

Het belang van tijd om te ‘prutsen’ in het muziekonderwijs.

Een onderzoek naar de relatie tussen opvattingen van muziekdocenten in het VO over creativiteit en de speelruimte die zij hun leerlingen bieden in de les.

Suzan R. Lutke

*Hogeschool voor de Kunsten Utrecht, Nederland,
Lectoraat Kunsteducatie Utrecht
suzan.lutke@muziek.hku.nl*

Abstract

In deze casestudy zijn zes muziekdocenten in het middelbaar onderwijs geobserveerd en geïnterviewd. Het theoretisch kader biedt uitgangspunten voor de gedachte dat speelruimte in de door de docent gecreëerde leercontext (fysiek, interpersoonlijk/pedagogisch, didactisch/organisatorisch) een voedingsbodem is voor creatieve ontwikkeling en dat er een relatie bestaat tussen de mate van speelruimte die een docent biedt en zijn persoonlijke opvatting over creativiteit. De resultaten geven grond voor de aanname dat er een positieve relatie is tussen de modernheid van de opvatting van de docent ten aanzien van creativiteit en de mate van speelruimte die hij zijn leerlingen biedt. Het strekt tot aanbeveling om bovenstaande relatie meer kwantitatief te onderzoeken en de relatie te leggen met de werkelijke creatieve ontwikkeling van de leerling. Een vervolg onderzoek zou zich kunnen richten op de vraag of de speelruimte die een docent zijn leerlingen laat ook werkelijk leidt tot meer creativiteit bij de leerling.

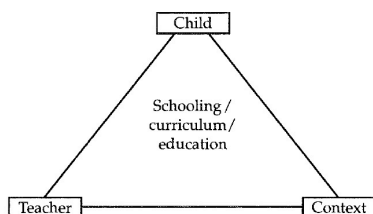
Inhoudsopgave

1. Introductie en onderzoeksvraag	3
2. Opvattingen over muzikale creativiteit	6
2.1 <i>Het traditionele beeld: 'Je hebt het of je hebt het niet'</i>	6
2.2 <i>Het moderne beeld: 'Iedereen is creatief'</i>	7
3. Aanknopingspunten voor een creativiteit stimulerende leercontext: speelruimte gedefinieerd	8
4. Methode	10
4.1 <i>Design en procedure</i>	11
4.2 <i>Respondenten</i>	12
4.3 <i>Instrumenten</i>	12
4.4 <i>Analyse</i>	14
5. Resultaten	15
5.1. Resultaten speelruimte	16
5.1.1 <i>Interpersoonlijke/pedagogische speelruimte</i>	16
5.1.2 <i>Didactische/organisatorische speelruimte</i>	20
5.1.3 <i>Fysieke speelruimte</i>	23
5.2. Resultaten creativiteit	24
5.2.1 <i>Wat is een creatieve leerling?</i>	24
5.2.2 <i>Wat is een creatief proces?</i>	26
5.2.3 <i>Wat is een creatief product?</i>	30
5.2.4 <i>Wat is een creatieve omgeving?</i>	32
6. Algemene conclusie, discussie en aanbevelingen	33
6.1 <i>In hoeverre en in welke verschijningsvormen is er speelruimte te herkennen in de door de docent muziek gecreëerde leercontext?</i>	34
6.2 <i>Wat zijn opvattingen van docenten muziek in het VO in Nederland over (muzikale)creativiteit?</i>	35
6.3 <i>In hoeverre is er een relatie tussen de mate van speelruimte die een docent biedt in zijn leercontext en zijn opvatting over (muzikale) creativiteit?</i>	36
6.4 <i>Discussie en aanbevelingen</i>	36
7. Referenties	38

1. Introductie en onderzoeksvraag

Creativiteit lijkt het magische woord van de 21^e eeuw te worden. Uit allerlei bronnen blijkt een grote vraag naar divergente probleemoplossers. De mens lijkt andere competenties te moeten ontwikkelen dan in de voorgaande eeuwen (Banaji, Burn & Buckinham, 2010). Deze maatschappelijke behoefte heeft zijn weg gevonden naar het onderwijs. De vraag dan is om leerlingen creatiever te 'maken'. Een veel gehoorde zorg is dat het huidige onderwijs creativiteit juist om zeep helpt: *"We are educating children out of their creativity"*. (Robinson & Aronica, 2009). Dat juist het onderwijs zoals het nu georganiseerd is de leerlingen binnen de lijntjes leert kleuren in plaats van daarbuiten naar nieuwe oplossingen te zoeken (Buttingnol, 1998). Creativiteit is in sociaal-constructivistische opvattingen over leren niet iets dat aangeleerd moet worden maar iets dat behouden en ontwikkeld moet worden. *"You can't make creativity happen, you can only allow it to happen"* (Anderson, 1994).

De sociaal-constructivistische opvattingen gaan uit van een leerling die actief participeert in zijn eigen leerproces in een poging de wereld om hem heen te verklaren (Driscoll, 2005). De leerling is geen leeg vat dat volgestopt moet worden, maar bezit heel veel dat ontwikkeld/aangeboord kan worden. Zo ook creativiteit (Gardner, 1999). In navolging van Piaget, Bruner en vooral Vygotsky, stelt Gardner dat de invloed van de omgeving van die leerling van grote invloed is op zijn ontwikkeling. Ook ontwikkelt een kind zich als een sociaal wezen, in interactie met anderen. De rol van de docent en de door hem gecreëerde leercontext is dan van evident belang. Beetlestone (1998) refereert daaraan met het onderstaande model voor effectief onderwijs.



Figuur 1. Teacher, Context, Child (Beetlestone, 1998)

Als we dit model verbinden met de ontwikkeling van creativiteit dan is het belangrijk te bestuderen welke relatie er is tussen de docent en de door hem gecreëerde leercontext. Wat een creativiteit stimulerende leeromgeving is is een tweede belangrijke vraag.

De docent en de door hem gecreëerde leercontext

Literatuur toont aan dat de *opvatting* van een docent over creativiteit een grote invloed heeft op de door hem gecreëerde leercontext. (Buttignol, 1998; Odena, 2007, 2009; Swanwick, 1988). In een casestudy onder een zestal muziekdocenten komt Odena tot de uiteindelijke conclusie dat de perceptie van een muziekdocent ten aanzien van muzikale creativiteit ten grondslag ligt aan de keuzes die hij maakt in het creëren van zijn leercontext. Ook Swanwick concludeert dat de opvatting van docenten van alle elementen die een onderwijscontext bepaalt de meeste invloed heeft op de werkelijke leercontext en het curriculum. Om de relatie tussen de docent en de door hem gecreëerde leercontext te bestuderen is het dus belangrijk de opvattingen van de docent over creativiteit in beeld te brengen.

Leercontext en creativiteit: op zoek naar speelruimte

In de werkelijke door een docent gecreëerde leercontext valt een fysieke en emotionele component te onderscheiden (Odena, 2009). Onder de emotionele component schaarft Odena alle elementen die gaan over de goede sfeer en de veiligheid. Hij noemt motivatie van leerlingen, de cultuur van de school, de rol van de docent, zijn werkwijzen en timemanagement. Onder de fysieke component vallen bij Odena alle elementen die van invloed zijn op de beschikbare middelen en het gebruik daarvan.

Het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (SBL competenties, n.d.; LPBO, 2010) onderscheidt 7 competenties voor een docent. De door Odena genoemde emotionele component wordt in de SBL competenties ondervangen in een aantal competenties: de interpersoonlijke, de pedagogische, de vakinhoudelijke en didactische en de organisatorische. Waarbij opgemerkt kan worden dat de interpersoonlijke en pedagogische competenties zich voornamelijk richten op de sfeer en de communicatie tussen de docent en de

leerlingen en de leerlingen onderling, en de andere twee over de wijze waarop de docent zijn onderwijs vormgeeft.

De door de docent werkelijk gecreëerde leercontext bevat dus een fysieke (het lokaal en de leermiddelen), een interpersoonlijke/pedagogische (sfeer in de klas, interactie docent-leerling, leerlingen onderling, afspraken en regels) en een didactische/organisatorische (gebruikte werkvormen, type opdrachten, vormen van assessment, klasmanagement, tijdsbeheer) component. De docent is van directe invloed op de invulling van deze componenten tijdens zijn lessen.

Divergent denken, dat onlosmakelijk is verbonden met creativiteit, heeft een leercontext die de leerling uitnodigt om zijn verbeelding te gebruiken, zich nieuwsgierig te tonen en zich de regels eigen te maken. Vygotsky (1933) stelt dat in spel de betekenis van de dingen losgekoppeld kunnen worden om ze zo vervolgens een nieuwe betekenis te kunnen geven. Door spel opent zich een nieuwe wereld van mogelijkheden. Beetlestone (1998) stelt dat spel helpt om het gat tussen verbeelding en werkelijkheid te vullen. Veel ontwikkelingspsychologen leggen deze connectie tussen speelruimte, onder andere gedefinieerd als ogenschijnlijk doelloos en onbewust handelen, en de ontwikkeling van creativiteit (Russ, 2003).

De mate van speelruimte die een docent zijn leerlingen geeft/biedt op het interpersoonlijke/pedagogische en didactisch/organisatorische vlak en de wijze waarop hij de fysieke ruimte aankleedt en benut lijkt een belangrijk element in het stimuleren van creativiteit.

Probleemstelling

In deze explorende thesis zullen deze twee pijlers aan elkaar verbonden worden: de mate van speelruimte die een docent biedt in de door hem gecreëerde leercontext (bekeken vanuit het fysieke, interpersoonlijk/ pedagogische en didactische/organisatorische oogpunt) en zijn persoonlijke opvattingen over creativiteit.

Dit onderzoek zal zich specifiek richten op *muziekdocenten* in het *voortgezet* onderwijs en hun opvatting ten aanzien van *muzikale* creativiteit om een aantal redenen. De reden dat dit onderzoek is gericht op pubers is dat er veel onderzoek is gedaan naar creativiteit bij jonge kinderen maar er duidelijke

aanwijzingen zijn dat juist pubers een groot creatief vermogen hebben (Croon, 2008). Daarnaast ligt de focus van het creatief onderwijs op de middelbare school vaak bij de kunstvakken en is muziekeducatie daarin mijn persoonlijke expertise en inspiratiebron.

De hoofdvraag voor het explorerende onderzoek luidt:

In hoeverre is er een relatie tussen de mate van speelruimte in de door de docent muziek gecreëerde leercontext (fysiek, interpersoonlijk/ pedagogisch en (vak)didactisch/organisatorisch) in het voortgezet onderwijs en zijn opvattingen over (muzikale) creativiteit?

Het is het doel van deze studie de opvattingen van docenten over creativiteit gedetailleerd in beeld te brengen en te analyseren in hoeverre en in welke (eventuele) verschijningsvormen speelruimte is te herkennen in zijn leercontext.

