

**BALANS VAN HET MUZIEK-
ONDERWIJS AAN HET
EINDE VAN DE BASISCHOOL 2**

Uitkomsten van de tweede peiling in 1997

Jan van Weerden
Niels Veldhuijzen

Citogroep

Kunstzinnige oriëntatie

SAMENVATTING

In het voorjaar van 1997 is de tweede peiling voor muziek einde basisonderwijs uitgevoerd. Het peilingsonderzoek omvatte een inventarisatie van het onderwijsaanbod in de jaargroepen 6, 7 en 8 en een gedetailleerd onderzoek naar de kennis en vaardigheid van de leerlingen. De belangrijkste conclusies van dit onderzoek zijn hier bij elkaar gezet.

Groeps- of vakleraar De muziekles wordt voornamelijk door de groepsleraar gegeven. Er zijn duidelijke verschillen in onderwijsaanbod tussen groepsleraar en vakleraar. Groepsleraren besteden meer tijd aan zingen; vakleraren hebben meer aandacht voor de verschillende onderdelen van muziek en gebruiken vaak een andere didactiek.

paragraaf 3.2 | pagina 30

Methode- en leermiddelen Net als in 1992 gebruikt slechts 30% van de scholen een methode. Er is wel een nieuwe marktleider: 'Muziek voor de basisschool'.

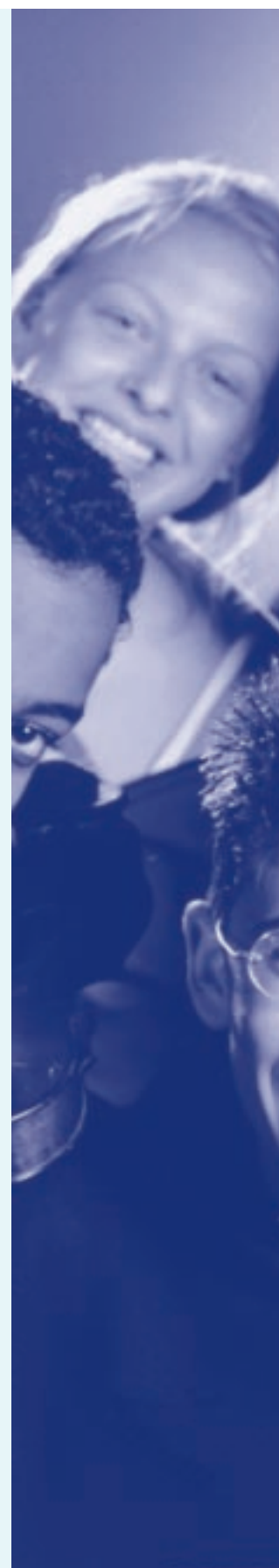
paragraaf 3.2 | pagina 32

Tijd voor muziekonderwijs Er is gemiddeld 45 minuten per week aandacht voor muziekonderwijs. Daarvan gaat de meeste tijd naar het zingen van liederen. Het vastleggen van muziek in een of andere vorm van notatie krijgt de minste aandacht.

paragraaf 3.4 | pagina 35

Gedrag van de leerlingen Leerlingen zijn minder actief bezig met muziek dan in 1992. Er spelen minder leerlingen op een muziekinstrument en er hebben ook minder leerlingen les in het bespelen van een muziekinstrument. Het luisteren naar muziek en het kijken naar muziekprogramma's steeg duidelijk in vergelijking met 1992. Het laatste onderdeel zelfs met 10%. Meisjes bespelen vaker een muziekinstrument, hebben vaker les daarin, kunnen vaker notenschrift lezen en zijn vaker lid van een koor of orkest. Ze kijken ook vaker naar muziekprogramma's. Van de leerlingen met een hoog formatiegewicht (1.90) volgt slechts 7% muziekonderwijs buiten school. Bij de 1.00-leerlingen is dit percentage 29.

paragraaf 4.2 | pagina 46



Houding van leerlingen t.o.v. muzikale activiteiten Ruim de helft van de leerlingen vindt het leuk om met de klas te zingen, echter 20% meer doet niet graag mee met de muziekles op school. Het luisteren naar klassieke muziek wordt het minst gewaardeerd. In het algemeen is de houding om met muziek bezig te zijn positief. Wel lijkt het erop dat het passief bezig zijn toeneemt en het actief musiceren afneemt.

paragraaf 4.3 | pagina 49

Zingen met de groep De kwaliteit van het zingen met de groep is sinds 1992 niet verbeterd en ligt nog steeds op een laag niveau. Door 12% van de groepen wordt een voldoende niveau behaald op liederen uit het eigen repertoire. Bij het uitvoeren van een nieuw aangeleerd lied ligt het percentage voldoende op 18.

paragraaf 5.2 | pagina 60

Individuele praktische prestaties De prestaties van leerlingen op individuele taken, als echotikken, echozingen en liedbegeleiding worden overwegend als onvoldoende beoordeeld. Leerlingen die wel een voldoende halen zijn meestal leerlingen die ook buiten de school muziekles krijgen, vooral om een instrument te leren bespelen.

paragraaf 5.3 | pagina 66

Klankeigenschappen De gemiddelde leerling heeft een redelijke tot goede beheersing van de meeste opgaven over duur, hoogte, kleur en sterkte van klanken. Slechts enkele opgaven worden onvoldoende beheerst, zoals die betreffende het registreren van een reeks toonhoogteverschillen en die over veranderingen in toonduur. De standaarden zijn echter hoog geformuleerd. Slechts 15% voldoet aan de standaard Voldoende en ongeveer 70% aan de standaard Minimum. Het vaardigheidsniveau van de 1.90-leerlingen is duidelijk veel lager dan dat van de 1.00-leerlingen. De prestaties van de leerlingen met buitenschoolse muzieklessen komen in de buurt van de standaard Voldoende. De leerlingen zonder dergelijke lessen presteren slecht. De vaardigheid lijkt in 1997 lager te zijn dan in 1992.

paragraaf 6.1 | pagina 78

Melodie, vorm en functie De gemiddelde leerling beheerst de eenvoudige betekenisopgaven goed en de eenvoudige opgaven over melodie en vorm matig, maar is nauwelijks in staat de opgaven betreffende maat en de meer complexe vormvarianten goed uit te voeren. Ongeveer 41% voldoet aan de standaard Voldoende en ongeveer 92% aan de standaard Minimum. Ook hier is de vaardigheid van 1.90-leerlingen duidelijk lager. Slechts 17% behaalt de standaard Voldoende, terwijl dat bij de 1.25-leerlingen 30% is en bij de 1.00-leerlingen 45%. Leerlingen met buitenschoolse muziekles behalen een beter resultaat, evenals leerlingen met een vakleraar in plaats van alleen een groepsleraar. Bij deze schaal lijkt de vaardigheid in 1997 wat toegenomen.

paragraaf 6.2 | pagina 83

Klassieke instrumenten De gemiddelde leerling kan met redelijk succes het juiste muziekinstrument noemen bij het horen van het geluid van gitaar, piano, viool, en trompet. Alle overige instrumenten in deze schaal, van dwarsfluit tot xylofoon, worden niet goed herkend en benoemd. De standaard Voldoende voor deze schaal gaat uit van matige tot goede beheersing van alle opgenomen instrumenten, uitgezonderd de moeilijkste, de xylofoon. Dit niveau wordt door slechts 4% gehaald. De standaard Minimum wordt door 30% bereikt. Leerlingen die muziekles buiten school hebben behalen de hoogste vaardigheid, maar ook hier bereikt slechts 11% het niveau van de standaard Voldoende. Ook leerlingen die een vakleraar hebben presteren gemiddeld beter. De vaardigheid in 1997 is lager dan in 1992.

paragraaf 6.3 | pagina 87

Schoolmuziekinstrumenten De meeste opgaven over schoolmuziek-instrumenten worden door de gemiddelde leerling niet goed beheerst. Alleen op basis van het geluid wordt geen enkel instrument juist benoemd. Bij vierkeuzevragen, waar namen en/of afbeeldingen worden getoond, is de kans op een juist antwoord groter. De standaard Voldoende wordt door slechts een enkeling bereikt. Slechts 5% bereikt de standaard Minimum. Voor leerlingen die buitenschools muziekles ontvangen liggen de prestaties iets hoger. Deze resultaten zijn in 1997 niet anders dan in 1992.

paragraaf 6.4 | pagina 91

Instrumenten onderscheiden De gemiddelde leerling kan muziek-instrumenten in de juiste groep plaatsen en kan ook redelijk verschillende instrumenten die samenspielen uit elkaar houden. Moeilijke opgaven blijken het onderscheiden van blaasinstrumenten en het juist benoemen van instrumenten in een poporkest te zijn. Ook het kunnen aangeven van de volgorde van invallende instrumenten blijkt te moeilijk. Ongeveer 50% haalt de standaard Voldoende, maar de standaard Minimum wordt door ruim 90% gehaald. Leerlingen die muziekles volgen buiten school hebben een hogere vaardigheid dan de andere. De resultaten zijn in 1997 niet anders dan in 1992.

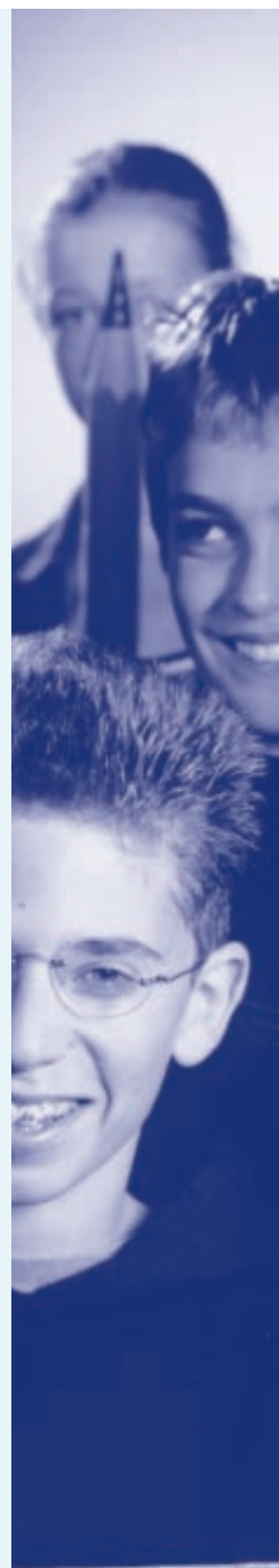
paragraaf 6.5 | pagina 95

Omgeving, landen en culturen De gemiddelde leerling is in staat muziek uit enkele andere culturen goed thuis te brengen, zoals Spanje, Schotland, Afrika en het Caribische gebied, maar slaagt daar slecht in als het om muziek uit Turkije, Marokko, Zuid-Amerika en Indonesië gaat. De vaardigheid voor de standaard Voldoende vraagt dit laatste ook niet van de leerling. Ruim 60% voldoet aan deze standaard. Jongens behalen een beter resultaat dan meisjes bij deze opgaven en dat geldt eveneens voor leerlingen die een vakleraar hebben vergeleken met leerlingen die alleen van een groepsleraar muziekles krijgen. De resultaten in 1997 zijn iets beter dan in 1992.

paragraaf 6.6 | pagina 98

Instrumentgroepen en stijlen De gemiddelde leerling is in staat om opgaven betreffende het plaatsen van muziekinstrumenten in een groep goed op te lossen, evenals het juist rubriceren van jazz, house, rap, country & western en opera. Moeilijk blijken fragmenten met pop, symfonie, reggae en musical. Bijna 50% voldoet aan de standaard Voldoende en bijna 85% aan de standaard Minimum. Leerlingen die muziekles buitenschools hebben en leerlingen die les krijgen van een vakleraar hebben een hogere vaardigheid dan de andere leerlingen. Vergeleken met 1992 is de vaardigheid in 1997 achteruit gegaan.

paragraaf 6.7 | pagina 103



Vastleggen van muziek De gemiddelde leerling kan eenvoudige opgaven met grafische en traditionele notatie aan. Te moeilijk zijn echter opgaven over de maatsoort, een ontbrekende noot, het herhalingssteken of de dynamieknotatie. Ongeveer een kwart voldoet aan de standaard Voldoende. Meisjes behalen op deze opgaven een beter resultaat dan de jongens. Het verschil tussen leerlingen die buitenschools muziekles volgen en de andere is groot. Van de eerste groep behaalt ruim 60% de standaard Voldoende, terwijl de laatste groep niet verder komt dan 7%. De vaardigheid in 1997 lijkt enigszins te zijn afgenomen vergeleken met 1992.

paragraaf 6.8 | pagina 106

Verskil tussen 1997 en 1992 De vergelijking tussen 1997 en 1992 valt bij de meeste uitkomsten negatief uit. Bij de praktische opdrachten kan geen vooruitgang worden vastgesteld en voor de opgaven in muziek beluisteren is het resultaat bij twee schalen positief, bij twee schalen neutraal en bij vier negatief. In het algemeen hebben de prestaties van de leerlingen een onvoldoende niveau en vergeleken met 1992 is er van vooruitgang geen sprake.

paragraaf 7.2 | pagina 115

Verschillen in prestaties tussen leerlingen Als we rekening houden met de samenhang tussen alle belangrijke variabelen in het onderzoek, dan blijken bij de vaardigheid in muziek beluisteren twee elementen van doorslaggevend belang: het al of niet volgen van muziekles buiten de basisschool en de sociaal-economisch achtergrond van de leerling (het formatiegewicht). Bij bijna alle schalen doen leerlingen van allochtone herkomst het aanzienlijk slechter dan de andere. De hoeveelheid lestijd en het gebruik van een methode doen er nauwelijks toe. Wel enigszins van invloed is het al of niet inschakelen van een vakleraar. Indien we voor alle variabelen controleren, is er tussen jongens en meisjes nauwelijks verschil.

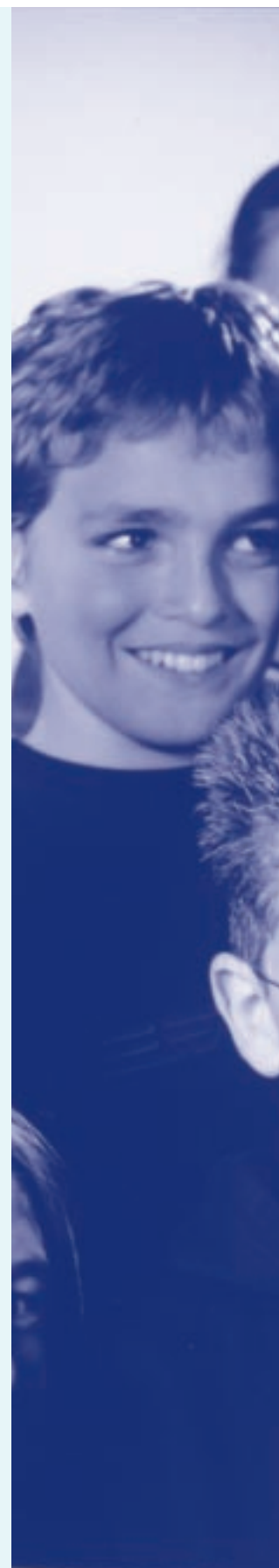
paragraaf 7.3 | pagina 118



INHOUD

Samenvatting	pagina 2
Inleiding	pagina 10
1 De domeinbeschrijving voor de peiling Muziek einde basisonderwijs	pagina 14
2 Het peilingsonderzoek	pagina 20
2.1 De peilingsinstrumenten	pagina 20
2.2 De steekproef van scholen en leerlingen	pagina 22
2.3 De uitvoering van het onderzoek	pagina 24
2.4 Het vaststellen van de standaarden	pagina 25
3 Het onderwijsaanbod voor muziek	pagina 30
3.1 Inleiding	pagina 30
3.2 Enkele aspecten van het muziekonderwijs	pagina 30
3.3 Het onderwijsaanbod voor muziek maken	pagina 36
3.4 Het onderwijsaanbod voor muziek beluisteren	pagina 41
4 Wat leerlingen zelf doen met muziek	pagina 46
4.1 Inleiding	pagina 46
4.2 Gedrag van leerlingen	pagina 46
4.3 De houding van leerlingen tegenover muzikale activiteiten	pagina 49
5 Muziek maken	pagina 54
5.1 Inleiding	pagina 54
5.2 De klassikale prestaties	pagina 60
5.3 De individuele prestaties	pagina 66
6 Muziek beluisteren	pagina 78
6.1 Klankeigenschappen	pagina 78
6.2 Melodie, vorm en functie	pagina 83
6.3 Klassieke muziekinstrumenten	pagina 87
6.4 Schoolmuziekinstrumenten	pagina 91
6.5 Instrumenten onderscheiden	pagina 95
6.6 Omgeving, landen en culturen	pagina 98
6.7 Instrumentgroepen en stijlen	pagina 103
6.8 Vastleggen van muziek	pagina 106

7	Verschillen tussen leerlingen	pagina 114
7.1	Inleiding	pagina 114
7.2	Het effect van leerlingkenmerken en afnamejaar	pagina 115
7.3	Het effect van leskenmerken en attitude	pagina 118
Bijlagen:		
1	Toelichting bij de afbeelding	pagina 124
Literatuur		pagina 128



INLEIDING

In 1986 is in opdracht van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen het project Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) gestart.

Het belangrijkste doel van het project is periodiek gegevens te verzamelen over het onderwijsaanbod en de onderwijsresultaten in het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs. Deze onderzoeksresultaten bieden een empirische basis voor de algemene maatschappelijke discussie over de inhoud en het niveau van het onderwijs. Het onderzoek richt zich op drie vragen:

- Waaruit bestaat het onderwijsaanbod in een bepaald leer- en vormingsgebied?
- Welke resultaten in termen van kennis, inzicht en vaardigheden zijn er gerealiseerd?
- Welke veranderingen of ontwikkelingen in aanbod en opbrengst zijn er in de loop van de tijd te traceren?

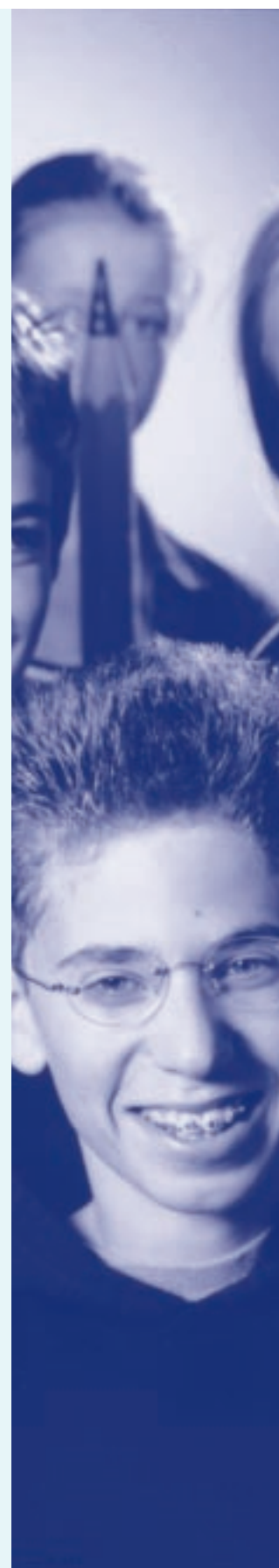
Peilingsonderzoek is een van de instrumenten van de overheid voor de externe kwaliteitsbewaking van het onderwijs (Netelenbos, 1995). Maar daarnaast zijn de resultaten van peilingsonderzoek van belang voor allen – onderwijsorganisaties, onderzoekers en ontwikkelaars van methoden, onderwijsbegeleiders en lerarenopleiders, leraren basisonderwijs en ouders – die betrokken zijn bij de discussie over en de vormgeving van het onderwijs in de basisschool.

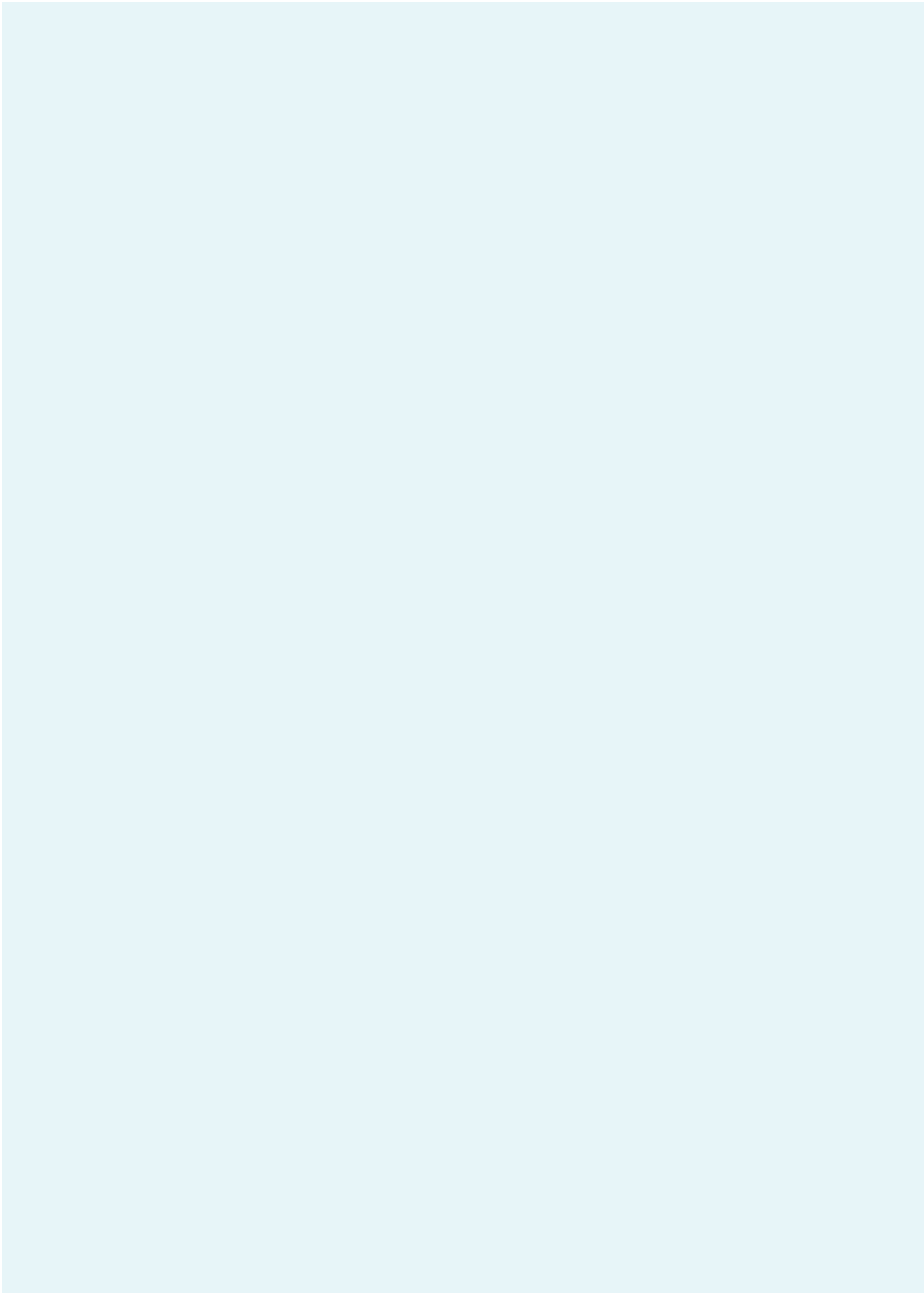
In het voorjaar van 1997 is het tweede peilingsonderzoek voor Muziek in het basisonderwijs uitgevoerd. Het onderzoek is gehouden onder leerlingen in jaargroep 8. Eerder is een peiling voor muzikale vaardigheden uitgevoerd in 1992 (Van Weerden en Veldhuijzen, 1995). Daaraan voorafgaande is in 1987 een peilingsonderzoek voor muziek uitgevoerd, dat zich beperkte tot een beschrijving van het vormingsaanbod voor muziek (Zwarts en Wijnstra, 1989). De opzet van de derde peiling is in belangrijke mate vergelijkbaar met die van de tweede peiling.

De rapportage van de onderzoeksresultaten is in vergelijking met eerdere rapportages op een aantal onderdelen gewijzigd. Er is gekozen voor een nieuwe vormgeving van de balans. De voorbeeldopgaven zijn niet meer in een afzonderlijk voorbeeldenboek opgenomen, maar staan nu bij de betreffende vaardigheidsschaal. We hopen daarmee te bereiken dat de relatie tussen de vaardigheidsschaal en de inhoudelijke aspecten van de opgaven gemakkelijker gelegd kan worden.

De balans begint met een beschrijving van het leerstofdomein voor Muziek zoals die voor het peilingsonderzoek is uitgewerkt. In het kort beschrijven we vervolgens de belangrijkste aspecten van het onderzoek zelf. De resultaten van de inventarisatie van het onderwijsaanbod en van de attitudes van leerlingen ten opzichte van muziek worden gerapporteerd in de hoofdstuk 3 en 4. De resultaten van de leerlingen op de verschillende onderwerpen beschrijven we per domein in de hoofdstukken 5 en 6. Tenslotte rapporteren we in hoofdstuk 7 over de effecten van een aantal variabelen op het vaardigheidsniveau van de leerlingen voor de onderwerpen van het domein Muziek beluisteren.

N.B. De afbeelding bij de vaardigheidsschalen bevat veel informatie en is complex. In de Bijlage is daarom een toelichting op de afbeelding opgenomen.





DE DOMEINBESCHRIJVING VOOR DE PEILING MUZIEK EINDE BASISONDERWIJS

HOOFDSTUK I

Hoofdstuk I

I DE DOMEINBESCHRIJVING VOOR DE PEILING MUZIEK EINDE BASISONDERWIJS

Een peilingsonderzoek vindt plaats op basis van een domeinbeschrijving: een structurele beschrijving van het te onderzoeken leerstofgebied in de vorm van een geordende lijst van leer- en vormingsdoelen. De kerndoelen dienen daarbij als uitgangspunt. Op basis van deze domeinbeschrijving worden opgaven voor leerlingen ontwikkeld.

De basis voor de domeinbeschrijving muziek is gelegd in 1992 bij het eerste peilingsonderzoek (Van Weerden en Veldhuijzen, 1995). Het uitgangspunt voor de ontwikkeling van het instrumentarium was de inhoudelijke structuur zoals die is gegeven met het 'Advies over de voorlopige eindtermen' (1989) en het advies van de Commissie Herziening Eindtermen (1990). In de peiling van 1992 werden conform de eindtermen vijf domeinen onderscheiden en deze konden vervolgens worden gerelateerd aan de kerndoelen uit het Besluit kerndoelen basisonderwijs (1993).

De tweede peiling voor muziek is uitgevoerd op basis van dezelfde domeinbeschrijving. Inmiddels zijn de kerndoelen voor het basisonderwijs herzien (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998) en voor Muziek heeft dat geleid tot een indeling in twee domeinen:

- Muziek maken en
- Muziek beluisteren.

In de rapportage van de peilingsresultaten gaan we uit van deze nieuwe indeling. Er zijn nu weliswaar drie domeinen vervallen, maar twee daarvan – Spreken over muziek en Vastleggen van muziek – zijn nu ondergebracht bij kerndoel 11 van het domein Muziek beluisteren. In het kort beschrijven we de verschillende aspecten en onderwerpen die binnen elk domein zijn geëvalueerd.

Het domein Muziek maken

Het domein Muziek maken betreft het zingen en zelf musiceren van de leerlingen. Belangrijke componenten zijn het zingen van liederen in groepsverband, het bespelen van (eenvoudige) muziekinstrumenten en het bedenken en uitvoeren van muziek. Het peilingsonderzoek voor dit domein is deels klassikaal in het kader van een praktijkles muziek en deels individueel afgenomen door muziekconsulenten. Het domein omvat de volgende onderwerpen.

Zingen in de groep

De groep leerlingen zingt onder leiding van de eigen leraar in principe twee liederen uit het eigen repertoire. De uitvoering wordt beoordeeld op criteria als zuiverheid, articulatie, voordracht en stemgebruik.

Een groep die regelmatig op adequate wijze muziekonderwijs krijgt, moet een nieuw lied, passend voor de leeftijdsgroep en aangeleerd onder leiding van een bekwame leraar, in een redelijk tempo kunnen leren en met bevredigend resultaat kunnen uitvoeren. In de praktijkles wordt daarom een nieuw lied aangeleerd en de uitvoering daarvan wordt op dezelfde criteria beoordeeld.

Relatie tussen de kerndoelen basisonderwijs en de onderwerpen van het peilingsonderzoek

DOMEINEN / KERNDOELEN	ONDERWERPEN PEILING
C MUZIEK MAKEN	
7 De leerlingen kunnen liederen uit de eigen cultuur en andere culturen in groepsverband zingen. Ze letten daarbij op zuiverheid en voordracht.	Zingen van enkele liederen uit het eigen liederenrepertoire Zingen van een nieuw aangeleerd lied
8 De leerlingen kunnen eenvoudige muziek spelen op schoolinstrumenten, met en zonder hulp van notatie.	Het (na)spelen van ritmes op ritme-instrumenten Het nazingen van melodische motieven Het (na)spelen van melodische motieven Het spelen van liedbegeleidingen
9 De leerlingen kunnen een muziekstukje bedenken en uitvoeren op basis van een gegeven melodie, ritme of voorzin, verhaal, sfeer of stemming.	Is niet gespeeld
D MUZIEK BELUISTEREN	
10 De leerlingen kunnen bij het luisteren naar muziek het volgende onderscheiden en benoemen:	
● klankeigenschappen (duur, hoogte, kleur en sterkte);	Klankeigenschappen
● vormprincipes (herhaling, contrast en variatie);	Melodie, vorm en functie
● betekenis (stemming, sfeer) en functie;	Melodie, vorm en functie
● gebruikte instrumenten en/of stemsoorten.	Klassieke instrumenten Schoolinstrumenten Instrumenten onderscheiden
11 De leerlingen kunnen al luisterend:	
● muziek typeren naar geografische en/of culturele herkomst;	Omgeving, landen en culturen Instrumentgroepen, orkesten en stijlen
● klank, vorm en betekenis van muziek met bewegingen uitbeelden;	Is niet gespeeld
● het verloop van een lied of muziekstuk meelesen met behulp van het notenschrift of een andere grafische notatie.	Vastleggen van muziek

Het zingen van melodische motieven en nazinnen

Leerlingen kunnen individueel een voorgezongen melodie, qua toonbereik passend bij hun mogelijkheden, nazingen (echozingen).

Het spelen van ritmische motieven en nazinnen

Leerlingen kunnen individueel een voorgespeeld ritme van een of twee maten naspelen (echotikken, nazinnen tikken, begeleidingen spelen).

Het bespelen van eenvoudige ritme-instrumenten

Leerlingen kunnen eenvoudige ritmische en melodische motieven spelen als begeleiding van een lied op eenvoudige schoolmuziekinstrumenten als handtrom, woodblock, claves, en klankstaven (xylofoon of metallofoon).

Met voornoemde aspecten wordt invulling gegeven aan de kerndoelen 7 en 8 en op elementair niveau ook aan kerndoel 9. Niet opgenomen in het peilingsonderzoek is het zelf bedenken en uitvoeren van een muziekstukje in relatie tot een verhaal, sfeer of stemming.

Het domein Muziek beluisteren

Bij dit domein gaat het om een breed scala aan kennis en vaardigheden die bij het luisteren naar muziek een rol kunnen spelen. Het gaat om het kunnen onderscheiden en benoemen van klankeigenschappen, vormprincipes, betekenis, functie, instrumenten en stemsoorten. Bovendien kan muziek getypeerd worden naar geografische en/of culturele herkomst. Ook is het bewegen op muziek en het meelezen via grafische of traditionele notatie ondergebracht bij dit domein.

Het domein is – verdeeld over de kerndoelen 10 en 11 – uitgewerkt in de volgende acht onderwerpen.

Klankeigenschappen

Als klankeigenschappen worden duur (lang-kort), hoogte (hoog-laag), sterkte (hard-zacht) en kleur onderscheiden. Ze vormen de basiselementen in het beluisteren en bespreken van muziek en komen min of meer geïsoleerd van elkaar aan de orde. Bij klankkleur gaat het dan om de klank van verschillende instrumentgroepen en het benoemen van stemmen al of niet gecombineerd met muziekinstrumenten. Voor het herkennen of onderscheiden van afzonderlijke muziekinstrumenten zijn aparte onderwerpen gedefinieerd.

Melodie, vorm en functie

Drie aspecten zijn in dit onderwerp gecombineerd: het herkennen van melodieën, het onderscheiden van vormprincipes en het duiden van de functie van muziek. Het gaat om eigenschappen van ritme- en melodiefragmenten zoals die aan de orde komen bij het benoemen van maatsoorten en vormprincipes (herhaling, contrast en variatie). Ook de vaardigheid in het herkennen van ritme- en melodiefragmenten is hier aan de orde. De term ‘functie’ verwijst naar het betekenisaspect van muziek. Het gaat dan om zowel functioneel gebruik als om emotionele duiding.

Klassieke instrumenten

Bij dit onderwerp gaat het om het kunnen herkennen en benoemen van klassieke muziekinstrumenten, een aanduiding waarmee deze groep wordt onderscheiden van de ‘schoolmuziekinstrumenten’. Klassieke instrumenten behoren tot de verzameling instrumenten die in de klassieke westerse muziek gebruikelijk zijn. Uiteraard is een selectie gemaakt van de meest populaire en herkenbare instrumenten met het oog op het onderwijsaanbod voor deze leeftijdsgroep.

Schoolinstrumenten

Bij dit onderwerp gaat het om het kunnen herkennen en benoemen van schoolinstrumenten, het instrumentarium dat doorgaans als Orff-instrumenten in de basisschool bekend staat. Het instrumentarium bestaat voor een groot deel uit niet-melodische slaginstrumenten, aangevuld met enkele melodische instrumenten als de xylofoon en het klokkenspel.

Instrumenten onderscheiden

Bij dit onderwerp gaat het om strijk-, blaas-, slag- en toetsinstrumenten als wel of niet behorend tot de groep. Verder is er de vaardigheid om onderscheid te kunnen maken naar rol en aantal bij samenspel en naar volgorde van inzet.

Omgeving, landen en culturen

Bij dit onderwerp gaat het om opgaven die kenmerkend zijn voor verschillende omgevingen, geografisch dichtbij of veraf. 'Dichtbij' gaat het om situaties als markt, kerk, sportstadion of muziektent; 'veraf' gaat het om muziek afkomstig uit verschillende streken van Europa en gebieden uit de wereld, voorzover daar bij leerlingen van basisscholen bekendheid over verondersteld mag worden.

Op grond van vooronderzoek is een keuze gemaakt. Gestreefd is naar een representatie van de huidige multiculturele basisschoolpopulatie.

Instrumentgroepen en stijlen

Dit onderwerp bevat opgaven die te maken hebben met instrumentgroepen en muziekstijlen. De bindende factor is het instrumentgebruik en de daarmee samenhangende klankkleur. Naast het kunnen plaatsen van instrumenten in de juiste groep, komt ook de klankkleur die kenmerkend is voor bepaalde typen orkesten aan de orde, zoals popgroep, jazzorkest, en symfonieorkest. Voorts gaat het om het gebruik van veel voorkomende benamingen van algemeen bekende soorten en stijlen in popmuziek en klassieke muziek.

Vastleggen van muziek

Dit onderwerp betreft de vaardigheid om op globale wijze de vorm van een melodie te kunnen volgen, zowel bij een traditionele notatie als bij een grafische notatie. Leerlingen kunnen met behulp van grafische notatie een melodie, een ritme of het sterker en zachter worden van muziek volgen of op elementaire wijze zelf weergeven. Elementen daarin zijn de weergave van noten en maten en het gebruik en de betekenis van enkele muziektokens.

Uitkomsten van de vorige peiling (Van Weerden en Veldhuijzen, 1995) gaven aan dat een uitvoerige toetsing van notenschrift en andere vormen van grafische notatie niet strookt met de schoolpraktijk. Niettemin wordt op dit vlak van leerlingen binnen kerndoel 11 enige vaardigheid verwacht. Omdat bovendien handhaving van dit onderzoek in het peilingsonderzoek weinig investering vergt en er wel degelijk scholen zijn die hier aandacht aan schenken, is er dus weinig reden om dit onderdeel te laten vallen. Het gewicht van dit onderwerp binnen het geheel van de leerlingprestaties zou men misschien wel wat moeten relativeren.

In het peilingsonderzoek van 1992 werd de leerlingevaluatie voor Muziek en beweging al achterwege gelaten. De argumenten voor die keuze zijn vijf jaar later niet veranderd. Het onderwijsaanbod op dit gebied is – zeker in de hoogste leerjaren – minimaal en een reële evaluatie vraagt om gecompliceerde en arbeidsintensieve procedures, die bovendien ook nog in hoge mate een experimenteel karakter zouden bezitten. Dergelijke kostbare investeringen lijken vooralsnog niet verantwoord.

Als we deze indeling en de verdere invulling vergelijken met die van buitenlandse peilingsonderzoeken dan valt op dat de affectieve component van muziek-onderwijs niet of slechts indirect aan de orde lijkt te komen. Buitenlandse studies (VS, Zweden) daarentegen ruimen een apart domein in voor 'Waarderen van muziek'. Omdat de kerndoelen geen affectieve elementen bevatten, zijn deze uit de beschrijvingen verdwenen. Voor een peilingsonderzoek is het op voorhand niet noodzakelijk zich tot kennis en vaardigheden te beperken. Ook attitudes en gedrag kunnen in principe worden opgenomen in de domeinbeschrijving. Dat is in de uitwerking van de peiling dan ook gebeurd. Er is een vragenlijst ontwikkeld waarin de leerling zowel attitudevragen krijgt voorgelegd als vragen over activiteiten op het gebied van muziek binnen en vooral buiten de school.



**PAUL
VOGELEZANG:**

**“WE ZIJN
NIET IN
STAAT**

**GEWEEST HET MUZIEK-
ONDERWIJS EEN SMOEL
TE GEVEN”**

“Ons muziekonderwijs heeft niets met de werkelijkheid te maken. We zingen uit liedbundels met een liedrepertoire dat volstrekt afwijkt van wat je op radio en televisie hoort. Ik kan het niet bewijzen, maar mijn intuïtie zegt me: leerkrachten generen zich voor deze liedjes. De muzikale wereld van TMF en MTV heeft een zodanige invloed dat leerkrachten onbewust denken: dat kan ik toch niet, dus laat maar lopen. Dit is een bijna defaitistisch scenario. Het muziekonderwijs functioneert niet, omdat het niet bij de kinderen aansluit en omdat professionele kunst niet het startpunt is. De kern-doelen vind ik cognitief en niet realistisch genoeg. Ze zijn gericht op reproductie en dat heeft niets met kunst te maken. Door krampachtig vast te houden aan vaardigheden, handhaaf je het probleem waar we al

veertig jaar onder lijden: we zijn niet in staat geweest het muziekonderwijs een smoel te geven.

Muziekonderwijs wordt interessant wanneer je kinderen laat snappen waarom een componist een muziekstuk op een bepaalde manier in elkaar heeft gezet. Dat is heel wat anders dan de kinderen een kunstje te laten doen; een ritme te laten tikken: kwart, kwart, achtste, achtste, kwart.....

Ik ben voor een projectmatige aanpak waarbij kunstenaars, componisten en consultants samen korte krachtige impulsen geven op scholen.

Daaromheen kan een aantal activiteiten worden gegeven, waar de groepsleerkracht wel mee uit de voeten kan, omdat die activiteiten op het pedagogische, didactische niveau liggen.

Van groepsleerkrachten wordt nu verondersteld dat ze op alle terreinen van de expressievakken kwaliteiten bezitten. Dat ze wat met drama kunnen, met kleien en bovendien nog goed kunnen zingen en een instrument bespelen: het schaap met vijf poten dus. Op de Pabo's zou je moeten proberen specialismen voor de expressievakken te ontwikkelen en scholen zouden hun aannamebeleid op deze specialismes moeten afstemmen.”

Paul Vogelezang is verbonden aan het Instituut voor Kunstzinnige Vorming (LOKV) te Utrecht. Hij is daar onder andere coördinator schoolmuziek.

HOOFDSTUK 2

Hoofdstuk 2

2 HET PEILINGSONDERZOEK

De belangrijkste aspecten van het peilingsonderzoek voor muziek zijn de verschillende peilingsinstrumenten. Deze variëren van vragenlijsten tot toetsen met beeld en geluid en reeksen van praktische opdrachten voor leerlingen. Er wordt een beschrijving gegeven van de steekproef van scholen en leerlingen, de praktische uitvoering van het onderzoek wordt toegelicht en de gevolgde procedure voor het vaststellen van de standaarden wordt uitgelegd.

2.1 DE PEILINGSINSTRUMENTEN

Met de peilingsinstrumenten wordt informatie verzameld over het onderwijsaanbod, de kennis en vaardigheid van de leerlingen en over enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen. Het onderwijsaanbod wordt geïnventariseerd met een aanbodvragenlijst. De muzikale vaardigheden van de leerlingen worden onderzocht met een praktijkles muziek op groepsniveau, met individuele praktische opdrachten en met schriftelijk-auditieve toetsen. Daarnaast hebben zij een vragenlijst ingevuld over praktische bezigheden en interesse. Met de leerlingenlijst worden gegevens over de leerlingen verzameld.

De aanbodvragenlijst

Met deze vragenlijst worden gegevens verzameld over het onderwijsaanbod voor muziek in de bovenbouw. De vragenlijst is daarom voorgelegd aan leraren van de jaargroepen 6, 7 en 8. De lijst bevat vragen over:

- aspecten van organisatie en inrichting van het muziekonderwijs;
- het gebruik van onderwijsleermiddelen;
- de tijdsbesteding.

In hoofdstuk 3 beschrijven we de resultaten van deze aanbodinventarisatie.

De vragenlijst voor leerlingen

De vragenlijst voor de leerlingen naar praktische bezigheden en interesses is bij een vak als muziek van groot belang. Of leerlingen al dan niet naar de muziekschool gaan, een instrument kunnen bespelen en belangstelling hebben voor muzikale activiteiten op school kan van grote invloed zijn op hun prestaties op de toetsen. In hoofdstuk 4 worden de resultaten van deze vragenlijst gepresenteerd.

De praktische opgaven voor muziek maken

De praktische opgaven zijn te verdelen in een klassikaal deel en een individueel deel. Het klassikale deel bevat twee elementen:

- de presentatie van twee liederen vrij te kiezen uit het eigen repertoire onder leiding van de vaste leraar;
- het aanleren en uitvoeren van een nieuw lied onder leiding van een geschoolde toetsleider/muziekconsulent.

