

## Instructie en coaching in het muziekvakonderwijs

Wat zijn de interactieverschillen tussen een meer instructiegerichte en een meer coachingsgerichte onderwijsmethode in het muziekvakonderwijs op een conservatorium?

Hanneke Geerlings<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Met dank aan T. Alofs voor het lenen van zijn TV en videorecorder en ir. J. Geerlings voor het omzetten van de camerabandjes in videobanden. Tevens wil ik graag dr. M. Gellevij bedanken voor zijn begeleiding bij het onderzoek.



### Samenvatting

In dit onderzoek is gekeken naar de interactie die plaatsvindt tussen de docent en de studenten in de ensembles van het Conservatorium in Arnhem. Het Conservatorium heeft als visie om in de eerstejaars ensembles een instructiegerichte en in de ouderejaars ensembles een coachingsgerichte onderwijsmethode te hanteren. Om te onderzoeken of dit verschillen in interactie oplevert zijn tien ensembles geobserveerd en zijn aan alle studenten en docenten van deze ensembles vragenlijsten uitgedeeld. In totaal hebben 6 docenten en 56 studenten deelgenomen aan het onderzoek. De ensembles zijn onderverdeeld in vijf muziekstijlen: pop, impro, fusion, latin en jazz. Naast het studiejaar waarin de ensembles plaatsvinden zijn ook deze stijlen in beschouwing genomen.

Uit het onderzoek blijkt dat hoewel de docenten in grote mate de manier van interactie tussen de docent en de studenten bepalen, de docenten in de ouderejaars ensembles niet meer coachingsgewijs omgaan met de studenten dan in de eerstejaars ensembles. Tevens blijken de studenten die les krijgen van een docent die voornamelijk instructie geeft de ensemblelessen leerzamer en informatiever te vinden dan de studenten die les krijgen van een docent die weinig instructie geeft.

## Inleiding

In dit onderzoek worden de eerste- en ouderejaars ensembles van het Conservatorium met elkaar vergeleken op de manier van interactie, de motivatie van de studenten en de leereffecten die het ensemble heeft op de studenten. Nauta (1994) beschrijft in zijn doctoraalscriptie *“Docent en student: ‘een ‘introvert’ gezelschap”*. het onderzoek dat hij gedaan heeft naar de beleving van de individuele les bij docenten en studenten aan het Conservatorium in Zwolle. In zijn inleiding schrijft hij: *“Het gebruik van de individuele lesvorm zelf is altijd buiten de discussie gebleven. Bij sommige Conservatoria experimenteert men met alternatieve lesvormen, als de masterclass, duoles en groepsles. In veel gevallen blijft het bij tijdelijke experimenten.”*. Dit is nu echter aan het veranderen; het Conservatorium van Arnhem is steeds meer bezig met het inrichten van het onderwijs in groepen.

Blanken e.a. (1969) noemt een aantal voordelen van groepslessen boven individuele lessen. De docent hoeft bijvoorbeeld weinig tot niet als speelpartner op te treden en kan zijn volle aandacht richten op het waarnemen en geven van aanwijzingen. Doordat elke student slechts korte tijd aan bod komt, is de docent gedwongen zijn aanwijzingen kort en direct ter zake te houden, wat het voor de student makkelijker maakt ze op te volgen. Ook heeft een groepsles als voordeel dat het kritisch luistervermogen wordt gestimuleerd, doordat het samenspel zich afspeelt tussen twee of meer ongeveer gelijkwaardige partners (van een docent wordt iets makkelijker aangenomen).

Een term die met het groepsonderwijs verband houdt is “collaborative learning” en verwijst naar een onderwijsmethode waarbij studenten op verschillende prestatieniveaus in kleine groepen samenwerken aan een gemeenschappelijk doel. De studenten zijn verantwoordelijk voor zowel hun eigen leren als het leren van de anderen. Voorstanders van collaborative learning beweren dat de actieve uitwisseling van ideeën niet alleen de interesse bij de participanten bevordert maar ook het kritische denken. Volgens Slavin (1989) moeten er groepsdoelen en individuele verantwoordelijkheid zijn voor effectief collaboratief leren. Gokhale (1995) beschrijft in dit artikel zijn onderzoek waarbij hij de effectiviteit, in termen van verbeterde drill-and-practice vaardigheden en het kritisch denkvermogen, van individueel leren versus collaboratief leren vergeleek. Hij gebruikte hiervoor 48 studenten van de Western Illinois University, waarvan de helft in een groep samenwerkten aan de taken in groepjes van 4 studenten en waarvan de andere helft de taken individueel uitvoerden. Uit het onderzoek kan worden geconcludeerd dat collaboratief leren de ontwikkeling van het kritisch denken bevordert door middel van discussie, verheldering van ideeën en evaluatie van de ideeën van een ander. Daarentegen bleken de beide instructiemethoden even effectief in het verwerven van feitelijke kennis. Collaboratief leren is dan ook effectiever als het doel van instructie het bevorderen van het kritisch denkvermogen en probleemoplossingsvaardigheden is.

Wiersema (2000) definieert collaboratief leren niet zozeer als een onderwijsmethode, maar als een filosofie. Door het samenwerken zullen studenten zich later beter in de maatschappij kunnen redden, omdat zij hebben geleerd om te gaan met mensen met verschillende ideeën. Wiersema (2000) citeert daarbij Gerdy (1998), die al opmerkte dat het delen van ideeën en het reageren op andermans ideeën het denken bevordert en het begrip verdiept. Tevens beschrijft hij de rol van de docent in deze context. Een docent zou een gids moeten zijn voor zijn/haar studenten. Het is belangrijk om de doelen van het collaboratief leren duidelijk te vermelden. Ook moet de docent het gebruik van rollen (iedereen heeft een eigen rol binnen de groep) en de daarbij behorende positieve afhankelijkheid van elkaar uitleggen. De evaluatie van collaboratief leren is lastig, toch worden in dit artikel hiertoe twee technieken gegeven: groeps/peer evaluatie en klassen peer evaluatie. Bij de groepsevaluatie leveren de studenten gezamenlijk een groepsrapport in waarin zij een cijfer geven voor de eigen groep en een rechtvaardiging voor dat cijfer. Tevens levert elk individueel groepslid een rapport in over elk groepslid met een cijfer voor die persoon en een rechtvaardiging voor dat cijfer. Tijdens de klassen peer evaluatie kan de docent drie of vier studenten vragen om de presentatie van de collaborative learning groep te evalueren op basis van een aantal vooraf vastgestelde punten.

Dillenbourg en Schneider (1995) noemen een aantal condities die ervoor kunnen zorgen dat collaboratief leren plaatsvindt. Deze zijn te groeperen in drie categorieën: de groepssamenstelling, de taakeigenschappen en het communicatiemedium. Kleine groepen lijken beter te functioneren dan grote groepen waarin sommige leden worden uitgesloten van interactie. Verder is er sprake van een ‘optimale heterogeniteit’: enkele verschillen in gezichtspunten die nodig zijn om interactie uit te lokken, binnen de grenzen van gelijke interesse en begrijpelijkheid. Voor wat betreft de

taakeigenschappen is het van belang alleen collaborative learning te gebruiken voor taken waarvoor deze methode het meest efficiënt zou zijn. Sommige taken lenen zich immers niet voor collaborative learning, omdat zij geen ruimte laten voor interactie. Aangezien Dillenbourg en Schneider (1995) zich in hun artikel voornamelijk hebben gericht op collaborative learning via internet-tools, is wat gezegd wordt over de laatste variabele, het communicatiemedium, moeilijk te generaliseren naar dit onderzoek.

Het Conservatorium heeft als streven om in de eerstejaars ensembles vooral instructiegericht te doceren en in de ouderejaars ensembles steeds coachingsgericht, zodat de studenten vertrouwd worden gemaakt met deze manier van lesgeven. Onder instructiegericht wordt hier verstaan dat de docent verteld wat de studenten moeten doen. Er is weinig ruimte voor de studenten om zelf voorstellen te doen. Bij coaching krijgen de studenten zelf meer verantwoordelijkheid. Zij worden uitgedaagd om met voorstellen te komen en problemen zelf op te lossen. De docent helpt hierbij door aanwijzingen te geven.