2. Opvattingen over muzikale creativiteit

Creativiteit is de vaardigheid om ideeën en dingen te creëren die nieuw, verrassend en waardevol zijn. (Boden, 2004)

...creativiteit is elke daad, elk idee of elk product dat een bestaand gebied verandert of dat een bestaand gebied verandert in een nieuw. (Csikszentmihalyi, 1998)

Wat overeenkomt in deze definities van creativiteit is het begrip 'nieuw' dat dicht staat naast 'origineel'. Zij geven ook aan dat creativiteit bij uitstek iets is dat afhankelijk is van anderen die het waarderen en erkennen. (Csikszentmihalyi). De literatuur over creativiteit valt te verdelen in een traditionele en een moderne visie (Elliot, 1971).

2.1 Het traditionele beeld: 'Je hebt het of je hebt het niet'

Het traditionele beeld van creativiteit wordt toegeschreven aan mensen die een significant bijdragen aan een bepaald domein en wiens bijdrage wordt (h)erkend door het veld. Deze traditionele notie gaat er vanuit dat een ieder weliswaar de vaardigheden zich eigen kan maken om iets waarlijk nieuws te maken, maar dat werkelijke vernieuwing in de handen van slechts enkelen ligt met een bijzonder talent. Boden (2004) spreekt van de 'inspiratie en romantische' benadering van

het begrip.

Swanwick (1988) beschrijft een traditionele muziekeducatiecultuur die hierop aansluit en die benadrukt dat leerlingen erfgenamen zijn van een set van culturele normen en muzikale praktijken. De taak van een muziekdocent is de student te introduceren in herkenbare muzikale tradities. De nadruk ligt dan op het leren bespelen van een instrument, de ontwikkeling van muzikale geletterdheid en de bekendheid met een repertoire van meesterwerken. De nadruk ligt dus ook veelal op muzikale competities en assessment en concreet toetsbare instrumentale vaardigheden en kennis. Deze traditie is in Nederland onder andere nog herkenbaar in de harmonie- en fanfarewereld.

2.2 Het moderne beeld: 'Iedereen is creatief'

Het 'moderne' beeld van creativiteit behelst de psychologische notie van 'verbeelding' of 'fantasierijk'. Zij wordt ook wel 'de democratische visie op creativiteit' genoemd vanwege het uitgangspunt dat creativiteit iets is dat iedereen bezit. (Banaji, et al., 2010; Boden, 2004; Craft, 2000; Gardner, 1999).

Volgens Craft is creativiteit het denken in mogelijkheden, het gebruik van de verbeelding om zo een groter probleemoplossend vermogen te hebben, het divergent denken versus convergent denken. Beetlestone (1998) benoemt dat creativiteit in onderwijs bestaat uit wat uniek is voor een individu en origineel voor hem en niet direct uit wat uniek is voor de wereld.

De laatste 50 jaar heeft deze visie muziekeducatie in Nederland beïnvloed. De nadruk ligt dan meer op expressie, gevoel en betrokkenheid. De focus verandert dan van de leerling als 'erfgenaam' naar de leerling als liefhebber, onderzoeker en ontdekker van muziek waarin het vormgeven van de muzikale verbeelding het uitgangspunt is en de ontwikkelbaarheid van de leerling hierin wordt aangenomen. Een belangrijke persoon in deze stroming is Carl Orff, de naamgever van het bekende Orffinstrumentarium dat in Nederlandse scholen vaak nog aanwezig is.

De traditionele en moderne visie ontmoeten elkaar in de opvatting dat 'werkelijk vernieuwend' iets is dat door het domein en het veld (h)erkend moet worden. Aangezien in de traditionele visie creativiteit niet te ontwikkelen valt maar slechts ondersteund kan worden, wordt in de volgende paragraaf

uitgegaan van de moderne visie op creativiteit: een ieder van ons bezit dit in meer of mindere mate, en creativiteit kan dus ontwikkeld worden.

3. Aanknopingspunten voor een creativiteit stimulerende leercontext: speelruimte gedefinieerd

Boden (2004) refereert aan de alom gerespecteerde mening van Poincare over de vier fasen van creativiteit: voorbereiding (preparation), incubatie (incubation), inzicht (illumination) en verificatie (verification). 'Eureka' momenten komen vaak op momenten waarop het bewustzijn minder is: vlak voor het slapen gaan, tijdens het hardlopen, gedurende een rit met de bus. Boden geeft daarmee het belang aan van de incubatietijd om tot illuminatie te komen. Het belangrijkste kenmerk is dat dit een fase van *onbewust* en *doelloos* verwerken van de dingen is. Vygotsky (1933) benoemt dit als het verschil tussen werk en spel: in spel zijn we onbewust van doelen.

Dit biedt het eerste aanknopingspunt voor een leercontext waarin muzikale creativiteit gestimuleerd wordt: *de omgeving moet voldoende fysieke, pedagogische, didactische en organisatorische ruimte bieden om onbewust en ogenschijnlijk doelloos te kunnen spelen met mogelijkheden*: speelruimte gedefinieerd. Dit lijkt een voorwaardelijke eigenschap voor de verdere aanknopingspunten.

De oorsprong van creativiteit is het fantasievol kunnen zijn om zo te komen tot nieuwe verbindingen (Boden, 2004; Buttignol, 1998; Swanwick, 1988; Vygotsky, 1933). Beetlestone (1998) voegt daaraan toe dat artistieke creativiteit is gebaseerd op het prikkelen van de zintuigen. De leercontext moet dus tot de verbeelding spreken om leerlingen de mogelijkheid te bieden zich "te bevrijden van de belemmeringen van de werkelijke context" (Vygotsky).

De speelruimte moet echter niet onbegrensd zijn. Vygotsky (1933) stelt dat de spelregels noodzakelijk zijn om focus te krijgen. Beetlestone (1998) benoemt dat de docent cruciaal is bij het plegen van interventies in het spelproces om tot maximale leeropbrengsten te komen, daarmee aangevend dat speelruimte nooit kaderloos is. Voetbal zonder regels is bijzonder richtingloos. Ook Anderson (1994) benoemt dat het aangeven van grenzen in tijd en ruimte juist zorgen voor focus: vrijheid in gebondenheid van regels en grenzen die

zorgen voor focus.

Als in een leercontext speelruimte wordt geboden, en de leerling de mogelijkheid krijgt fantasie en werkelijkheid uit elkaar te trekken dan zijn er belangrijke pedagogische en didactische implicaties. Vygotsky (1933) stelt dat in spel de leerling ultiem in zijn zone van de naaste ontwikkeling zit aangezien hij zich net gedraagt buiten zijn normale gedrag. De sfeer in de klas en de interactie tussen docent en leerlingen en de leerlingen onderling moet daarin compleet veilig zijn.

Ook de wijze van toetsing draagt bij aan deze veiligheid. Een assessment gebaseerd op goed en fout ondersteunt niet de divergente denker maar veel meer de convergente denker. Een assessment gebaseerd op processen en strategieën is van belang. Ook het geven van feedback op producten in plaats van personen draagt bij aan de veiligheid en de mate van speelruimte die de leerling ervaart. Het is dus van belang dat de leercontext een veilige pedagogisch/didactische omgeving is.

Tenslotte biedt de literatuur nog verdere didactische aanknopingspunten. Belangrijk is de mate van keuzevrijheid die de leerling ervaart. Naast de al genoemde methoden voor assessment zijn de opdrachsvormen bepalend voor het al dan niet aanspreken van de creativiteit. Deze opdrachten moeten aansluiten bij de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1933) en zo precies prikkelend genoeg zijn zonder te moeilijk of te makkelijk te zijn. Als je eenmaal boter kaas en eieren door hebt is er niets meer aan, maar tot die tijd is het ontzettend leuk. Ook het leren van peers en dus het belang van groepswork lijkt hieruit naar voren te komen. Vrije probleemgestuurde groepsopdrachten die net prikkelend genoeg zijn zijn dus van groot belang.

Samenvattend zijn dit eigenschappen van een leercontext die duiden op speelruimte:

- De leercontext biedt voldoende fysieke, pedagogische, didactische en organisatorische ruimte om onbewust en ogenschijnlijk doelloos te kunnen spelen met mogelijkheden
- De leercontext spreekt tot de verbeelding

- De leercontext biedt vrijheid in gebondenheid waar regels en grenzen zorgen voor focus.
- De leercontext biedt een veilige pedagogisch/didactische omgeving.
- De leercontext biedt vrije probleemgestuurde groepsopdrachten die net prikkelend genoeg zijn.

Het aanwezig zijn van deze eigenschappen in de door de docent gecreëerde leercontext duiden op speelruimte.

Hoofd- en subvragen

Bovenstaand theoretisch kader biedt uitgangspunten voor de gedachte dat er een relatie is tussen de mate van speelruimte die een docent zijn leerlingen biedt en zijn opvattingen over (muzikale) creativiteit. Hoofd,- en subvragen die ten grondslag liggen aan dit onderzoek zijn:

In hoeverre is er een relatie tussen de mate van speelruimte in de door de docent muziek gecreëerde leercontext (fysiek, interpersoonlijk/ pedagogisch en (vak)didactisch/organisatorisch) in het voortgezet onderwijs en zijn opvattingen over (muzikale) creativiteit?

Subvragen:

In hoeverre en in welke verschijningsvormen is er speelruimte te herkennen in de door de docent muziek gecreëerde leercontext?

Wat zijn de opvattingen van docenten muziek in het VO in Nederland over (muzikale) creativiteit?

In hoeverre is er een relatie tussen de mate van speelruimte die een docent biedt in zijn leercontext en zijn opvatting over (muzikale) creativiteit?

4. Methode

Vanwege het explorende karakter van dit onderzoek is gekozen voor een interpretatief kwalitatieve methode in de vorm van een casestudy aangezien de natuurlijke context van de docent het uitgangspunt is (Boeije, 2006; Baarda,

2009). Ook omdat gezocht is naar de *betekenis* en *nuances* van de relatie tussen de beide pijlers en niet zozeer naar de omvang is deze onderzoeksmethode gehanteerd.

4.1 Design en procedure

Beide pijlers van dit onderzoek zijn geoperationaliseerd. De mate van speelruimte is geobserveerd in twee door de docent gegeven muzikaal creatieve lessen. Om de opvattingen van de betreffende docenten over creativiteit in beeld te krijgen zijn zij geïnterviewd over de door hen gegeven lessen om tot een goed beeld te komen (Korthagen, 2001).

In alle zes de casussen is de docent eerst geobserveerd en vervolgens geïnterviewd. Dit om een helder beeld te krijgen van de achterliggende schema's en theorieën van de docent en om de objectiviteit van de observaties te verhogen (Korthagen, 2001). Tabel 1 geeft een overzicht van het design.

