

Wat weten we over muziekonderwijs?

Verslag van een bijeenkomst met wetenschap en praktijk

nd de Lijk.
e educati
am Ateur

Wat weten we over muziek- onderwijs?

Verslag van een bijeenkomst met weten-
schap en praktijk



DE HAAGSE
HOGESCHOOL



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap



Inhoud

Voorwoord	3
Wat weten we in het kort?	4
Opbrengsten van de discussie	5
Kansen	6
Ronde 1: Leren met het lichaam	7
De praktijkkennis van muziekdocenten vanuit de rol van het lichaam	7
Zintuiglijk leren: onderzoek naar de link tussen lichamelijke communicatie en de beheersing van muzikale vaardigheden	10
Vragen en antwoorden	12
Ronde 2: Componeren en creativiteit	15
Componeren als betekenisvolle activiteit in het basisonderwijs	15
Muziekonderwijs en creativiteit: een ontwikkelingsperspectief	18
Vragen en antwoorden	22
Ronde 3: Muziek in het alledaagse leven van mensen	24
Naar idiocultureel muziekonderwijs	24
Muziek als steun en toeverlaat	28
Vragen en antwoorden	31
Ronde 4: Muziek(onderwijs) en het brein	35
Iedereen is muzikaal: wat we weten over het luisteren naar muziek	35
Fluitend naar school: mens, muziek en instrument	38
De effecten van muziekonderwijs op de hersenontwikkeling van kinderen op de basisschool	40
Vragen en antwoorden	41
Ter afsluiting	43
Over de sprekers	43
Bijlage 1 Vragen uit de praktijk	50
Bijlage 2 Deelnemende organisaties	56

Voorwoord

Samen met een veelvoud aan partners geeft minister Bussemaker van OCW een impuls aan muziek in het basisonderwijs. Onder de noemer Méér Muziek in de Klas zetten publieke en private partijen zich de komende vijf jaar gezamenlijk in voor structureel muziekonderwijs op de basisschool. Hare Majesteit Koningin Máxima is erevoorzitter van een platform van ambassadeurs die zich voor dat doel inzetten.

Om kennis uit onderzoek een rol te laten spelen in de impuls voor muziekonderwijs organiseerde het LKCA - als schakel tussen praktijk, beleid en wetenschap - samen met het ministerie van OCW en gastheer De Haagse Hogeschool op 8 oktober 2015 een bijeenkomst om wetenschap en praktijk samen te brengen. Resultaten uit onderzoek bereiken de praktijk onvoldoende en veranderingen in het onderwijs worden lang niet altijd gebaseerd op wetenschappelijke kennis, terwijl bruikbare kennis wel beschikbaar is. Om onderzoek beter te benutten moet we eerst inventariseren welke kennis er al is, en over welke onderwerpen we nog (te) weinig weten.

Het eerste doel van de bijeenkomst was om in kaart te brengen wat relevante kennis uit onderzoek is en kan zijn voor de diverse betrokkenen bij de beweging naar Méér Muziek in de Klas. Het tweede doel was om ideeën op te doen voor toekomstig onderzoek. Welke vragen leven er bij de deelnemers; (vak)leerkrachten en muziekdocenten, docentenopleiders, educatief medewerkers van orkesten en concertzalen, methodeontwikkelaars, cultuurcoaches en de amateursector? Vooraf, via het inschrijfformulier van de bijeenkomst, zijn hun kennisvragen geïnventariseerd. Een overzicht is te lezen in bijlage 1.

Onder leiding van dagvoorzitter Dr. René F.W. Diekstra, Lector Jeugd en Opvoeding bij De Haagse Hogeschool, presenteerden negen onderzoekers uit verschillende disciplines over hun werk, gevolgd door een levendige discussie met het publiek. Zie voor een overzicht van deelnemende organisaties bijlage 2. De dag bestond uit vier rondes met presentaties, vragen en discussie:

- Ronde 1 Leren met het lichaam;
- Ronde 2 Componeren en creativiteit;
- Ronde 3 Muziek in het alledaagse leven van mensen;
- Ronde 4 Muziek(onderwijs) en het brein.

Dit verslag begint met een puntsgewijze opsomming van wat we weten. Daarna is de discussie kort samengevat in kennisvragen en kwesties die nog onbeantwoord zijn. Vervolgens kunt u zowel de inhoud van de presentaties teruglezen als de daaropvolgende volgende geclusterde vragen en antwoorden. De antwoorden op verhelderende vragen zijn waar mogelijk opgenomen in de presentatietekst van de sprekers. Het verslag markeert de huidige stand van wetenschappelijke kennis over muziekonderwijs in Nederland. Laten we hierop voortbouwen!

Wat weten we in het kort?

Wat leerden de negen sprekers ons vanuit hun onderzoek en wetenschapsdiscipline? Wat weten we, kort en bondig samengevat:

- Het lichaam van de vakleerkracht muziek is belangrijk bij het lesgeven. Hun gebaren faciliteren het leerproces. Vakleerkrachten evalueren en monitoren continu op een multi-sensorische manier, ze beoordelen en geven leerlingen feedback of corrigeren hen via hun lichaam. Als leerkrachten in een open ruimte lesgeven kunnen ze optimaal hun lichaam inzetten als didactisch instrument.
- Muzikale kennis en vaardigheden beklijven door *embodied* (lichamelijk) leren via het observeren, monitoren en imiteren van bewegingen en gebaren van de leerkracht door de leerling.
- Door componeren zijn leerlingen sterker betrokken bij het muziekonderwijs dan door het zingen van liedjes of het uitvoeren van instrumentale composities van anderen. Voor de kwaliteit van zingen blijkt het verrassend niet veel uit te maken of leerlingen componeren of daadwerkelijk zingen.
- Om zich bepaalde muzikale vaardigheden eigen te maken en daar iets eigens en oorspronkelijks aan toe te kunnen voegen heeft een leerling autonomie nodig. Een muziekdocent heeft soms te weinig aandacht voor de autonomie van zijn of haar leerling.
- Scaffolding, de leerkracht loopt steeds een stapje voor op wat de leerling al kan, is een belangrijk mechanisme bij muzikale vaardigheden leren. Dit lukt beter een-op-een dan in een grote klas. Daar kan scaffolding verloren gaan.
- Muzikaal gedrag speelt een belangrijke rol in het alledaagse leven. Mensen geven hun leven zelf vorm met muziek, verbinden zich aan de wereld, en reguleren zichzelf en anderen. In de dominante manier van denken in Nederland is muziek echter niet bevestiging, verbinding en regulering, maar vooral kunst. Muziek is een specialisme geworden. Mensen meten zichzelf aan dit beeld, en vinden dat ze daar niet aan voldoen.
- Muziek is heel belangrijk voor één op de vijf mensen, en als je het breder definieert voor meer dan 90%. Muziek kan je stemming bevestigen of verbeteren, helpen bij het verwerken van problemen in het leven, en heeft invloed op hoe je over jezelf denkt, of hoe je je voelt, je individuele maar ook je sociale identiteit.
- Muziek is het meest functioneel in de adolescentie, minder belangrijk in volwassenheid en weer zeer belangrijk in ouderdom. Muziek is net zo belangrijk voor laag opgeleiden als voor hoger opgeleiden.
- De muzieksmaak verschuift wat in de levensloop. De smaak van kinderen is nog weinig gedifferentieerd omdat ze over het algemeen houden van makkelijk verteerbare, makkelijk meezingbare popmuziek. Komt dit doordat ze alleen hiermee in aanraking komen?
- Iedereen is muzikaal, dat is aangeboren, en dat is bijzonder want daarin verschillen mensen van dieren. Zelfs van onze naaste soortgenoten, de apen.
- Relatief gehoor en maatgevoel zijn de bouwstenen voor muziek. Bij relatief gehoor herken je een melodietje ongeacht de toonhoogte. Bij maatgevoel hoor je de regelmaat in muziek, dat het sneller of langzamer gaat, en dat je kunt bewegen op muziek.
- Muziek is een belangrijke 'biologische' activiteit waarmee kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen. Biologisch gezien is musiceren een vorm van spelenderwijs jagen. Beide hebben te maken met belangrijke vaardigheden als toonhoogte inschatten (richten op een fysiek

of tonaal doel), timing (richten op een doel in de tijd) en coördinatie (organisatie van beweging en muziek).

- In de frontale cortex worden functies ontwikkeld die we elke dag nodig hebben, zoals plannen en zelfbeheersing. Het is cruciaal om de hersenen op een jonge leeftijd te stimuleren. Bij het uitvoeren en beluisteren van muziek zijn vele hersengebieden actief en betrokken. Gebieden die beweging uitvoeren, waar emoties doorheen komen en waar beslissingen genomen worden.
- Heeft muziekonderwijs effecten op nabije transfer, IQ, rekenen, geheugen, lezen en schrijven? De onderzoeksresultaten zijn hier verdeeld over. Er is onvoldoende hard bewijs.
- Muziek is een bijzonder fenomeen in de natuur. Het is zelfbelonend en iedereen kan van muziek genieten. Muziek is spel, en daardoor is het vanzelfsprekend plezierig voor kinderen. Daar kunnen we in het onderwijs, en bij de ontwikkeling van het brein, ons voordeel mee doen.

Opbrengsten van de discussie

De discussie draaide voor een belangrijk deel om de vraag naar legitimatie: Of en hoe moeten we muziekonderwijs legitimeren? Waarom doen we zo ons best om het belang van muziek te bewijzen met externe effecten? Onderzoek naar transfereffecten laat verbanden zien tussen muzikale ontwikkeling, intelligentie en sociaal-emotionele ontwikkeling, zoals het leren van zelfbeheersing en concentratie. Maar dit zijn correlaties, geen causale verbanden. Bovendien zijn de gevonden effecten betrekkelijk klein, en worden ze in het ene onderzoek wel gevonden en in het andere onderzoek niet. Waarom hebben we eigenlijk externe argumenten nodig om muziekonderwijs te legitimeren? Waarom moet muziek effecten hebben op taal en rekenen om te laten zien dat het echt heel erg nuttig en zinvol is? Voor andere vakken zijn dit soort argumenten toch ook niet nodig om ze tot het curriculum te laten horen.

Heeft de legitimatiebehoefte misschien te maken met het gelijkstellen van muziek aan kunst? Wanneer we muziek zien als kunst dan kunnen alleen hele goede muzikanten dat. In het onderwijs moeten we niet te beperkt over muziek denken. Muziek heeft nog zoveel meer functies dan kunst. Moet muziek in het onderwijs misschien meer gaan over de culturele en neurobiologische functies van muziek dan over muziekgeschiedenis, muzikaleer en muzikale vaardigheden? Moet muziekonderwijs gaan over het aanleren van *skills* of om het inspelen op eigen interesses? Hoe maak je ruimte om zowel een basis als muzikale groei te realiseren met kinderen? Wanneer we muzikaliteit, de intrinsieke waarde van muziek, als uitgangspunt nemen kan muziek een apart vak zijn, maar ook door alles heen lopen in het onderwijs. Dit is legitiem omdat muziek van grote betekenis is - een levensbehoefte zelfs - in het leven van mensen.

Een terugkerende vraag in de discussie over vakinhoud was of er binnen muziekonderwijs genoeg aandacht besteed wordt aan creativiteit, aan maken of componeren. Denken we teveel vanuit reproductie in muziekonderwijs, en te weinig vanuit creëren? Welke competenties liggen ten grondslag aan het creëren van muziek? Wat leren kinderen eigenlijk wanneer ze regelmatig werken aan het ontwerpen van muziek? Is er binnen de streefdoelen van het SLO-leerplankader genoeg aandacht voor creativiteitsontwikkeling? Wordt het vak muziek nu te directief gedoceerd, en zijn er meer leerling-gestuurde werkvormen nodig die de leerling achter het stuur zet van z'n eigen muzikale ontwikkeling? Een andere vraag over de inhoud van mu-

ziekonderwijs is of het lichaam en beweging wel genoeg in beeld zijn? Wat betekenen een grotere rol voor creativiteit of het lichaam voor de manier waarop het onderwijs georganiseerd is? Hoeveel kinderen kun je tegelijkertijd lesgeven in muziek? Wat is de optimale fysieke ruimte voor muziekles?

Een derde grote kwestie was de deskundigheid van de groepsleerkracht. Wat heeft de groepsleerkracht nodig om een goede basis te hebben om muziekles te (durven) geven en meer met muziek te gaan doen? Kunnen ook groepsleerkrachten non-verbale communicatie benutten in hun muziekles, of vereist dat veel vakspecifieke expertise? Is het niet ook een kwestie van de leerkracht bewust maken van het feit dat ze al veel non-verbaal doen, en dat ze ook bij het inzetten van een liedje bewust gebruik kunnen maken van gebaren? Een vakdidactiek leren vereist in ieder geval meer tijd dan er nu op de pabo besteedt wordt aan muziek.

Kansen

Het mooie van Méér Muziek in de Klas is dat het een kader schept voor een leven lang leren, met alle instanties om de basisschool heen. Die verbinding kan zowel voor de leerkrachten als voor de culturele omgeving heel leerzaam zijn. Zeker als bruikbare wetenschappelijke inzichten benut worden bij het ontwerpen van curricula en projecten. Het lijkt nu tijd om de legitimatievraag, zeker wat betreft externe transfereffecten, achter ons te laten en als praktijk, beleid en wetenschap te zoeken naar wat werkt om muziek meer in de klas te krijgen en de kwaliteit van muziekonderwijs te vergroten.

Ronde 1: Leren met het lichaam

De praktijkkennis van muziekdocenten vanuit de rol van het lichaam

Melissa Bremmer

(Vak)leerkrachten ontwikkelen praktijkkennis door en voor de lespraktijk. Een specifiek soort praktijkkennis wordt door Shulman (1986) omschreven als 'pedagogical content knowledge' (PCK): kennis over hoe je bepaalde vakinhouden het beste kunt onderwijzen in een specifieke onderwijscontext. Er wordt regelmatig onderzoek gedaan naar PCK vooral met betrekking tot taal- en rekenonderwijs. Dit onderzoek geeft inzicht in 'wat werkt' in de lespraktijk. Maar hoe ziet de PCK van muziekdocenten eruit? In het promotieonderzoek van Melissa Bremmer wordt de PCK van muziekdocenten bekeken vanuit een embodied cognition perspectief. Hierbij ligt het accent bij de kennisverwerving op het belang van het lichaam. Het onderzoek laat zien welke rol het lichaam speelt in de PCK van muziekdocenten en waarom dit van belang kan zijn in het muzikale leerproces van leerlingen.

Praktijkkennis is de ervaringskennis van vakleerkrachten die zij in en door de praktijk ontwikkelen. 'Waarom zou je praktijkkennis willen onderzoeken?' Omdat de ervaringskennis van professionals een vorm van 'evidence' is die bijdraagt aan inzicht in 'wat werkt'. Inzicht krijgen in 'wat werkt', is onder andere van belang bij het opleiden van vak- en groepsleerkrachten, maar het kan ook bijdragen aan het verhogen van de kwaliteit van onderwijs. Nationaal en internationaal is er al vrij veel onderzoek naar praktijkkennis in het domein van rekenen en taal. Maar we weten heel erg weinig over wat muziekdocenten doen in de klas. Op het microniveau hebben we weinig zicht.

Een specifieke vorm van praktijkkennis van muziekdocenten is 'pedagogical content knowledge' (PCK). Deze term is te vergelijken met wat wij 'vakdidactiek' noemen. Hoe ziet PCK er in de praktijk uit? We kijken naar een filmpje van vakleerkracht Els. Zij geeft les in ritmische vaardigheden aan groep 1 en 2 en zij hanteert hele specifieke docer- en leerstrategieën die enerzijds passen bij ritmische vaardigheden en anderzijds passen bij kleuters. Els heeft heel goed nagedacht hoe ze ritmische vaardigheden aan kleuters wil aanleren. Ze laat de kinderen als reus lopen omdat ze wil dat ze een specifieke beleving van de *pulse* en de maatsoort hebben. Ze doet integraal mee en *modelt* de beweging. Ze maakt de *pulse* hoorbaar door de handtrommel, en zichtbaar door op de *pulse* te lopen en ze maakt ook nog de ritmische fasering zichtbaar. Ze heeft de overtuiging dat als je leerlingen de maat wilt laten voelen, ze zullen moeten lopen. Dat moet helemaal door het lijf gaan, en is niet alleen iets voor de hersenen. Dus Els zal nooit lesgeven met kleuters die zitten. Want het is haar overtuiging dat het volledig een lichamelijk proces is.

De PCK van Els lijkt zich deels in haar lichaam te manifesteren. Binnen de cognitiewetenschappen is er een nieuwe stroming, embodied cognition, wat je zou kunnen vertalen als 'belichaamde cognitie', die erkent dat kennisverwerving een complex samenspel is tussen brein, lichaam en de omgeving waarin de leerkracht zich begeeft. Kennis manifesteert zich deels ook in het lichaam. Dit perspectief leidde tot de onderzoeksvraag: 'Wat is de PCK van vakleerkrachten muziek wat betreft het doceren en leren van ritmische vaardigheden aan kleuters vanuit een em-

bodied cognition perspectief? Ik heb een *multiple-case-studies-approach* gekozen, waar zes vakleerkrachten aan deelnamen die les gaven aan groep 1 en 2. Alle leerkrachten ontwierpen hun eigen curriculum met betrekking tot het leren van ritmische vaardigheden, ze gaven les in een open ruimte en ze hadden minimaal vier jaar ervaring.

Om de kennis van de vakleerkrachten in kaart te brengen heb ik per vakleerkracht een stimulated recall en video-analyses toegepast, ik heb gekeken ‘Hoe bouwen ze een ritme-activiteit op?’ Maar ook ‘Wat voor gebaren gebruiken ze?’ De docenten hielden een digitaal notitieboek bij, waarin ze hun ideeën beschreven over het didactiseren van ritmische vaardigheden. En ik heb een semigestructureerd interview afgenomen. Alle data zijn woord voor woord uitgeschreven, en de uitleg van de gebaren is gekoppeld aan de video-opnamen. In de laatste fase heb ik thema’s ontwikkeld.

Links ziet u wat er geschreven wordt over PCK. Rechts ziet u wat ik terug heb gevonden in de data. En u ziet een nieuw thema wat ik gevonden heb, wat nog niet in de literatuur is beschreven.

