoe de leerkracht muziek gebruikt om de leerlingen te vertellen wat er van hen verwacht wordt. Ook kan muziek helpen bij het indelen van de dag. De leerkracht kan muziek inzetten om bijvoorbeeld een nieuw lesonderdeel te starten of als teken dat er moet worden opgeruimd. Routinematige liedjes hebben dus ook een dubbele functie.

Een situatie werd gecodeerd als muziekmoment wanneer de leerkracht zong, neuriede of ritmisch sprak, of wanneer ritmische geluiden werden gemaakt door te klappen, stampen of vergelijkbare handelingen.

Procedure

Voor het huidige onderzoek zijn de rode blokjes in Appendix A relevant, dit zijn de momenten wanneer de klassenobservaties plaatsvonden. De observaties die binnen het huidige onderzoek hebben plaatsgevonden zijn verdeeld zijn over vijf momenten tijdens Wave 1 en Wave 2 (zie Appendix A). Het eerste observatiemoment vond plaats 1 maand na de overgang van de kinderen naar de basisschool (in januari 2026). Het tweede observatiemoment vond plaats 3 maanden na de overgang naar de basisschool (in maart 2026). Tijdens deze ochtenden werden 3 klassen geobserveerd waarvan twee keer de klas van leerkracht A (school 1), één keer de klas van leerkracht B (school 1) en twee keer de klas van leerkracht C (school 2). Dit is gedaan vanwege een opsplitsing van de groep van Leerkracht A, de deelnemende leerlingen werden verdeeld over twee groepen. Daardoor is er bij Leerkracht B slechts één ochtend geobserveerd. De leerkrachten hebben geen instructies gekregen van tevoren, behalve dat er werd gevraagd om in ieder geval 1 voorleesmoment te hebben tijdens de ochtend. De geobserveerde ochtenden zijn daardoor representatief voor een reguliere ochtend. Een geobserveerde ochtend duurde gemiddeld 162 minuten en 37 seconden, wat gelijk staat aan 2.71 uur, met een bijbehorende standaarddeviatie van 14.72 minuten. Dat betekent dat de duur van een ochtend ongeveer een kwartier afwijkt van het gemiddelde. De relatief lage standaarddeviatie wijst op een beperkte variatie in observatieduur tussen de verschillende ochtenden en dat de observatieduur relatief consistent was tussen de meetmomenten.

Voor het filmen van de observatiemomenten zijn er twee camera's gebruikt. De participerende leerlingen kregen verder een hesje aan met ingebouwde voice recorders zodat de stemmen goed te horen zijn. De leerkracht kreeg een voice recorder die vastgeklikt kon worden aan de kleding. Dit zorgt ervoor dat de videobeelden worden ondersteund met goed verstaanbare audio. De onderzoeker begon met filmen wanneer de leerlingen de klas binnenkwamen en stopte met filmen wanneer de ochtend voorbij was (dus wanneer de kinderen gingen lunchen). Wanneer de kinderen buiten gingen spelen werd er niet gefilmd in verband met het feit dat hier ook andere kinderen spelen die geen toestemming hebben gegeven voor het onderzoek. Ook zou regen een gevaar kunnen zijn voor de camera's en microfoons. Wanneer het buiten spelen aan het eind van de ochtend plaatsvond, werd er tot aan het buitenspeelmoment gefilmd. Er was sprake van een gestructureerde observatiemethode waarbij de onderzoeker niet-participerend was. De data is kwantitatief van aard doordat de geobserveerde data omgezet is in frequenties en percentages.

Annotaties

Meerdere studenten van de opleiding Pedagogische Wetenschappen werden betrokken bij het coderen en analyseren van de observaties. Zij volgden een training in het coderen. Tijdens deze training hebben de studenten eerst video's gekeken over het programma Elan (ELAN, 2025). Vervolgens is het observatieschema doorgenomen met de begeleider op het onderzoek en hebben zij gezamenlijk het codeerschema aangepast voor het huidige onderzoek. De videodata werd geannoteerd met behulp van het computerprogramma ELAN (ELAN, 2025). Aan de hand van het codeerschema in Appendix C is de data geannoteerd. Tijdens het annoteren konden meerdere categorieën worden toegewezen aan hetzelfde muziekmoment.

Data-analyse

Na het annoteren is de data geanalyseerd. De geobserveerde categorieën werden omgezet in frequenties en percentages. Zo werd bepaald hoe vaak een bepaalde categorie voorkwam tijdens de muziekmomenten. Verschillende categorieën werden vervolgens vergeleken om te bepalen welke categorieën meer of minder werden toegepast door de leerkrachten. Leerkracht B is één ochtend geobserveerd, de andere leerkrachten twee ochtenden. Daarom is het gemiddelde van één ochtend berekend zodat de resultaten met elkaar vergeleken konden worden.