Tabel 1

Design van het onderzoek

Onderzoeksinstrumenten => ----- De hoofdvraag uitgesplitst ¶	1. Literatuur studie	2. Observaties 6 docenten elk minimaal 2 lessen	3. Interviews 6 docenten	4. Triangulatie (van1,2 en3)
In hoeverre is er speelruimte te herkennen in de door de docent gecreëerde fysieke, pedagogische, didactische en organisatorische leercontext	*	*		
Wat zijn de opvattingen van docenten muziek in het VO in Nederland over (muzikale) creativiteit?	*		*	
In hoeverre is er een relatie tussen de speelruimte en de opvatting	*		*	*

Om antwoord te vinden op de onderzoeksvragen zijn zes muziek docenten werkzaam in het voortgezet onderwijs geobserveerd in twee lessen waarin zij actief waren met muzikaal creatieve activiteiten (improviseren of componeren). Beide lesbezoeken vonden plaats op dezelfde dag op de school van de docent. De inhoud van de lessen is door de docenten ingevuld, maar wel geselecteerd op de muzikaal creatieve activiteiten. Deze lesbezoeken vonden plaats in de periode oktober/november van het schooljaar 2010-2011. In vier gevallen is de docent aansluitend op de observaties geïnterviewd, in twee gevallen heeft dit interview

elders, binnen twee weken na het lesbezoek plaatsgevonden.

De geselecteerde docenten betrokken in een 'member checking'.

4.2 Respondenten

Er is gebruik gemaakt van purposive sampling (Boeije, 2006). De onderzoekseenheden zijn doelgericht geselecteerd op basis van selectie criteria die van belang zijn voor dit onderzoek. Odena (2007, 2009) schetst dat de ervaring van de docent van grote invloed is op zijn opvattingen over muzikale creativiteit. Hij onderscheidt daarin de genoten opleiding, de eigen ervaringen als muzikant (pop/jazz of klassiek) en aantal jaren ervaring voor de klas. Beetlestone (1998) schetst dat de schoolcontext (signatuur, grootte, type) ook direct invloed heeft op de opvattingen van de docent. Op basis van deze theorieën zijn de docenten geselecteerd op leeftijd/aantal jaren ervaring, muzikale achtergrond, genoten opleiding, schooltype/signatuur/grootte. Het geslacht is daaraan toegevoegd.

De zes casussen zijn geselecteerd op een zo groot mogelijke variatie in bovenstaande eigenschappen

4.3 Instrumenten

Observeerschema

Op basis van de in tabel 2 samengevatte theorie (Beetlestone, 1998; Buttignol, 1998; Odena, 2007,2009; Russ, 2003; SBL competenties, n.d.; LPBO, 2010; Vygotsky, 1933) is een observeerschema ontwikkeld.

In de eerste plaats is aan drie docenten didactiek van de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht gevraagd de matrix in te vullen met observeerbare indicatoren. Het resultaat was een grote verzameling met mogelijke indicatoren van speelruimte. Met deze matrix als leidraad is met twee onderzoekers vervolgens een video bekeken van een muzikaal project op een school. De pilot had als doel de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te bekijken, en de validiteit te verhogen door de meest onderscheidende indicatoren te selecteren. Dit schema diende als tool bij de lesbezoeken en is gedurende het onderzoek verder uitontwikkeld (definitieve versie in de bijlage).

De observaties zijn tenslotte gecodeerd en zullen in de resultaten langs de meetlat van onderstaande tabel worden gelegd.

Tabel 2

Operationalisatie van het begrip speelruimte vanuit het theoretisch kader

Begrip	Dimensies	Indicatoren
Speelruimte	interpersoonlijke/pedagogische (sfeer in de klas, interactie docent/leerling, leerlingen onderling, afspraken en regels)	<p><i>Een leercontext met interpersoonlijke/pedagogische speelruimte is/heeft:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Veilig -Respectvol -Ruimte voor eigen initiatief van docent en leerling -Ruimte voor eigen persoonlijkheid van docent en leerling -Duidelijke richtinggevende omgangswaarden en gedrags-/communicatieregels -Aandacht voor de verbeelding/binnenwereld van docent en leerling
	didactische/organisatorische (gebruikte werkvormen, type opdrachten, vormen van assessment, klasmanagement, tijdsbeheer)	<p><i>In een leercontext met didactische/organisatorische speelruimte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Is meer vrijwerktijd/zelfstandige werktijd dan klassikale instructie - Grijpt de docent niet direct in: er is 'prutstijd' :er is tijd om te experimenteren/verkennen. - Bieden opdrachten ruimte voor eigen interpretatie inbreng en zijn opdrachten probleemgestuurd: product ligt niet totaal vast - Stimuleert de docent deze eigen 'extra' inbreng - Zijn de opdrachten duidelijk gekaderd: vooral procesbewaking en richtinggevend qua minimale eisen waaraan opdracht moet voldoen - Worden initiatieven van leerlingen niet als goed of fout gecategoriseerd, maar van feedback/reflectie voorzien (door middel van vragen i.p.v. sturen/instructie) - Kan iedereen vrij gebruik maken van de faciliteiten en gaat iedereen op een respectvolle en nette manier om met de leermiddelen en het lokaal. - Doen de opdrachten aanspraak op de muzikale beleving en binnenwereld van de leerlingen
	fysiek (het lokaal en de leermiddelen)	<p><i>Een leercontext met fysieke speelruimte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Heeft oefenstudio's/kan gebruik maken van extra ruimten -Is groot (minimaal 2x een normaal lokaal) -Spreekt tot de muzikale verbeelding door benaderbaarheid en zichtbaarheid van instrumenten en andere faciliteiten

Interview opvatting creativiteit

Om de opvattingen over creativiteit van de betreffende docenten te exploreren zijn zij geïnterviewd om zo tot een goed beeld te komen. Met een topiclijst gebaseerd op de in tabel 3 samengevatte theorie als leidraad (Banaji, et al., 2010; Beetlestone , 1998; Boden, 2004; Craft, 2000; Csikszentmihalyi, 1998; Gardner, 1999; Elliot, 1971; Swanwick, 1988) en de juist geobserveerde les ter illustratie is de docent bevraagd. De moderne en traditionele visie op creativiteit zijn in navolging van Odena (2009) geoperationaliseerd vanuit de vier dimensies: wat is een creatieve leerling, wat is een creatief proces, wat is een creatief product en wat is een creatieve omgeving. Het interview is gecodeerd en vergeleken met de indicatoren uit tabel 3.

Om de onderzoeker zo objectief mogelijk te laten observeren en de docent

de kans te geven zijn lessen te verklaren hebben deze interviews plaatsgevonden na de lesobservaties (Korthagen, 2001).

Tabel 3

Operationalisatie van de begrippen en dimensies uit het theoretisch kader wat betreft creativiteit

Begrip	Dimensies	Indicatoren
Traditionele visie op creativiteit	Wat is een creatieve leerling	<ul style="list-style-type: none"> - Leerling heeft uitstekende instrumentale of vocale vaardigheden, technisch goed geschoold - Niet iedereen is creatief, is een specifiek talent: blackbox - Niet ontwikkelbaar: je hebt het of je hebt het niet
	Wat is een creatief proces	<ul style="list-style-type: none"> - Creatief proces is niet te sturen, dus keuze te sturen op ontwikkeling vaardigheden - Veel aandacht voor ambachtelijk deel van kunst - Veel aandacht voor traditioneel westers muzikaal erfgoed (noten lezen, bespelen instrument, techniek, muzikale geletterdheid)
	Wat is een creatief product	<ul style="list-style-type: none"> - Waarlijk nieuw/verheffend voor het veld - Van hoogstaand technisch niveau - Verbonden met tradities van muziekgeschiedenis - Vaardigheden toetsbaar in competities
	Wat is een creatieve omgeving	<ul style="list-style-type: none"> - Voorbeelden uit rijke muziekhistorie - Docent als succesvol voorbeeld - Sturend op vaardigheden ontwikkeling - Docentgestuurd
Moderne visie op creativiteit	Wat is een creatieve leerling	<ul style="list-style-type: none"> - Iemand die divergente oplossingen zoekt en vindt - In staat om zijn verbeelding in muziek uit te drukken - Zoekt naar oplossingen die nieuw zijn voor hemzelf - Iedere leerling is in meer of mindere mate creatief - Een leerling met een onderzoekende, explorerende betrokken houding en acties - Iemand die van muziek houdt, er plezier aan beleeft
	Wat is een creatief proces	<ul style="list-style-type: none"> - Een proces waarin de leerling divergent aan het werk is geweest - Een proces waarin de leerling op zoek is gegaan naar zijn persoonlijke uitdrukkingmogelijkheden - Een plezierig proces - Een explorerend proces, waarin verschillende opties worden bestudeerd - Een proces waarin de leerling verder zoekt dan het voor de hand liggende - Een proces waarin er verbinding wordt gelegd tussen de binnen- en de buitenwereld
	Wat is een creatief product	<ul style="list-style-type: none"> - Een eigen compositie of improvisatie waarbij de leerling zijn eigen grenzen heeft verlegd - Een muzikaal product waar de leerling iets nieuws voor en van zichzelf heeft ingelegd - Hoeft niet muzikaal hoogstaand te zijn, maar wel met betrokkenheid gemaakt - Instrumentale/vocale kwaliteiten ondergeschikt aan expressie/verbeelding
	Wat is een creatieve omgeving	<ul style="list-style-type: none"> - Tot de verbeelding sprekend - Prikkelend - Vrije probleemgestuurde opdrachten - Speelruimte - Docent als inspirator/stuurder

4.4 Analyse

De interviews zijn allen opgenomen en uitgeschreven en de observaties zijn schriftelijk gedaan. Beide eerst open en vervolgens selectief gecodeerd. In de eerste instantie zijn de verschillende protocollen georganiseerd rondom de in tabel 2 en 3 genoemde dimensies om de grote hoeveelheid data overzichtelijk te maken. De resultaten geven een duidelijk overzicht van de in de interviews gevonden codes.

Eenzelfde werkwijze is gehanteerd in de observaties. Hier bleek dat de codelabels uit de open codering samengevat konden worden in een aantal categorieën. Na verdere analyse bleken deze onderling verband te houden en is

in dit geval besloten tot twee kerncategorieën De resultaten geven hiervan een overzicht.

Tenslotte is gebruik gemaakt van pattern matching (Boeije, 2005): alle gegevens zijn langs de meetlat van de hoofdvraag en de sensitizing concepts van het onderliggende theoretische construct gezet. Er is gezocht naar variaties, patronen, regelmatigigheden maar ook naar opvallende zaken.

5. Resultaten

In deze rapportage van de resultaten van zowel de observaties als interviews zal steeds eenzelfde structuur aangehouden worden. De resultaten zullen met elkaar en het theoretisch kader vergeleken worden en er zal gezocht worden naar overeenkomsten, verschillen en eventuele patronen. Onderstaande tabel stelt de zes docenten voor.