Thema's PCK literatuur	Thema's data
Onderwijsopvatting: hoe moet bepaalde vakinhoud gegeven worden	Onderwijsopvatting in relatie tot het leren van ritmische vaardigheden
Doceren en bepaalde vakinhoud	Doecerstrategieën voor ritmische vaardigheden (voorbeeld Els)
Leren en bepaalde vakinhoud	Predisposities en leerstrategieën van kleuters mbt ritmische vaardigheden
De plek van bepaalde vakinhoud in het curriculum	Het curriculum in relatie tot ritmische vaardigheden
Het beoordelen van bepaalde vakinhoud	Het beoordelen van het ritmische gedrag van kleuters
Invloed van de (educatieve) omgeving en het geven van bepaalde vakinhoud	De interactie tussen de (educatieve) omgeving en het leren van ritmische vaardigheden van kleuters
-	<i>Muzikale communicatie en interactie die het leren van ritmische vaardigheden van kleuters faciliteren</i>

Ik kan niet alle thema’s vandaag bespreken, dus ik zoom in op twee thema’s waaruit blijkt hoe belangrijk het lichaam van de vakleerkracht is bij het lesgeven. Wat je ziet als je naar de vakleerkrachten kijkt is dat ze hun lichaam heel erg sterk inzetten tijdens het leerproces.

Eén van de thema’s is ‘muzikale communicatie en muzikale interactie’. Zoals jullie bij het filmpje van Els hebben gezien gebeurt het leren van ritmische vaardigheden met een groep, en de vakleerkracht maakt integraal deel uit van die activiteit. Binnen die activiteit gebruikt de vakleerkracht verschillende soorten gebaren om non-verbaal over het muzikale leerproces te communiceren. Die gebaren ga ik met jullie doornemen. Vooraf aan een ritme-activiteit gebruiken docenten vaak instructie-gebaren. Ze leggen mondeling uit wat er gaat gebeuren in de activiteit en ze beelden het ook uit. We gaan zo meteen naar Jeroen kijken en dan zult u die instructie-gebaren zien. In het buitenland laat ik het filmpje vaak zien en dan vraag ik: ‘Begrijpen jullie wat

Jeroen bedoelt?'. En tot nu toe begrijpt iedereen het. Dat geeft wel aan hoe krachtig die gebaren zijn. Ze helpen kleuters, want ze zijn nog niet afhankelijk van taal om tóch te kunnen participeren in de muziek. Kijkt u naar Jeroen.

Tijdens een ritme-activiteit maken docenten weer andere soorten gebaren. Ik heb één van die gebarengroepen 'begeleidende gebaren' genoemd. Of, in het Engels, *guiding gestures*. Muziek verloopt natuurlijk door de tijd, en de vakleerkrachten geven de kleuters de hele tijd non-verbale *cues* over hoe en wanneer ze moeten reageren. Dat is heel erg belangrijk want de kleuters moeten in de gelegenheid zijn om hun bewegingen te synchroniseren met die van de leerkracht. We gaan naar Lieselot kijken, die ruim van tevoren aangeeft dat er een verandering gaat plaatsvinden zodat de kleuters echt in de gelegenheid zijn om de nieuwe beweging mee te doen.

Een andere vorm van gebaren die ik gevonden heb in de data zijn de zogenaamde 'representatie-gebaren'. De vakleerkracht gebruikt z'n lichaam om allerlei aspecten uit de muziek te representeren. En het lichaam van de vakleerkracht maakt allerlei verschillende lagen uit de muziek duidelijk en visueel. Dat kun je eigenlijk nauwelijks met taal doen. Dit helpt de kleuters heel erg om hun aandacht te richten op ritmische aspecten. We gaan naar Jeroen kijken en hij doet zoiets als 'ritme'. Je ziet dus de fasering, en in één keer de *pulse* en het ritme daar overheen. Dus je krijgt heel veel informatie over de structuur van de muziek. Dat was het cluster gebaren die helpen het leerproces faciliteren.

Het volgende thema is 'Hoe beoordelen vakleerkrachten de ontwikkeling van ritmische vaardigheden?' Het blijkt dat ze met name kiezen voor formatief toetsen. Ze zitten de hele tijd naar het muzikaal gedrag van kinderen te kijken en ze letten op 'Hoe pikt de groep de activiteit op?' Moet het herhaald worden, kan het complexer gemaakt worden? Kan ik het bij deze groep uitbreiden of moet ik het juist niet uitbreiden want dan loopt het misschien wel uit de hand? Dus ze zijn continu aan het evalueren en aan het monitoren. En dat doen ze op een multi-sensorische manier. Ze beoordelen en ze geven feedback via hun lichaam. Ze kijken en luisteren maar ze doen ook nog andere dingen. Peter, die doet integraal mee met de opdracht, met een ritme-activiteit, en die voelt aan z'n lichaam dat het versneld gaat worden, maar hij zet zijn lichaam meteen ook in als feedback-instrument. 'Dan ga je automatisch iets rekken, dan nemen ze dat over'. Hij gaat iets langzamer bewegen, en daardoor wordt zijn lichaam zowel een beoordelings- als feedbackinstrument. Hetzelfde geldt voor de vele haptische informatie die ze krijgen. Als ze met kleuters in een kring staan dan voelen de vakleerkrachten of een kind wel of niet op de *pulse* zit. En de leerkracht kan door zachtjes te sturen het kind weer op de *pulse* krijgen. Dat gebeurt allemaal zonder taal. Het zijn allemaal niet-talige manieren van beoordelen en corrigeren.

Op basis van twee thema's heb ik jullie laten zien hoe belangrijk het lichaam van een vakleerkracht is in het lesgeven van muziek. Dat kan onderscheidend zijn ten opzichte van andere vakken. Ze *modelen* de ritmische vaardigheden, ze gebruiken verschillende ritmische gebaren, en ze zetten hun lichaam in als beoordelings- en feedbackinstrument. En dat maakt dat ik tot de conclusie kom dat de lichamen van deze vakleerkrachten een bemiddelende factor zijn van het leren van ritmische vaardigheden.

Heb ik aanbevelingen voor de praktijk? Ik denk dat alle vakleerkrachten de mogelijkheid zouden moeten kunnen krijgen om in een open ruimte les te geven. Want dan pas kunnen ze optimaal

hun lichaam inzetten als didactisch instrument. Maar het is ook de enige manier om de lichamen van alle leerlingen te zien. Muziek is in dat opzicht bijzonder, want je krijgt continu feedback van dertig kleuters tegelijkertijd. Het is niet een vraag stellen en zeggen 'vingers omhoog', maar continu informatie krijgen. Vakleerkrachten hebben die informatie nodig om optimaal les te kunnen geven.

Voor opleidingen zou ik de aanbeveling willen doen dat je je studenten inzicht geeft in de bijzonderheden van vakdidactiek muziek. We kunnen wel modellen gebruiken die buiten het domein van muziek ontwikkeld zijn, maar ik denk dat we er veel meer naartoe zouden moeten om onderwijskundige modellen te ontwikkelen vanuit de muziek. Dus mijn aanbevelingen voor verder onderzoek zijn om beter zicht te krijgen op wat specifiek is aan de PCK van vakleerkrachten muziek, een taal ontwikkelen die echt bij muziek hoort en zicht krijgen op wat werkt. Daarmee zouden we de kwaliteit van muziekonderwijs kunnen verhogen.

Zintuiglijk leren: onderzoek naar de link tussen lichamelijke communicatie en de beheersing van muzikale vaardigheden

Jaco van den Dool

Ondanks empirisch bewijs dat emotionele en lichamelijke processen aan de basis liggen van onze cognitieve beslissingen, wordt de rol van het lichaam in leerprocessen grotendeels genegeerd. De scheiding van lichaam en geest heeft zich diep geworteld in het Nederlandse onderwijssysteem. Met zijn PhD-project aan de Erasmus Universiteit onderzoekt Jaco van den Dool de houdbaarheid van deze scheiding. Volgens hem beklijven kennis en vaardigheden juist door embodied (lichamelijk) leren. In deze presentatie laat Van den Dool zien hoe embodied leren, in de vorm van muzikale interactie, gebaren en collectieve cohesie, bijdraagt aan het leren van muzikale vaardigheden. Hij onderscheidt twee leerpatronen die ook in het Nederlandse muziekonderwijs kunnen bijdragen aan de verbetering van educatie waarin het lichaam een vaste plek heeft. De leerpatronen zijn gebaseerd op de kwalitatieve en kwantitatieve analyse van data die voor dit onderzoek zijn verzameld in Kathmandu, Nepal.

Mijn onderzoek gaat over de link tussen onze muzikale of lichamelijke interactie met anderen, en het beheersen van bepaalde vaardigheden. Vandaag presenteer ik de context, methode en twee ideeën uit het onderzoek.

Ondanks dat er heel overtuigend bewijs is dat lichamelijke acties ten grondslag liggen aan ons cognitief en sociaal functioneren wordt de rol van het lichaam in onderwijs grotendeels genegeerd. En dat is vreemd eigenlijk, want als we kijken naar onderzoek zien we dat er heel duidelijke verbanden zijn tussen cognitieve acties en emotionele handelingen. In de moderne biologie worden mensen niet langer meer gezien als een homp vlees met hersenen erop, maar als emotionele, lichamelijke wezens. We lachen er nu een beetje om, maar ik heb ook op een gymnasium gewerkt, en daar worden kinderen soms echt als hersenen op stokjes gezien. De *Cartesian Split*, van de filosoof Descartes die zei 'ik denk, dus ik ben', is diepgeworteld in het onderwijs. Het betekent zoveel als de scheiding tussen lichaam en geest, tussen het lichaam en cognitie. Als gevolg hiervan zien heel veel leraren en beleidsmakers het lichaam als een doorgeefluikje om de data die we opdoen te *processen* in onze hersenen. Dat is jammer, want onderzoek toont heel

duidelijk aan dat lichamelijke acties en non-verbale communicatie ten grondslag liggen aan het muzikale leren. Dat zagen we net al heel mooi in het onderzoek van Melissa Bremmer.

Het grote overkoepelende onderwerp van mijn promotie is 'De rol van het lichaam in muzikale leerprocessen'. Vandaag presenteer ik over de vraag: 'Hoe draagt *embodied* leren bij aan de ontwikkeling van muzikale vaardigheden?' Embodied leren heeft de vorm van muzikale interactie, dat kan zijn het observeren van iemand en het monitoren of het imiteren van een persoon. En collectieve cohesie, wat in het Engels *entrainment* wordt genoemd. Dat als ik een bepaald ritme speel, u de neiging heeft om met mij mee te doen. Ik heb dit onderzocht in Kathmandu. En dan denkt u: 'Heel random...', maar dat valt heel erg mee. Ik heb daar een aantal jaren als pianodocent gewerkt, en het viel mij op dat mijn studenten nooit hun noten lazen. Op vrij hoog niveau speelden ze Mozart-sonates, zonder te lezen. Ik kwam er achter dat ze constant op mijn bewegingen, op mijn handen, letten en alles aan het 'filmen' waren. Zo leerden ze hun muziek. En toen dacht ik: 'Dat is interessant!'. Welk gebaar of welke beweging zou heel erg bij kunnen dragen aan het leren spelen van zo'n Mozart-sonate? Dus daar ben ik mee aan de slag gegaan. Ik heb onderzoek gedaan naar bandjes, popbandjes en jazzbandjes. Ik heb een kwalitatieve analyse gemaakt van 513 video-opnames, en ik heb het ook kwantitatief onderzocht. Ik ga er vanuit dat ook kinderen in Nederland bewegen als ze muziek maken. Daar ben ik in mijn laatste *case study* mee bezig.

Gebaren en interacties zijn de onafhankelijke variabelen die niet veranderd kunnen worden. Die variabele heeft een effect op de afhankelijke of *outcome* variabele. Daar kwamen een aantal zeer interessante uitkomsten ofwel patronen uit. Het eerste patroon begint met observatie. De student moet een soort ritme leren, maar dat lukt nog niet helemaal. De studenten beginnen altijd met het observeren van bewegingen. Uit de data kwam naar voren dat dat pantomimische bewegingen waren, een beweging bijvoorbeeld dat je een gitaar nadoet, en illustratieve gebaren. Bijvoorbeeld, de docent doet zijn schouders omhoog om te laten zien dat een noot is voorge trokken. Daar komt geen woord bij kijken. Dat is pas het eerste patroon. Hij luistert en de student monitort. Dan vindt er nog begeleiding van kennis en vaardigheden plaats. Dat zien we in het volgende filmpje. Als u goed oplette dan zag u een beweging die al eerder was gemaakt met het hoofd. Hij maakte heel kort die beweging, nam die over, en werd '*embodied*'.

Ik heb duidelijk gezien dat die pantomimische en illustratieve bewegingen ontzettend bijdragen als die overgenomen worden. Maar een belangrijk punt, wat we niet zagen, is dat studenten altijd beginnen met onbewust synchroniseren. Dan laten ze hun lichaam onbewust gelijk lopen met het ritme. Dus bijvoorbeeld, als ze een klassieker spelen met een bepaald ritme dan doen ze dat ritme met hun hele lichaam in plaats van met klappen of iets degelijks. Dat is een lastig moment waar ze niet doorheen komen. Wat daarbij helpt is dat de docent heel duidelijk pantomimische en illustratieve gebaren geeft, en ook zorgt dat de student dat imiteert. Dus volledig *embodied*. De docent maakt deze gebaren tijdens het spelen. Het is één grote *flow* van repeteren.

Nog even op een rijtje. Het begint, allereerst, met géén lichamelijke actie. Eerst observeren de studenten. Vervolgens vindt daar onbewust synchroniseren plaats. Daar moet je eigenlijk als docent snel ingrijpen, zou mijn advies zijn. Dus als ze bij het bewuste synchroniseren de gebaren die de docent geeft én de dominante *pulse* heel duidelijk met hun lichaam voelen, dan krijg je een omslagpunt van de beheersing van muzikale kennis en vaardigheden. Daarbij zou het heel

erg mooi zijn als er ook nog collectieve *entrainment* plaatsvindt. Dat houdt in dat we allemaal op de *groove* hetzelfde bewegen, volledige synchronisering. Uit mijn onderzoek is duidelijk naar voren gekomen dat actieve lichamelijke betrokkenheid significant bijdraagt aan de beklijving van kennis en vaardigheden. Bekijk als docent hoe je illustratieve gebaren of pantomime gebaren kunt gebruiken om leerlingen bewuster te laten nadenken over wat ze doen.

Het hoofdpunt is dat bewuste synchronisering enorm kan bijdragen aan een snellere beklijving van kennis en vaardigheden. Dus zorg voor een bewuste verbinding tussen lichaam en cognitie. Maak een *roadmap* voor die studenten, wat doen ze nu eigenlijk, waar ligt hun voorkeur. En faciliteer dit ook echt door ze bewust te maken van het proces.

Vragen en antwoorden

Moet je gebaren en bewegingen vooral inzetten bij het aanleren van ritmes omdat dat al heel lichamelijke is, of kan het ook bij piano, gitaar of viool?

Melissa: Gebaren kunnen ook als *pedagogical tool* ingezet worden bij zangonderwijs, en gebruikt worden als melodische ruggensteun. Een docent zingt 'muzikale versieringen' voor, en als de leerling dat nazingt dan wordt dat meegenomen als geheugensteuntje. Bij veel zangpedagogen zie je dat ze metaforen uitbeelden in gebaren om het hele proces te ondersteunen. Er is vrij veel onderzoek gaande naar de rol van gebaren binnen een-op-een onderwijs. Er is minder onderzoek naar groepsonderwijs.

Jaco: Ik heb vooral ritmische voorbeelden genomen, maar ik heb op alle parameters gekeken 'welk gebaar, welke interactie heeft het meeste effect?'. Dus bij melodieën aanleren, zijn er ook weer een aantal gebaren en bewegingen die meer bij kunnen dragen.

Jullie hebben beide gekeken naar musici, of naar mensen met een muzikale achtergrond. Kun je op grond daarvan generalisaties maken naar hoe mensen in het algemeen gebruik maken van gebaren? En wat betekent dat voor de opleiding van docenten?

Jaco: Mijn casestudy gaat over amateurmuzikanten dus dat is vergelijkbaar met de praktijk van onze muziekdocenten. Hoewel je ook de culturele context in acht moet nemen.

Melissa: Zelf ben ik wel heel erg geïnteresseerd in hoe groepsleerkrachten dat doen. Of we de gebaren van de groepsleerkracht zouden kunnen versterken, en of daarmee ook het leerproces vergemakkelijkt zou worden.

Jaco: Dit is bij ons beiden nog een aanname, maar het zou mooi zijn om dit in de praktijk uit te proberen, 'Helpt het nou echt, die pantomimische gebaren?'

Melissa: Ik werk zelf aan het Conservatorium van Amsterdam, en wat ik zie is dat kleuterlessen plaatsvinden in het klaslokaal waar ze les krijgen. Kleuters zitten op een bankje, naast elkaar. Wil je als groepsleerkracht echt optimaal gebruik maken van het lichaam als didactische tool om meer informatie aan het leerproces te geven, zou ik zeggen laat ze in open ruimtes lesgeven. Een gymdocent doet dat ook. Voor muziek zou dat net zo normaal moeten zijn. Aan het Conservatorium trainen we vakleerkrachten nu in het theater om hen meer bewust te maken van hun eigen lichaam. Om echt te voelen dat je daar iets mee communiceert. We hebben ook modules voor beweging en muziek ontwikkeld, zodat dat een veel prominentere plaats in gaat nemen. We

onderzoeken wat een specifieke didactiek is die echt bij muziek hoort. Dat is een andere dan de talige didactiek bij bijvoorbeeld rekenen. We trainen nieuwe studenten via theatertraining om meer met hun lichaam te werken. We gaan nu ook samenwerken met een dansdocent, in het primair onderwijs, als we het hebben over beweging.

Moeten we meer werken met non-verbale instructie?

Jaco: Bij muziek is het heel prettig om die tools te hebben inderdaad. Dat betekent natuurlijk niet dat we het verbale ineens helemaal overboord moeten gooien, dat is niet de conclusie.

Melissa: Omdat vakleerkrachten zelf integraal onderdeel zijn van de werkvorm, ze zingen vaak voor wat geleerd moet worden, neemt het lichaam automatisch het didactische stuk over.

Jaco: Als er fouten worden gemaakt, en dat is heel belangrijk, dat heb ik gezien in alle video's, als docenten het onderbreken en zeggen 'Ja, dat ritme moet je anders spelen', dan gebeurt het niet. Maar als daar gebaren bij worden ingezet dan helpt dat enorm.

In beide onderzoeken is de kwaliteit van de vakdocenten vrij bepalend. Want die doet veel voor, wat leerlingen nadoen. Hun groot is hun invloed? En werkt spiegeling ook met kinderen onderling?