De constructivistische onderwijsfilosofie, waar het groepsonderwijs in praktische vakken toe behoort, valt binnen het rationalisme (Smith & Ragan, 1999). Het rationalisme wordt gekenmerkt door de overtuiging dat de ratio de belangrijkste bron voor kennis is en dat de werkelijkheid eerder wordt geconstrueerd dan ontdekt. Kennis wordt in deze visie dan ook niet overgedragen, maar geconstrueerd. Het constructivisme valt onder te verdelen in individueel en sociaal constructivisme. De belangrijkste aannames van het individueel constructivisme zijn dat kennis wordt geconstrueerd uit ervaring, dat het 'leren' een resultaat is van de persoonlijke interpretatie van kennis en dat leren een actief proces is waarin betekenis wordt ontwikkeld op basis van ervaring. Het sociaal constructivisme heeft als belangrijke aanname dat 'leren' samenwerken is waarbij over de betekenis wordt onderhandeld met meerdere perspectieven.

In dit onderzoek wordt gekeken naar de interactie die tijdens de ensemblelessen plaatsvindt tussen de docenten en de studenten en de leer- en motivationele effecten die dit op de studenten heeft. Daarbij moet ook de rol die de individuele docent heeft niet onderschat worden. Boer (1991) onderscheidt een aantal dimensies in de verschillen tussen docenten, onder andere: leraar/leerling gericht en product/proces gericht. Bij een leraar gerichte docent ligt de nadruk op het onderwijzen. Dit in tegenstelling tot een leerling gerichte docent, die de nadruk legt op het leren. De product/proces gerichtheid gaat meer om de toetsing. Een product gerichte docent is uit op resultaten, terwijl een proces gerichte docent het proces dat aan de resultaten vooraf is gegaan juist meer van belang acht.

Er worden binnen het Conservatorium ensembles gegeven in vijf muziekstijlen: pop, impro, fusion, latin en jazz. Elke stijl heeft een andere docent. De eerstejaars studenten van het Conservatorium spelen in een ensemble waarin zij elke stijl tijdens blokken van 13 uur (6 weken) uitproberen. De tweedejaars studenten hebben voor een bepaalde stijl gekozen en spelen gedurende het gehele jaar in het betreffende ensemble, waarbij wekelijks een ruim uur wordt gerepeteerd.

Als uitgangspunt voor het uitvoeren van het onderzoek is de volgende probleemstelling geformuleerd: *Is er een verschil in manier van lesgeven tussen de eerstejaars ensembles en de ouderejaars ensembles en heeft dit effect op de motivatie van de studenten en datgene wat ze leren?* De deelvragen die hierbij zijn opgesteld zijn:

*Is er een verschil in werkwijze tussen het eerste en het tweede jaar?*

*Is er een verschil in werkwijze tussen de verschillende stijlen?*

*Is er een verschil in de docent-student relatie tussen beide jaren?*

*Is er een verschil in motivatie van de studenten tussen beide jaren?*

*Is er een verschil in leereffecten tussen beide jaren?*

## Methode

### Participanten

Het onderzoek is uitgevoerd onder studenten en docenten van het Conservatorium in Arnhem die aan het ensemble pop, impro, fusion, latin of jazz achtereenvolgens deelnamen of begeleidden. Van elk ensemble is een les van de eerstejaars variant en een les van de ouderejaars variant gevolgd.

Met uitzondering van het jazz-ensemble zijn van elk soort ensemble de lessen van dezelfde docent gevolgd, zodat kan worden gecorrigeerd voor het effect dat de docent zelf op de interactie kan hebben. Tabel 1 toont de aantallen participanten per stijl en per studiejaar. In totaal hebben er 56 studenten en 6 docenten geparticipeert in het onderzoek.

Tabel 1

Aantallen participanten aan het onderzoek

|             | <i>Pop</i> | <i>Impro</i> | <i>Fusion</i> | <i>Latin</i> | <i>Jazz</i> | <i>Totaal</i> |
|-------------|------------|--------------|---------------|--------------|-------------|---------------|
| Eerstejaars | 5          | 6            | 7             | 6            | 6           | 30            |
| Ouderejaars | 5          | 6            | 5             | 5            | 5           | 26            |
| Docenten    | 1          | 1            | 1             | 1            | 2           | 6             |
| Totaal      | 11         | 13           | 13            | 12           | 13          | 62            |

Instrumenten

Om de deelvragen van het onderzoek te kunnen beantwoorden zijn er drie instrumenten ontwikkeld: een vragenlijst voor de studenten (zie bijlage 1), een vragenlijst voor de docenten (zie bijlage 2) en een observatieformulier voor het observeren van de lessen (zie bijlage 3).

*Metten van verschillen in werkwijzen*

Om een globaal idee te krijgen van elk ensemble werd op elk observatieformulier, voor elk ensemble één, genoteerd wat de bezetting van het ensemble was, van hoe laat tot hoe laat de les eigenlijk zou moeten duren en wat de geobserveerde tijden waren. Aan de docenten werd door middel van de vragenlijst gevraagd wat er tijdens het ensemble gespeeld wordt en in hoeverre er tijdens de lessen geïmproviseerd wordt.

De rol van elke docent is gemeten door de studenten en de docenten 4 mogelijkheden te geven waaruit zij konden kiezen: instructie gevend, coachend, observerend, anders. Bij 'anders' werd hen de mogelijkheid gegeven om een eigen antwoord te formuleren. Ook werd hen gevraagd of zij hun keuze konden motiveren.

De coderingen die gebruikt zijn voor het meten van verschillen in de docent-student relatie (zie volgende paragraaf) zijn tevens gebruikt om te meten of er een verschil is in de werkwijze tussen de verschillende stijlen.

*Metten van verschillen in docent-student relatie*

De docent-student relatie is onderzocht door tijdens de observaties de dialogen die zich tussen de docent en de studenten en de studenten onderling afspeelden te noteren. Door middel van de videobanden die tijdens de lessen werden opgenomen konden achteraf alle dialogen uitgeschreven en toegevoegd worden aan het observatieformulier. Elke uitspraak is vervolgens gecodeerd op basis van twee variabelen: de rol van degene die de uitspraak deed (docent of student) en de betekenis van de uitspraak. De uitspraken zijn gescoord in de volgende categorieën:

*Instructie:* heeft tot doel inhoudelijke informatie te geven of iemand aan te zetten tot het doen van iets. Het bevat dan ook een nieuw element of is een directe opdracht.

*Voorstel:* heeft tot doel iets teweeg te brengen, maar verschilt daarin van instructie doordat anderen de kans wordt geboden erop te reageren en het voorgestelde eventueel af te wijzen. Als er geen reactie komt op een voorstel, is het instructie.

*Vraag:* heeft een inhoudelijke component of is een probleem dat een reactie uitlokt. Een vraag hoeft derhalve niet in vraagvorm te staan, maar kan ook een stelling zijn.

*Antwoord:* is een reactie op een vraag of een voorstel.

*Feedback:* kan een inhoudelijk component hebben, maar is niet noodzakelijk. Het wordt als reactie op een instructie, een vraag, een off-topic zin of een ander feedback gegeven.

*Off-topic:* is iets wat niet direct bijdraagt aan de les.

*Mis:* elke uitspraak die binnen geen van bovenstaande coderingen valt.

### *Meten van verschillen in motivatie*

De motivatie van de studenten is gemeten door de docenten door middel van de vragenlijst te vragen naar de gemiddelde aan-/afwezigheid van de studenten tijdens de ensemblelessen en te vragen of de studenten altijd op tijd zijn. Tevens is gevraagd of zij een cijfer konden geven voor de motivatie van de studenten voor de geobserveerde les, het ensemble in het algemeen en de studie. In de vragenlijst voor de studenten kwamen dezelfde vragen voor. Ook konden de studenten op de vragenlijst noteren wat zij goed en slecht vonden aan het ensemble.

### *Meten van verschillen in leereffecten*

Een beeld van de leereffecten is verkregen door in de vragenlijsten van de studenten en de docenten te vragen naar respectievelijk datgene wat de studenten tijdens de geobserveerde les geleerd hebben en wat de docenten getracht hebben de studenten te leren. Deze vraag kon beantwoord worden door 6 vooraf vastgestelde mogelijkheden te rangschikken naar belangrijkheid. Deze mogelijkheden waren: vaardigheden met betrekking tot improviseren, kennis over muziektheorie, het reageren op elkaar, de muziekstukken technisch goed spelen, het inleven in de muziek en het neerzetten van een 'show'.