Tabel 4

Overzicht van de kenmerken van de zes betrokken docenten op basis van inclusiecriteria

Docent→	Inge	Esther	Tineke	Paul	Huub	Lennard
Leeftijd	54	43	32	58	56	43
Jaren ervaring	-Docent orgel, keyboard muziekschool (vanaf 1982) -Dirigent kamerkoor en kinderkoor (vanaf 1982) -Organist in de kerk (vanaf 1982) - Docent muziek middelbare school (3 jaar),	-Vakdocent basisschool (8 jaar) -Dirigent koren en orkesten - Docent muziek middelbare school (9 jaar), -Zang en dwarsfluit	- Docent muziek middelbare school (10 jaar), -Koren dirigeren	-Docent basisschool en vakleerkracht muziek basisschool, -Docent muziek middelbare school (28 jaar), -Dirigent verschillende orkesten in de Harmonie/Fanfare wereld	- Docent muziek middelbare school (29 jaar), -docent bij de zijinstroom docent muziek conservatorium Den Haag, -Componist.	- Docent muziek middelbare school (20 jaar) -basgitaar in diverse bandjes, - Geven van gitaarlessen (Pop&Jazz)
Genoten opleidingen / Muzikale achtergrond	-Conservatorium Orgel/kerkmuziek (diploma 1982) -Conservatorium Opleiding Docent Muziek Utrecht (diploma 2010)	-Conservatorium Opleiding Docent Muziek Utrecht (diploma 1993)	-Opleiding Docent Muziek Utrecht (diploma 2000)	-PA (ped. academie) -Opleiding Docent Muziek Maastricht (diploma 1982) -harmonie/fanfare/brassband directie -Docerend Musicus Klein koper: allen Maastrichts conservatorium	-Compositie conservatorium Den Haag -Psychologie -Onderwijskunde -Opleiding Docent Muziek: allen conservatorium Den Haag	-Opleiding Docent Muziek (diploma 1990) -basgitaar beide conservatorium van Utrecht
Schooltype/ signatuur/ grootte	-Christelijke scholengemeenschap Atheneum, Havo, VMBO TL, -1870 leerlingen	-Openbare scholengemeenschap, MAVO, HAVO, VWO, VWO beta -1350 leerlingen	- Christelijke scholengemeenschap voor MAVO, HAVO en VWO op reformatorische grondslag. -2000 leerlingen	-Katholieke school voor MAVO, HAVO, VWO & GYMNASIUM -1200 leerlingen	-Openbare school -Gymnasium -1600 leerlingen	-Openbare school voor HAVO, VWO & Gymnasium -900 leerlingen

5.1 Resultaten speelruimte

5.1.1 Interpersoonlijke/pedagogische speelruimte

De indicatoren uit tabel 2 vormden het uitgangspunt van de observaties. Na analyse en codering van de observaties 'interpersoonlijke/ pedagogische speelruimte' bleek dat de resultaten van de verschillende indicatoren veel overlap vertoonden en samengevat konden worden onder de noemer 'leerlinggerichtheid' en 'leerlinggedrag en reactie van de docent daarop'. Uit de theorie kwam naar voren dat interpersoonlijke/ pedagogische speelruimte zich kenmerkt door de ruimte die een docent zijn leerling geeft met betrekking tot het uiten van zijn beleving, zijn initiatieven en zijn persoonlijkheid (tabel 2). Ook het creëren van een veilige en respectvolle omgeving is daar een onderdeel van. De observaties bleken uiteindelijk allemaal in beide bovenstaande categorieën te vangen te zijn.

Leerlinggerichtheid

Er blijkt een verschil tussen de docenten in het gericht zijn op de leerling. Een aantal docenten lijkt duidelijk de leerling voorop te zetten. Zijn of haar gedrag is gericht en open naar de leerling toe. Andere docenten zijn meer gericht op de lesplanning (dat wat moet gebeuren) of het verloop van de les (klassenmanagement/orde). Huub bijvoorbeeld toonde zich zeer meelevend en open voor de reacties en gedachten van leerlingen. Dit uitte zich onder andere in het veelvuldig geven van zeer uitgesproken en gedetailleerde complimenten naar de leerlingen:

“...dit is precies zoals het hoort, afwisseling van notenwaarden, goed geproportioneerd, echt goed.”

Ook Lennard en Tineke toonden een vergelijkbare 'leerlinggerichte' pedagogische aanpak. Dit wordt o.a. geïllustreerd door de manier waarop deze docenten omgaan met initiatieven van leerlingen op niet geplande momenten, en de manier waarop wordt omgegaan met niet gewenst gedrag:

Lennard na het horen van een ritme dwars door zijn instructie heen: “Keep that spirit guys! Maar onthoud het voor straks!”

Tineke nadat leerling antwoord roept zonder vinger op te steken: "Dat was een goed antwoord! Maar wat was er niet goed jongens? Precies, vinger opsteken!"

Bij Lennard en Huub valt op dat ze regelmatig humor gebruikten in hun communicatie met de klas en met individuen.

Leerling tegen Lennard: "Mag ik wat vragen?" Lennard: "Sorry, ik ben al getrouwd"

Als leerlingen met etuis gooien zegt Huub: "Gaan we met etuis gooien? Dat mag, maar niet hier, als je drang voelt opkomen, moet je het even zeggen dan gaan we naar buiten, oké?"

Inge, Esther en Paul lijken een minder leerling gerichte communicatiestijl te hebben. Zij reageerden minder op initiatieven die uit de klas komen en stelden duidelijk veel minder vragen aan de klas als geheel en aan de individuele leerlingen. Bij Inge viel bijvoorbeeld op dat ze wel de leerlingen vroeg naar hun mening, maar vervolgens het antwoord regelmatig niet afwachtte en haar eigen antwoord gaf. In hun woordgebruik waren Inge, Esther en Paul ook meer gebiedend wat bleek uit het gebruik van het woord 'moeten' tijdens het geven van klassikale instructie en individuele begeleiding.

Als een leerling vraagt waar de tekst van een zelf te schrijven blues over moet gaan, zegt Esther: "Dat mag je zelf weten als het maar niet over verliefdheid gaat, want dan moet het in ieder geval uit zijn"

Paul geeft advies aan een leerling: "Je moet wel in de maat spelen". Leerling: "Maar dat vind ik zo saai". Paul: "Ja, maar doe dat eerst maar even".

Leerlinggedrag en reactie van de docent daarop.

Zowel bij Tineke als Huub en Lennard lijken de leerlingen meer initiatiefvol en bereid hun beleving te delen dan bij Esther, Inge en Paul. Een voorbeeld daarvan is het gedrag en de opmerkingen van leerlingen tijdens voorspeelmomenten. Alle docenten, behalve Esther, hebben hun leerlingen gevraagd iets voor te spelen tijdens de geobserveerde lessen. Verreweg het meest enthousiast toonden zij zich bij Tineke (*Yes! We mogen voor de klas!*). Ook bij Huub en Lennard toonden de leerlingen zich zonder gene aan de docent en hun klasgenoten. Bij Huub bijvoorbeeld speelde een aantal duo's hun composities voor aan de klas en boden zij zich vrijwillig aan dat te doen. Bij Lennard viel op dat de leerlingen hun

muzikale ideeën niet in woorden overbrachten maar door het voor te doen aan elkaar. Bij Inge toonden de leerlingen zich geïnspireerd en betrokken maar erg introvert. Zij speelden zeer zachtjes en voorzichtig. Paul moest zijn leerlingen herhaaldelijk vragen wie er voor wilde spelen, totdat één persoon zei: “*dan doe ik het wel...oh my god...*”. Bij Esther viel op dat de leerlingen elkaar de uitvoerende rol gingen geven, terwijl de persoon in kwestie dat duidelijk niet leuk vond.

Ten opzichte van de andere geobserveerde klassen toonden de leerlingen van Paul zich vrij inactief, zowel in hun lichaamshouding als in hun daadwerkelijke verbale en muzikale acties. Ook tijdens het zelfstandig werken kwamen zij niet snel op gang. Bij Inge bleek dat de leerlingen tijdens een korte afwezigheid van de docent helemaal los gingen op de instrumenten. Bij Lennard toonden de leerlingen zich zelfsturend, met initiatief en enthousiast. De leerlingen keken geconcentreerd, naar elkaar toe gebogen en met ontspannen gezichten. Er was een duidelijke rolverdeling en bij stagnatie van het groepsproces werd Lennard gevraagd om hulp. Ook bij Huub toonden de leerlingen zich open, betrokken en enthousiast. Zij richtten zich op Huub, reageerden direct op zijn vragen, lachten om zijn en elkaars grappen en gaven elkaar makkelijk feedback:

Eén leerling helpt de ander: “nee joh, dat is geen sambabal, maar een paprika!”. (☺ maracas note schrijver)

Esther tenslotte heeft een sterk sturende pedagogische stijl. Zij is heel duidelijk over hoe zij wil dat leerlingen zich gedragen:

“Mannen, ik was aan het uitleggen, dan vind ik het redelijk onbeschoft dat je groepen gaat indelen, dat doe ik wel!”

“Nu wordt het vervelend, de volgende stap is dat ik vervelend wordt en de derde stap is dat jij dat vervelend vindt.”

In het onderstaande voorbeeld lijkt ze zich niet in het perspectief van de leerling te verplaatsen:

Een leerling doet boos verslag van het feit dat hij naar een andere klas moet. Esther lijkt afgeleid (praat tegen een andere leerling) en draait zich vervolgens om naar de eerste leerling: “je hebt mazzel, je krijgt muziek op het 7^e uur op vrijdag, dat valt vaak uit.”

Esthers' leerlingen toonden zich enthousiast en betrokken, vooral tijdens de klassikale instructie. Zij reageerden op Esthers' vragen naar eerder verworven kennis en deden suggesties naar elkaar. Tijdens het werken in groepen was er veel geluid en veel interactie die niet altijd gericht was op de opdracht. Ook viel hier op, net als bij Paul, dat niet alle leerlingen betrokken waren bij de groepen. De groepscohesie die duidelijk zichtbaar was in de fysieke en verbale interactie tussen leerlingen in de klassen van Tineke, Huub en Lennard was bij Paul en Esther minder zichtbaar. De leerlingen lieten elkaar meer links liggen (bij Paul), maakten grappen ten koste van elkaar (bij Esther) of plaatsten zichzelf buiten een groep (beide).

Conclusie

Uit het theoretisch kader bleek dat interpersoonlijke/ pedagogische speelruimte zich kenmerkt door de mate waarin docenten een respectvolle omgeving creëren, de ruimte die er is voor de initiatieven en meningen van de leerling, de openheid van de communicatie en de aandacht voor de binnenwereld van de leerling.

Na vergelijk van de bovenstaande observaties met de aspecten uit het theoretisch kader zijn een aantal voorzichtige conclusies getrokken wat betreft de mate van interpersoonlijke/pedagogische speelruimte die de verschillende docenten hun leerlingen bieden.

1) Er lijkt een splitsing tussen enerzijds Esther, Paul en Inge en anderzijds Tineke, Huub en Lennard waarbij deze laatste groep de leerling duidelijk meer speelruimte biedt. Dit blijkt vooral uit de leerlinggerichtheid: de ruimte die deze laatste groep docenten laat voor eigen initiatieven van de leerlingen, de aandacht voor de persoonlijke beleving van de leerling en de open communicatie.

2) Esther, Paul en Inge hanteren een meer op inhoud gerichte stijl. Zij zorgen voor een werkbare omgeving en sturen meer op 'hetgeen dat moet gebeuren' dan op hoe de leerling dat beleeft.

3) Er lijkt een relatie te zijn tussen leerlinggerichtheid en de reactie van de docent op leerlinggedrag.

4) Er lijkt een relatie te zijn tussen leerlinggerichtheid van de docent en het zelfsturende gedrag/initiërend gedrag van de leerling.