Melissa: De docenten gebruiken heel vaak een leerling als model. Dus dan doen ze iets voor, en dan gaat de docent vaak door naar iemand anders. Dan geven ze het instrument aan een kind, en dan wijzen ze naar het kind wat het al kan, en dan richten de andere kinderen zich op het kind wat het al kan. Dan zie je inderdaad dat daar heel veel geïmiteerd wordt. De vakleerkrachten zeggen ook: 'We zetten bewust die leerlingen in, omdat het hun ervaring is dat kinderen geconcentreerder kijken naar *peers*.

Jaco: Een docent schiet misschien ook eerder in het talige dan een *peer*. Dat moment van lichamelijke interactie, en dat corrigeren van het onbewuste synchroniseren, dat gebeurt ook met *peers* onderling. Maar het fijne is, dat wij ons als docent er bewust van zijn dat dat heel snel een soort omslagpoint kan zijn. Dan adviseer ik docenten om daarmee te experimenteren.

Melissa: De vakdocenten die ik heb gezien, die *peers* gebruiken, die zetten ze heel erg actief in. Toen ik het onderzoek begon had ik een vrij gekleurd beeld over dat voor- en nadoen, dat *modelling*. Zo docent-gestuurd. Maar als je daar goed naar kijkt, zie je eigenlijk hoe interactief het proces van *modelling* is. Omdat dertig kleuters meteen een reactie geven, krijg je continu feedback van kinderen. Dus het is veel meer heen en weer dan wat je misschien als idee hebt. De vakleerkrachten die iets voordoen kijken de hele tijd, die maken bepaalde bewegingen dan ineens weer groter omdat ze zien dat iemand het niet oppikt. Dus eigenlijk is dat *modellen* een heel erg interactief proces.

De bewegingen die vakdocenten maken is dat gekoppeld aan hun muzikaliteit of aan het feit dat ze docent zijn? Is het voor pabo-studenten zonder muzikale achtergrond ook aan te leren, of is dat teveel gekoppeld aan muzikaliteit?

Melissa: Ik zou niet het woord 'muzikaliteit' willen gebruiken, maar bepaalde vakken, bijvoorbeeld muziek, ontlokken als het ware didactiek. Hoe meer je thuis bent in de vakinhoud, hoe beter je een didactiek kunt ontwikkelen die aansluit bij het vak. Een groepsleerkracht zoekt bijvoorbeeld specifieke manieren om rekeninhoud toegankelijk te maken, dat kun je niet aan een vakleerkracht muziek vragen na vijf lessen. Want die snapt niet goed welke voorbeelden je

kunt gebruiken, en hoe leerlingen denken binnen het rekendomein. Dus ik denk dat daar voor muziek een gat zit bij groepsleerkrachten. Daar kunnen zij niks aan doen. Waar ik in geïnteresseerd ben is, als je de groepsleerkracht meer bewust zou maken van de muziekdidactiek, of ze dat helpt. Gebrek aan muzikale ervaring is wel een extra drempel om muziekles te geven. Ik zie in de filmpjes dat vakleerkrachten hun lichaam echt gebruiken om muzikale aspecten uit te drukken. Dus dat is wel echt iets voor een vakspecialist.

Is er een brug te slaan waardoor het voor minder muzikale personen eenvoudiger is, als ze in één gebied al vaardig zijn, om het op het andere moment toe te passen?

Jaco: Ik vind het gevaarlijk, om hier in te gaan stappen. En dat heeft te maken ook met het simpele feit ook dat muziek toch echt iets heel anders is, dan taal. En de gebaren kunnen misschien overeenkomen, maar ze hebben een andere betekenis. In mijn laatste hoofdstuk, aanbevelingen voor het onderwijs, haal ik wel wiskunde-onderwijs erbij. Binnen wiskunde kunnen verhalen en bewegingen enorm helpen om bepaalde formules te onthouden. Daar zijn al veel onderzoeken naar gedaan.

Ronde 2: Componeren en creativiteit

Componeren als betekenisvolle activiteit in het basisonderwijs

Michel Hogenes

Binnen het vak muziek in de basisschool wordt aandacht besteed aan de diverse vormen van muzikaal gedrag, ook wel domeinen genoemd. Leerlingen zingen liedjes uit verschillende culturen en stijlen. Ze spelen op instrumenten, of gebruiken hun lichaam als instrument. Al luisterend komen ze in aanraking met een breed spectrum aan vocale en instrumentale muziek, variërend van klassieke muziek tot wereldmuziek, pop en jazz. Ze noteren muziek die ze horen en spelen zowel grafisch als in het notenschrift. Last but not least is er vooral bij muziekonderwijs voor jonge kinderen veel aandacht voor bewegen op muziek zodat kinderen de muziek met het hele lichaam kunnen ervaren en zij zich bewegend muzikaal kunnen uiten. Componeren zou je kunnen scharen onder het domein spelen. In de praktijk blijkt dat componeren op de meeste scholen slechts af en toe aan bod komt. Dit terwijl onderzoek laat zien dat kinderen door componeren sterker betrokkenheid zijn op het muziekonderwijs dan door het zingen van liedjes of het uitvoeren van instrumentale composities van anderen. Michel Hogenes laat de meerwaarde en mogelijkheden van componeren zien als betekenisvolle activiteit in het basisonderwijs. Hij baseert zich daarbij op onderzoek naar componeren met kinderen dat is uitgevoerd aan De Haagse Hogeschool.

In 2007 was het onderzoek 'Muziek maakt slim' van Bastian heel erg hot in Nederland. Wij als muziekdocenten willen heel graag geloven dat muziek gunstige effecten heeft. In Amerika heb je een organisatie voor muziekeducatie, de NAFME die zegt: 'Als je aan muziek doet, op wat voor manier dan ook, dan heb je succes in de maatschappij, succes op school en in leren, succes in ontwikkeling en succes in het leven'. Daar mogen we best wat kritischer op zijn, want in hoeverre is dat op empirisch onderzoek gebaseerd? Is het niet vooral wishful thinking? Daarom hebben wij een literatuurreview uitgevoerd. Aanvankelijk wilden we kijken naar 'child development' maar we kwamen er eigenlijk al snel achter dat dat niet ging lukken. Want er zijn vooral heel veel korte onderzoeken gedaan en daarin kun je niet spreken van de ontwikkeling van kinderen. Daarbij bleek ook dat heel veel van die onderzoeken niet over kinderen gaan maar over studenten, dus 18-, 19-, 20-jarigen. En leert een 18-jarige hetzelfde als een 6-jarige?

Uiteindelijk hebben wij een aantal studies over '*child functioning*' naast elkaar gezet en kwamen toen tot de conclusie dat een meerderheid van die empirische studies wel een positief effect laat zien, gericht op het cognitief functioneren van kinderen. We hoopten ook iets te vinden over sociaal-emotionele ontwikkeling, of motorische ontwikkeling, maar helaas, dat vonden we niet. Toch hebben we een basis om aan te nemen dat muziek een positieve bijdrage levert aan het functioneren van kinderen. Maar waarom is muziekonderwijs goed voor kinderen? Waar hebben we het dan eigenlijk over? Hebben we het over zingen, over spelen, over componeren of muziek beluisteren? En als je daar het antwoord op weet, is meteen de vervolgvraag: 'Wat is de *dose-response* relatie?' Dus hoeveel muziek moet je aanbieden om die ontwikkeling tot stand te brengen? Is een halfuurtje muziek in de week voldoende? Op dit moment kunnen we over al deze vragen nog geen uitspraken doen, en het zal ook nog wel even duren voor dat wel het geval is.

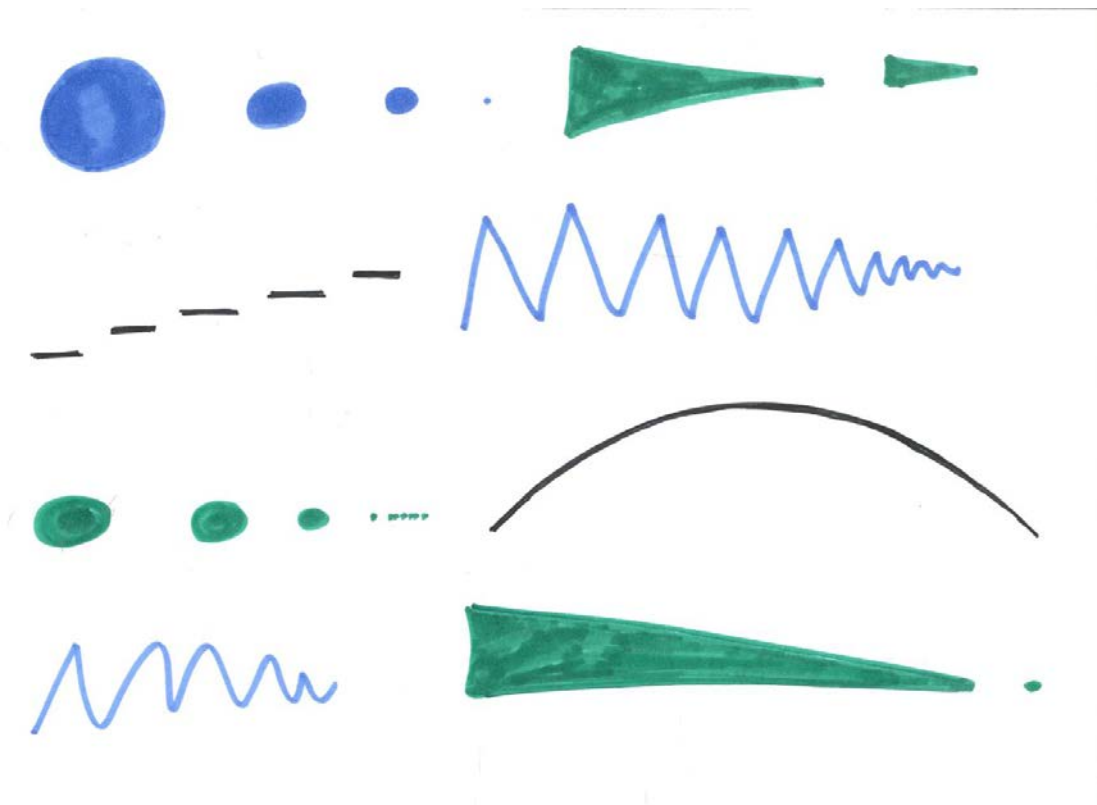
Terug naar de praktijk. Ik noemde net al een aantal domeinen of vormen van muzikaal gedrag. In een basisschool zie je met name het muziek maken terug, en dan ligt de focus heel vaak op zingen, muziek beluisteren, bewegen, vastleggen en bespreken. Wat wij opvallend vonden was dat eigenlijk op heel veel scholen componeren en improviseren maar betrekkelijk weinig aanbod komt. Als je kijkt naar de andere kunstdisciplines zoals beeldend, dans en drama, dan wordt maken juist erg veel gedaan.

Ik heb op verschillende scholen gewerkt en waar ik zelf heel erg enthousiast over ben is het ontwikkelings-gebaseerd onderwijs gebaseerd op de theorie van Vygotski, een Russische psycholoog, waarbij de leraar een bemiddelende rol speelt bij het bereiken van doelen. Dus enerzijds 'wat wil ik nu eigenlijk bereiken in het onderwijs?', en aan de andere kant 'Hoe kan ik er nou voor zorgen dat ik betekenisvolle activiteiten creëer voor deze kinderen in deze klas?' Want ik kan wel van Bach houden, maar vinden mijn kinderen dat ook interessant? Toen ik daar verder in dook kwam ik tot de conclusie dat er vier belangrijke punten zijn als je binnen dat paradigma wilt werken. Het betekent in ieder geval dat je moet creëren in plaats van alleen reproduceren. Dat notatie belangrijk is. Taal is nu eenmaal erg belangrijk om kinderen op een hoger niveau te laten nadenken over hun eigen functioneren. Samenwerkend leren is een heel krachtig middel omdat het leuk is om samen te werken, maar vooral ook omdat het heel erg belangrijk is om er zelf beter van te worden. Wij hebben het altijd over muziek maken, maar zou je ook niet eens kunnen nadenken over wat voor rollen je nog meer zou kunnen hebben binnen de muziek? We hebben technici nodig, mensen die posters maken, etc. Er zijn heel veel sociaal-culturele rollen om een musicus heen. En als laatste blijkt spel een heel krachtig middel om te leren. Spel, daar zitten veel regels in, maar ook veel vrijheid, anders is het namelijk geen spel meer. Kan ik spel gebruiken om te gaan componeren? Of kan ik misschien componeren als vorm van spel zien?

Nou, daarvoor ben ik in de theorie gedoken maar ben ik ook allerlei praktijken gaan bekijken waaronder in het Muziekgebouw aan het IJ. Ik ging op zoek naar een model waarmee je met gewone groepsleerkrachten en gewone kinderen zou kunnen componeren. Dat betekent dat je uit moet gaan van een gemeenschappelijke basis. Als jij een brief wilt schrijven met kinderen, dan ga je ook eerst kijken 'Wat is dat dan voor brief?' Een brief aan je oma of aan je beste vriendin? Dat wordt namelijk een heel ander soort brief. En dat geldt bij componeren ook. Je kunt heel veel dingen doen om kinderen met de neuzen dezelfde kant op te krijgen. Werken met muzikale verhalen, werken met platen. Er zijn natuurlijk ook heel mooi verbindingen te leggen met andere vakgebieden, aardrijkskunde, geschiedenis, beeldende vorming, etc.

Vervolgens ga je ideeën verzamelen en ga je die ideeën ook op papier zetten. Wat ik dan heel erg interessant vind, is: 'Wat voor soorten notatie kun je gebruiken?' Dat kan natuurlijk de traditionele notatie zijn, maar waarom ook niet stippen en strepen? En misschien, en dan sluit ik even aan bij de vorige twee sprekers, is bewegen ook wel een vorm van notatie?

Kinderen mochten zelf een muziekstuk maken, voor een trommel, een shaker, een xylofoon, en met elkaar hebben zij een compositie gemaakt. Je kunt het ook ingewikkelder trekken en bijvoorbeeld met melodische bouwstenen werken. Dit is een stukje van een meisje van elf, en die kon dit als melodie gewoon op haar blokfluit spelen:



Tegenwoordig heb je natuurlijk allemaal prachtige notatie-software en dan kun je er een echte compositie van maken. Nu focus ik op de notatie, maar het is de vraag hoe belangrijk je die notatie moet maken. Taal is heel erg van belang, maar groepsleerkrachten gaan aanvankelijk heel erg op die notatie zitten. Als jij een kaart wil laten schrijven door een kind en je begint meteen al over spelfouten te praten, dan verdwijnt het enthousiasme voor het zelf schrijven. Want dan gaan we vooral kijken naar wat kinderen nog niet kunnen. Terwijl de kunst natuurlijk is om te kijken naar het ontwikkelingsperspectief van kinderen. Wat kunnen we wel, welke kant kunnen we op, welke mogelijkheid bieden ze? Dus dan moet je met kinderen een muziekstuk wat ze hebben gemaakt gaan bekijken, en eerst vragen: Wat wil je precies zeggen met jouw muziek? Wat voor muziek wilde jij nou maken? En als we dat helder hebben en we hebben daar misschien tips en aanwijzingen voor gegeven, dan kunnen we naar de volgende stap. Heb je nou eigenlijk een goeie vorm gekozen, of zou je daar misschien niet nog iets anders van moeten maken? Is die ritmische begeleiding nou wel dé begeleiding die je zou moeten gebruiken? Om pas als laatste bij die notatie te komen.

Kinderen vinden het heel erg leuk om met die notatie te gaan stoeien. En dan hoeft het dus niet meteen over noten te gaan, het mag ook op een veel speelsere manier gaan. Als u wilt dat muziek maken, componeren, betekenisvol wordt voor kinderen, is het misschien wel slim om na te denken: 'Kunnen we het misschien heel écht maken?' Niet alleen maar een opdrachtje voor de juf of meester. Kunnen we er misschien een publicatie van maken? En kun je er een boekje van maken met composities van de klas? Of kun je het misschien opnemen? Tegenwoordig met je mobiele telefoon kun je prachtige opnames maken. Of kunnen we misschien een concert geven op school? Ook daar zou je weer kunnen kijken naar nieuwere methodes, denk even aan een programma als Garage Band, waar kinderen heel makkelijk mee kunnen componeren.

We hebben onderzocht hoe je kunt componeren met kinderen. En ik - dat is tevens een zwak punt van het onderzoek - ben toen zelf in drie groepen, vijf en zes, gaan lesgeven in Den Haag. Drie keer op een traditionele manier, waarbij zingen en reproduceren centraal stond, en met drie groepen ben ik gaan componeren. Het bleek voor de kwaliteit van het zingen niet veel uit te maken of je nou heel erg op componeren of heel erg op zingen gericht was. Dat had ik niet verwacht, want dat ligt niet helemaal voor de hand. Maar als je gaat componeren, dan spelen er blijkbaar ook allerlei processen een rol die het zingen positief beïnvloeden. Componeren had ook een positieve invloed op de betrokkenheid bij het muziekonderwijs. Kinderen vonden het gewoon heel erg leuk. Het was heel betekenisvol dat ze zélf muziek konden componeren.

Toch even terug naar 'Muziek maakt slim'. Werden de kinderen in de groepen waar ik heb gewerkt nou slimmer? Er waren drie meetmomenten in het onderzoek. Er was een voormeting, waarbij alle kinderen individueel zijn gemeten, vervolgens heeft er een half jaar een wekelijkse muzikles plaatsgevonden van drie kwartier per klas. Daarna volgde een nameting. In totaal heb ik een half jaar met de kinderen gewerkt. Ik heb gewerkt met een gestandaardiseerde intelligentietest. Wij konden - geen uitkomst is ook een uitkomst - géén effecten vinden op non-verbale intelligentie. Ook op gebied van taal en rekenen zagen we geen significante verschillen optreden. Behalve op begrijpend lezen. Daar moet ik ook wel weer een kanttekening bij maken, want bij dit soort onderzoek kun je niet helemaal voorkomen dat een effect misschien ook door andere dingen is gekomen dan door muziekeducatie. En er bleek geen effect op de kwaliteit van het zingen. De kwaliteit van het spelen is niet gemeten.

Toch is het de moeite waard om na te denken: 'Zouden we niet meer kunnen, moeten misschien zelfs, met componeren in de basisschool?' Met als vervolgvraag: 'Wat moeten we doen om groepsleerkrachten zover te krijgen?'