Het individuele gedeelte bevat een reeks van ritmische en melodische opgaven die bij een deel van de leerlingen zijn afgenomen door de toetsleider. Alle praktische prestaties zijn achteraf door een jury beoordeeld op kwaliteit. De uitkomsten van de praktische opgaven worden beschreven in hoofdstuk 5.

De toetsen voor Muziek beluisteren

Binnen het domein Muziek beluisteren onderscheiden we acht onderwerpen (zie hoofdstuk 1). Daarvoor zijn in totaal 170 opgaven aan de leerlingen voorgelegd. Om de leerlingresultaten te kunnen vergelijken met die uit 1992 zijn 80 opgaven uit de eerste peiling opnieuw afgenomen. De opgaven zijn verdeeld over vier toetsboekjes met elk 42 of 44 opgaven. Ieder boekje bevatte van elk onderwerp een aantal opgaven en zij waren dus inhoudelijk parallel. Vervolgens zijn de boekjes in de afname paarsgewijs samengevoegd. Elke leerling kreeg dus twee toetsboekjes voorgelegd en maakte zodoende de helft van de opgavenverzameling.

De opgaven zijn zeer gevarieerd en divers van karakter. De meeste gaan vergezeld van een geluidsfragment, vele ook van een illustratie. Een groot aantal is van het meerkeuzetype, maar er wordt ook dikwijls om een zelf te formuleren antwoord gevraagd, bijvoorbeeld de naam van een muziek-instrument. In hoofdstuk 6 worden de uitkomsten gerapporteerd en zijn ook concrete voorbeelden van deze opgaven te vinden.

De leerlingenlijst

Met de leerlingenlijst worden achtergrondkenmerken van de leerlingen verzameld, zoals geslacht, leeftijd en het formatiegewicht. Deze gegevens worden later gebruikt voor de analyses van verschillen tussen leerlingen (zie met name hoofdstuk 7).

De variabele leeftijd wordt omgezet in de variabele leertijd met de volgende twee categorieën:

- regulier, de leerlingen in jaargroep 8 die in dat schooljaar 12 jaar worden of jonger zijn;
- vertraagd, de oudere leerlingen.

De variabele formatiegewicht heeft misschien een nadere toelichting. Het formatiegewicht wordt gebruikt voor de bepaling van de formatie op een school. Op basis van het formatiegewicht worden leerlingen gecategoriseerd naar een combinatie van opleidingsniveau, sociaal-economische achtergrond en etnische herkomst van de ouders. Er worden vijf formatiegewichten onderscheiden:

- 1.25 voor Nederlandse arbeiderskinderen (in termen van opleidings- en/of beroepsniveau van de ouders);
- 1.40 voor schipperskinderen in internaat of pleeggezin;
- 1.70 voor kinderen uit de reizende en trekkende bevolking;
- 1.90 voor kinderen uit gezinnen waarvan ten minste een van de ouders van niet-Nederlandse herkomst is (met beperkingen wat betreft opleidings- en beroepsniveau);
- 1.00 voor alle andere kinderen.

De formatiegewichten 1.40 en 1.70 komen nauwelijks of niet in de steekproef voor. Voor zover deze leerlingen voorkomen, worden zij gerekend tot de categorie 1.25. Veel scholen inventariseren deze gegevens overigens niet omdat te weinig leerlingen een hoger gewicht hebben dan 1.00 en er dus geen effect

van uitgaat op de formatiebepaling. In dat geval krijgen alle leerlingen het gewicht 1.00.

2.2 DE STEEKPROEF VAN SCHOLEN EN LEERLINGEN

De stratumindeling voor de steekproeftrekking op basis van schoolscores

Peilingsonderzoek vindt altijd plaats bij een steekproef van basisscholen. Het peilingsonderzoek voor muziek in 1997 is uitgevoerd in combinatie met een peilingsonderzoek voor rekenen/wiskunde en een proefpeiling voor Nederlandse taal. De gewenste steekproefomvang was bepaald op 270 basisscholen. Voor de steekproeftrekking worden de scholen verdeeld in drie strata op basis van de schoolscores. De schoolscore is gebaseerd op de formatiegewichten (zie paragraaf 2.1) en bestaat uit de ratio van het gewogen aantal leerlingen en het nominaal aantal leerlingen, na aftrek van een correctiefactor van het gewogen aantal leerlingen. Deze correctiefactor bedraagt 9% van het nominale aantal leerlingen, waardoor de schoolscore een bereik heeft van 0.91 tot 1.81. Op basis van de schoolscores zijn de basisscholen voor de steekproeftrekking in drie strata verdeeld. Deze stratumindeling weerspiegelt in globale termen een indeling van de schoolpopulatie op basis van de sociaal-economische achtergrond van de schoolbevolking.

De stratumindeling van basisscholen in 1997 (N = 7123)

Stratum	Schoolscore	Omschrijving	Omvang* in populatie
Stratum 1	≤ 1.05	Overwegend kinderen van ouders met afgeronde voortgezette opleidingen; weinig allochtone kinderen.	57,4%
Stratum 2	1.06 – 1.15	Relatief meer Nederlandse arbeiderskinderen, weinig allochtone kinderen.	24,0%
Stratum 3	≥ 1.16	Vooraf Nederlandse arbeiderskinderen en allochtone kinderen.	18,6%
* teldatumbestand oktober 1996			

De respons van scholen

Naar rato van de omvang van ieder stratum binnen de populatie basisscholen is een basissteekproef van 270 scholen getrokken. Voor elke school in de basissteekproef worden reservescholen getrokken met dezelfde of meest naastgelegen schoolscore. Gegeven de geringe respons zijn in tweede instantie voor elke niet-deelnemende school drie scholen benaderd met een gelijke schoolscore. De respons van scholen is laag. In totaal zijn 890 scholen benaderd, waarvan er

253 (dat is 28%) aan de peiling hebben meegedaan. Er zijn geen specifieke redenen bekend waaraan deze lage respons toegeschreven zou kunnen worden. De definitieve steekproefomvang is 94% van de beoogde omvang van 270 scholen. Zes scholen bleken achteraf geen (bruikbare) aanbodvragenlijst voor muziek te hebben ingevuld, zodat het onderwijsaanbod wordt gerapporteerd voor 247 scholen.

De respons binnen de steekproef naar stratum

	Stratum 1			Stratum 2			Stratum 3		
	omvang	respons	%	omvang	respons	%	omvang	respons	%
Basissteekproef*	155	52	34	65	16	25	50	14	28
Reservesteekproef	345	103	30	153	43	28	152	25	16
Totaal / % beoogd		155	100		59	91		39	78

De verdeling van de formatiegewichten in de drie steekproefstrata

Stratum	Formatiegewicht		
	1.00	1.25	1.90
Stratum 1	76%	21%	3%
Stratum 2	51%	43%	6%
Stratum 3	35%	34%	31%
Totaal	63%	29%	8%

De samenstelling van de steekproef van leerlingen (N = 1030)

Kenmerk	% lln.	Kenmerk	% lln.
Stratum		Formatiegewicht	
● 1	59,7	● 1.00	63,2
● 2	24,7	● 1.25-1.70	30,2
● 3	15,6	● 1.90	6,6
Geslacht		Herkomst 1.90 lln.	
● jongens	51,5	● Turkije	1,4
● meisjes	48,5	● Marokko, Tunesië	1,5
Leertijd		● Suriname, Nederlandse Antillen, Aruba	1,5
● regulier	84,6	● Overige mediterrane*	0,5
● vertraagd	15,4	● overig/onbekend	2,0
* Griekenland, Italië, voormalig Joegoslavië, Spanje, Portugal			

De representativiteit van de steekproef van scholen

Binnen elk stratum is de verdeling van de steekproef van scholen over de schoolscores representatief voor de verdeling in de populatie. Wat de regionale spreiding betreft, is er binnen stratum 1 sprake van een ondervertegenwoordiging van scholen uit Noord-Holland. In de beide andere strata is de regionale spreiding van scholen in de steekproef representatief.

2.3 DE UITVOERING VAN HET ONDERZOEK

Het peilingsonderzoek voor muziek maakte deel uit van een veel breder opgezet onderzoek waarin ook de peiling rekenen/wiskunde en een proefpeiling voor Nederlandse taal waren opgenomen. De totale steekproef omvatte 5314 leerlingen. Van deze leerlingen kregen 1030 leerlingen opgaven van de muziekpeiling voorgelegd. De andere leerlingen maakten schriftelijke toetsen voor de peiling rekenen/wiskunde.

De toetsen voor muziek zijn in hun geheel auditief via een cassette recorder met koptelefoons aangeboden. De schriftelijke-auditieve afname vond plaats in de periode mei-juni 1997. De uitvoering was in handen van toetsleiders, bekend met het onderwijs, die gedurende een ochtendschooltijd een school bezochten. Vóór de ochtendpauze werden de toetsen in jaargroep 8 afgenomen voor rekenen/wiskunde en muziek. Aan het begin van de ochtend kreeg elke leerling een set met toetsen die hij of zij die ochtend zou gaan maken. Ongeveer één op de vijf leerlingen ontving een set met muziektoetsen. Deze leerlingen werden vervolgens bij de opstelling van cassette recorder en koptelefoons geplaatst.

Voor de praktische opdrachten is uit de steekproef van scholen een beperkte selectie gemaakt, waarbij is gelet op spreiding in schoolscore, denominatie, grootte van gemeente en regionale ligging. Van de gevraagde 60 scholen deden uiteindelijk 56 aan het praktische onderdeel mee. Enkele scholen zagen af van verdere deelname vanwege planningsproblemen; één school kon zich niet verenigen met de inhoud van het nieuw aan te leren lied.

Dit onderdeel van de peiling geschiedde in het algemeen nadat de schriftelijke peiling was uitgevoerd. De uitvoering vond plaats op een andere dag, maar wel voor de zomervakantie van 1997 en met een andere toetsleider, in dit geval een ervaren en getrainde muziekconsulent.

Het klassikale gedeelte duurde ongeveer een half uur. Daarin werd eerst onder leiding van de eigen leraar voor muzikles twee liederen uit het gewone repertoire gezongen. Vervolgens leerde de toetsleider/muziekconsulent de groep een nieuw speciaal voor dit doel gecomponeerd lied.

Daarna zijn – in een afzonderlijke ruimte – de leerlingen uit de groep die ook aan de schriftelijke peiling hadden deelgenomen, individueel een reeks opdrachten voorgelegd. Soms zijn ook willekeurig enkele andere leerlingen uit de groep geselecteerd om de afname voldoende efficiënt te maken. Per afname deden 3 tot 6 leerlingen per groep mee. Per leerling vroeg dat nog eens 15 tot 20 minuten van de toetsleider. In totaal voerden 290 leerlingen praktische opdrachten uit, waarvan 244 ook aan de schriftelijke peiling hebben deelgenomen. De prestaties van zowel de hele groep, als van de individuele leerlingen, zijn vastgelegd op audiotape en achteraf beoordeeld.

2.4 HET VASTSTELLEN VAN DE STANDAARDEN

Bij de rapportage van de resultaten worden standaarden vermeld. Deze standaarden zijn ontleend aan het standaardenonderzoek dat voor de eerste peiling muziek is uitgevoerd (Van Weerden en Veldhuijzen, 1995). Deze standaarden zijn aangepast aan de nieuwe vaardigheidsschalen waarover in hoofdstuk 5 wordt gerapporteerd. In voornoemde publicatie is reeds uitvoerig gerapporteerd over het vaststellen van deze standaarden. Voor de lezer van deze publicatie lichten we daaruit de belangrijkste elementen.

Kerdoelen voor het basisonderwijs

De kerndoelen voor het basisonderwijs (Besluit kerndoelen basisonderwijs, 1993; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998) vormen een belangrijk referentiekader voor de beoordeling van de kwaliteit van het basisonderwijs. Het is dus van belang om na te gaan in hoeverre de kerndoelen worden gerealiseerd. Kerndoelen zijn echter vrij globale beschrijvingen van vaardigheden binnen een vakgebied. Het standaardenonderzoek voor de kerndoelen muziek had tot doel voor elk onderwerp niveaus van vaardigheid vast te stellen waarbij sprake is van minimaal, voldoende of gevorderd niveau van beheersing. De standaarden hebben geen voorschrijvend karakter. Zij zijn bedoeld als referentiekader voor de discussie over de kwaliteit van het onderwijs in het licht van de kerndoelen.

Drie standaarden

Er zijn voorafgaande aan het onderzoek drie standaarden geformuleerd: Minimum, Voldoende en Gevorderd. De standaard Voldoende is de belangrijkste standaard, omdat daarmee het niveau wordt aangegeven waarbij de kerndoelen voldoende worden beheerst. Het is niet reëel te veronderstellen dat alle leerlingen de kerndoelen in voldoende mate kunnen bereiken. Dan zouden de kerndoelen op een wel zeer elementair niveau geformuleerd moeten worden. Anderzijds moeten de kerndoelen uiteraard wel voor de meerderheid van de leerlingen gelden, waarbij in de beschrijving van de standaard is gekozen voor 70% tot 75%. Voor zover leerlingen de standaard Voldoende niet bereiken, dient het basisonderwijs te streven naar een minimaal vaardigheidsniveau. Dit niveau wordt geformuleerd met de standaard Minimum, dat door vrijwel alle leerlingen (90% tot 95%) bereikt zou moeten worden. Tenslotte wordt met de standaard Gevorderd een niveau aangegeven dat de kerndoelen voor het basisonderwijs overstijgt. De leerstof op en boven het niveau van deze standaard behoeft niet aan alle leerlingen in het basisonderwijs te worden voorgelegd.

Het vaststellen van de standaarden

Over het antwoord op de vraag wat leerlingen moeten kunnen om de verschillende standaarden te bereiken, zullen de meningen verdeeld zijn. Voor het bepalen van de standaarden zijn daarom met een zorgvuldig opgezette onderzoeksprocedure de oordelen van geïnformeerde beoordelaars gevraagd. Voor dit onderzoek is een groep van 22 beoordelaars samengesteld die voor elk onderwerp standaarden hebben bepaald. De groep bestond uit 8 leraren basisonderwijs met minstens drie jaar ervaring in jaargroep 8, 3 vakleraren muziek,

Definities van de standaarden voor de kerndoelen basisonderwijs

Standaarden	Omschrijving
Minimum	Deze standaard geeft het niveau aan waarop de kerndoelen basisonderwijs minstens moeten worden beheerst. In het basisonderwijs moet ernaar worden gestreefd dat 90% tot 95% van de leerlingen de standaard Minimum bereikt.
Voldoende	Op dit niveau beheersen de leerlingen de kerndoelen in voldoende mate. Verwacht mag worden dat de meeste leerlingen in het basisonderwijs dit niveau bereiken. In het basisonderwijs zou een meerderheid van de leerlingen – dat wil zeggen 70% tot 75% – de standaard Voldoende moeten bereiken.
Gevorderd	Deze standaard geeft een niveau aan dat de kerndoelen voor het basisonderwijs overstijgt. Op dit niveau behoeft het onderwijsaanbod niet aan alle leerlingen te worden voorgelegd.

5 muziekconsulenten en 6 PABO-docenten. Het vaststellen van de standaarden voor een onderwerp verloopt in drie fasen.

Fase 1

In de eerste fase krijgen de beoordelaars een boekje en een audiocassette met alle beschikbare opgaven voor dat onderwerp, gerangschikt in volgorde van moeilijkheidsgraad (van gemakkelijk naar moeilijk) en elke beoordelaar heeft een cassetterecorder met koptelefoon tot zijn beschikking. De beoordelaars beantwoorden alle opgaven, controleren hun antwoorden en geven vervolgens voor iedere standaard een eerste oordeel. Deze oordelen zijn gegeven op afbeeldingen van vaardigheidsschalen, te vergelijken met die in deze publicatie. De vaardigheidsschaal laat voor elk scorepunt zien wat leerlingen goed, redelijk of onvoldoende beheersen. De beoordelaar kiest voor elke standaard een scorepunt op de vaardigheidsschaal dat het beste past bij zijn oordeel. De vaardigheidsschaal op deze beoordelingsformulieren is echter aangepast, zodat de beoordelaars niet geïnformeerd worden over de werkelijke vaardigheidsverdeling in de populatie. Ook de percentielindeling is verwijderd. De eerste oordelen zijn daardoor persoonlijke oordelen en alleen gebaseerd op inhoudelijke afwegingen.

Fase 2

Vervolgens discussiëren de beoordelaars in kleine groepen van gemengde samenstelling over hun eerste oordelen. Deze discussies geven de beoordelaars de gelegenheid over en weer argumenten uit te wisselen voor de gemaakte keuzen en het eigen oordeel ook inhoudelijk aan dat van anderen te toetsen. Na afloop van de discussies geeft iedere beoordelaar een tweede oordeel voor iedere standaard en ook dit oordeel wordt op een fictieve vaardigheidsschaal gegeven, zoals in de vorige fase. De beoordelaars worden erop gewezen dat de discussies niet primair gericht zijn op consensus, maar dat anderzijds de mate van consensus de validiteit van de standaard versterkt. Het tweede oordeel wordt in de computer ingevoerd en voor iedere standaard wordt de mediaan, de

interkwartielrange (dat is het bereik van de middelste 50% van de oordelen) en de totale range van oordelen berekend.

Fase 3

In de derde en laatste beoordelingsfase krijgen de beoordelaars de vaardigheidsschaal uitgereikt met de juiste vaardigheidsverdeling waarop ook de percentielen zijn afgebeeld. De beoordelaars worden dus nu geïnformeerd over de feitelijke vaardigheidsverdeling in de populatie. Deze vaardigheidsschaal wordt ook op een projectiescherm aan de groep gepresenteerd met de gegevens van de groepsoordelen. Iedere beoordelaar kan nu nagaan hoe de eigen oordelen zich verhouden tot de werkelijke vaardigheidsverdeling en welke positie deze oordelen innemen in het totaal van de groepsoordelen. De onderzoeksleider bespreekt met de groep de verhouding tussen de feitelijke vaardigheidsverdeling en de gewenste beheersingsniveaus voor de standaarden binnen de groep. Na kennis te hebben genomen van deze aanvullende informatie geeft iedere beoordelaar voor elke standaard een definitief oordeel op de werkelijke vaardigheidsschaal.

Op de vaardigheidsschalen in hoofdstuk 5 is voor iedere standaard de interkwartielrange van de oordelen uit de derde fase afgebeeld.

De interkwartielrange laat de spreiding zien van de oordelen van de middelste 50% van de beoordelaars. Hoe meer beoordelaars onderling overeenstemmen over het gewenste niveau, hoe smaller deze spreiding zal zijn.

MIRIAM KLAASSEN:

“ER IS IN HET MUZIEK- ONDERWIJS EEN VICIEUZE CIRKEL ONTSTAAN”

“Dit rapport bevestigt wat ik al wist: het gaat niet goed met het muziekonderwijs. En ik ben bang dat het wel niet tot negatieve publiciteit leidt, maar niet tot verandering van beleid. Natuurlijk, kunnen we de groepsleerkrachten de schuld geven, maar van hen je kunt eigenlijk niet verwachten dat ze het vak muziek geven: waar moeten ze immers de vakkennis vandaan halen? Muziek is typisch een doe-vak dat je in contacturen moet leren en daarvoor is op de Pabo's te weinig tijd. En de Pabo-studenten hebben op hun basis- en middelbare school ook al geen muziek gehad. Er is in het muziekonderwijs een vicieuze cirkel ontstaan. Scholen die het muziekonderwijs nu redelijk voor elkaar hebben kunnen over vijf jaar weer slecht presteren. Er was daar dan toevallig een vakleraar muziek, omdat de school even niemand kon vinden voor gym. Maar heel weinig scholen kiezen bewust voor een vakleraar. En voor de vakleraren die wel

aangesteld zijn is de situatie vaak niet beforderlijk. In één ochtend moeten ze een hele school door razen. Ja, dan kom je tot routinematige oplossingen en weinig beleid. En wanneer je als vakleraar bij de schoolbegeleidingsdienst aanklop, voor materiaal, krijg je te horen: dat krijg jij niet, want jij bent vakleerkracht. Ik denk dat het juist beter zou zijn de mensen te ondersteunen die gericht bezig zijn met het vak. Gemeentes zouden beter de keus kunnen maken het beschikbare geld te investeren in een netwerk van vakleerkrachten. Het ministerie zou scholen moeten verplichten een vakleerkracht aan te stellen. Een conservatoriumopleiding is voor zo'n docent niet nodig. Er moet een eenjarige applicatiecursus komen. Moeilijk te organiseren kan dat niet zijn: de conservatoria hebben de *know-how*, de Pabo's het nascholingsapparaat. De aanstelling van een vakleerkracht zou dan wel gekoppeld moeten worden aan een goed schoolplan en een regelmatige controle door de inspectie. Probleem is dat bij die inspectie niet veel mensen rondlopen die ter zaken kundig zijn. Ik sta al twaalf jaar voor de klas als vakleerkracht muziek en heb nog nooit commentaar van de inspectie gehad.”

Miriam Klaassen is vakdocent en bestuurslid van Vereniging Leermiddelen Schoolmuziek (VLS).

HOOFDSTUK 3

Hoofdstuk 3



3 HET ONDERWIJSAANBOD VOOR MUZIEK

Muziekles op de basisschool wordt weer vaker alleen door de groepsleraar gegeven. Op een vijfde van de scholen wordt nog een vakleraar ingeschakeld. Het gebruik van een methode voor muziek was in 1992 al beperkt (30%) en dat blijft zo. Wel is een andere methode nu marktleider geworden. De belangrijkste doelstelling is voor de lesgevers: 'plezier laten ervaren in zingen en musiceren'.

Kennisvermeerdering komt op de laatste plaats.

Aan muziek wordt gemiddeld 45 minuten per week besteed. Dat is wat minder dan in 1992. De belangrijkste activiteit is het zingen van liederen. Daar gaat 60% van de tijd naar toe. Vastleggen van muziek krijgt de minste aandacht. Tussen vakleraar en groepsleraar zijn duidelijk verschillen in onderwijsaanbod. De vakleraar realiseert in het algemeen een breder aanbod, gebruikt vaak een andere didactiek en hecht meer waarde aan uitvoeringscriteria als zuiverheid en articulatie.

3.1 INLEIDING

Op de 247 basisscholen in de steekproef vulden de leraren van de jaargroepen 6, 7 en 8 een vragenlijst in over het onderwijsaanbod voor muziek, bij elkaar 707 leraren. Bij het beschrijven van dat aanbod zullen ook vergelijkingen worden gemaakt met gegevens over het onderwijsaanbod van eerdere aanbodpeilingen uit 1988 en 1992 (Zwarts en Wijnstra, 1989; Van Weerden en Veldhuijzen, 1995). We besteden achtereenvolgens aandacht aan:

- enkele aspecten van het muziekonderwijs,
- het onderwijsaanbod voor het domein Muziek maken en
- het onderwijsaanbod voor het domein Muziek beluisteren.

3.2 ENKELE ASPECTEN VAN HET MUZIEKONDERWIJS

Groepsleraar of vakleraar

Het muziekonderwijs wordt op bijna 70% van de basisscholen uitsluitend gegeven door de eigen groepsleraar. Dat is ongeveer evenveel als in 1988, maar vergeleken met 1992 een toename van 12%. Op iets meer dan een vijfde van de scholen is een vakleraar voor muziek werkzaam die zelfstandig (13%) of samen met de groepsleraar (8%) het onderwijs in muziek verzorgt. Vergeleken met 1992 is de bijdrage van vakleraren aan het muziekonderwijs afgenomen met 8% maar ten opzichte van 1988 is de inzet van de vakleraar voor muziek nauwelijks veranderd. Op 10% van de scholen wordt het muziekonderwijs verzorgd door een 'andere groepsleraar'. Dat kunnen leraren zijn die invallen of vervangen bijvoorbeeld op basis van ADV, BAPO of taakrealisatie, maar ook groepsleraren die vanwege een bijzondere affiniteit met het vakgebied in meerdere groepen muziekonderwijs geven.

We onderscheiden in de rapportage twee categorieën groepen:

- groepen waar een vakleraar bij het muziekonderwijs betrokken is (21%) en
- groepen waar uitsluitend groepsleraren het muziekonderwijs verzorgen (79%).

Verschillen tussen de situatie waarbij uitsluitend een vakleraar het onderwijs verzorgt of waarbij de vakleraar en de groepsleraar samenwerken, blijven buiten beschouwing, evenals het verschil tussen de eigen groepsleraar en andere groepsleraren.

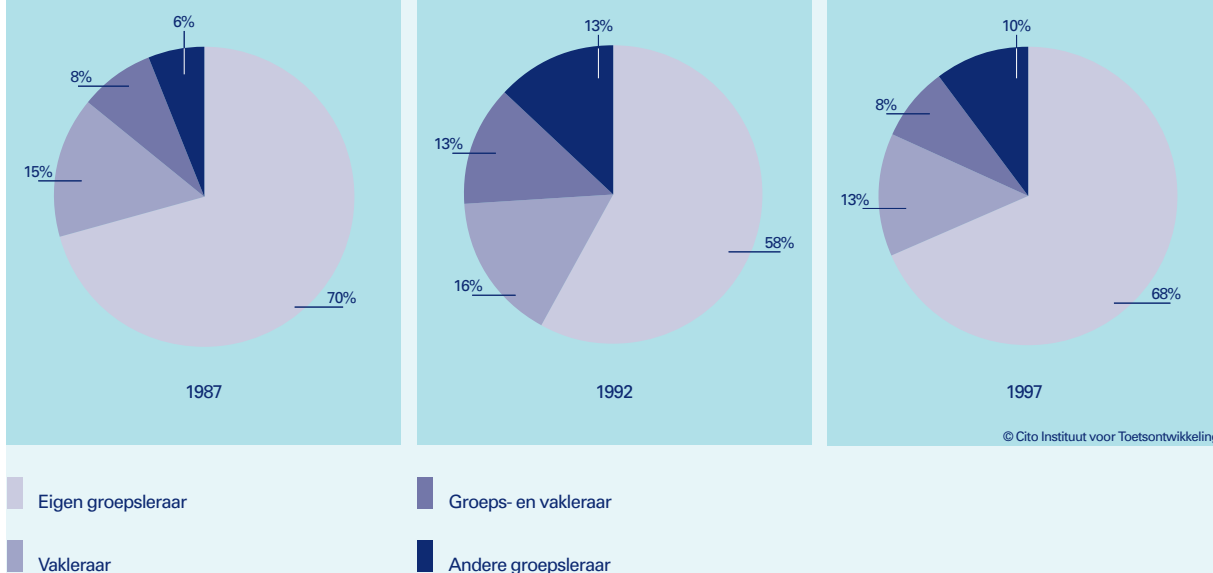
Zelfstandig opererende vakleraren zien we vaker op scholen uit stratum 2 en het minst op stratum 3 scholen. In het laatste geval treffen we significant vaker een combinatie van vakleraar met de eigen groepsleraar aan. Indien er sprake is van een gezamenlijke aanpak door groepsleraar en vakleraar dan is de verdeling meestal zodanig, dat de groepsleraar het kleinste aandeel heeft. In 30% van de gevallen is de verdeling 50-50.

Van vakleraren mag worden aangenomen dat zij een gedegen muzikale vorming achter de rug hebben en in staat zijn één of meer instrumenten te bespelen. Ruim 60% van de vakleraren blijkt het conservatorium doorlopen te hebben. Voorts heeft ruim 24% de onderwijzersopleiding aangevuld met nascholing of cursussen. Ruim 14% van de vakleraren heeft echter geen verdere scholing gevolgd. Ook bij de groepsleraren is informatie verzameld over hun kwaliteiten op dit terrein. Hier heeft 24% na de initiële opleiding nog een opleiding of cursus in deze richting gevolgd. Meestal gaat het hier om een privé-cursus om een instrument te leren bespelen of om deelname aan koorzang of dans. Ruim een kwart van hen heeft een cursus AMV, Gehrels of Orff gevolgd. Op de derde plaats komen de activiteiten van de muziekconsulent en/of de Stichting voor Kunstzinnige Vorming (SKV). De percentages wijken nauwelijks af van die in 1992. Uit deze cijfers blijkt dus dat in 60% van de groepen het muziekonderwijs gegeven wordt door een groepsleraar zonder verder aanvullende scholing.

Gevolde opleidingen en cursussen van leraren die muzikales geven (% leraren)

Aantal respondenten	Jaargroep		
	6	7	8
	231	236	240
Vakleraren:	16.0	18.2	16.3
• Conservatorium, AMV, Schoolmuziek	10.8	11.4	8.8
• Pabo plus cursus	3.0	2.1	2.9
• PA, Pabo, Kweekschool	1.7	3.0	2.5
• Gehrels, Ward, Orff, overige	0.4	1.7	2.1
Groepsleraren met aanvullende opleiding/cursus:	26.4	21.2	22.9
• Privé: Instrument leren bespelen, koor, dans	9.5	6.8	4.2
• Gehrels, Ward, Orff, Conservatorium (AMV)	6.5	6.8	5.8
• Via Stichting voor Kunstzinnige Vorming (SKV) of muziekschool	5.2	2.1	8.8
• Nascholing van Pabo, LCMO, LOKV, SBD	1.3	2.1	3.3
• Specifieke cursussen	4.3	2.5	2.9
Leraren zonder verdere opleiding/cursus:	57.6	60.6	60.8

Type leraar bij muziekonderwijs in bovenbouw basisonderwijs



Ruim eenderde van de groepsleraren beoefent in de vrije tijd muziek. In 1992 was dat 28%. Meer dan de helft van de leraren bespeelt minstens een muziekinstrument, bijna een kwart bespeelt er twee en ruim 6% zelfs drie. De blokfluit is verreweg het populairst. Daarna volgen gitaar, piano en orgel. De laatste twee worden vaker als tweede instrument dan als eerste genoemd. Ruim vier van de tien leraren bespeelt niet zelf een instrument.

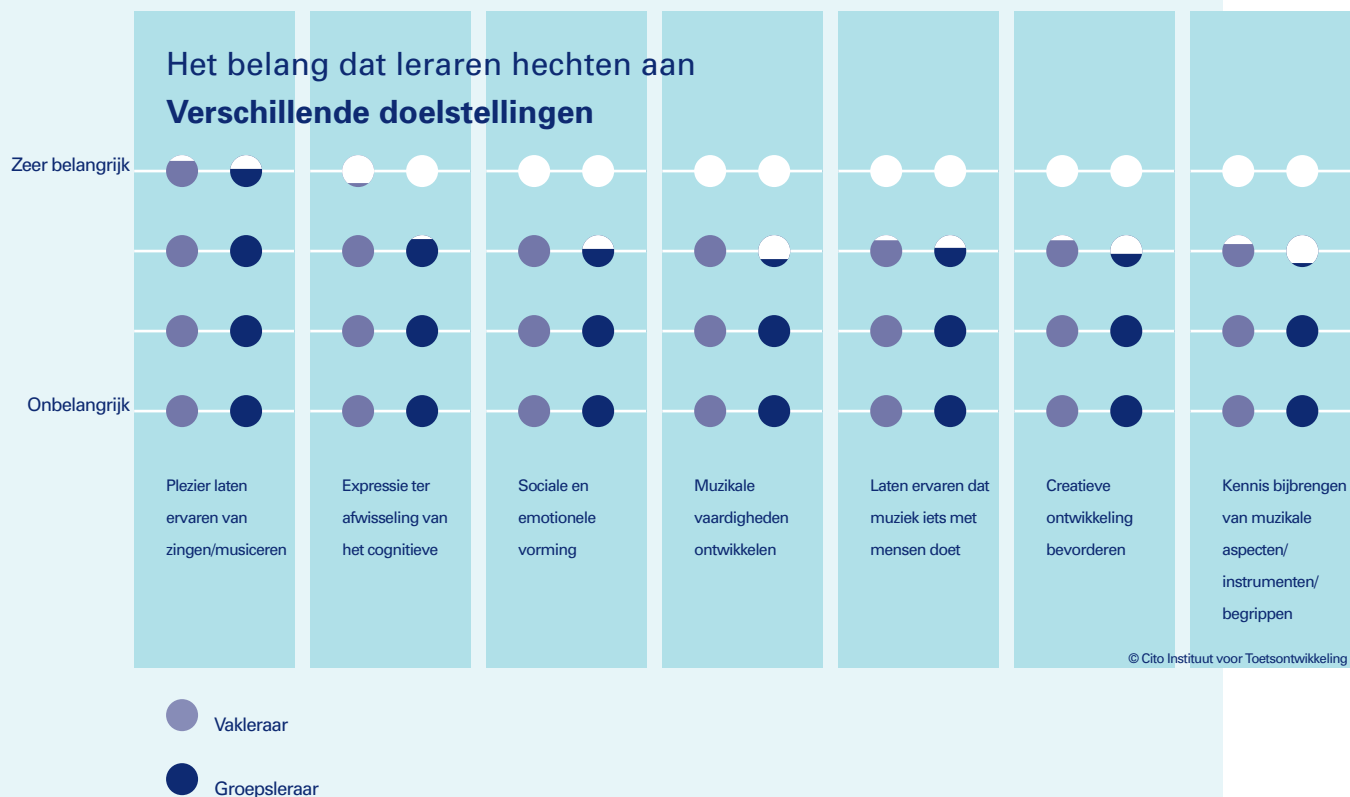
Bij 12% van de leraren (was 16%) is sprake van begeleiding voor het muziekonderwijs van externe instanties. Bij 24% (was 27%) heeft de school een vorm van samenwerking met de muziekschool of met een regionaal centrum voor kunstzinnige vorming. Stratum 3 scholen ontvangen relatief meer begeleiding en werken vaker met een externe instantie samen dan scholen uit de andere twee strata.

Methoden en leermiddelen

Van de 680 respondenten maakt 70% géén gebruik van een methode. In 1992 was dat 69% en in 1988 ook 70%. In dit opzicht is er in 10 jaar dus weinig veranderd. Het gaat nu echter wel om andere methoden. Bovendien was het in 1992 (en in 1988) nog zo, dat vakleraren vaker een methode gebruikten dan groepsleraren. In 1997 zijn de rollen omgedraaid en gebruiken groepsleraren vaker een methode dan vakleraren: 32% tegenover 19%.

De meest gebruikte methode is nu 'Muziek voor de Basisschool'. Het gebruik van deze methode is de laatste vijf jaar gestegen van 2% naar 12%. Op de tweede plaats komt nu 'De Muziektent' die gezakt is van 8% in 1992 naar 6% in 1997. De meeste methoden die verder door de leraren worden genoemd halen nog geen 1%, te weinig om verder in een tabel te zetten.

Het gebruik van de methode 'Muziek voor de Basisschool' door vakleraren en groepsleraren vertoont duidelijke verschillen. Groepsleraren blijken deze methode meer te gebruiken dan vakleraren. Verder blijkt er een significant



verschil voor stratum: stratum 2 scholen gebruiken 'Muziek voor de Basisschool' veel minder, maar deze scholen hanteren sowieso minder vaak een methode. Scholen in stratum 3 blijken vaker Benny Vreden Producties in te schakelen. Het methodegebruik is voor de verschillende jaargroepen niet noemenswaardig anders.

Ter nadere precisering van de vraag welke uitgangspunten leraren hanteren voor het muziekonderwijs is hen ook gevraagd naar het belang van een aantal doelstellingen voor het muziekonderwijs. Alle vijf doelstellingen scoren gemiddeld aan de positieve kant van de schaal. 'Plezier laten ervaren' blijkt daarbij het belangrijkste doel. Relatief het minste belang wordt gehecht aan de meer cognitieve aspecten van musiceren en aan het bevorderen van de creativiteit. Over de hele linie hechten de vakleraren meer belang aan de genoemde doelstellingen dan de groepsleraren. De verschillen zijn het grootst bij de meer cognitieve doelen, in rangorde zijn er nauwelijks verschillen.

Ook al wordt ze niet gevolgd, vaak dient een methode wel als bron; bij groepsleraren vaker dan bij vakleraren. Vervolgens worden naast of in plaats van methoden voor het muziekonderwijs vaak liedbundels gebruikt. En ook dit laatste wordt vaker door groepsleraren dan vakleraren gezegd. Vakleraren geven vaker aan dat zij de inhoud van het muziekonderwijs baseren op eigen inbreng en ervaring.

Naast methoden en liedbundels zijn voor het muziekonderwijs ook andere leermiddelen van belang. De band- of casetterecorder is nog steeds het meest

voorkomende hulpmiddel en dat wordt ook het meest gebruikt. Vergeleken met 1992 heeft de cd-speler nu ook zijn plaats op de basisschool veroverd, ten koste van de platenspeler. Het Orff-instrumentarium blijkt bij ruim 85% van de groepen (scholen) aanwezig. Het regelmatig gebruik ervan komt echter niet verder dan 43%. Teruggelopen in beschikbaarheid zijn de zelfgemaakte instrumenten, evenals trouwens de partituren.

Over de hele linie blijken vakleraren meer gebruik te maken van de aanwezige leermiddelen dan groepsleraren, de cd-speler uitgezonderd. Bij het gebruik van alle muziekinstrumenten zijn er verschillen en ze zijn met name groot bij het Orff-instrumentarium. Vakleraren gebruiken vaker muziekinstrumenten dan groepsleraren.

Bronnen voor het samenstellen van het programma indien geen vaste methode wordt gebruikt (% leraren)

Herkomst programma	Groepsleraar	Vakleraar	Totaal
Methoden voor muziekonderwijs	41	27	37
Liedbundels, de Pyramide, B. Vreden Producties, cassettes, School-TV	23	15	21
Uit projecten, andere vakken, delen van methoden, verschillende bronnen	11	17	12
Eigen inbreng, ervaring, als vakdocent	8	23	11
Eigen programma, in SWP, volgens kerndoelen	8	16	9
Hap-snap, geen echt programma	7	1	6
Programma van muziekschool, Pabo, SBD of SKV	4	1	3

Beschikbaarheid en gebruik van leermiddelen in de klas (% leraren)

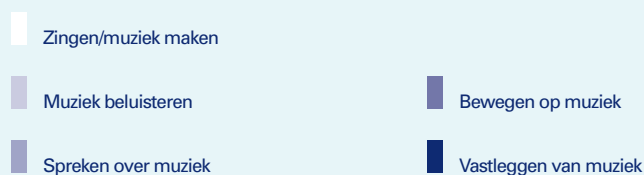
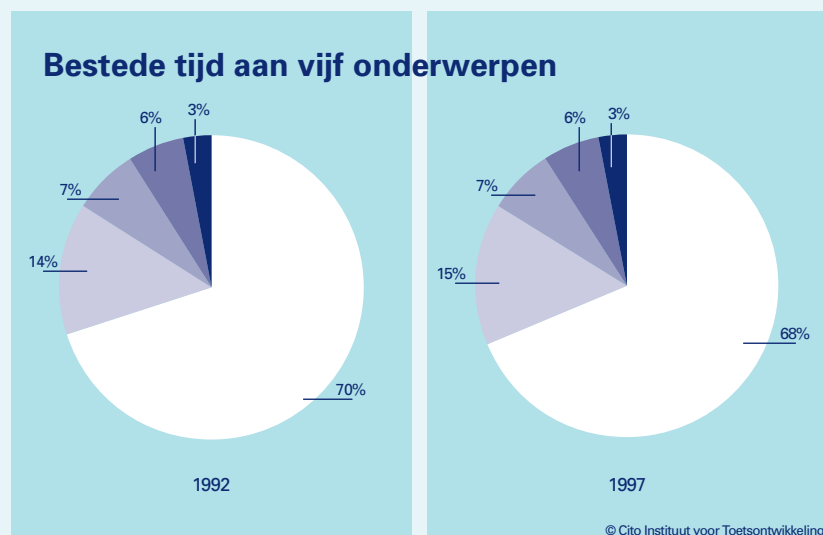
Leermiddelen	Beschikbaarheid		gebruik in 1997		
	1992	1997	nooit	minder dan een keer per maand	een keer per maand of vaker
band- of cassette recorder	95	96	8	20	68
cd-speler	26	66	11	14	41
radio	64	63	33	12	19
televisie	79	77	36	17	24
platenspeler	71	46	21	9	16
diaserie(s)	41	18	13	3	2
ritmische Orff-instrumenten	89	86	19	24	43
melodische Orff-instrumenten	85	79	21	23	35
andere muziekinstrumenten leraren (bijv. gitaar, piano)	59	57	15	11	31
andere muziekinstrumenten leerlingen (bijv. blokfluit)	61	57	19	15	23
zelfgemaakte instrumenten	43	33	16	13	4
handboek(en) over muziek	71	67	23	18	27
partituren	43	29	13	8	9

Lestijd voor muziekonderwijs

In jaargroep 6 wordt gemiddeld per week 48 minuten besteed aan muziekonderwijs. In de jaargroepen 7 en 8 is dat gemiddeld 44 minuten per week. Dat was in 1992 gemiddeld 50 minuten en in 1988 nog 53 minuten. Over de jaren heen lijkt dat een neergaande trend te zijn. Stratum 3 scholen rapporteren gemiddeld iets meer lestijd voor muziekonderwijs (49 minuten) dan scholen uit stratum 2 (gemiddeld 43 minuten); stratum 1 scholen nemen een middenpositie in wat lestijd betreft.

De respondenten zijn wat de lestijd betreft globaal als volgt te verdelen: eenderde geeft ongeveer 30 minuten muziek per week, eenderde ongeveer 45 minuten, en nog eens een kwart besteedt ongeveer 60 minuten per week aan muziekonderwijs. Minder dan 5% komt boven de 60 minuten uit. Vergeleken met 1992 zijn er meer leraren die een korte les van 30 minuten geven en minder die er meer dan een uur tijd aan besteden.

Zingen neemt zo'n 59% van de tijd in beslag: gemiddeld ongeveer 27 minuten per week. Samen met het maken van andere vormen van muziek, zoals klappen en bespelen van instrumenten (4 minuten) komt dat gemiddeld op ruim een half uur per week voor het maken van muziek (68%). Aan muziek beluisteren wordt bij elkaar gemiddeld 7 minuten (15%) per week gespendeerd. De onderwerpen Muziek en bewegen, Spreken over muziek en Vastleggen van muziek krijgen nog minder tijd. Vergeleken met 1992 is er verhoudingsgewijs weinig veranderd. Of de leerlingen les krijgen van een vakleraar of van de (eigen) groepsleraar, maakt geen verschil in de totale tijd die men aan muziek besteedt. Per onderdeel bezien ligt dat echter anders. Groepsleraren besteden meer tijd aan zingen: 61% versus 49%. Vakleraren besteden meer tijd aan andere vormen van muziek maken, analytisch beluisteren, vastleggen en bewegen op muziek.



Er is ook gevraagd naar de tijd die men incidenteel in muziekonderwijs steekt, bijvoorbeeld voor musicals, muziekprojecten en uitvoeringen.