5.1.2 Didactische/organisatorische speelruimte

De selectieve codering van de observaties wat betreft de didactische/organisatorische dimensie brachten een aantal samenvattende categorieën. Deze zullen het uitgangspunt vormen voor de onderstaande resultaten: 'de omgang met de faciliteiten/instrumenten', 'tijdsplanning/verdeling', 'coachingsstijlen/feedback' en 'type opdrachten'.

Omgang met de faciliteiten/instrumenten

Een aantal vanuit het theoretisch kader naar voren komende indicatoren voor didactische en organisatorische speelruimte zijn bij alle zes docenten geobserveerd. Het betreft het gebruik en de omgang met de faciliteiten. Alle zes docenten laten hun leerlingen gebruik maken van de beschikbare instrumenten en laten bovendien de keuze redelijk vrij. Inge stuurt daarop het meest. Dit komt wellicht ook door de keuze van werkvorm. In de geobserveerde lessen was er een klassikale werkvorm waarin Inge duidelijk de leiding had. Huub toont zich ook sturender in de geobserveerde klassikale improvisaties. Het lijkt een duidelijk organisatorische oorzaak te hebben: musiceren met 30 leerlingen is niet handig als je de (instrument)keuze geheel vrij laat.

Tijdsplanning/verdeling

Bij alle docenten behalve Inge mochten de leerlingen zelfstandig aan de slag. De tijdsverdeling in deze lessen was min of meer identiek. 1/3^e van de les was er klassikale instructie met als bedoeling de opdracht uit te leggen. Vervolgens kregen de leerlingen de resterende 2/3^e van de les de tijd om zelfstandig aan het werk te gaan, onder begeleiding van de rondlopende docent. In deze lessen hadden de leerlingen tijd om te experimenteren en lieten de docenten dat ook toe. In de les van Inge was bijna geen tijd om zelf te verkennen/te prutsen, maar in alle andere lessen was daar geruime tijd voor

Coachingsstijlen en feedback

In de coachingsstijlen van de verschillende docenten zijn verschillen te observeren. Tineke bijvoorbeeld toonde een uitermate 'vragende' manier van coachen. Gedurende de geobserveerde les heeft zij bijna geen antwoord gegeven, maar alleen wedervragen gesteld. Zij toont ook veel verschillende didactische tools om dit te bereiken. In de geobserveerde les laat zij bijvoorbeeld een ritme noteren op het bord door leerlingen. Zij richt de aandacht op de klas als de leerling het probeert. Als die er niet uitkomt vraagt ze: "wie gaat er helpen? Kom maar bij het bord". Na deze leerlingen de tijd te hebben gegeven het op te lossen vraagt ze de klas om reflectie op zowel proces als product.

Ook Lennard toont zich een observator/vragensteller. Tijdens het zelfstandig werken gaat hij bij een groepje zitten en observeert een paar minuten. Vervolgens stelt hij vragen die de leerlingen helpen inzicht te krijgen in het proces.

Huub heeft een afwijkende manier van vragen stellen: de meerkeuzemethode. Waarbij hij de klas een aantal mogelijkheden voorlegt (zowel cognitief als vaardigheden) en hen vraagt gezamenlijk op een afgesproken moment het goede antwoord te roepen. Ook vraagt Huub aan andere leerlingen om een vraag van een leerling te beantwoorden.

Paul, Esther en Inge zijn meer sturend in hun didactische tips:

Inge: "Je moet echt wat anders gaan spelen, dit klinkt niet Japans"

Paul vraagt aan een groepje: "wat hebben jullie?". Na voorspelen leerling: "er zit in ieder geval een kop en staart aan."

Esther op de vraag welke tonen in een A-akkoord zitten: "dat staat in je boek"

Esther helpt leerlingen vooral door veel voor te doen en concrete voorbeelden te geven. Ook Inge doet veel suggesties en stuurt op wat ze uiteindelijk wil horen. Op de vraag wat mysterieuzer klinkt, een marimba of een gitaar, blijkt dat zij al een keuze gemaakt heeft. Als de leerling antwoordt "een marimba" zegt Inge dat ze dat niet vindt en geeft aan dat ze de gitaar wil horen. Ook in de manier van feedback en reflectie geven zitten verschillen. Waar Lennard bijvoorbeeld

duidelijk aangeeft dat alles kan, en Huub bijna alle initiatieven van leerlingen uitgebreid complimenteert toont Paul zich meer op de inhoud:

Na het voorspelen van een compositie vraagt Paul aan een leerling die gespeeld heeft: "wat vond je ervan?". Leerling: "ik vond het saai". Paul: "dat komt omdat jullie er geen structuur aan geven, dan wordt het warrig".

Ook Inge benoemt 'fouten'.

"Dat klinkt goed, maar ik hoor foute noten."

Type opdrachten

Wat opvalt aan het type opdrachten is dat alle docenten zeer duidelijk gekaderde opdrachten geven. Ze zijn allen voorzien van duidelijke muzikale criteria. Het verschil zit in de wijze waarop docenten deze richtlijnen als richtinggevend of einddoel beschouwen. Inge stuurt bijvoorbeeld sterk op het product. Als de klas niet genoeg initiatieven neemt richting het eindproduct gaat Inge sturen op het muzikale eindproduct. Paul doet min of meer hetzelfde door leerlingen te stimuleren vooral de 'saaie' opdracht precies te volgen zodat ze de juiste dingen leren. Bij de presentatie van de stukjes muziek bijvoorbeeld benoemen de leerlingen dat ze 'gewoon nootjes op papier hebben gezet zonder erbij na te denken'. Paul rechtvaardigt dit door te zeggen dat dat de eerste stap is.

Lennard stimuleert het denken voorbij het kader. Dit doet hij door de leerlingen te vragen naar het waarom van hun muzikale keuzes en het doorvragen over waar zij uiteindelijk naar toe willen. Ook Huub is heel duidelijk in zijn complimenten betreffende composities die de kaders van de opdracht ontstijgen. Bij Esther en Tineke was dit geen onderwerp tijdens de geobserveerde lessen.

Tenslotte is er gelet op de (muzikale) beleving. In hoeverre doen docenten aanspraak op de verbeelding van de leerling. Bijna alle opdrachten kwamen uit op het toepassen van muzikale elementen op de juiste wijze. De verbeelding werd slechts in een paar gevallen door de docent benoemd. Tineke en Paul vroegen hun leerlingen zich 'in gedachten' de muziek voor te stellen voordat ze het gingen spelen. Inge gebruikte als enige 'buitenmuzikale' beelden (elementen van buiten de muziek die als inspiratie dienen):

Als Inge vraagt hoe een ochtend eruit ziet in ieders hoofd antwoord een leerling: “ik zie dan een kleine wereld met rode bomen, klein omdat de mist het klein heeft gemaakt.”

Conclusie

De voorzichtige conclusie van het voorgaande deel kan met deze observaties ten aanzien van de didactische en organisatorische speelruimte verder onderbouwd worden. De overlap met de pedagogische/interpersoonlijke speelruimte wordt duidelijk in de wijze van coachen en feedback geven van de docenten:

1) Wat betreft de wijze van coachingsstijl/feedback/reflectie geven en het ruimte geven voor eigen initiatieven zien we een verdeling tussen enerzijds Inge, Esther en Paul en anderzijds Tineke, Huub en Lennard. Inge, Esther en Paul geven concrete voorbeelden en sturen op het eindproduct. Lennard, Huub en Tineke hebben allen een coachingshouding gekenmerkt door observeren, afwachten, vragen stellen en ingaan op vragen met wedervragen. Deze laatste docenten bieden op de bovenstaande punten hun leerlingen meer speelruimte.

2) Wat betreft de wijze van feedback geven is er een verschil tussen klassikale creatieve lessen en zelfstandige werkvormen. In de eerste vorm, waarin met de gehele klas tegelijk gemusiceerd wordt hebben zowel Inge als Huub een sturende rol.

3) In het type opdrachten zijn alle docenten duidelijk richtinggevend en sturend, met dien verschil dat zeker Huub en Lennard hun leerlingen observeerbaar aansporen buiten die kaders om te gaan.

4) Het aanspraak doen op de verbeelding van de leerling beperkt zich in de geobserveerde lessen tot het ‘je voorstellen van de muziek’ voordat je het gaat noteren of spelen.

5.1.3 Fysieke speelruimte

Tineke, Huub, Lennard en Paul hebben allen de beschikking over een ruim, goed geoutilleerd lokaal. Deze vier hebben extra ruimten tot hun beschikking en een verdeling met een speelplek en instructieplek. Tineke’s lokaal is vrij klein, Huub, Lennard en Paul hebben een lokaal van minimaal 2 maal een doorsnee lokaal. Esther heeft een groot smal lokaal, dat vol staat met tafels, stoelen en

computerdesks. De instrumenten staan deels startklaar (de keyboards) deels in afgesloten kasten waar alleen na overleg met de docent instrumenten uit gepakt mogen worden. Inge heeft de beschikking over een normaal lokaal waarin muziekinstrumenten zijn gezet. Zij heeft de beschikking over een klein kantoor waar alle overige muziekinstrumenten, buiten het zicht van de leerlingen zich bevinden. Alle lokalen hebben Orff instrumenten, een piano, een drumstel (of – stellen), gitaren en keyboards.

Conclusie

Wat betreft de fysieke speelruimte kunnen we concluderen dat Tineke, Huub, Lennard en Paul die meer hebben en dat Esther en Inge minder fysieke speelruimte hebben.

De vraag die hier relevant is is in hoeverre het in de invloedssfeer van de docent ligt om zijn lokaal in te richten. Om daar achter te komen is de docent in het interview gevraagd naar waar hij denkt dat een lokaal dat creativiteit stimuleert aan moet voldoen.

5.2 Resultaten Creativiteit

In het interview zijn de docenten gevraagd naar hun opvattingen over creativiteit. In navolging van Odena (2009) is de docent specifiek gevraagd naar zijn opvattingen over een creatieve leerling, een creatief proces, een creatief product en een creatieve omgeving.

5.2.1 Wat is een creatieve leerling?

De docenten is gevraagd een creatieve leerling in gedachten te nemen en deze tot in detail te beschrijven. Wat het meest opvalt is dat zij allen in vergelijkbare bewoordingen aangeven dat een creatieve leerling een leerling is die voorbij gaat aan de kaders/regels door de omgeving of door hemzelf gesteld. Huub geeft bijvoorbeeld aan dat het om de *persoonlijke* kaders van de leerling gaat, en Lennard benoemt dat het gaat om de *door hem* geschetste kaders.

Verdere kenmerken van een creatieve leerling genoemd door de docenten lijken op karaktereigenschappen te duiden (tabel 5). Het is opmerkelijk dat de leerling deze karaktereigenschappen wordt toegedicht aangezien de docenten

unaniem zijn in de gedachte dat alle leerlingen creatief zijn, met de aantekening dat ze niet allen denken dat alle leerlingen *muzikaal* creatief zijn (“*niet iedereen kan een marathon lopen*” (Lennard)).