Resultaten

Om de onderzoeksvraag centraal in dit onderzoek: *'Hoe wordt er gebruik gemaakt van muziek als middel voor taalontwikkeling in de kleuterklas?'* te beantwoorden is er aan de hand van observaties een beschrijvende analyse gedaan naar het muziekgebruik door de drie verschillende leerkrachten. Er zal ook een tweede vraag beantwoord worden, namelijk: '*Hoe verschilt het muziekgebruik in de kleuterklas tussen de verschillende leerkrachten binnen het onderzoek?'*. Bij het lezen van de resultaten is het belangrijk om mee te nemen dat leerkrachten A en C twee ochtenden zijn geobserveerd en leerkracht B maar één ochtend. Om de gegevens toch te vergelijken, is het gemiddelde aantal gebruikte categorieën berekend van één ochtend voor leerkrachten A en C. In Appendix D (Tabel D1) valt de standaarddeviatie af te lezen per leerkracht. De standaarddeviatie van 7,78 bij leerkracht A wijst op een relatief grote spreiding tussen het aantal gebruikte categorieën tussen de twee observaties. De ene ochtend heeft dus aanzienlijk meer gebruikte categorieën dan de andere ochtend. De standaarddeviatie van 2,83 bij leerkracht C wijst op een kleiner verschil in het aantal gebruikte categorieën tussen de twee observaties.

Resultaten van alle Categorieën

Appendix D (Tabel D2) beschrijft hoe vaak elke categorie in het algemeen voorkwam tijdens de observaties. Omdat er binnen één observatiemoment meerdere categorieën konden voorkomen, zijn deze categorieën apart van elkaar geteld. Een liedje kon bijvoorbeeld zowel in de 'Pedagogische' categorie vallen als in die van 'Routinematig'. De totalen onderaan Tabel D2, de totalen per leerkracht, geven dus de hoeveel categorieën aan die aan bod kwamen tijdens een geobserveerde ochtend.

De categorie die het meeste voorkwam was ‘Taalbeheersing’, wat in 29.66% van de muziekmomenten voorkwam. ‘Pedagogisch’ komt bijna net zoveel voor, met een percentage van 27.97%. Ook het gebruik van ‘Routinematige liedjes’ werd veel ingezet, met een percentage van 18.64%. De categorie ‘Handelingen’ kwam in 13.56% van de muziekmomenten voor en de overige categorieën scoorden allemaal onder de 10%, waarbij ‘Culturele kennis’ veruit het minst werd ingezet.

Zoals te lezen in Appendix D (Tabel D2) verschilt de hoeveelheid categorieën die werden gebruikt sterk tussen de verschillende leerkrachten. Bij leerkracht A kwamen veruit de meeste categorieën voor en de meest voorkomende was ‘Taalbeheersing’ (30.51%). Ook leerkracht B heeft het hoogst gescoord in deze categorie, met een percentage van 40%. Deze leerkracht had echter veel minder gebruikte categorieën en de verdeling over de categorieën ‘Pedagogisch’, ‘Handelingen’ en ‘Routinematige liedjes’ was gelijk. Leerkracht C valt qua hoeveelheid gebruikte categorieën tussen de twee andere leerkrachten in. Bij deze leerkracht kwam ‘Pedagogisch’ het meeste voor en ‘Routinematige liedjes’ werd ook veel gebruikt. Deze leerkracht heeft als enige muziek ingezet ter bevordering van de ‘Culturele kennis’. De uitkomsten per subcategorie worden in de volgende paragrafen besproken.

Categorie Pedagogisch

Appendix D (Tabel D3) geeft de hoeveelheid van de gebruikte concepten, uit de categorie ‘Pedagogisch’, weer tijdens de muziekmomenten. Veel van de gebruikte concepten zijn bij minstens twee leerkrachten geobserveerd, met als uitzondering ‘Getallen/tellen’ wat alleen leerkracht A gebruikte. De meeste gebruikte categorie is die van ‘Sociale en emotionele vaardigheden’ waarbij de leerkrachten muziek inzetten om instructie te geven rondom het gedrag van de leerlingen. Dit was vaak in de vorm van een verzoek dat op zingende toon werd

gegeven, bijvoorbeeld: ‘luister even allemaal’ of ‘ga allemaal maar lekker op de stoel zitten’. Waar elke leerkracht de meeste aandacht voor had, is bij elke leerkracht anders. Leerkracht A legde het meeste nadruk op ‘Het weer’, leerkracht B zowel op ‘De kalender’ als op ‘Eten/voedingswaren’ en leerkracht C gebruikte de muziek het vaakst voor de ‘Sociale en emotionele vaardigheden’.