Muziekonderwijs en creativiteit: een ontwikkelingsperspectief

Marijn van Dijk

Er wordt vaak gesproken over het belang van creativiteit in het onderwijs, al dan niet onder de noemer van '21st century skills'. Muziek- en kunstonderwijs lijken bij uitstek geschikt om de creativiteit van leerlingen te ontwikkelen. Maar wat is creativiteit, en hoe kan het op een betekenisvolle manier onderdeel uitmaken van muzieklessen? In de literatuur worden twee belangrijke componenten van creativiteit onderscheiden: aan de ene kant door aan te sluiten bij een bestaand kader, aan de andere kant door iets nieuws/eigens toe te voegen. In haar presentatie gaat Marijn van Dijk in op deze twee kanten van creativiteit aan de hand van hun eigen onderzoek naar de ontwikkeling van muzikale vaardigheden en autonomie. Ook in muziekonderwijs moet een kind zich bepaalde muzikale vaardigheden eigen maken binnen een bestaand kader. En is het belangrijk dat kinderen leren dat ze iets eigens en iets oorspronkelijks daaraan kunnen toevoegen. Wat daarvoor nodig is, is autonomie. Wat betekent dit voor toekomstig onderzoek naar muziekonderwijs, en voor de onderwijspraktijk? Deze presentatie is voorbereid samen met Elisa Kupers, die wegens zwangerschap niet zelf aanwezig kon zijn.

Elisa Kupers is vorig jaar gepromoveerd op het leren van muzikale vaardigheden en autonomie in individuele één-op-één viool- en cellolessen. Aan het onderzoek deden 8 docenten mee die allemaal werkten volgens de Suzuki-methode, en 38 van hun beginnende leerlingen. We hebben voor Suzuki gekozen omdat dat een redelijk gestandaardiseerde methode is en we zo de leerkrachten het beste met elkaar konden vergelijken. Deze mensen zijn anderhalf jaar lang gevolgd. Een gedeelte van de lessen is opgenomen op video. Sommigen hadden stuk of 10 opnames, maar er waren ook een aantal koppels die we intensiever hebben gevolgd. Van hen zijn tussen de 25 en 30 lessen opgenomen en gecodeerd.

We hebben gekeken naar de docent-leerling interacties. Hoe zij op elkaar inspeelden en hoe de interactie zich in de loop der tijd ontwikkelde. Een belangrijk leermechanisme, als het gaat over het eigen maken van muzikale vaardigheden, is scaffolding. Een 'scaffold' is een steiger. Scaffolding is een metafoor voor het proces waarbij de leerkracht zijn instructie net een standje hoger bouwt dan het niveau waar de leerling zich op dat moment bevindt. Hij loopt telkens een stapje voor op wat de leerling al kan. Die afstand mag niet te groot zijn, want dan wordt het te moeilijk, en verliest de leerling de motivatie. Maar als de afstand te klein is dan is het te makkelijk, en dat werkt ook niet bevorderlijk. Dus je hebt een zogenaamde 'optimale afstand'.

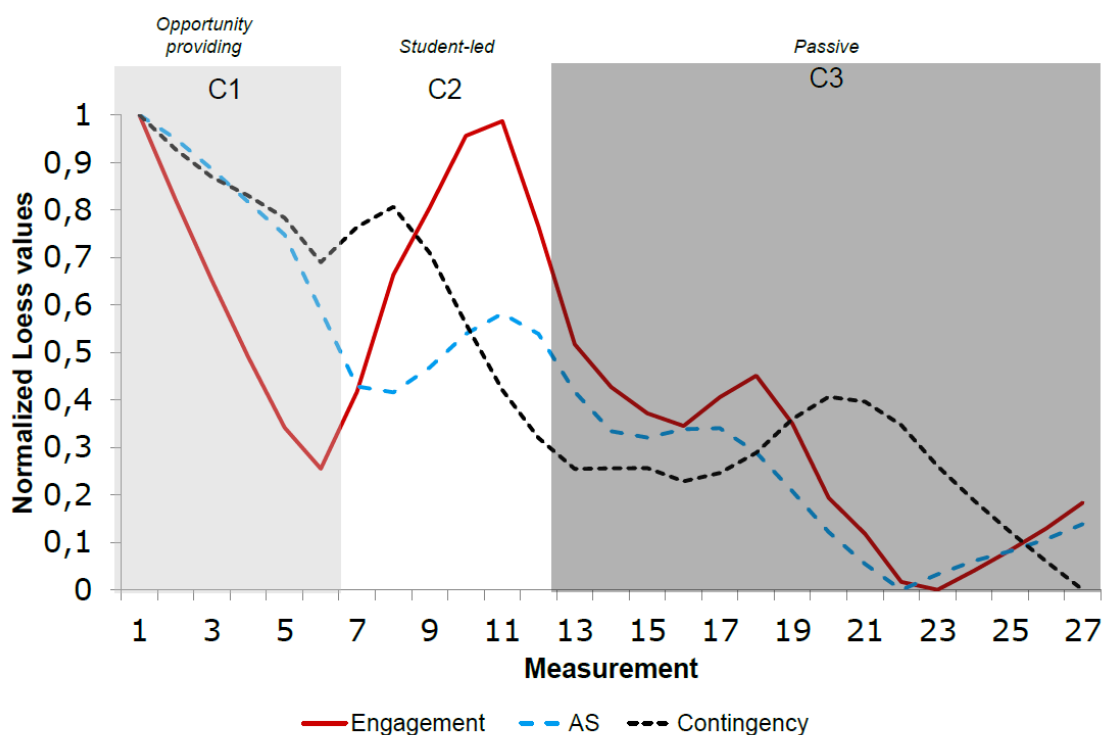
Een leerkracht doet dat heel goed wanneer hij steeds heel erg aanpast op wat de leerling zojuist heeft laten zien. Dat noemen we dan contingentie gedragingen. Als een leerling bijvoorbeeld een fout maakt, of niet goed speelt, dan zou het niet logisch zijn om de opdracht meteen moeilijker te maken, maar dan is het logischer, of contingentier, om te herhalen. En als het dan nog niet lukt, de opdracht een stapje makkelijker te maken. Het onderzoek ging over die micro-interacties binnen zo'n les. Uit het onderzoek bleek een hele hoge mate van contingentie. Veel hoger dan wat je in een klas zult zien, bijvoorbeeld in de rekenles. Maar ook dat de interactie heel flexibel was en de koppels niet in een patroon zaten waarbij ze steeds hetzelfde deden. Ze switchten heel gemakkelijk tussen strategieën heen en weer. Bij een paar hele goeie leerlingen, bleek de contingentie structureel hoger. Misschien is het makkelijker om te scaffolden met een goeie leerling. Maar misschien is er ook wel sprake van een wederkerig interactie, waarbij leerling en leerkracht elkaar beter maken. Contingentie, of scaffolding, is beter te doen één op één, zoals we in dit onderzoek hebben bestudeerd, dan in grote groepen. Onderzoek bij bijvoorbeeld rekenen heeft laten zien dat in een grote klas scaffolding helemaal verloren kan gaan. Dat het niet goed mogelijk is om je als leerkracht aan te passen aan het niveau van de leerlingen. Dan middelt dat zo'n beetje uit, en dat is niet optimaal.

Dan verder met het tweede punt, autonomie. Autonomie is, bijvoorbeeld door de zelf-determinatietheorie, aangemerkt als een heel belangrijk aspect van motivatie. Het is een soort basisvoorwaarde, die naast betrokkenheid en competentie heel erg belangrijk is, en een voorwaarde voor creativiteit. Wat wij hebben gemerkt in ons onderzoek, is dat heel veel van onze viool- en cellodocenten denken in termen van de meester-gezel-interacties, waarbij er veel sprake is van instructie geven, en voor- en nadoen. En soms ook wat weinig aandacht voor de autonomie van leerlingen. Dat was niet bij alle deelnemers het geval, maar het was wel heel opvallend. Daarin is wel een slag van bewustwording te maken. Juist als je zegt: 'Het is zo'n geschikt instrument om iets te doen met creativiteit', dan moet die autonomie goed uit de verf komen. Daar zijn natuurlijk verschillende technieken voor. Een docent kan de leerling vragen zelf met ideeën te komen en zelf keuzes laten maken. Niet zeggen 'Dat klopt niet helemaal', maar

bijvoorbeeld zeggen ‘Nou, hoe vond jij dat het klonk?’, of ‘Hoe zou dat komen?’. Dus echt expliciet de autonomie van de leerling stimuleren en ondersteunen.

Ik laat een kort voorbeeld zien, van een klein stukje les van een jongetje. Hij is met zijn docent bezig met het oefenen van heel eenvoudige ritmes op de cello en ze doen dat op smaken van ijs. Het is een beetje een spelletje. Dus hij zegt bijvoorbeeld ‘aardbei-ijs’, en dan doet hij op dat ritme de snaren... De docent vraagt heel duidelijk: ‘Wat voor smaken zijn er nog meer?’, en op het moment dat hij dat initiatief neemt leidt dat ook nog tot een best ingewikkeld ritme dat hij daar neerzet. En je ziet aan haar reactie dat zij dat heel erg stimuleert, wat natuurlijk de kans vergroot dat hij de volgende keer weer zelf met iets komt.

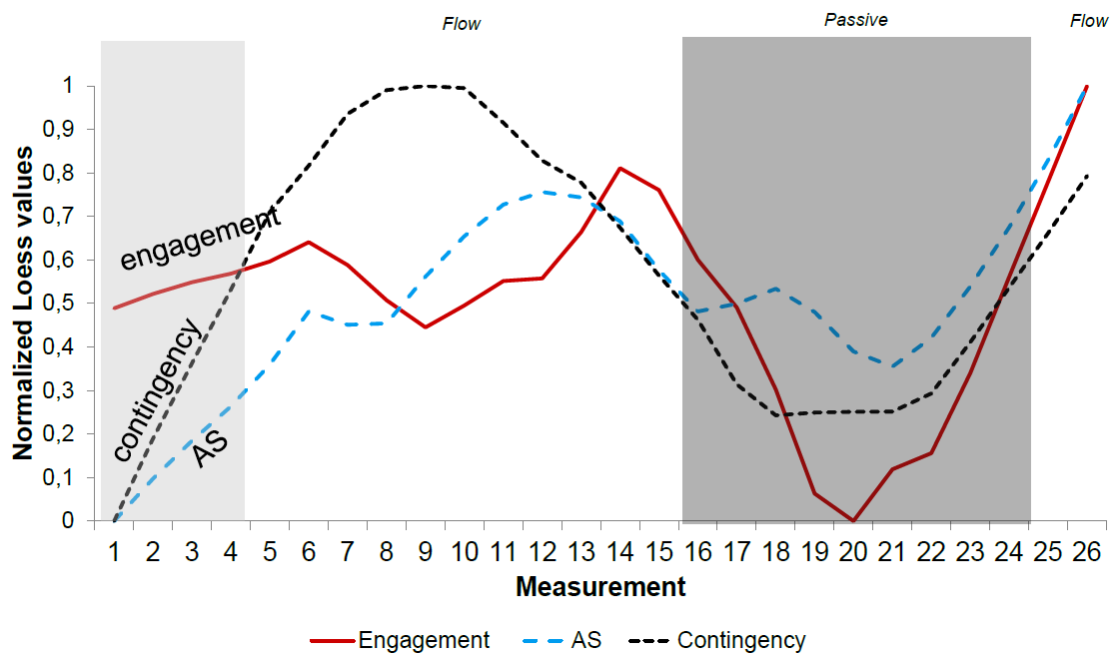
Wat is nou de relatie tussen het aanleren van die vaardigheden en dat scaffolding enerzijds, en autonomie anderzijds? In ons onderzoek hebben we binnen de koppels gekeken naar hun ontwikkelingsproces. Zie dit plaatje van Milou als voorbeeld:



Op het plaatje staan horizontaal 27 muzieklessen. Deze zijn gecodeerd op engagement, de rode lijn. Dat is de autonomie-expressie waarin het kind zélf initiatieven neemt en iets doet in de les. Die lijn hebben we gladgestreken. Het is dus een relatieve curve die hier staat. De blauwe gestippelde lijn, dat is wat de leerkracht expliciet doet aan ondersteuning of juist dempen van de autonomie. Dus bijvoorbeeld ‘open vragen stellen’ zou heel hoog scoren, of ‘stop maar even’ of ‘leg de viool maar terug’, dat soort instructies zijn juist hele lage waarden. En dat is dus over de tijd heen uitgezet. De zwarte stippellijn is de contingentie. Milou is typisch hét voorbeeld waarbij leerling en docent elkaar als het ware steeds meer onderuit trekken. Je ziet dat aanvankelijk alle waarden vrij hoog zijn, dus ze scoort hoog op engagement en *autonomy-support*, en op contingentie. Maar je ziet dat met name, na de helft, het kind alsmaar passiever wordt, minder initiatieven neemt, en alleen nog maar gaat volgen. De *autonomy-support* van de docent is ook heel

laag. En wat je tegelijkertijd ziet is dat de contingentie afneemt. Als de een laag wordt, wordt de andere ook laag in de loop van de tijd. Ze komen steeds meer in een patroon terecht dat zich vastzet. Het is heel moeilijk om daaruit te komen.

Dit is het plaatje van een ander kind, Thijs.



Waarbij je ziet dat er aanvankelijk nog wat variatie is, maar dan komen ze al tamelijk snel in een soort *flow*-patroon terecht en dat weten ze een behoorlijk tijdje vol te houden. De contingentie is heel hoog. Maar ook de *engagement* en de *autonomy-support* blijven vrij hoog, tot deze opeens minder worden, het is niet helemaal duidelijk wat als eerste afneemt, maar je ziet dat ze bijna weer in zo'n patroon terecht komen waarbij de leerling alsmaar passiever wordt. Maar op de een of andere reden is het kortdurend en weten ze daar weet uit te komen, en komen ze weer terug in zo'n *flow*-patroon.

Wat betekent dit voor de praktijk? Scaffolding wordt gezien als een heel krachtig leermechanisme, en de vraag is of dat een haalbare kaart is met één docent en 18-20 leerlingen. Dat is eigenlijk niet goed te doen als het echt gaat om muzikale vaardigheden aanleren. Een klas is daarvoor niet de optimale situatie. Ten tweede denk ik dat het belangrijk is om docenten inzicht te geven in de ontwikkeling van autonomie. Dat is niet iets wat spontaan ontstaat. Het kan heel makkelijk gebeuren dat leerkracht en leerling met elkaar in een patroon terecht komen waarbij autonomie ondergesneeuwd raakt. Creativiteit is een proces dat in de loop van de tijd kan ontstaan. Daar hebben we kleine groepen voor nodig en aandacht voor wat er van moment tot moment in de muzieklessen gebeurt. Hoe maken we dat haalbaar in het muziekonderwijs op school?

Vragen en antwoorden

In hoeverre kan muziek leren van andere vakken in het stimuleren van creativiteit waar ook vaardigheden bij komen kijken?

Marijn: Over andere vakken kan ik geen uitspraken doen, wel over muziek. Je zou denken dat naarmate iemand meer vaardigheden krijgt, de autonomie ook groter wordt, en dat creativiteit vooruit gaat. Maar dat blijkt juist niet het geval, in ieder geval niet automatisch. Als je grotere studies bekijkt, dan blijkt dat kinderen door muziekles wél vooruit gaan in technische vaardigheden, maar juist slechter worden in creativiteit, autonomie en improviseren. Bij ons onderzoek hadden we verwacht dat naarmate kinderen beter worden, de leerkracht steeds meer autonomie aan die leerling zou gaan geven. Maar dat zagen we niet terug. Het was veel complexer, zoals de plaatjes laten zien. Soms neemt een leerling bijvoorbeeld wel initiatief, maar doet hij dat om *off-task* te gaan, dus over andere dingen praten, uit het raam kijken, en dat soort zaken. Er vindt wel initiatief plaats, maar die is meer gericht op 'niet muziek spelen'. Je ziet dat engagement dan een sterke daling heeft.

Is intelligentie een factor bij contingentie/creativiteit?

Marijn: De beste leerlingen hadden een hoge contingentie. De perceptie van de leerkracht stond hierbij centraal. Als de docent de perceptie heeft dat iemand een goeie leerling is, dan zie je dat terug in de scaffolding-interacties. Die blijken dan contingentier te zijn. Voor de docent is het blijkbaar makkelijker om aan te sluiten op het niveau van goede leerlingen. Wanneer leerlingen wat minder goed zijn, is het waarschijnlijk meer zoeken naar 'waar zit de leerling op dit moment?' En dat leidt tot een iets lagere contingentie. Maar over de hele linie was de contingentie veel hoger dan wat we op andere onderwijsdomeinen zien, dus niet alleen bij goede leerlingen. Een hele goede leerling lokt wel betere kwaliteit onderwijs uit. Maar creativiteit is niet alleen iets dat goed uit de verf komt bij kinderen met hoge intelligentie.

Kun je in een klassituatie met een niet-muzikale leerkracht wel verwachten dat leerlingen muziek leren? En was de leeftijd van kinderen van invloed op hun creativiteit in het onderzoek?

Marijn: In ons onderzoek waren de kinderen bij aanvang 3 tot 11, maar de meesten waren 5 of 6 jaar oud. Die jonge leeftijd kan uiteraard meegespeeld hebben bij het onderzoek. In ons onderzoek hebben voor de één-op-één methode van Suzuki gekozen, dat is een wat geïdealiseerde situatie van hoe je onderwijs zou vormgeven. De leerkracht kan heel goed observeren wat daar gebeurt, heeft de optimale mogelijkheid te scaffolden, dus om contingent les te geven. Hij heeft ook de optimale mogelijkheid om de autonomie te stimuleren. Die situatie laat zich niet makkelijk naar de klas generaliseren, daar ben ik mij zeer van bewust. Ik heb soms de indruk, ook als het gaat over transfer-effecten van grote muziekprogramma's, dat we in Nederland denken dat we een snippertje van een succesvol programma kunnen implementeren en vergelijkbare resultaten kunnen verwachten. Bijvoorbeeld die jarenlange programma's in Venezuela. Dat was natuurlijk heel indrukwekkend, maar je kunt niet verwachten dat als je projecten doet met kinderen die de instrumenten niet mee naar huis mogen nemen, of daar in heel korte tijd mee leren kennis maken, dat die vergelijkbare effecten hebben. Die situaties zijn moeilijk met elkaar te vergelijken.

Is scaffolding juist van belang in passend onderwijs? En hoe doe je dat in een groep met 30 kinderen?