Paul verwoordt het filosofisch en betreft de opvoeding/omgeving in zijn opvatting:

“Dan vraag je eigenlijk: geloof je in de maakbaarheid van deze wereld. Is het in potentie bij iedereen aanwezig of niet? Ik denk dat het min of meer aanwezig is alleen bij sommige kinderen wordt het tijdens de hele opvoeding al of niet gestimuleerd om dit soort dingen te doen.”

Alle docenten geven aan dat muzikale creativiteit te ontwikkelen valt, en dat dat van een aantal factoren afhankelijk is waaronder variëteit van aanbod:

Lennard:

“Als je alleen maar chocolaatjes ronddeelt en je weet niet dat er ook lolly’s, zuurstokken of bitterballen zijn dan blijft je blik op één ding gefocust. Hoe meer je aanbiedt, hoe meer er te kiezen valt en dan komt er vervolgens de taak bij om ze te leren kiezen.”

Tabel 5
Overzicht van de opvattingen over wat een creatieve leerling is

Genoemde eigenschappen	Inge	Esther	Tineke	Paul	Huub	Lennard
Buiten de kaders gaan	*	*	*	*	*	*
Citaten over kaders/regels	<i>Flexibel, kijkt/denkt niet in hokjes, kan op andere manier kijken/denken</i>	<i>In staat om over de basisprincipes heen te kijken en er een eigen kleur en invulling aan te geven</i> <i>Niet braaf volgens de regeltjes, maar iets extra</i>	<i>Doet geen standaard dingen, maar gaat daarbuiten</i> <i>Gaat voorbij aan/ verder dan de regels</i>	<i>Leerlingen die buiten de gestelde regels gaan.</i>	<i>Een leerling die voorbij de kaders/regels gaat</i> <i>Een leerling die over zijn eigen luisterervaringen heen gaat</i>	<i>Gaan grenzen van de opdracht te buiten, met aspecten die ik binnen de opdracht het geformuleerd</i>
Jezelf durven zijn	*		*			*
Initiatiefvol	*		*		*	
Verbeeldingsvol	*	*		*		*
(Probleem) oplossingsgericht				*	*	*
Verrassend voor docent				*	*	*
Reflectief	*					
Zijn alle leerlingen creatief?	Ja	Ja, Maar niet allemaal op muziekgebied	Ja, Maar niet allemaal op muziekgebied	Ja	Ja	Ja, Maar niet allemaal op muziekgebied
Ontwikkelaar?	Ja, brede variëteit van voorbeelden	Ja, Belangrijke rol stimulerende omgeving	Ja	Ja, Belangrijke rol stimulerende omgeving	Ja, Brede variëteit van voorbeelden Belangrijke rol stimulerende omgeving	Ja, brede variëteit van voorbeelden

Conclusie

Wat betreft de opvattingen over wat een creatieve leerling is is een aantal conclusies te trekken:

1) Onafhankelijk van elkaar beschrijven de docenten tot in details de kenmerken zoals geformuleerd in het theoretisch kader voor de moderne opvatting.

Hieruit valt op te maken dat het theoretisch kader wat betreft de beschrijving van die leerling aansluit bij de opvatting van de docent en dat:

2) De docenten allen aansluiten bij de moderne opvattingen ten aanzien van wat een creatieve leerling is.

Niet alle docenten noemen alle aspecten en dus:

3) geven de docenten binnen deze moderne opvatting verschillende accenten.

Wat verder opvallend is is dat de docenten de leerling beschrijven vanuit kenmerken die ook als min of meer vastliggende karaktereigenschappen geduid kunnen worden, maar zij wel de mening hebben dat creativiteit te ontwikkelen is.

5.2.2 Wat is een creatief proces?

In de opvattingen van docenten over creatieve processen zijn een aantal invalshoeken te herkennen. In de eerste plaats of en hoe je aan een leerling kunt zien dat die in een creatief proces zit. Welke gedrag toont een leerling tijdens een creatief proces? In de tweede plaats is de docenten gevraagd naar de rol van vaardigheden en verbeelding in een creatief proces. Tenslotte is de docenten gevraagd naar voorwaarden voor een creatief proces om tot bloei te kunnen komen.

Gedrag leerling

Op de vraag of de docenten konden zien of een leerling in een creatief proces zit waren zij allen kort en bondig: ja. Het meest kenmerkende van leerlingen in een creatief proces is hun betrokkenheid, hun focus en hun enthousiasme:

Esther:

“...dat zie je aan de hele lichaamstaal al, dan zitten ze rechtop, en dat beweegt en dat is een hele andere houding als van; ‘hoe was voetbal van de week?’”

Tineke:

“Die komen met vragen, mag dit? Mag dat? Mag het zo? Mag het aan die kant? Die vragen nog een papiertje, want ze hebben het andere papiertje vol gemaakt en het ging niet goed. En bij wie het niet helemaal op gang komt die hebben het over iets anders of die komen steeds naar mij toe met; ‘mevrouw, we snappen het niet’ of wat dan vaak gebeurt is dat ze dan overnemen wat je zelf hebt gedaan.”

Uit het laatste voorbeeld van Tineke blijkt dat de leerlingen dan op zoek gaan naar meer mogelijkheden (en dat in haar geval met haar afstemmen).

Daarnaast noemen een aantal docenten de interactie tussen de leerlingen als een indicator dat zij in een creatief proces zitten. *‘Naar Buiten gericht’* (Inge), *‘in staat elkaar mee te trekken’* (Esther), *‘elkaars ideeën vormen de basis voor een nieuwe opening om verder te komen’* (Paul), *‘bruisende interactie’* (Lennard).

Inge, Lennard en Paul benoemen nog de kwaliteit van de interactie: die moet constructief zijn en een nieuwe impuls geven.

Vaardigheden en verbeelding

Uit het theoretisch kader kwam naar voren dat in een traditionele opvatting het ambacht voorop staat omdat dat het gedeelte is waar je grip op hebt. In de moderne opvatting is de verbeelding meer het uitgangspunt en dienen de vaardigheden om die te kunnen uiten. Tabel 6 geeft een overzicht van de mening van de docenten.

Tabel 6 *Opvattingen over de rol van vaardigheden en verbeelding in het creatief proces*

	Inge	Esther	Tineke	Paul	Huub	Lennard
Welke rol spelen vaardigheden en speelt de verbeelding?	Vaardigheden dienend aan verbeelding	Het begint bij basale vaardigheden: <i>“ik werk redelijk traditioneel”</i>	Vaardigheden helpen om dat wat in je hoofd zit er ook uit te laten komen: het begint allemaal bij de muzikale verbeelding: <i>“Dat wat in je zit, wat eruit moet”</i>	Ze moeten een zekere materiaalbeheersing hebben . (gevolgd door een uitgebreide lijst van welke dat zijn, zie bijlage)	Het muzikaal voorstellingsvermogen, de verbeelding is de bron van waaruit je tot nieuwe dingen komt	Vaardigheden dienen de verbeelding: <i>“Als je duidelijk hebt; dat wil ik, daar wil ik komen, hoe meer je gebrand bent op het zoeken naar de middelen en de manieren om dat voor elkaar te krijgen.”</i>

We zien in deze opvattingen dat Esther en Paul zich meer bij de traditionele visie aansluiten en dat Inge, Tineke, Huub en Lennard duidelijk de verbeelding als startpunt hebben en de vaardigheden als dienende kwaliteit zien.

Voorwaarden creatief proces

De docenten is gevraagd naar de voorwaarden voor een creatief proces. Tabel 7 geeft het overzicht van hun antwoorden.

Tabel 7

Opvattingen over de voorwaarden voor een creatief proces

Genoemde voorwaarden creatief proces	Inge	Esther	Tineke	Paul	Huub	Lennard
Prikkelende/uitdagende opdrachten	*				*	Spelelementen als beloning en triggers
Veiligheid		* Privacy en daarmee veiligheid om te experimenteren	*		*	* Je moet je veilig voelen om je op glad ijs te begeven
Moet leuk zijn	*		*			
Duidelijke kaders	*				*	* De criteria bepalen voor mij de veilige leeromgeving waarbinnen alles kan
Ruimte: voor je eigen ideeën, in tijd en fysiek		* Fysiek	* Tijd		* Tijd	* Tijd, eigen ideeën
Goede samenwerking, inzet, concentratie, focus			*	*		*

Conclusie

Uit het theoretisch kader kwam naar voren dat een moderne opvatting over wat een creatief proces is zich kenmerkt door het explorierend gedrag van de leerling, waarin hij plezier ervaart en zelf buiten de kaders zoekt en de verbinding legt tussen zijn verbeelding en de mogelijke oplossing. De traditionele opvatting gelooft in het ambacht als aanjager voor eventuele creativiteit.

Als we de gegevens uit de interviews hiermee vergelijken dan zien we dat de docenten zich meer in de moderne hoek begeven, behalve wat betreft de rol van vaardigheden en verbeelding. Daarin onderscheiden Paul en Esther zich van de rest in de opvatting dat creativiteit toch echt begint bij vaardigheden: een meer traditionele kijk.

Verder valt op dat de moderne opvatting niet direct terug te vinden is in de antwoorden van de docenten ten aanzien van wat een creatief proces is, maar veel meer in de antwoorden die zij geven op de vraag wat een creatieve leerling is. De antwoorden daar waren (tabel 5): buiten de kaders gaan, jezelf durven zijn, initiatiefvol, verbeeldingsvol, (probleem)oplossingsgericht, verrassend voor de docent en reflectief. Als daaraan de gevonden voorwaarden voor een creatief proces uit tabel 7 worden toegevoegd dan zien we wel degelijk een zeer sterke overeenkomst met de moderne opvatting over wat een creatief proces is. De in tabel 7 door de docent genoemde voorwaarden vertonen bovendien een sterke overeenkomst met de in het theoretisch kader genoemde aanknopingspunten voor speelruimte.

Uit bovenstaande valt ten aanzien van deze zes docenten een aantal voorzichtige conclusies te trekken:

1) De docenten hebben allen een overwegend moderne opvatting over wat een creatief proces is

2) Esther en Paul verschillen van de andere vier docenten in hun opvatting dat het begint bij de vaardigheden

3) De docenten komen samen tot een aantal voorwaarden voor een omgeving waarin leerlingen tot creativiteit kunnen komen. Deze omgeving:

- Biedt prikkelende/uitdagende opdrachten
- Is veilig
- Moet leuk zijn
- Biedt duidelijke kaders in de opdrachten
- Biedt ruimte: voor de eigen ideeën, in tijd en fysiek
- Zorgt voor goede samenwerking, inzet, concentratie en focus

4) De bij 3 door de docent genoemde voorwaarden vertonen een sterke overeenkomst met de in het theoretisch kader genoemde aanknopingspunten voor speelruimte.

5.2.3 Wat is een creatief product?

De vraag wat een creatief product is splitst zich uit in het vraagstuk *wie* dat bepaalt en *hoe* je dat bepaalt.

Wie bepaalt wat een creatief product is?

In de interviews benoemen vier docenten (Inge, Tineke, Huub, Lennard) dat een waarlijk muzikaal creatief product iets is dat universeel herkend wordt, en dat de luisteraar direct 'raakt':

Lennard:

"Dat is de magie, de analogie van kwaliteit die daar aan het voetlicht wordt gebracht door zo'n groepje. Het is voor iedereen helder en dat is hartstikke bijzonder en belangrijk. Heeft zo'n groep gespeeld dan is het daarna bij wijze van even 2 of 3 seconden stil. Iedereen moet even verwerken wat daar gebeurt, want het is heel veel."