- Het gemiddelde wordt geschat op 19 uur per jaar (in 1992 18 uur). Eén op de drie leraren vult hier niets in. De respons varieert van een kwartier tot 118 uur! 43% vult 10 uur of minder in, 67% 20 uur of minder.
- Jaargroep 8 steekt hier de meeste tijd in: 24 uur. In de groepen 6 en 7 is dat circa 15 uur per jaar.

De incidentele activiteiten, met tussen haakjes de gemiddelde tijd die scholen hieraan besteden, indien zij daar aandacht aan schenken, zijn:

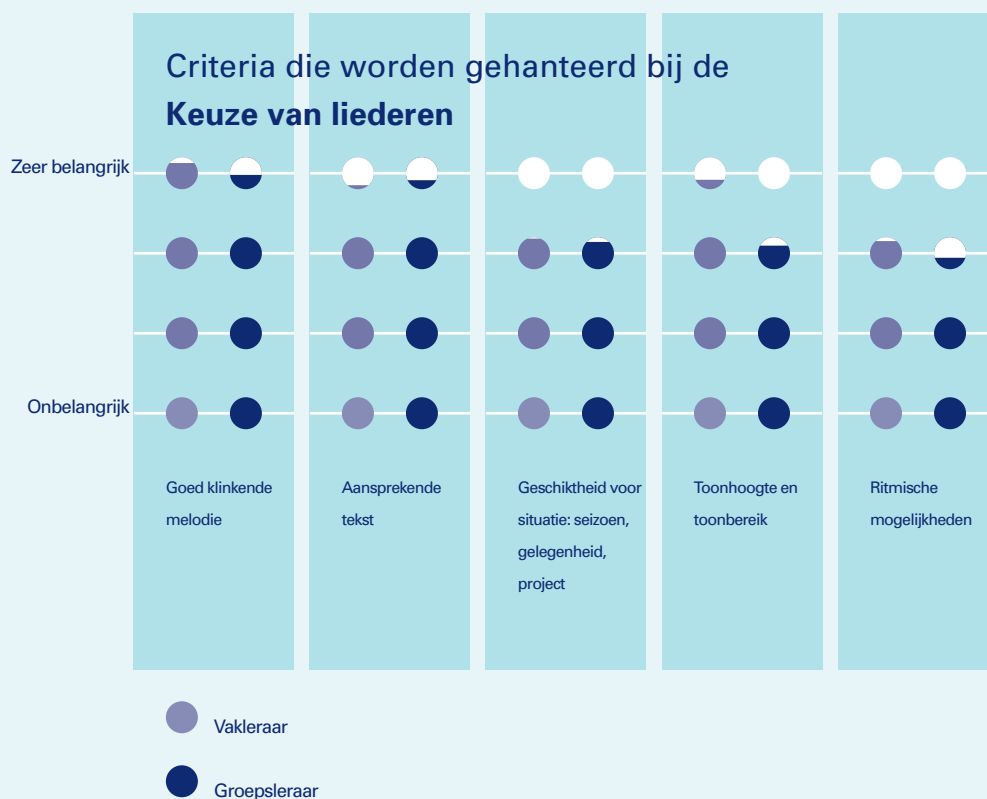
- musical (21 uur);
- muziekuitsvoeringen op school (5 uur);
- muziekuitsvoeringen buiten school (3,5 uur);
- andere activiteiten (8 uur).

Een aantal scholen organiseert muziekonderwijs buiten de reguliere lessen om. 27% van de leraren geeft aan dat dit bij hen het geval is. In de meeste gevallen (16.3%) gaat het om instrumentale activiteiten (blokfluit, gitaar, orgel). Verder zijn er zangkoren en schoolorkesten (4.2%). Net als in 1992 komen deze activiteiten significant meer voor bij scholen in stratum 2.

3.3 HET ONDERWIJSAANBOD VOOR MUZIEK MAKEN

Zingen

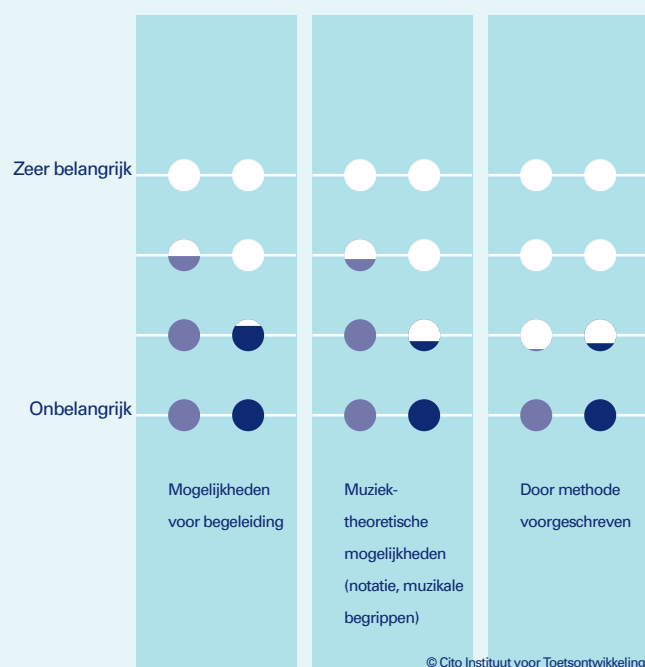
Nagenoeg alle leraren (95%) geven aan dat ze in het afgelopen schooljaar



nieuwe liederen hadden aangeleerd. Het gaat om gemiddeld 15 liederen per jaar. In 1992 waren dat er nog 22. 73% van de leraren noemt één of meer liedbundels. Het vragenformulier bood ruimte voor de namen van maximaal drie liedbundels. Leraren noemen een zeer breed scala aan titels, maar slechts twee worden door meer dan 5% van de leraren genoemd.

- De bundel 'Hoy, een lied' steekt – als het gaat om het gebruikspercentage – met 46% ver boven de rest uit en het gebruik lijkt eerder toe dan af te nemen.
- De 'Benny Vreden Producties' komt op de tweede plaats met 13%, gevolgd door 'Liedboek der kerken'. Ook bij die laatste zien we over de jaren heen een toename.
- 'Alles wordt nieuw' komt nu ook boven de 5%.
- 'Muziek in de Tent' (NOT), 'Nederlands Volkslied' (Polmann en Tiggers) en 'Speel de Balalaika' worden nog relatief vaak door de leraren genoemd, maar vallen vergeleken met 1992 nu terug tot onder de 5%.
- Op 4% elk komen nu de bundels 'De Muziektent', 'Het Koepaard' en bundels samengesteld door de muziekschool of een muziekconsulent. Ook de lied-bijlage van het tijdschrift 'De Pyramide' haalt dit percentage.
- Van de meer dan 100 opgevoerde titels haalt een stuk of dertig bundels een gebruik van 1% of meer. De diversiteit op dit gebied is dus groot.
- Bij 8% van de leraren is sprake van 'eigen repertoire'. Dat verwijst naar een map met een liedverzameling die uit diverse bronnen is samengesteld.

In 1997 is ook gevraagd naar het belang van een achttal criteria die gehanteerd kunnen worden bij het kiezen van een lied om te gaan zingen in de klas. Een goedklinkende melodie legt het meeste gewicht in de schaal, gevolgd door een aansprekende tekst. Ook speelt een belangrijke rol of het lied geschikt is voor



Gebruik van liedbundels in drie peilingsjaren (% leraren)

Liedbundels	1988*	1992	1997
Hoy, een lied	42	43	46
Benny Vreden Producties	12	10	13
Liedboek der kerken	3	5	11
Alles wordt nieuw	4	4	6
Speel de Balalaika	5	7	4
Nederlands Volkslied	5	5	4
Muziek in de Tent (School-TV), 't Liedjesboek (NOS)	5	6	4
* percentages gelden hier voor alle jaargroepen: 1 t/m 8			

een bepaalde situatie, zoals het seizoen, een speciale gelegenheid of een project. Verder van belang zijn toonhoogte, toonbereik en ritmische mogelijkheden. Vakleraren vinden bepaalde criteria belangrijker dan groepsleraren: toonhoogte en toonbereik, ritmische mogelijkheden en mogelijkheden voor begeleiding en muziektheorie. Alleen bij het als minst belangrijk gekwalificeerd criterium – het voorschrift van de methode – scoort de groepsleraar hoger dan de vakleraar.

Aanleren van een lied

Liederen kunnen op verschillende manieren worden aangeleerd. De vragenlijst onderscheidt vier vormen:

- voorzingen en nazingen;
- voorspelen met behulp van een instrument en daarna voorzingen en nazingen;
- met plaat of cassette laten meezingen;
- eerst de tekst inoefenen, dan de melodie.

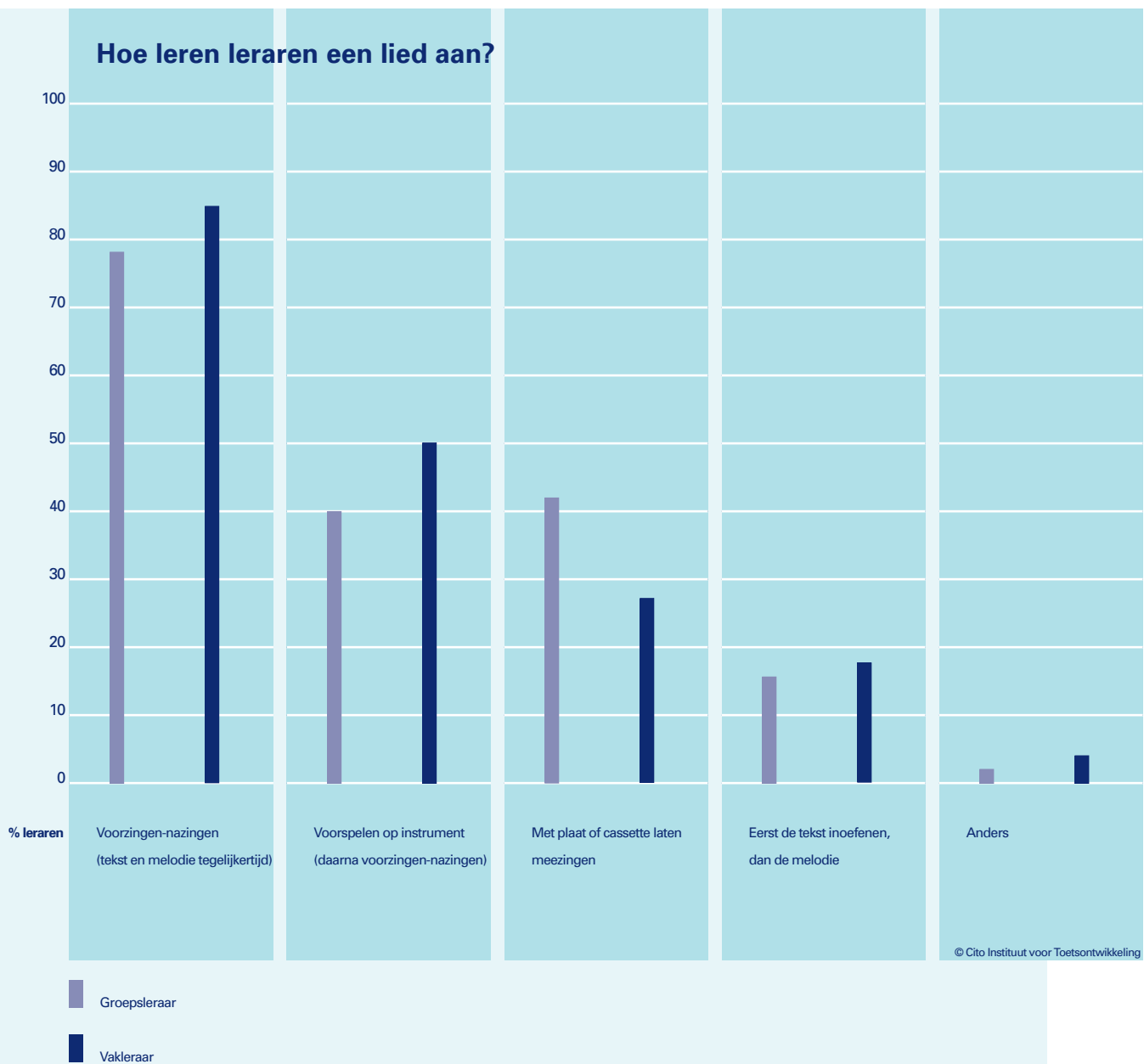
De methode van voorzingen en nazingen blijkt in de praktijk nog steeds de meest gebruikelijke te zijn en wordt door bijna alle leraren wel gehanteerd. Ook worden veelvuldig andere varianten opgevoerd. Vaak betreft dat meer analytische benaderingen, zoals beginnen met luisterfragmenten, ritmische oefeningen of moeilijke passages. Voorts valt hier ook het aanleren door leerlingen zelf onder. Het maakt ook hier verschil wie de liederen aanleert. Een vakleraar bezigt meer het voorzingen en voorspelen, de groepsleraar maakt meer gebruik van een plaat of een cassette en schakelt vaker leerlingen in.

Bij het zingen van liederen zal de leraar bepaalde criteria hanteren om de prestaties van de leerlingen te beoordelen. Er zijn er zeven in kaart gebracht. De vakleraren hechten aan de meeste criteria meer belang dan de groepsleraren en dat is met name bij zuiverheid en articulatie het geval. Het belangrijkste criterium is enthousiasme/plezier. Daarover verschillen vakleraar en groepsleraar niet van mening.

Begeleiding en meerstemmigheid

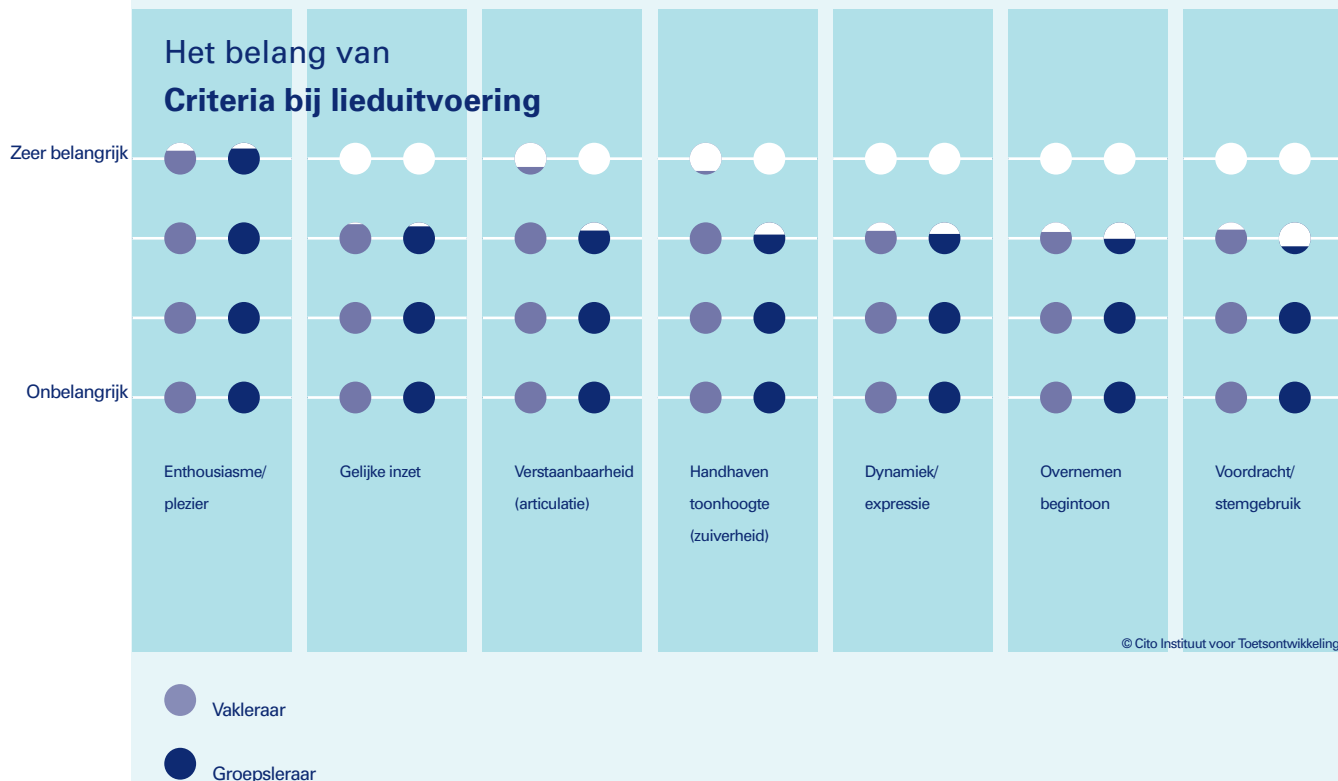
Het zingen van liederen kan op verschillende manieren begeleid worden:

- instrumentaal door de leraar;
- op ritme-instrumenten door leerlingen;
- op melodische instrumenten door leerlingen;
- door muziek op plaat of cassette.



De verschillende varianten scoren allemaal laag. Begeleiding met behulp van cd of cassette komt het meest voor bij groepsleraren, de andere drie worden vaker door vakleraren gehanteerd.

Ook is gevraagd in hoeverre meerstemmigheid aan de orde komt. Afgaande op de antwoorden van de leraren komen we tot gemiddeld 7 tot 8 keer per jaar dat een meerstemmig lied wordt uitgevoerd. Daarbij gaat het voornamelijk om de uitvoering van een zangcanon. Groepsleraren hanteren meerstemmigheid minder vaak dan vakleraren.



Andere vormen van muziek maken

Behalve zingen kent het basisonderwijs ook andere vormen van muziek maken. Het gaat hier vooral om het werken met maat en ritme en – zij het sporadisch – het ontwerpen van muziek. De hieraan bestede tijd beslaat gemiddeld 8% (was 10% in 1992) van de beschikbare tijd voor het muziekonderwijs. Deze vormen van muziek maken komen vaker aan de orde als er een vakleraar bij betrokken is.

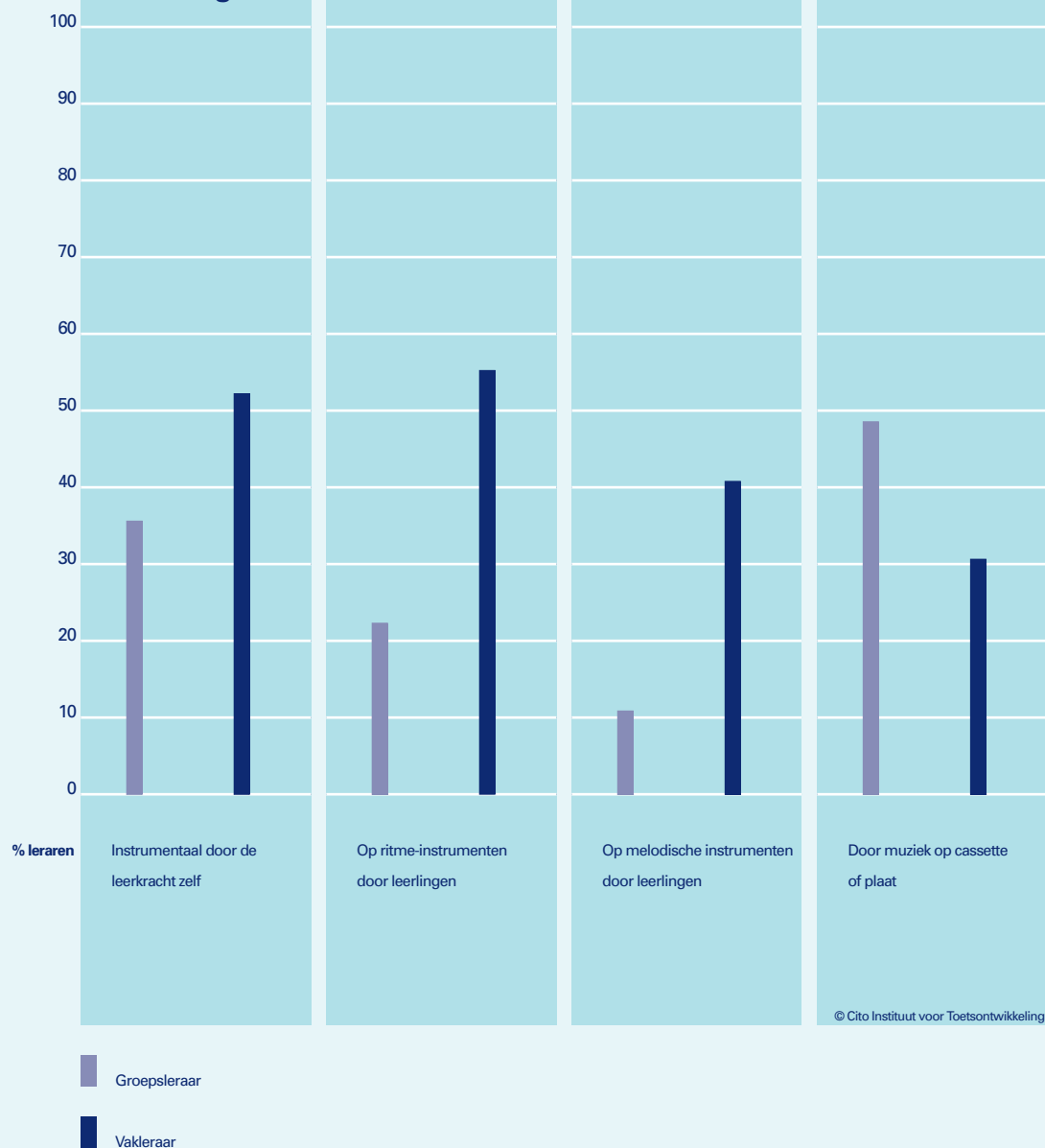
Werken met maat en ritme

Aan de leraren is gevraagd aan te geven of zij aandacht geven aan maat en ritme in de vorm van klappen (stampen) of spelen op een instrument. Het klappen van ritme blijkt de meest frequent beoefende activiteit te zijn. De frequentie per jaar komt echter gemiddeld niet verder dan 12 als er een vakleraar bij is betrokken en circa 8 als alleen een groepsleraar de muzieklessen verzorgt. Vergeleken met 1992 is hierin geen verandering te constateren.

Ontwerpen en uitvoeren van muziek

Gevraagd is verder naar het laten ontwerpen en uitvoeren van een eigen ritme of melodie, en met name bij welk gegeven dit plaatsvond. Van de zes genoemde mogelijkheden komen er drie nog wel eens voor, namelijk het ontwerpen van een ritme of melodie als begeleiding bij bestaande liederen, op gegeven woorden of tekst en als voortzetting of antwoord op een gegeven ritme of melodie. Iets minder dan de helft van de respondenten heeft daaraan in het betrokken jaar één of meer keer aandacht besteed. Maar weinigen doen dit echter frequent, gemiddeld hoogstens viermaal per jaar. Vakleraren laten vaker ritmen of melodieën ontwerpen dan groepsleraren.

Hoe begeleiden leraren liederen?



3.4 HET ONDERWIJSAANBOD VOOR MUZIEK BELUISTEREN

In de vragenlijst naar het onderwijsaanbod is onderscheid gemaakt in twee vormen van muziek beluisteren:

- luisteren om structuur en samenstelling te ontdekken: *analytisch luisteren*, en
- luisteren om te waarderen en genieten: *affectief luisteren*.

Andere aspecten van Muziek beluisteren zijn het 'Vastleggen van muziek' en 'Muziek en bewegen'.

Analytisch luisteren

Luisteren naar de structuur en samenstelling van muziek betekent vooral het onderkennen van de voornaamste eigenschappen van muzikale geluiden. In dat kader wordt ook het (her)kennen van instrumenten en ensembles meegenomen. Over het geheel genomen besteedt men hier weinig aandacht aan. Diverse aspecten van analytisch luisteren komen op veel scholen niet of nauwelijks aan de orde. Bijna de helft van de leraren besteedt nooit aandacht aan het benoemen van soorten geluid uit de omgeving en meer dan de helft van de leraren besteedt nooit tijd aan het laten herkennen en benoemen van liederen of muziek aan de hand van melodie- en ritmefragmenten. Het leren herkennen en benoemen van de maatsoort of de vorm komt ook op de meeste scholen niet voor. Er is wel weer een verschil tussen onderwijs met en zonder vakleraar. Vakleraren doen meer aan de verschillende aspecten van muziek beluisteren dan groepsleraren. De verschillen zijn echter niet groot. Het grootste verschil zit bij de aandacht voor de soorten muziekinstrumenten. Vergelijken met de vorige peiling is het beeld nauwelijks gewijzigd. De aandacht voor instrumenten lijkt enigszins toe te nemen.

Aandacht voor aspecten van analytisch luisteren (% leraren)

	nooit	minder dan een keer per maand	een keer per maand of vaker
Het beluisteren en benoemen van:			
● ensembles (bijv. popgroep, drumband, orkesttypes)	42	31	28
● verschillende soorten instrumenten	26	36	39
● geluidssterkte: hard(er), zacht(er), hetzelfde	36	33	31
● geluidsduur: lang(er), kort(er), hetzelfde.	38	34	28
● geluidshoogte (hoog/hoger, laag/lager, hetzelfde)	31	38	31
● verschillende soorten geluiden, o.a. omgevingsgeluiden	45	37	18
Bij het beluisteren van liederen of muziek(fragmenten) aandacht besteden aan het herkennen en benoemen van:			
● de vorm (bijv. A-B, A-B-A)	63	22	15
● de maatsoort (bijv. twee- en driedeligheid)	64	21	15
Lieder en muziek(fragmenten) laten herkennen en benoemen aan de hand van:			
● ritmefragmenten	59	24	16
● melodiefragmenten	56	27	17

Affectief luisteren

Affectief luisteren komt op meer dan 80% van de scholen wel aan de orde. Er is gevraagd of er na het beluisteren van muziek een discussie plaatsvindt en of er in die nabespreking aandacht is voor verschillende aspecten. Een dergelijke nabespreking houdt 66% van de leraren; 43% geeft aan dat 'meestal' te doen.

De aandacht voor soorten muziekinstrumenten scoort, net als bij het analytisch luisteren, het hoogst. Meer dan 90% van de basisschoolleraars heeft dit in het voorgaande jaar besproken. In 1992 was dat nog 73%.

Op de tweede plaats is er vooral aandacht voor de stemming of sfeer die met de muziek wordt geassocieerd. Daarna is er aandacht voor plaats en herkomst en muzieksoorten. 'Functie of gebruik van muziek' komt als minst besproken aspect uit de bus. Alleen bij muzieksoorten is er een belangrijk verschil tussen vakleraren en groepsleraren.

Ook de aandacht voor de verschillende muziekstijlen (klassiek, pop/amusement, niet-westerse muziek, jazz) blijkt zeer beperkt: 2 à 5 keer per jaar.

Het beluisteren van klassieke muziek komt nog het meest voor in de muziekles, gevolgd door het beluisteren van pop- en amusementsmuziek. Wereldmuziek (niet-westerse muziek) en jazz komen zelden aan de orde. Ruim 60% besteedt nooit aandacht aan jazz.

Aandacht voor aspecten van affectief luisteren (% leraren)

	groepsleraar	vakleraar
Indien beluisterde muziek is nabesproken, heeft u dan aandacht besteed aan:		
● functie of gebruik	59	72
● stemming of sfeer	89	91
● plaats en herkomst van de muziek	76	82
Zijn in het afgelopen jaar de volgende begrippen of zaken besproken?		
● soorten instrumenten	94	92
● muzieksoorten (bijv. jazz-, pop-, volksmuziek)	53	75

Vastleggen van muziek

In de praktijk van het muziekonderwijs op de basisschool wordt het noteren van muziek of het gebruiken van grafische of traditionele notatie doorgaans behandeld in samenhang met de uitvoering van een lied of muziekstuk.

Gerichte aandacht voor notatie is op de meeste scholen geen gebruikelijke zaak. Meer dan 50% besteedt er nooit aandacht aan. Zo'n 40% komt op een tijd tussen één en vijf minuten per week. In termen van tijd gaat het hier dus over een marginaal aspect van het muziekonderwijs op de basisschool.

Notatie wordt het meest gebruikt voor het klappen, spelen of zingen van een ritme of het zingen/spelen van een melodie. Meestal gaat het dan om de klassieke notatie. Dit komt gemiddeld 8 maal per jaar voor bij vakleraren en 3 maal bij groepsleraren.

Noteren van en praten over muziek vereist bekendheid met een aantal begrippen. Een deel daarvan behoort specifiek bij het noteren van muziek, zoals notenbalk, rusten, noten en de muzieksleutel, andere delen hebben een ruimer toepassingsgebied. De mate waarin bepaalde begrippen of zaken in de loop van een jaar aan de orde zijn gesteld, varieert van 97% voor ritme tot 11% voor

interval. De kans dat iets aan bod is gekomen, blijkt het hoogst te zijn als de vakleraar het onderwijs verzorgt. Met uitzondering van het interval komen alle begrippen bij ten minste 50% van de vakleraren aan de orde. Bij groepsleraren is het aanbod doorgaans zo'n 10 tot 20% lager.

Aandacht voor begrippen bij vastleggen van muziek (% leraren)

	groepsleraar	vakleraar
ritme	82	97
notenbalk	63	80
rust	66	83
toonladder	46	57
maat	73	91
maataccent	33	63
noten	66	92
muzieksleutel	35	70
interval	11	21

Muziek en bewegen

De tijd die gemiddeld aan Muziek en bewegen wordt besteed, is 3 minuten per week (7% van de tijd voor muziek). 27% van de leraren besteedt er helemaal geen aandacht aan. Eenderde ruimt er 5% van de tijd voor in en een kwart 10%. Binnen dit domein worden zes activiteiten onderscheiden. De vraag was hoeveel aandacht men aan elke activiteit afzonderlijk heeft besteed. Er zijn maar weinig scholen waar genoemde activiteiten 'vaak' plaatsvinden, dat wil zeggen gemiddeld vaker dan eens per maand. 'Bewegen op de maat' en 'bewegen op ritme' leveren nog de hoogste percentages op: 4 à 5%. De andere vier genoemde activiteiten, 'bewegen op beat-/discomuziek', 'vrij bewegen', 'volksdansen' en 'uitvoeren van speelliederen', worden op de meeste scholen in de bovenbouwgroepen nooit uitgevoerd.

Meestal besteedt de vakleraar meer aandacht aan de genoemde activiteiten. Alleen bij 'dansen op beat/disco' is er geen verschil. Ook is er verschil in jaargroep. In het algemeen is de frequentie in jaargroep 6 het hoogst. Alleen bij het dansen op beat/disco is er nauwelijks verschil met jaargroep 8. Ook is er een verschil tussen 1997 en 1992. Bij vier van de zes activiteiten is de frequentie in 1997 significant hoger dan in 1992. In absolute zin komt de gemiddelde frequentie echter niet boven de vier keer per jaar uit.

HOOFDSTUK 4

Hoofdstuk 4



4 WAT LEERLINGEN ZELF DOEN MET MUZIEK

Leerlingen zijn minder zelf actief met muziek bezig dan in het begin van de jaren negentig. Minder dan één op de drie leerlingen bespeelt nog een muziekinstrument. Het aantal van hen dat er ook les in krijgt, is gedaald tot onder een kwart. Het luisteren naar muziek en het kijken naar muziekprogramma's steeg daarentegen duidelijk, het laatste zelfs met tien procent. Meisjes zijn actiever bezig met muziek dan jongens.

Uit de attitudevragen blijkt dat een kwart het niet leuk vindt om met de klas te zingen en een vijfde doet niet graag mee met de muziekles op school. Het luisteren naar populaire muziek en het bewegen daarop scoort bij de leerlingen duidelijk positiever dan het meedoen met de muzikale activiteiten op school.

4.1 INLEIDING

De school is bepaald niet als enige betrokken bij de ontwikkeling van de muzikale vaardigheden van leerlingen. Veel kinderen zijn in hun vrije tijd actief of passief bezig met muziek. De media confronteren de leerlingen veelvuldig met allerlei muzikale uitingen, waarbij muziek centraal staat of in de begeleiding een rol speelt. Bij een aantal kinderen is het musiceren deel van het gewone gezinsleven. Veel kinderen maken kennis met muziek op de muziekschool en leren daar een instrument bespelen. Ze zitten op deze leeftijd in een fase waarin de belangstelling voor moderne muziek zich sterk ontwikkelt. Voor de interpretatie van de prestaties van de leerlingen is het belangrijk enig inzicht te krijgen in deze achtergronden. Dat geldt in het bijzonder voor de muzikale vaardigheden die kinderen kunnen hebben opgedaan op de muziekschool of door het leren bespelen van een muziekinstrument. De vaardigheden buiten de school opgedaan zullen invloed hebben op de prestaties op school en – in het verlengde daarvan – op de peilingsresultaten. Daarom is aan de leerlingen een vragenlijst voorgelegd. De vragenlijst bestond uit oordeelsvragen en open en gesloten vragen over het muzikale gedrag. De vragenlijst is afgenomen bij alle leerlingen die aan de schriftelijke muziekpeiling deelnamen. In totaal vulden 1024 leerlingen deze vragenlijst in.

4.2 GEDRAG VAN DE LEERLINGEN

Uit de gegevens blijkt dat 30% van de leerlingen een instrument bespeelt en dat 22% daarin les heeft. 36% geeft aan notenschrift te kunnen lezen en 14% is lid van een koor of een orkest op school. Al deze percentages vallen nu lager uit dan in de peiling van 1992. Vooral het aantal leerlingen dat een muziekinstrument bespeelt, is behoorlijk gedaald, evenals het percentage dat daar les in heeft.

Muzikale bezigheden buiten school (% leerlingen)

	1992	1997
Bespeelt/bespeelde muziekinstrument	38	30
Heeft les/had les in bespelen instrument	29	22
Kan muziekschrift/noten lezen	40	36
Is lid van koor of orkest op school	17	14
Heeft 'gisteren' 15 minuten of meer:		
● muziek beluisterd	63	67
● een muziekinstrument bespeeld	16	15
● een muziekprogramma bekeken	24	34
Gaat nooit naar een:		
● klassiek concert	92	94
● popconcert	84	82
● andere muziekuitvoering/concert	52	54

Luisteren naar muziek en kijken naar muziekprogramma's komt veel voor. Tweederde deel van de leerlingen heeft naar eigen zeggen ten minste 15 minuten actief muziek beluisterd op de dag voorafgaande aan het peilingsonderzoek ('gisteren') en eenderde heeft ten minste een kwartier naar een muziekprogramma gekeken. Het laatste is vergeleken met 1992 met 10% toegenomen. Leerlingen blijken op deze leeftijd zelden een concert te bezoeken en als ze dat wel doen, gaat het om een ander soort concert dan een popconcert of een klassiek concert.

De meeste leerlingen die een muziekinstrument bespelen, doen dat dan gedurende 15 tot 30 minuten per keer en zij spelen of oefenen doorgaans een paar keer per week. Ruim eenderde speelt zelfs elke dag.

Meisjes zijn in vergelijking met jongens meer actief betrokken bij het zelf maken van muziek. Zij bespelen vaker een muziekinstrument, krijgen daar vaker les in en geven ook vaker aan notenschrift te kunnen lezen. Bovendien zijn ruim drie keer zoveel meisjes dan jongens lid van een koor of orkest op school. Dit verschil is nu nog groter dan in 1992.

Het formatiegewicht categoriseert de leerlingen naar het opleidingsniveau van de ouders en het land van herkomst (zie paragraaf 2.1). Met de toename van het formatiegewicht neemt de actieve betrokkenheid van leerlingen bij het zelf maken van muziek af. De participatie aan muzikale activiteiten is bij allochtone leerlingen duidelijk lager dan bij autochtone leerlingen.

Van de leerlingen die een instrument bespelen, noemt ongeveer 40% een toetsinstrument en 40% een blaasinstrument. Het meest bespeelde instrument blijkt opnieuw het keyboard te zijn, gevolgd door blokfluit, piano en gitaar. Ten opzichte van 1992 zien we een lichte verschuiving: iets minder vaak noemen leerlingen een toetsinstrument en blaasinstrumenten worden wat vaker genoemd.

Muzikale bezigheden naar geslacht en formatiegewicht (% leerlingen)

	geslacht		formatiegewicht		
	jongens	meisjes	1.00	1.25	1.90
Is lid van koor of orkest	6	22	16	13	1
Heeft les in bespelen van instrument	18	27	29	13	7
Bespeelt muziekinstrument	23	37	36	21	14
Kan noten lezen	27	46	43	25	21

Bespeelde instrumenten (% leerlingen)

instrumenten	1992	1997
Toetsinstrumenten	48,3	42,1
● Keyboard	22,1	20,4
● Piano	13,9	15,0
● Orgel	9,5	4,5
● Accordeon	1,4	2,2
● Overige	1,4	0,0
Blaasinstrumenten	32,0	39,0
● Blokfluit	18,0	19,8
● Dwarsfluit	5,7	8,3
● Klarinet	1,8	3,2
● Saxofoon	1,9	3,2
● Trompet	1,5	1,9
● Overige	3,1	2,5
Snaarinstrumenten	11,8	16,6
● Gitaar	8,5	13,4
● Viool	2,3	2,2
● Overige	1,0	1,0
Slaginstrumenten	7,1	2,2
● Drumstel	3,1	1,9
● Overige	4,0	0,3
Overige instrumenten	0,8	0,1

Ook op dit gebied zijn er verschillen tussen groepen leerlingen. Blaas-instrumenten worden het meest door meisjes bespeeld. De grootste verschillen zijn te vinden bij de blokfluit en de dwarsfluit. Verder is ook de piano bij meisjes meer in trek dan bij jongens. Jongens spelen meer gitaar en keyboard en – met een minder groot verschil – orgel.

Bezien vanuit het verschil in formatiegewicht voeren de 1.00-leerlingen de boventoon. De 1.90-leerlingen zijn doorgaans het minst vertegenwoordigd of ontbreken geheel. De gegevens laten verder zien dat leerlingen die viool of hobo spelen altijd leerlingen met formatiegewicht 1.00 zijn. Een behoorlijk

aantal leerlingen zegt overigens meer dan één instrument te bespelen. Ook dit zijn vooral 1.00-leerlingen. Voor jongens is het percentage hoger dan voor meisjes: respectievelijk 39% en 25% van de instrumentalisten.

Van de leerlingen die les krijgen in het bespelen van een instrument gaat 46% naar een muziekschool. 33% geeft aan dat zij thuis muziekles krijgen van een privé-docent of een ouder. Les in het kader van harmonie of fanfare komt bij 8% voor en hetzelfde aantal krijgt instrumentaal les op de basisschool.

Het aantal jaren dat leerlingen les hebben gehad varieert van één tot zeven.

De meeste leerlingen (57% van deze groep) hebben één of twee jaar les in het bespelen van een instrument achter de rug.

4.3 DE HOUDING VAN LEERLINGEN TEGENOVER MUZIKALE ACTIVITEITEN

Aan de leerlingen is een lijst voorgelegd met twintig uitspraken over muzikale activiteiten met de vraag of zij het eens waren met die uitspraak. Uit de analyses blijkt dat de vragen zijn te verdelen in twee categorieën:

- uitspraken die vooral betrekking hebben op de attitude muziek beluisteren;
- uitspraken die meer betrekking hebben op muziek maken.

De attitude Muziek beluisteren

In deze categorie van uitspraken ligt de nadruk op belangstelling voor populaire muziek van radio en tv. De meeste uitspraken gaan over het luisteren en anderszins consumeren van muziek. Enkele uitspraken lijken misschien op het eerste gezicht minder passend zoals bewegen op muziek en het kunnen meezingen van popliedjes. Bewegen op muziek veronderstelt echter het luisteren naar muziek en het kunnen meezingen van popliedjes vloeit direct voort uit het veelvuldig beluisteren van muziek. Overigens worden deze uitspraken minder vaak positief beantwoord.

Oordelen van leerlingen over muziek beluisteren (% leerlingen)

Uitspraak	ja	niet ja, niet nee	nee
Ik vind het leuk om thuis muziek op te zetten (plaat, cd, bandje)	94	4	2
Ik luister graag naar muziek op radio of tv	90	7	3
Ik vind het leuk om voor mijn verjaardag muziek te krijgen (plaat, cd, bandje)	74	15	11
Ik luister graag naar moderne muziek, zoals pop, rock, hip-hop, rap	74	14	12
Ik kan lang achter elkaar naar muziek luisteren	74	14	12
Ik kijk graag naar popprogramma's op tv	56	17	27
Ik vind het leuk om met anderen over muziek te praten	56	28	16
Ik vind het leuk om op muziek te dansen	48	25	27
Ik kan van veel popliedjes de tekst meezingen	47	24	29
Ik kan goed dansen en bewegen op muziek	36	33	33

De attitude Muziek maken

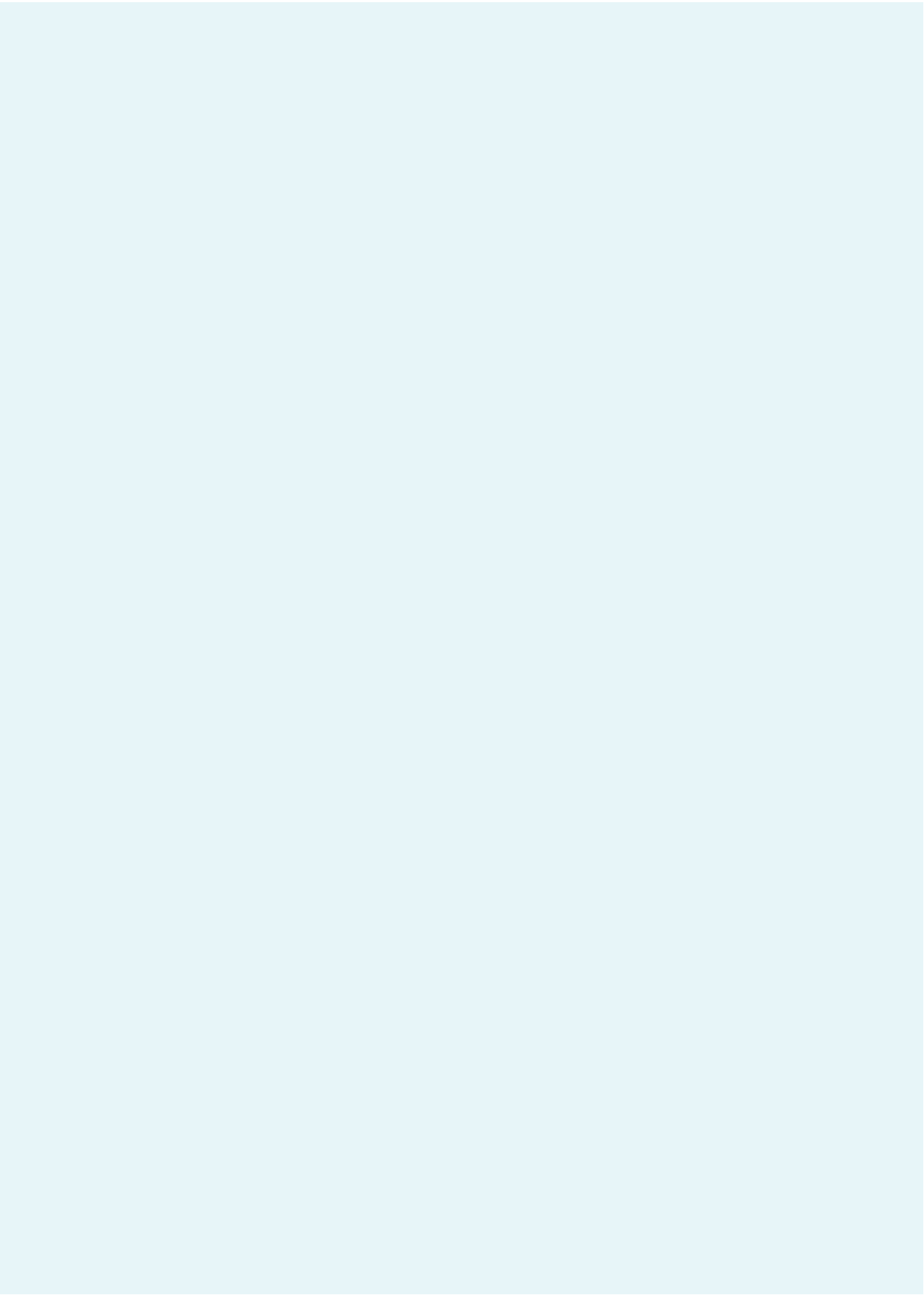
In deze verzameling uitspraken ligt het accent op de muzikale activiteiten op school. Belangrijk hier is de positieve waardering voor het zingen, het bespelen van instrumenten en het waarderen van de muziekles in het algemeen. Twee uitspraken betreffen het zelf bespelen van een muziekinstrument, iets dat uiteraard alleen voor een kleine groep tot een positieve keuze kan leiden. Eigenaardig is de plaats van het luisteren naar klassieke muziek. Inhoudelijk gaat het evident om muziek beluisteren, maar het antwoordpatroon van deze uitspraak blijkt het beste aan te sluiten bij dit aspect van muzikale activiteit. Meest positief in deze schaal scoren de drie uitspraken over zingen in de klas en meedoen met de muziekles. Toch mag men het feit dat slechts 54 tot 60% van de leerlingen hierover positief oordeelt een tegenvallend resultaat noemen. Na het beluisteren van klassieke muziek, wordt het alleen of samen met een andere leerling iets moeten zingen in de klas het minst positief gewaardeerd.