### Procedure

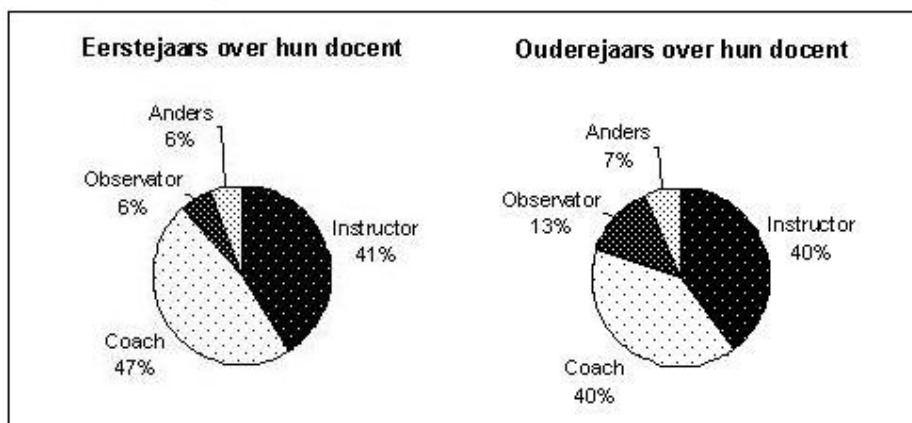
Via e-mail werden de docenten vantevoren van het onderzoek op de hoogte gebracht. De studenten werden vaak tijdens de observatie zelf door de docent op de hoogte gebracht. Tijdens de observaties werden zo veel mogelijk dialogen genoteerd en nam een videocamera de les op. Na afloop van een les zijn ter plekke de vragenlijsten aan de studenten en de betreffende docent uitgedeeld, zodat deze gelijk konden worden ingevuld. Eén student en één docent vulden de vragenlijsten wegens omstandigheden later in. Er waren echter ook studenten die geen tijd hadden om de vragenlijsten nog in te vullen. Het betreft hier 4 studenten van het Fusion ensemble.

Aan de hand van de video's van de ensemblelessen zijn alle dialogen verder uitgeschreven en vervolgens gecodeerd. De data van de vragenlijsten en de observatieformulieren is geanalyseerd met behulp van het dataprogramma SPSS.

## Resultaten

### Meten van verschillen in werkwijzen

Voor het analyseren van de nominale data die verkregen is uit de vraag naar hoe de studenten de rol van de docent zien is gebruik gemaakt van twee toetsen: de Mann-Whitney U toets om de eerstejaars met de ouderejaars te vergelijken en de Kruskal-Wallis toets om de stijlen en alle ensembles afzonderlijk te vergelijken. Deze toetsen zijn gebruikt in plaats van de t-toets, omdat niet aan alle veronderstellingen van de t-toets wordt voldaan. De variabelen zijn namelijk niet op interval- of rationiveau, maar op nominaal niveau. Er is te weinig data uit de vragenlijsten voor de docenten verkregen om dezelfde toetsen als die voor de vragenlijsten van de studenten toe te passen, aangezien er maar zes docenten waren. Deze gegevens zijn dan ook apart bekeken en vergeleken met de gemiddelde scores van de studenten. Er is geen statistisch significant verschil tussen de manier waarop eerstejaars en ouderejaars studenten aankijken tegen de rol van de docent (zie figuur 1). Ook binnen de stijlen en de verschillende ensembles afzonderlijk is hierin geen verschil waarneembaar. Wel valt op dat 6% van de eerstejaars hun docent als 'observator' betitelen, terwijl dit bij de ouderejaars 13% is. Tevens zien meer eerstejaars hun docent als coach dan dat de ouderejaars dat doen, met een verschil van 7%. Dit is opvallend, omdat het Conservatorium juist als doelstelling heeft om in de ouderejaars ensembles coachingsgericht te werk te gaan dan in de eerstejaars ensembles.



Figuur 1. Cirkeldiagrammen van de manier waarop eerstejaars en ouderejaars de rol van hun docent zien (in procenten)

Metten van verschillen in docent-student relatie

De intercodeurbetrouwbaarheid is berekend aan de hand van Cohen's kapp. Cohen's kapp coëfficiënt geeft inzicht in de overeenstemming tussen twee mensen die een oordeel geven over hetzelfde object (Huizingh, 1999); in dit geval de codering van de dialogen tijdens een ensemble. De overeenstemming tussen de codeurs bij de codering van de observatieformulieren in dit onderzoek is voldoende (Kappa = .657, SD = .032).

Voor het vergelijken van de percentages waarin elke codering binnen elk ensemble, elke stijl en elk leerjaar voorkomt is Pearsons Chi-Square gebruikt. De drie uitgevoerde Chi-Square toetsen voor het vergelijken van de percentages waarin elke codering binnen elk ensemble, elke stijl en elk leerjaar voorkomt zijn alle drie significant ( $X^2(126) = 784.48, p = .000$  en  $X^2(56) = 549.18, p = .000$ , waarbij de toets die de eerstejaars met de ouderejaars vergelijkt nog het minst significant is ( $X^2(14) = 26.44, p = .023$ ).

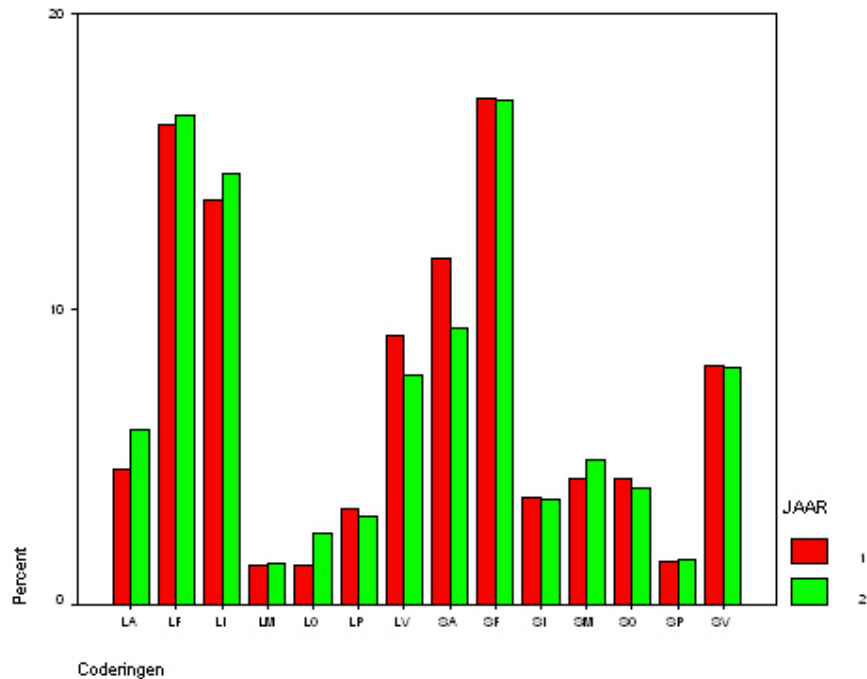
Tabel 2

Frequenties (percentages van het totaal per leerjaar) van de interacties van de docenten en studenten per leerjaar (n leerjaar 1 = 3384, n leerjaar 2 = 1651)

| Codering   | Leerjaar 1 |            | Leerjaar 2 |            |
|------------|------------|------------|------------|------------|
|            | Docent     | Student    | Docent     | Student    |
| Instructie | 459 (13.6) | 121 (3.6)  | 237 (14.4) | 58 (3.5)   |
| Voorstel   | 110 (3.3)  | 50 (1.5)   | 49 (3.0)   | 25 (1.5)   |
| Vraag      | 305 (9.0)  | 272 (8.0)  | 126 (7.6)  | 131 (7.9)  |
| Antwoord   | 153 (4.5)  | 393 (11.6) | 96 (5.8)   | 152 (9.2)  |
| Feedback   | 546 (16.1) | 575 (17.0) | 270 (16.4) | 278 (16.8) |
| Off-topic  | 44 (1.3)   | 143 (4.2)  | 39 (2.4)   | 64 (3.9)   |
| Mis        | 44 (1.3)   | 143 (4.2)  | 23 (1.4)   | 80 (4.8)   |

Om de deelvraag 'Is er een verschil in de docent-student relatie tussen beide jaren?' te kunnen beantwoorden zijn de percentages van de verschillende coderingen tussen de eerste- en ouderejaars ensembles met elkaar vergeleken. Wat opvalt is dat in de eerstejaars ensembles de docent relatief veel vragen stelt en de student veel antwoorden geeft (zie tabel 2 en figuur 2). Alleen de hogere frequentie antwoorden van de eerstejaars studenten blijkt echter significant ( $X^2(1) = 6.660, p = .005$ ). Verder geven de docenten van de ouderejaars ensembles statisch significant meer antwoorden en maken meer off-topic opmerkingen dan de docenten van de eerstejaars ensembles ( $X^2(1) = 3.949, p = .029$  en  $X^2(1) = 7.719, p = .005$ ). Bij 1% van de coderingen kon niet worden vastgesteld of het een docent of een student was die de uitspraak deed, omdat de uitspraak daarvoor niet duidelijk genoeg verstaan kon worden. Het gaat hier om 49 van de 5035 coderingen. Deze zijn in de tabellen en de figuur buiten beschouwing gelaten.