Alhoewel deze universele (h)erkenning gedeeld wordt benoemen alle zes docenten zichzelf ook als expert. Een product heeft extra creatieve waarde voor de docenten als het hen verrast, als het voor hen ook origineel wordt bevonden.

Inge:

"De docent is expert en heeft de bagage de kwaliteit te bepalen"

Huub:

"Origineel is altijd gerelateerd aan wat men doet (en) aan wat anderen doen. Ik heb dus een zeker overzicht, dat breng ik met me mee; historisch, qua ervaring en in de omgeving"

Bovendien geven alle docenten behalve Paul aan dat het een product is dat buiten het gebaande pad, de gegeven criteria of de aangeboden kaders is gegaan.

Paul is de enige die de kwaliteit betreft in zijn antwoord:

"Als het boeit, als het vorm heeft, als het rijk is aan melodische ritmes, aan harmonische elementen; dan heeft een muziekstuk kwaliteit. ...als het kwaliteit heeft op ieders niveau"

Hoe bepaal je wat een creatief product is?

Wat opvallend is is dat alle docenten muzikaal creatieve producten assessen aan de hand van criteria die gestoeld zijn op het gebruik van de muzikale elementen. De creativiteit wordt als zodanig niet mee beoordeeld behalve als bonus voor 'extra dingen' of in de vorm van punten voor samenwerking en inzet. Voor een aantal docenten zijn deze criteria de ondergrens (Huub, Lennard) en worden leerlingen gestimuleerd meer te doen om zo hoger te scoren:

Lennard:

"Het moet daar en daar aan voldoen en dan heb ik 5 criteria en die zijn meetbaar en (er is) die schemerzone en die beleef je dan als je rondloopt, wat je gezien hebt in de groepjes tijdens het proces naar het eindproduct toe."

Wat verder opvalt in de assessment methoden is dat een aantal docenten zich echt in een spagaat voelt tussen de leerlingen willen stimuleren creatief te zijn en dit te moeten assessen. Zij geven alleen cijfers voor de meetbare muzikale elementen omdat ze dit kunnen verwoorden naar de school, maar voelen dat ze daarmee niet 'dat wat er echt toe doet' meten.

Conclusie

Uit het theoretisch kader bleek dat een moderne opvatting over wat een creatief product is zich kenmerkt door de leerling als uitgangspunt te nemen. Het beginniveau en de verbeelding van de leerling zijn het uitgangspunt, het verder gaan dan zijn eigen individuele kaders het doel. In een meer traditionele opvatting ligt dat doel, het eindniveau veel meer vast en wordt het bepaald door de docent. Kenmerkend dan is een focus op meer technische aspecten in plaats van de verbeelding.

Als we de opvatting van de docenten hiermee vergelijken valt er het volgende over te zeggen:

1) Vier docenten denken dat een waarlijk creatief product universeel (h)erkend wordt, alle docenten vinden zichzelf een expert die extra bagage heeft om de kwaliteit te beoordelen. Juist op dit punt ontmoeten de traditionele en moderne opvatting elkaar in het theoretisch kader.

2) De docenten zijn eensgezind in de opvatting dat een creatief product grensverleggend is ten opzichte van de van te voren gegeven criteria, opdrachten, voorbeelden én ten opzichte van de verwachtingen van de docent.

3) Paul benoemt de kwaliteit en lijkt daarmee de traditionele notie van “hoogstaand technisch niveau” te omarmen. De andere docenten benoemen de technische kwaliteit niet en lijken daarmee de wel genoemde (meer moderne) kenmerken van een product (grensverleggend, verrassend, origineel) voorop te stellen.

4) In de assessment van creatieve producten richten alle docenten zich op de direct meetbare muzikale elementen van de opdrachten die de van te voren gestelde criteria omvatten. Er is dus een tegenstelling tussen de wil dat ‘leerlingen buiten de kaders gaan’ en de praktijk van het belonen van alleen de criteria.

5.2.4 Wat is een creatieve omgeving?

In de vraag naar voorwaarden voor een creatief proces hebben de docenten al een aantal kenmerken voor een creativiteit stimulerende omgeving geformuleerd (tabel 7). Daarop is verder doorgevraagd.

Voor een aantal docenten is het van belang dat de omgeving de leerlingen helpt zich prettiger te voelen. Inge geeft aan dat een mooie vormgeving daarbij helpt (vrolijk, licht, zicht op buiten), Tineke vindt dat het gezellig moet zijn, en Lennard denkt dat de omgeving ervoor moet zorgen dat de leerling rust, focus en concentratie kan opbrengen. Daarmee het nut van studio’s of aparte hokjes benoemend. Esther sluit zich daarbij aan, en is bovendien van mening dat deze aparte ruimten de leerling de veilige omgeving bieden om te experimenteren.

Daarnaast benoemt een aantal docenten het nut van instrumenten die in het zicht en benaderbaar zijn opgesteld. Lennard benoemt dat het lokaal en de instrumenten de bezoeker direct zin moet geven om muziek te maken. Huub geeft aan dat het lokaal een ‘direct aan de slag’ uitstraling moet hebben. Tineke benoemt het nut van ‘aparte’ instrumenten als stimulator voor explorerend gedrag:

“Leerlingen vinden een apart instrument wel heel leuk om daar iets mee te doen, als ik ze de vrije hand over de conga’s geef dan wordt het eerst een enorme puinhoop maar daarna gaan ze ook de zijkanten gebruiken bijvoorbeeld...”

Huub en Inge tenslotte hebben ook een meer macro opvatting over de fysieke omgeving. Inge vindt dat een muzieklokaal zich altijd in een cluster van de school met alle andere kunstvakken moet bevinden. Huub benoemt dat het klimaat in de school enorm bijdraagt:

“Ik probeer overal in de school..., ik vind eigenlijk dat er een piano in elk lokaal moet staan, maar dat is natuurlijk vak-idiotie, dat snap ik wel hoor.”

Conclusie

Het theoretisch kader laat zich niet erg uit over hoe die specifieke omgeving er nu precies uitziet, terwijl de docenten zich daar wel over uitlaten. Het theoretisch kader benoemt naast fysieke elementen ook didactische en pedagogische kenmerken van die omgeving. Deze zijn niet teruggekomen in het interview, maar zijn wel indirect terug te vinden in de observaties.

Het lokaal is voor de meeste docenten een verlengde van hun pedagogische en didactische inzichten ten aanzien van de ontwikkeling van creativiteit. Dat betekent dat het lokaal veiligheid moet bieden om te experimenteren (studio’s), de leerling op zijn gemak moet doen voelen en inspireren (gezelligheid, mooie vormgeving), de leerling moet prikkelen (instrumenten bereikbaar en in het zicht). Deze opvatting van de docenten sluit aan bij de vanuit de in het theoretisch kader benoemde moderne opvatting van een creatieve omgeving en sluit bovendien naadloos aan bij de uit het theoretisch kader voortkomende beschrijving van fysieke speelruimte. Esther en Inge hebben geen beschikking over een dergelijke ruimte. Vooral Inge benoemt dat haar dit stoort en verbindt het aan de waardering voor haar vak door de schoolleiding.

Esther benoemt weliswaar dat ze best meer ruimte wil, maar ziet het niet als zo belangrijk.

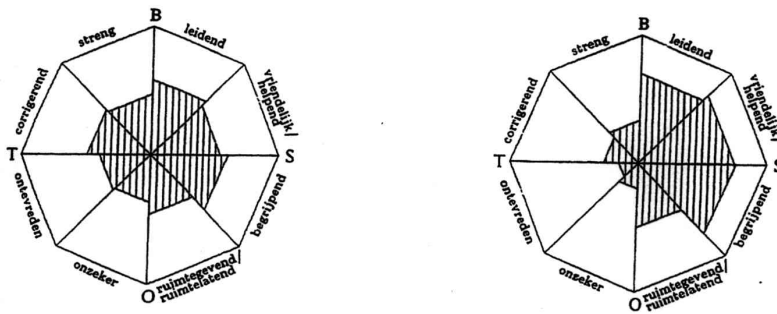
6. Algemene conclusie, discussie en aanbevelingen

In deze algemene conclusie zullen de drie onderzoeksvragen beantwoord en bediscussieerd worden. Tenslotte zullen enkele aanbevelingen gedaan worden.

6.1 In hoeverre en in welke verschijningsvormen is er speelruimte te herkennen in de door de docent muziek gecreëerde leercontext?

De observaties van speelruimte en de interviews bieden aanknopingspunten voor de uitleg dat speelruimte vooral te herkennen is aan de leerlinggerichtheid van de docent, de wijze waarop hij in zijn feedback ruimte laat voor de initiatieven van de leerling vooral gekarakteriseerd door een 'vragende' didactische stijl, prikkelende probleemgestuurde duidelijk gekaderde opdrachten waarin de leerling gestimuleerd wordt buiten de kaders te treden en een prikkelende omgeving waarin de leerling de ruimte krijgt: zowel in tijd als plaats voor zijn eigen ideeën in de bijbehorende veiligheid. Tineke, Huub en Lennard vertoonden een dergelijke invulling van hun professionaliteit. Inge, Esther en Paul toonden een meer op inhoud sturende en directieve stijl. Van Veen, Slegers, Bergen en Klaassen (2001) komen tot een dergelijke categorisering in hun onderzoek naar de professionele oriëntatie van docenten. In de uitkomsten van dit onderzoek wordt een progressieve vs. traditionele oriëntatie beschreven wat betreft instructie en doelen van onderwijs. In het kort onderschrijven zij het beeld dat een traditionele docent meer overdracht en vanuit de docent georiënteerd is en de progressieve docent meer op het leren zelf en de individuele leerling. Deze verdeling is duidelijk te herkennen in dit casus onderzoek, waarbij Tineke, Huub en Lennard een meer progressieve oriëntatie hebben en de andere drie een traditionele stijl.

Ook Crétons & Wubbels (1984) komen met een dergelijke categorisering. Door middel van de Vragenlijst Interpersoonlijk Lerarengedrag (VIL) komen zij uiteindelijk tot een karakterisering van docenten die zich laat weergeven in een roos gebaseerd op de Roos van Leary. De beide assen van dit model zijn gebaseerd op de tegenstellingen tussen 'samen en tegen' en 'boven en onder'. 'Samen' betekent hier dat het gedrag van een persoon is gebaseerd op acceptatie van elkaar, 'tegen' duidt op andere belangen dan acceptatie van elkaar. 'Boven' duidt op een sturende stijl, 'onder' op een meer volgende stijl.