Oordelen van leerlingen over muziek maken (% leerlingen)

Uitspraak	ja	niet ja, niet nee	nee
Ik kan goed meedoen met zingen in de klas	60	31	9
Ik vind het leuk om met de klas te zingen	55	21	24
Ik doe graag mee met muziekles op school	54	24	22
Ik ken veel schoolliedjes uit mijn hoofd	40	27	33
Ik speel graag op een muziekinstrument	36	21	43
Ik zing thuis graag	33	23	44
Ik kan goed op een instrument spelen	27	16	57
Ik vind spelletjes waarbij je moet zingen leuk om te doen	25	34	41
Ik luister graag naar klassieke muziek	21	20	59
Ik vind het leuk als ik alleen of samen met een ander iets moet zingen in de klas	21	20	59

Het gemiddelde oordeel van de leerlingen op de uitspraken over 'Muziek beluisteren' is aanmerkelijk positiever dan hun oordeel over 'Muziek maken'. Gemiddeld genomen is de attitude 'Muziek beluisteren' positief, maar de attitude 'Muziek maken' niet. Er is een verschil tussen jongens en meisjes. Bij beide schalen is het oordeel bij de meisjes positiever dan bij de jongens. Meisjes scoren voor de attitude 'Muziek maken' gemiddeld positief, jongens niet. Verschillen op grond van formatiegewicht zijn er niet, evenmin als het verschil tussen 1997 en 1992.

De scores op deze attitudeschalen zijn eveneens geanalyseerd op hun samenhang met de gedragsvragen en de veronderstelde samenhang blijkt te kloppen. Een hoge score op de attitude 'Muziek maken' vertoont een sterke samenhang met gedragingen die te maken hebben met zelf musiceren, terwijl die samenhang met de attitude 'Muziek beluisteren' ontbreekt. Hoge scores op de attitude 'Muziek beluisteren' vertonen een positieve samenhang met het daadwerkelijk beluisteren van muziek, het bekijken van muziekprogramma's en het bezoeken van popconcerten.





TRIX GIJSEL:

**“HET IS WEL
HOLLANDS:
ER WORDEN**

**PRACHTIGE KERNDOELEN
BESCHREVEN, MAAR
VERDER BLIJFT ALLES BIJ
WAT HET WAS”**

“Ik vind het een enorme shock dat leerkrachten en ook vakleerkrachten bij het vak muziek ‘plezier maken’ op de eerste plaats stellen. Geen docent zal zoiets zeggen als het om rekenen gaat. Als je weet wat je met je onderwijs wilt bereiken, zet je zoiets niet bovenaan. Scholen zien muziek niet als vak, maar als tegenhanger van de cognitieve vakken, als uitlaatklep of als leuk tussendoortje. Wat het vak muziek zou moeten inhouden, daar hebben basisscholen geen zicht op. Ze zeggen: we zingen toch? En we doen toch een musical in groep acht? Ook vakleerkrachten schieten vaak te kort. Ze leven in een ivoren toren. Sommige trekken tien jaar lang iedere keer weer hetzelfde spelletje of project uit de kast. Je hebt hele goede projecten, maar vaak is het hap-snap. Muziek komt via allerlei media op de leerlingen af, maar vakmensen zijn niet in staat geweest die ontwikkeling om te zetten in goed muziekonderwijs. Mensen die van het conservatorium komen, zouden een grondige kennis moeten bezitten van de recente ontwikkelingen in het muziekonderwijs, en een goede didactische aanpak moeten hanteren. Helaas zie ik nog steeds mensen afstuderen die hierin tekort schieten en dan denk ik: wat voor sneeuwbaaleffect geeft dat? Die mensen gaan doceren op een Pabo

of als vakleerkracht op een basisschool werken of ondersteuning bieden aan mensen die niet voldoende gekwalificeerd zijn. De Pabo-opleidingen en de conservatoria zouden beter gecontroleerd moeten worden. Op dat punt verwacht ik echter niet veel van de overheid.

Ik vraag mij af hoe het mogelijk is dat zoveel basisscholen zo weinig aan muziekonderwijs doen zonder dat ze daar door de inspectie op gewezen worden. De inspectie is heel onkritisch en inconsequent en werkt op die manier mee aan de slechte situatie. Dat is ook wel een beetje Hollands: er worden prachtige kerndoelen beschreven en eindtermen opgesteld, maar verder wordt alles gelaten bij wat het was.

Zijn de kerndoelen te hoog gegrepen?

Nee, ik denk het niet al zijn ze soms wel multi-interpretabel: op de ene school leren kinderen wel wat een doedezak is en op de andere niet. Wil je de kerndoelen en de eindtermen voor muziekonderwijs echter halen dan moet je werken met goed progressief geordend leermateriaal en ontkom je niet aan een methode. Het is de enige weg, je kunt het doel van een vakgebied niet bereiken wanneer je dat niet via een uitgezet pad doet. De methode ‘Muziek voor de basisschool’ is ontstaan vanuit een enorme behoefte uit het werkveld. Leraren beseften dat zij geen goed muziekonderwijs konden geven als zij zelf alles moesten bedenken. Dat kunnen ze niet voor rekenen, niet voor biologie en dus zeker niet voor muziek. Maar muziekonderwijs is kunstonderwijs. Om een muzikaal klimaat te scheppen op een basisschool, heb je ook een goed geschoolde vakleerkracht nodig. Zo’n vakleerkracht moet de groepsleerkrachten ondersteunen en zorg dragen voor de extra laag, voor de muzikale vonk op een school.”

Trix Gijssel is coauteur van ‘Muziek voor de basisschool’.

HOOFDSTUK 5

Hoofdstuk 5



5 MUZIEK MAKEN

De zangkwaliteit op de basisschool is sinds 1992 niet verbeterd. Slechts 12% van de groepen haalt in 1997 een voldoende uitvoeringsniveau op liederen uit het eigen repertoire. Bij het aanleren van een nieuw lied haalt niet meer dan 18% van de groepen een bevredigend resultaat. In 1992 waren de resultaten van een vergelijkbaar niveau.

Ook de individuele muzikale prestaties van de leerlingen blijken onder de maat en zijn niet verbeterd sinds de vorige peiling. Gemiddeld over alle onderdelen wordt door bijna drie kwart van de leerlingen geen positief resultaat bereikt. Alleen enkele opgaven voor liedbegeleiding en echotikken worden door meer dan de helft bevredigend uitgevoerd. Leerlingen die wel een voldoende behalen, zijn meestal leerlingen die ook buiten school muziekonderwijs genieten.

5.1 INLEIDING

In de nieuwe kerndoelen voor muziek (zie hoofdstuk 1) worden twee domeinen onderscheiden: muziek maken en muziek beluisteren. In dit hoofdstuk komt het eerst opgevoerde domein Muziek maken aan de orde. Muziek op de basisschool is een bij uitstek praktisch vak, waarin leerlingen grotendeels actief bezig zijn met musiceren, doorgaans ingevuld met het zingen van liederen. In het peilingsonderzoek is dan ook ruim aandacht besteed aan het onderzoeken van de praktische vaardigheden van de leerlingen op dit terrein. Er zijn zowel klassikale als individuele opdrachten ontwikkeld die het mogelijk maken een beoordeling te geven van de muzikale vaardigheden van de leerlingen aan het eind van de basisschool.

Het klassikale deel bestond uit:

- Het uitvoeren van twee liederen naar eigen keuze uit het eigen repertoire, in principe onder leiding van de leraar die gewoonlijk het muziekonderwijs geeft.
- Het leren en uitvoeren van een nieuw lied volgens een vastgesteld protocol door de toetsleider.

Het individuele deel bestond uit de volgende taken:

- Echoklappen
- Voorzin-nazin klappen
- Klappen van genoteerd ritme
- Echozingen
- Liedbegeleiding

De eerste drie individuele taken hebben alleen betrekking op ritmische aspecten, de laatste twee meer op melodische. Op de bij dit onderzoek behorende cd staan voorbeelden van opgaven.

De praktijktoetsing vond steeds na de afname van de schriftelijk-auditieve toetsen plaats. Deze toetsing is nogal intensief en vereist van de toetsleider

specifieke deskundigheid. Om praktische en organisatorische redenen is daarom aan ongeveer de helft van de scholen uit de steekproef gevraagd om aan het praktische deel van de muziekpeiling mee te doen. Uit de steekproef van scholen zijn, regionaal gespreid, 56 scholen geselecteerd. Aan het klassikale deel nam uiteraard de hele groep deel. Voor de individuele afnames zijn de leerlingen gekozen die eerder aan de schriftelijke peiling hadden deelgenomen met een maximum van zes per groep. Bij kleine groepen zijn soms ook andere leerlingen uitgenodigd mee te doen. Bij elkaar gaat het om 290 leerlingen, waarvan er 226 eerder aan de schriftelijke muziekpeiling hadden meegedaan.

Zowel de klassikale als de individuele prestaties zijn vastgelegd op audiotape en later beoordeeld door deskundige en getrainde beoordelaars. De klassikale prestaties zijn beoordeeld door drie beoordelaars. Elke beoordelaar gaf eerst een zelfstandig en onafhankelijk oordeel. In geval van onenigheid tussen beoordelaars werd een jury-oordeel gegeven. De individuele prestaties zijn beoordeeld door zes muziekconsulenten en drie leden van de commissie die de opdrachten had ontwikkeld. Op de onderdelen Voorzin-nazin en Echozingen en bij enkele opgaven Liedbegeleiding is een tweede scoring met verscherpte criteria toegepast vanwege een in eerste instantie te lage beoordelaars-betrouwbaarheid.

Zowel de klassikale als de individuele prestaties zijn beoordeeld op een vierpuntschaal:

- voldoet ruim het resultaat komt tot stand met nauwelijks of geen onvolkomenheden
- voldoet het resultaat komt wel tot stand, maar niet in één keer of met onvolkomenheden
- voldoet niet het resultaat wordt niet bereikt, maar bevat wel enkele goede elementen
- voldoet helemaal niet geen resultaat en ook geen goede elementen.

Bij de individuele opdrachten zijn vaak meer specifieke criteria gehanteerd voor elk van de schaalpunten.

Gezien het aantal deelnemende scholen op dit onderdeel kunnen de conclusies niet al te verstrekkend zijn. Niettemin kan men toch een redelijke indruk krijgen van de stand van zaken op dit terrein, zeker als men daar ook de resultaten van de schriftelijke toetsingen en de uitkomsten van de aanbodpeiling bij betreft.

Protocol klassikale les

Vorbereiding

Voor de les begint heeft de toetsleider een cassetterecorder met een leeg cassettebandje klaargezet en een cd-speler met de cd van het lied 'Watersnood'.

Aan het bord hangt hij een flap met de liedtekst. Het bord wordt dichtgeklapt zodat de tekst nog niet zichtbaar is. Ook staat een xylofoon met klopper klaar voor het aangeven van de begintoon.

De kinderen komen de klas binnen en als de les begint, start de toetsleider de cassetterecorder. De les wordt dus integraal opgenomen, enerzijds om de groepsprestaties te kunnen beoordelen en anderzijds om later te kunnen controleren of de toetsleider zich aan het protocol heeft gehouden. Bovendien behoeft de les dan ook niet onderbroken te worden voor het starten van een opname.

De les duurt ongeveer een half uur.

Groepsrepresentatie door de eigen leraar

De klassikale les begint met de uitvoering van twee liederen uit het eigen repertoire van de groep onder leiding van de vaste leraar voor muziek.

Aanleren van een nieuw lied

Vervolgens leren de leerlingen onder leiding van de toetsleider/muziekconsulent het lied Watersnood (zie hierna).

We beschrijven kort het protocol dat voor het aanleren van dit lied door de toetsleiders moest worden gevolgd.

Kennismaken met het lied

- "Vandaag gaat het lied over sport. Heel veel kinderen doen aan sport. Wie kan een voorbeeld geven? ... Sommige sporten doe je binnen, andere sporten doe je buiten. Het lied gaat over buitensport. Luister goed naar het lied en vertel waarom de wedstrijd in het lied wordt afgelast." (De cd met het lied wordt afgespeeld.)

Tekst van het lied aanleren

- Het bord wordt opengeklapt, waardoor de liedtekst zichtbaar wordt

plassen op de grasmat
gaat de wedstrijd door?
't doelgebied een zwembad
geen nood, we gaan er voor!

duiken, dribbelen wordt weer glibberen
juichen pingelen, schieten, bibberen
soppen door de plassen
pure watersnood

koppen stuiteren, wordt weer modderen
rennen, tuimelen, springen, klodderen
plassen door de plassen
pure watersnood

want van al die plassen
moet ik zelf ook!

- “We gaan de woorden van het lied uitspreken. Ik zeg de woorden voor, jullie zeggen de woorden na. Let op, ik begin bij de woorden ‘duiken, dribbelen ...”
De toetsleider geeft met gebaren de puls aan. De toetsleider wijst de leerlingen erop dat ze de woorden duidelijk moeten uitspreken.
- “We gaan nu de tekst in canon uitspreken. Jullie zijn groep één en jullie groep twee. Groep één begint bij de woorden ‘duiken, dribbelen ...’. Als groep één bij het woord ‘koppen’ is, begint groep twee bij het woord ‘duiken ...’. Elke groep zegt de hele tekst twee keer. Let op en begin ...” (De leerlingen voeren de canon uit.)
- “Nu doen we het anders. Als groep één bij het woord juichen is, begint groep twee bij het woord ‘duiken’. Elke groep zegt de hele tekst twee keer. Let op en begin ...” (De leerlingen voeren de canon uit.)
- “We gaan alle woorden van het lied regel voor regel uitspreken. Ik zeg de woorden voor. Jullie zeggen de woorden na. Let op, ik begin ...”
De liedtekst wordt nu vanaf het begin geoefend. De toetsleider geeft de puls met gebaren aan. Waar nodig wijst de toetsleider de leerlingen op het ritme van woorden als ‘grasmat’, ‘zwembad’ en fragmenten worden herhaald.
- “Jullie gaan direct de hele tekst uitspreken. Ik zeg de woorden van de eerste regel nog één keer voor. Jullie zeggen de woorden nog één keer na. Luister goed naar het ritme van de woorden ‘grasmat’ en ‘zwembad’. Let op, ik begin ...”
- “Nu spreken jullie de hele tekst één keer uit. Let op en begin ...”
De toetsleider geeft met gebaren de puls aan.

Luisteren naar het lied

- “Ik laat het lied nogmaals horen. Jullie luisteren naar het lied en volgen de tekst op het bord.”

De melodie van het lied aanleren

- “We gaan nu het lied zingen. Ik zing steeds een stukje voor, jullie zingen het na. Let op ik begin bij het woord ‘duiken’. Luister goed naar de begintoon.”
De toetsleider laat de begintoon A op de xylofoon horen. De toetsleider corrigeert de leerlingen als de begintoon niet goed wordt overgenomen.
- Fragment voor fragment neemt de toetsleider met de leerlingen vervolgens het lied door. Aan specifieke problemen wordt extra aandacht besteed, zoals bijvoorbeeld aan het fragment ‘pure watersnood’ dat de eerste keer een groot interval kent (d-bes) en de tweede keer een klein interval (f-g).
- “Nu zingen we de eerste regel. Ik zing voor, jullie zingen na. Let op, ik begin ...” De toetsleider laat de begintoon D op de xylofoon horen.
- Alle aangeleerde regels worden tenslotte in één keer achter elkaar gezongen, met dien verstande dat de toetsleider steeds de regel eerst in zijn geheel voorzingt.

Het lied zingen

- “Ik zing nu het lied helemaal voor. Jullie volgen daarbij de tekst op het bord. Na afloop zing ik de regel ‘plassen op de grasmat’ nog een keer. Direct daarna zingen jullie zelf het lied.”
De toetsleider geeft op de xylofoon de begintoon D aan. De leerlingen zingen het lied. Deze uitvoering is later beoordeeld.
- Ter afsluiting zingen de leerlingen nogmaals het lied, maar nu met begeleiding van de cd.

Protocol individuele afname

Vorbereitung

Voor de individuele afnamen zat de toetsleider in een apart lokaal. Een cassette recorder met cassetteband stond klaar om de hele afname op te nemen. Verder heeft de toetsleider een cd-speler met cd klaar gezet voor de begeleidingsfragmenten en materialen als woodblock met klopper, ritmekaarten, xylofoon, handtrom met klopper en tamboerijn. De duur van de afname varieerde van ongeveer 20 tot 30 minuten omdat niet altijd alle onderdelen zijn uitgevoerd.

Introductie

"Hoe heet je?" (Anne). "Dag Anne. We gaan muziekopdrachten uitvoeren. Sommige opdrachten zijn makkelijk. Andere opdrachten vind je misschien moeilijk. Dat is geen enkel probleem. Ik stop de opdracht zodra het te moeilijk wordt. Daarna gaan we meteen aan een andere opdracht verder."

Het onderdeel Ritme

Echoklappen basis

- "Pak het woodblock. Ik klap een ritme voor. Jij speelt het ritme precies na op het woodblock. We gaan het eerst even proberen."
- De toetsleider geeft vier verschillende voorbeelden van een 4/4-maat die de leerling naspeelt.
- "Ik klap nu twee maten voor. Jij speelt het ritme precies na. Daarna klap ik een ander ritme en ook dat moet je zo goed mogelijk naspelen." De toetsleider start een cd die een achtergrondbeat laat horen. Er wordt twee keer een oefening gegeven van twee 4/4-maten.
- Op dezelfde manier worden vervolgens twee oefenvoorbeelden in 3/4-maat gegeven.
- "Je weet nu wat de bedoeling is. We gaan vier verschillende ritmes uitvoeren. Ik klap voor, jij speelt na." Dan volgen de vier opdrachten in 4/4-maat, gevolgd door de vier opdrachten in 3/4-maat.

Echoklappen plus

- Aan leerlingen die de basisopdrachten goed uitvoeren, worden op vergelijkbare wijze nog twee keer vier opdrachten voorgelegd in respectievelijk 4/4- en 3/4-maat.

Voorzin-nazijn

- "We doen het nu anders. Ik klap een ritme voor. Jij bedenkt er zelf een passend ritme bij en maakt het zo af. Let op: jouw ritme moet anders zijn dan mijn ritme. Je mag het eerst twee keer proberen." De toetsleider geeft de inzet voor de leerling telkens aan.
- "Je weet wat de bedoeling is. We gaan nu achter elkaar door." De toetsleider geeft eerst vier opdrachten in 4/4-maat, waarschuwt vervolgens dat het ritme anders wordt en geeft daarna vier opdrachten in 3/4-maat.

Genoteerd ritme spelen

- De toetsleider heeft twee sets ritmekaarten A en B. Hij kiest voor de leerling een set. De toetsleider legt de kaart met een probeer ritme in 4/4-maat voor de leerling neer.
"Je ziet een ritme staan. Je krijgt even de tijd om het ritme goed te bekijken." Na 10 seconden gaat de toetsleider verder: "Ik start de cd. Na de woorden 'Let op en begin ...' speel je het ritme dat op de kaart staat." De cd laat een achtergrondbeat horen en de leerling speelt het ritme op het woodblock. Zonodig corrigeert de toetsleider de leerling en wordt de oefenopdracht herhaald.
- De toetsleider legt de eerste kaart met 4/4-maat neer. De leerling kijkt 10 seconden naar de kaart. De toetsleider start de cd en zegt "Let op en begin ...". De leerling speelt het ritme op het woodblock. Daarna zet de toetsleider de cd op pauze.
Op deze wijze worden vier kaarten aan de leerling voorgelegd.

- Dan legt de toetsleider een kaart met probeerritme in 3/4-maat voor de leerling neer en zegt: "Ook op deze kaart staat een ritme. Let op. De maat klinkt nu anders. Je krijgt even tijd om het ritme te bekijken. ... Ik start de cd. Nadat ik 'Een, twee, drie en begin' heb gezegd, speel je het ritme dat op de kaart staat."
- Daarna worden vier kaarten met 3/4-maat afgenomen volgens de eerder beschreven procedure.

Het onderdeel Echozingen

- Het onderdeel begint met een oefenfase. De toetsleider zingt vier melodieën van één 4/4-maat voor op de tekst 'diebediebedoeda' en de leerling krijgt de opdracht de melodie precies na te zingen. De toetsleider geeft de begintoon D op de xylofoon aan.
- Dan zegt de toetsleider: "We doen het nog een keer. Ik zing een melodie voor, jij zingt de melodie precies na." Na het aangeven van de begintoon D volgen zes nieuwe melodieën.

Het onderdeel Liedbegeleiding

Liedbegeleiding Maat

- "Pak de handtrom. Op de cd hoor je het lied 'Watersnood' zingen. Jij speelt bij dit lied de maat mee op de handtrom. Luister eerst naar het voorspel. Ik geef je duidelijk aan wanneer je moet beginnen." De toetsleider start de cd en geeft met een handgebaar aan wanneer de leerling moet beginnen. Eventueel corrigeert de toetsleider de leerling. Hij start de cd opnieuw en speelt dan twee maten voor.
- "Nu speel jij de maat mee op de handtrom. Luister naar het voorspel. Ik geef duidelijk aan wanneer je moet beginnen." De leerling speelt nu tijdens het hele lied de maat mee op de handtrom.

Liedbegeleiding Maataccent

- "Nu doen we het anders. Je hoort nog een keer het lied. Jij speelt het maataccent op de tamboerijn. Ik doe een stukje voor." De toetsleider start de cd en speelt na het voorspel twee maten het maataccent mee.
- "Pak de tamboerijn. Je weet nu wat je moet doen. Luister eerst weer naar het voorspel. Ik geef duidelijk aan wanneer je moet beginnen." De leerling speelt tijdens het hele lied het maataccent mee op de tamboerijn.

Liedbegeleiding Ritme

- "Je gaat bij het lied 'Watersnood' een ritme spelen. Ik klap het ritme twee keer voor. Luister maar." De toetsleider klappt: kwart-kwart-drieziende-eenziende-kwart. "Bij dit ritme passen de woorden 'wa-ter-wa-ters-nood'. Luister maar." De toetsleider klappt opnieuw het ritme en spreekt de woorden erbij uit. "Pak het woodblock. We gaan nu samen het ritme vier keer uitvoeren. Je mag de woorden in gedachte meezeggen. Let op en begin ..."
- "Je gaat dit ritme bij het lied spelen. Vanaf de woorden 'duiken, dribbelen' speel je het ritme bij het lied. Ik doe het één keer voor. Luister maar."
- "Je gaat het ritme zelf spelen. Let op. Je begint bij de woorden 'duiken dribbelen' en blijft het ritme het hele lied meespelen."

Liedbegeleiding Melodie

- Bourdon De leerling staat achter de xylofoon waarop alleen de klankstaven D en A liggen. De toetsleider zegt: "Op de cd hoor je een melodie. Luister maar. ... Bij deze melodie speel je een begeleiding op de xylofoon. Ik speel een stukje voor." De toetsleider speelt twee 4/4-maten het akkoord D-A in halve noten. "Je gaat nu zelf deze begeleiding op de xylofoon spelen. Luister eerst naar de tikken vooraf. Ik geef duidelijk aan wanneer je moet beginnen."

- Twee staven
"Je gaat nu een andere begeleiding spelen. Ik speel een stukje voor."
De toetsleider speelt nu twee 4/4-maten D-A na elkaar in halve noten.
"Je gaat nu zelf deze begeleiding op de xylofoon spelen. Luister eerst naar de tikken vooraf. Ik geef duidelijk aan wanneer je moet beginnen."
- Drie staven
"We spelen nog een begeleiding. Er komt een staaf bij."
De toetsleider legt staaf F op de xylofoon.
"Ik speel een stukje voor." De toetsleider speelt twee 4/4-maten D-F-A (kwart-kwart-halve).
"Je gaat nu zelf deze begeleiding op de xylofoon spelen. Luister eerst naar de tikken vooraf. Ik geef duidelijk aan wanneer je moet beginnen."
- Vier staven
"Tot slot een andere begeleiding. Er komt nog een staaf bij."
De toetsleider legt staaf G op de xylofoon.
"Ik speel een stukje voor." De toetsleider speelt eerst dezelfde maat als in de vorige oefening maar vervolgt dan met G-G-G-A (achtste-achtste-kwart-halve).
"Je gaat nu zelf deze begeleiding op de xylofoon spelen. Luister eerst naar de tikken vooraf. Ik geef duidelijk aan wanneer je moet beginnen."

Daarna sluit de toetsleider de individuele afname af.

5.2 DE KLASSIKALE PRESTATIES

De klassikale prestatie bestond uit het ten gehore brengen van enkele liederen uit het eigen repertoire en het aanleren en zingen van een nieuw lied. Bij de beoordeling van de lieduitvoering werd op vier elementen gelet:

- zuiverheid de meerderheid van de groep zingt op toon, zonder glijders, en goed getroffen, dus niet alles op één toon, zonder hoge tonen, met zakkers;
- stemgebruik de meerderheid van de groep zingt helder, met een juist volume, voor in de mond en met de goede ademhalingsmomenten, dus niet schreeuwerig, ruw of kelig;
- articulatie de meerderheid van de groep zingt verstaanbaar en gelijk;
- voordracht de meerderheid van de groep zingt enthousiast, met een goede frasering, een juiste interpretatie en in het juiste tempo; dus niet vlak en zonder spanning.

Liederen uit eigen repertoire

Het klassikale gedeelte begon met het zingen van twee liederen uit het eigen repertoire onder begeleiding van de leraar die normaal de muzieklessen verzorgt. Dat kon een muzikleraar zijn, maar in de meeste gevallen was dat de groepsleraar. De keuze van de liederen was vrij en daarmee ook de keuze voor een eenstemmig of meerstemmig lied of voor de wijze van begeleiding. Op een aantal scholen werd de presentatie beperkt tot de uitvoering van één lied. Op één school bracht men drie liederen ten gehore. Op enkele scholen verviel de presentatie door een misvatting van de betreffende school of de toetsleider. Daardoor blijven er van 50 groepen prestaties over voor verdere analyse.

Op de cd Muziek maken, nummer 1-4 hoort u vier van deze groepspresentaties. Er werden bij elkaar 93 liederen gezongen, waarvan er 89 goed te beoordelen bleken. De overige waren onbeoordeelbaar door geluidstechnische mankementen of storingen tijdens de uitvoering.

Ruim 80% van de liederen was eenstemmig en meer dan de helft werd zonder muzikale begeleiding uitgevoerd. Indien er van muzikale begeleiding sprake was, dan was dat doorgaans met behulp van de cassette recorder.

Bij het zangonderwijs blijken de leraren weinig basisprincipes van het klassikale zangonderwijs te hanteren, zoals het aangeven van de juiste toon en het laten overnemen van deze toon door de klas. Waar het aangeven van de toon wel plaatsvond, dat was in bijna 40% van de gevallen, gebeurde dat lang niet altijd op correcte wijze. Soms koos men een verkeerde toonhoogte, andere keren werd een hele zin voorgezongen en niet de begintoon. Het laten overnemen van de juiste begintoon kwam in 4% van de gevallen voor. In 1992 was dat 6%. Of de toon ook juist werd overgenomen is niet beoordeeld. Een correcte uitvoering van de hele procedure – toon aangeven, laten overnemen door de groep en het vervolgens na een beginteken zelfstandig laten uitvoeren van het lied – is niet één keer waargenomen.

Kenmerken van de gepresenteerde liederen uit het eigen repertoire

	Aantal	%
Aantal gezongen liederen		
● 1 per groep	10	19.6
● 2 per groep	40	78.4
● 3 per groep	1	2.0
● Totaal aantal liederen	93	100
Uitvoering		
● eenstemmig	84	90.3
● tweestemmig	9	9.7
● a capella	54	58.1
Begeleiding		
● plaat/cassette	39	41.9
● gitaar	31	33.3
● accordeon	6	6.4
●	2	2.2
Toon aangeven		
● wel	37	39.8
● niet	56	60.2
Toon overnemen		
● wel	4	4.3
● niet	89	95.7

De liederen zijn alle beoordeeld op de vier criteria zuiverheid, stemvorming, articulatie en voordracht. Van de vier aspecten blijkt articulatie het minst problematisch. Bij ruim 40% van de liederen wordt dat positief beoordeeld.

Daar wordt door de hele groep leerlingen dus verstaanbaar en gelijk gezongen. Voor voordracht is het resultaat bij 16% positief en voor stemvorming 8%. Zuiverheid wordt slechts 11 maal (12%) positief beoordeeld. Een dergelijk oordeel betekent dus dat in 88% van de gevallen er niet door de meerderheid van de groep op toon werd gezongen, zonder glijders, en goed getroffen. Om tot een totaaloordeel per lied te komen is een formule opgesteld, waarin zuiverheid een zwaarder gewicht krijgt dan de andere criteria. Om ervoor te zorgen dat een lied niet het predikaat 'voldoet' krijgt toegemeten, terwijl het lied onvoldoende zuiver wordt gezongen, is een weging gebruikt van 12 : 4 : 1 : 1 voor respectievelijk zuiverheid, stemvorming, articulatie en voordracht. Zuiverheid is daarmee het doorslaggevend criterium voor het totaaloordeel per lied. Slechts 11 maal werd een positief totaaloordeel gegeven. In twee gevallen komt het gewenste resultaat tot stand en zijn er nauwelijks of geen onvolkomenheden. Dit zijn twee liederen gezongen door dezelfde groep. Bij de andere negen positief beoordeelde prestaties zijn er onvolkomenheden. Bij 88% van de gepresenteerde liederen zijn er zoveel onvolkomenheden dat er niet van een acceptabel resultaat gesproken kan worden.

De beoordeling van de uitvoering van liederen* uit het eigen repertoire (% liederen)

Oordeel	zuiverheid	stem- vorming	articulatie	voor- dracht	totaal oordeel
voldoet ruim	2	0	0	0	2
voldoet	10	8	43	17	10
voldoet niet	66	67	51	67	66
voldoet helemaal niet	21	25	7	16	21
* totaal 89 liederen					

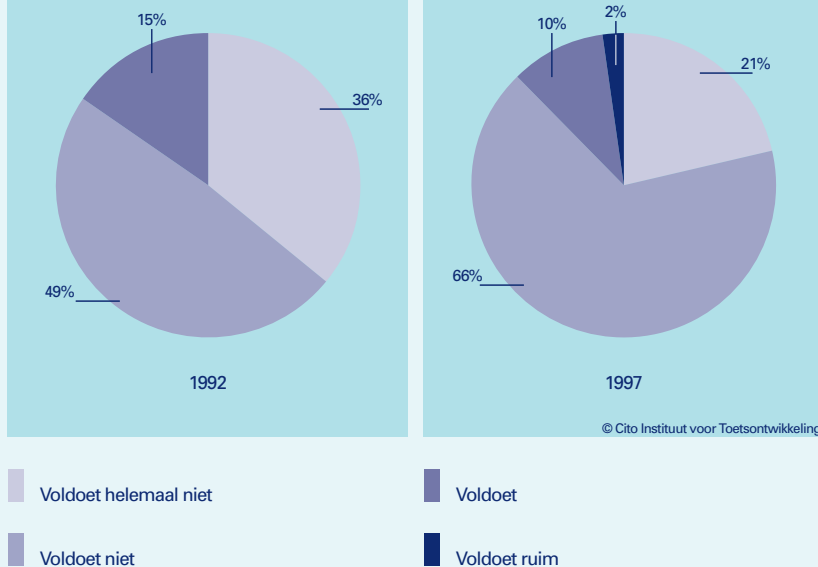
Uitgesplitst naar verschillen in onderwijsaanbod vinden we ook verschillen in prestaties. Het gemiddelde resultaat van groepen zonder vakleraar ligt beneden het criterium 'voldoet niet'. Het gemiddelde resultaat van groepen met een vakleraar ligt iets hoger, maar reikt ook niet veel verder dan het criterium 'voldoet niet'. Groepen die een muziekmethode gebruiken scoren eveneens gemiddeld iets hoger dan groepen zonder methode, maar de verschillen zijn minimaal en niet significant.

Vergelijken we de klassikale prestaties van het uitvoeren van liederen uit het eigen repertoire van 1997 met die van 1992, dan zijn de verschillen gering. In 1997 krijgen vijf groepen (10%) de beoordeling 'voldoet', in 1992 waren dat er zes (15%). Het percentage met het predikaat 'voldoet niet' is in 1997 groter dan in 1992: 66% versus 49%. Het totaalbeeld is echter nauwelijks gewijzigd. In verreweg de meeste gevallen, 90% respectievelijk 86%, kreeg het resultaat een negatieve beoordeling, omdat het niet beantwoordde aan de gestelde eisen.

Het nieuwe lied

Het tweede element in de klassikale sessie is het aanleren en uitvoeren van een nieuw lied. Dit nieuwe lied is speciaal voor dit doel gecomponeerd. Het bevat ritmische en melodische elementen die het goed mogelijk maken de

De beoordeling van gezongen liederen uit eigen repertoire



zangkwaliteiten van een klas van 12-jarigen in korte tijd te achterhalen. Er zitten ook enkele lastige maten in, zowel ritmisch als melodisch. Ritmisch is het bijvoorbeeld in de eerste maat al even moeilijk (bij het woordje 'grasmat'). Melodisch zijn de maten 8 en 12 van speciaal belang. Hoewel in de instructie het verschil tussen deze twee maten duidelijk wordt benadrukt, is de kans zeer reëel dat een weinig geoefende klas dat onderscheid in de praktijk niet kan laten horen. Het lied is in principe in de toegemeten tijd (ruim 20 minuten) goed te leren voor een voldoende uitvoering, mits een klas tot op dat moment redelijk zangonderwijs heeft genoten. Een klas die weinig of kwalitatief slecht zangonderwijs heeft gehad, zal met de van tevoren vastgelegde instructie niet in één keer een goede zangprestatie kunnen leveren. De opdracht is door alle 56 scholen uitgevoerd. Bij één groep was de uitvoering zodanig afwijkend van het protocol dat er geen goede beoordeling kon plaatsvinden.

Op de cd Muziek maken, nummers 5 tot en met 8 kunt u het nieuwe lied en drie groepsuitvoeringen van dit lied beluisteren.

Ook bij deze opdracht blijken de groepen met articulatie de minste moeite te hebben. De score is nu echter aanzienlijk hoger dan bij liederen uit het eigen repertoire. Wellicht ten gevolge van de procedure van aanleren, waarin eerst uitvoerig op het correct ritmisch uitspreken van de tekst wordt geoefend, is nu 84% van de groepen in staat verstaanbaar en gelijktijdig te zingen. Ook de stemvorming valt nu wat positiever uit, maar is voor 80% van de groepen toch onvoldoende. Zuiverheid en voordracht blijken ook bij het nieuwe lied het meest problematisch en het resultaat ten opzichte van de groepspresentatie is marginaal hoger.

Het predikaat 'voldoet ruim' is aan geen enkele prestatie toegekend. Alleen op het aspect articulatie behaalt de meerderheid van de groepen een positief resultaat. Bij de andere aspecten komt het percentage scholen dat een

WATERSNOOD

André Rooymans

MELODIE



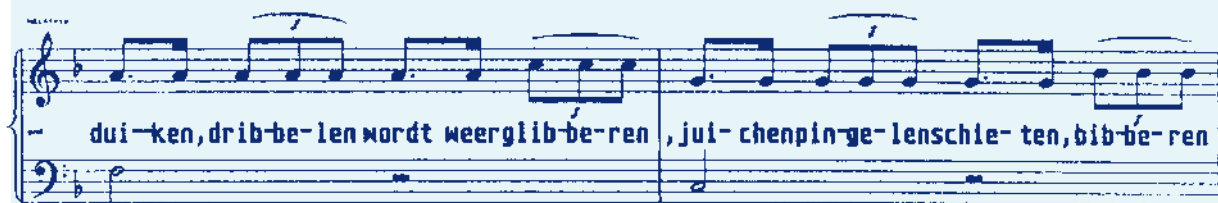
Plas- sen op de gras- mat - gaat de wed- strijd door? 't

MELODIE



doel- ge bied een zwem- bad - - geen nood wij gaan er- voor!

MELODIE



dui-ken, drib-be-len wordt weerglib-be-ren , jui- chen pin- ge- lenschie- ten, bib-bé-ren

MELODIE



sop- pen door de plas- sen pu- re wa- ters- nood!

MELODIE



kop- pen, stui-te-ren wordt weermod-de-ren ren- nentui-me-len, sprin- gen klod-de-ren

MELODIE



plas- sen door- de plas- sen ...pu- re wa- ters- nood...

MELODIE

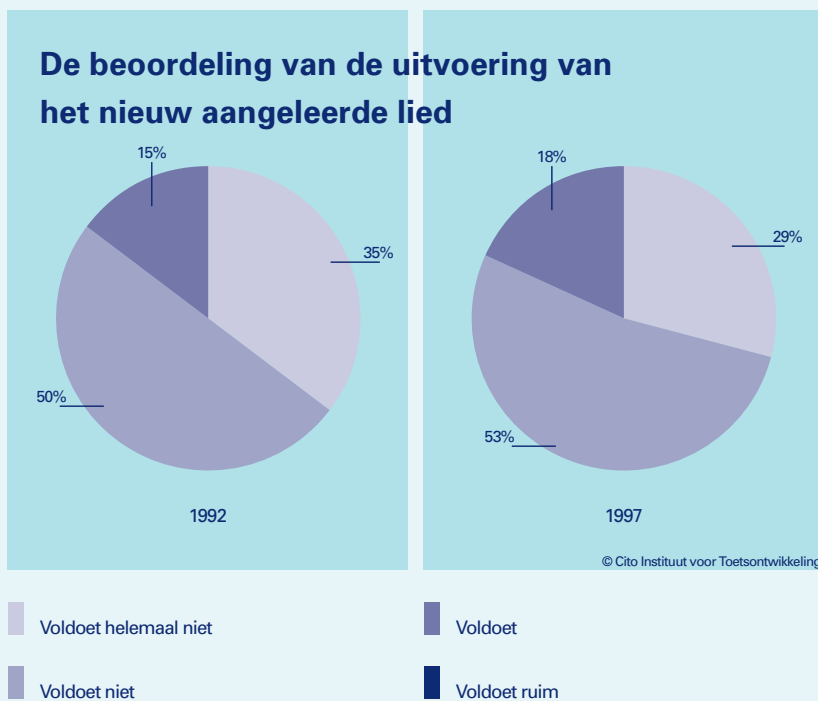


want van al die plas- sen moet ik zelf - - ook!!!

voldoende resultaat haalt, niet verder dan 20%. Het zal niet verbazen, dat het totaal oordeel, waarin het aspect 'zuiverheid' het zwaarste weegt, voor slechts 18% van de groepen positief uitvalt.

De beoordeling van de uitvoering van het nieuw aangeleerde lied* (% groepen)

Oordeel	zuiverheid	stem- vorming	articulatie	voor- dracht	totaal oordeel
voldoet ruim	0	0	0	0	0
voldoet	18	20	84	20	18
voldoet niet	53	58	13	49	53
voldoet helemaal niet	29	22	4	31	29
* 55 groepen					



Ook deze prestaties zijn geanalyseerd op verschillen in onderwijsaanbod wat betreft type leraar, methodegebruik en lestijd. De groepen die les krijgen van een vakleraar scoren hier niet beter dan de andere groepen. Ook groepen die les krijgen aan de hand van een methode komen eerder lager uit dan hoger. De tijdsbesteding levert een contra-intuïtief beeld op: meer lestijd leidt tot een lagere score op dit onderdeel. Vergelijken met de uitkomsten bij de groepsprestatie ligt de richting van de verschillen nu anders. Blijkbaar wordt hier een andersoortige prestatie van de groep geëist, waarbij andere samenhangen met variabelen in het onderwijsaanbod gelden. Ook hier past echter de opmerking dat het gaat om kleine aantallen en kleine verschillen, zodat er van statistische significantie geen sprake is.