Marijn: Scaffolding is inderdaad heel belangrijk, maar met passend onderwijs heel moeilijk geworden. Het is eigenlijk een onmogelijke opdracht. Om dit goed te doen zou het onderwijs anders ingericht moeten worden, met kleinere groepen omdat scaffolding dan beter aan bod kan komen. Arrangementen met kleinere groepen vergen middelen van een school om daar vorm aan te kunnen geven. Het moet organisatorisch haalbaar zijn. Het is een werkelijkheid dat je niet alle leerlingen één-op-één intensief muzikales kunt geven.

Leerkrachten blijken graag aan te slag te gaan met ontwerpen. Omdat het heel snel door leerlingen wordt overgenomen, en leerlingen heel veel eigen inbreng hebben. Maar hoe kun je dat op een hogere plan tillen? Want je moet als leerkracht natuurlijk wel kennis hebben.

Michel: Ik ben ervan overtuigd dat leerkrachten dit kunnen. Maar dat vraagt wel om denken in een ander paradigma. Ga je helemaal voor het reproduceren of zorg je ervoor dat produceren ook een rol speelt? Dat betekent dat we in de lerarenopleidingen al aandacht aan dit soort processen moeten besteden. Wij hebben, behalve het onderzoek waar ik in mijn presentatie aan refereerde, ook nog een *single-case-study* gedaan omdat het inderdaad heel erg moeilijk blijkt om composities te maken in een groep van 25 kinderen. Want hoe ga je jezelf splitsen over 5 groepjes bijvoorbeeld? Terwijl kinderen in een één-op-één situatie echt tot verbluffende resultaten komen. Dat betekent, en dat heeft te maken met scaffolding, dat je hen steeds iets moet aanbieden wat een stapje ingewikkelder is, en waar het kind jou als leerkracht ook voor nodig heeft.

Is de rol van notatie bij componeren belemmerend voor het ontdekken en het experimenteren? En is het niet een misconceptie dat je voor muziekonderwijs noten moet kunnen lezen?

Michel: Dat eerste zou je moeten onderzoeken. Wat wij geprobeerd hebben te onderzoeken is 'Hoe kunnen we van traditioneel muziekonderwijs gaan naar een meer ontwikkelingsgerichte vorm?' Als je de theorieën volgt dan speelt taal daarin een belangrijke rol, ook geschreven taal. Als kinderen taal gaan gebruiken, en ook dingen gaan schrijven, gaan ze veel meer op hoog niveau reflecteren, en dan kunnen ze beter vormgeven aan meta-cognitieve vaardigheden dan als ze niet noteren. Maar we hebben de neiging om heel vroeg op notatie te gaan zitten, terwijl daar eigenlijk vragen voor zitten als 'Wat wilde je nou eigenlijk overbrengen?' en 'Heb je daar een goede vorm voor gekozen?', en pas in derde instantie 'Heb je het goed opgeschreven, en hoe kun je dat verbeteren?' Daar kun je bijvoorbeeld een programma als garage band voor gebruiken, waarbij je met blokjes moet schuiven. Daar hoeven ze dingen niet zelf op te schrijven maar zijn ze toch aan het vormgeven. Aan popmuziek en heel veel vormen van wereldmuziek komt notatie maar heel beperkt te pas.

Ronde 3: Muziek in het alledaagse leven van mensen

Naar idiocultureel muziekonderwijs

Evert Bisschop Boele

Muzikaal gedrag (van het spelen van een instrument tot het verzamelen van LP-hoezen van Johnny Cash) speelt een belangrijke rol in het alledaagse leven: mensen geven hun leven hier zelf mee vorm, verbinden zich aan de wereld, en reguleren zichzelf en anderen. Hoe kun je modern muziekonderwijs vormgeven dat inspeelt op de belangrijke rol van muziek in het alledaagse leven van mensen, en wat kan dat muziekonderwijs – voorlopig luisterend naar de naam ‘idiocultureel muziekonderwijs’ – dan bijdragen aan de samenleving? Op basis van etnomusicologisch onderzoek naar de functies van muziek in de laat-moderne westerse samenleving, presenteert Evert Bisschop Boele een aantal mogelijke uitgangspunten.

Ik ben gevraagd om vanuit mijn wetenschapsdiscipline mijn licht te laten schijnen over muziek-educatief onderzoek. Dat doe ik graag omdat de discipline die mij gevormd heeft en een voortdurende bron van inspiratie is voor mijn onderzoek, heel wat te bieden heeft aan de muziekeducatie. Die discipline is de etnomusicologie. Eén van de omschrijvingen van etnomusicologie is dat het de muziek niet bestudeert vanuit het idee dat muziekwerken centraal staan, zoals in de traditionele muziekwetenschap het geval is. Etnomusicologie bestudeert muziek als sociaal verschijnsel, als sociale praktijk, als cultuur. Het is de culturele antropologie van de muziek, en ik ben cultureel antropoloog, zou je kunnen zeggen. Etnomusicologie legt bloot welke betekenis muziek voor mensen heeft, en hoe die betekenis als sociale praktijk gestalte wordt gegeven. Een precies beschrijvende, sterk contextualiserende blik. Een etnomusicoloog is géén laboratorium-onderzoeker, geen statisticus, doet geen experimenten. Dat levert ons uiteindelijk hele bruikbare begrippen op. Bijvoorbeeld ‘*musicking*’ van Christopher Small, of het onderscheid tussen presentationele en participatieve muziekpraktijken van Thomas Carino. De combinatie van etnomusicologie en muziekeducatief onderzoek heeft een aantal toponderzoekers in de internationale muziekeducatie opgeleverd, bijvoorbeeld Huib Schippers, nu Australië, vroeger Nederland, en David Elliot.

De etnomusicologie is er goed in de basale antropologische vraag te stellen: ‘*What the hell is going on here?*’ Niet alleen voor een dorp in Bali of voor de Marokkaanse muzieksce­ne in Amsterdam, maar ook voor het alledaagse muziek­leven in Nederland anno nu, zoals zich dat voortdurend afspeelt. Zo onderzoek ik op dit moment een shantykoor in een dorp in Groningen, precies om de vraag ‘*What the hell is going on here?*’ te kunnen beantwoorden. Door heel afstandelijk en precies te beschrijven wat daar gebeurt en een plausibele interpretatie op te leveren. De belangrijkste onderzoekstechnieken zijn: Participerende observatie en intensieve document­studie. En daarmee heeft u denk ik een eerste beeld gekregen van mijn discipline, de wetenschap die onderzoekt hoe muziek sociaal functioneert.

In mijn onderzoek wilde ik de functies van muziek in het dagelijks leven in Nederland anno nu in algemene termen beschrijven. Het huidige Nederlandse muziek­leven is niet te beschrijven als een homogene cultuur, en ook niet als een heterogene ordening van subculturen. De beschrijving van ons laatmoderne Nederlandse muziek­leven is alleen zinvol op het niveau van de ideo-

cultuur, op het niveau van het individu. Individuen geven elk hun eigen persoonlijke cultuur vorm door zich te bewegen van sociaal muzikale situatie naar sociaal muzikale situatie. En daar te doen waar hij zich op dat moment het beste bij voelt. Samen met anderen, en tegen anderen in.

Wat doen die individuen dan met muziek, en vooral: 'Wat brengt hen dat?'. Het brengt al die individuen, ongeacht hoe intensief sociaal muzikaal hun leven is, hoe muzikaal ze zijn, naar welk genre ze luisteren, wat voor muzikaal gedrag ze vertonen, zingen, spelen, concerten bezoeken, LP-hoezen verzamelen... het brengt ze drie dingen. Ten eerste: Ze geven hun eigen identiteit in muziek vorm. Muziek is daar voor de meeste mensen een ongelooflijk krachtig middel voor omdat het op mysterieuze wijze binnenkomt bij mensen. Vermoedelijk ook omdat het al vanaf hun vroegste jeugd alomtegenwoordig is. Ten tweede: Op grond van die identiteit, die buitengewoon flexibel en hybride is, verbinden mensen zich door muziek aan hun wereld, aan zichzelf, aan anderen, aan hun zo gekoesterde muziekverzameling, aan vroeger, aan straks, aan hier en daar, aan schoonheid, aan hun diepste innerlijk. En ten derde: Dat leidt tot allerlei effecten. Plezier, ontroering, verbroedering, afschuw... ga maar door. En mensen gebruiken die effecten om zichzelf en anderen te regelen en te sturen. Kort gezegd: Muziek bevestigt zichzelf, muziek verbindt zichzelf aan de wereld, en muziek regelt het zelf. Dat is wat een etnomusicologische studie over de functies van muziek in de samenleving ons leert. Muziek is daarom ongelooflijk waardevol.

En dat, die persoonlijke relevantie van muziek, is iets waar we naar mijn waarneming in het muziekonderwijs veel te vaak aan voorbijlopen. Wij denken nog steeds dat wij weten wat goed is voor de ander. Ieder kind moet een instrument. Alle kinderen moeten muziek maken. Iedereen moet creatief worden door muziek. En dan zijn we verbaasd als leerlingen achteraf zeggen: 'Leuk, dat muziekonderwijs. Maar het ging over jullie, niet over mij.' Want dat zeggen ze. Hoe komt het dat we zo vaak aan die persoonlijke relevantie van muziek voorbijgaan in het onderwijs? Dat komt omdat een conflicterend muzikaal wereldbeeld in Nederland dominant is wat weinig boodschap heeft aan de drie basisfuncties van muziek.

Waar veel muzikeducatief onderzoek ervan uitgaat dat we het er allemaal over eens zijn wat we met het woord 'muziek' bedoelen, kan de etnomusicologie de vraag stellen: 'Hoe denkt u dat de mensen die het voor het zeggen hebben in de muziek en de muzikeducatie, specialisten, conservatoriumdocenten, pabo-docenten, de beleidsmakers, de beleidsuitvoerders, de muziekdocenten, de fondsen, de kwaliteitsmedia, lectoren... u dus, en ik, hoe definiëren de mensen die het voor het zeggen hebben 'muziek' en hoe verhoudt zich dat tot het leven van individuele Nederlanders?' Wat blijkt, als je daar grondig naar kijkt, is dat de dominante manier van denken over muziek in Nederland er één is waarbij muziek niet bevestiging en verbinding en regulering is, maar vooral kunst. Of we dat woord nu gebruiken of niet, het basale idee over muziek is vooral dat muziek een kunstzinnig specialisme is en dat dé muzikale specialist bij uitstek een instrumentalist is, die kwalitatief hoogstaande uitvoeringen voor het publiek verzorgt op basis van zowel technisch als expressief talent.

Niet iedereen omhelst dit beeld, maar het is wel het cultureel-maatschappelijke dominante beeld waaraan vele Nederlanders zich inderdaad afmeten. Dat is bijvoorbeeld de reden dat mensen die een zeer muzikaal leven leiden toch het liefst in excuserende termen over zichzelf als muzikaal persoon spreken tegen ons specialisten. Bijvoorbeeld, als ik in het kader van on-

derzoek met ze praat: 'Ik speel wel, maar niet zo goed hoor', 'Ik zing alleen onder de douche'. 'Ik kan geen noten lezen', of 'Ik heb nooit les gehad'. Dat zijn excuses die voortdurend gemaakt worden, excuses van het individu tegenover de dominante muzikale cultuur. En waarom is dat relevant? Omdat de muziekeducatie en het onderwijs in het algemeen een institutie is, en daarmee één van de dragers van de dominante cultuur van muziek als kunst.

Etnomusicologisch fundamenteel onderzoek maakt het plotseling begrijpelijk waarom er in het muziekonderwijs zo vaak focus is op actief musiceren. En gespecialiseerd analytisch luisteren maakt het begrijpelijk waarom muziekmethodes voor het voortgezet onderwijs altijd vrolijk musicerende kinderen op de kaft zetten. Het maakt het misschien ook begrijpelijk dat uit mijn onderzoek blijkt dat mensen graag hun muzikale biografie vertellen en daarin nauwelijks spontaan het binnenschoolse muziekonderwijs noemen. Want, wat mijn onderzoek ook laat zien, is dat er vaak een enorm gat ontstaat tussen datgene wat onze dominante cultuur onder muzikaliteit verstaat, en anderzijds datgene wat het individu als specialist over zichzelf vindt, over zijn eigen muzikale leven. Het alledaagse leven versus het dominante wereldbeeld.

Even een paar feiten over het alledaagse leven. Twintig procent van de Nederlandse bevolking speelt een instrument of zingt. Tien procent van de bevolking heeft muzikles. Drieënvijftig procent bezoekt regelmatig een dans-, muziek- of theatervoorstelling op een podium van de formele culturele infrastructuur. Drie uur en twintig minuten per dag besteedt de gemiddelde Nederlander aan televisie kijken. Waarbij heel wat muziek wordt gehoord. Zes van de tien meest beluisterde radiostations in Nederland zijn muziekzenders. YouTube staat op nummer 1 in de lijst van meest geïnstalleerde apps, en Spotify staat op nummer 3. 92% van de Nederlandse bevolking luistert naar muziek in de auto. Muziek is vermoedelijk aanwezig dan ooit in de Nederlandse samenleving. Maar in het basis- en voortgezet onderwijs heeft muziek helemaal niet zo'n stevige plaats. Stemmers op de Top 2000 vonden geschiedenis hun favoriete vak op school, muziek stond op plaats 9. 2% van de Nederlandse examenleerlingen in het voortgezet onderwijs, kiest voor muziek als eindexamenvak. Van tegen de 90% van de groepsleerkrachten in het basisonderwijs wordt getwijfeld of ze voldoende bekwaam zijn om zelf muziek in de klas een plek te geven. In een groep van twintig volwassenen noemen slechts drie het binnenschoolse muziekonderwijs op de basisschool of op het voortgezet onderwijs spontaan als van belang op de muzikale biografie.

Ondanks alle inspanningen slaagt het muziekonderwijs op de basisschool en het voortgezet onderwijs er niet in om relevant te worden voor het gros van de leerlingen. Dat is de achtergrond van mijn pleidooi voor ideo-cultuur in het muziekonderwijs. Een gefundeerde pleidooi, gebaseerd op grondig etnografisch onderzoek naar de functies van muziek in onze samenleving. Ideo-cultureel muziekonderwijs - muziekonderwijs dat aansluit op de muzikale ideo-cultuur van de leerling, en dus op het dagelijks muzikale leven van de individuele leerling - wil de individuele muzikaliteit van leerlingen verstevigen, wil hen de mogelijkheid geven om te gaan met muzikale verschillen, van groot belang in onze samenleving, en wil onverwachts een nieuwe muzikale ontwikkeling vormgeven. Hoe dat moet worden vormgegeven, daar hebben we andere vormen van onderzoek voor nodig. Maar wat de etnomusicologie wel doet is de achtergronden van het huidige probleem haarscherp in kaart brengen.

Wat zou ideo-cultureel muziekonderwijs voor het basisonderwijs kunnen betekenen? Voor de hogere groepen, de leeftijd waarop leerlingen echt ideo-culturele muzikale persoonlijkheden worden, betekent het inspelen op de muzikale individuen voor je neus, bijdragen aan verdere groei, een project dat in het voortgezet onderwijs een vervolg krijgt. In de lagere groepen van het basisonderwijs betekent het vooral: Kinderen een muzikale humuslaag aanbieden die groei mogelijk maakt. Een compleet aanbod van muzikale activiteiten dagelijks op het menu. Groepsleerkrachten doen dat te weinig, als we tenminste de geluiden mogen geloven die geleid hebben tot Meer Muziek in de Klas.

Een belangrijke vraag in dit verband, die we nu in Groningen ter hand nemen, gaat over het muzikaal zelfbeeld van de meester of juf die het moet doen. U kunt het allemaal lezen in de monitor cultuuronderwijs 2013-2014, waaruit blijkt dat van de huidige groepsleerkrachten 11% bekwam zou zijn om muziekonderwijs te geven. Het onderzoek zegt vooral iets over het oordeel van directeuren en cultuurcoördinatoren over hun collega's. Het roept de vraag op wat de groepsleerkracht eigenlijk van zichzelf vindt en vooral waarom. Als u wilt weten hoe groepsleerkrachten over zichzelf als muzikaal mens denken, als u iets wilt weten over hun muzikale zelfbeeld, als u echt in hun huid wilt kruipen, dan staat er maar één weg open. Dan moet je ervoor zorgen dat je diep doordringt in hun perceptie. Een zeer open interview levert eindeloos veel meer op dan enquêtes. En hier geldt: kwaliteit voor kwantiteit.

En dat is precies wat we aan het doen zijn in Groningen. In het onderzoek interviewen we eerst maar eens tien, zeer heterogene, groepsleerkrachten over hun muzikale zelfbeeld. Daar vragen we natuurlijk niet naar, want dat werkt niet. We kiezen een vorm waarin ze hun muzikale zelfbeeld niet uitleggen, maar tonen. En de belangrijkste vraag daarbij is: 'Zijn er verschillen tussen de belangrijkste definities van de individuele groepsleerkracht als muzikaal persoon, of als muzikale professional? Misschien is het wel zo dat groepsleerkrachten, net als andere Nederlanders, een zeer actief muzikaal privéleven leiden, maar dat afdoen als 'niet echt muzikaal', afgemeten aan het dominante ideaal van de muzikspecialist. En dat ze als professional het gevoel hebben specialist te moeten zijn in iets waarin ze dat niet zijn. Of ze laten dat over aan de vakleerkrachten, de specialisten. We zullen zien wat het onderzoek ons oplevert.

Ik sluit af met wensen voor verder onderzoek. Het zal u niet verbazen, ik vind dat er dringend behoefte is aan onderzoek dat muziek en muziekeducatie benadert vanuit de huidige maatschappelijke en culturele context met het fundamentele verlangen te begrijpen hoe de muzikale wereld van de leraren, de groepsleerkrachten, en hen voor wie het bedoeld is, de leerlingen, in elkaar steekt. Want daar gaat het om in dit type onderzoek, snappen wat mensen en kinderen beweegt, zodat we ons onderwijs daarop kunnen afstemmen. En dat is iets anders dan snappen wat ons, specialisten beweegt. Iets waar we heel erg goed in zijn. Etnografisch onderzoek, zoals we het in de etnomusicologie en de antropologie gebruiken, geeft ons die kennis.