Categorie Handelingen

In Appendix D (Tabel D4) valt af te lezen dat ‘Verschillende bewegingen’ het vaakst gebruikt is. Dit werd vaak ingezet in combinatie met een liedje, waarbij de tekst werd uitgebeeld door de leerlingen. De subcategorie ‘Lichaamsdelen’ ging over het bewegen van een specifiek lichaamsdeel, bijvoorbeeld wanneer er opgeruimd moest worden. Dan staken alle leerlingen alleen hun handen in de lucht. ‘Handen wassen’ werd door geen van de leerkrachten aangemoedigd met muziek. Alle leerkrachten hebben het gebruik van verschillende bewegingen het vaakst ingezet, bij twee van de leerkrachten was dit zelfs de enige gebruikte manier van het inzetten van de categorie ‘Handelingen’.

Categorie Culturele kennis

Appendix D (Tabel D5) laat de resultaten van de categorie ‘Culturele kennis’ zien. Dit kwam niet voor in de lessen van leerkrachten A en B. Leerkracht C daarentegen had meer aandacht voor de Engelse taal en dit kwam terug in verschillende liedjes.

Categorie Routinematige liedjes

Appendix D (Tabel D6) geeft de resultaten van de categorie ‘Routinematige liedjes’ weer. Het gebruiken van een liedje ter overgang naar een nieuw lesonderdeel kwam het meeste voor. Doordat er ochtenden geobserveerd zijn, is het afscheid helemaal niet voorgekomen. Alle leerkrachten gebruikten routinematige liedjes. Muziek werd voornamelijk ingezet voor het inleiden van een nieuw lesonderdeel. Dit werd bij iedereen gedaan wanneer de leerlingen gingen eten door het liedje ‘Eetsmakelijk’ te zingen. Ook had elke leerkracht een liedje om de dag te starten, dus als begroeting.

Categorie Taalbeheersing

Geen van de leerkrachten heeft liedjes gezongen waarin er gezongen werd op een manier waardoor je dingen moest onthouden zoals weergegeven in Appendix D (Tabel D7). Er kwam in veel liedjes rijm voor en dit is ook bij elke leerkracht meerdere keren terug te zien.

Categorie Plezier

De laatste categorie is die van ‘Plezier’, de resultaten zijn weergegeven in Appendix D (Tabel D8). Instrumenten en dansen kwamen niet voor in de geobserveerde ochtenden. Zingen kwam bij iedereen voor en is dan ook percentueel het meest voorkomende in deze categorie. In 88.89% van de gevallen waarin ‘Plezier’ voorkwam ging het om het zingen. Er is ook één muzikaal spel gespeeld door leerkracht A, een soort memory met klanken.

Conclusie en discussie

Dit onderzoek richt zich op de volgende onderzoeksvragen: *'Hoe wordt er gebruik gemaakt van muziek als middel voor taalontwikkeling in de kleuterklas?'* en *'Hoe verschilt het muziekgebruik in de kleuterklas tussen de verschillende leerkrachten binnen het onderzoek?*'. Deze vragen zijn beantwoord op basis van observaties bij drie leerkrachten. Er zijn verschillen gevonden in de functies van muziekmomenten.

Leerkracht A maakte het meeste gebruik van de categorieën 'Pedagogisch' en 'Taalbeheersing'. Deze categorieën gingen over het leren van concepten (Pedagogisch) en het toepassen van rijm (Taalbeheersing). De concepten die bij deze leerkracht besproken waren, zijn de dagen van de week (De kalender), vormen (Getallen/tellen) en instructies rondom gedrag (Sociale en emotionele vaardigheden). Leerkracht B gebruikte voornamelijk 'Taalbeheersing', waarbij rijm centraal stond. Leerkracht C zette muziek het vaakst in binnen de categorie 'Pedagogisch', waar de nadruk lag op instructies rondom gedrag (Sociale en emotionele vaardigheden). 'Routinematige liedjes' werd ook veel ingezet voornamelijk bij overgangen tussen lesonderdelen. Leerkracht C is de enige die de categorie 'Culturele kennis' toepaste, door het gebruik van Engelse liedjes.

Wat de drie leerkrachten gemeen hebben, is dat 'Taalbeheersing' bij allen voorkomt via rijm. Hieruit kan worden geconcludeerd dat rijm een veelgebruikte strategie is om taalontwikkeling te ondersteunen. Dit sluit aan bij Whitehead (2007), die stelt dat rijm kleuters helpt om begrip te krijgen over verschillende klanken.

Twee van de drie leerkrachten (B en C) gebruikten vaak 'Routinematige liedjes', waarbij vaste liedjes op voorspelbare momenten terugkwamen, zoals bij begroetingen. Volgens MacDonald (2024) is herhaling een belangrijke factor in taalverwerving. Het is daarom mogelijk dat herhaald gebruik van liedjes bijdraagt aan woordenschatontwikkeling, al

kan dit op basis van dit onderzoek niet worden bevestigd omdat de woordenschatmetingen van de leerlingen niet zijn meegenomen binnen het huidige onderzoek. Dit onderzoek brengt alleen de gebruikte categorieën in kaart.