De uitkomst op deze opgave, het zingen van een nieuw lied, is vergeleken met die van 1992. Hoewel de eindbeoordeling in 1992 enkele procenten lager uitviel, is toch – gezien het kleine verschil – niet echt sprake van een ander resultaat. Het totaalbeeld van de zangkwaliteit blijkt nog steeds zeer zwak.

5.3 DE INDIVIDUELE PRESTATIES

Een vooraf gemaakte cd met muzikale ondersteuning gaf sturing aan de individuele toetsing. Bij de vorige peiling was er enige kritiek op bepaalde onderdelen vanwege hun kale, klinische aanpak. Dit is nu ondervangen door de opdrachten te voorzien van een muzikale context. Zo kregen de ritmes voor het echoklappen en de voorzin-nazinoefening ondersteuning van een achtergrondbeat. Op de cd stonden ook muziekfragmenten voor de uitvoering van de oefeningen in begeleidingsvaardigheden. Deze aanpak maakt het bovendien mogelijk de afname nog meer te standaardiseren en eventuele onbedoelde invloeden van de toetsleider verder terug te dringen.

Tijdens de afname werd met bepaalde opgaven gestopt als bleek dat de leerling onvoldoende vaardigheid bezat om een beoordeelbare respons te leveren. Dit kwam met name voor bij het echoklappen van meer complexe ritmes en het klappen vanaf ritmekaarten. Leerlingen die niets van het notenschrift beheersen, vielen in dat laatste geval onmiddellijk af.

Van elk onderdeel presenteren we de verschillende opdrachten met gesommeerde percentages leerlingen voor de oordelen ‘voldoet ruim’ en ‘voldoet’ en voor de oordelen ‘voldoet niet’ en ‘voldoet helemaal niet’.

De individuele prestaties van twee leerlingen zijn te beluisteren op de cd Muziek maken, nummer 9 en 10.

Echotikken

Bij de eerste opdrachten moest de leerling een voorgeklapt ritme van twee maten exact naspelen. Ter introductie werden eerst enkele voorbeelden geklapt zowel in vierkwartsmaat als in driekwartsmaat. Als ondersteuning werd een cd afgespeeld waarop een achtergrondbeat was te horen, zodat de puls goed gehandhaafd kon worden. Alle te spelen ritmes eindigen met een rust, zodat er een soepele overgang mogelijk is naar de volgende opgave.

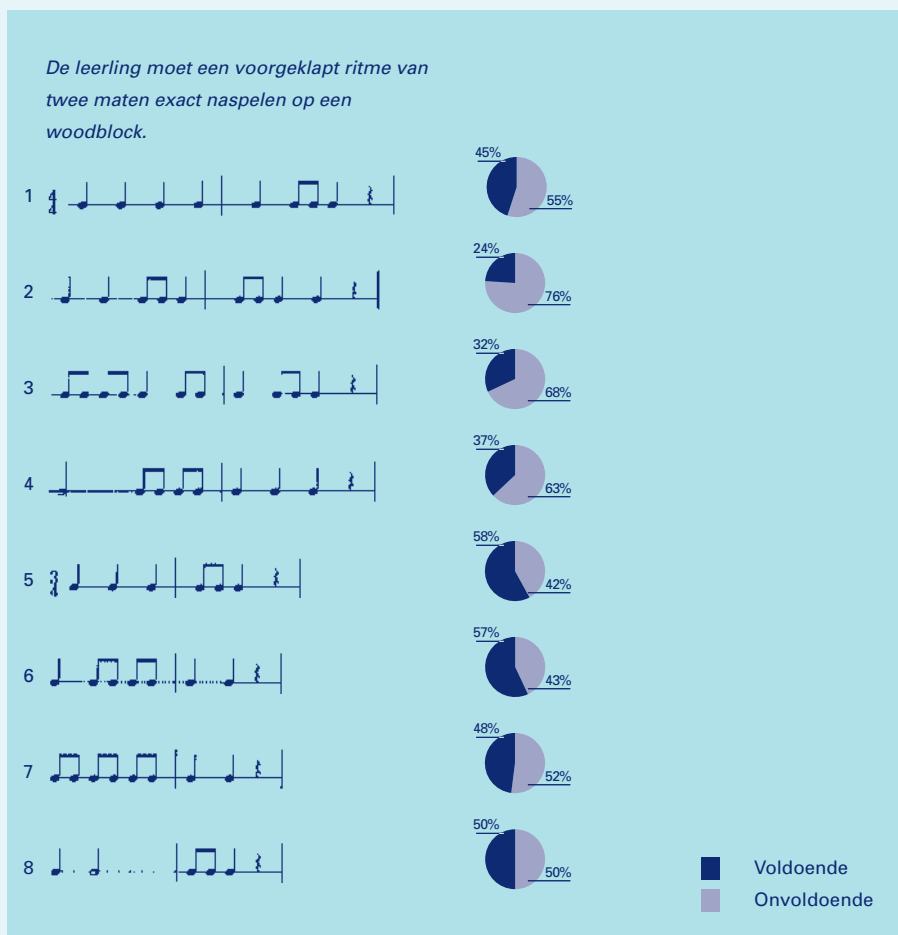
Bij de beoordeling werd een kleine afwijking in de puls of een nauwelijks hoorbare hapering geaccepteerd. Het resultaat komt dan wel tot stand. Echte fouten, zoals het overslaan van een noot of het te vroeg stoppen, leidden tot het oordeel ‘voldoet niet’. Werd niet herkenbaar vastgehouden aan de puls of werd er willekeurig meegetikt, dan werd dat beoordeeld als ‘voldoet helemaal niet’.

Van de vierkwartsritmes werd geen enkele door meer dan 50% met voldoende resultaat gebracht. De hoogste score leverde nog het eerste ritme op waarin de eerste maat weinig anders is dan het meetikken van de vier tellen en de tweede maat slechts één ‘dubbeltik’ kent. Het moeilijkst blijkt de tweede opdracht te zijn. Slechts 24% levert een voldoende prestatie. Moeilijk is ook ritme vier, dat begint met een hele noot. Weinig leerlingen slagen erin even te wachten met verder tikken, zoals het voorbeeld vraagt, en spelen te snel de volgende noot. De driekwartsritmes blijken minder problemen op te leveren. Bij de twee eerste opgaven komt bijna 60% van de leerlingen tot een voldoende resultaat. Toch blijkt ook hier dat zelfs het makkelijkste ritme nog niet door

meer dan de helft ruim voldoende wordt gespeeld. Gemiddeld bereikt bij deze acht opgaven 44% van de leerlingen een positief resultaat.

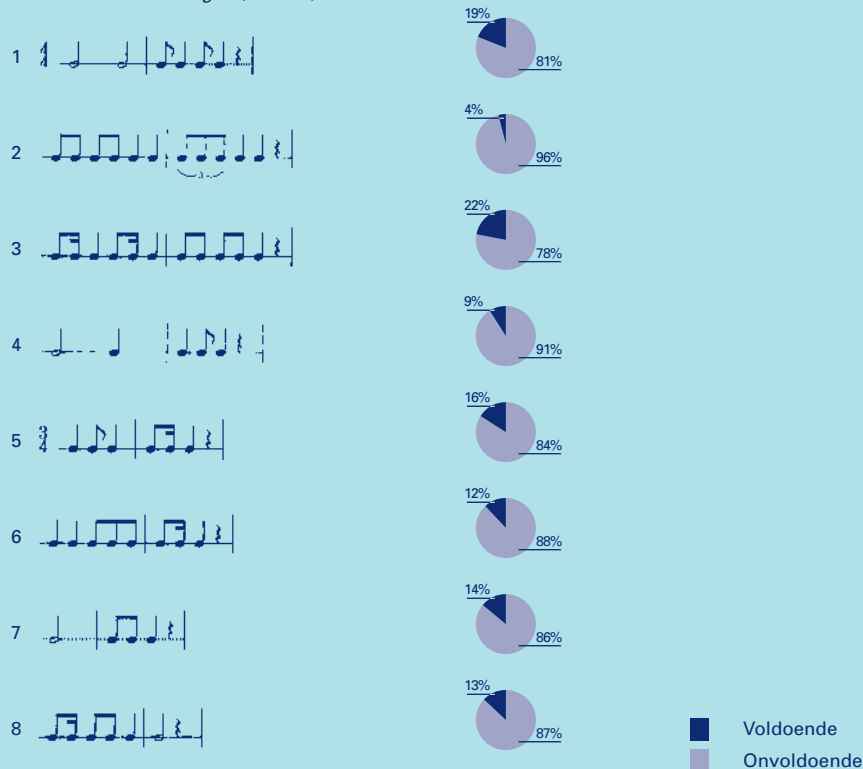
Na deze reeks zijn nog acht opgaven afgenomen met moeilijker ritmes: echotikken-plus. Dit gebeurde alleen bij leerlingen die het er bij de eerste acht al redelijk vanaf hadden gebracht. Dat waren er minder dan de helft. In deze opgaven vinden we de meer ingewikkelde ritmes terug. Bij één item wordt door ruim 20% een voldoende resultaat bereikt. De overige opgaven zijn nog moeilijker. Gemiddeld bereikt zo'n 14% van de leerlingen bij deze ritmes een voldoende resultaat.

Opgaven en uitkomsten bij echotikken basis



Opgaven en uitkomsten bij echotikken plus

De leerling moet een voorgeklapt ritme van twee maten exact naspelen op een wood-block. Deze reeks is alleen afgenomen bij leerlingen die de opgaven van echotikken basis redelijk hadden gemaakt. Het percentage is niettemin berekend over het totaal aantal leerlingen (n = 283).

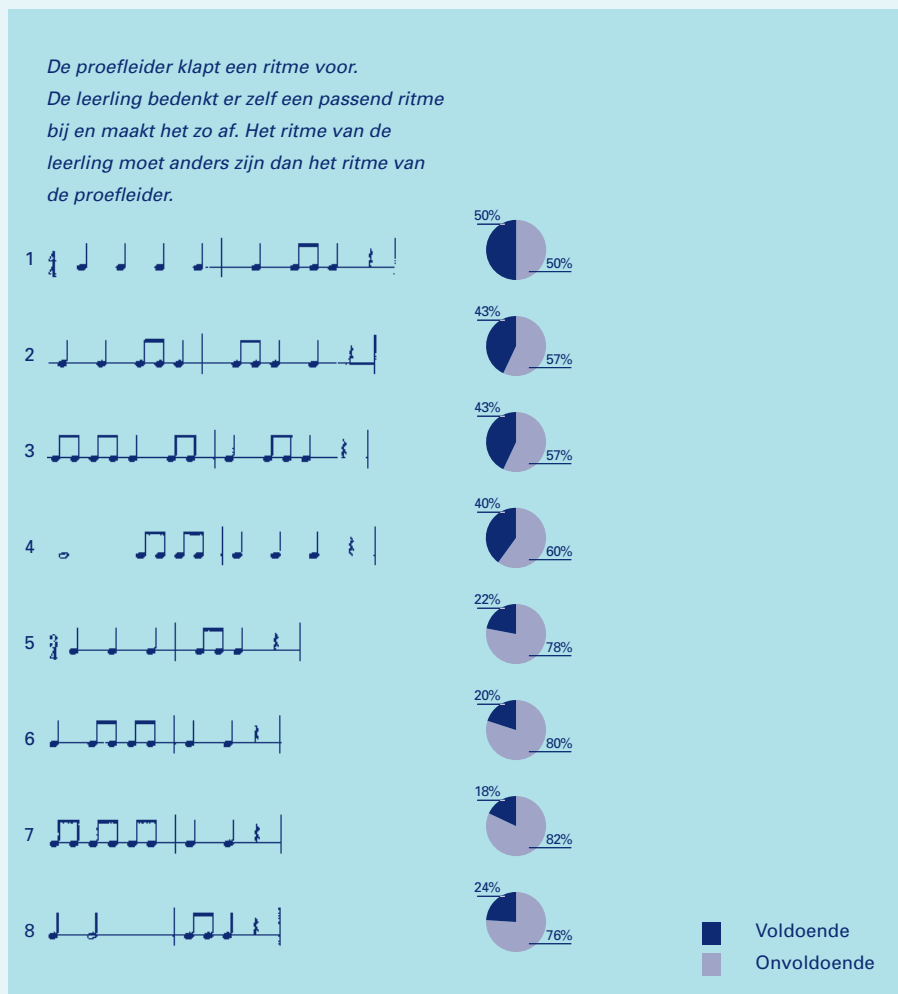


Voorzin-nazin

In antwoord op een ritme van twee maten van de toetsleider moesten de leerlingen ook twee maten spelen om het ritme af te maken. Als instructie werden eerst twee oefeningen voorgedaan. Ook deze opgaven kenden een verdeling in vierkwartsmaat- en driekwartsmaatopgaven.

Bij de beoordeling was er specifiek aandacht voor vier eisen: verschil, puls, inzet en lengte. De nazin kon alleen goed scoren als er een duidelijk verschil was met de voorzin. Een minimaal verschil kon wel tot een positief resultaat leiden, maar niet tot de hoogste beoordeling. Bij geen verschil werd alleen de laagste score toegekend. Bovendien moest de nazin een muzikaal slot hebben: een open noot kon, mits goed passend in de puls en op een correcte plaats (op het hoofd- of nevenaccent).

In dit geval bleken de vierkwartsmaat oefeningen makkelijker dan de driekwarts. Bij geen enkele opgave wordt door meer dan 50% van de leerlingen een positief resultaat behaald. Net als bij het echoklappen is ook hier de eerste oefening, een



vierkwartsmaatopgave, de opgave die het hoogst scoort. De rest van deze opgaven worden door circa 40% van de leerlingen voldoende gemaakt. De driekwartsmaatopgaven leveren met ongeveer 20% dat voldoet, een beduidend minder resultaat op.

Genoteerd ritme

Voor deze oefeningen werd een set kaarten gebruikt, waarop groot weergegeven een ritme van twee maten in traditioneel notenschrift was te lezen. Ter introductie werd de leerling een kaart voorgelegd met een probeerritme in 4/4-maat. De leerling kreeg 10 seconden om de kaart te bekijken. Daarna werd een cd gestart met een achtergrondbeat. Na de zin 'Let op, ik begin', moest de leerling het ritme dat op de kaart stond spelen op een woodblock. De leerlingen kregen vier kaarten met een 4/4-maat voorgelegd, gevolgd door een serie van vier met een 3/4-maat.

Omdat het aantal te toetsen ritmes te omvangrijk bleek om aan één leerling voor te leggen, is een verdeling gemaakt in twee parallelle series van opgaven, A en B.

Bij de beoordeling werd hetzelfde voorschrift als bij het echotikken gehanteerd.

Opgaven en
uitkomsten voor
genoteerd ritme,
versie A

Een groot aantal leerlingen bleek bij deze oefening bij de eerste kaart al in de problemen te komen. In dat geval werd de afname voor dit onderdeel gestopt. Uiteindelijk deden 88 leerlingen de oefeningen van de A-versie, zo'n 30% van de geteste groep. De tweede opgave van de A-versie bleek het makkelijkst, ruim 40% behaalde een positief resultaat, waarvan 29% zelfs 'voldoet ruim'. De derde opgave was de moeilijkste van de 4/4-maatopgaven en leverde voor 20% een voldoende oordeel op.

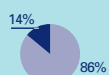
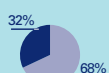
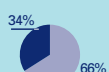
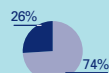
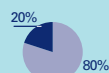
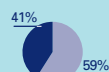
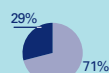
De B-versie werd door 101 leerlingen uitgevoerd. De eerste opgave van de 4/4-maat en de eerste opgave met 3/4-maat blijken ongeveer even moeilijk: ongeveer 30% behaalt een voldoende resultaat. Bij de overige opgaven is het resultaat nog lager.

We concluderen dat de vaardigheid van de leerlingen op dit terrein niet groot is. Het spelen van eenvoudige ritmes, aangeboden op losse ritmekaarten, wordt door circa 12% voldoende, waarvan 8% ruim voldoende, uitgevoerd. Nog eens 19% behaalt een onvoldoende resultaat en de overige, bijna 70%, komt niet voorbij de eerste kaart.

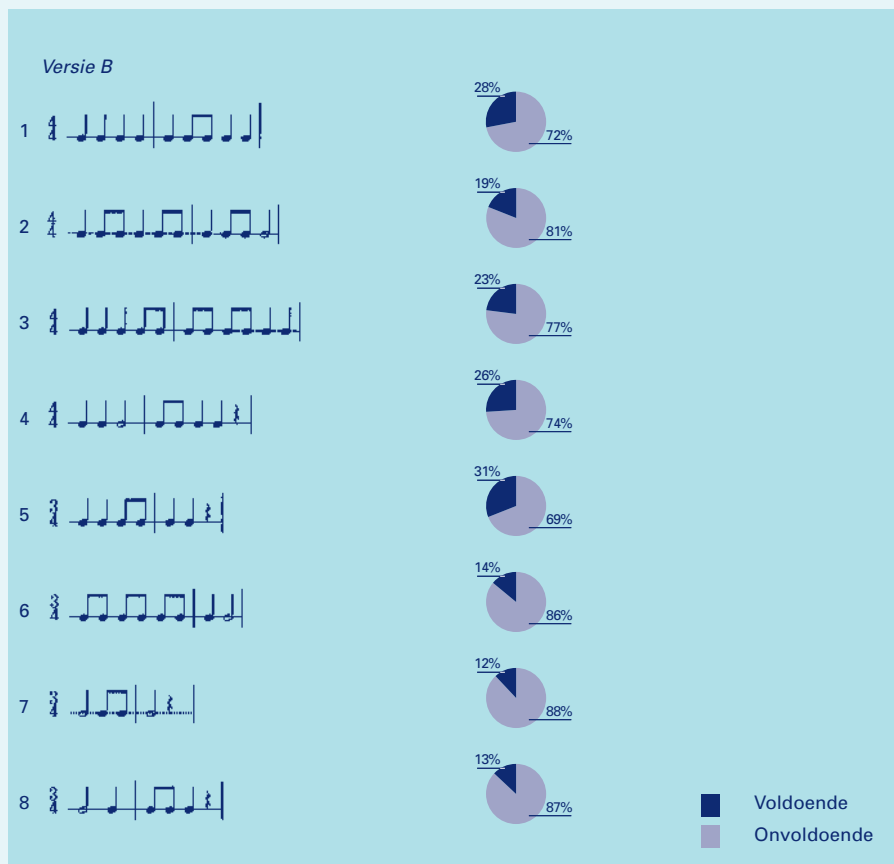
In de totaalscore voor de praktische vaardigheden tellen deze opgaven niet mee.

De leerling speelt op een woodblock een ritme van twee maten in traditioneel notenschrift na. Hij mag het ritme eerst tien seconden bekijken. Het aantal ritmes bleek te omvangrijk om aan één leerling voor te leggen, daarom is er een verdeling gemaakt in een A- en een B-versie (n = 141/142).

Versie A



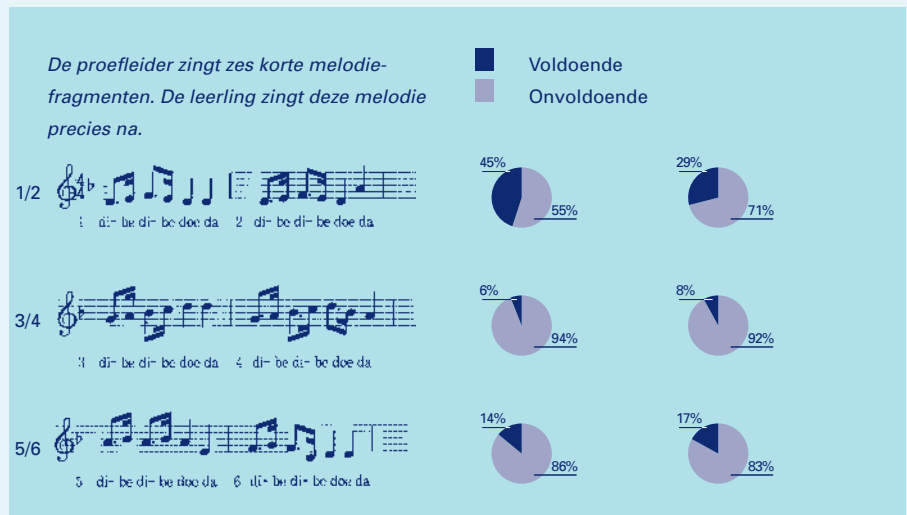
■ Voldoende
■ Onvoldoende



Echozingen

Dit onderdeel bestaat uit zes korte melodiefragmenten die nagezongen moeten worden. Ter introductie worden vier maten geoefend, met als instructie: 'Ik zing een melodie voor. Jij zingt de melodie precies na.' Daarbij werd een nonsens-tekst gebruikt: 'dibedibedoeda'.

Bij de beoordeling onderscheiden we vijf aandachtspunten: begintoon, toonhoogte, melodie, puls en ritme. De score kon hier niet op voldoende uitkomen als de overname van de toonhoogte niet goed is. De toonhoogte mag bovendien maximaal één toon zakken wil er nog van een positief resultaat sprake zijn. Van de zes opgaven werd de eerste het best gedaan. Toch werd ook hier door de meerderheid geen voldoende resultaat bereikt. Bij slechts 45% komt het resultaat tot stand. Het moeilijkst blijken de derde en de vierde opgave, waarin de tonen van de G naar de D stijgen. In de vierde wordt dat nog gecombineerd met een derde 'stralende' ritmefiguur. Deze opgaven wordt door nog geen 10% van de leerlingen voldoende uitgevoerd. Het beeld suggereert dat waar de toonhoogte stijgt, het resultaat daalt. In de lagere regionen, zoals dat in de vijfde en zesde opgave voorkomt, gaat het iets beter, maar ook hier wordt door slechts 15% voldoende resultaat bereikt. In deze individuele score speelt het element van zuiverheid uiteraard een grote rol, net als dat bij de beoordeling van het zingen van de hele klas het geval was. Gezien de individuele prestaties op het terrein van zingen, is het niet verwonderlijk dat ook de groepsprestaties niet hoog zijn uitgevallen.



Liedbegeleiding

Als laatste onderdeel werden zeven opgaven aangereikt waarin een lied of melodie vertolkt op de cd moest worden begeleid op enkele Orff-instrumenten. Het moment van invallen werd steeds met stem en een handgebaar aangegeven. De prestaties op de opgaven werden in hun geheel, dat wil zeggen globaal, beoordeeld. De hoogste score werd toegekend als het ritme – en indien van toepassing de melodie – vanaf het begin goed werd gespeeld, volgehouden en op het juiste moment werd gestopt. Voor een positief resultaat werden enkele haperingen toegestaan, mits de leerling weer in de puls, en indien van toepassing de melodie, kwam.

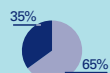
De eerste oefening betrof het meespelen van de maat op een handtrom bij het reeds bekende lied 'Watersnood'. In de instructie was de mogelijkheid voor een correctie opgenomen, indien de leerling niet op het juiste moment inzette, of niet de maat, maar het maataccent speelde. De toetsleider deed dan twee maten voor hoe het wel moest. Deze opgave werd door meer dan 60% niet bevredigend uitgevoerd. Slechts 35% behaalt een overtuigend resultaat.

De tweede opgave betrof het maataccent. Ook dit werd twee maten voorgespeeld. Hier moest de leerling het hele lied begeleiden met een tamboerijn. Er waren hier meer leerlingen dan bij de eerste opgave die een bevredigend resultaat bereikten: bijna 60%. Daarvan behaalden de meesten een ruim voldoende resultaat: 40%.

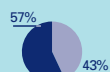
De derde oefening betrof een begeleidend ritme bij het lied 'Watersnood', passend bij de woorden 'Wa-ter, wa-ters-nood'. Dit ritme werd eerst vier keer samen met de toetsleider geoefend op een woodblock. Daarna speelde de toetsleider een hele passage mee met de cd. Vervolgens moest de leerling op aangeven van de toetsleider zelfstandig het ritme meespelen bij dezelfde passage. Deze opgave bleek bijzonder lastig te zijn, ondanks de zorgvuldige instructie. Slechts 15% bereikt een resultaat dat voldoet. Een belangrijk probleem blijkt het consequent kunnen volhouden van een vast ritme te zijn. Leerlingen laten zich heel snel afleiden door een ritmische afwisseling in het te begeleiden lied.

De volgende vier oefeningen werden gespeeld op een xylofoon waarop alleen de klankstaven lagen die voor het uitvoeren van de opdracht nodig waren.

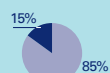
- 1 De leerling hoort het lied 'Watersnood'.
Hij moet de maat van dit lied spelen op de
handtrom. Zonodig speelde de proefleider
twee maten voor.



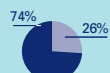
- 2 De leerling hoort wederom het lied
'Watersnood'. Nu moet hij op de tamboerijn
het maataccent spelen. Zonodig speelde de
proefleider twee maten voor.



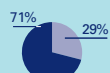
- 3 De leerling speelt op het woodblock het
ritme 'Wa-ter, wa-ter-s-nood' bij het lied mee.
Er wordt begonnen bij de woorden 'duiken
dribbelen' en het ritme moet het hele lied
meegespeeld worden.



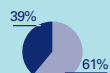
- 4 De leerling begeleidt een melodie op twee
klankstaven van de xylofoon.



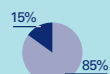
- 5 De leerling gebruikt dezelfde klankstaven als
bij opgave 4, maar moet deze nu afwisselend
bespelen.



- 6 De leerling begeleidt een melodie op drie
klankstaven van de xylofoon.



- 7 De leerling begeleidt een melodie op vier
klankstaven van de xylofoon.



■ Voldoende
■ Onvoldoende

In alle gevallen ging het om het spelen van een begeleiding bij een speciaal voor dit doel gecomponeerde melodie met ondersteuning van ritmische elementen gespeeld op een keyboard en weergegeven op de cd. De eerste van deze opgaven betrof het bespelen van twee klankstaven tegelijkertijd (een bourdon) op het maataccent. Ter introductie kreeg de leerling eerst de hele melodie te horen. Vervolgens werd de begeleiding voorgespeeld. Op aangeven van de toetsleider moest de leerling zelfstandig de hele melodie begeleiden. Deze opgave bleek voor de grote meerderheid van de leerlingen geen probleem. Meer dan 70% komt met een bevredigend resultaat en 50%

haalt dit zelfs ruim. Daarmee blijkt dit de makkelijkste opgave van de zeven voor liedbegeleiding.

Bij de tweede opgave werden dezelfde staven gebruikt, maar moest de leerling ze afwisselend bespelen. Dat blijkt iets lastiger te zijn dan de bourdon, maar toch behaalt 71% ook hier een bevredigend resultaat.

Bij de derde opgave werd een staaf toegevoegd. Op deze derde staaf werd een noot van twee tellen gespeeld, op de eerste twee een noot van één tel. Daarmee werd dus afgeweken van een monotoon meeslaan met de melodie en werd een ritmische figuur geïntroduceerd. Voor 60% van de leerlingen is dit te lastig. Van de 40% die wel een bevredigend resultaat behaalt, krijgt de helft de hoogste beoordeling.

Bij de vierde opgave kwam er wederom een staaf bij en werd de ritmische figuur eveneens gecompliceerder gemaakt, zich bovendien uitstrekkend tot twee maten. Deze opgave blijkt bijzonder moeilijk en bij 85% komt het resultaat niet tot stand. Daarmee is deze opgave net zo lastig als die waarin het lied Watersnood met een ritme begeleid moest worden. Ook daar ging het om een ritme-ostinato dat zich uitstrekte over twee maten. Blijkbaar gaat dat de vaardigheid van de meeste leerlingen duidelijk te boven.

Verschillen tussen leerlingen

In totaal 29 opdrachten zijn door alle deelnemende leerlingen op betrouwbare en goed te beoordelen wijze uitgevoerd. De resultaten op deze opdrachten zijn per leerling gemiddeld en de leerlingsscore kan variëren van 1.00 (op alle opdrachten scoort de leerling 'voldoet helemaal niet') tot 4.00 (op alle opdrachten scoort de leerling 'voldoet ruim'). Het schaal midden ligt dan bij score 2.50.

De gemiddelde totaalscore van alle leerlingen is 2.28 en ligt dus beneden het schaal midden. Dat laatste was in 1992 ook al zo toen het algemeen gemiddelde op 2.10 uitkwam. Op het eerste gezicht lijkt er weliswaar een verbetering te zijn opgetreden in de prestaties. Maar omdat de procedures zijn gewijzigd, is bij vergelijking de nodige voorzichtigheid geboden.

De scores op de praktijkopdrachten zijn vervolgens geanalyseerd voor enkele achtergrondvariabelen. Dit zijn 'muziekles', een maat voor het al of niet volgen van muzikaal onderricht buiten school, en verder geslacht, leerlinggewicht, leertijd en stratum. Ook is er vergeleken op basis van de twee attitudescores en voor drie variabelen voor het onderwijsaanbod.

De variabele 'muziekles' blijkt er veel toe te doen. Alleen leerlingen die een jaar of meer muziekonderwijs buiten school hebben gevolgd, behalen bij de praktijkopgaven scores die gemiddeld boven het schaal midden liggen. Dit geldt met name voor de opgaven met betrekking tot het tikken van genoteerde ritmes, het naklappen van twee maten en het begeleiden van een melodiefragment op cd. Leerlingen zonder muziekles buiten school behalen gemiddeld alleen maar scores lager dan 2.50. Op de somscore over alle belangrijke praktische opdrachten behalen echter ook leerlingen met muziekles gemiddeld geen voldoende resultaat. Dat is te verklaren doordat ook bij hen het klappen van de voorzin-nazinoefeningen en vooral de opdrachten met nazingen van een melodie laag scoren. Deze uitkomsten komen overeen met die van 1992. Op vijf van de zeven praktijkcores behalen meisjes een hoger gemiddelde dan jongens. Het gemiddelde op de totaalscore komt voor de jongens op 2.14 en voor de meisjes op 2.36. Dit laat zich verklaren door het feit dat meer meisjes

dan jongens buiten school muziekles volgen, hetgeen zoals we eerder zagen een positief effect op de vaardigheid heeft.

De totaalscore van allochtone leerlingen is lager dan van de overige leerlingen. Dit verschil is echter maar bij twee onderdelen duidelijk terug te vinden, namelijk bij de opdrachten met genoteerd ritme en bij liedbegeleiding. Aangezien allochtone leerlingen minder op muziekles zitten en dus ook minder vaak noten kunnen lezen, is een deel van het effect daarmee verklaarbaar. Eveneens blijkt er een behoorlijke samenhang van de individuele praktijkscore met de twee attitudevariabelen en dan vooral met de variabele 'Muziek maken'. Deze laatste is de beste voorspeller voor een hoge praktijkscore. Duidelijke verschillen in samenhang blijken bij de opdrachten met het klappen van genoteerd ritmes en het nazingen van een melodie. Bij deze onderdelen is er geen samenhang met de attitude 'Muziek beluisteren', maar wel met de attitude 'Muziek maken'. Bij het echoklappen en de liedbegeleiding wijken de scores niet veel van elkaar af. Leerlingen met een hoge score op 'Muziek beluisteren' doen het daar nauwelijks slechter dan de leerlingen met een hoge score op 'Muziek maken'.

Tot slot zijn de scores geanalyseerd op enkele variabelen uit het onderwijsaanbod: type leraar, methodegebruik en lestijd. Hoewel het gemiddelde van leerlingen bij een vakleraar wat hoger ligt dan bij de groepsleraar (2.36 versus 2.25) kan niet van een statistisch significant verschil gesproken worden. Voor de variabelen methode en lestijd is evenmin significantie te vinden. Uiteraard geldt ook hier de relativerende opmerking dat de grootte van de steekproef en de soms kleine aantallen in de vergelijking het bereiken van significante waarden beperkt.

RIA FROWIJN-BODE:

**“ALS DE KWALITEIT ZO
SLECHT IS, KUNNEN
WE HET VAK
MISSCHIEN MAAR
BETER SCHRAPPEN”**

“Dit onderzoek legt de ruggegraat van het muziekonderwijs bloot, en ik hoop dat er conclusies uit worden getrokken. Ik ben voor goed muziekonderwijs, maar als de kwaliteit zo slecht is dan kan je het vak misschien maar beter schrappen. Zoveel geklungel daar kan niemand blij mee zijn. Dat is voor het vak slecht, voor het onderwijs slecht en het frustreert de kinderen.

Ik vermoed dat de situatie in werkelijkheid nog slechter is dan uit dit onderzoek blijkt. Als klassen maar vijftien liedjes kennen, zoals uit het onderzoek blijkt, dan kan ik mij niet voorstellen dat er iedere week een half uur wordt gezongen. Geven Protestants Christelijke scholen het zingen van psalmen misschien ook op als muziekonderwijs. Goed, het is meegenomen, maar het is geen muziekonderwijs. In groep acht wordt al helemaal geen muziekonderwijs gegeven, want dan zijn de kinderen bezig met de musical.

Als je ziet hoeveel aandacht er is voor muziek buiten de scholen, begrijp ik er ook eigenlijk niets van. Het aantal cd's dat mensen in huis hebben, is gigantisch en er zijn TV-kanalen waar aan de lopende band clips zijn te zien. Kinderkoren en jeugdorkesten bloeien. Er worden zelfs cd's uitgegeven voor baby's die in de wieg

liggen, dat blijkt een gat in de markt. Maar op scholen gebeurt bijna niks aan muziek.

Ik ben niet voor de aanstelling van vakleerkrachten. Groepsleerkrachten hebben een pedagogische relatie met de kinderen en kunnen daardoor makkelijker de betrokkenheid van kinderen bij musiceren bewerkstelligen.

Op de Pabo's is muziek echter veel te lang onderschat. Het is keihard werken, dat moet weer worden erkend. Ik hoop dat 'Muziek Meester' daar zijn vruchten gaat afwerpen, maar tot mijn verbazing zie ik dat Pabo's dat boek niet laten aanschaffen omdat ze het te duur vinden voor hun studenten. Die moeten al zoveel geld uitgeven, wordt er geredeneerd en dus wordt er maar weer bezuinigd... op muziek.

De autonomievergroting van scholen en gemeenten heeft er toe geleid dat er minder aandacht, minder tijd en minder geld naar muziekonderwijs gaat: die taak zou de overheid weer moeten oppakken. Of we moeten er voor kiezen dat muziekonderwijs weer elitair wordt. Kies dan voor het buitenschoolse circuit, waar het wel goed gebeurt. Kinderen halen daar wat ze zoeken, wat ze nodig hebben en wat het vak recht doet.

We kunnen muziek alleen een volwaardige plek binnen het onderwijs geven, wanneer we met z'n allen besluiten dat we dat willen. Als ik naar de resultaten kijk van dit onderzoek wordt het de hoogste tijd dat politiek, ouders en leerkrachten zich beraden.”

Ria Frowijn-Bode is verbonden aan het Instituut voor Leerplan Ontwikkeling (SLO) in Enschede en voorzitter van de GEHRELS-stichting.

HOOFDSTUK 6

Hoofdstuk 6

6 MUZIEK BELUISTEREN

Het domein Muziek beluisteren omvat acht onderwerpen. Voor het meten van de vaardigheden van leerlingen op deze onderwerpen zijn schriftelijke toetsen met geluidsfragmenten afgenomen. De prestaties van leerlingen worden per onderwerp gerapporteerd en vergeleken met standaarden. Standaarden weerspiegelen het oordeel van inhoudelijk deskundigen over het gewenste niveau in het licht van de kerndoelen voor muziek. De standaard Voldoende zou door 70 à 75% van de leerlingen bereikt moeten worden. Over het geheel genomen moeten we concluderen dat, op deze wijze bekeken, de kerndoelen voor het domein ‘Muziek beluisteren’ niet worden gehaald.

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten voor het domein ‘Muziek beluisteren’ dat uit de volgende acht onderwerpen bestaat:

- 1 Klankeigenschappen
- 2 Melodie, vorm en functie
- 3 Klassieke muziekinstrumenten
- 4 Schoolmuziekinstrumenten
- 5 Instrumenten onderscheiden
- 6 Omgeving, landen en culturen
- 7 Instrumentgroepen en stijlen
- 8 Vastleggen van muziek

De grafische weergave van de uitkomsten wordt toegelicht in Bijlage 1.

Bij de rapportage van de resultaten worden steeds standaarden vermeld. Deze standaarden zijn ontleend aan het standaardenonderzoek dat voor de eerste peiling muziek is uitgevoerd (zie Van Weerden & Veldhuijzen, 1995). Deze standaarden zijn aangepast aan de nieuwe vaardigheidsschalen. Een korte beschrijving van de procedure om tot standaarden te komen vindt u in paragraaf 2.4. De geluidsfragmenten die behoren bij de voorbeeldopgaven in deze rapportage vindt u op de bijbehorende cd Muziek beluisteren.

6.1 KLANKEIGENSCHAPPEN

Inhoud

Uitgaande van de formulering dat muziek in vorm gezette klank is die betekenis heeft voor mensen (Van der Lei, 1995), onderscheiden we drie aspecten: klank, vorm en betekenis. De opgaven bij dit onderwerp hebben betrekking op één van de drie aspecten van het muzikaal bezig zijn, namelijk de klank. De andere twee aspecten komen bij het volgende onderwerp aan de orde. Bij de verkenning van klank wordt onderscheid gemaakt in de eigenschappen duur, hoogte, kleur en sterkte. In de uitwerking betreft het een zeer gevarieerde verzameling van opgaven.

Bij hoogte gaat het om het herkennen en benoemen van hoogteverschillen. De volgende vormen zijn gebruikt:

- het aangeven van hoogteverschil in zang door het omcirkelen van een woord in de gezongen tekst;
- het aangeven van verschil in toonhoogte bij losse tonen van een muziekinstrument met behulp van grafische symbolen;
- het ordenen van beluisterde geluidsfragmenten op toonhoogteverschillen met behulp van grafische weergaven.

Bij *klankkleur* gaat het om het kunnen onderscheiden van muziekinstrumenten en stemmen, afzonderlijk of in combinatie. In deze verzameling gaat het niet om de herkenning en benoeming van afzonderlijke muziekinstrumenten. Dat komt ruimschoots in andere onderwerpen aan bod. Wel is het kunnen onderscheiden naar instrumentgroep hier aan de orde. Verder wordt in beperkte zin het onderscheid naar stemsoort bevestigd. In combinatie met toonhoogte zou het onderscheid naar bijvoorbeeld bas, tenor, alt en sopraan kunnen worden bevestigd. Een dergelijk onderscheid wordt voor deze leerlingen nog te hoog gegrepen geacht. De opgaven beperken zich nu tot:

- het onderscheid in mannen- en vrouwenstemmen;
- het kunnen herkennen van eenvoudige combinaties van stemmen en muziekinstrumenten;
- het kunnen aangeven van het geluid van een afzonderlijk instrument als behorend tot een specifieke instrumentengroep;
- het kunnen horen van het aantal muziekinstrumenten in eenvoudige combinaties (maximaal 3).

De opgaven betreffende *duur* zijn in dit onderwerp beperkt. Hoewel opgaven over maat en ritme ook samenhangen met duur als klankeigenschap, is die uitwerking bij het volgende onderwerp Melodie, vorm en functie opgenomen. Wat dit onderwerp betreft, blijft het bij enkele basale aspecten met betrekking tot duur, zoals:

- het onderscheid tussen instrumenten die korte en lange tonen spelen;
- het herkennen van de grafische weergave van een ritme bestaande uit korte en lange tonen;
- het onderkennen van tempoveranderingen;
- het sneller en langzamer gaan van muziek.

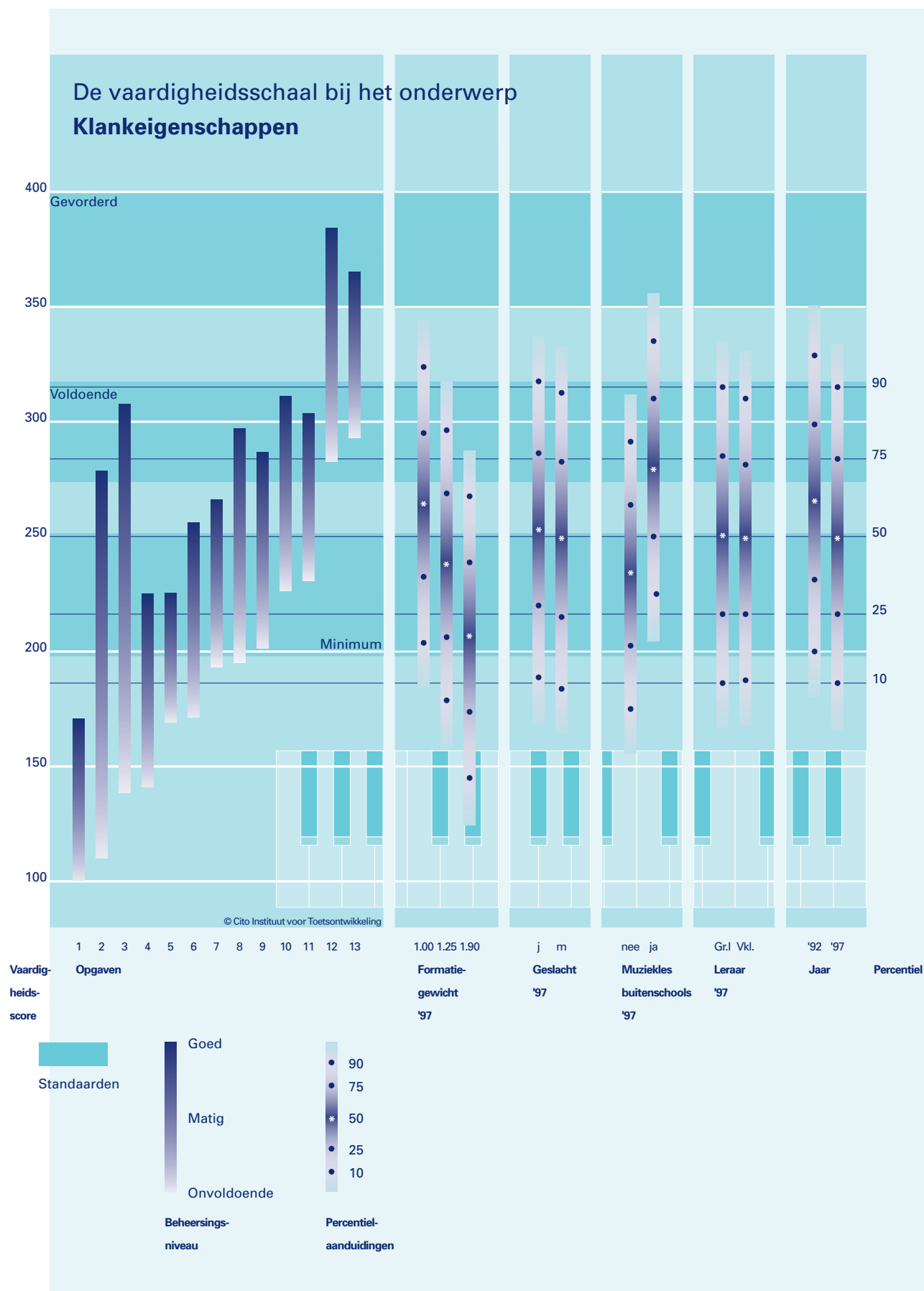
Het element *sterkte* betreft het verschil in hard en zacht. Dit dynamische aspect van muziek is op de volgende manieren uitgewerkt:

- het onderscheiden van delen muziek in termen van harder-zachter;
- het aangeven van overgangen in volume in een muziekfragment;
- het aanwijzen van de passende grafische weergave bij een fragment met crescendo-decrescendo.