L = Docent, S = Student, A = Antwoord, F = Feedback, I = Instructie, M = Mis, O = Off-topic, P = Voorstel, V = Vraag

Figuur 2. Histogram van de percentages van de coderingen per leerjaar

Als de stijlen met elkaar vergeleken worden om de deelvraag ‘Is er een verschil in werkwijze tussen de verschillende stijlen?’ te kunnen beantwoorden valt op dat in de impro en latin ensembles significant meer instructie door de docent wordt gegeven dan in de ensembles van de andere stijlen ( $X^2(1) = 77.862, p = .000$  en  $X^2(1) = 65.641, p = .000$ ), terwijl in de pop en fusion ensembles de studenten juist significant meer instructie geven ( $X^2(1) = 24.787, p = .000$  en  $X^2(1) = 8.073, p = .003$ ) (zie tabel 3). Verder valt op dat de studenten van de pop ensembles significant meer voorstellen doen dan de studenten in de ensembles van de andere stijlen ( $X^2(1) = 32.020, p = .000$ ).

Tabel 3

Frequenties (percentages van het totaal per stijl) van de interacties van de docenten en studenten per stijl (n pop = 942, n impro = 416, n fusion = 2017, n latin = 880, n jazz = 780)

| Codering                  | Pop        | Impro      | Fusion     | Latin      | Jazz       |
|---------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| L instructie <sup>a</sup> | 79 (8.4)   | 117 (28.1) | 197 (9.8)  | 197 (22.4) | 106 (13.6) |
| L voorstel                | 36 (3.8)   | 6 (1.4)    | 66 (3.3)   | 21 (2.4)   | 30 (3.8)   |
| L vraag                   | 51 (5.4)   | 19 (4.6)   | 197 (9.8)  | 82 (9.3)   | 82 (10.5)  |
| L antwoord                | 46 (4.9)   | 17 (4.1)   | 95 (4.7)   | 49 (5.6)   | 42 (5.4)   |
| L feedback                | 131 (13.9) | 55 (13.2)  | 387 (19.2) | 115 (13.1) | 128 (16.4) |
| L off-topic               | 19 (2.0)   | 24 (5.8)   | 19 (0.9)   | 2 (0.2)    | 19 (2.4)   |
| L Mis                     | 6 (0.6)    | 2 (0.5)    | 21 (1.0)   | 25 (2.8)   | 13 (1.7)   |
| S instructie              | 59 (6.3)   | 5 (1.2)    | 90 (4.5)   | 10 (1.1)   | 15 (1.9)   |
| S voorstel                | 33 (3.5)   | 2 (0.5)    | 28 (1.4)   | 6 (0.7)    | 6 (0.8)    |
| S vraag                   | 89 (9.4)   | 22 (5.3)   | 172 (8.5)  | 71 (8.1)   | 49 (6.3)   |
| S antwoord                | 104 (11.0) | 18 (4.3)   | 261 (12.9) | 80 (9.1)   | 82 (10.5)  |
| S feedback                | 183 (19.4) | 66 (15.9)  | 342 (17.0) | 154 (17.5) | 108 (13.8) |
| S off-topic               | 55 (5.8)   | 36 (8.7)   | 52 (2.6)   | 7 (0.8)    | 57 (7.3)   |
| S mis                     | 39 (4.1)   | 14 (3.4)   | 80 (4.0)   | 57 (6.5)   | 33 (4.2)   |

<sup>a</sup> L = Docent, S = Student

Het percentage off-topic opmerkingen van de docent en de studenten van de impro ensembles is significant hoger dan de ensembles van de andere stijlen ( $X^2(1) = 47.494$ ,  $p = .000$  en  $X^2(1) = 23.737$ ,  $p = .000$ ). Ook de studenten van de pop en jazz ensembles praten relatief veel over onderwerpen die niet terzake zijn ( $X^2(1) = 8.771$ ,  $p = .003$  en  $X^2(1) = 23.922$ ,  $p = .000$ ). Dit in tegenstelling tot de latin ensembles, waarin de docent en de studenten zeer weinig off-topic opmerkingen maken ( $X^2(1) = 13.285$ ,  $p = .000$  en  $X^2(1) = 29.740$ ,  $p = .000$ ).

Bij het vergelijken van de percentages van de verschillende coderingen tussen de eerste- en ouderejaars ensembles bleek al dat er een verschil is tussen de jaren. Dit verschil zou echter ook veroorzaakt kunnen zijn door de verschillende stijlen, aangezien deze ook in werkwijze blijken te verschillen. Daarom is er ten slotte nog per stijl naar de twee verschillende jaren gekeken. Gezien de visie van het Conservatorium is om in de eerstejaars ensembles meer instructiegericht te doceren dan in de ouderejaars ensembles, zou er bij elk eerstejaars ensemble een hoger percentage van de codering 'instructie van de docent' verwacht mogen worden. Dit is bij het impro en fusion ensemble ook het geval ( $X^2(1) = 19.671$ ,  $p = .000$  en  $X^2(1) = 3.301$ ,  $p = .040$ ) (zie tabel 4). Bij het pop en latin ensemble is dit verschil echter in tegenovergestelde richting; bij deze ensembles geeft de docent in de ouderejaars ensembles juist meer instructie dan in de eerstejaars ensembles ( $X^2(1) = 4.767$ ,  $p = .025$  en  $X^2(1) = 10.423$ ,  $p = .001$ ).

Tabel 4

Frequenties (percentages van het totaal per ensemble) van de interacties van de docenten en studenten per ensemble (n pop 1 = 766, n pop 2 = 176, n impro 1 = 174, n impro 2 = 242, n fusion 1 = 1220, n fusion 2 = 797, n latin 1 = 638, n latin 2 = 242, n jazz 1 = 586, n jazz 2 = 194)