Figuur 2. Uitkomsten van een VIL ('gemiddelde docent' (links) en 'gemiddelde beste docent' (rechts) volgens leerlingen)

Speelruimte zoals gedefinieerd en geobserveerd in dit artikel zou dan vooral te herkennen zijn door een docent in de rechterhelft van de roos (samen) met meer kenmerken uit het onderste kwadrant (dus Onder/Samen). De docenten uit dit onderzoek zijn duidelijk te verdelen in een tegen (Inge, Esther en Paul) en een samen (Tineke, Huub en Lennard) stijl. Inge vertoont eigenschappen uit het kwadrant linksonder (OT), Esther en Paul lijken zich linksboven te bevinden (BT). Lennard, Huub en Tineke tonen alledrie veel kenmerken van het kwadrant rechtsonder (OS) maar vertonen ook gedrag uit het kwadrant rechtsboven (BS). Muzikaal leiderschap bevindt zich bij uitstek in de bovenste helft. De stijl van de docent bepaalt of hij directief is qua inhoud (BT, zoals geobserveerd bij Inge) of het samen met de leerlingen doet (BS, zoals geobserveerd bij Huub).

6.2 Wat zijn opvattingen van docenten muziek in het VO in Nederland over (muzikale)creativiteit?

Na het analyseren en coderen van de interviews kan een moderne definitie over creativiteit vooral gekarakteriseerd worden door de opvatting dat creativiteit in iedereen zit, dat die ontwikkelbaar is door de leerling kaders te geven, hem te stimuleren daar buiten te treden door het geven van veiligheid en ruimte (voor zijn eigen ideeën, in tijd en fysiek) zodat hij tot grensverleggende producten komt voor hemzelf, door iedereen universeel herkend en door de docent op creatieve waarde erkend.

Wat verder opvalt is dat alle zes docenten een overwegend moderne opvatting hebben over creativiteit die aansluit bij bovenstaande karakterisering en dat de verschillen zitten in wat hun opvattingen zijn over een creatief proces

en product. Esther en Paul hebben daarin een iets traditionelere opvatting. Deze uit zich vooral in hun uitgangspunt dat muziekonderwijs begint met het aanleren van basale vaardigheden waaronder bijvoorbeeld het beheersen van het traditionele notenschrift, het herkennen van toonsoorten, en de bijbehorende kennis. Deze basale vaardigheden hebben bij Esther en Paul als doel de uiteindelijke muzikale eindproducten een meer universeel herkenbare kwaliteit te geven.

6.3 In hoeverre is er een relatie tussen de mate van speelruimte die een docent biedt in zijn leercontext en zijn opvatting over (muzikale) creativiteit?

De resultaten geven grond voor de aanname dat er een positieve relatie is tussen de modernheid van de opvatting van de docent ten aanzien van creativiteit en de mate van (interpersoonlijke/pedagogische en didactisch organisatorische) speelruimte die hij zijn leerlingen biedt. Vooral in de speelruimte is een duidelijke verdeling te maken tussen Inge, Esther en Paul enerzijds (minder speelruimte) en Tineke, Huub en Lennard anderzijds (meer speelruimte). In de opvatting over creativiteit zijn zij allen redelijk eenduidig en ook overwegend modern te noemen. Er zijn in de opvattingen van de docenten weinig overeenkomsten te vinden met de traditionele visie op creativiteit, behalve in de overtuiging van Esther en Paul dat het begint bij vaardigheden en dat een leerling zich de traditie van muziek dient eigen te maken. Juist deze twee docenten bevinden zich in de minder speelruimtehoek (TB kwadrant VII). Inge heeft een moderne opvatting maar een meer traditionele lesstijl (van Veen et al, 2001) . Zij gaf in de member checking duidelijk aan dat zij ambieert een meer modernere stijl te gaan hanteren.

6.4 Discussie en aanbevelingen

Het doel van dit onderzoek was te verkennen, te onderzoeken hoe precies het theoretisch kader zich verhoudt tot de praktijk van een aantal muziekdocenten op de middelbare school. Doel was tot diepgang en nuance te komen. Deze is gevonden in de rijkheid, diversiteit en gedetailleerdheid van de data. Door het kwalitatieve karakter van dit onderzoek zijn er limitaties aan de

generaliseerbaarheid van de resultaten, echter, dat was ook niet de bedoeling van dit onderzoek. De bruikbaarheid van dit onderzoek ligt in het feit dat er zeer diepgravend is doorgevraagd en gedetailleerd is geobserveerd teneinde tot nieuwe inzichten over beide onderzoeksvariabelen te komen. De meerwaarde van dit onderzoek is de gevonden nuance in de opvattingen van zes muziekdocenten over muzikale creativiteit en de verschillende verschijningsvormen van speelruimte. Deze bieden voldoende aanknopingspunten om op een meer kwantitatieve manier de gevonden resultaten te onderzoeken teneinde met meer generaliseerbare resultaten te kunnen komen. De resultaten wat betreft 'speelruimte' vertonen veel overeenkomsten met de VIL. In een vervolgonderzoek zou deze vragenlijst een zeer bruikbare en gevalideerde hulp kunnen zijn om de mate van speelruimte bij docenten in beeld te brengen. Een docent die speelruimte geeft zou zich dan meer volgend/samen opstellen. Dus hoog scoren op nabijheid en lager op invloedrijkheid. De ideale docent volgens de leerling bevindt zich niet in dit kwadrant. Leerlingen hebben blijkbaar behoefte aan een meer sturende docent (figuur 2). Verschillende leerdoelen behoeven verschillende doceerstijlen. Om creativiteit te stimuleren lijkt de 'volgend/samen' doceerstijl passend. Andere leerdoelen en lessituaties echter kunnen roepen om een meer sturende rol van de docent, zoals in dit onderzoek ook bleek uit de observaties van klassikale improvisatieopdrachten. Bovenstaande biedt prikkelende vragen voor vervolgstudies.

Tenslotte

In een tijd waarin de behoefte aan creatieve mensen groot is, is het belangrijk te onderzoeken hoe die mensen precies creatiever worden, en waar een leeromgeving aan moet voldoen die als doel heeft creativiteit te stimuleren. De aanname dat speelruimte daarin een rol speelt, en dat dit onder invloed is van de perceptie van de docent wat betreft creativiteit wordt door deze studie ondersteund. De vraag of die speelruimte nu ook werkelijk creatievere leerlingen voortbrengt is binnen het kader van dit onderzoek niet beantwoord.

Creativiteit is een 'vaag' begrip. Toch blijkt uit dit onderzoek dat er een relatie is tussen hoe docenten hierover denken en de wijze waarop ze hun leercontext vormgeven. Het belang van discussie over wat creativiteit is en hoe je dat kunt stimuleren binnen een school wordt daarmee aangetoond. Beginnende muziekdocenten worden veelal ambachtelijk geschoold. Dit onderzoek toont het belang van visievorming rondom creativiteit. Ik zou willen pleiten voor een 'practise what you preach' methode. Studenten van Opleidingen Docent Muziek bijvoorbeeld hebben over het algemeen weinig speelruimte mede vanwege de breedheid van hun vakgebied. Willen we hen creatiever maken en hun perceptie over creativiteit vormen of in ieder geval prikkelen dan zullen zij ook speelruimte moeten krijgen/ervaren. Dichtgetimmerde curricula waarin de opleiding de student in zijn geheel stuurt richting een in de toekomst wellicht door de overheid geformuleerde eindset van criteria lijkt dan niet direct de juiste onderwijsvorm.

Onderzoek naar creativiteit en speelruimte lijkt belangrijker dan ooit gezien de nieuwe tendens in het onderwijs waarin beheersing van leerresultaten centraal staat. Als de in dit onderzoek gevonden positieve relatie tussen speelruimte en de perceptie van docenten over creativiteit generaliseerbaar blijkt en ook van werkelijke invloed blijkt op de creativiteit van de leerling, dan zou dit een roep kunnen zijn om meer ruimte in het onderwijs. Ruimte voor de leerling met zijn eigen ideeën, ruimte om te spelen, om te experimenteren, te exploreren onder de professionele en inspirerende pedagogische en didactische begeleiding van de docent. De huidige berichtgeving rondom 'vernieuwing' van het onderwijs in Nederland lijkt niet die richting op te gaan.

7. Referenties

- Anderson, J.V. (1994). Creativity and play: a systematic approach to managing innovation. *Business Horizons*, march-april, 80-85
- Baarda, B., De Goede, M.P.M., van Dijkhum, C.J. (2007). *Basisboek statistiek met SPSS*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgeverij bv
- Banaji, S., Burn, A., Buckingham, D. (2010). *The rhetorics of creativity: a literature review*. London: Arts council of England

- Beetlestone, F. (1998). *Creative children, imaginative teaching*. Buckingham: Open University Press
- Boden, M.A. (2004). *The creative mind, myths and mechanisms*. London/New York: Routledge
- Boeije, H. (2006). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom Onderwijs
- Buttignol, M. (1998). *Colouring outside the lines: transformative experiences of teacher creativity and teacher self(ves)*. Gevonden 2 juli 2010, op <http://hdl.handle.net/1807/12641>
- Craft, A. (2000). *Creativity Across the primary curriculum*. London: Routledge
- Crétons, H.A., Wubbels, T. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht, W.C.C.
- Croon, E. (2008). *Het puberende brein*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creativiteit, over flow, schepping en ontdekking*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Driscoll, M.P. (2005) *Learning for Instruction*. Boston: Pearson Education inc.
- Dolk, M. (1997) *Onmiddellijk onderwijsgedrag; over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties*. Utrecht: WCC
- Elliot, R.K. (1971). Versions of creativity. *Proceedings of the Philosophy of Educational Society of Great Britain*, 5,2, 139-152.
- Fryer, M. (1996). *Creative teaching and Learning*. London: Paul Chapman Publishing
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed-Multiple Intelligence for the 21st Century*, New York: Basic Books
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Landelijk Platform Beroepen in Onderwijs. (2010). *Bekwaamheidseisen in de school. Op weg naar versterking beroepskwaliteit leraren*. Utrecht: LPBO
- Odena, O., Welch, G.F. (2007). The influence of teachers' background on their perception of musical creativity: A qualitative study with secondary schoolteachers. *Research Studies in Music Education*, 28, 71-81
- Odena, O., Welch, G.F. (2009). A generative model of teachers' thinking on

- musical creativity. *Psychology of music*, 37, 416-442
- Robinson, K. Aronica, L. (2009). *Het element, als passie en talent samenkomen*.
Houten: het Spectrum
- Russ, S.W. (2003). Play and creativity:developmental issues. *Scandinavian Journal of educational Research*, 47/3, 291-303
- Sanne van der, J.P. (1999). *Gedragsobservaties, een inleiding tot systematisch observeren*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff
- SBL competenties (n.d.) Gevonden op 23 september 2010, op
<http://www.lerarenweb.nl/bekwaamheid/matrix.swf>
- Swanwick, K. (1988). *Music, mind and education*. London/New York:
Routledge/Falmer
- Veen van, K., Slegers, P., Bergen, T., Klaassen, C. (2001). Professional orientations of secondary school teachers towards their work. *Teaching and Teacher education*, 17, 175-194
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok den, P., Tartwijk van, J. (2006). An Interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, And Contemporary Issues* (pp. 1161-1191). Routledge (Lawrence Erlbaum Associates)
- Vygotsky, L. (1933). Play and its role in the mental development of the child. Gevonden op 10 september 2010, op
<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>