Daarnaast gebruikten leerkrachten A en C muziek binnen de categorie ‘Pedagogisch’ voor instructie rondom gedrag, bijvoorbeeld door op zingende wijze aanwijzingen te geven zoals ‘luister even allemaal’. Muziek vervulde hier een sturende functie voor het gedrag. Dit laat zien dat muziek in de klas niet alleen wordt ingezet voor taalontwikkeling, maar ook voor klassenmanagement.

De categorieën ‘Taalbeheersing’, ‘Routinematige liedjes’ en ‘Pedagogisch’ zijn de voornaamste manieren waarop muziek wordt gebruikt voor de taalverwerving in de kleuterklas binnen dit onderzoek.

Het gebruikte codeerschema is gebaseerd op Gillespie & Glider (2010). Er zijn zowel overeenkomsten als verschillen tussen de resultaten van dit onderzoek en hun resultaten. Alleen overlappende categorieën zijn meegenomen in de vergelijking tussen de twee onderzoeken. Een verschil is dat ‘Taalbeheersing’ in dit onderzoek de meest voorkomende categorie was, terwijl dit in Gillespie & Glider (2010) juist de minst voorkomende categorie was. Voor de categorieën ‘Pedagogisch’, ‘Routinematig’ en ‘Handelingen’ was de verdeling grotendeels vergelijkbaar. ‘Culturele kennis’ en ‘Plezier’ kwamen in beide onderzoeken het minst voor, los van Taalbeheersing bij Gillespie & Glider (2010).

Deze verschillen kunnen mogelijk worden verklaard door methodologische variaties. Gillespie & Glider observeerden volledige schooldagen, terwijl dit onderzoek zich beperkte tot ochtenden. Daarnaast was hun steekproef groter (vijf leerkrachten tegenover drie in dit onderzoek). Bovendien waren vier van de vijf leerkrachten in hun studie aangesloten bij het

Head Start-programma, waarin muziek een belangrijk onderdeel van het curriculum is (HeadStart.gov, 2025). Dit kan invloed hebben gehad op de mate en manier van muziekgebruik. Op basis van dit onderzoek kan echter niet worden vastgesteld of ervaring/ houding van leerkrachten een rol speelt bij de hoeveelheid gebruikte categorieën.

Beperkingen

Veel liedjes werden elke dag herhaald, bijvoorbeeld aan het begin van de dag. De leerkracht begon dan met een liedje waarin ze iedereen begroette en dat het leuk was dat ze er waren. Vervolgens ging de leerkracht een ander liedje zingen over het weer. Deze liedjes, en ook de volgorde ervan, werden elke ochtend herhaald. Er zou daardoor gezegd kunnen worden dat het routinematig is, het is immers een onderdeel van de dagelijkse routine in de klas. Echter, viel dit tweede liedje niet binnen één van de subcategorieën en kon het daardoor niet gecodeerd worden binnen de categorie Routinematig. Ook werkten alle leerkrachten met een thema. Hierdoor werden nieuwe concepten geïntroduceerd. Dit valt te schalen onder categorie één, ‘Pedagogisch’. Echter omdat het thema niet altijd viel onder één van de subcategorieën, werd het niet altijd meegenomen in het onderzoek. Het thema ‘circus’, dat centraal stond bij één van de klassen, is hier een goed voorbeeld van. In beide instanties was het codeerschema niet allesomvattend waardoor categorieën te weinig gecodeerd werden. Een categorie ‘overig’ zou hierbij helpen.

Een andere beperking van dit onderzoek is het feit dat de duur van de muziekmomenten niet is gemeten. Hoelang een moment duurde en of dit iets zegt over de bijbehorende categorie kan niet met zekerheid gezegd worden. Een voorbeeld hiervan is dat een muziekmoment in de subcategorie ‘Instructie rondom gedrag’ vaak bestond uit één zin die zingend werd benoemd. Echter wanneer er over concepten werd gezongen, categorie

‘Pedagogisch’, was dit vaak in de vorm van een liedje en duurde dus langer. Doordat de momenten niet gemeten zijn, kunnen hier geen goede verbanden in worden getrokken maar het speelt wellicht een rol.

Tot slot is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid niet berekend, hier was geen tijd voor in dit onderzoek. Hierdoor zijn de gevonden resultaten minder betrouwbaar. Er is nu één onderzoeker die de data heeft gecodeerd, of een andere onderzoeker tot dezelfde resultaten zou komen is nu niet bekeken. De uitspraken die gedaan worden op basis van deze resultaten moeten dus voorzichtig worden geïnterpreteerd.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

De hoeveelheid gebruikte categorieën verschilt per leerkracht. Wanneer een leerkracht vanuit zichzelf minder met muziek heeft, kan dit misschien invloed hebben op hoe vaak en op wat voor manier een leerkracht muziek gebruikt. Voor een vervolgonderzoek zouden de leerkrachten bevraagd kunnen worden over hun eigen voorkeuren. Dit kan voor een genuanceerder beeld zorgen over de achterliggende redenaties van leerkrachten ten opzichte van muziekgebruik tijdens een les.