| <i>Codering</i>           | <i>Pop 1/</i>            | <i>Impro 1/</i>         | <i>Fusion 1/</i>          | <i>Latin 1/</i>          | <i>Jazz 1/</i>          |
|---------------------------|--------------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
|                           | <i>Pop 2</i>             | <i>Impro 2</i>          | <i>Fusion 2</i>           | <i>Latin 2</i>           | <i>Jazz 2</i>           |
| L instructie <sup>a</sup> | 57 (7.4)/<br>22 (12.5)   | 69 (39.7)/<br>48 (19.8) | 131 (10.7)/<br>66 (8.3)   | 125 (19.6)/<br>72 (29.8) | 77 (13.1)/<br>29 (14.9) |
| L voorstel                | 29 (3.8)/<br>7 (4.0)     | 1 (0.6)/<br>5 (2.1)     | 42 (3.4)/<br>24 (3.0)     | 15 (2.4)/<br>6 (2.5)     | 23 (3.9)/<br>7 (3.6)    |
| L vraag                   | 43 (5.6)/<br>8 (4.5)     | 13 (7.5)/<br>6 (2.5)    | 125 (10.2)/<br>72 (9.0)   | 57 (8.9)/<br>25 (10.3)   | 67 (11.4)/<br>15 (7.7)  |
| L antwoord                | 30 (3.9)/<br>16 (9.1)    | 5 (2.9)/<br>12 (5.0)    | 60 (4.9)/<br>35 (4.4)     | 32 (5.0)/<br>17 (7.0)    | 26 (4.4)/<br>16 (8.2)   |
| L feedback                | 106 (13.8)/<br>25 (14.2) | 31 (17.8)/<br>24 (9.9)  | 230 (18.9)/<br>157 (19.7) | 82 (12.9)/<br>33 (13.6)  | 97 (16.6)/<br>31 (16.0) |
| L off-topic               | 18 (2.3)/<br>1 (0.6)     | 1 (0.6)/<br>23 (9.5)    | 13 (1.1)/<br>6 (0.8)      | 2 (0.3)/<br>0 (0.0)      | 10 (1.7)/<br>9 (4.6)    |
| L Mis                     | 6 (0.8)/<br>0 (0.0)      | 0 (0.0)/<br>2 (0.8)     | 12 (1.0)/<br>9 (1.1)      | 18 (2.8)/<br>7 (2.9)     | 8 (1.4)/<br>5 (2.6)     |
| S instructie              | 52 (6.8)/<br>7 (4.0)     | 0 (0.0)/<br>5 (2.1)     | 50 (4.1)/<br>40 (5.0)     | 8 (1.3)/<br>2 (0.8)      | 11 (1.9)/<br>4 (2.1)    |
| S voorstel                | 27 (3.5)/<br>6 (3.4)     | 0 (0.0)/<br>2 (0.8)     | 11 (0.9)/<br>17 (2.1)     | 6 (0.9)/<br>0 (0.0)      | 6 (1.0)/<br>0 (0.0)     |
| S vraag                   | 69 (9.0)/<br>20 (11.4)   | 7 (4.0)/<br>15 (6.2)    | 113 (9.3)/<br>59 (7.4)    | 52 (8.2)/<br>19 (7.9)    | 31 (5.3)/<br>18 (9.3)   |
| S antwoord                | 88 (11.5)/<br>16 (9.1)   | 9 (5.2)/<br>9 (3.7)     | 166 (13.6)/<br>95 (11.9)  | 61 (9.6)/<br>19 (7.9)    | 69 (11.8)/<br>13 (6.7)  |
| S feedback                | 149 (19.5)/<br>34 (19.3) | 25 (14.4)/<br>41 (16.9) | 196 (16.1)/<br>146 (18.3) | 125 (19.6)/<br>29 (12.0) | 80 (13.7)/<br>28 (14.4) |
| S off-topic               | 49 (6.4)/<br>6 (3.4)     | 4 (2.3)/<br>32 (13.2)   | 32 (2.6)/<br>20 (2.5)     | 7 (1.1)/<br>0 (0.0)      | 51 (8.7)/<br>6 (3.1)    |
| S mis                     | 34 (4.4)/<br>5 (2.8)     | 6 (3.4)/<br>8 (3.3)     | 35 (2.9)/<br>45 (5.6)     | 46 (7.2)/<br>11 (4.5)    | 22 (3.8)/<br>11 (5.7)   |

<sup>a</sup> L = Docent, S = Student

Tevens zouden er bij een meer coachingsgerichte manier van onderwijs geven meer voorstellen van de studenten uit verwacht mogen worden. Er worden echter maar weinig voorstellen gedaan door de studenten en alleen bij het fusion ensemble doen de ouderejaars studenten significant meer voorstellen dan de eerstejaars studenten ( $X^2(1) = 5.340$ ,  $p = .018$ ).

Wat verder opvalt zijn de resultaten van het impro ensemble. Zoals eerder vermeld geeft de docent van dit ensemble in het eerste jaar beduidend meer instructie dan in de latere jaren ( $X^2(1) = 19.671$ ,  $p = .000$ ). Tevens hebben de docent en de studenten het in het ouderejaars ensemble veel meer over off-topic zaken ( $X^2(1) = 14.846$ ,  $p = .000$  en  $X^2(1) = 15.281$ ,  $p = .000$ ) en vraagt de docent veel minder in het ouderejaars ensemble ( $X^2(1) = 5.787$ ,  $p = .016$ ) en geeft ook minder feedback aan de ouderejaars ( $X^2(1) = 5.504$ ,  $p = .014$ ).

#### Metten van verschillen in motivatie

Tabel 5 toont de antwoorden van de docenten op de vraag naar de aanwezigheid van de studenten en of de studenten altijd op tijd zijn. Verder toont deze tabel het gemiddelde cijfer dat de studenten voor hun motivatie voor de ensemblelessen geven en het cijfer dat de docent voor de motivatie van de studenten geeft.

Tabel 5

Gemiddelde aanwezigheid van de studenten, op tijd aanwezig zijn van studenten en de cijfers die de studenten en de docenten voor de motivatie tijdens de ensemblelessen geven

| <i>Ensemble</i> | <i>Aanwezigheid<sup>a</sup></i> | <i>Studenten op tijd?</i> | <i>Cijfer motivatie ensemblelessen door studenten<sup>b</sup></i> | <i>Cijfer motivatie door docent</i> |
|-----------------|---------------------------------|---------------------------|---|-------------------------------------|
| Pop 1           | 5/5 (100)                       | Ja                        | 7 (1.15)  | 8                                   |
| Pop 2           | 4.5/6 (75)                      | Ja                        | 5.7 (1.53)  | /                                   |
| Impro 1         | 5.5/6 (92)                      | Nee                       | 8.3 (1.03)  | 8                                   |
| Impro 2         | 6/9 (67)                        | Nee                       | 8.8 (1.17)  | 9                                   |
| Fusion 1        | 7/8 (88)                        | Nee                       | 7.5 (0.50)  | 8                                   |
| Fusion 2        | 5/5 (100)                       | Nee                       | 6.4 (1.60)  | 9                                   |
| Latin 1         | ?/6 (?)                         | Ja                        | 8.2 (0.75)  | 7.5                                 |
| Latin 2         | 5.5/8 (69)                      | Ja                        | 7.5 (0.50)  | 6.5                                 |
| Jazz 1          | ?/? (?)                         | Ja                        | 6.8 (1.17)  | 8                                   |
| Jazz 2          | 5/6 (83)                        | Ja                        | 7.1 (1.25)  | /                                   |

<sup>a</sup> Gemiddeld aantal studenten dat aanwezig is/ totaal aantal deelnemende studenten aan het ensemble (percentuele aanwezigheid)

<sup>b</sup> Gemiddeld cijfer dat de studenten voor hun motivatie tijdens de ensemblelessen geven (standaarddeviatie)

Voor de vraag naar de motivatie van de studenten voor de geobserveerde les, het ensemble in het algemeen en de studie is de Mann-Whitney U toets gebruikt voor het vergelijken van de eerstejaars met de ouderejaars en de Kruskal-Wallis toets voor het vergelijken van de stijlen en alle ensembles afzonderlijk. De eerstejaars scoren hoger op de vragen naar de motivatie, maar dit verschil is niet significant. Het verschil is bij de vraag 'Welk cijfer zou je jezelf geven voor je motivatie voor deze ensemblelessen in het algemeen?' echter wel significant als naar de stijlen en de ensembles afzonderlijk wordt gekeken ( $X^2(4) = 16.933$ ,  $p = .002$  en  $X^2(9) = 21.067$ ,  $p = .012$ ) (zie tabel 5). Het impro ensemble steekt er met een gemiddelde van 8.6 bovenuit (Mann-Whitney U = 80,  $Z = -3.325$ ,  $p = .000$ ). Ook de docent van dit ensemble beoordeelt de motivatie van de studenten voor het ensemble met een 9. Opvallend is dat er bij dit ensemble juist geen hoog aanwezigheidspercentage is en de studenten ook vaak te laat komen. Verder scoort het tweedejaars pop ensemble significant lager dan de andere ensembles (Mann-Whitney U = 17,  $Z = -2.208$ ,  $p = .014$ ).

De gegevens die uit de vraag aan de studenten naar datgene wat zij goed en niet goed aan het ensemble vonden zijn voortgekomen zijn behandeld door te turven hoeveel studenten iets als positief of negatief benoemen. Voornamelijk het samenspelen en het uitbreiden van het repertoire vinden de studenten een goed punt van het ensemble. Bij de meeste ensembles wordt het gebrek aan motivatie aan de kant van de studenten echter door henzelf als een storend element ervaren. Ook over de

samenstelling van de ensembles is men niet altijd tevreden. Er is hierin geen verschil tussen de eerstejaars en de ouderejaars of tussen de verschillende ensembles apart.

