Universiteit
Leiden
The Netherlands

Improvisation in music education: empirical evidence, classroom practice, and teacher preparation

Hua, C.

Citation
Hua, C. (2026, July 9). *Improvisation in music education: empirical evidence, classroom practice, and teacher preparation*. Retrieved from https://hdl.handle.net/1887/4307792

Version:	Publisher's Version
License:	Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden
Downloaded from:	https://hdl.handle.net/1887/4307792

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Samenvatting

Hoofdstuk 1. Algemene inleiding

Creatieve activiteiten vormen een belangrijk onderdeel van muziekonderwijs. Ze bieden leerlingen de mogelijkheid om zichzelf muzikaal uit te drukken en eigen muzikale ideeën te ontwikkelen. Als een van de kernpraktijken binnen creatief muziekonderwijs draagt improvisatie niet alleen bij aan creativiteit, muzikaal begrip en zelfvertrouwen, maar bevordert zij ook exploratie, samenwerking, muziekplezier en flowervaringen. Vanwege de vele voordelen wordt improvisatie veelvuldig aangemoedigd door onderzoekers en muziekdocenten en is zij opgenomen in veel nationale curriculumstandaarden. Toch blijft improvisatie in de dagelijkse onderwijspraktijk vaak achterwege. Dit proefschrift beoogt via empirische data, de klaspraktijk, de voorbereiding van docenten, en hun bereidheid en intentie om improvisatie in hun onderwijs te implementeren, een overkoepelend inzicht in dit onderzoeksveld te bieden.

Hoofdstuk 2. Het in kaart brengen van het bewijs: een systematische review van improvisatie

In dit hoofdstuk is een systematische literatuurreview uitgevoerd volgens de *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*-richtlijnen, oftewel de PRISMA-richtlijnen (Moher et al., 2009; Page et al., 2021). De review is geleid door de volgende onderzoeksvragen:

(1) Welke improvisatieactiviteiten worden toegepast in muziekonderwijs?
(2) Welke leeruitkomsten worden in verband gebracht met improvisatieactiviteiten in muziekonderwijs?

In totaal werden 63 peer-reviewed artikelen, gepubliceerd tussen 2015 en 2025, opgenomen voor verdere analyse. Met behulp van een inductieve benadering voor het classificeren van typen activiteiten en een deductieve benadering voor het coderen van leeruitkomsten ontwikkelt deze review een gestructureerde classificatie van improvisatiepraktijken in de klas.

Improvisatieactiviteiten in de klas bestaan uit vijf componenten: (1) improvisatievormen en -technieken, (2) hulpmiddelen en medium specifieke improvisatie, (3) reflectie op leren en creëren, (4) interdisciplinaire improvisatie, en (5) improvisatiespellen. De vier domeinen van de leeruitkomsten zijn: affectieve, gedragsmatige, cognitieve en sociale leeruitkomsten. Deze bevindingen kunnen docenten en curriculumontwikkelaars stimuleren om improvisatiepraktijken te verbreden en explicieter te verbinden met beoogde leeruitkomsten en daarmee de relevantie en kwaliteit van muziekonderwijs te versterken.

Hoofdstuk 3. Klaspraktijken verkennen: huidige situatie en uitdagingen voor implementatie

Het derde hoofdstuk onderzoekt hoe improvisatie wordt geïmplementeerd en geëvalueerd in het primair muziekonderwijs. Dit hoofdstuk richt zich op de praktische werkwijzen en inzichten van docenten in concrete onderwijssituaties aan de hand van de volgende onderzoeksvragen:

(1) Hoe implementeren docenten improvisatieactiviteiten in de klas?
(2) Hoe evalueren docenten deze improvisatieactiviteiten in de klas?

Dit hoofdstuk maakt gebruik van een kwalitatief onderzoeksontwerp waarin semigestructureerde interviews, lesobservaties en *fieldnotes* werden gecombineerd. Aan het onderzoek namen acht Nederlandse muziekdocenten deel uit het primair onderwijs. De resultaten laten zien dat improvisatie niet afwezig is in het primair muziekonderwijs. Integendeel, docenten organiseren verschillende vormen van improvisatie, met name vocale, instrumentale, ritmische en bewegingsgerichte improvisatie. Improvisatie wordt daarin vaak geïntegreerd in het onderwijs; het sluit aan bij verhalen en ervaringen van kinderen, en er worden duidelijke grenzen en taakstructuren aan gekoppeld. Met andere woorden, improvisatie in de klas verschijnt eerder als een begeleide en ondersteunde creatieve activiteit dan als vrij spel dat losstaat van onderwijsdoelen. De bevindingen laten verder zien dat de deelnemende muziekdocenten improvisatie vooral beschouwen als een middel waarmee leerlingen ervaringen kunnen opdoen en minder als een doel op zichzelf.