De vaardigheid van de leerlingen op deze vier klankeigenschappen is vastgesteld op basis van de antwoorden op 27 opgaven. Ruim de helft van de vragen heeft een meerkeuzevorm. Bij de overige wordt of een geschreven antwoord van de leerling gevraagd, dat achteraf wordt beoordeeld, of een kort antwoord gevraagd, dat eenvoudig is te scoren (bijv. aantal kruisjes op een balk). Van de opgaven gaan er 7 over hoogte, 6 over duur, 10 over klankkleur en 4 over sterkte. Van deze opgaven zijn er 13 als voorbeeld opgenomen en ook te beluisteren op de cd Muziek beluisteren, nummer 1.

Wat leerlingen kunnen

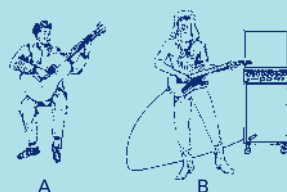
De percentiel-10 leerling beheerst alleen de eerste voorbeeldopgave goed. Een aantal andere opgaven worden nog matig beheerst, zoals het verschil tussen



- 1 De leerling hoort een muziek-
fragment van de Radio's:
She's goes nana.

Je hoort een muziekfragment.
Wie zingen er?

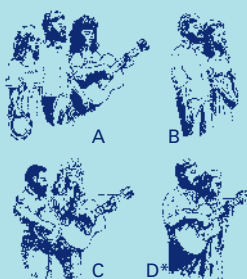
- A* Alleen mannen
B Alleen vrouwen
C Alleen kinderen
D Mannen en vrouwen
E Ik weet het niet



A	B	B	A	A
---	---	---	---	---

- 2 De leerling hoort een zanger en een
zangeres met begeleiding van een
gitaar het liedje 'True love' zingen.

Je hoort een muziekfragment.
Welke tekening past bij dit
fragment?



- E ik weet het niet

- 3 De leerling hoort telkens een
klassieke (A) of elektrische gitaar
(B). Hij hoort fragmenten van de
volgende cd's: Harry Sacksioni:
Huiswaarts; Santana: Europe;
Santana: Let it shine; Eric Clapton:
Signe; Julian Bream: Gaspar Sanz,
Canarios.

Je hoort een muziekfragment.
Twee gitaarspelers spelen een
aantal korte stukjes.
Welke gitaar speelt er?
Zet de juiste letter in het vakje
telkens als een gitaar gaat spelen.
A begint.

- 4 De leerling hoort een trombone
spelen: hard, zacht, hard, zacht,
zacht, hard, zacht.

Je hoort een muziekfragment.
Een trombone speelt een melodie.

- O betekent een hard geluid,
o betekent een zacht geluid.

Luister nu eerst naar de melodie.

Je hoort de melodie nog een keer.
Noteer de muziek in de vakjes.

1	2	3	4	5	6	7
O	o	O	o	o	O	o

- 5 De leerling hoort de volgende
melodie op een piano.



Je hoort een muziekfragment.
Welke tekening past bij deze
melodie?

Je hoort de melodie twee keer.

A — — — — —
B — — — — —
C* — — — — —
D — — — — —

- E ik weet het niet

- 6 De leerling hoort een klarinet en
een dwarsfluit een duet spelen, de
klarinet speelt alleen korte tonen.

Je hoort een muziekfragment.
Er spelen twee instrumenten.
Het ene instrument speelt vooral
korte tonen, het andere vooral
lange tonen.
Welk instrument speelt de korte
tonen?

- A
B*
C ik weet het niet

- 7 De leerling hoort een trombone
een crescendo spelen.

Je hoort een geluidsfragment.
Welke tekening past het beste bij
het geluid?

- A
B*
C
D
E ik weet het niet

- 8 De leerling hoort het volgende
ritme op een handtrom.



Er wordt een ritme gespeeld.
Welke tekening past bij het ritme?
Je hoort het ritme twee keer.

- A — □ □ — □ □
B □ □ — □ □ —
C — — □ □ —
D* □ □ □ □ — —
E ik weet het niet

- 9 Twee toonstijgingen zijn gegenereerd met een toonmodulator. De laatste toonstijging komt duidelijk minder hoog dan de eerste.

Je hoort een geluid.
Welke tekening past bij dat geluid?
Kijk eerst goed naar de tekeningen.
Je hoort nu het geluid.

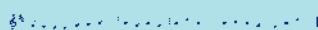
- A 
B 
C 
D* 
E ik weet het niet

- 10 De leerling hoort een piano een melodie spelen met drie tempowisselingen.

Je hoort nu een muziekfragment.
In dit fragment verandert een paar keer het tempo van de muziek.
De muziek gaat dan sneller of langzamer.
Zet een kruisje elke keer als je zo'n verandering hoort.
Let op. Je hoort het maar één keer.

Start	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	X	X	X							

- 11 De leerling hoort de volgende melodie op een piano spelen.



Je hoort een muziekfragment.
Het bestaat uit drie delen.
Hieronder staan de delen getekend.
Geef de volgorde aan die hoort bij het lied.

Je hoort het lied twee keer.

- 2 
1 
3 
ik weet het niet

- 12 De leerling hoort een muziekfragment van Dire Straits: *Telegraph Road*; het tempo neemt af.

Je hoort een muziekfragment.
Wat gebeurt er in dit gedeelte?

- A de muziek gaat sneller
B* de muziek gaat langzamer
C de muziek wordt lager
D de muziek wordt hoger
E ik weet het niet

- 13 De leerling hoort de volgende melodie op een piano spelen.



Je hoort na elkaar een aantal tonen.
Klinkt de toon hoger, hetzelfde of lager dan de toon daarvoor?
Zet voor elke toon die je hoort een pijltje in de goede richting:

- ↑ als het hoger klinkt,
↓ als het lager klinkt,
→ als de toon hetzelfde klinkt.

Je hoort eerst de begintoon.

	1	2	3	4	5	6
Be gintoon	↑	↓	↑	→	↑	↓

hard en zacht en korte en lange tonen. Het kiezen van de juiste afbeelding bij verschillen in sterkte, toonhoogte en duur zijn echter te moeilijk, evenals het juist registreren van tempoveranderingen en toonhoogtereeksen.

De percentiel-25 leerling komt wel tot een matige beheersing van de afbeeldingen van verschillen in sterkte, toonhoogte en duur. De overige opgaven blijken echter ook voor deze leerling te moeilijk.

Voor **de gemiddelde leerling** zijn alleen de twee laatste voorbeeldopgaven te moeilijk: het opmerken van een verschil in duur in een muziekfragment (langzamer worden) en het juist registreren van een toonhoogtereeks. De overige opgaven worden matig tot goed beheerst.

De percentiel-90 leerling beheerst bijna alle voorbeeldopgaven goed, alleen de laatste twee worden matig beheerst. Geen enkele voorbeeldopgave is voor deze leerling te moeilijk.

Standaarden

Er is van **Voldoende** beheersing van de kerndoelen sprake wanneer de leerlingen alle voorbeeldopgaven behalve de twee laatste goed of nagenoeg goed beheersen. De laatste 2 voorbeeldopgaven hoeven op het niveau van deze standaard slechts matig beheerst te worden. Ongeveer 15% van de leerlingen voldoet hieraan. De standaard Voldoende wordt in het onderwijs dus bij lange na niet door het beoogde percentage leerlingen van 70% tot 75% gehaald. Zo'n 85% van de leerlingen zit onder dit niveau.

Op het niveau van de standaard **Minimum** moeten de leerlingen de eerste 9 voorbeeldopgaven matig tot goed beheersen. Tegelijk impliceert deze standaard dat de vier moeilijkste voorbeeldopgaven onvoldoende of niet beheerst hoeven te worden. Dit niveau zou door 90% tot 95% van de leerlingen bereikt moeten worden, maar in werkelijkheid blijkt dat 70% van de leerlingen dit niveau haalt. Een discrepantie van 20 tot 25%.

Het niveau van de standaard **Gevorderd** geeft aan dat volgens de beoordelaars alle opgaven naar moeilijkheidsgraad passen binnen de kerndoelen basis-onderwijs voor dit onderwerp. Slechts enkele leerlingen bereiken op dit onderwerp een vaardigheidsniveau dat de kerndoelen voor het basisonderwijs overstijgt.

Verschillen tussen leerlingen

Ongeveer 23% van de 1.00-leerlingen bereikt de standaard Voldoende. Van de 1.25-leerlingen bereikt maar ongeveer 9% het niveau van deze standaard en van de 1.90-leerlingen nog slechts 3%. De gemiddelde 1.90-leerling zit op het niveau dat bij de 1.00-leerlingen door 87% wordt gehaald. De 1.25-leerlingen zitten daartussenin.

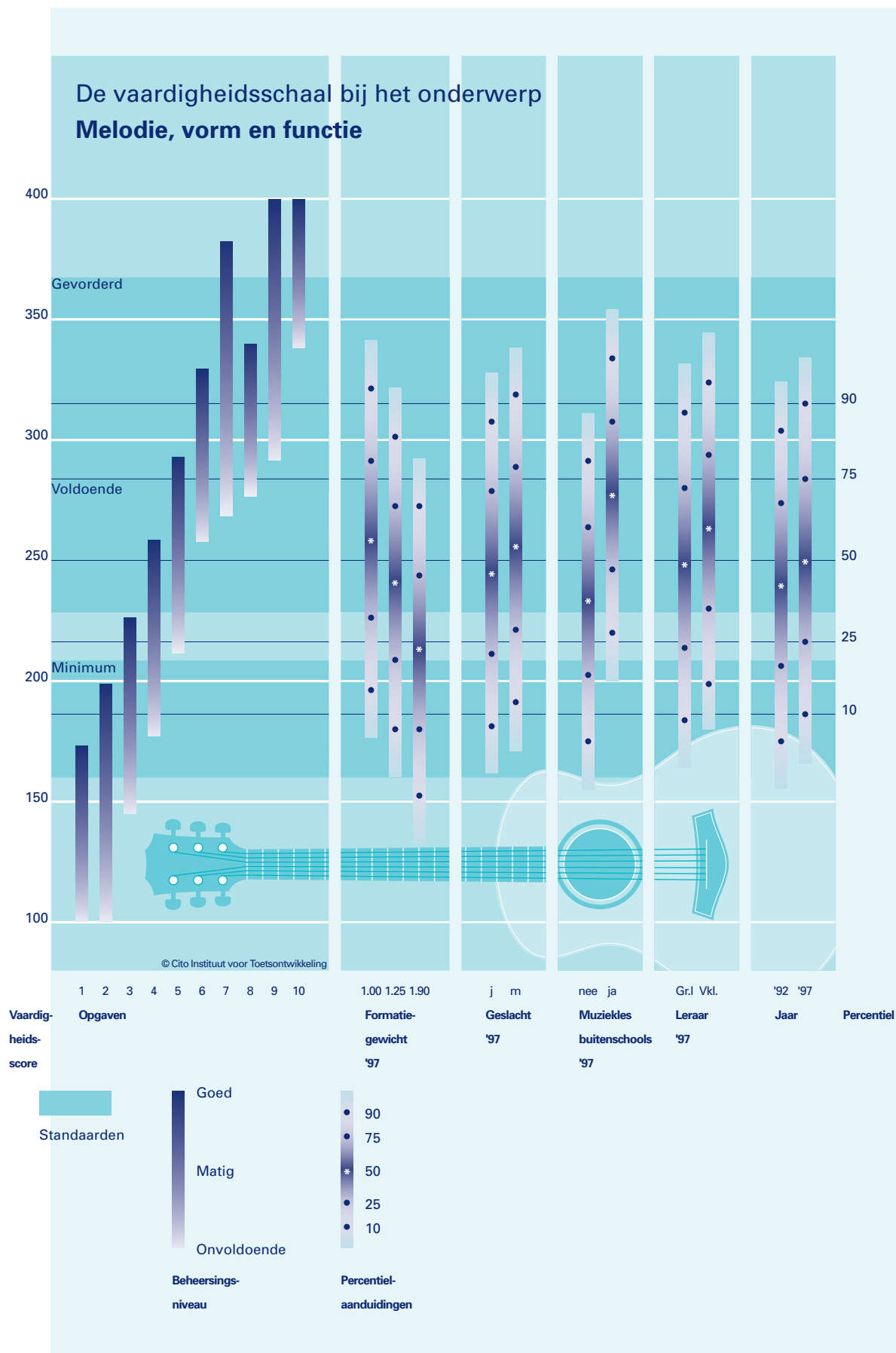
Het vaardigheidsniveau van de meisjes is wat hoger dan van de jongens. Leerlingen die buitenschools muziekonderwijs genieten of hebben genoten presteren wel aanzienlijk beter dan leerlingen waarvoor dat niet geldt. Het verschil bedraagt ongeveer 45 punten. Het betekent bijvoorbeeld dat slechts 17% van de leerlingen zonder muziekles het niveau bereikt dat door de gemiddelde leerling mét muziekles wordt gehaald.

Of leerlingen les krijgen van een groepsleraar of een vakleraar maakt in prestaties op deze vaardigheid niet uit. Bij dit onderwerp is het vaardigheidsniveau van de leerlingen in 1997 duidelijk lager dan in 1992. De gemiddelde leerling in 1997 behaalt een score die 14 punten lager is dan in 1992.

6.2 MELODIE, FORM EN FUNCTIE

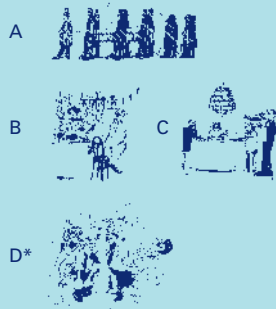
Inhoud

In dit onderwerp worden drie verschillende aspecten in het beluisteren van muziek gecombineerd. Van het 'klank-, vorm- en betekenismodel', zoals aangegeven bij de beschrijving van het vorige onderwerp, zijn eerst de aspecten vorm en betekenis aan de orde. Dit is verder aangevuld met opgaven over melodie, opgevat als een invulling van enige klankeigenschappen op een meer integraal niveau, immers bij melodie worden duur en hoogte in samenhang gepresenteerd. De verdeling van opgaven over de onderwerpen



- 1 De leerling hoort een pianist improviseren met disharmonische samenklanken.

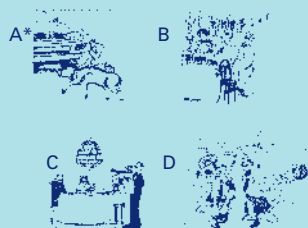
Je hoort een muziekfragment.
Kies de tekening die het beste bij de muziek past.



E ik weet het niet

- 2 De leerling hoort een muziekfragment van de Dire Straits: *Brother in arms*.

Je hoort een muziekfragment.
Kies de tekening uit die het beste bij de muziek past.

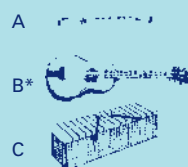


E ik weet het niet

- 3 De leerling hoort een piano een korte melodie spelen, een gitaar speelt dezelfde melodie, een blokfluit en xylofoon spelen de melodie met een kleine afwijking.

Een piano speelt een melodie.
Daarna spelen een fluit, een gitaar en een xylofoon een melodie.

Welk instrument speelt dezelfde melodie als de piano?



D ik weet het niet

- 4 De leerling hoort een zanger en zangeres met begeleiding van een gitaar het liedje 'Zeilen voor de wind' zingen.

Je hoort een lied.
Hieronder staat de tekst.
Zet een kruisje voor de regel waarvan de melodie anders klinkt dan de andere regels.
Je hoort het fragment twee keer.

___ Zeilen, zeilen voor de wind,
zeilen op het water

___ Zeilen, zeilen voor de wind,
's morgens vroeg of later

x Als het bootje niet meer zeilt,
stil ligt op het water

___ Roeien, roeien voor de wind,
's morgens vroeg of later.

- 5 De leerling hoort een piano spelen. Eerst een korte melodie, daarna een stuk waarin deze melodie, afgewisseld met passende intermezzo's, vier maal is opgenomen.

Je hoort een melodie.
Hoe vaak hoor je deze melodie in het muziekfragment, dat straks volgt?
Zet een kruisje elke keer als je de melodie hoort.

Je hoort eerst de melodie nog een keer.

Nu volgt het hele fragment.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
x x x x _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

___ ik weet het niet

- 6 De leerling hoort een piano een kort menuet in driekwartsmaat spelen.

Je hoort een muziekfragment.
Welke maatsoort hoor je?

- A* een driekwartsmaat
B een vierkwartsmaat
C iets anders dan een driekwarts-
of een vierkwartsmaat
D ik weet het niet

- 7 De leerling hoort een piano een melodie van de vorm a-a-b-a spelen.

Je hoort een muziekfragment.
Zet een kruisje voor de regels die hetzelfde klinken.
Je hoort het fragment twee keer.

x regel 1
x regel 2
regel 3
x regel 4

- 8 De leerling hoort een zanger en zangeres het lied 'Oostenrijk' zingen (driekwartsmaat) met begeleiding van een gitaar en handtrom.

Je hoort een muziekfragment.
Welke maatsoort hoor je?

Vervolg
voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Melodie, vorm en
functie

A* een driekwartsmaat	A een driekwartsmaat	Niet alle zinnen hebben dezelfde melodie.
B een vierkwartsmaat	B* een vierkwartsmaat	Welke tekening past het best bij het lied?
C iets anders dan een driekwarts- of een vierkwartsmaat	C iets anders dan een driekwarts- of een vierkwartsmaat	Je hoort het lied twee keer.
D ik weet het niet	D ik weet het niet	
9 De leerling hoort een zanger en zangeres het lied 'The Fox' zingen (vierkwartsmaat) met begeleiding van een gitaar en handtrom.	10 De leerling hoort een zangeres het lied 'Noorse Bruiloft' met de vorm a-a-b-a zingen met begeleiding van een gitaar.	A 
		B 
		C* 
		D 
		E ik weet het niet
Je hoort een muziekfragment. Welke maatsoort hoor je?	Je hoort een lied.	

Klankeigenschappen en Melodie, vorm en functie is het resultaat van de analyse van de leerlingenprestaties. Het blijkt om twee verschillende vaardigheden te gaan.

Het aspect *melodie* is uitgewerkt in opgaven waarin het gaat om het kunnen gebruiken van een nieuw aangeboden melodie of het kunnen herkennen en benoemen van reeds bekende melodieën. Voorbeelden van opgaven zijn een fragment waarin alleen het ritme wordt getikt (op een woodblock), een algemeen bekende melodie wordt gespeeld op een ongewoon instrument zoals een carillon of een gegeven melodie wordt nagespeeld door drie verschillende instrumenten, waarbij slechts één de correcte melodie speelt.

Onder de noemer *vorm* zijn twee kenmerken van muziek gecombineerd:

- het onderkennen van structuur in de muziek die het gevolg is van herhaling of variatie;
- het onderkennen van verschillende maatsoorten.

Bij de maatsoorten worden alleen 3/4 en 4/4 onderscheiden, in feite het in tweeën en in drieën ervaren van muziek. De overige varianten worden geacht te ver van de basisschoolpraktijk af te staan.

Het aspect *functie* wordt hier eveneens opgevat als betekenis. De opgaven bij dit aspect gaan over de expressie van emotie in muziek (blij-vrolijk, droevig, boos, ruzie) en de functie van muziek (opwekken van spanning, begeleiding van dans). Bij elkaar zijn er 26 opgaven voor dit onderwerp. Drie daarvan vragen om een kort antwoord of een eigen invulling. De rest zijn meerkeuzevragen. Als voorbeeld-opgaven zijn er 10 geselecteerd. Deze zijn ook te beluisteren op de cd Muziek beluisteren, nummer 2.

Wat leerlingen kunnen

In het algemeen blijken vormopgaven moeilijk te zijn voor deze leerlingen en opgaven over betekenis relatief gemakkelijk. De melodie-opgaven zitten daartussenin.

De percentiel-10 leerling kan alleen goed aangeven dat een disharmonisch gespeeld fragment op de piano geassocieerd moet worden met ruzie. Minder zeker, maar nog wel matig beheerst, worden de volgende drie opgaven, waaronder de makkelijkste opgaven betreffende melodie en vorm. Opgaven over de

maat van een muziekfragment gaat de vaardigheid echter duidelijk te boven.

De percentiel-25 leerling presteert wat dat betreft nauwelijks beter. Ook deze heeft moeite met de opgaven betreffende maatsoorten.

De gemiddelde leerling beheerst de eenvoudige betekenisopgaven goed en de eenvoudige opgaven over melodie en vorm matig, maar is nauwelijks in staat de opgaven betreffende maat en de meer complexe vormvarianten goed uit te voeren.

De percentiel-90 leerling beheerst alle voorbeeldopgaven matig tot goed, behalve de moeilijkste: een complexe vormopgave waarin een lied wordt gepresenteerd volgens het aaba-schema.

Standaarden

Er is van **Voldoende** beheersing van kerndoelen sprake wanneer de leerlingen de eerste vier voorbeeldopgaven goed beheersen en opgave vijf matig. De laatste vijf voorbeeldopgaven hoeven op het niveau van de standaard Voldoende niet beheerst te worden. Ongeveer 41% voldoet aan deze standaard, terwijl we dit niveau gerealiseerd zouden willen zien bij 70 à 75% van de leerlingen. Een verschil van ongeveer 30%.

Op het niveau van de standaard **Minimum** hoeven de leerlingen alleen de eerste voorbeeldopgave goed en de volgende opgave matig te beheersen. Dit niveau wordt door 92% van de leerlingen bereikt en dat is dus conform de verwachting. Van een **Gevorderd** niveau is sprake bij een waarde die op de schaal net voor de laatste voorbeeldopgave ligt, de meer complexe vorm van een lied. De opgavenverzameling is volgens de beoordelaars naar moeilijkheidsgraad passend voor de kerndoelen basisonderwijs.

Verschillen tussen leerlingen

Ongeveer 45% van de 1.00-leerlingen bereikt de standaard Voldoende. Van de 1.90-leerlingen haalt maar zo'n 17% deze standaard en van de 1.25-leerlingen 30%.

Ook hier behalen meisjes een hogere vaardigheid dan jongens. Het verschil is zo'n 10 punten.

Het al of niet volgen van muzikles buiten de school is van invloed op de prestaties. Het verschil is maar liefst 40 punten op de schaal, een verschil qua grootte vergelijkbaar met dat tussen 1.00-leerlingen en 1.90-leerlingen.

Leerlingen die les krijgen van een vakleraar presteren ook beter op deze schaal dan leerlingen die een groepsleraar voor muziekonderwijs hebben.

Het verschil in peilingsjaar is bij dit onderwerp in het voordeel van 1997.

De prestaties zijn op dit onderwerp zo'n 10 punten gunstiger dan in 1992.

6.3 KLASSIEKE INSTRUMENTEN

Inhoud

Dit onderwerp betreft het kunnen herkennen en benoemen van 'klassieke' muziekinstrumenten. Alle opgaven hebben dezelfde vorm. Er klinkt een geluidsfragment waarin een muziekinstrument is te horen. Het instrument klinkt doorgaans solo en in een gevarieerd klankbeeld, waarin de kenmerkende

aspecten van het instrument goed aanwezig zijn. Het is aan de leerlingen om het gehoorde instrument te herkennen en te benoemen. De naam van het instrument moet worden opgeschreven. Vervolgens wordt beoordeeld of dat wat is opgeschreven valt binnen het beoordelingsvoorschrift. Schrijffouten worden uiteraard de leerlingen niet aangerekend en ook meer populaire benamingen vallen meestal binnen het antwoordmodel. Zo wordt trekkharmonica in plaats van accordeon ook goed gerekend.

De betrokken instrumenten behoren alle tot de verzameling instrumenten die in de klassieke westerse muziek gebruikelijk zijn. Uiteraard is hieruit een selectie gemaakt van de meest populaire en herkenbare instrumenten met het oog op het onderwijsaanbod voor deze leeftijdsgroep. Voorafgaand onderzoek heeft reeds aangetoond dat instrumenten als bijvoorbeeld hobo, fagot en pauk daar niet meer toe behoren. Een groot aantal instrumenten is daarom op voorhand reeds buiten de verzameling gelaten. Dat geldt voor de meer specifieke instrumenten per instrumentengroep, zoals bij de snaarinstrumenten bijvoorbeeld banjo, ukelele en mandoline. Voorts zijn 'oude', antieke of folkloristische instrumenten als klavecimbel, draailier en winterhoorn vermeden, evenals varianten op basis van constructie (vleugel-piano) en/of speelwijze (harmonium-elektronisch orgel). Ook instrumenten typerend voor bepaalde culturen worden niet met name gevraagd (balalaika, doedelzak, suk, bouzouki), ook al spelen ze wel een belangrijke rol in de muziekvoorbeelden van het onderwerp Omgeving, landen en culturen. Datzelfde geldt voor instrumenten typerend voor bepaalde muziekstijlen, zoals steelgitaar of bluesharp. Een dergelijke detaillering in het kunnen benoemen van instrumenten gaat de kerndoelen echter duidelijk te buiten. De verzameling bevat uiteindelijk 21 opgaven, waarvan er hier 14 als voorbeeld zijn gegeven; ze zijn te beluisteren op de cd Muziek beluisteren, nummer 3. De voorbeelden bevatten alle getoetste instrumenten op de drie moeilijkste na: hoorn, pauken en contrabas. Deze werden door slechts enkele leerlingen herkend en juist benoemd. Voorts zijn dubbelingen achterwege gelaten. Sommige instrumenten komen namelijk voor met verschillende geluidsfragmenten, omdat ze reeds bij de eerste peiling werden gepubliceerd en er een nieuwe opgave moest worden gemaakt. Dat geldt voor klarinet, accordeon, trombone en bekken. De moeilijkheidsgraad bleek echter redelijk stabiel te zijn. Alleen het fragment voor de trombone bleek nu iets makkelijker herkenbaar.

Wat leerlingen kunnen

Door **de percentiel-10 leerling** wordt eigenlijk geen enkel instrument goed herkend. Enkele instrumenten worden nog redelijk of matig herkend, waarbij gitaar en piano het makkelijkst blijken en trompet het moeilijkste.

De percentiel-25 leerling herkent de eerste twee instrumenten, gitaar en piano, wel goed. De viool wordt ook nog wel goed herkend en de trompet matig.

De gemiddelde leerling komt nog weer een instrument verder en herkent ook de viool goed, maar nog niet de trompet. Herkenning van alle overige instrumenten, van dwarsfluit tot xylofoon, wordt door de gemiddelde leerling niet beheerst. De gemiddelde leerling komt dus niet verder dan de eerste vier voorbeeldopgaven: een goede beheersing wat betreft de herkenning van gitaar, piano en viool en een matige beheersing van de trompet. De overig tien voorbeeldopgaven zijn te moeilijk.

De percentiel-75 leerling herkent ook de trompet en daarmee alle vier eerste

instrumenten goed. Bij de volgende zes instrumenten is er wat herkenning betreft sprake van een matige beheersing. Dat zijn dwarsfluit, saxofoon, accordeon, harp, basgitaar en elektrische gitaar. De laatste vier zijn te moeilijk. **De percentiel-90 leerling** heeft ook nog een matige beheersing van de volgende twee instrumenten, bekken en trombone. Ook voor deze leerlingen zijn de laatste twee opgaven echter nog te moeilijk. Slechts enkele leerlingen kunnen de klarinet juist benoemen en nog minder de xylofoon.

Standaarden

De standaard **Voldoende** is door de groep van beoordelaars vastgesteld op een schaalwaarde die nog hoger ligt dan percentiel 90. Van voldoende beheersing van de kerndoelen is in dit geval alleen sprake als alle opgevoerde instrumenten matig tot goed worden herkend, uitgezonderd de moeilijkste, de xylofoon. Dit niveau wordt door slechts 4% van de leerlingen gehaald. Vergeleken met de beoogde 70% à 75% is dit een schier onoverbrugbare discrepantie.

Op het niveau van de standaard **Minimum** hoeven de leerlingen de elektrische gitaar en alles daarboven niet meer te herkennen en benoemen, maar alles daaronder wel. Een matige beheersing is dus vereist van het kunnen herkennen van accordeon, saxofoon en dwarsfluit en nog net van harp en basgitaar. Dit niveau wordt door zo'n 30% bereikt, vergeleken met de beoogde 90% à 95% nog steeds een fors verschil.

Het niveau vastgesteld voor **Gevorderd**, ligt op het maximum van 400, het einde van de schaal. Alle gegeven voorbeeldopgaven behoren volgens de beoordelaars dus tot het domein van de kerndoelen van het basisonderwijs.

Natuurlijk zagen de beoordelaars in de derde beoordelingsfase (zie paragraaf 2.4) dat er sprake is van een groot verschil tussen het werkelijke niveau van de leerlingen en het door hen aangegeven gewenste niveau. Niettemin waren zij van oordeel dat als kennis en herkenbaarheid van klassieke muziekinstrumenten tot de kerndoelen behoort, leerlingen aan het einde van de basisschool toch een aanzienlijk betere prestatie zouden moeten kunnen leveren.

Verschillen tussen leerlingen

De gemiddelde 1.00-leerling herkent de eerste vier instrumenten goed en de volgende twee nog matig. De gemiddelde 1.90-leerling herkent de eerste drie goed en de vierde nog matig. Ongeveer 8% van de 1.00-leerlingen bereikt de standaard Voldoende. Van de 1.25-leerlingen haalt 4% deze standaard en van de 1.90-leerlingen minder dan 1%. De standaard Minimum wordt door 56% van de 1.00-leerlingen bereikt en door 12% van de 1.90-leerlingen. De 1.25-leerlingen zitten daartussenin met 36%.

Het gemiddelde vaardigheidsniveau van meisjes ligt bij dit onderwerp vijf schaalpunten hoger dan dat van jongens.

Leerlingen met muzikles behalen duidelijk hogere prestaties dan zij die geen muzikles volgen of hebben gevolgd. Maar ook van deze leerlingen bereikt slechts 11% het niveau van de standaard Voldoende. Van de leerlingen zonder muzikles is dat 3%. Meer dan de helft van de eerstgenoemde groep bereikt echter wel de minimumstandaard. Van de andere leerlingen is dat een kwart. Leerlingen die les krijgen van een vakleraar bereiken een hoger niveau dan leerlingen die alleen les krijgen van een groepsleraar. Het gemiddelde is 13 punten hoger.



De leerling hoort een muziek-
fragment en schrijft op welk
instrument hij hoort.
Hij hoorde de volgende muziek-
fragmenten.

1 Saksioni: Huiswaarts, gitaar.

2 Chopin: Etude, opus 10 nr.1, piano.

3 Locatelli. L'arte del violino, op.3
Concerto no.1 in D grote terts,
viool.

4 Amersfoorts Jeugdorkest: trompet.

5 Mozart: Andante in C, KV 315,
dwarsfluit.

6 Amersfoorts Jeugdorkest,
saxofoon.

7 Jaap Valkhoff: Moonglow,
accordeon.

8 Händel: Larghetto.
Harconcert in B, opus 4 nr.6, harp.

9 Cuby and the Blizzards:
Help me, basgitaar.

10 Dire Straits: Money for nothing,
gitaar.

11 The instruments of the orchestra:
CD2, no.10, bekken.

12 Amersfoorts Jeugdorkest:
trombone.

13 Amersfoorts Jeugdorkest: klarinet.

14 Amersfoorts Jeugdorkest: xylofoon.

Het gemiddelde vaardigheidsniveau van de leerlingen in 1997 is 18 punten
lager dan in 1992.

6.4 SCHOOLMUZIEKINSTRUMENTEN

Inhoud

Het onderwerp is hier het kunnen herkennen en benoemen van school-
instrumenten, het instrumentarium dat doorgaans als Orff-instrumenten in de
basisschool bekend staat. Het gaat om instrumenten die tijdens de muziekles op
school eenvoudig kunnen worden ingezet, omdat voor het gebruik doorgaans
weinig instructie nodig is. Dit in tegenstelling tot de meer 'klassieke'
instrumenten als bijvoorbeeld gitaar, blokfluit en keyboard. Het instrumentarium
bestaat voor een groot deel uit niet melodische slaginstrumenten, aangevuld met
enkele melodische instrumenten: de xylofoon en het klokkenspel. Uit voor-
onderzoek bleek reeds dat bepaalde instrumenten zoals schellenraam en bellen-
krans niet tot de basiskennis behoren. Deze zijn nu achterwege gelaten.
De opgaven voor deze instrumenten hadden aanvankelijk dezelfde vorm als die
voor de klassieke instrumenten. Er werd een geluidsfragment aangeboden en
de leerlingen moesten vervolgens de naam van het instrument opschrijven.
Deze strategie bleek echter niet tot een verzameling met een adequate
spreiding in moeilijkheidsgraad te leiden. Ook doet een beperking tot deze
opgavenvorm onvoldoende recht aan de basisschoolpraktijk. Het kunnen
aangeven of men een woodblock hoort of claves uitsluitend op basis van het
geluid is immers geen doelstelling. Om die reden werd naast geluid dan ook
visuele herkenning geboden. Hiertoe zijn zowel tekeningen (iconen) als foto's
van de meest courante instrumenten getoetst. Voorts werden naast open
vragen, waarin leerlingen zelf een naam moeten geven aan een instrument,
ook meerkeuzevragen ontwikkeld, zodat alleen herkenning van de afbeelding
of de naam al voldoende is om een correct antwoord te geven. De respons kon
dan bestaan uit de keuze uit vier teksten, dan wel de keuze uit vier



1 De leerling hoort een woodblock.

Je hoort een muziekinstrument.
Welk instrument hoor je?

- A handtrom
- B xylofoon
- C triangel
- D* woodblock
- E ik weet het niet

2 De leerling hoort een triangel.

Je hoort een muziekinstrument.
Welk instrument hoor je?

triangel

3 Je ziet hieronder de afbeeldingen
van twee muziekinstrumenten.
Hoe noem je die instrumenten?



1 trom, pauk, grote trom, staande trom



2 woodblock

4 De leerling hoort een maracas.

Je hoort een muziekinstrument.
Welke instrument hoor je?

maracas

5 De leerling hoort claves.

Je hoort een muziekinstrument.
Welk instrument hoor je?

- A handtrom
- B* claves
- C xylofoon
- D buistrom
- E ik weet het niet

6 Kijk naar de foto.
Hoe noem je dit instrument?



tamboerijn

7 De leerling hoort een klokkenspel.

Je hoort een muziekinstrument.
Welk instrument hoor je?

- A triangel
- B xylofoon
- C* klokkenspel
- D tamboerijn
- E ik weet het niet

8 Kijk naar de foto.
Hoe noem je dit instrument?



bekken

9 De leerling hoort een xylofoon.

Je hoort een muziekinstrument.
Welk instrument hoor je?

xylofoon

instrumenten afgebeeld op een foto. Deze strategie heeft er wel toe geleid dat een instrument in verschillende varianten aan de orde komt en dat deze varianten ook een verschillende moeilijkheidsgraad kunnen hebben. Hetzelfde instrument vinden we dan op verschillende plaatsen op de schaal terug.

De opgaven zijn er nu in de volgende varianten:

- stimulus auditief – respons open (tekst)
- stimulus visueel (tekening/foto) – respons open (tekst)
- stimulus auditief – respons meerkeuze (tekst/foto)
- stimulus visueel (tekening/foto) – respons meerkeuze (tekst).

In totaal bevat dit onderwerp 26 opgaven, waarvan de helft met een auditieve stimulus. Bij selectie van de 9 voorbeeldopgaven is gekozen voor één voorbeeld per schoolinstrument. De opgaven zijn te beluisteren op de cd Muziek beluisteren, nummer 4.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst alleen de eerste voorbeeldopgave goed, die betreffende het woodblock. Interessant is te constateren dat de opgave met hetzelfde geluidsfragment, maar in de vorm van een open vraag de moeilijkste opgave van de hele schaal vormt. Zonder hulp bij de naamgeving komt een leerling blijkbaar niet ver bij dit instrument, ook de percentiel-90 leerling niet. Alle overige voorbeeldopgaven worden door de percentiel-10 leerlingen niet meer beheerst. Opgaven bij dit onderwerp die ook goed beheerst worden, maar niet zijn weergegeven, zijn enkele andere meerkeuzevragen waarin bij het geluid van respectievelijk klokkenspel en claves de passende afbeelding moet worden gekozen.

De percentiel-25 leerling bereikt een matige beheersing van de volgende twee opgaven: triangel en trom. De overige opgaven blijken echter ook voor deze leerling te moeilijk. Opvallend is dat de opgaven over de triangel qua moeilijkheidsgraad dicht bij elkaar zitten, ongeacht de vorm.

De gemiddelde leerling beheerst de eerste twee voorbeeldopgaven goed en de afbeelding van de trom matig. Dat betreft ook het geluid van de maracas. De meerkeuzevraag bij het geluid van de claves ligt op de grens. Alle overige voorbeeldopgaven zijn te moeilijk.

De percentiel-90 leerling beheerst vier voorbeeldopgaven goed en vier matig. Opgaven betreffende de maracas, claves, klokkenspel en bekken blijken nog moeilijkheden op te leveren. De moeilijkste voorbeeldopgave, die betreffende het geluid van de xylofoon, is ook voor deze leerlingen nog te hoog gegrepen.

Standaarden

Er is van **Voldoende** beheersing van de kerndoelen sprake als de leerlingen alle voorbeeldopgaven goed beheersen. Door de beoordelaars wordt geen enkele opgave te moeilijk gevonden voor 70 tot 75% van de leerlingen. Er zijn in het onderzoek nauwelijks leerlingen te vinden die deze standaard bereiken. De mediaan voor de standaard **Minimum** ligt op een waarde nog boven de P90. Ook deze waarde wordt door maar weinig leerlingen bereikt. Voor de hele groep leerlingen is dat ongeveer 5%. Vergeleken met de beoogde 90 à 95% is dat uiteraard een geweldige discrepantie.

De standaarden bij dit onderwerp liggen dus ver verwijderd van de geconstateerde vaardigheden bij de leerlingen.

Verschillen tussen leerlingen

Van de 1.00-leerlingen behaalt 6% de standaard Voldoende. Van de 1.90-leerlingen bereikt nog niet 1% deze standaard. De prestaties van de 1.25-leerlingen liggen daartussenin.

Het verschil tussen de gemiddelden van jongens en meisjes is 13 punten in het voordeel van de meisjes.

Er is een duidelijk verschil tussen leerlingen die wel muziekles buiten de school volgen en zij die dat niet doen. Dat verschil bedraagt 27 punten op de schaal, ruim een halve standaardafwijking. Van de leerlingen met muziekles behaalt echter ook maar ongeveer 8% de standaard Minimum en nog niet 1% de standaard Voldoende.

Voorts blijkt het eveneens verschil uit te maken of de leerlingen les krijgen van

een vakleraar of van een groepsleraar. Leerlingen van een vakleraar behalen hogere prestaties. Een verschil in gemiddelden van 23 punten. Vergelijken we de uitkomsten van 1997 met die van 1992, dan is er nagenoeg niets veranderd.

6.5 INSTRUMENTEN ONDERSCHIEDEN

Inhoud

Ook de opgaven in deze verzameling hebben verschillende vormen. In de ene variant hoort de leerling een geluidsfragment, waarbij op een afbeelding van verschillende instrumenten uit dezelfde groep van instrumenten de juiste moet worden gekozen. Zo worden enkele strijk-, blaas-, slag- en toetsinstrumenten aan de orde gesteld. In een andere variant spelen verschillende instrumenten samen en moet de leerling aangeven welke dat zijn. Dit gebeurt in een open en een gesloten vorm. Verder is er een aantal opgaven waarin enkele instrumenten gaan samenspelen. Leerlingen moeten aangeven in welke volgorde dat gebeurt. Er zijn 21 opgaven voor dit onderwerp, waarvan er tien betrekking hebben op de indeling van een instrument in de juiste groep. De overige elf betreffen samenspelende instrumenten, waarbij er vier een volgordevorm hebben. De meeste zijn van het meerkeuzetype, zeven opgaven vragen om een kort antwoord. Er zijn tien voorbeeldopgaven geselecteerd; deze zijn ook te beluisteren op de cd Muziek beluisteren, nummer 5.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst de eerste drie voorbeeldopgaven goed. De volgende twee opgaven worden nog matig beheerst. Deze leerling is in staat om de meer eenvoudige opgaven betreffende het onderscheid van instrumenten binnen de groepen op te lossen en beheerst ook het onderscheid in eenvoudige slaginstrumenten.

Voor **de gemiddelde leerling** zijn alleen de drie laatste voorbeeldopgaven te moeilijk. Deze leerling heeft nog moeite met het onderscheiden van blaasinstrumenten en met het correct bepalen van popinstrumenten die in een ensemble spelen. Struikelblok daarbij is vaak het juist benoemen van de basgitaar.

De percentiel-90 leerling beheerst alleen de laatste voorbeeldopgave, het zelf benoemen van samenspelende popinstrumenten, niet goed. Opgaven die niet bij de voorbeelden staan, maar ook te moeilijk zijn betreffen volgordevragen, zowel klassiek als populair, en het onderscheid in blaasinstrumenten als hobo, blokfluit, klarinet, dwarsfluit en fagot.

Standaarden

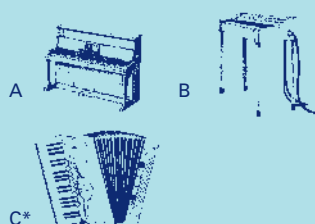
Er is van **Voldoende** beheersing van kerndoelen sprake wanneer de leerlingen de eerste vier voorbeeldopgaven goed beheersen en de volgende drie voorbeeldopgaven matig. De laatste drie voorbeeldopgaven hoeven op het niveau van de standaard Voldoende niet meer beheerst te worden. Ongeveer 52% voldoet aan deze standaard, terwijl we dit niveau gerealiseerd zouden willen zien bij 70 à 75% van de leerlingen. Dat is een verschil van ruim 20%.