Metten van verschillen in leereffecten

Voor het analyseren van de nominale data die verkregen is uit de vraag naar hoe de studenten de ensemblelessen beoordelen en wat zij tijdens de geobserveerde les geleerd hebben is wederom gebruik gemaakt van twee toetsen: de Mann-Whitney U toets om de eerstejaars met de ouderejaars te vergelijken en de Kruskal-Wallis toets om de stijlen en alle ensembles afzonderlijk te vergelijken. Ook bij deze vragen is er te weinig data uit de vragenlijsten voor de docenten verkregen om dezelfde toetsen als die voor de vragenlijsten van de studenten toe te passen op de docent-variant van de vragen, aangezien er maar zes docenten waren. Deze gegevens zijn apart bekeken en vergeleken met de gemiddelde scores van de studenten.

Tabel 6

Mean rank (aantal eerste- en ouderejaars studenten die de vraag beantwoordden) op de vraag naar hoe de studenten de ensemblelessen beoordelen

| <i>Leerjaar</i> | <i>Verloop repetitie</i> | <i>Verloop repetities algemeen<sup>a</sup></i> | <i>Manier van repeteren</i> | <i>Begeleiding docent</i> | <i>Leerzaamheid repetities</i> | <i>Hoeveelheid nieuwe informatie</i> |
|-----------------|--------------------------|--|-----------------------------|---------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|
| 1               | 29.94 (26)               | 28.22 (23)                                     | 27.38 (25)                  | 25.67 (24)                | 28.23 (26)                     | 27.90 (25)                           |
| 2               | 23.06 (26)               | 21.08 (25)                                     | 24.67 (26)                  | 23.33 (24)                | 23.68 (25)                     | 24.17 (26)                           |

<sup>a</sup> Significant met een alpha van .049

Van de zes stellingen uit de eerste vraag wordt alleen door de eerstejaars ensembles significant hoger gescoord op de stelling ‘Het verloop van de repetities in het algemeen’ (Mann-Whitney U = 202, Z = -1.968, p = .049) (zie tabel 6). Bij de docenten is dit verschil er niet. Als vervolgens naar de stijlen en alle ensembles afzonderlijk wordt gekeken valt te zien dat er op deze stelling ook bij de studenten geen significant verschil is. Wel verschillen de ensembles per stijl op de stelling ‘De manier van repeteren’ ( $X^2(4) = 10.289$ , p = .036), ‘De leerzaamheid van de repetities’ ( $X^2(4) = 11.477$ , p = .022) en ‘De hoeveelheid nieuwe informatie’ ( $X^2(4) = 23.127$ , p = .000) (zie tabel 7). Wat opvalt is dat de impro ensembles op deze drie stellingen erg hoog scoren (zie tabel 5). Op de stelling ‘De manier van repeteren’ is dit verschil met de andere stijlen niet significant, maar op de stelling ‘De leerzaamheid van de repetities’ en ‘De hoeveelheid nieuwe informatie’ wel (Mann-Whitney U = 140.5, Z = -2.062, p = .022 en Mann-Whitney U = 54.5, Z = -4.197, p = .000).

De pop en fusion ensembles scoren juist significant lager dan de andere stijlen op de stelling ‘De leerzaamheid van de repetities’ (Mann-Whitney U = 133, Z = -1.935, p = .034 en Mann-Whitney U = 100.5, Z = -2.098, p = .024). De fusion ensembles scoren tevens significant lager dan de andere stijlen op de stelling ‘De hoeveelheid nieuwe informatie’ (Mann-Whitney U = 58.5, Z = -2.752, p = .003).

Tabel 7

Mean rank (aantal studenten per stijl die de vraag beantwoordden) op de vraag naar hoe de studenten de ensemblelessen beoordelen

| <i>Stijl</i> | <i>Verloop repetitie</i> | <i>Verloop repetities algemeen<sup>a</sup></i> | <i>Manier van repeteren<sup>a</sup></i> | <i>Begeleiding docent</i> | <i>Leerzaamheid repetities<sup>b</sup></i> | <i>Hoeveelheid nieuwe informatie<sup>c</sup></i> |
|--------------|--------------------------|--|---|---------------------------|--|--|
| Pop          | 26.65 (10)               | 23.11 (9)                                      | 21.65 (10)                              | 23.25 (10)                | 18.80 (10)                                 | 23.50 (10)                                       |
| Impro        | 31.50 (12)               | 26.88 (12)                                     | 31.04 (12)                              | 30.50 (11)                | 33.23 (11)                                 | 40.96 (12)                                       |
| Fusion       | 19.38 (8)                | 14.42 (6)                                      | 13.81 (8)                               | 15.00 (7)                 | 17.06 (8)                                  | 12.36 (7)  |
| Latin        | 29.55 (11)               | 25.10 (10)                                     | 30.55 (10)                              | 25.22 (9)                 | 30.55 (11)                                 | 27.59 (11)                                       |
| Jazz         | 23.05 (11)               | 28.00 (11)                                     | 29.18 (11)                              | 25.09 (11)                | 27.27 (11)                                 | 19.05 (11)                                       |

<sup>a</sup> Significant met een alpha van .036

<sup>b</sup> Significant met een alpha van .022

<sup>c</sup> Significant met een alpha van .000

Als naar de verschillende ensembles afzonderlijk wordt gekeken is er echter geen verschil op de stelling 'De manier van repeteren'. Wel zijn er statistisch significante verschillen op de stellingen 'De leerzaamheid van de repetities' ( $X^2(9) = 18.774$ ,  $p = .027$ ) en 'De hoeveelheid nieuwe informatie' ( $X^2(9) = 24.862$ ,  $p = .003$ ) (zie tabel 8). De uitschieters van de beide impro ensembles zijn ook hier zichtbaar. Het verschil dat op de stelling 'De leerzaamheid van de repetities' zichtbaar is bij de beide impro ensembles is echter alleen bij het eerstejaars impro ensemble significant (Mann-Whitney  $U = 79$ ,  $Z = -1.854$ ,  $p = .043$ ). Het verschil op de stelling 'De hoeveelheid nieuwe informatie' is wel bij de beide leerjaren significant (Mann-Whitney  $U = 52.5$ ,  $Z = -2.540$ ,  $p = .007$  voor het eerstejaars ensemble en Mann-Whitney  $U = 38$ ,  $Z = -2.986$ ,  $p = .001$  voor het ouderejaars ensemble). Verder valt op dat het eerstejaars fusion ensemble erg laag scoort op de stelling 'Leerzaamheid van de repetities' (Mann-Whitney  $U = 11$ ,  $Z = -2.766$ ,  $p = .004$ ).

Tabel 8

Mean rank (aantal studenten per ensemble die de vraag beantwoordden) op de vraag naar hoe de studenten de ensemblelessen beoordelen

| <i>Ensemble</i> | <i>Verloop repetitie</i> | <i>Verloop repetities algemeen</i> | <i>Manier van repeteren</i> | <i>Begeleiding docent</i> | <i>Leerzaamheid repetities<sup>a</sup></i> | <i>Hoeveelheid nieuwe informatie<sup>b</sup></i> |
|-----------------|--------------------------|------------------------------------|-----------------------------|---------------------------|--|--|
| Pop 1           | 35.10 (5)                | 33.50 (4)                          | 25.70 (5)                   | 19.50 (5)                 | 23.90 (5)                                  | 28.20 (5)  |
| Pop 2           | 18.20 (5)                | 14.80 (5)                          | 17.60 (5)                   | 27.00 (5)                 | 13.70 (5)                                  | 18.80 (5)  |
| Impro 1         | 31.50 (6)                | 26.50 (6)                          | 29.42 (6)                   | 29.67 (6)                 | 35.33 (6)                                  | 39.75 (6)  |
| Impro 2         | 31.50 (6)                | 27.25 (6)                          | 32.67 (6)                   | 31.50 (5)                 | 30.70 (5)                                  | 42.17 (6)  |
| Fusion 1        | 13.50 (3)                | 18.25 (2)                          | 13.50 (3)                   | 12.50 (2)                 | 5.67 (3)                                   | 9.00 (2)   |
| Fusion 2        | 22.90 (5)                | 12.50 (4)                          | 14.00 (5)                   | 16.00 (5)                 | 23.90 (5)                                  | 13.70 (5)  |
| Latin 1         | 33.08 (6)                | 29.30 (5)                          | 32.50 (5)                   | 27.00 (5)                 | 32.50 (6)                                  | 29.50 (6)  |
| Latin 2         | 25.30 (5)                | 20.90 (5)                          | 28.60 (5)                   | 23.00 (4)                 | 28.20 (5)                                  | 25.30 (5)  |
| Jazz 1          | 29.17 (6)                | 28.83 (6)                          | 29.42 (6)                   | 30.08 (6)                 | 31.75 (6)                                  | 20.50 (6)  |
| Jazz 2          | 15.70 (5)                | 27.00 (5)                          | 28.90 (5)                   | 19.10 (5)                 | 21.90 (5)                                  | 17.30 (5)  |

<sup>a</sup> Significant met een alpha van .027

<sup>b</sup> Significant met een alpha van .003

De eerstejaars en ouderejaars studenten zijn het aardig met elkaar eens over de belangrijkheid van de 6 verschillende aspecten die zij wel al dan niet in de les hebben geleerd. Er zijn geen statistisch significante verschillen tussen de leerjaren. 55% van de eerstejaars studenten en 33% van de ouderejaars studenten benoemen 'Het reageren op elkaar' als het belangrijkste dat zij in de les hebben geleerd. 'Het neerzetten van een show' wordt daarentegen door 31% van de eerstejaars en 48% van de ouderejaars benoemd als iets wat niet aan de orde is gekomen in de les.