Maar er is ook een andere vraag die mij bezig houdt. We stoppen met z'n allen 50 miljoen in muziek op de basisschool, dat is fantastisch. En we willen gebruik maken van wat onderzoek ons leert, dat is heel veel. Maar wie doet dat onderzoek? Duitsland, Engeland, de VS, Australië, je struikelt over de leerstoelen en onderzoekers die zich bezig houden met muziekeducatief onderzoek. En wij in Nederland kunnen het af met 0. Er zijn 5000 hoogleraren, en 0 voor muziekonderwijs. Er is welgeteld één hoogleraar kunsteducatie, en dat is dan ook nog een bijzonder

hoogleraar. Er zijn drie, misschien vier, kunstlectoraten en dan smokkel ik, want ik tel mezelf mee. Een aantal studenten doet potentieel zeer interessant onderzoek doet maar dat wordt niet bij elkaar gebracht. Qua onderzoek is het prioriteit om te zorgen dat het versnipperde muziek-educatieve onderzoek bij elkaar komt. De kracht van al die verschillende perspectieven, daarvan getuigt deze dag. We moeten jaarlijks bij elkaar komen.

Muziek als steun en toeverlaat

Tom ter Bogt

Tom ter Bogt laat zien welke functies luisteren naar muziek kan hebben, vooral voor jonge mensen. In het bijzonder gaat hij in op de steunende en troostende rol van muziek in moeilijke situaties.

Ik zal vertellen over het belang van muziek in de levensloop, mede op basis van eigen onderzoek. Ik ga het hebben over de belangrijkste functies van muziek die effecten hebben in de levensloop van jonge mensen. In de jaren negentig hebben onderzoekers aan adolescenten gevraagd: 'Stel je gaat naar een onbewoond eiland, wat neem je dan mee? Neem je boeken mee, een televisie, games, of neem je muziek mee?' Het leuke is dat meer dan de helft van die kinderen zei: 'Ik wil muziek meenemen'. Deze vraag is overbodig geworden, want tegenwoordig zouden mensen gewoon hun Ipad of hun telefoon meenemen. Dus we kunnen die vraag niet meer stellen. Maar er is vandaag de dag meer muziek dan ooit tevoren.

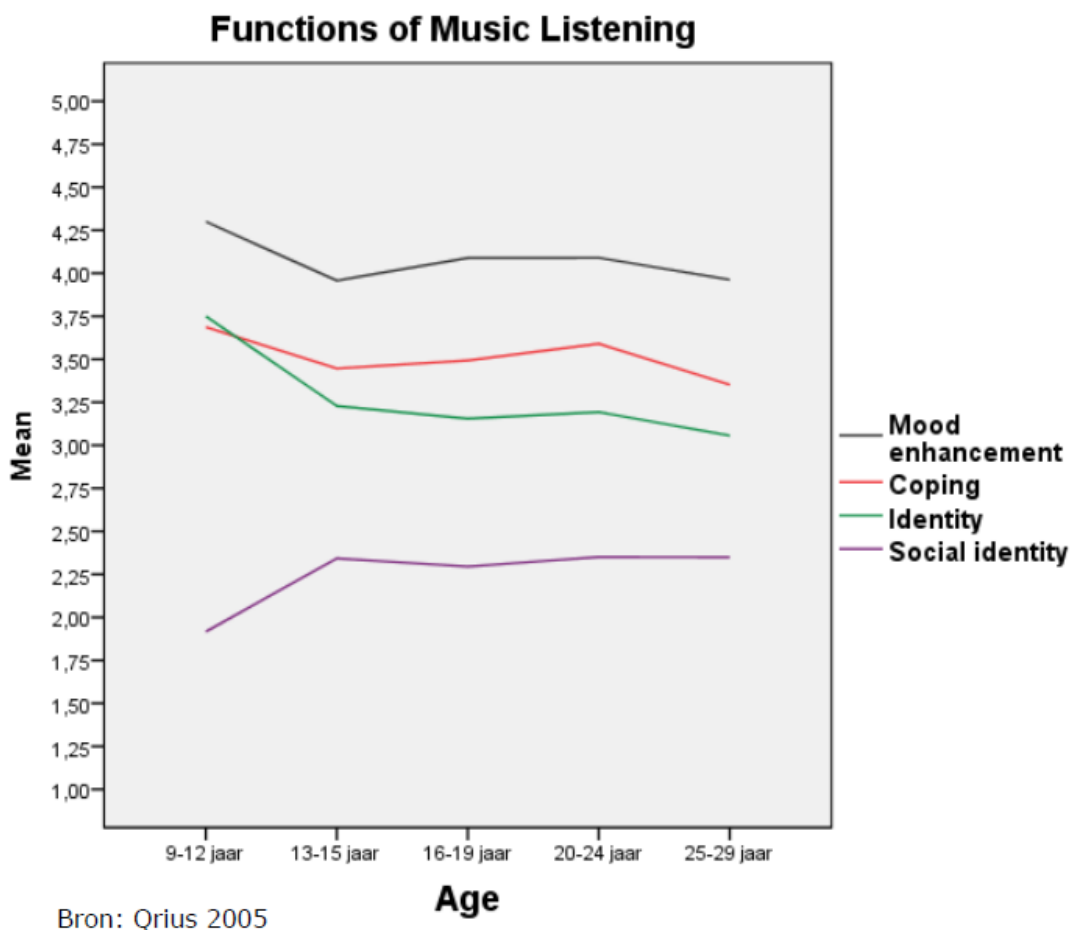
Uit onderzoek komt steeds naar voren dat muziek een belangrijke rol speelt in de levens van jonge mensen, en trouwens ook van oude mensen. In 2013 hebben we mensen gevraagd op een schaal van 1 tot 5 aan te geven hoe belangrijk muziek voor hen is. Muziek is zeer belangrijk in de adolescentie, minder belangrijk in volwassenheid en weer zeer belangrijk in ouderdom. Alleen in de tussenperiode, waarin je hard moet werken, en waarin je meestal verantwoordelijk bent voor een gezin, neemt de belangstelling voor muziek wat af.

Hoe dat komt daar zal ik zo over verder gaan. Eerst iets anders. Als je naar het muzieklandschap kijkt, dan vind je daar vijf soorten muziek, vijf typen muziek; Pop, urban, rock, dance en highbrow. Als je mensen de vraag stelt: 'Wat vinden jullie het mooiste type muziek?', dan blijkt dat, vanaf de jaren tachtig, steeds Top40-achtige muziek het populairst is. Waarbij we zien dat de laatste tien - vijftien jaar, de populaire muziek wordt ingehaald door urban en dance. Maar dat komt natuurlijk omdat veel van de Top40-muziek zwart is, of dance-achtig. Voor de rockfans is er minder goed nieuws. De populariteit daalt. En ook klassiek muziek en jazz zijn onder jongeren niet erg populair.

Hoe zit het met muzieksmaak in de levensloop? Die wordt in de loop van het leven wat populairder, maar het zou ook kunnen dat oudere mensen vooral country en religieuze muziek mooier vinden. Zwart-Afrikaanse muziek is vooral jeugdmuziek. Dat wordt in de loop van het leven wat minder populair. Intense muziek, *rock*, *punk*, *alternative*, is echt jeugdmuziek. Klassieke muziek wordt populairder naarmate mensen ouder worden. Kort samengevat: *urban* en *dance* zijn op dit moment de populairste muziek onder jongeren en jongvolwassenen. Met name *jazz*

en klassiek zijn zeer impopulair. Dance is echte jeugdmuziek geworden de laatste vijftien jaar. Intense muziek, de echte teringherrie, hoort door zijn rebelseid misschien wel een beetje bij de pubertijd.

De belangrijkste functies van muziek luisteren zijn volgens de Duitse wetenschapper Schaefer op de eerste plaats *'mood management'* en *'arousal management'*. Ik doe daar zelf onderzoek naar, en muziek blijkt heel belangrijk om je stemming te bevestigen of te verbeteren. Heel veel mensen gebruiken muziek om problemen die ze in hun leven hebben te verwerken. Dat noemen we met een Engelse term: *'coping'*. De tweede grote functie die Schaefer onderscheidt is *self-awareness*. Muziek is belangrijk voor hoe je over jezelf denkt, of hoe je je voelt. Dus muziek is, in mijn eigen woorden, belangrijk voor je identiteit. We hebben dat net al gezien bij Evert. Maar dat niet alleen. Muziek is ook belangrijk voor de manier waarop je met anderen omgaat, en de keuze van de mensen waar je mee omgaat. Muziek is belangrijk voor je sociale identiteit en voor de vorming van het netwerk waarin je verkeert. Dit is de derde functie van muziek.



Als je nou kijkt naar het leven vroeg ik mij al heel lang geleden af: 'Waarom is muziek vooral zo belangrijk in de adolescentie?' Kleuters gebruiken muziek echt om hun stemming te verdoezelen. Zij gebruiken muziek soms ook als ze verdrietig zijn. Voor de identiteit is muziek dan nog niet heel erg belangrijk. Muziek is voor hen een sociale activiteit. Ze houden vooral van muziek

die andere kleuters ook leuk vinden. K3 is wat dat betreft een verbluffend voorbeeld. Alle meisjes, állemaal, houden van K3. En alle jongens houden niet meer van K3 als ze in de gaten krijgen dat het meisjes-muziek is. Kortom, groepsvorming daar extreem belangrijk, en individualiteit wat minder.

In de adolescentie, wanneer je aan je emotionele zelfstandigheid werkt, waarin je je identiteit moet vestigen, en je romantische relaties aangaat, is muziek heel belangrijk voor je *mood*. Zo'n 80 tot 90% van alle popmuziek gaat ook over verliefd zijn, en hoe je je voelt als het misgaat. Die muziek wordt gemaakt door jonge mensen en heeft heel vaak thematieken die voor adolescenten extreem interessant zijn in hun levensfase. Het helpt je bij het verwerken van al dat liefdesverdriet. En het is belangrijk voor de vestiging van je identiteit. Wie ben ik, waarmee associeer ik mij? Is dat met een *gangster-rapper*, met een *heavymetal*-gitarist, of misschien met een bekende pianiste? Tot slot: Met welke mensen ga ik om? In mijn eigen onderzoek heb ik laten zien dat muziekvoorkeuren heel erg belangrijk zijn voor de keuze van je vrienden. Als volwassene gebruik je muziek nog steeds, om je stemming te verbeteren. Je zet nog steeds wel eens een plaatje op als je verdrietig bent. Maar voor je identiteit is het niet meer zo belangrijk, simpelweg omdat je identiteit gevestigd is. En ook voor je sociale identiteit telt het niet meer zo.

Wat is de belangrijkste functie van muziek luisteren? *Mood management* staat helemaal bovenaan, dat doet bijna iedereen. *Coping* is ook belangrijk. Heel veel mensen gebruiken muziek om zich beter te voelen. Voor je identiteit is muziek met name in de adolescentie belangrijk. En *social identity*, groepsvorming, is het minst belangrijk. Maar misschien hebben mensen wel helemaal niet door hoe belangrijk muziek is. Want als we de facto kijken naar netwerken die gevormd worden, dan is dat heel vaak op basis van muziekvoorkeuren. Als je muziek belangrijk vindt, dit zijn correlaties, gebruik je het vaak om je stemming te verbeteren. Dan is het ook redelijk belangrijk voor je identiteit en weer net iets minder belangrijk voor je sociale identiteit. Die dingen hangen heel sterk samen.

Ik vat het nog een keer samen. Muziek is een belangrijk medium, en als muziek belangrijker is voor individuen, dan dient dat meer en intensiever functies. Muziek is een vrij universeel medium, wat lang ongeveer hetzelfde gebruikt wordt. Muziek is net zo belangrijk voor laag opgeleiden als voor hoger opgeleiden. En hoe verschillend die groepen ook zijn, muziek gebruiken ze op precies dezelfde manier. Maar muziek is toch het meest functioneel in de adolescentie.

Op basis van muziekgebruik heb ik een typologie gemaakt. Wat we zien is dat ongeveer 20% van de respondenten tussen de 13 en 29 zich kwalificeren als *'high involved'*. Die zijn echt bezig met muziek, muziek is superbelangrijk voor hen. Ze hebben een hele brede smaak, en ze profiteren van muziek als ze zich verdrietig voelen, of als ze in een betere stemming willen komen. Een grote groep, 74%, is *'medium involved'*. Die vinden muziek wel leuk, en luisteren het ook redelijk vaak. Zij gebruiken het ook voor de dingen waar ik het net over had. Maar hebben over het algemeen een wat smallere muzieksmaak dan de vorige groep. Ze vertonen nog steeds, en daarin lijken ze heel erg op die andere groep, veel en veel verschillende emoties bij het luisteren naar muziek. Er blijft een kleine groep over van 6%, die noem ik *'less involved'*. Die mensen hebben heel weinig met muziek. Luisteren naar muziek doen ze wel eens, maar dan meestal naar Top40-muziek. Dus ze hebben een populaire smaak. We kunnen concluderen dat muziek heel belangrijk is voor één op de vijf mensen, en als je het wat breder definieert dan is het voor meer

dan 90% van de mensen belangrijk.

Dan de effecten van muziek - Michel en René hebben daar in 2015 een mooie review over geschreven. Heel kort: muziek werkt sfeerverhogend als je met andere mensen bent. Het is een echte stemmingsverbeteraar. Daar is heel veel bewijs voor. Mensen gebruiken muziek om hun stemming te verbeteren, maar het werkt ook als zodanig. Het is een echte hulp bij problemen. Als je je rot voelt kan muziek je echt in een betere stemming helpen. Zelfs, en dat is heel interessant, als je verdrietige muziek draait. Misschien ken je dat wel in je eigen biografie, hele sombere, deprimerende muziek, kan je toch een redelijk troostend en aangenaam gevoel geven. En dat is bij heel veel mensen zo. Via muziek creëer je vriendschappen, creëer je scenes, creëer je netwerken, en het kan pro-sociaal gedrag faciliteren. Training in muziek maken kan effect hebben op cognitieve capaciteiten.

Goed, muziek is dus een heel belangrijk medium voor 20-90% van de adolescenten en jongvolwassenen. De muzieksmaak verschuift wat in de levensloop. Er ontstaat grotere belangstelling voor complexe muziek, en minder belangstelling voor rebelse muziek. Muziek is een essentieel medium in de adolescentie voor de ontwikkeling van je *mood management*, en voor je sociale capaciteiten. Dus de conclusie is: 'Luister en maak muziek!'

Vragen en antwoorden

Zou 'Meer Muziek in de Klas' gezien het onderzoek van Ter Bogt niet met name gericht moeten zijn op het voortgezet onderwijs in plaats van het basisonderwijs?

Tom: Ik zou niet zeggen in plaats van, want kleine kinderen hebben een natuurlijk belangstelling voor muziek. In het basisonderwijs leg je de bodem voor wat je in het middelbaar onderwijs verder zou kunnen ontwikkelen. Maar misschien kun je in het middelbaar onderwijs wel andere dingen doen zodat muziek op een andere manier belangrijk wordt.

Is er onderzoek / zijn er lange termijn-studies naar de muzikale voorkeuren van kinderen onder de 12 jaar?

Tom: Lange termijn studies bestaan haast niet in dit veld. In Nederland is er weinig geld voor langdurige studie naar de ontwikkeling van muzieksmaak. Er zijn wel onderzoeken naar de muzieksmaak van kinderen, en in zijn algemeenheid komt daaruit dat de smaak van kinderen onder de 12 wat minder gedifferentieerd is omdat ze over het algemeen houden van popmuziek. Van makkelijk verteerbare, makkelijk meezingbare muziek. Wat ook een verklaring kan zijn is dat wij onze kinderen trainen om van dat soort muziek te houden. Er zijn ook wel theorieën die zeggen: 'Als kinderen heel jong zijn staan ze open voor heel veel verschillende muziek, maar omdat ze alleen popmuziek horen, is dat waar ze aan wennen.'

Evert: Er is wel geschreven over de muzikale leefwereld van basisschoolleerlingen, wat ze op het schoolplein doen, als er geen juf of meester in de buurt is. Maar dat soort onderzoek doen we eigenlijk nauwelijks. En dat is wel heel bijzonder, want dat betekent dat we te weinig weten over degenen waar we iets voor willen doen. En dan gaan we voor mijn gevoel toch teveel uit van wat wij denken dat goed is. Lange termijn-studies zijn heel duur, gericht kwalitatief onder-

zoek is heel erg arbeidsintensief, en daarmee ook duur. Het gebeurt te weinig, terwijl het wel nodig is. Uitspraken dat muziek te weinig aan bod komt in de reguliere praktijk van het onderwijs worden meestal gedaan door buitenstaanders. Maar wat gebeurt er precies in de klas, van minuut tot minuut? Dat wordt nooit bekeken. Ik geef nu pabo-studenten de opdracht: 'Hier is een observatielijstje, ga een dagdeel achterin de klas zitten, en observeer maar'. Als je dat vaak genoeg doet, dan krijg je evidentie, en dan weet je ook waar je op moet letten.

Is klassieke muziek te complex om daar een project voor jongeren van te maken?

Tom: Daar doe ik geen onderzoek naar, maar wat ik kan zeggen is dat klassieke muziek bij de meeste jonge mensen minder populair is. Als jij wilt aansluiten bij de leefwereld van jonge mensen, dan wil dat niet zeggen dat je ze alleen maar hele eenvoudige deuntjes moet voorschotelen, omdat er wel degelijk interesse is in vrij complexe muziek. Kijk naar de zwarte muziek, funk is geen eenvoudige muziek. Dus complexiteit is op zich geen issue. Wat misschien wel een issue is, is dat jongeren bij klassieke muziek het gevoel hebben, dat is niet van ons. Ik denk dat ze niet zozeer die muziek niet willen, maar dat ze het idee hebben dat het niet hun cultuur is.

Evert: Als je met mensen samen naar hun muziekcollectie kijkt dan zit daar van alles in; André Hazes, klassiek, Rieu, Indiaanse muziek... en altijd zijn daar positieve verhalen over. Dat geldt ook voor klassieke muziek. Niemand in mijn interviews, inclusief de mensen van het levenslied, de actieve basgitarist in een hardrock-punk band, de Elvis-Presley-imitator, zei: 'Klassieke muziek? Waardeloos!'. Helemaal niet. Hooguit was het niet echt een item voor ze, maar als we erover in gesprek raakten, was er altijd wel waardering voor iets daarin. Dus voor mijn gevoel moet je je ook niet te veel verkijken op dat klassieke muziek wat laag op het lijstje staat, want de rol van muziek in de individuele levens van mensen is flexibel. Het is een kwestie van de juiste knoppen. De beeldvorming is inderdaad negatief, en daar heb je mee te maken. Maar daar kun je wat aan doen, dat is niet ingewikkeld.

Ligt het aan hun referentiekader naar welke muziek kinderen gaan luisteren?