Op het niveau van de standaard **Minimum** hoeven de leerlingen alleen de



- 1 De leerling hoort een muziek-
fragment van Jan Holland:
Black Eyes.

Je hoort een muziekfragment.
Welk muziekinstrument hoor je?



D ik weet het niet

- 2 De leerling hoort een muziek-
fragment van het Amersfoorts
Jeugdorkest.

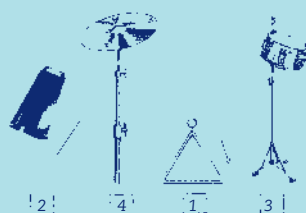
Je hoort een muziekfragment.
Welk muziekinstrument hoor je?



E ik weet het niet

- 3 De leerling hoort een triangel
spelen, gevolgd door een koebel,
waarna het bekken invalt en tot slot
de trommel meespeelt.

Je hoort een muziekfragment.
In welke volgorde beginnen de
muziekinstrumenten te spelen?
Zet een 1 bij het eerste instrument,
een 2 bij het tweede, enzovoort.
Je hoort het fragment twee keer.



___ ik weet het niet

- 4 De leerling hoort een muziek-
fragment van Chet Baker:
Love for sale.

Je hoort een muziekfragment.
Welke instrumenten spelen hier?
Je hoort het fragment twee keer.

- A gitaar, klarinet, bas
B gitaar, trompet, drums
C piano, klarinet, drums
D* piano, trompet, bas
E ik weet het niet

- 5 De leerling hoort een muziek-
fragment van Locatelli:
*L'arte del violino, op.3. Concerto
no1 in D grote terts.*

Je hoort een muziekfragment.
Welk muziekinstrument hoor je?



D ik weet het niet

- 6 De leerling hoort een muziek-
fragment van Chicago: *I'm a man.*

Je hoort een muziekfragment.
In welke volgorde beginnen de
muziekinstrumenten te spelen?
Zet een 1 bij het eerste instrument,
een 2 bij de tweede, enzovoort.
Je hoort het fragment twee keer



___ ik weet het niet

- 7 De leerling hoort een muziek-
fragment van Mozart:
Trio for clarinet, viola & piano.

Je hoort een muziekfragment.
Welke instrumenten spelen hier?
Je hoort het fragment twee keer.

- A harp, dwarsfluit, viool
B* piano, klarinet, viool
C piano, blokfluit, trompet
D harp, dwarsfluit, klarinet
E ik weet het niet

- 8 De leerling hoort een muziek-
fragment van het Amersfoorts
Jeugdorkest.

Je hoort een muziekfragment.
Welk muziekinstrument hoor je?



D ik weet het niet

Vervolg
voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Instrumenten
onderscheiden

9 De leerling hoort een muziek-
fragment van Toto: *Hold the line*.

Je hoort een muziekfragment.

Welke instrumenten spelen hier?

Je hoort het fragment twee keer.

piano (keyboard), drumstel,

elektrische gitaar

10 De leerling hoort een muziek-
fragment van The Police:
Deathwish.

Je hoort een muziekfragment.

Welke instrumenten spelen hier?

Zet een kruisje bij de instrumenten
die je hoort.

Je hoort het fragment twee keer.



___ ik weet het niet

eerste voorbeeldopgave goed en de volgende vier matig te beheersen. Dit niveau wordt door ruim 95% van de leerlingen bereikt en dat is dus conform de verwachting.

Van een **Gevorderd** niveau is sprake bij een waarde die op de vaardigheids-schaal nog vóór de laatste voorbeeldopgave ligt. Alleen die opgave wordt dus geacht de kerndoelen te overstijgen. Alle opgaven daaronder dienen beheerst te worden. Ruim 11% van de leerlingen behaalt bij dit onderwerp een niveau dat de kerndoelen overstijgt.

Verschillen tussen leerlingen

De 1.00-leerlingen bereiken gemiddeld een hogere vaardigheid dan de andere leerlingen. Meer dan de helft van hen behaalt de standaard Voldoende. Bij de andere leerlingen is dat 33% tot 38%. Het verschil tussen 1.25-leerlingen en 1.90-leerlingen onderling is verwaarloosbaar.

Het vaardigheidsniveau van de jongens is bij dit onderwerp hoger dan dat van de meisjes.

Leerlingen met muzikles behalen duidelijk hogere prestaties dan zij die geen muzikles volgen of hebben gevolgd. Van deze leerlingen bereikt ruim 60% het niveau van de standaard Voldoende. Van de leerlingen zonder muzikles is dat 36%. De standaard Minimum wordt door ruim 97% van de eerstgenoemde groep bereikt. Van de andere leerlingen is dat 91%.

Het verschil in vaardigheid tussen leerlingen die les krijgen van een vakleraar en leerlingen die alleen les krijgen van een groepsleraar is niet significant.

Vergelijken we de uitkomsten van 1997 met die van 1992, dan is er nagenoeg niets veranderd.

6.6 OMGEVING, LANDEN EN CULTUREN

Inhoud

De opgaven voor dit onderwerp vielen bij de vorige kerndoelen onder het domein Spreken over muziek. Het gaat om opgaven waarin bij een geluids-fragment de afbeelding van de meest passende omgeving moet worden geplaatst, geografisch dichtbij of veraf. De opgaven kennen twee vraagvormen. In de ene vraagvorm wordt een geluidsfragment gepresenteerd met een viertal tekeningen van omgevingen uit de beleavingswereld van kinderen waarin

muziek kan voorkomen, zoals het draaiorgel op de markt, de fanfare in de straat of het dweilorkest in een sportstadion. De vraag is dan bij welke tekening het muziekfragment het beste past. In de andere vorm moet bij het geluidsfragment een plaats op een topografische kaart worden aangewezen. Er zijn twee kaarten: een van Europa en een van de wereld.

Omdat er geen standaardlijst bestaat over wat leerlingen in de basisschool zouden moeten weten, is een keuze gemaakt op grond van vooronderzoek. Bepaalde landen en culturen zijn zeer herkenbaar door het stereotiep gebruik van bepaalde instrumenten. De doedelzak uit Schotland en de castagnetten bij de Spaanse flamencomuziek zijn daar goede voorbeelden van. Soms valt het met die bekendheid bij basisschoolleerlingen echter tegen, zoals bij de balalaika in Russische of de bouzouki in Griekse muziek. Deze landen zijn in de peiling voor 1997 komen te vervallen. Gestreefd is wel naar een vertegenwoordiging die past bij de multiculturele huidige basisschoolpopulatie. Muziekfragmenten uit Turkije, Marokko, het Caribische gebied en Indonesië mochten daarom niet ontbreken. Op die grond, en vanwege de algemene populariteit, zijn verder Schotland, Spanje, Afrika, China, USA en Zuid-Amerika (Andes) geselecteerd. Gezocht is naar typerende geluidsfragmenten voor de betreffende situaties. Dat dat soms cruciaal is voor de moeilijkheidsgraad is evident.

Het onderwerp bevat 20 opgaven, waarvan vijf met dezelfde vraag, maar een ander geluidsfragment. Vijf opgaven betreffen de meer directe omgeving. Tien worden als voorbeeld gegeven en zijn ook te beluisteren op de cd Muziek beluisteren, nummer 6.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling bereikt een vaardigheid waarmee de meest eenvoudige omgevingsopgaven matig tot goed worden beheerst: muziek passend in de kerk en in de muziektent. Dat geldt ook voor de meest stereotiepe cultuurvragen: Schotland, Spanje (eenvoudige versie) en Afrika.

De gemiddelde leerling beheerst ook de opgaven met muziek uit het Caribische gebied en Spanje (complexe versie). De overig vier voorbeeldopgaven zijn nog te moeilijk.

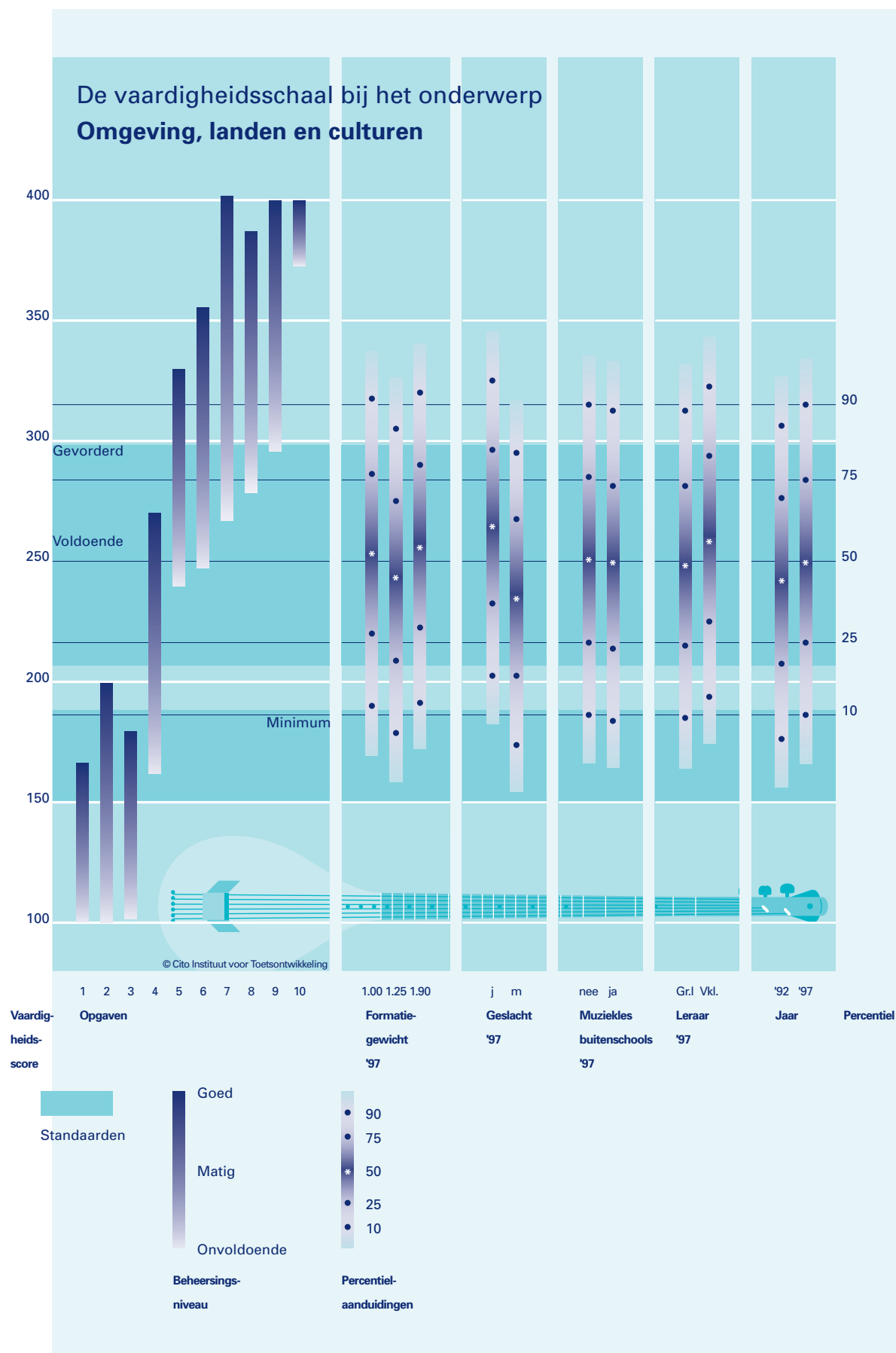
De percentiel-75 leerling heeft daarbovenop een matige beheersing van muziek uit Turkije; muziek uit Marokko en Zuid-Amerika blijft echter te moeilijk.

Ook **de percentiel-90 leerling** beheerst alleen de eerste vier voorbeeldopgaven goed. Bijna alle overige opgaven worden matig beheerst. Zuid-Amerikaanse muziek gaat ook deze leerling te ver, evenals Indonesische muziek (Gamelan-muziek; niet in de voorbeelden).

Standaarden

Er is van **Voldoende** beheersing van de kerndoelen sprake als de leerlingen de eerste drie voorbeeldopgaven goed beheersen en de volgende matig. Dit wordt door 62% van de leerlingen bereikt. Vergeleken met de beoogde 70 tot 75% is dat een verschil van ruim 10%. Door de beoordelaars worden de opgaven met betrekking tot muziek uit het Caribische gebied, Turkije, Marokko en Zuid-Amerika te moeilijk gevonden voor 70 tot 75% van de leerlingen.

De mediaan voor de standaard **Minimum** ligt op een waarde nog onder percentiel-10. Dit niveau wordt door ruim 90% bereikt en dat is conform de beoogde standaard.



- 1 De leerling hoort een gemeente-
zang in een kerk.

Je hoort een muziekfragment.

Bij welke tekening past deze muziek
het best?



A

B



C*

D

E ik weet het niet

- 2 De leerling hoort een muziek-
fragment van *The Cleveland
Symphonic Winds: Sea songs.*

Je hoort een muziekfragment.

Bij welke tekening past deze muziek
het best?



A

B



C

D*

E ik weet het niet

- 3 De leerling hoort een muziek-
fragment van *The Royal Scots
Dragoon Guards: The black isle.*

Je hoort een muziekfragment.

Waar komt deze muziek vandaan?

Vul een rondje in op het kaartje.



___ ik weet het niet

- 4 De leerling hoort een muziek-
fragment van *Dances of the world:
Acholi Buala Dance.*

Je hoort een muziekfragment.

Waar komt deze muziek vandaan?

Vul een rondje in op het kaartje.



___ ik weet het niet

Vervolg
voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Omgeving, landen
en culturen

5 Een steelband speelt <i>Les Alizés: Rosalie</i> . De leerling moet op de wereldkaart (zie opgave 4) aangeven waar de muziek vandaan komt.	7 Een draaiorgel speelt een Engelse serenade. Je hoort een muziekfragment. Bij welke tekening past deze muziek het best? Zet een rondje om de goede letter. Gebruik de afbeeldingen van opgave 2.	9 De leerling hoort een muziekfragment van Belkhatat & Doukali: Layoun lokhdor. Hij moet op de kaart van Europa (zie opgave 3) aangeven waar de muziek vandaan komt.
Carribean		Marokko
6 De leerling hoort een muziekfragment van een Spaanse flamenco: <i>Armadillo, Fuego</i> . Hij moet op de kaart van Europa (zie opgave 3) aangeven waar de muziek vandaan komt.	Sleutel B	10 De leerling hoort een muziekfragment van Grupo Aymara: <i>Aliriña</i> . Hij moet op de wereldkaart (zie opgave 4) aangeven waar de muziek vandaan komt.
Spanje	8 De leerling hoort een muziekfragment van <i>Turkish Folk Song and Instrumental Music: Tar & davul</i> . Hij moet op de kaart van Europa (zie opgave 3) aangeven waar de muziek vandaan komt.	Zuid-Amerika
	Turkije	

Opvallend is het niveau van de standaard **Gevorderd**. Deze ligt volgens de beoordelaars nog onder percentiel-75. Volgens deze standaard overstijgen opgaven waarin het gaat om de herkenning van muziek uit Turkije, Marokko en Zuid-Amerika de kerndoelen. Toch wordt dit niveau door zo'n 35% van de leerlingen bereikt.

Verschillen tussen leerlingen

Van de 1.00-leerlingen behaalt ruim 60% de standaard Voldoende. Het percentage voor de 1.90-leerlingen is nog hoger, namelijk 68%. De prestaties van de 1.25-leerlingen liggen het laagst. Hier bereikt 52% de standaard Voldoende. Het verschil tussen jongens en meisjes is hier duidelijk in het voordeel van de jongens. Hun gemiddelde ligt 19 punten hoger. Van de jongens voldoet 67% aan de standaard Voldoende, van de meisjes is dat iets meer dan de helft: 52%. Of leerlingen muzikles al of niet buitenschools volgen of hebben gevolgd maakt bij deze schaal geen verschil, en dat wijkt duidelijk af van de constatering bij alle andere schalen.

Wel blijkt het uit te maken of de leerlingen les krijgen van een vakleraar of van een groepsleraar. Leerlingen van een vakleraar behalen hogere prestaties. Het verschil is 16 punten, bijna eenderde standaarddeviatie.

De vaardigheid van de leerlingen in 1997 is gemiddeld 8 punten hoger dan in 1992. In 1992 behaalde 56% de standaard Voldoende, in 1997 is dat 62%.

6.7 INSTRUMENTGROEPEN EN STIJLEN

Inhoud

Dit onderwerp bevat opgaven die te maken hebben met instrumentgroepen en muziekstijlen. De bindende factor is hier het instrumentgebruik en de daarmee samenhangende klankkleur. Hoewel verschil in instrumentgebruik ook bij andere onderwerpen een rol speelt is dat bij andere onderwerpen niet het meest kenmerkende.

We onderscheiden drie vraagtypen. De vragen naar de instrumentgroepen zijn zonder een geluidsfragment. De opgave bestaat uit een afbeelding van een reeks instrumenten met de vraag aan te geven welke instrumenten er tot de gevraagde groep behoren.

De opgaven betreffende orkesttypen hebben een meerkeuzevorm. Het geluidsfragment bestaat uit een passage specifiek voor een bepaald orkesttype (jazz-, symfonie- en harmonieorkest). De meest voorkomende vraag is van het type 'Hoe noem je deze muziek?'. Bij deze opgaven zijn op het geluidsfragment verschillende muzieksoorten en -stijlen te horen. Van deze vraag zijn verschillende varianten. Er is een dergelijke vraag voor de grove indeling in muziekstijlen: pop, klassiek, jazz. Vervolgens zijn er vragen die bij de klassieke muziek en de popmuziek nog een niveau dieper gaan. Voor de popmuziek onderscheiden we zes typen, die bij elke vraag als alternatief worden gepresenteerd. Bij de klassieke muziek zijn dat er vier.

De vaardigheid van de leerlingen is vastgesteld op basis van de antwoorden op 21 opgaven. Daarvan worden er tien als voorbeeld weergegeven, waarvan er negen te beluisteren zijn op de cd Muziek beluisteren, nummer 7.

Wat leerlingen kunnen

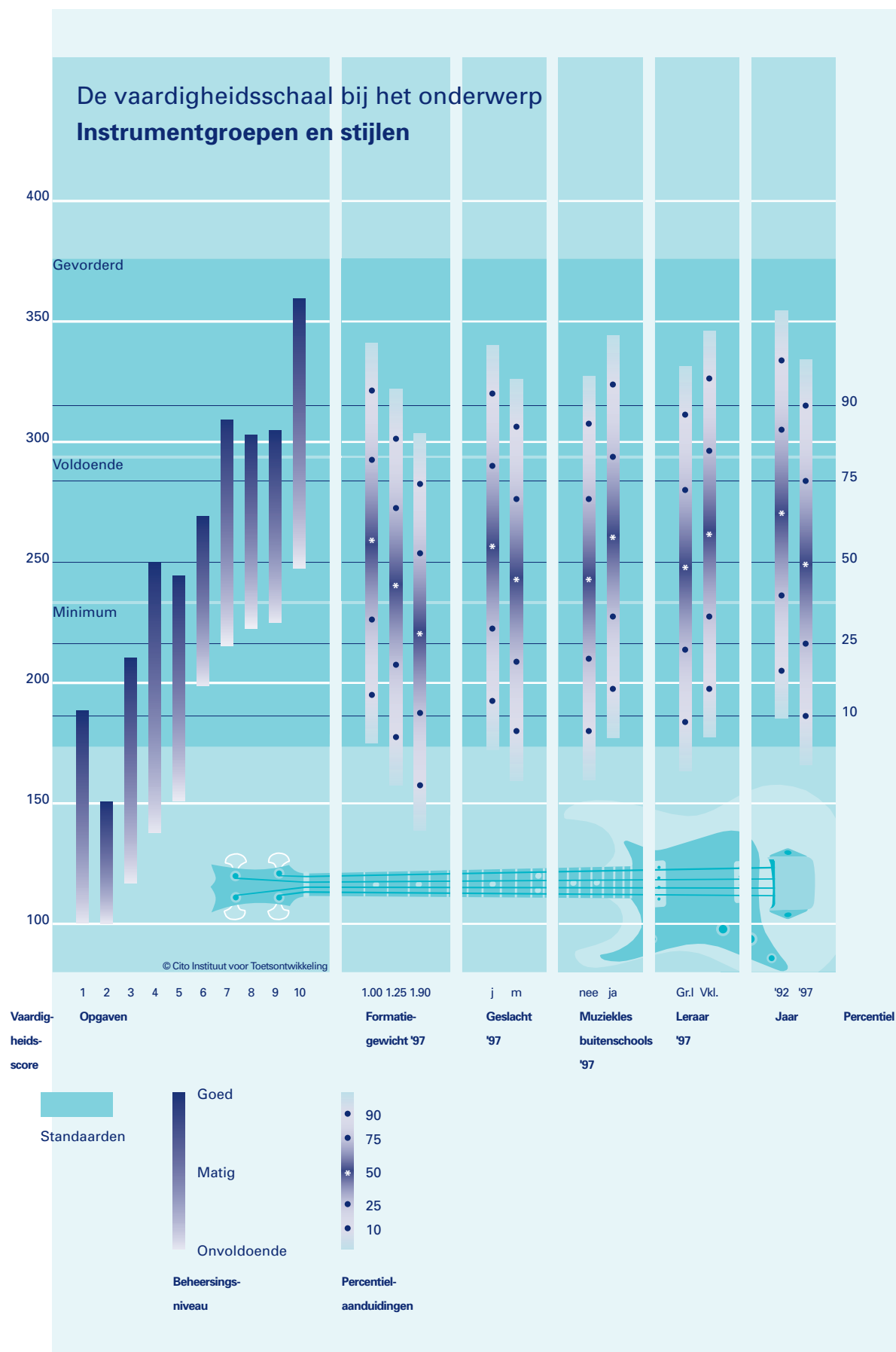
De percentiel-10 leerling beheerst alleen de voorbeeldopgave goed waarin een muziekfragment als jazz moet worden herkend. De opgave over snaar-instrumenten wordt nog matig beheerst. Opgaven over slaginstrumenten en housemuziek worden eveneens goed beheerst, maar staan niet bij de voorbeelden. Deze leerling is dus in staat om de eenvoudige opgaven betreffende de instrumentgroepen op te lossen en kan ook met de termen jazz en house uit de voeten.

De gemiddelde leerling beheerst eveneens de voorbeeldopgaven over country & western, opera en rap. De overige voorbeeldopgaven worden matig beheerst. Deze leerling heeft dus nog wel enigszins moeite met het correct bepalen van muziek als popmuziek.

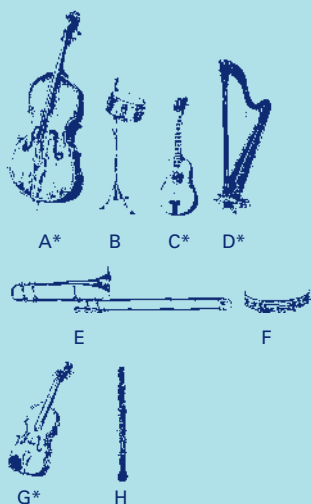
De percentiel-90 leerling heeft met dat onderscheid geen moeite meer en beheerst ook het begrip symfonieorkest juist, evenals reggae en musical. De laatste voorbeeldopgave, het benoemen van een fragment als dat van een harmonieorkest, wordt nog wel matig beheerst.

Standaarden

Er is van **Voldoende** beheersing van kerndoelen sprake wanneer de leerlingen de eerste vijf voorbeeldopgaven goed beheersen en de volgende vijf voorbeeldopgaven matig. De laatste voorbeeldopgave hoeft op het niveau van de standaard Voldoende niet meer goed beheerst te worden. Ongeveer 46% voldoet



- 1 Je ziet een aantal muziek-
instrumenten.
Welke zijn snaarinstrumenten?



___ ik weet het niet

- 2 De leerling hoort een muziek-
fragment van Art Blakey's Jazz
Messengers: One by one.

Je hoort een muziekfragment.
Hoe noem je deze muziek?

- A pop
B klassiek
C* jazz
D ik weet het niet

- 3 De leerling hoort een muziek-
fragment van Willy Nelson:
Home is where you are happy.

Je hoort een muziekfragment.
Hoe noem je deze muziek?

- A rock en roll
B* country en western
C hard rock
D disco
E reggae
F rap
G ik weet het niet

- 4 De leerling hoort een muziek-
fragment van Giuseppe Verdi:
Libiamo, libiamo uit La Traviata.

Je hoort een muziekfragment.
Hoe noem je deze muziek?

- A symfonie
B musical
C* opera
D kerkmuziek
E ik weet het niet

- 5 De leerling hoort een muziek-
fragment van Heavy D. & the Boys:
This is your night.

Je hoort een muziekfragment.
Hoe noem je deze muziek?

- A rock en roll
B country en western
C hard rock
D house
E reggae
F* rap
G ik weet het niet

- 6 De leerling hoort een muziek-
fragment van Woodface:
It's only natural.

Je hoort een muziekfragment.
Hoe noem je deze muziek?

- A* pop
B klassiek
C jazz
D ik weet het niet

- 7 De leerling hoort een muziek-
fragment van Giuseppe Verdi:
Zigeunerkoor uit Il Trovatore.

Je hoort een muziekfragment.
Hoe noem je het orkest dat hier
speelt?

- A strijkkwartet
B* symfonieorkest
C fanfare
D drumband
E ik weet het niet

- 8 De leerling hoort een muziek-
fragment van Bob Marley:
Slave Driver.

Je hoort een muziekfragment.
Hoe noem je deze muziek?

- A rock en roll
B country en western
C hard rock
D disco
E* reggae
F rap
G ik weet het niet

- 9 De leerling hoort een muziek-
fragment uit de *West Side Story*:
A boy like that.

Je hoort een muziekfragment.
Hoe noem je deze muziek?

- A symfonieorkest
B* musical
C opera
D kerkmuziek
E ik weet het niet

- 10 De leerling hoort een muziek-
fragment van Koninklijke Taptoe:
Triomfator Mars.

Je hoort een muziekfragment.
Hoe noem je het orkest dat hier
speelt?

- A een symfonieorkest
B een jazzorkest
C* een harmonieorkest
D ik weet het niet

aan deze standaard, terwijl we dit niveau gerealiseerd zouden willen zien bij 70 à 75% van de leerlingen. Dat is een verschil van 25 à 30%.

Op het niveau van de standaard **Minimum** hoeven de leerlingen alleen de eerste twee voorbeeldopgaven goed en de volgende drie matig te beheersen. Dit niveau wordt door ruim 85% van de leerlingen bereikt. Dat is een discrepantie van 5 tot 10% van de beoogde standaard.

Van een **Gevorderd** niveau is sprake bij een waarde die ligt bij de laatste voorbeeldopgave. Die opgave ligt op de grens van wat nog relevant voor de kerndoelen wordt geacht. Opnieuw valt volgens de beoordelaars een goede beheersing van de opgaven binnen de termen van de kerndoelen basis-onderwijs voor muziek.

Verschillen tussen leerlingen

De 1.00-leerlingen bereiken gemiddeld een hogere vaardigheid dan de andere leerlingen. Zo'n 60% van deze leerlingen behaalt de standaard Voldoende. Bij de andere leerlingen is dat 50% tot 40%. Het verschil tussen 1.25-leerlingen en 1.90-leerlingen onderling is daarbij statistisch niet betekenisvol.

Het vaardigheidsniveau van de jongens is bij dit onderwerp 7 punten hoger dan dat van de meisjes.

Leerlingen met muziekles behalen hogere prestaties dan zij die geen muziekles volgen of hebben gevolgd. Van deze leerlingen bereikt ruim 62% het niveau van de standaard Voldoende. Van de leerlingen zonder muziekles is dat 50%. De standaard Minimum wordt door ruim 93% van de eerstgenoemde groep bereikt. Van de andere leerlingen is dat 88%.

Eveneens is er een verschil in vaardigheid tussen leerlingen die les krijgen van een vakleraar en leerlingen die alleen les krijgen van een groepsleraar. Dit verschil is vergelijkbaar met dat tussen leerlingen die wel of niet privé muziekles volgen. Het verschil in gemiddelden is 16 punten.

Vergelijken we de uitkomsten van 1997 met die van 1992, dan is er een evidente achteruitgang. In 1992 behaalde 63% de standaard Voldoende, in 1997 blijkt dat nog 46% te zijn.

6.8 VASTLEGGEN VAN MUZIEK

Inhoud

De opgaven voor dit onderwerp waren, net als de andere opgaven, verspreid over verschillende afnameboekjes en stonden willekeurig tussen de opgaven voor de andere onderwerpen in. Omdat het hier om opgaven gaat die voor veel leerlingen niet tot het genoten onderwijs behoren, was dat van extra belang. Leerlingen konden bij deze opgaven ook doorgaans de optie 'weet niet' invullen. De opgaven bevatten opdrachten die te maken hebben met de vaardigheid om op globale wijze de vorm van een melodie te kunnen volgen, zowel bij traditionele notatie als bij een grafische notatie. Bij een aantal opgaven wordt gevraagd om met behulp van grafische notatie een melodie, een ritme of het sterker en zachter worden van muziek weer te geven. De meeste opgaven betreffen de traditionele notatie. Er wordt gevraagd naar herkenning van de weergave van noten en maten, naar het plaatsen van een juiste noot in een ritme of melodie en naar het gebruik en de betekenis van enkele muziek-

tekens. Ook zijn er opgaven waarin gevraagd wordt een noot op een notenbalk te benoemen. De meeste opgaven zijn van het meerkeuzetype. Bij drie opgaven wordt van de leerling gevraagd zelf een invulling te geven.

Als voorbeeld zijn tien opgaven opgenomen, waarvan er vijf te beluisteren zijn op de cd Muziek beluisteren, nummer 8.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst geen enkele voorbeeldopgave goed. Slechts één opgave wordt matig beheerst, namelijk die over de grafische weergave van hoogte/volume. Deze leerling is dus niet in staat om gebruik te maken van traditionele notatie, ook niet in de meest eenvoudige vorm. Alleen eenvoudige grafische notatie is mogelijk.

De gemiddelde leerling kan eenvoudige opgaven met traditionele notatie aan, zoals het kunnen selecteren van een beluisterd ritme uit enkele op traditionele wijze weergegeven ritmenotaties. Te moeilijk zijn opgaven waarin het gaat om de bepaling van de maatsoort, het invullen van een ontbrekende noot in een notatie en het aangeven van de betekenis van het herhalingsteken.

De percentiel-90 leerling beheerst alleen de laatste voorbeeldopgave niet goed. Al deze opgaven gaan over de betekenis van dynamieknotatie.

Standaarden

Er is van **Voldoende** beheersing van kerndoelen sprake wanneer de leerlingen de eerste twee voorbeeldopgaven goed beheersen en de volgende vier voorbeeldopgaven matig. Uitgaande van de standaard Voldoende hoeven de laatste vier voorbeeldopgaven niet beheerst te worden. Ongeveer 27% voldoet aan deze standaard, terwijl we dit niveau gerealiseerd zouden willen zien bij 70 à 75% van de leerlingen. Dat is een discrepantie van zo'n 50%.

De mediaan van de oordelen voor de standaard **Minimum** ligt bij het percentiel-25. Op het niveau van deze standaard hoeven de leerlingen alleen de eerste voorbeeldopgave goed en de volgende matig te beheersen. Dit niveau wordt door ruim 70% van de leerlingen bereikt en dat is zo'n 20 à 25% onder de verwachte standaard.

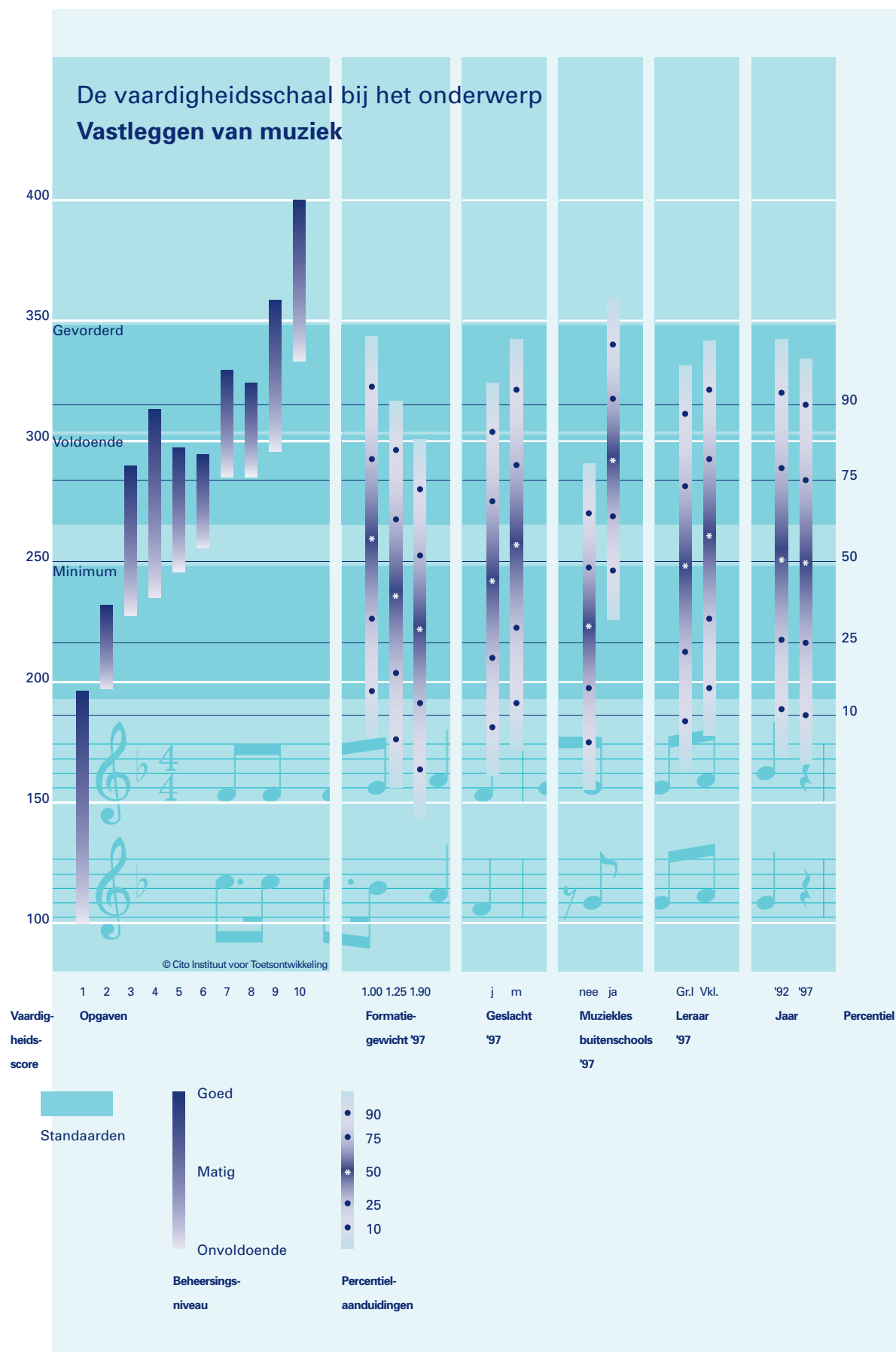
Van een **Gevorderd** niveau is sprake bij een waarde die nagenoeg gelijk is aan percentiel-90 en dat ligt op de schaal nog voor de laatste voorbeeldopgave. Die opgave wordt dus geacht de kerndoelen te overstijgen. Alle andere voorbeeldopgaven zouden op dit niveau beheerst moeten worden. Ruim 10% van de leerlingen haalt bij dit onderwerp een niveau dat de kerndoelen overstijgt.

Verschillen tussen leerlingen

De 1.00-leerlingen bereiken gemiddeld een hogere vaardigheid dan de andere leerlingen. Toch bereikt minder dan de helft van hen de standaard Voldoende, namelijk 36%. Bij de andere leerlingen is dat 20%, respectievelijk 12%.

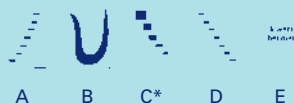
De meisjes behalen bij dit onderwerp een hogere gemiddelde vaardigheid dan de jongens. Het verschil is 19 punten. Van de jongens bereikt 22% de standaard Voldoende en van de meisjes 36%.

Leerlingen met muzikles behalen duidelijk hogere prestaties dan zij die geen muzikles volgen of hebben gevolgd. Ruim 63% van de leerlingen met muzikles behaalt het niveau van de standaard Voldoende. Van de leerlingen zonder muzikles is dat slechts 7%. De standaard Minimum wordt door ruim 97% van



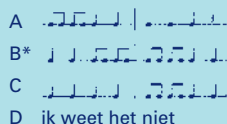
- 1 De leerling hoort een trombone een reeks van zes tonen spelen, die zowel in hoogte als in volume afnemen.

Je hoort een muziekfragment.
Kijk eerst naar de tekeningen.
Kies de tekening die volgens jou het beste bij het fragment past.



- 2 De leerling hoort een woodblock het ritme van antwoord B spelen.

Je hoort een ritme.
Kies het ritme dat je hoort.
Je hoort het ritme twee maal.



- 3 Bekijk de onderstaande maat.

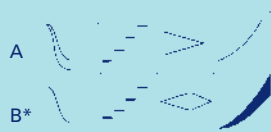


Bij de pijl moet nog een stukje worden ingevuld.
Kies de juiste noot om de maat vol te maken.

- A*
B
C
D
E ik weet het niet

- 4 De leerling hoort een trombone de grafische partituur spelen, die is weergegeven bij antwoord B.

Je hoort een muziekfragment.
Kijk eerst naar de tekeningen.
Kies de tekening die volgens jou het beste bij het fragment past.
Je hoort het fragment twee keer.



- C ik weet het niet

- 5 De leerling hoort het ritme van alternatief A op claves.

Je hoort een ritme.
Kies het ritme dat je hoort.
Je hoort het ritme twee maal.



- 6 Bekijk de regel muziek goed.
Welke maatsoort is dit?



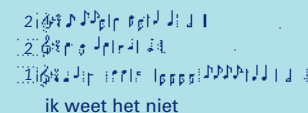
- A $\frac{2}{4}$ C $\frac{4}{4}$
B* $\frac{3}{4}$ D $\frac{6}{8}$
E ik weet het niet

- 7 Bekijk de regel muziek goed.
Welke maatsoort is dit?



- A $\frac{2}{4}$ C* $\frac{4}{4}$
B $\frac{3}{4}$ D $\frac{6}{8}$
E ik weet het niet

- 8 Bekijk de onderstaande muziek.
Schrijf voor elke regel hoe vaak je die moet zingen.



___ ik weet het niet

- 9 De leerling luistert naar onderstaande melodie op een elektrische piano. Op de lege plaats moet een A worden ingevuld.

Je hoort een melodie.
Hieronder staat het in notenschrift.
Bij de pijl ontbreekt een noot.
Vul deze zelf in.
Je hoort de melodie twee keer.



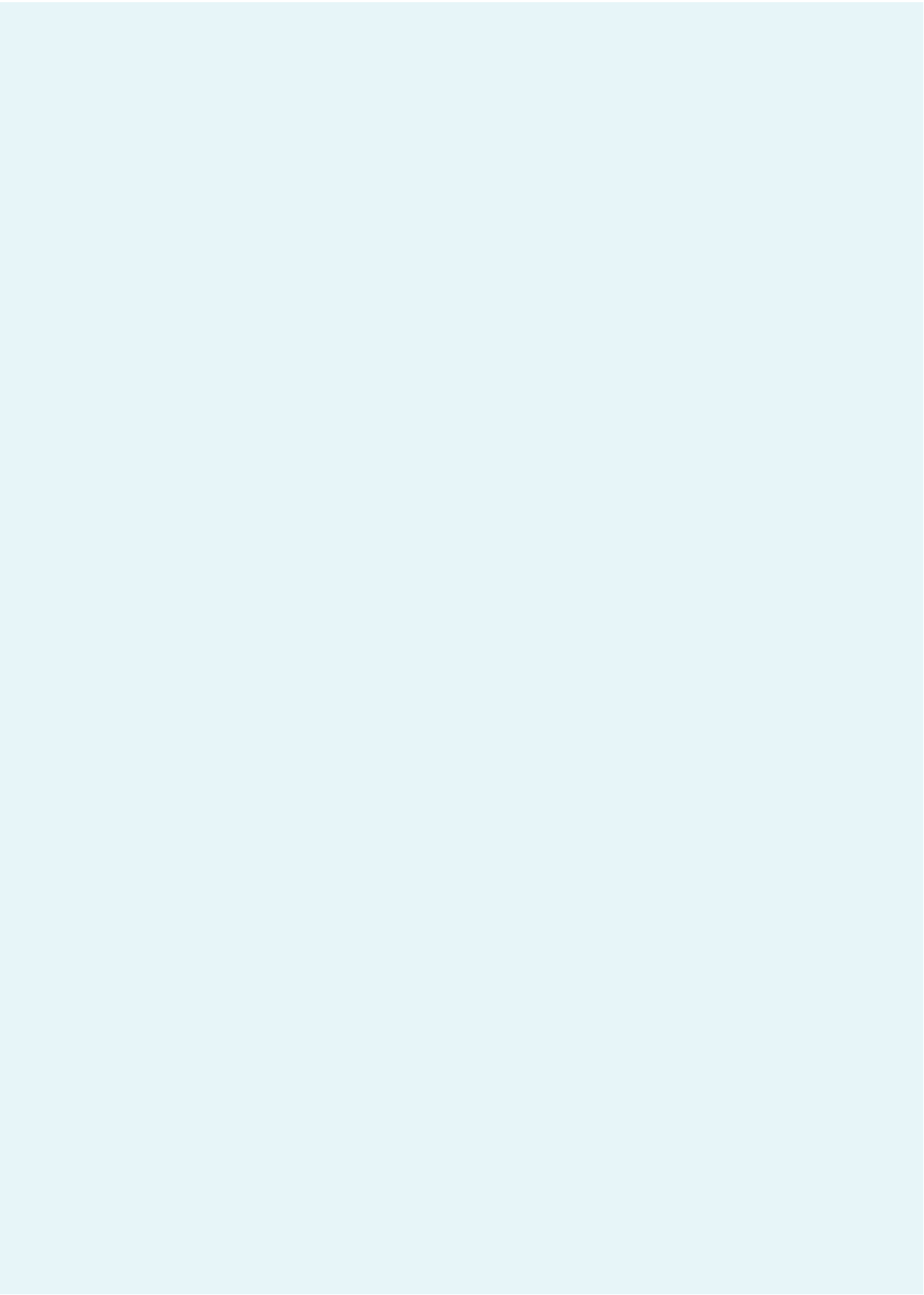
___ ik weet het niet

- 10 Op welke manier moet een melodie gespeeld worden als er *f* bij staat?