Alleen op de stelling 'De muziekstukken technisch goed spelen' wordt tussen de stijlen en de ensembles afzonderlijk significant verschillend gescoord ( $X^2(4) = 17.912$ ,  $p = .001$  en  $X^2(9) = 19.882$ ,  $p = .019$ ) (zie tabel 9). Het impro ensemble scoort hoog op deze stelling (Mann-Whitney  $U = 44.5$ ,  $Z = -3.287$ ,  $p = .000$ ), terwijl het fusion ensemble hier juist laag op scoort (Mann-Whitney  $U = 47.5$ ,  $Z = -2.923$ ,  $p = .001$ ).

Binnen de ensembles afzonderlijk scoort het eerstejaars impro ensemble hoog op de stelling 'De muziekstukken technisch goed spelen' (Mann-Whitney  $U = 15.5$ ,  $Z = -2.673$ ,  $p = .003$ ), in tegenstelling tot het ouderejaars fusion ensemble, dat erg laag scoort (Mann-Whitney  $U = 37$ ,  $Z = -2.222$ ,  $p = .013$ ) (zie tabel 10). De docent van het laatstgenoemde ensemble beoordeelde deze stelling echter als het één na belangrijkste.

Tabel 9

Mean rank (aantal studenten per stijl die de vraag beantwoordden) op de vraag naar wat de studenten tijdens de geobserveerde geleerd hebben

| <i>Stijl</i> | <i>Improviseren</i> | <i>Muziektheorie</i> | <i>Reageren op elkaar</i> | <i>Technisch goed spelen<sup>a</sup></i> | <i>Inleven in de muziek</i> | <i>Neerzetten van een show</i> |
|--------------|---------------------|----------------------|---------------------------|--|-----------------------------|--------------------------------|
| Pop          | 26.31 (8)           | 17.39 (9)            | 21.06 (8)                 | 15.56 (8)                                | 22.38 (8)                   | 24.00 (8)                      |
| Impro        | 17.61 (9)           | 27.94 (9)            | 19.22 (9)                 | 33.06 (9)                                | 22.11 (9)                   | 20.06 (9)                      |
| Fusion       | 15.93 (7)           | 12.14 (7)            | 25.31 (8)                 | 10.44 (8)                                | 22.14 (7)                   | 19.93 (7)                      |
| Latin        | 20.10 (10)          | 24.70 (10)           | 27.20 (10)                | 22.65 (10)                               | 17.10 (10)                  | 18.40 (10)                     |
| Jazz         | 25.64 (7)           | 23.29 (7)            | 12.43 (7)                 | 24.43 (7)                                | 22.43 (7)                   | 23.57 (7)                      |

<sup>a</sup> Significant met een alpha van .001

Tabel 10

Mean rank (aantal studenten per ensemble die de vraag beantwoordden) op de vraag naar wat de studenten tijdens de geobserveerde geleerd hebben

| <i>Ensemble</i> | <i>Improviseren</i> | <i>Muziektheorie</i> | <i>Reageren op elkaar</i> | <i>Technisch goed spelen<sup>a</sup></i> | <i>Inleven in de muziek</i> | <i>Neerzetten van een show</i> |
|-----------------|---------------------|----------------------|---------------------------|--|-----------------------------|--------------------------------|
| Pop 1           | 24.00 (3)           | 18.88 (4)            | 18.50 (3)                 | 21.33 (3)                                | 17.00 (3)                   | 20.67 (3)                      |
| Pop 2           | 27.70 (5)           | 16.20 (5)            | 22.60 (5)                 | 12.20 (5)                                | 25.60 (5)                   | 26.00 (5)                      |
| Impro 1         | 19.63 (4)           | 30.13 (4)            | 10.00 (4)                 | 36.63 (4)                                | 27.75 (4)                   | 15.50 (4)                      |
| Impro 2         | 16.00 (5)           | 26.20 (5)            | 26.60 (5)                 | 30.20 (5)                                | 17.60 (5)                   | 23.70 (5)                      |
| Fusion 1        | 3.00 (2)            | 5.75 (2)             | 21.33 (3)                 | 10.50 (3)                                | 2.00 (2)                    | 9.00 (2)                       |
| Fusion 2        | 21.10 (5)           | 14.70 (5)            | 27.70 (5)                 | 10.40 (5)                                | 30.20 (5)                   | 24.30 (5)                      |
| Latin 1         | 24.08 (6)           | 26.83 (6)            | 28.17 (6)                 | 23.83 (6)                                | 12.00 (6)                   | 24.67 (6)                      |
| Latin 2         | 14.13 (4)           | 21.50 (4)            | 25.75 (4)                 | 20.88 (4)                                | 24.75 (4)                   | 9.00 (4)                       |
| Jazz 1          | 23.33 (3)           | 28.50 (3)            | 15.67 (3)                 | 23.33 (3)                                | 23.33 (3)                   | 34.50 (3)                      |
| Jazz 2          | 27.38 (4)           | 19.38 (4)            | 10.00 (4)                 | 25.25 (4)                                | 21.75 (4)                   | 15.38 (4)                      |

<sup>a</sup> Significant met een alpha van .019

## Conclusie en discussie

De resultaten uit de metingen van de verschillen in werkwijzen laten zien dat er geen statistisch significant verschil is tussen de manier waarop de eerstejaars en ouderejaars studenten aankijken tegen de rol van de docent. Er is echter wel een statistisch significant verschil tussen de interactie in de eerstejaars en de ouderejaars ensembles. In de eerstejaars ensembles geven de studenten meer antwoorden, terwijl in de ouderejaars ensembles de docenten meer antwoorden geven. Verder praten de docenten in de ouderejaars ensembles meer over off-topic zaken dan in de eerstejaars ensembles. Als echter dieper wordt gekeken naar de eerste- en ouderejaars ensembles binnen de verschillende stijlen blijkt dat de verschillende ensembles dit verschil bepalen en niet het studiejaar waarin de student zich bevindt. Tevens is het zo dat het verschil tussen de studiejaar er niet op wijst dat er in de eerstejaars ensembles een meer instructiegerichte aanpak wordt gehanteerd en in de ouderejaars ensembles een meer coachingsgerichte aanpak. Er moet dan ook in twijfel worden getrokken of de docenten ook daadwerkelijk de visie die het Conservatorium heeft op het onderwijs binnen de ensembles uitdragen.