Zoals eerder genoemd zou daarnaast een onderzoek naar het effect van herhaling van muziek ook interessant zijn. Het valt op dat alle leerlingen de liedjes konden meezingen, ze hebben het dus vaker gehoord. Het artikel van MacDonald (2024) heeft het over herhaling en dat dit een werkzame factor is voor taalverwerving. Het is interessant om de woordenschat te meten van de leerlingen voor het aanleren van liedjes en daarna, om te kijken of de herhaling ook meespeelt in de taalverwerving.

Aanbevelingen voor de praktijk

Dit beschrijvend onderzoek heeft het muziekgebruik ter bevordering van de taalverwerving bij drie leerkrachten in kaart gebracht. Er kan geconcludeerd worden dat muziek op verschillende manieren wordt ingezet ter bevordering van taalverwerving. In de literatuur worden daarnaast diverse voordelen beschreven van het gebruik van muziek in het taalonderwijs, zoals het stimuleren van de woordenschat, motivatie en de sociaal-emotionele ontwikkeling (Whitehead, 2007; MacDonald, 2024; Miranda, 2011). Miranda (2011) beschrijft in haar artikel de voordelen van een goede sfeer voor de taalontwikkeling. In het huidige onderzoek kwam naar voren dat de categorie ‘Plezier’ niet veel voorkwam. Een aanbeveling zou zijn dat er meer aandacht komt voor het inzetten van muziek om plezier te maken als klas. Dit verbetert de sfeer en kan indirect invloed hebben op de taalontwikkeling van kleuters (Miranda, 2011). Verder kan het uitwisselen van goede voorbeelden van muziekgebruik tussen leerkrachten helpen om effectieve aanpakken te gebruiken en een manier van muziekgebruik te vinden dat bij hen past.

Literatuurlijst

Aguirre, D., Bustinza, D., & Garvich, M. (2016). Influence of songs in primary school students' motivation for learning English in Lima, Peru. *English Language Teaching, 9*(2), 178–191. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n2p178

Allee-Herndon, K. A., Roberts, S. K., Hu, B., Clark, M. H., & Stewart, M. L. (2021). Let's talk play! Exploring the possible benefits of play-based pedagogy on language and literacy learning in two Title I kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal, 50*(1), 119–132. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01141-6

Arasomwan, D. A., & Mashiy, N. J. (2021). Early Childhood Care and Education Educators' Understanding of the Use of Music-Based Pedagogies to Teach Communication Skills. *South African Journal of Childhood Education*, *11*(1). https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.896

Bayanova, L., Chichinina, E., Veraksa, A., Almazova, O., Dolgikh, A. (2022). Difference in Executive Functions Development Level between Two Groups: Preschool Children Who Took Extra Music Classes in Art Schools and Children Who Took Only General Music and Dance Classes Offered by Preschools. *Education Sciences, 12, 119.* https://doi.org/10.3390/educsci12020119

Boerma, T., ter Haar, S., Ganga, R., Wijnen, F., Blom, E., & Wierenga, C. J. (2023). What risk factors for Developmental Language Disorder can tell us about the neurobiological mechanisms of language development. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *154*. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105398

Bremmer, M. (2020). Where's the Body? Reconsidering the Concept of Pedagogical Content Knowledge through Research in Music Education with Dutch Specialist Preschool

Music Teachers. *British Journal of Music Education, 38(2), 119–130.* https://doi.org/10.1017/S0265051720000285

ELAN (Version 7.0) [Computer software]. (2025). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from https://archive.mpi.nl/tla/elan

Gee, J. L. (2025). Exploring music integration: Early childhood and elementary teacher practices. *International Journal of Music Education, 43(3), 416–428.* https://doi.org/10.1177/02557614231217793

Gillespie, C. W., & Glider, K. R. (2010). Preschool teachers' use of music to scaffold children's learning and behaviour. *Early Child Development and Care, 180*(6), 799 808. https://doi.org/10.1080/03004430802396530

HeadStart.gov. (2025, 25 februari). *Music in child development*. https://headstart.gov/curriculum/article/music-child-development

Jurkic, A., Halliday, S. E., & Hascher, T. (2023). The relationship of language and social competence of preschool- and kindergarten-age single and dual language learners in Switzerland and Germany. *Early Childhood Research Quarterly, 64*, 72–83. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.02.003

Lachapelle, J., Charron, A., & Bigras, N. (2024). Literacy environment in early childhood classrooms: Associations with children's engagement. *Journal of Education and Learning, 13*(6), 46–60. https://doi.org/10.5539/jel.v13n6p46

MacDonald, L. (2024). Going for a song: Supporting language acquisition in Gaelic 0–3 groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 45*(1), 34–46. https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2142232

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2026). *Rapport de Staat van het Onderwijs 2025*. Inspectie van het onderwijs. https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/2025/04/16/rapport-de-staat-van-het onderwijs-2025

Miranda, M. (2011). My name is Maria: Supporting English language learners in the kindergarten general music classroom. *General Music Today, 24*(2), 17–22. https://doi.org/10.1177/1048371309359612

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual, K–3*. Paul H. Brookes Publishing.