- A* hard
B zacht
C vlug
D langzaam
E ik weet het niet

de eerstgenoemde groep bereikt. Van de andere leerlingen is dat 56%. Ook is er een verschil in vaardigheid tussen leerlingen die les krijgen van een vakleraar en leerlingen die alleen les krijgen van een groepsleraar. De eerste groep bereikt een niveau dat 8 punten hoger ligt. Vergelijken we de uitkomsten van 1997 met die van 1992, dan is er van een kleine achteruitgang sprake.





RINZE VAN DER LEI:

“HET NIVEAU VAN HET

ONDERWIJSAANBOD

WORDT BEPAALD DOOR

DE VAARDIGHEDEN VAN

DE LERAAR”

“Ik zou in een half uur zestig procent van de kinderen kunnen leren het verschil te benoemen tussen een hobo en een klarinet. Wanneer de kinderen na drie weken deze instrumenten niet meer uit elkaar kunnen houden – wat overigens ook knap lastig is – wil dat niet zeggen dat mijn les mislukt is. Mijn les was namelijk gericht op een dieper doel. Het gaat mij er om dat kinderen hun muzikale horizon verbreden en een breed luisterrepertoire opbouwen. Het CITO beschouwt de kerndoelen als meetbaar. Maar zijn die wel meetbaar en zijn de relevante onderdelen gemeten? Niet alles wat je meet is waardevol en niet alles wat waardevol is kun je meten.

Er is gemeten vanuit een bepaald concept, maar dat concept sluit niet aan bij de visie achter de kerndoelen. De opdracht bij het samenstellen van de kerndoelen was: beschrijf het onderwijsaanbod voor de basisschool en formuleer dat in termen van leerlingengedrag. Dat is wat anders dan een examenbeschrijving. De kerndoelen zijn niet bedoeld als maatstaf voor de kinderen, maar als maatstaf voor de leerkrachten van het basisonderwijs. Het intellectuele aspect krijgt daardoor in deze Balans te veel nadruk. Maar ik heb geen behoefte om de hoofdconclusie van dit

rapport tegen te spreken: we hebben nog een lange weg te gaan voordat het niveau een beetje fatsoenlijk is. Muziekonderwijs moet breder zijn dan een liederendiët. De enige garantie daarvoor is methodisch werken.

Op het moment is eigenlijk alleen ‘Muziek voor de basisschool’ beschikbaar. Voor de bovenbouw blijkt deze methode echter nogal hoogdrempelig, terwijl we aanvankelijk vonden dat die methode wel erg laagdrempelig was. Dat is het probleem bij muziekonderwijs: het niveau van het onderwijsaanbod wordt niet bepaald door de mogelijke vaardigheden van de kinderen, maar door de vaardigheden van de leraar. Meer vakleerkrachten in het basisonderwijs, dat zou natuurlijk goed zijn. Maar dat is een non-discussie, want waar halen we die vakleerkrachten vandaan? Op de conservatoria studeren er maar een paar mensen schoolmuziek. Mijn Pabo-studenten zijn in staat volgens de kerndoelen les te geven. Ik vind in dit onderzoek tenminste geen aanwijzingen dat de muziekpedagogische kwaliteiten van onze studenten te gering is. Muziek is het enige vak dat zij vaak beter kunnen geven dan de leerkracht op het stageadres. Maar blijkbaar wordt de motivatie die wij hier opbouwen op de basisscholen weer afgebroken. Waarom doet een leerkracht op de basisschool niet datgene wat hij wel kan? Waarom gebruikt zeventig procent geen methode? Moet ik dan meer aan attitudevorming doen? Of een politieagent bij elke school laten zetten en tegen de directeur zeggen: u bent met wetsontduiking bezig?”

Rinze van der Lei is Pabo-docent te Zwolle, medewerker van het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) te Enschede en samensteller van ‘Muziek meester’.

HOOFDSTUK 7

Hoofdstuk 7

7 VERSCHILLEN IN PRESTATIES TUSSEN LEERLINGEN

In het voorgaande hoofdstuk zijn reeds diverse verschillen in prestaties tussen groepen leerlingen gerapporteerd. Daarbij werd geen rekening gehouden met de onderlinge samenhang tussen variabelen. In dit hoofdstuk wordt gerapporteerd over de verschillen die overblijven nadat voor alle andere variabelen in de analyse is gecorrigeerd. Bovendien is nog een aantal variabelen toegevoegd. Deze analyses hebben uitsluitend betrekking op de onderwerpen van het domein Muziek beluisteren.

7.1 INLEIDING

In hoofdstuk 6 hebben we bij elk onderwerp aandacht besteed aan verschillen tussen groepen leerlingen op basis van de vaardigheidsverdelingen van de onderscheiden groepen leerlingen. We gebruikten daarvoor telkens enkele markante punten uit de verdelingen zoals de percentielen 10, 25, 50, 75 en 90, waarbij percentiel 50 samenvalt met het gemiddelde niveau in de groep. Het betrof dan telkens de vaardigheidsverdelingen van onderscheiden groepen binnen de variabelen formatiegewicht, geslacht, muzikles, leraar en afnamejaar. Deze verdelingen laten de verschillen tussen groepen zien zonder dat we ons afvragen of de groepen naar samenstelling wel vergelijkbaar zijn. Zo constateren we vaak een verschil tussen jongens en meisjes. De vraag is dan in hoeverre dit verschil wordt veroorzaakt door het feit dat meisjes vaker een instrument leren bespelen. Daarvan kunnen we immers vermoeden dat het positief effect op de resultaten zou kunnen hebben.

In dit hoofdstuk onderzoeken we de specifieke bijdrage van een aantal variabelen op verschillen in prestaties tussen leerlingen. We spreken van *gezuiverde effecten* omdat alle andere kenmerken van de leerlingen – voorzover bekend – constant worden gehouden. Het verschil in vaardigheid tussen de groepen wordt getoetst en bij een overschrijdingskans $p < .05$ spreken we van een significant effect. Deze toetsing geeft echter geen informatie over de grootte van het verschil. En zeker bij grote aantallen subjecten, zoals in het onderhavige peilingsonderzoek, kunnen relatief kleine verschillen al gauw een significant effect geven. We rapporteren de verschillen daarom in termen van effectgrootten. De effectgrootte is het quotiënt van het verschil tussen de gemiddelden enerzijds en de standaardafwijking binnen de groepen anderzijds. Voor de interpretatie van de effectgrootten volgen we de in de literatuur gebruikelijke kwalificaties.

Er zijn voor elf variabelen effectschattingen uitgevoerd. We onderscheiden effectschattingen voor leerlingkenmerken en afnamejaar en effectschattingen voor enkele leskenmerken en attitude ten opzichte van muziek.

Tot de eerste groep rekenen we de volgende variabelen:

- formatiegewicht, met de niveaus 1.00, 1.25 en 1.90;
- stratum, met de niveaus 1, 2 en 3;
- geslacht, met de niveaus jongen en meisje;
- leertijd, met de niveaus regulier en vertraagd;
- afnamejaar, met twee niveaus: 1992 en 1997.

Kwalificatie van effectgrootten

Effectgrootte	Kwalificatie
-0.8	groot negatief effect
-0.5	matig negatief effect
-0.2	klein negatief effect
0.0	geen effect
0.2	klein positief effect
0.5	matig positief effect
0.8	groot positief effect

Tot de tweede groep behoren:

- lestijd, met drie niveaus: minder dan 45 minuten per week, 45 tot 60 minuten per week en meer dan 60 minuten per week;
- leraar, met de niveaus vakleraar en groepsleraar;
- methode met drie niveaus: geen methode, de methode 'Muziek voor de basisschool' en andere methoden;
- muziekles, de leerling krijgt of volgt buiten schooltijd wel of niet muziekles;
- attitude met betrekking tot Muziek beluisteren, met de niveaus positief en negatief;
- attitude met betrekking tot Muziek maken, ook met de niveaus positief en negatief.

Bij alle analyses is uitsluitend gebruikgemaakt van een hoofdeffectenmodel. Incidenteel is in additionele analyses gezocht naar interactie-effecten, maar daarbij deden zich geen systematische interacties voor.

7.2 HET EFFECT VAN LEERLINGKENMERKEN EN AFNAMEJAAR

Het effect van formatiegewicht en stratum

Voor de lerarenformatie op basisscholen kunnen aan leerlingen afhankelijk van hun sociaal-economische achtergrond gewichten worden toegekend (zie hoofdstuk 2). In het vorige hoofdstuk is bij alle onderwerpen gebleken dat dit formatiegewicht samenhangt met de prestaties van de leerlingen. Onveranderlijk zijn de gemiddelde prestaties van 1.25-leerlingen lager dan die van 1.00-leerlingen, terwijl het gemiddelde vaardigheidsniveau van 1.90-leerlingen meestal weer achterblijft bij de beide andere groepen.

De effectschattingen laten zien dat er met uitzondering van het onderwerp Schoolinstrumenten steeds sprake is van een significant negatief effect van 1.25-leerlingen ten opzichte van 1.00-leerlingen. De effectgrootte is echter meestal klein. Bij de vergelijking tussen 1.90- en 1.00-leerlingen is het effect voor vijf onderwerpen significant negatief; waarbij in dit geval de effectgrootte matig tot groot is. Zeker op onderwerpen als Klankeigenschappen, Schoolinstrumenten en Klassieke instrumenten is de achterstand van 1.90-leerlingen aanzienlijk. Vergelijken we 1.90-leerlingen met 1.25-leerlingen, dan vinden we voor vier onderwerpen een significant effect in het nadeel van de 1.90-leerlingen, waarbij de effectgrootte als matig gekwalificeerd kan worden. Op het onderwerp Omgeving, landen en culturen vinden we weliswaar positieve effecten voor

1.90-leerlingen ten opzichte van de beide andere groepen, maar deze zijn niet significant.

Op basis van de formatiegewichten zijn schoolscores berekend en zijn de scholen ingedeeld in drie strata, die in globale termen de samenstelling van de schoolbevolking reflecteren (zie hoofdstuk 2). Voor de variabele stratum wordt – na controle voor formatiegewicht – in vier gevallen een significant effect gevonden. Dit betreft drie onderwerpen met een significant negatief effect voor stratum 3 scholen ten opzichte van stratum 1 scholen en een negatief effect voor stratum 3 scholen ten opzichte van stratum 2 scholen. De effectgrootten zijn echter klein. Het betekent dat bij gelijkblijvend formatiegewicht leerlingen uit stratum 3 soms systematisch iets lagere prestaties behalen dan de leerlingen in de beide andere strata. De omstandigheid dat een school door relatief veel leerlingen met een sociaal-economische achterstand wordt bezocht, legt mogelijk een extra druk op het niveau van sommige muzikale vaardigheden.

Het effect van geslacht

Eerder in dit onderzoek bleken er verschillen te bestaan tussen jongens en meisjes, namelijk in muzikaal gedrag en attitude. Wanneer we voor het effect van deze variabelen corrigeren, dan vinden we bij vijf van de acht onderwerpen geen verschil in vaardigheidsniveau tussen jongens en meisjes. Bij drie onderwerpen vinden we significant negatieve effecten voor meisjes ten opzichte van jongens. Het zijn onderwerpen die vragen naar kennis over verschillende instrumenten, de herkomst van muziek en de benoeming van verschillende muziekstijlen. De effectgrootte varieert van klein tot matig. Voorzover meisjes betere prestaties behalen dan jongens, is dat – in ieder geval voor een belangrijk deel – toe te schrijven aan hun meer actieve betrokkenheid bij muziek.

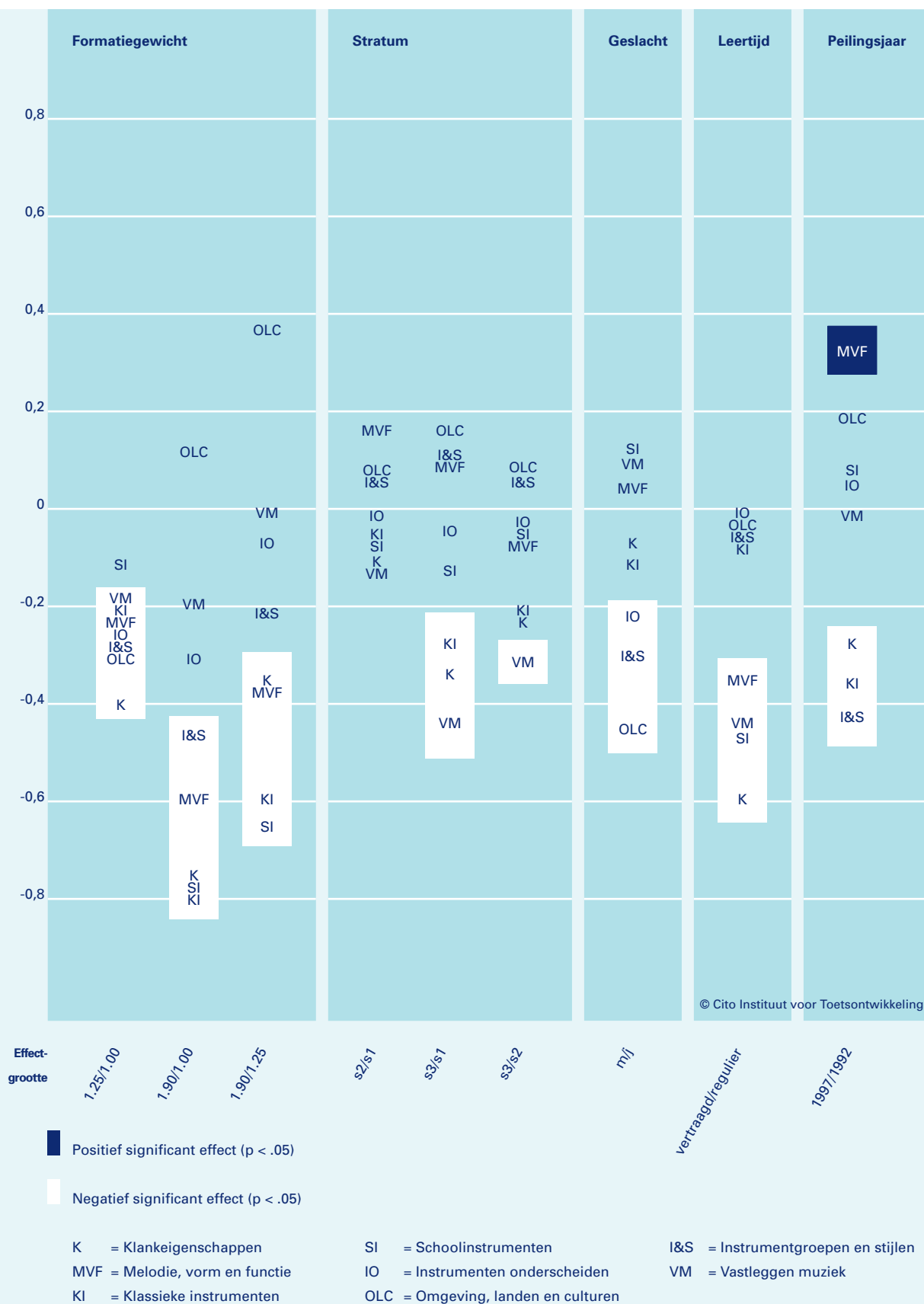
Het effect van leertijd

Bij de variabele leertijd gaat het om een combinatie van leeftijd en jaargroep. We onderscheiden binnen deze variabele twee niveaus: regulier en vertraagd. Regulier zijn overwegend die leerlingen die gelet op hun leeftijd in jaargroep 8 thuishoren, maar ook jongere leerlingen in jaargroep 8 worden tot deze categorie gerekend. De andere leerlingen hebben om welke reden dan ook vertraging in hun schoolloopbaan opgelopen. Bij vier onderwerpen wordt geen verschil in vaardigheid gevonden tussen reguliere en vertraagde leerlingen. Het betreft de onderwerpen Instrumenten onderscheiden, Omgeving, landen en culturen, Instrumentgroepen en stijlen en Klassieke instrumenten. Bij de andere vier onderwerpen – Melodie, vorm en functie, Vastleggen van muziek, Schoolinstrumenten en Klankeigenschappen – vinden we een significant negatief effect voor de vertraagde leerlingen ten opzichte van de reguliere leerlingen. De effectgrootte is daarbij meestal als matig te kwalificeren.

Het effect van peilingsjaar

Een groot deel van de opgaven uit het eerste peilingsonderzoek in 1992 is in 1997 opnieuw aan de leerling voorgelegd. Dat stelt ons in de gelegenheid een vergelijking over de tijd te maken. Ook voor de effecten van het peilingsjaar geldt dat er sprake is van gezuiverde effecten. Dat wil zeggen dat eventuele

Effectgrootten voor leerlingkenmerken en peilingsjaar



effecten niet kunnen worden toegeschreven aan verschuivingen binnen de andere variabelen. Het zijn verschillen onder ‘gelijkblijvende’ omstandigheden. Zouden bijvoorbeeld in 1997 veel meer kinderen buiten school muziekles volgen, dan zou dat uiteraard van invloed zijn op het vaardigheidsniveau van de leerlingen en zouden de gemiddelde prestaties in 1997 hoger zijn dan in 1992. Bij effectschattingen wordt voor dit soort verschuivingen gecontroleerd. Op het onderwerp Melodie, vorm en functie vinden we een positief effect voor 1997 ten opzichte van 1992. Op drie andere onderwerpen – Klankeigenschappen, Klassieke instrumenten en Instrumentgroepen en stijlen – vinden we een negatief effect. De effectgrootten zijn klein tot matig.

7.3 HET EFFECT VAN LESKENMERKEN EN ATTITUDE

Het effect van lestijd

De tijd die aan het muziekonderwijs wordt besteed, varieert behoorlijk. Toch zijn er duidelijk drie groepen te onderscheiden: eenderde van de leraren komt op ongeveer 30 minuten per week, eenderde geeft ongeveer 45 minuten per week muziek en eenderde zegt ongeveer 60 minuten of meer aan muziek te besteden.

In principe zou men kunnen verwachten dat meer lestijd zou leiden tot grotere muzikale vaardigheid. Deze verwachting gaat slechts zeer ten dele op en er is zelfs sprake van het tegendeel. In de eerste plaats blijkt er nauwelijks verschil in vaardigheid te zijn tussen leerlingen die veel (60 minuten of meer) en die weinig lestijd (minder dan 45 minuten) muziek krijgen. Eigenlijk betekent dat, dat al die lestijd er weinig toe doet, althans wat betreft de acht onderwerpen in het domein Muziek beluisteren. Alleen voor de middengroep met lestijden variërend van 45 tot 60 minuten vinden we enkele positieve significante effecten in vergelijking met de beide andere groepen. Het betreft de onderwerpen Klank-eigenschappen, Melodie, vorm en functie, Schoolinstrumenten en Vastleggen van muziek. De effectgrootten zijn echter relatief klein en daarmee is de betekenis van deze variabele gering.

Er zijn twee redenen aan te voeren waarom lestijd geen noemenswaardig effect op de vaardigheden van leerlingen heeft. In de eerste plaats is het de vraag hoe nauwkeurig leraren de feitelijke onderwijstijd kunnen inschatten. De vraag is of leraren werkelijk de aangegeven lestijd wekelijks aan muziek besteden. Maar ook al zou dat zo zijn, dan zou een tweede reden kunnen zijn dat het muziek-onderwijs te weinig gericht is op de vaardigheden die met de verschillende onderwerpen worden beschreven.

Het effect van type leraar

In de meeste gevallen verzorgt de groepsleraar het muziekonderwijs. De vakleraar is in de minderheid en opereert zowel zelfstandig als in combinatie met de groepsleraar. We onderscheiden voor de effectschattingen twee categorieën: onderwijs uitsluitend door de groepsleraar gegeven en onderwijs waarbij een vakleraar is betrokken. Deze laatste categorie bevat dus niet alleen situaties, waarin uitsluitend een vakleraar muziekonderwijs geeft, maar ook situaties waarin zowel een groepsleraar als een vakleraar het onderwijs verzorgen vallen hieronder.

Een positief effect is gebaseerd op de verwachting dat leerlingen die onderwijs krijgen waarbij een vakleraar is betrokken een hogere vaardigheid zullen behalen dan leerlingen die uitsluitend les hebben van een groepsleraar. Voor vijf onderwerpen liggen de gevonden effecten bij deze variabele in die verwachte richting, maar meestal is de effectgrootte klein. Alleen bij het onderwerp Schoolinstrumenten is er sprake van een matig positief effect. Dat zou erop kunnen wijzen dat vakleraren vaker dan groepsleraren gebruikmaken van het type schoolmuziekinstrumenten dat binnen dit onderwerp is gevraagd.

Het effect van een methode

Zoals beschreven bij het onderwijsaanbod is het gebruik van een methode voor muziekonderwijs beperkt. De meeste leraren (70%) gebruiken geen methode. De relatief nieuwe methode 'Muziek voor de Basisschool' wordt in 1997 door 12% gebruikt. In 1992 was deze methode net in opkomst. De rest gebruikt een andere methode, waaronder nog relatief veel 'De Muziektent' (Van Laar e.a.). Op basis van deze informatie zijn voor deze variabele drie categorieën gedefinieerd:

- voor het muziekonderwijs wordt geen methode gebruikt;
- de methode Muziek voor de basisschool wordt gebruikt;
- de leraar gebruikt een andere methode.

De verwachting is dat het onderwijs met behulp van een methode de leerling-prestaties bevordert en dat dat meer oplevert dan werken zonder methode. Of de ene methode dan beter is dan de andere zal moeten blijken. Deze verwachting wordt ten dele bevestigd. Van alle contrasten zijn er vijf significant. Het gebruik van de methode 'Muziek voor de basisschool' blijkt met name een positief effect te hebben voor het onderwerp Instrumentgroepen en stijlen. Dat geldt zowel ten opzichte van het gebruik van een andere methode als ten opzichte van 'geen methode'. Het effect is zelfs matig tot groot. Kleinere effecten doen zich verder voor bij de onderwerpen Klankeigenschappen en Vastleggen van muziek, waarbij 'Muziek voor de basisschool' een positief effect sorteert ten opzichte van 'geen methode' en bij het onderwerp Melodie, vorm en functie, waarbij 'Muziek voor de basisschool' een positief effect laat zien ten opzichte van andere methoden. Over het algemeen echter blijft in de huidige onderwijssituatie het effect van methode op de prestaties bij de verschillende onderwerpen gering.

Het effect van muziekles buiten school

Deze variabele is geconstrueerd op basis van de vraag of de leerling een muziek-instrument bespeelt en op de vraag naar het aantal jaren dat de leerling les heeft of heeft gehad. We onderscheiden voor deze variabele de volgende twee niveaus:

- niet: de leerling bespeelt geen instrument of heeft minder dan één jaar les;
- wel: de leerling bespeelt een instrument en heeft één jaar of meer les.

Men kan uiteraard verwachten dat leerlingen die meer dan 1 jaar les hebben gehad in het bespelen van een instrument, een hogere vaardigheid hebben in muziek beluisteren dan leerlingen die dat niet hebben gehad.

In de meeste gevallen komen de resultaten overeen met deze verwachtingen. Alleen bij de schaal Omgeving, landen en culturen is het verschil niet significant. Een mogelijke verklaring is wellicht gelegen in het gegeven dat het hier de luistervaardigheid in muziek betreft die veelal via de media wordt beluisterd en niet primair op school of tijdens de buitenschoolse muziekles wordt

overgedragen. Het effect bij de schaal Vastleggen van muziek is ongekend groot en dat ligt uiteraard ook voor de hand. De samenhang tussen de opgaven voor deze schaal en de oefening die leerlingen krijgen bij het leren bespelen van een muziekinstrument is evident. Maar ook bij de onderwerpen Klankeigenschappen en Melodie, vorm en functie is het effect groot. Matig tot groot is het effect voor de onderwerpen Instrumenten onderscheiden en Klassieke instrumenten.

Het effect van attitude

De attitudevragen hebben twee attitudeschalen opgeleverd die we hebben aangeduid als 'muziek beluisteren' en 'muziek maken' (zie hoofdstuk 4). In de eerste attitudeschaal ligt het accent meer op het graag beluisteren van en dansen op vooral populaire muziek. De tweede attitudeschaal duidt meer op het graag zelf muziek maken en zingen, met name op school. Voor beide variabelen is een verdeling in twee categorieën gemaakt:

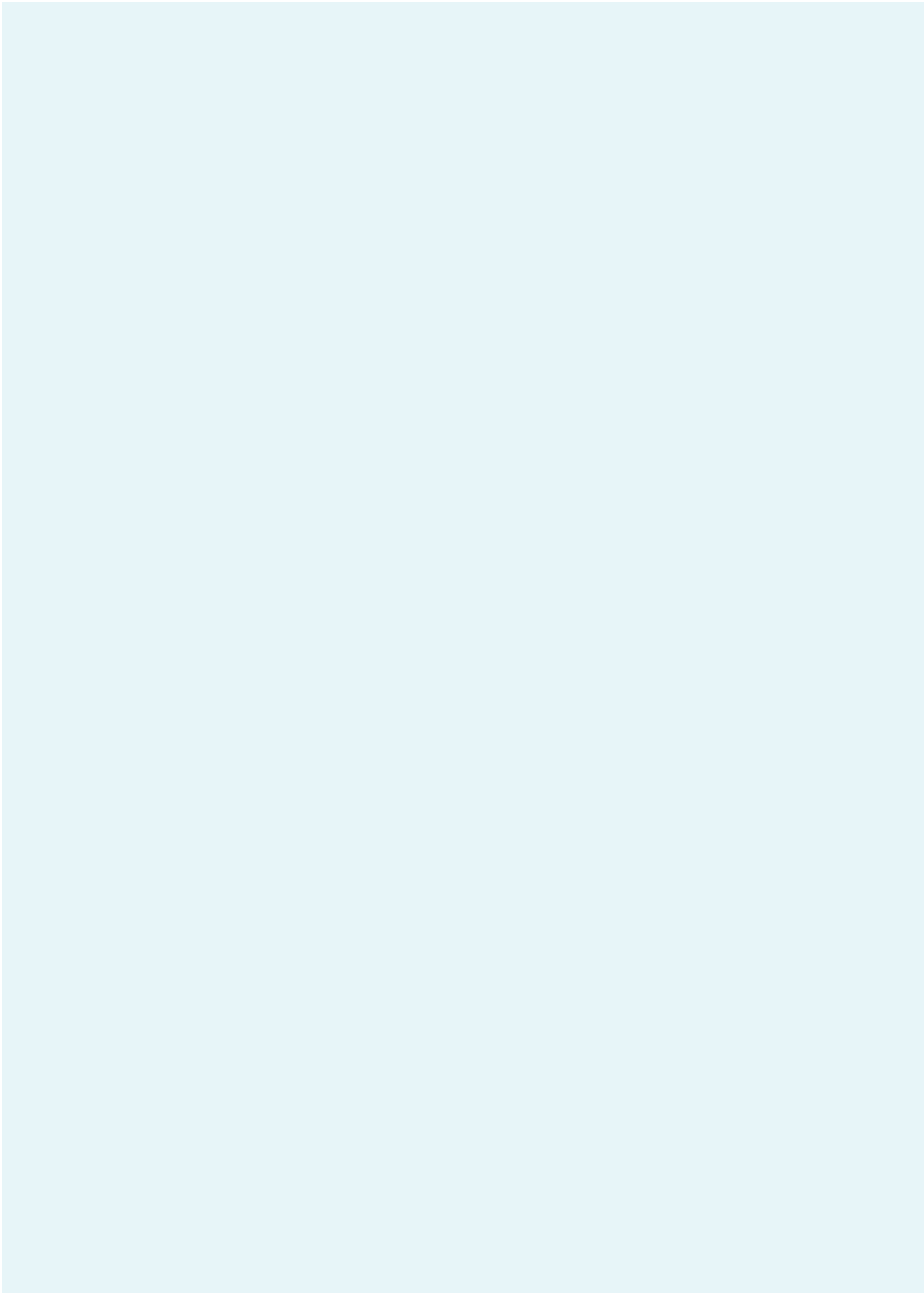
- negatief: de gemiddelde score van de leerling op de attitudeschaal is kleiner of gelijk aan 3;
- positief: de gemiddelde score van de leerling op de attitudeschaal is groter dan 3.

Met name een positieve attitude ten opzichte van Muziek beluisteren blijkt een positief effect te hebben op de muzikale vaardigheid van de leerlingen. Bij zes van de acht onderwerpen zien we een significant verschil in de verwachte richting. Alleen de onderwerpen Klankeigenschappen en Vastleggen van muziek vormen een uitzondering. De effectgrootten variëren van matig tot groot en geven daarmee aan deze variabele ook betekenis. Een positieve houding op deze attitudeschaal is gerelateerd aan hogere muzikale vaardigheid zoals die met deze onderwerpen wordt gemeten.

De score op de attitudeschaal Muziek maken heeft voor de meeste onderwerpen geen voorspellende waarde. Er zijn alleen positieve effecten voor de onderwerpen Vastleggen van muziek en Klassieke instrumenten, waarbij het effect voor Klassieke instrumenten bovendien klein is. Dat het effect voor de attitude Muziek maken zo klein is, moet waarschijnlijk worden toegeschreven aan de relatie van deze attitude met de variabele muziekles. Leerlingen die buiten school muziekles volgen scoren ook relatief hoog op deze schaal. De relatie tussen de vaardigheid van de leerlingen op de verschillende onderwerpen en hun attitude ten opzichte van Muziek maken is al verdisconteerd in het effect van muziekles en de attitudevariabele Muziek maken heeft daarboven geen additionele waarde.

Effectgrootten voor enkele leskenmerken en attitude





BIJLAGEN

Bijlagen

BIJLAGE I TOELICHTING BIJ DE AFBEELDING



Bij de beschrijving van de resultaten van de leerlingen op de verschillende onderwerpen wordt steeds gebruikgemaakt van een vaardigheidsschaal. Omdat deze afbeelding toch tamelijk complex is, geven we een nadere toelichting.

Als voorbeeld kiezen we voor de afbeelding van de vaardigheidsschaal bij het onderwerp Klankeigenschappen (zie paragraaf 6.1). In het linkerdeel van de afbeelding is opgenomen:

- de vaardigheidsschaal met de verdeling in de leerlingpopulatie;
- de moeilijkheidsgraad van een aantal opgaven;
- het niveau van de standaarden Minimum en Voldoende en Gevorderd.

In het rechterdeel van de afbeelding worden de vaardigheidsverdelingen van enkele groepen leerlingen vergeleken. Het betreft de vaardigheidsverdelingen in 1997 voor de formatiegewichten 1.00, 1.25 en 1.90, voor jongens en meisjes, voor de variabele muziekles, voor type leraar en voor de peilingsjaren 1992 en 1997.

De vaardigheidsschaal en de verdeling in de leerlingpopulatie

De vaardigheidsschalen zijn geconstrueerd met behulp van zogenaamde item-responsmodellen. De aanname is dat de vaardigheid die met een schaal wordt gemeten, in de populatie bij benadering normaal verdeeld is. De maatverdeling op de schaal is vrij te kiezen. Het landelijk gemiddelde voor de leerlingpopulatie in jaargroep 8 in het peilingsjaar 1997 is op 250 gesteld en de standaardafwijking op 50. De afbeelding toont de vaardigheidsschaal tussen de vaardigheidsscores 100 en 400 en heeft daarmee een bereik van drie standaardafwijkingen boven en beneden het gemiddelde van 250. Op de schaal zijn enkele percentielen afgebeeld. Deze geven aan hoeveel procent van de leerlingen in de populatie de betreffende of een lagere vaardigheidsscore heeft. Zo ligt percentiel 25 op vaardigheidsscore 216, hetgeen betekent dat 25% van de leerlingen in jaargroep 8 in 1997 een vaardigheidsscore van 216 of lager heeft.

De moeilijkheidsgraad van een aantal opgaven

De moeilijkheidsgraad van een opgave duiden we vaak aan met de p-waarde. Een p-waarde van 0.80 betekent dat 80% van de leerlingen de opgave goed heeft opgelost. Een opgave met een p-waarde van 0.50 is dan moeilijker omdat nu slechts de helft van de leerlingen de opgave goed heeft beantwoord.

De moeilijkheidsgraad van een opgave is echter niet voor alle leerlingen gelijk. Over het algemeen zal gelden dat naarmate een leerling een onderwerp beter beheerst, hij of zij een grotere kans heeft om een opgave over dat onderwerp goed te beantwoorden. Die relatie wordt voor een aantal voorbeeldopgaven in de figuur afgebeeld met een verticale balk. De voorbeeldopgaven zelf zijn steeds naast de figuur afgedrukt.

De balk begint onderaan op het punt dat de kans om die opgave goed te maken 0.5 is. Naarmate een opgave moeilijker is, zal dat punt steeds hoger op de schaal komen te liggen. De vaardigheid van de leerlingen moet dan immers groter zijn om nog met een kans van 0.5 de opgave goed te maken. De opgaven zijn dus gerangschikt naar moeilijkheidsgraad met links de gemakkelijkste opgave en rechts de moeilijkste. De balk eindigt op het punt dat de kans op het correct beantwoorden van een opgave 0.8 is. Het donkerder worden van de balk symboliseert de toename in de kans om de opgave goed te maken.

Aan de hand van deze balk onderscheiden we drie niveaus van beheersing van een opgave:

- We spreken van goede beheersing wanneer de kans op een goed antwoord groter is dan 0.8. De leerling heeft dan een vaardigheidsscore die hoger ligt dan de afgebeelde balk.
- Wanneer de kans op een goed antwoord tussen 0.5 en 0.8 ligt, spreken we van matige beheersing. Dit gebied op de vaardigheidsschaal wordt dus gemarkeerd door de verticale balk.
- Tenslotte spreken we van onvoldoende beheersing van een opgave wanneer de kans op een goed antwoord kleiner is dan 0.5. Dat gebied ligt dus – zoals ook de legenda laat zien – beneden de balk.

Nemen we als voorbeeld opgave 6. De balk begint ongeveer bij vaardigheidsscore 170. Leerlingen met deze score hebben een kans van 0.5 om die opgave goed te maken. Leerlingen met een lagere vaardigheidsscore beheersen die opgave dus onvoldoende. Als we dan naar de percentiellijnen kijken, zien we dat minder dan 10% van de leerlingen een vaardigheidsscore heeft die lager is dan 170. Daaruit mogen we concluderen dat minder dan 10% van de leerlingen deze opgave onvoldoende beheerst. Dat betekent niet dat alle leerlingen met een score lager dan 170 die opgave ook altijd fout zullen maken, maar als we deze leerlingen tien van deze opgaven zouden laten maken, zullen ze gemiddeld minder dan de helft goed hebben.

Leerlingen met vaardigheidsscore van ongeveer 260 hebben een kans van 0.8 om opgave 6 goed te maken. Leerlingen met deze of een hogere vaardigheidsscore beheersen deze opgave dus goed en zij zullen gemiddeld minder dan twee van de tien opgaven van precies dit type fout maken. Uit de percentiellijnen kunnen we afleiden dat iets minder dan 50% van de leerlingen een hogere vaardigheidsscore heeft en deze opgave dus goed beheerst. Leerlingen met een vaardigheidsscore tussen 170 en 260 beheersen opgave 6 matig. Deze indeling moet overigens niet te zeer verabsoluteerd worden. In dit geval zouden we ook van de gemiddelde leerling kunnen zeggen dat hij of zij de opgave goed beheerst.

Het niveau van de standaarden

Over welke vaardigheden op het gebied van Muziek beluisteren zouden leerlingen in het licht van de kerndoelen aan het einde van het basisonderwijs moeten beschikken? Welke opgaven of opdrachten moeten zij wel of niet kunnen uitvoeren en welk vaardigheidsniveau zouden de leerlingen moeten hebben? Voor een antwoord op deze vraag is een standaardenonderzoek gehouden. Dit onderzoek wordt in hoofdstuk 2 beschreven. Voor dit onderzoek zijn ter zake deskundige beoordelaars uitgenodigd die standaarden hebben vastgesteld voor minimum, voldoende en gevorderd niveau van beheersing. Deze drie standaarden worden in de figuur afgebeeld met donkergetinte horizontale balken. De beoordelaars zullen van mening verschillen over het gewenste niveau. Daarom geven we met een balk de spreiding van oordelen aan van de middelste 50% beoordelaars. Over het algemeen geldt dat de spreiding van oordelen op de verschillende onderwerpen relatief groot is en daarmee de overeenstemming tussen beoordelaars klein.

Uit de figuur is af te leiden dat de leerlingen op het niveau van de standaard Minimum drie voorbeeldopgaven goed moeten beheersen: de opgaven 1, 4 en 5. Een zestal opgaven worden dan matig beheerst. Ongeveer de helft van de beoordelaars zal vinden dat de laatste vier voorbeeldopgaven op het niveau van

deze standaard niet meer beheerst hoeven te worden. Op het niveau van de standaard Voldoende moeten de leerlingen de meeste voorbeeldopgaven beheersen. Een goede beheersing van de laatste twee opgaven wordt door veel beoordelaars gezien als een niveau dat de kerndoelen voor het basisonderwijs overstijgt.

De figuur laat vervolgens zien in hoeverre de leerlingen aan het eind van jaargroep 8 de verschillende standaarden bereiken. Voor de middelste 50% van de beoordelaars ligt de standaard Minimum tussen de schaalscores 200 en 250. Voor 75% van de beoordelaars ligt de standaard dus op of boven schaalscore 200. De standaard Minimum zou door 90% tot 95% van de leerlingen bereikt moeten worden en dat blijkt dus niet het geval te zijn. De standaard Voldoende zou door 70% tot 75% van de beoordelaars bereikt moeten worden. De figuur laat zien dat voor veel beoordelaars de standaard op of boven percentiel 75 ligt en dat betekent dat hoogstens 25% van de leerlingen aan deze standaard voldoet. Het gewenste niveau van vaardigheid wordt dus volgens de beoordelaars onvoldoende gerealiseerd in het basisonderwijs.

Aan de hand van de gegeven voorbeeldopgaven kan de lezer voor zichzelf nagaan in hoeverre hij of zij deze conclusie gerechtvaardigd vindt.

De standaard Gevorderd geeft het niveau aan en daarmee ook de opgaven die de kerndoelen voor het basisonderwijs overschrijden. In dit geval geldt dat volgens de beoordelaars voor de laatste twee voorbeeldopgaven.

De vaardigheidsverdelingen van enkele groepen leerlingen

In het rechterdeel van de figuur zijn vaardigheidsverdelingen voor verschillende groepen leerlingen afgebeeld in de peiling van 1997. Het gaat hierbij om verdelingen, waarbij niet wordt gecorrigeerd voor andere mogelijk van invloed zijnde factoren.

De figuur staat ons toe de prestaties van de verschillende groepen leerlingen te vergelijken. Zoals de legenda aangeeft, worden voor iedere groep vijf percentiel-punten op de vaardigheidsschaal afgebeeld. De gemiddelde vaardigheidsscore van een groep (percentiel 50) is met een wit sterretje aangegeven.

In dit geval leert de figuur ons bijvoorbeeld dat de gemiddelde vaardigheidsscore van de 1.00-leerlingen duidelijk boven 250 ligt, voor de 1.25-leerlingen is de gemiddelde vaardigheidsscore iets onder 250 en de gemiddelde score van de 1.90-leerlingen ligt in de buurt van vaardigheidsscore 215. Het verschil in vaardigheid tussen de verschillende groepen leerlingen kunnen we concretiseren aan de hand van de voorbeeldopgaven. De gemiddelde 1.00-leerling beheerst bijvoorbeeld de opgaven 1 en 4 tot en met 7 goed, terwijl de gemiddelde 1.90-leerling opgave 1 goed beheerst en de opgaven 4 en 5 bijna goed beheerst. Verder is uit de figuur af te leiden dat 50% van de 1.00-leerlingen boven de ondergrens van de standaard Voldoende scoort, terwijl datzelfde niveau door slechts 10% van de 1.90-leerlingen wordt bereikt.

De volgende kolom laat zien dat meisjes iets hoger scoren dan jongens. Ook het volgen van muziekles heeft een duidelijk effect op de prestaties van de leerlingen. In dit geval maakt het weinig uit of er sprake is van een groeps-leraar of vakleraar. De gemiddelden van beide groepen liggen op hetzelfde niveau. Tenslotte zien we een negatief jaareffect. Het gemiddelde van de leerlingen uit 1997 ligt iets lager dan dat van leerlingen uit 1992.

LITERATUUR

Advies over de voorlopige eindtermen basisonderwijs (1989). Enschede/Zoetermeer, Instituut voor Leerplanontwikkeling SLO/Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Besluit kerndoelen basisonderwijs (1993). Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, nr. 264.

Commissie Herziening Eindtermen (1990). Advies kerndoelen voor de basisvorming in basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1998). Kerndoelen basisonderwijs 1998. Over de relatie tussen de algemene doelen en kerndoelen per vak. Den Haag, Sdu.

Netelenbos, T. (1995). De school als lerende organisatie. Den Haag, Sdu.

Weerden, J. van & N. Veldhuijzen (1995). Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste muziekpeiling einde basisonderwijs met een uitbreiding naar LOM- en MLK-scholen. Arnhem: Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.

Zwarts, M. & J.M. Wijnstra (1989). Inventarisatie van het leer- en vormingsaanbod bij het muziekonderwijs in de basisschool. Arnhem: Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.

COLOFON

- Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
- Ontwerp peiling: Jan van Weerden
- Opgaven- en toetsconstructie: Jan van Weerden in samenwerking met Barbara Beers-Bultje, Paul Helmes en Ton Hermus
- Coördinatie gegevensverzameling: Frank van der Schoot
- Secretariaat: Joke van Daal en Truus Peters
- Auteur: Jan van Weerden
- Psychometrische analyses: Niels Veldhuijzen
- Analyse vragenlijsten: Jan van Weerden
- Interviews: Ingrid Smit
- Bureauredactie: Truus Peters en Frank van der Schoot
- Grafische vormgeving: Grafische dienst Cito, Marianne Brouwer
- Ontwerp grafieken en advies: leesTeken, Anita Jansen en Jan Kamies
- DTP-opmaak: Grafische dienst Cito, Ron Egbers
- Fotografie: Reinier Gerritsen
- Druk- en bindwerk: Tamminga Siegers

Artikelnummer 57621

© Citogroep Arnhem 2000. Auteursrecht voorbehouden.

Niets uit dit werk mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Citogroep worden openbaar gemaakt en/of verveelvoudigd door middel van druk, fotokopie/reprografie, scanning, computersoftware of andere elektronische verveelvoudiging of openbaarmaking, microfilm, geluidskopie, film- of videokopie of op welke wijze dan ook.