Uit de resultaten van de metingen van de motivatie van de studenten en de leereffecten die de ensembles op hen teweeg brengen blijkt dat de eerstejaars studenten tevredener zijn over het verloop van de repetities dan de ouderejaars studenten. Als echter naar de stijlen en de ensembles afzonderlijk wordt gekeken is dit verschil er niet. Eén stijl viel erg op tussen de andere stijlen, namelijk impro. De docent van de ensembles van deze stijl geeft veel instructie (met name in het eerstejaars ensemble) en praat samen met de studenten vaak over off-topic zaken. Hoewel dit op een meer instructiegerichte aanpak van de docent duidt, bleken de studenten zichzelf erg gemotiveerd te vinden voor het ensemble. Ook de docent gaf aan dat de motivatie van de studenten voor het ensemble hoog is. Tevens vinden de studenten van dit ensemble dat de repetities erg leerzaam zijn en hen van veel nieuwe informatie voorziet. Hoewel de hoge motivatie van deze studenten voor het ensemble ook aan de grotere hoeveelheid off-topic gesprekken zou kunnen liggen blijkt dit niet het geval te zijn als gekeken wordt naar het latin ensemble. In dit ensemble vinden maar weinig off-topic gesprekken plaats, maar geeft de docent wel relatief veel instructie (met name in het ouderejaars ensemble). De studenten zijn redelijk gemotiveerd in dit ensemble en vinden de repetities leerzaam en informatief. Als vervolgens naar de pop en fusion ensembles wordt gekeken waarin maar weinig instructie door de docent wordt gegeven en juist meer instructie door de studenten, valt op dat in deze ensembles de studenten de leerzaamheid van de repetities en de hoeveelheid nieuwe informatie veel lager beoordelen.

Deze resultaten hoeven niet te betekenen dat het Conservatorium haar streven naar coachingsgericht onderwijs op moet geven. Hoewel men met een instructiegerichte aanpak waarschijnlijk meer inhoudelijke informatie zal opdoen, zal men met een coachingsgerichte aanpak wellicht leren om zelfstandiger te werk te gaan.

Om tot een meer coachingsgerichte manier van onderwijs te komen zal er meer impuls vanuit de studenten zelf moeten komen. Veel studenten gaven zelf al op de vragenlijst aan dat zij het gebrek aan motivatie van de studenten als storend ervaren. Zoals de studenten echter ook aangaven zouden meer optredens en het zelf mogen samenstellen van een band voor een hogere motivatie kunnen zorgen. Verder zal voor een coachingsgerichte manier van onderwijs de wijze waarop de docent met de studenten omgaat moeten veranderen. In plaats van instructie kan geprobeerd worden om voorstellen te doen aan de studenten en hen daar zelf mee verder te laten werken. Het doel hiervan is om meer ideeën vanuit de kant van de studenten te laten komen. In het eerste jaar hebben zij de stijl van het ensemble leren kennen, waarna zij in de ouderejaars ensembles leren om die stijl zelf toe te passen in hun eigen interpretatie van de muziek.

### Referenties

- Blanken, E. M., Bos, C., Daniskas, J., Prick van Wely, M. A., Sicking, J., & Vellekoop, G. (1969). *Muziek pedagogiek. Theorie en praktijk*. Utrecht: A. Oosthoek's Uitgeversmaatschappij NV.
- Boer, H. H. (1991). *Muziekpedagogiek Syllabus. Katern 1, deel Didaktiek in Houtskool*. Retrieved February 1<sup>st</sup>, 2004, from Faculteit Muziek HKU, <http://cc2.hku.nl/guido/didaktiekhoutskool/dh.pdf>.
- Dillenbourg, P., & Schneider, D. K. (1995). *Collaborative learning and the Internet*. Retrieved February 1<sup>st</sup>, 2004, from University of Geneva, Switzerland, [http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/colla/iccai95\\_1.html](http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/colla/iccai95_1.html).
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking [Electronic version]. *Journal of Technology Education*, 7, 1045-1064.
- Huizingh, E. (1999). *Inleiding SPSS 9.0 voor Windows en Data Entry*. Schoonhoven: Academic Service.
- Nauta, H. P. (1994). *Docent en student: "een 'introvert' gezelschap"*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Slavin, R. (1989). *Achievement effects of substantial reductions in class size*. In R. Slavin, (Ed.). *School and classroom organization* (pp. 247-257). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (1999). *Instructional Design*. NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Wiersema, N. (2000). *How does Collaborative Learning actually work in a classroom and how do students react to it? A Brief Reflection*. Retrieved August 31, 2004, from <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/wiersema.html>.



Bijlage 1

**Vragenlijst studenten**

Datum:                      Tijd:  
Ensemble:                  Studiejaar:

Welk instrument bespeel je in het ensemble?

Beoordeel onderstaande punten op een schaal van 1 tot 5 (1 = 'zeer slecht', 2 = 'slecht', 3 = 'neutraal', 4 = 'goed', 5 = 'zeer goed'):

|   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Het verloop van deze repetitie                |   |   |   |   |   |
| Het verloop van de repetities in het algemeen |   |   |   |   |   |
| De manier van repeteren                       |   |   |   |   |   |
| De begeleiding van de docent                  |   |   |   |   |   |
| Leerzaamheid van de repetities                |   |   |   |   |   |
| De hoeveelheid nieuwe informatie              |   |   |   |   |   |

Wat heb je tijdens deze ensembleles geleerd? Rangschik de mogelijkheden door achter het punt wat voor jou het belangrijkste is een '1' te zetten, het één na belangrijkste punt een '2', etc. Als je vindt dat een punt helemaal niet behoort tot iets wat je tijdens deze les hebt geleerd, zet dan een kruisje.

|  |  |
|--|--|
| Vaardigheden met betrekking tot improviseren |  |
| Kennis over muziektheorie                    |  |
| Het reageren op elkaar                       |  |
| De muziekstukken technisch goed spelen       |  |
| Het inleven in de muziek                     |  |
| Het neerzetten van een 'show'                |  |

Hoe zie jij jouw docent? Zet een kruisje.

|                   |  |
|-------------------|--|
| Instructie gevend |  |
| Coachend          |  |
| Observator        |  |
| Anders, nl.:      |  |

Zie ommezijde...

Kun je uitleggen waarom?

Wat vind je goed aan de ensemblelessen?

Wat vind je niet goed aan de ensemblelessen (of wat zou je veranderd willen zien)?

Welk cijfer (een cijfer van 1 tot 10, waarbij 10 het hoogst is) zou je jezelf geven voor je motivatie tijdens deze les?

Welk cijfer (een cijfer van 1 tot 10, waarbij 10 het hoogst is) zou je jezelf geven voor je motivatie voor deze ensemblelessen in het algemeen?

Welk cijfer (een cijfer van 1 tot 10, waarbij 10 het hoogst is) zou je jezelf geven voor je motivatie voor je studie?

Bijlage 2

**Vragenlijst docent**

Datum:           Tijd:  
Ensemble:       Studiejaar:

Beoordeel onderstaande punten op een schaal van 1 tot 5 (1 = 'zeer slecht', 2 = 'slecht', 3 = 'neutraal', 4 = 'goed', 5 = 'zeer goed'):

|   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Het verloop van deze repetitie                |   |   |   |   |   |
| Het verloop van de repetities in het algemeen |   |   |   |   |   |

Met hoeveel studenten repeteert u gemiddeld? Met hoeveel studenten zou u officieel moeten repeteren? (Oftewel: Hoe vaak zijn er studenten afwezig?)

Zijn de studenten altijd op tijd?

Wat heeft u getracht de studenten tijdens deze les te leren? Rangschik de mogelijkheden door achter het punt wat voor u het belangrijkste is een '1' te zetten, het één na belangrijkste punt een '2', etc. Als u vindt dat een punt helemaal niet behoort tot iets wat u tijdens deze les hebt behandeld, zet dan een kruisje.

|  |  |
|--|--|
| Vaardigheden met betrekking tot improviseren |  |
| Kennis over muziektheorie                    |  |
| Het reageren op elkaar                       |  |
| De muziekstukken technisch goed spelen       |  |
| Het inleven in de muziek                     |  |
| Het neerzetten van een 'show'                |  |

Wat wordt er tijdens uw ensemble gespeeld? (Covers, eigen nummers, iets anders?)

In hoeverre wordt er tijdens uw ensemble geïmproviseerd?

Hoe ziet u uzelf als docent? Zet een kruisje.

|                   |  |
|-------------------|--|
| Instructie gevend |  |
| Coachend          |  |
| Observator        |  |
| Anders, nl.:      |  |

Kunt u uitleggen waar u dit op baseert?

Welk cijfer (een cijfer van 1 tot 10, waarbij 10 het hoogst is) zou u uw studenten geven voor hun motivatie tijdens deze les?

Welk cijfer (een cijfer van 1 tot 10, waarbij 10 het hoogst is) zou u uw studenten geven voor hun motivatie voor deze ensemblelessen in het algemeen?

Welk cijfer (een cijfer van 1 tot 10, waarbij 10 het hoogst is) zou u uw studenten geven voor hun motivatie voor de studie?