Tom: Iemand moet inderdaad geconfronteerd worden met bepaalde muziek. Ik heb zelf onderzoek gedaan naar de overdracht van muzieksmaak van ouders naar kinderen. Daaruit bleek dat mensen zich afzetten tegen de smaak van hun ouders. Maar misschien is dat iets van de generatie die in de jaren '60 opgroeiden, omdat hun ouders een verschrikkelijke muzieksmaak hadden. Wie zijn belangrijk voor je muzieksmaak? Dat zijn de mensen met wie je omgaat, je *peers*. Maar dan moet ik wel heel eerlijk zeggen dat je degene met wie je omgaat ook vaak kiest vanwege een bepaalde muzieksmaak. De beste overdracht van ouders op kinderen geldt overigens voor klassieke muziek. Zowel wanneer je ervan houdt, als omgekeerd, wanneer je er een hekel aan hebt. Want dat wordt natuurlijk net zo goed overgebracht. Ik vind dat we kinderen met heel veel typen muziek in aanraking zouden moeten brengen, dan krijgen ze de kans om het leuk te gaan vinden.

Praten we in het onderwijs niet te veel over klassieke muziek en is popmuziek een ondergeschoven kindje omdat we denken leerlingen daar niks meer over te kunnen leren?

Evert: Als je afgaat op de muziekmethodes, dan wordt muziekonderwijs in hoge mate afgeleid van wat er in de klassieke muziek gebeurt. Wat popmuziek betreft gaat het vaak over de goede

popmuziek, de kwalitatieve popmuziek, die eigenlijk een beetje lijkt op klassieke muziek. Ik zou de stelling wel aandurven dat ideo-culturaliteit pas echt geslaagd is als ook Janus, als u hem kent, en mijn shantykoor volop doordringen in het basisonderwijs. Als ik dat zeg aan koffietafels met muziekeducatoren dan treedt hetzelfde effect op als dat ik tegen iemand van het conservatorium zeg dat ik Rieu een geweldige muzikant vind. De luiken gaan heel snel dicht, dus we hebben nog een lange weg te gaan.

Zou het je bewust worden van muzikale standaarden (en daaraan willen voldoen) ermee te maken kunnen hebben dat je niet meer muzikaal creatief durft te zijn?

Evert: Het zou kunnen. Ik weet niet of dat zich op het gebied van muzikale creativiteit afspeelt, maar wat ik wel merk in de interviews die ik doe, is dat mensen zichzelf bij voorkeur excuseren en diskwalificeren als muzikaal persoon. Terwijl je tegelijkertijd een gesprek van drie uur met ze kunt hebben over de rol van muziek in hun dagelijks leven. Dus daar is iets heel geks aan de hand. Mensen verhouden zich tot een discours. En dat is niet alleen maar de klassieke muziek wereld, maar ook *Idols*, de *Voice of Holland*, en *Holland 's got talent*, die het idee geven dat muziek toch vooral een specialisme is. Dat is wat onze cultuur heel erg kenmerkt, wij hebben van muziek een specialisme gemaakt. Daar komt voor mijn gevoel ook dat gemak vandaan waarmee groepsleerkrachten muziek naar de vakleerkracht overdoen. Dat is in ieder geval één van de redenen, het is ook tijdsgebrek, en de aandacht voor taal en rekenen. Een student van mij heeft 15 groepsleerkrachten gesproken, allemaal mensen die muzikaal actief waren geweest, of waarbij muziek een belangrijke rol speelde in het dagelijks leven - je zou zeggen: bij uitstek gekwalificeerd om de muzikale humuslaag in de klas aan te brengen - en zonder uitzondering zeiden ze: 'Geef mijn portie maar aan de vakleerkracht, want die kan het veel beter.' Een gemiste kans, en voor mij is de vraag: Hoe krijgen we de groepsleerkracht weer aan de slag met muziek?

Zijn muziek luisteren en beleven en muziek maken niet twee verschillende dingen in de discussie over de skills die je nodig hebt om muziek te doceren?

Evert: In onze cultuur is de essentie van muziek goed kunnen spelen op een instrument. Het gros van de mensen die ik spreek zijn daar helemaal niet mee bezig. Die leiden een buitengewoon volwaardig muzikaal leven waar het op een hoog niveau een muziekinstrument kunnen spelen helemaal niet zo'n belangrijke rol in speelt. Eén van de redenen waarom mensen zo weinig zeggen over het muziekonderwijs op de basisschool en middelbare school, is dat ze zeggen: 'Ja, dat ging over de leerkracht, niet over mijn muzikale leven. Ik wist heel goed dat ik muzikaal was, maar ik was niet dat.'

Is het onderwijs erop ingericht om rekening te houden met de smaak van mensen?

Evert: Ik zou graag willen dat we een vorm van muziekonderwijs kunnen verzinnen waarbij we er niet vanuit gaan dat jongeren geïnteresseerd zijn in rap en dance, maar waarbij de docenten kijken wie er voor hun neus zitten, qua muzikale persoonlijkheden. Dan gaat het erom dat je recht doet aan de jongen die helemaal in de rap zit, dat je hem zijn muzikale identiteit ook volop laat vieren, en dat hij ook een voorbeeld kan zijn voor anderen. Maar datzelfde geldt voor het meisje met klassieke viool, en die jongen die ontzettend graag naar het MegaPiratenFestijn gaat, maar daar zijn mond over houdt, anders is hij de sukkel van de klas. Het grappige is als ik met

studenten docent muziek praat en ik vraag ze om werkvormen te verzinnen waarin je in een klas op die manier te werk gaat, dat het ze eigenlijk niet zoveel moeite kost. Als je naar een vorm van muziekonderwijs wil die betekenisvol wordt voor de leerlingen, dan zul je die kant op moeten.

Waartoe dient muziekonderwijs nu eigenlijk? Moeten we creativiteit of vaardigheden bevorderen, of toch gaan voor ideo-cultureel muziekonderwijs?

Evert: Voor mijn gevoel dient het muziekonderwijs drie dingen: Leerlingen de kans geven hun muzikale identiteit te tonen en te versterken. Leerlingen gevoelig maken voor het feit dat muzikale identiteit anders kan zijn, in deze maatschappij ontzettend belangrijk. En het derde is: Leerlingen ontwikkelingsmogelijkheden geven en verbreding van het kader, zodat dat vioolmeisje ook erachter komt wat keihard basgitaar spelen in een hardrock punkband betekent, of het bezoeken van het MegaPiratenFestijn. Niet om dat mooi te gaan vinden, maar de openheid en het aanbieden van die ervaring. En met name ook wel compenseren voor de muzikale eenzijdigheid die vanuit de media komt en die mensen van huis uit meekrijgen. Dat vind ik een hele belangrijke taak van het onderwijs. En dat is een hele andere manier van aankijken naar algemene doelstellingen van muziekonderwijs dan bijvoorbeeld creativiteitsbevordering. Ik ben daar zelf niet zo'n fan van, omdat ik vind dat je te gemakkelijk in het discours over productieve werknemers mee gaat. Ik zie het creativiteitsdiscours liever als onderdeelje van kinderen een veelvormige muzikale opvoeding bieden zodat ze daar hun keuzes in kunnen maken en uiteindelijk op hun eigen manier een volwaardig persoon kunnen zijn voor de rest van het leven.

Ronde 4: Muziek(onderwijs) en het brein

Iedereen is muzikaal: wat we weten over het luisteren naar muziek

Henkjan Honing

Meeklappen op de maat van muziek: we kunnen het allemaal. Ook het herkennen van een liedje is voor de meesten van ons een fluitje van een cent. Maar hoe vanzelfsprekend is dat eigenlijk? En wat heeft het met muzikaliteit te maken? Henkjan Honing laat zien dat luisteraars muzikaler zijn dan ze zelf denken. Wij zijn geen passieve consumenten, wij maken muziek. Ook als we wegzakken in het pluche van het Concertgebouw, of meedeinen op een concert in Ahoy. Ons geheugen, onze emoties en onze verwachtingen zijn onze klankkast. Recente onderzoeksresultaten tonen het onomstotelijk aan: pasgeboren baby's hebben gevoel voor ritme, kleuters kunnen de maat houden, en volwassenen hebben een feilloos gevoel voor timing. Elke luisteraar is zijn eigen muzikale expert.

Wat is de wetenschappelijke onderbouwing dat muziek belangrijk is en dat we dat allemaal moeten doen? Die vraag is me eerder gesteld door beleidsmakers. Een hele fijne, maar ook een hele frustrerende vraag. Want wat die beleidsmakers eigenlijk wilden horen, en de media ook wil weten, was de vraag: 'Zorgen muzieklessen ervoor dat je het beter doet op een CITO-toets? Je moet er wat aan hebben, een betere opleiding krijgen, er iets van leren. Er was tien jaar geleden al één studie waarmee daar antwoord op gegeven kon worden. En dat antwoord was kort door de bocht 'Ja, je wordt slimmer van muzieklessen'.

Ik ga u even die ene studie nog één keer laten zien, omdat die heel goed gedaan is. U zal daardoor begrijpen waarom het zo lastig is om echt om echt harde wetenschappelijk evidentie te vinden voor de effecten van muzieklessen. Die studie is gedaan door een Canadese groep, onder leiding van Schellenberg. Artur Jaschke zal daar ook nog aan refereren, want we hebben een paar jaar geleden nog een keer naar alle studies gekeken die onderbouwing probeerden te vinden voor het feit dat muziek de cognitieve vaardigheden verbetert. 'Hoe interacteert het met taal, of met wiskunde?'. Er is heel veel evidentie voor de interactie tussen muziek en taal of wiskunde. De ene helft van de studies zegt 'ja', er is een effect, en de andere helft zegt 'nee'. Dus een echt antwoord hebben we nog niet. Maar het vermoeden is dat het uitmaakt, en deze studie laat dat heel erg mooi zien.

Deze Canadese studie is namelijk erg elegant gedaan. Er werden advertenties in de krant gezet voor kinderen van 6 jaar oud, om gratis muziekles of gratis toneelles te krijgen. Daar zijn honderden reacties op gekomen. Die ongeveer 150 kinderen werden vervolgens willekeurig aan drie groepen toegekend. Die willekeurige toekenning is belangrijk, en het feit dat de ouders van die kinderen ongeveer uit hetzelfde milieu kwamen. De eerste groep, de controlegroep, die kreeg een heel jaar lang het normale onderwijs, geen extra muziek- of toneelles. Zij kregen dat het jaar erna. Er was een tweede groep, die kreeg een jaar lang toneelles. De derde groep kreeg een jaar lang muziekles, piano of zang.

Aan het begin van het jaar en aan het eind werd de intelligentie van kinderen gemeten. Ook zonder extra lessen stegen kinderen 4 punten op de IQ-schaal. Dat is heel gewoon, dat je per jaar slimmer wordt. Dat zie je bij alle kinderen. Maar de kinderen die muziekles kregen, dat was het grote nieuws, stegen anderhalf keer zoveel als gemiddeld op de intelligentie-schaal. Omdat goed

gemeten is en gecontroleerd voor diverse variabelen kun je niet alleen zeggen dat er een verband is tussen muzieklessen en slimmer worden, maar een oorzakelijk verband. Het komt door de muzieklessen dat kinderen slimmer werden. Bij het meeste onderzoek kun je dat soort harde conclusies niet trekken, maar bij dit onderzoek wel. Dit is nog steeds het enige onderzoek dat dit laat zien. Maar daarom dus heel mooi.

In Amsterdam probeert Artur, op kleinere schaal, dit project na te maken om zien of dit soort effecten weer te zien zijn. Het kan ook gebeuren dat je zo'n effect in herhaald onderzoek niet meer terugvindt. Ik wilde dit onderzoek laten zien als sleutelresultaat van het effect van muziekeducatie. Maar ik moet hier ook een aantal kanttekeningen bij maken. Die eerste heb ik net gemaakt, het onderzoek is nog nooit gerepliceerd. Dus we weten het niet écht zeker. Er moet meer onderzoek gedaan worden, waarbij gezocht wordt naar 'Wat maakt nu eigenlijk dat dit effect optreedt?' Ten tweede, dit onderzoek laat ook zien dat we IQ belangrijker vinden dan muziek. Je moet er slimmer van worden, en daarom moeten we muziekles geven. Oftewel, je gebruikt muziek, maar eigenlijk wil je iets. Dat vind ik niet zo mooi. Ik kijk liever naar 'Wat maakt muziek intrinsiek belangrijk?' 'Wat is de sociale, de culturele functie?' Meer de directe effecten die muziek heeft op ons geheugen en op onze emoties begrijpen, in plaats van indirecte transfereffecten, die niet bij het domein van muziek horen. De derde kanttekening is dat het wel onomstotelijk muzieklessen zijn die het effect veroorzaken, maar we weten niet wát in die muzieklessen het effect veroorzaakt. Komt het door hoe muziek klinkt? Komt het door het noten lezen? Komt het door het piano spelen of zingen? Waar komt het door? We hebben geen idee! Dus we moeten ook nog heel veel onderzoek naar doen naar de vraag 'Wat zijn nou die aspecten die maken dat we dit soort impact zien?'

Mijn eigen onderzoek gaat over muzikaliteit. Er zijn twee dingen nodig om muzikaal te zijn. Daar zijn antropologen, neurowetenschappers, biologen, psychologen het allemaal over eens. Dat is aan de ene kant maatgevoel en aan de andere kant relatief gehoor. Dat lijken - of daar zijn in ieder geval veel wetenschappers het over eens - de bouwstenen die maken dat wij muzikaal zijn. Relatief gehoor dat maakt dat, als je een melodietje hoort, dat je ongeacht of het laag of hoog is, hoort dat het dat-en-dat liedje is. Je herkent het meteen, ongeacht welke toonhoogte het is. Relatief gehoor is bijzonder, maar overigens vele malen basaler dan muzikaal voorstellingsvermogen. Maatgevoel is dat je de regelmaat hoort in muziek. Dat je hoort dat muziek sneller wordt, of langzamer. Dat je mee kan bewegen op muziek. Dat is fundamenteel voor muziek. Je kunt zelfs zeggen dat zonder deze twee aspecten je geen muziek kan hebben. Dus zonder muzikaliteit, zonder relatief gehoor en maatgevoel, geen muziek. Maar voor ons zijn het triviale zaken. Een beetje meeklappen kan iedereen wel, en een melodietje herkennen kan ook iedereen. We realiseren ons alleen niet hoe fundamenteel dat is. Ik onderzoek of er behalve een culturele basis, ook een biologische basis hiervoor is. Is het aangeboren?

Een mooi voorbeeld om dit uit te leggen, is het geluid van twee huilende baby's. Aan u de vraag om daarnaar te luisteren, en te horen of u vindt dat ze gelijk klinken of verschillend klinken. Die eerste, dat is een Duitse baby. Dat is niks bijzonders. Die tweede, een Franse baby, doet precies het tegenovergestelde. Hard aan het eind, en de toonhoogte gaat omhoog. Duitse en Franse baby's huilen significant anders. Dit hebben onderzoekers gevonden bij 30 Duitse en 30 Franse baby's. Waarom vertel ik dat? Onderzoekers zeggen: 'Dat zijn de eerste tekenen van taalgevoel'. Het gemiddelde intonatiepatroon in het Duits, wat die baby's gehoord hebben in de baarmoeder.

der, is naar beneden, het gemiddelde intonatiepatroon in het Frans, is omhoog. Als je Frans na wilt doen, en je doet je toonhoogte een beetje omhoog dan klinkt het al snel 'fransiger'. De laatste drie maanden van de zwangerschap is het gehoor al klaar. Baby's horen hun ouders praten, en dat doen ze dus volgens de theorie na in hun huilen. Deze onderzoekers zeggen 'taalgevoel'! Deze kinderen hebben al gevoel voor hun moedertaal. Onzin! Want het is een talent voor muziek. Deze baby's hebben een enorm gevoel voor intonatiepatronen, voor melodietjes.

Baby's die net geboren zijn kunnen al melodietjes uit elkaar houden die ze tijdens de zwangerschap gehoord hebben. In ons eigen onderzoek hebben we hun hersensignalen gemeten. En wat we konden laten zien is dat twee, drie dagen oude baby's al maatgevoel hebben en een bepaalde regelmaat kunnen horen in de muziek. Ze zijn enorm gevoelig voor melodie, ritme en dynamisch vermogen. Ze zijn klaar voor de bouwstenen van muziek. Taal maakt heel dankbaar gebruik van intonatie. Baby's luisteren eerst naar muziek, en dan pas komt taal. Taalkundigen vinden dat nooit leuk om te horen, want die zeggen: 'Alles is afgestemd op taal'. Maar taal heeft baat bij muzikaal talent denk ik. Dat is mijn onderzoek op dit moment, om te kijken in hoeverre we de bouwstenen van muzikaliteit, maatgevoel en relatief gehoor, delen met dieren. Om zo iets te zeggen over een biologische basis van muziek. Is dit uniek menselijk? Hebben alleen baby's dat? Of delen we dit met naaste soortgenoten? Absoluut gehoor is overigens niet zo bijzonder. Alle wolven, ratten, zangvogels hebben het ook.

We doen vergelijkbare experimenten met apen als bij baby's. Die blijken géén maatgevoel te hebben. Dus we blijken dat niet te delen met onze naaste soortgenoten, Chimpansees. Kennelijk is er iets bijzonders bij ons mensen dat wij maatgevoel hebben. Kunnen meeklappen op de maat van de muziek is heel bijzonder. Er lijken ook uitzonderingen. Dit is een filmpje van Snowball, hij [een papegaai] is een *celebrity* in Amerika die optreedt in talkshows. Ik was geschokt. Dit was in 2009 de eerste evidentie van een dier dat maatgevoel heeft. Dat is nog nooit aangetoond. Er was veel discussie. Doet hij z'n baasje na, of luistert hij echt? Dat is nog steeds een issue, waar ze in Leiden onderzoek naar doen, ook met zangvogels maar zonder mens erbij. De vogels moeten twee geluidjes uit elkaar houden, en als ze dat goed doen, krijgen ze wat te eten. Zo proberen we ze te leren merken of een ritme regelmatig is of niet. Dat kunnen ze niet, lijkt. Er zijn nog verdere onderzoeken nodig, want de hypothese is dat ze het wel zouden moeten hebben omdat ze geluiden kunnen imiteren. Maar tot nu toe, in de twee studies die we gedaan hebben, kunnen ze geen metronoom onderscheiden van een onregelmatig ritme. Voor mensen is dat triviaal, er valt bijna niet naar te luisteren zo saai. Maar dat valt deze vogels niet op, die luisteren daar niet naar.