PISA. (z.d.). https://www.pisa-nederland.nl/resultaten2022/

Pitts, S. E. (2016). Music, language and learning: Investigating the impact of a music workshop project in four English early years settings. *International Journal of Education & the Arts, 17*(20), 1–26.

Qualtrics. (2024). *Qualtrics* [Software]. https://www.qualtrics.com

Sim, T., & Lee, J. A. C. (2024). Music-based language programme teacher training on preschool teachers' music teaching self-efficacy and delivery performance: A case

study. *Southeast Asia Early Childhood Journal, 13*(1), 133–151. https://doi.org/10.37134/saecj.vol13.1.9.2024

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*(6), 934–947. https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934

Sun, H., Bornstein, M. H., & Esposito, G. (2021). The Specificity Principle in Young Dual Language Learners' English Development. *Child Development*, *92*(5), 1752–1768.

TAALBASIS onderzoek. (z.d.) https://sites.google.com/rug.nl/taalbasisonderzoek/home?authuser=0

Ulutas, M. (2022*).* An Evaluation of the Contributions of the Words Frequently Used in Turkish Lullabies to Language Education and Development. *International Online Journal of Education and Teaching, 9(4), 1428–1443.*

Van Der Klis, A. & Junge, C. (2024). *De ontwikkeling van kinderen in Utrecht tijdens corona*. https://www.uu.nl/sites/default/files/Factsheet%20Covid%20Utrecht.pdf

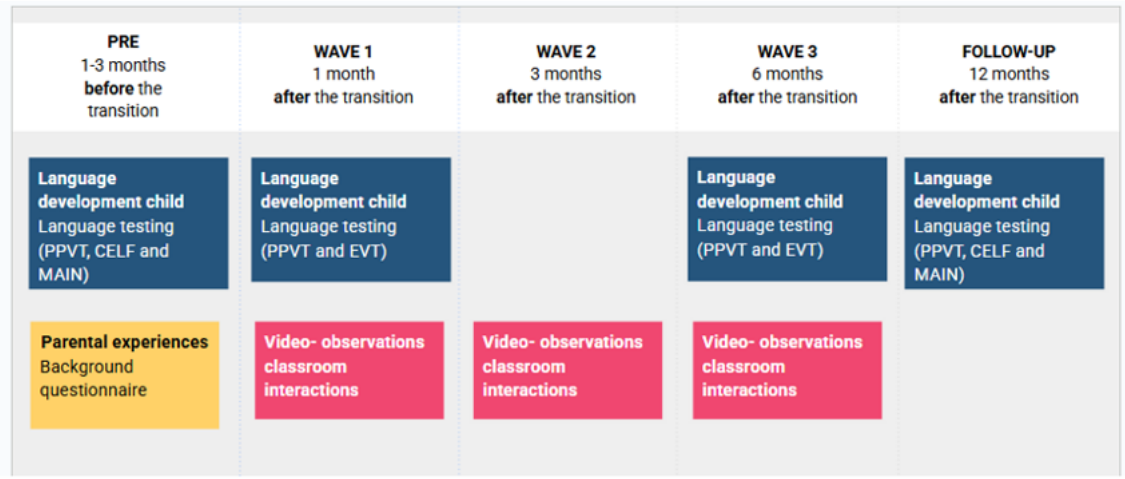
Whitehead, M. R. (2007). *Developing language and literacy with young children* (3rd ed.). Paul Chapman Publishing. http://www.dawsonera.com/abstract/9781849202848

Yang, N., Shi, J., Lu, J., & Huang, Y. (2021). *Language development in early childhood: Quality of teacher-child interaction and children's receptive vocabulary competency*. *Frontiers in Psychology, 12*, 649680. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.649680

Appendix A: Opzet Taalbasis Onderzoek

Figuur A

Opzet van de Dataverzameling binnen het Taalbasis Onderzoek



Appendix B: Codeerschema Gillespie & Glider (2010)