Docenten benadrukten dat een ondersteunende en veilige klassensfeer, een duidelijke activiteitenstructuur en een leerlinggerichte organisatie belangrijke voorwaarden zijn voor effectieve improvisatie. Zij evalueerden de improvisatie van leerlingen onder meer via zelfreflectie, het organiseren van peerfeedback, en het geven van complimenten, vooral aan jongere leerlingen. De door docenten herkende voordelen van improvisatie omvatten betrokkenheid, zelfvertrouwen, muzikale expressie en samenwerking. Tegelijkertijd maakt dit hoofdstuk ook zichtbaar dat de implementatie van improvisatie gepaard gaat met uitdagingen, zoals klassenmanagement, beperkingen in het repertoire, tijdsdruk, en beperkte instrumenten en fysieke ruimte in de klas.

Door de triangulatie van verschillende databronnen biedt dit hoofdstuk een rijk beeld van de huidige situatie van improvisatie in het primair muziekonderwijs. Daarnaast duidt het belangrijke implementatiekenmerken van docenten en praktische uitdagingen die samenhangen met improvisatie in het primair muziekonderwijs.

Hoofdstuk 4. Voorbereiding van aanstaande docenten: attitudes en self-efficacy ten aanzien van improvisatie

Dit hoofdstuk onderzoekt de bereidheid van aanstaande muziekdocenten om improvisatieactiviteiten te implementeren. Veel docenten vinden improvisatie waardevol , maar voelen zich er niet altijd zeker over. Deze studie richt zich daarom op de kloof tussen het waarderen van improvisatie en het vertrouwen om ermee te werken. Er werd een conceptueel model ontwikkeld waarin gedragingen ten aanzien van het bestuderen van improvisatie (AS), gedragingen ten aanzien van het onderwijzen van improvisatie (AT) en gedragingen ten aanzien van het opnemen van improvisatie in het onderwijs (AI) functioneren als voorspellende variabelen. *Self-efficacy* (vertrouwen in eigen kunnen) voor improvisatie (SEI) werd opgenomen als mediërende construct, en *self-efficacy* voor het onderwijzen van improvisatie (SETI) als uitkomstvariabele.

In totaal vulden 123 aanstaande muziekdocenten een online vragenlijst in en namen 10 van hen deel aan semigestructureerde follow-upinterviews. De deelnemers waren studenten muziekeducatie aan tien conservatoria en hogescholen in Nederland. Voor de data-analyse werden *One-Way ANOVA's*, t-toetsen en *Partial Least Squares Structural Equation Modeling* (PLS-SEM) gebruikt.

In de groepsvergelijking bleek alleen gender een significante factor te zijn. Mannelijke studenten rapporteerden hogere scores op AS, SEI en SETI. In het structurele model voorspelden zowel AS als AT significant de *self-efficacy* voor improvisatie, terwijl alleen AT de *self-efficacy* voor het onderwijzen van improvisatie voorspelde. SEI fungeerde als mediator tussen AT en SETI. Dit wijst erop dat aanstaande docenten verschillende startpunten en ontwikkelingspaden kunnen hebben wanneer zij met improvisatie worden geconfronteerd. Een positieve houding ten aanzien van het leren of bestuderen van improvisatie lijkt vooral eerst het vertrouwen in de eigen improvisatievaardigheid te bevorderen. Daarentegen is een onderwijsgerichte houding directer gecorreleerd met de vraag of docenten improvisatie in de klas kunnen en willen implementeren.

De kern ligt in het opbouwen van vertrouwen in "ik kan improviseren" en het vervolgens overbrengen daarvan naar "ik kan improvisatie onderwijzen". Hoewel *self-efficacy* voor improvisatie een basis vormt voor *self-efficacy* in het onderwijzen van improvisatie, is vakdidactische kennis met betrekking tot improvisatie noodzakelijk om persoonlijke improvisatievaardigheden om te zetten in effectief onderwijs. Lerarenopleidingen kunnen hieraan bijdragen door *peer learning*, geleidelijke ervaringen van bekwaamheid en een stimulerende leeromgeving te bieden waarin fouten maken wordt gezien als onderdeel van het leerproces.

Hoofdstuk 5. Meerdere routes naar intentievorming: een vergelijking tussen docenten en docenten-in-opleiding

Dit hoofdstuk maakt gebruik van een *mixed-methods* onderzoeksontwerp om intentievorming te onderzoeken en verschillen tussen aanstaande en zittende muziekdocenten te vergelijken. Gebaseerd op het *Integrative Model of Behavior Prediction* beantwoordt dit hoofdstuk de volgende onderzoeksvragen:

(1) Hoe beïnvloeden emoties de intenties van docenten om improvisatieactiviteiten in hun onderwijs te begeleiden via gedragingen, self-efficacy, teacher-efficacy, motivatie en subjectieve normen?
(2) In welke mate voorspellen gedragingen, self-efficacy, teacher-efficacy, motivatie en subjectieve normen direct de intentie van docenten om improvisatieactiviteiten in hun onderwijs te implementeren?
(3) Is er een significant verschil tussen de paden van muziekdocenten en muziekdocenten-in-opleiding ?