Song functions in early childhood music activities
1. **Pedagogical** [a] (musical activities are used for pedagogical purposes) 1.1 Musical concepts[b] (music is used to explore vocal qualities and musical concepts) 1.1.1 Beat 1.1.2 Rhythm 1.1.3 Volume 1.1.4 Pitch 1.1.5 Timbre 1.2 **Concepts** (music is used to teach a concept or content knowledge about the world) 1.2.1 **Colours** 1.2.2 **Numbers/*Counting*** [c] 1.2.2.1 ***Comparisons e.g. quantity, size*** 1.2.2.2 ***Shapes*** 1.2.3 **Animals (farm, zoo, etc.)** 1.2.4 **Social/emotional skills** 1.2.4.1 ***Children's names*** 1.2.4.2 ***Behavioural reinforcement*** 1.2.4.3 ***Behavioural instruction*** 1.2.5 **Calendar** 1.2.5.1 **Months of the year** 1.2.5.2 **Seasons** 1.2.5.3 ***Days of the week*** 1.2.6 ***Weather*** 1.2.7 ***Letters*** 1.2.7.1 ***Handwriting*** 1.2.8 ***Plants*** 1.2.9 ***Food/nutrition*** 1.3 ***Scaffolding one child (in group context)*** 1.4 ***Scaffolding for whole class***
2. **Actions** (music is used as accompaniment to actions) 2.1 **Body parts** 2.2 **Different kinds of movement (e.g. hopping; jumping)** 2.3 ***Brushing teeth*** 2.4 ***Hand washing*** 2.5 ***Lotion/sanitiser***
3. **Cultural knowledge** (music is used to pass on knowledge about one's country and culture) 3.1 **Holidays** 3.2 Patriotic songs 3.3 **Traditional children's songs** 3.4 Ethnic maintenance (music is used to maintain a connection with another culture, in terms of musical style and/or language) 3.4.1 Chinese 3.4.2 South American 3.4.2.1 Tango 3.4.3 Marango 3.5 ***Language other than English*** 3.5.1 ***Spanish***
4. **Routine songs** (music is used to accompany a ritual event) 4.1 **Cleaning up** 4.1.1 ***Tables*** 4.1.2 ***Centres*** 4.1.3 ***Outside/gym***
4.2 **Transition to new activity** 4.2.1 ***While in line*** 4.2.2 ***Before brushing teeth*** 4.2.3 ***Attention signal/song*** 4.2.4 ***Releasing students*** 4.3 **Sitting (in circle *or at table*)** 4.4 **Greeting songs** 4.5 ***Closing songs***
5. **Language mastery** 5.1 **Rhymes and chants** 5.2 **Memory songs** (e.g. Old Women Who Swallowed the Fly)
6. **Play** (music is used for entertainment, enjoyment and fun) 6.1 **Playing instruments** 6.2 **Singing** 6.3 **Dancing** 6.4 **Musical games (e.g. Musical chairs)**
7. **Background listening** (music is used as 'wallpaper') 7.1 ***During centres*** 7.1.1 ***CDs*** 7.1.2 *Teacher initiated* 7.2 ***Group time*** 7.2.1 *CDs* 7.2.2 ***Teacher initiated*** 7.2.3 ***TV/DVDs*** 7.3 ***Nap time***
[a]Bolded categories indicate that they were observed in this study.[b]Categories not bolded or italicised indicates that they were not observed in this study.[c]Italicised categories indicate that they were added to Dr. Roulston's original schema.

Appendix C: Observatieschema gebruikt in het huidige onderzoek

Tabel C

Observatieschema huidige Onderzoek

Functies van muziek voor de taalverwerving
1) Pedagogisch 1) Concepten i. Kleuren ii. Getallen/tellen 1. Vergelijkingen 2. Vormen iii. Dieren iv. Sociale en emotionele vaardigheden 1. De namen van kinderen 2. Gedragsversterking 3. Instructie rondom gedrag v. De kalender 1. Maanden in het jaar 2. Seizoenen 3. Dagen van de week vi. Het weer vii. Letters viii. Planten ix. Eten/voedingswaarden 2) Handelingen 1) Lichaamsdelen 2) Verschillende soorten bewegingen 3) Handen wassen 3) Culturele kennis 1) Feestdagen 2) Traditionele kinderliedjes 3) Andere talen 4) Routinematige liedjes 1) Opruimen 2) Overgang naar een nieuw lesonderdeel 3) Begroeting 4) Afscheid 5) Taalbeheersing 1) Rijmen 2) Liedjes ter oefening van het geheugen 6) Plezier 1) Instrumenten 2) Zingen 3) Dansen 4) Spelletjes

Appendix D: Resultaten onderzoek

Tabel D1

Gemiddelde en Standaarddeviatie van het aantal Gebruikte Categorieën per Leerkracht per Observatie.

Leerkracht	A	B	C
Gemiddelde *(M)* van één observatie	29.5	n.v.t.	19.5
Standaarddeviatie *(SD)*	7.78	n.v.t.	2.83

Tabel D2

Frequenties en Percentages hoe de Docenten Muziek gebruikten

Leerkracht	A	B	C	Totaal
Pedagogisch	8.5 (28.81%)	2 (20.00%)	6 (30.77%)	16.5 (27.97%)
Handelingen	4.5 (15.25%)	2 (20.00%)	1.5 (07.69%)	8 (13.56%)
Culturele kennis	0 (00.00%)	0 (00.00%)	1.5 (07.69%)	1.5 (02.54%)
Routinematige liedjes	3.5 (11.86%)	2 (20.00%)	5.5 (28.21%)	11 (18.64%)
Taalbeheersing	9 (30.51%)	4 (40.00%)	4.5 (23.08%)	17.5 (29.66%)
Plezier	4 (13.56%)	0 (00.00%)	0.5 (02.56%)	4.5 (07.63%)
Totaal	29.5 (100.00%)	10 (100.00%)	19.5 (100.00%)	59 (100.00%)