De vragenlijst werd ingevuld door 605 deelnemers, onder wie 227 muziekdocenten en 378 docenten-in-opleiding. Twaalf personen namen deel aan follow-upinterviews. Uit de *multigroup structural equation modeling* (MG-SEM) bleek dat vreugde in beide groepen de meest stabiele emotionele factor was en het sterkst samenhing met sterke motivatie, een positieve attitude en een sterk gevoel van *efficacy*. Dit onderstreept de belangrijke rol van plezier als bevorderende factor. Angst had vooral invloed op het zelfvertrouwen van docenten, terwijl boosheid bij zittende docenten sterker samenhing met de afwezigheid van motivatie en een verminderde intrinsieke motivatie.

Subjectieve normen waren voor beide groepen de sterkste voorspellers van intentie. Dit wijst erop dat institutionele verwachtingen en verwachtingen van anderen, zoals schoolleiders en collega's,

de intentie van docenten om improvisatieactiviteiten te implementeren effectief kunnen bevorderen. Improvisatie bleek vooral voor te komen in zichtbare contexten, zoals onderwijswedstrijden (i.e. formele competitieve onderwijssituaties), en openbare lessen (i.e. lessen die worden gegeven ter observatie of demonstratie). In sommige gevallen werd improvisatie daardoor eerder als een verplicht onderdeel ingezet dan als een stabiele praktijk in het dagelijkse klaslokaal. Tijdgebrek, werkdruk en beperkte improvisatie-ervaring bleven belangrijke factoren die de routinematige implementatie van improvisatieactiviteiten beperkten.

Hoofdstuk 6. Algemene discussie

Improvisatie komt voor in uiteenlopende vormen, waaronder technologiegebruik, hulpmiddelen, reflectie en spelontwerp, en wordt in verband gebracht met affectieve, gedragsmatige, cognitieve en sociale leeruitkomsten. De klaspraktijk is echter complexer. Improvisatie is niet volledig afwezig in de klas, maar verschijnt vaak in meer gestructureerde en gefragmenteerde vormen. Een veilige sfeer vormt een van de belangrijkste voorwaarden voor succesvolle, ondersteunde improvisatie. Het opnemen van improvisatie in het onderwijs vereist meer dan alleen positieve waardering. Docenten moeten ook gereed en bereid zijn om het uit te voeren. Deze *readiness* is gebaseerd op *self-efficacy*, gevormd door gedragingen ten aanzien van het bestuderen en onderwijzen van improvisatie, en op het vertrouwen van docenten om improvisatieactiviteiten te ontwerpen en ondersteunen. De kern is de transformatie van “ik kan improviseren” naar “ik kan improvisatie onderwijzen”. Emoties, motivatie, subjectieve normen, gedragingen en vertrouwen in eigen kunnen van docenten spelen hierbij eveneens een belangrijke rol. Subjectieve normen bleken de meest directe voorspeller van implementatie-intentie, terwijl vreugde de motivatie, gedragingen en *efficacy* overtuigingen effectief bevorderde.

De resultaten uit de studies kennen ook een beperking. De empirische gegevens kwamen voornamelijk uit Nederland en China, waardoor de generaliseerbaarheid beperkt is. Er kan ook sprake zijn van een zelfselectiebias. Hoofdstuk 4 en 5 maakten gebruik van een cross-sectioneel onderzoeksontwerp, waardoor het moeilijk is om de ontwikkeling van de bereidheid en intentie tot implementatie van docenten in de loop van de tijd te volgen. De interviewgegevens kunnen beïnvloed zijn door het gevoel om sociaalwenselijke antwoorden te moeten geven. De analyse van de emoties van docenten in Hoofdstuk 5 richtte zich op plezier, angst en boosheid, waardoor de complexiteit van de emotionele ervaringen van docenten en de bronnen daarvan wellicht niet volledig is weergegeven.

Op basis van de bevindingen worden enkele suggesties gedaan voor de praktijk. Voor muziekdocenten kan improvisatie beginnen met korte activiteiten, zoals call-and-response, eenvoudige ritmische opdrachten en bewegingsimprovisatie. Het is raadzaam prioriteit te geven aan taken met duidelijke grenzen en improvisatie te integreren in bestaande lesinhouden, opdat de druk voor docenten en leerlingen wordt verminderd. Voor lerarenopleiders en curriculumontwikkelaars is het belangrijk om praktische leermogelijkheden te bieden, zoals *peer learning*, reflectie en feedback, in combinatie met emotionele ondersteuning bij het omgaan met onzekerheid. Voor schoolleiders en beleidsmakers is het essentieel om voldoende klaslokaalruimte, instrumenten en mogelijkheden voor voortdurende professionele ontwikkeling te bieden.