Tabel D3

Frequenties en Percentages van de Subcategorieën binnen de Categorie 'Pedagogisch'

Leerkracht	A	B	C	Totaal
Kleuren	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)
Getallen/tellen	2 (23.53%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)	2 (12.12%)
Dieren	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)
Sociale en emotionele vaardigheden	2 (23.53%)	0 (00.00%)	2.5 (41.67%)	4.5 (27.27%)
De kalender	1 (11.76%)	1 (50.00%)	1 (16.67%)	3 (18.18%)
Het weer	2.5 (29.41%)	0 (00.00%)	1 (16.67%)	3.5 (21.21%)
Letters	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)
Planten	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)
Eten/voedingswaarden	1 (11.76%)	1 (50.00%)	1.5 (25.00%)	3.5 (21.21%)
Totaal	8.5 (100.00%)	2 (100.00%)	6 (100.00%)	16.5 (100.00%)

Tabel D4

Frequenties en Percentages van de Subcategorieën binnen de Categorie 'Handelingen'

Leerkracht	A	B	C	Totaal
Lichaamsdelen	1 (22.22%)	1 (50.00%)	0 (00.00%)	2 (25.00%)
Verschillende bewegingen	3.5 (77.78%)	1 (50.00%)	1.5 (100.00%)	6 (75.00%)
Handen wassen	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)
Totaal	4.5 (100.00%)	2 (100.00%)	1.5 (100.00%)	8 (100.00%)

Tabel D5

Frequenties en Percentages van de Subcategorieën binnen de Categorie 'Culturele kennis'

Leerkracht	A	B	C	Totaal
Feestdagen	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)
Traditionele kinderliedjes	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0 (100.00%)	0 (00.00%)
Andere talen	0 (00.00%)	0 (00.00%)	1.5 (100.00%)	1.5 (100.00%)
Totaal	0 (100.00%)	0 (100.00%)	4 (100.00%)	4 (100.00%)

Tabel D6

Frequenties en Percentages van de Subcategorieën binnen de Categorie 'Routinematige Liedjes'

Leerkracht	A	B	C	Totaal
Opruimen	1 (28.57%)	1 (50.00%)	0.5 (09.09%)	2.5 (22.73%)
Overgang naar een nieuw lesonderdeel	1.5 (42.86%)	0 (00.00%)	4 (72.73%)	5.5 (50.00%)
Begroeting	1 (28.57%)	1 (33.33%)	1 (18.18%)	3 (27.27%)
Afscheid	0 (00.00%)	0 (50.00%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)
Totaal	3.5 (100.00%)	2 (100.00%)	5.5 (100.00%)	11 (100.00%)

Tabel D7

Frequenties en Percentages van de Subcategorieën binnen de Categorie 'Taalbeheersing'

Leerkracht	A	B	C	Totaal
Rijmen	9 (100.00%)	4 (100.00%)	4.5 (100.00%)	17.5 (100.00%)
Liedjes ter oefeningen van het geheugen	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)
Totaal	9 (100.00%)	4 (100.00%)	4.5 (100.00%)	17.5 (100.00%)

Tabel D8

Frequenties en Percentages van de Subcategorieën binnen de Categorie 'Plezier'

Leerkracht	A	B	C	Totaal
Instrumenten	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)
Zingen	3.5 (87.50%)	0 (00.00%)	0.5 (100.00%)	4 (88.89%)
Dansen	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)
Spelletje	0.5 (12.50%)	0 (00.00%)	0 (00.00%)	0.5 (11.11%)
Totaal	4 (100.00%)	0 (00.00%)	0.5 (100.00%)	4.5 (100.00%)

Appendix E: Verklaring gebruik generatieve AI-tools

Verklaring AI-gebruik:

Optie 1: Geen gebruik van AI “Er is geen door AI gegenereerde inhoud als mijn eigen werk gepresenteerd.”

Inleiding

Gebruikte AI-systeem/-systemen: Geen

Gebruikte definitieve prompts: n.v.t.

Toepassing: n.v.t.

Aanpassingen: n.v.t.

Methode

Gebruikte AI-systeem/-systemen: Geen

Gebruikte definitieve prompts: n.v.t.

Toepassing: n.v.t.

Aanpassingen: n.v.t.

Resultaten

Gebruikte AI-systeem/-systemen: Geen

Gebruikte definitieve prompts: n.v.t.

Toepassing: n.v.t.

Aanpassingen: n.v.t.

Conclusie en discussie

Gebruikte AI-systeem/-systemen: Geen

Gebruikte definitieve prompts: n.v.t.

Toepassing: n.v.t.

Aanpassingen: n.v.t.