Er is één uitzondering, daar ga ik mee afsluiten, en dat is een Californische zeeleeuw. Zij lijkt talent te hebben voor maatgevoel. We delen dus iets met zeeleeuwen, wat we niet delen met onze naaste verwanten, met aapjes. En dat is fascinerend, een biologisch raadsel. Ik hoop dat u één van deze drie punten gaat onthouden: Dat iedereen muzikaal is, dat is heel belangrijk om je te realiseren. Dat dat aangeboren is, en daar zouden we ons meer over moeten verbazen. En dat relatief gehoor en maatgevoel de bouwstenen voor muziek lijken te zijn. Of daar een biologische verklaring voor is, daar ben ik naar op zoek.

Fluitend naar school: mens, muziek en instrument

Robert Harris

Moeten kinderen muziekles volgen? En, zo ja, moeten ze leren zingen of een muziekinstrument bespelen? Noten lezen of improviseren? En gaat het om cultuuroverdracht of creativiteit? Klassiek of pop? Formeel of informeel leren? Om deze en andere nijpende vragen te beantwoorden, gaan wij terug naar de oermens, op zoek naar de wortels van onze muzikaliteit. Misschien kan de eerste fluit ons meer vertellen over de Stradivarius, of kan het menselijke brein ons de geheimen van Beethoven openbaren. Met meer kennis van de mens, de muziek en het muziekinstrument hopen wij de sleutel te vinden tot een muziekdidactiek die weliswaar cultuuroverdracht mogelijk maakt, maar niet tot doel verheft. Een didactiek die het bevorderen van een aangeboren muzikale aanleg beoogt en het muziekinstrument als een verlengstuk van die aanleg beschouwt.

‘Waar dient muziek toe?’, dat is de vraag in het muziekonderwijs. ‘Gaaf het om talent, cultuur, vrijetijdsbesteding, en moet je zingen of moet je een muziekinstrument spelen, moet je noten lezen, moet je improviseren? Dat zijn natuurlijk belangrijke vragen. Maar vanavond ga ik het hebben over de vraag: ‘Waar komt muziek vandaan’. We gaan naar onze voorouders, duizend jaar geleden. Zij gebruikten gereedschappen. Een gereedschap is het doelgerichte gebruik van het voorwerp als een functionele verlenging van de hand of van de mond. Behalve jachtgerei zijn er ook fluiten gevonden, muziekgereedschap. Dus muziek is heel oud. Wat kun je op zo’n simpel fluitje spelen? Wij hebben ons eigen primitieve fluitje gebouwd. We hebben geboord in een buisje van de Gamma, en gekeken wat je erop kunt spelen. Want bij ons heerst de gedachte: ‘Als een instrument primitief is, dan is de muziek ook primitief’. Maar kun je ingewikkelde muziek spelen op zo’n fluitje? Ja, blijkt uit een filmpje. Dus denk niet te gering over de muzikale gaven van iemand met een simpel fluitje. Wij zien de vondst van (muziek)gereedschap als het begin van onze Europese cultuur. Ik wil het omdraaien en het zien als het eindpunt van de lange biologische ontwikkeling van ons brein. En dan de vraag stellen: ‘Wat kan de prehistorie ons vertellen over gereedschap, taal en muziek?’.

De grote drijfveer achter de ontwikkeling van het brein was het jagen, dat is al heel oud. Maar er is ook de ontwikkeling van de taal. Dat is een beetje speculatief, er wordt gezegd dat taal van het zingen komt, of van gebaren. Ik wil voorstellen dat muziek ook van het fluiten kan komen. Want er waren toen vogels, en vogels kun je imiteren. Misschien dat mensen ingewikkeld konden fluiten voordat er muziekinstrumenten kwamen. Dat kan ook met de hand. Een octaaf en een kwint kun je gewoon met je handen fluiten. Dus je hebt helemaal geen muziekinstrument nodig om muziek te kunnen maken. De vraag is: ‘Zijn het drie gescheiden trajecten, deze ontwikkelingen? Of is er invloed van het jagen op de ontwikkeling van het talige en muzikale brein? Is er invloed van muziek op het jagende brein, en op de ontwikkeling van gereedschap?’

Dus, welke invloed had jagen op de ontwikkeling van het muzikale brein? Je moet bedenken dat ze toen men stenen gooiden, toen er nog geen pijl en boog of speer was, ging dat om het raken van wild. Bij het richten op een doel in de ruimte is een gebied in het brein betrokken dat de ruimtelijke perceptie regelt. Datzelfde gebied - het gebied van Broca - is ook betrokken bij rekenen, want wij denken in getallen als grootheden. Ook regelt het mentale rotatie. Muziek is ook ruimtelijk. Want wij praten over toonhoogte, maar het brein ervaart muziek echt als hoogte in

tonen. Er zijn heel veel muzikale functies gevonden in dat gebied van de hersenen. In mijn eigen onderzoek bestudeer ik de relatie van dit gebied met improvisatie, voor degenen die geïnteresseerd zijn.

Wij kunnen dus richten op een doel in de ruimte, maar wij kunnen ook richten op een toonhoogte. Dat is hetzelfde zou je kunnen zeggen. Maar voor een jager vliegt de vogel door de lucht, dus je moet het ook nog in de tijd doen. Ons brein heeft zich gespecialiseerd als een voorspellend brein, het weet 'waar en wanneer'. Als je samen speelt, als je improviseert in een bandje, dan moet je exact weten wanneer je moet spelen. Dat train je als je muziek speelt.

Er komt nog meer bij kijken als je jaagt. Een honkbalwerper die gooit ongeveer 70 km/u. Dat is niet niks. Vergelijk dat met een chimpansee, die gooit 30 km/u. Dus dit is iets wat in het menselijke brein en motoriek ontwikkeld is. Gericht, getimed, krachtig en snel werpen, hoe krijg je dát in je brein voor elkaar? Daar heeft het brein een oer-Hollandse oplossing voor: het zien van de cacao bus in de bus, in de bus, in de bus... En dat is precies wat er gebeurt bij de motoriek: beweging, in een beweging, in een beweging. Als we in *slowmotion* honkbal bekijken zien we vier bewegingen van boven naar onderen.



Dat ziet er fascinerend uit. Maar voor ons is het eigenlijk niet fascinerend, want wij doen het ook in de taal, woorden hiërarchisch organiseren. Het zal niet verbazen dat dat in hetzelfde gebied in het brein gebeurt. Dus de syntax van bewegingen in taal, doelgericht handelen en muziek, lijken niet alleen op elkaar, in het brein is het één functie. De linker hersenhelft is gespecialiseerd voor taal en gereedschap. Daarom zijn de meeste mensen rechtshandig, en gebaren de meeste mensen als ze praten, met de rechterhand.

Als u een muziekinstrument speelt dan is er aan de linkerkant een heleboel activiteit. Dat muziekgereedschap verklaart waarom dat zo is. Dus muziek is niet alleen cultuur, maar het brein is

er ook voor ontwikkeld in de loop van de jaren. Dus er kan een relatie zijn tussen jagen en het ontstaan van het muzikale brein. Is dat andersom ook zo? Dat is een interessante vraag. We gaan terug naar het kampvuur. Overdag konden mensen jagen, in het donker moesten ze fluiten, zingen, dansen. Wat zitten ze daar eigenlijk te doen? We zouden kunnen zeggen: 'Ze schieten tonen uit de lucht, in plaats van vogels'. Ze trainen hun timing en de coördinatie van het spel. Het is *gaming avant la lettre*. Via muziek konden ze spelenderwijs overlevingsstrategieën oefenen die ze in het dagelijks leven nodig hebben. Een doel in de tonale ruimte treffen, een doel in de tijd leren raken, krachtig, snel en virtuoos bewegen.

Dat is ook wat kinderen en jonge mensen doen. En als wij muziekonderwijs geven, dat zou ik u willen voorhouden, dat dat de dingen zijn die we trainen. Er wordt gesproken over cultuur, en over allerlei andere dingen, maar muziek heeft ook een functie op een veel lager niveau dan alle culturen die we erom heen gebouwd hebben. Wij zeggen: 'Ik speel een muziekinstrument'. En niet alleen in het Nederlands, ook in het Engels, het Frans, het Hongaars en in allerlei andere talen. Want het is een element van spel. Muziekles is dus meer dan cultuuronderwijs. Muziek is een belangrijke 'biologische' activiteit waarmee kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen. Zij beoefenen daarmee in een veilige omgeving vaardigheden die zij als volwassene nodig zullen hebben. En gelukkig is het gemakkelijk, iedereen kan het, want fluiten is kinderspel.

De effecten van muziekonderwijs op de hersenontwikkeling van kinderen op de basisschool

Artur Jaschke

In de afgelopen jaren was er steeds meer aandacht voor de effecten van muziek op het brein. Vooral in het onderwijs blijken hierover nog veel open vragen te zijn, want in hoeverre levert muziek een bijdrage aan groei en ontwikkeling van de hersenen. Met name het far transfereffect (de invloed van het ene cognitieve domein op het andere, bijvoorbeeld van muziekverwerking naar rekenen) is van groot belang binnen het onderzoek naar de invloed van muziek op het zich ontwikkelende brein. Deze presentatie biedt een korte reis door het muziekverwerkende brein en maakt de verstaalslag naar de transfereffecten. Met voorbeelden uit lopend onderzoek naar de effecten van muziekonderwijs op hersengroei en executieve functies bij basisschoolkinderen.

Hartelijk bedankt voor de kans om een beetje meer hersenen-overkill te creëren. Wat doet een neuromusicoloog? We pakken een cliënt, patiënt of kinderen, en we kijken naar de hersenen. Tegenwoordig hebben we daarvoor machines. Maar er zijn ook neuropsychologische testen waarmee we kunnen kijken hoe prestaties en ontwikkelingen verlopen. Ons doel is de structuren en de functies van de hersenen te bestuderen om daaruit relaties te kunnen vinden van psychologische en gedragspatronen. Het gaat om emotie, gedrag en cognitie.

We hebben nog een heel lange weg te gaan om daadwerkelijk te begrijpen wat onze hersenen eigenlijk zijn en hoe ze werken. Ik laat een voorbeeldje zien van een live hersenscan van mensen die in een scanner liggen en naar muziek luisteren, gemaakt door collega's in Finland. Rood is activatie en blauw is de-activatie van de hersenen. Wat we hier heel mooi zien, is dat de hele hersenen constant actief zijn als we naar muziek luisteren. In het brein is het nooit zo dat één

hersengebied één functie heeft. Het is altijd een verbinding. Er zijn vele hersengebieden actief en betrokken bij het uitvoeren en beluisteren van muziek. Er is een heel intrigerend netwerk van verschillende hersengebieden die met elkaar praten. Gebieden die de beweging uitvoeren om een muziekinstrument te bespelen, gebieden waar emoties doorheen komen die maken dat wij muziek leuk vinden en gebieden waar het gaat om beslissingen nemen, heel erg belangrijk bij het improviseren. Deze zijn allemaal met elkaar verbonden. We hebben een gebied gevonden waar iets lijkt te gebeuren als we het over muziek hebben vergelijkbaar met een schakelcentrale.

Volgens de nieuwste wetenschappelijke onderzoeken is het brein pas volledig ontwikkeld als we rond de 25-28 zijn. Dat betekent niet dat het te laat is voor iedereen die boven de 28 is. Begin altijd met muziek. Het gaat wel wat langzamer allemaal, net als het op latere leeftijd leren van een taal. Maar bij jonge mensen gaat het heel snel. Het is cruciaal om de hersenen te stimuleren op een jonge leeftijd. De frontale kwab is als laatste klaar met ontwikkeling. En alle executieve functies zijn onderdeel van de frontale cortex. Het zijn dingen die we elke dag zonder problemen doen: planning, *set shifting*, aandacht, werkgeheugen, empathie, motoriek, besluitvorming, probleemoplossend vermogen, verbaal redeneren, mentale flexibiliteit, *multi-tasking*, initiatie en beheersing. Ik pak er een eentje uit. Wat zou er gebeuren als ik geen zelfbeheersing heb. Stel je dat alles tegelijkertijd binnenkomt, en je bepaalde dingen niet kunt afremmen?

Heeft muziekonderwijs een effect op muziek zelf? Word ik beter in muziek als ik muziek leer? Daar zijn de studies het over eens, ja dat is zo. Over effecten op nabije transfer, IQ, rekenen, geheugen, lezen en schrijven zijn de onderzoeksresultaten verdeeld. Nu doen wij een onderzoeksproject naar de ontwikkeling van executieve functies waarbij we drie groepen kinderen nemen, het design waar Henkjan eerder over vertelde. In een groep krijgen de kinderen drie uur extra muziekonderwijs per week. Een groep krijgt extra schilderen en tekenen, en een groep krijgt geen extra onderwijs. Op vijf locaties, volgen we 2,5 jaar lang drie groepen met in totaal 190 kinderen. We nemen hen een aantal vragenlijsten en neuropsychologische tests af. We gaan eind oktober het volgende meetmoment inplannen, en verwachten de resultaten in 2017. We zijn nu hard bezig om alles te analyseren. Het zijn heel veel data, ook omdat we de ouders controleren voor sociaal-economische achtergrond.

Vragen en antwoorden

Hoe kunnen we de relatie tussen muziek en intelligentie onderzoeken? Verdwijnen effecten op intelligentie niet op langere termijn? En ligt de waarde van muziek niet in muziek zelf?

Henkjan: Ik vind het spannend wat muziek nou intrinsiek functioneel maakt. We hebben als mensen muziek niet om er slimmer van te worden. Dan zouden alle musici over het algemeen slimmer moeten zijn, en dat is niet het geval.

Artur: Er zijn nu heel veel studies die zeggen 'Ja, er is een transfereffect, en studies die zeggen 'Nee, er is geen transfereffect'. Waar zit nu dat verschil in? Muziekonderwijs stimuleert de algemene ontwikkeling van de hersenen, die worden flexibeler. Dat heeft niks met intelligentie en rekenvaardigheid te maken. Met muziek bouw je cognitieve reserve op waardoor je langer fit blijft in ouderdom. Dementie kan verlaat worden, maar dat is nog speculatief. Er zijn een paar

studies die dat aantonen.

Robert: Van orkestmusici is aangetoond dat die beter zijn in mentale rotatie, als je dat ziet als vorm van intelligentie. Ik heb improviserende musici vergeleken met niet-improviserende musici, en juist in het gebied waar mentale rotatie plaatsvindt, zag ik een heel groot verschil in acties. Improviserende musici waren daar veel beter in. Dus ik geloof best dat als je gewoon musici onderzoekt, dat je dan wel, dan niet een effect vindt. Je moet zoeken naar een causaal verband. Het zou best kunnen dat mensen die heel goed zijn in mentaal roteren gaan improviseren. Dan is de oorzaak de andere kant op. Als je dit soort intelligentie gaat onderzoeken, dan moet je heel goed weten wie je onderzoekt, waarom en wat je verwacht.

Zijn effecten niet heel erg gerelateerd aan de methode om muziek te geven? Klassiek verschilt van jazz bijvoorbeeld?

Henkjan: Je kan muziekonderwijs wel op tien verschillende manieren geven. In de meeste onderzoeken gaat het over de klassieke stijl, en de klassieke manier van lesgeven. Dus dat is wat je meet. Bij ieder onderzoek naar muziekonderwijs dat beweert dat muziek dit of dat doet, moet je eerst kijken naar wat voor muziek was het, wat voor musici, wat deden ze, wat konden ze? En dat kun je meestal niet uit die onderzoeken afleiden. We moeten niet onderzoeken of je slimmer wordt van piano spelen of zangles, maar bekijken wat muziek nou zo'n bijzonder fenomeen maakt. De lol van het muziek maken, de lol van het dansen op muziek, dat is intrinsiek. Kinderen vinden dat gewoon leuk. Als je ze laat rekenen is dat niet zo leuk. Maar muziek maken... Geef ze een drumstel, dat is zelfbelonend. We moeten ons realiseren dat muziek vanzelfsprekend leuk is voor kinderen. Daar kunnen we in het onderwijs ons voordeel mee doen. En dan worden ze daar misschien toevallig slimmer van. Dat is mooi meegenomen, maar dat is niet het belangrijkste. Ze moeten allerlei sociale en motorische vaardigheden inzetten, ze leren van andere culturen en het belooft. We hebben allemaal een talent voor muziek, namelijk het feit dat we er zo van kunnen genieten. Kinderen hebben dat ook. Ik denk dat dát de kracht is van muziek. En dát moeten we beter uitleggen.

Maar muziek is ook het oefenen, een spel-achtige vorm voor allerlei biologische functies, dus niet alleen maar plezierig? Kun je muziekonderwijs legitimeren uitsluitend op basis van het feit dat het een plezierige activiteit is?

Robert: Muziek maakt gebruik van biologische functies. Ik heb er twee genoemd, dat is het relatief gehoor, en 'beat induction'. Dat zijn twee aparte dingen in de muziek die precies het gevoel geven waar Henkjan het over had, dat muziek zo geweldig is. Wij vinden het zo normaal dat je een melodie herkent, dat je je niet kunt voorstellen dat het niet bestaat. Maar dieren herkennen het niet. Wij wel, ongeacht de toonhoogte. Dat heeft dus te maken met biologische functies. Ik zie geen verschil tussen plezier en spel moet ik zeggen. Het woord spel betekent al dat het plezierig is. Ik bedoel, dieren spelen, kinderen spelen, dat doen ze automatisch. En dat is het mooie van de mens, wij blijven dat doen. U bent uw hele leven aan het spelen. Dus muziek is in dat opzicht een bijzonder fenomeen in de natuur. In datzelfde opzicht is humor net zo iets als muziek. Humor speelt met diezelfde verwachtingen. Je verwacht iets, en je krijgt het niet, en dan moet je vreselijk lachen. En u kunt zeggen: nou leuk, onbelangrijk. Maar natuurlijk is het belangrijk! Het is heel erg belangrijk voor mensen. Maar het is gebaseerd op onze biologische structuur.

Ter afsluiting

Ter afsluiting benoemt René Diekstra een aantal overkoepelende punten die hem als dagvoorzitter zijn opgevallen. Zijn eerste punt is dat in veel gesprekken op de achtergrond de vraag speelt: Wat is de legitimatie van muziekonderwijs? Tijdens de bijeenkomst zijn hiervoor een aantal bouwstenen aangereikt, zowel disciplinegericht als breder cultureel en neurobiologisch, die laten zien wat muziekonderwijs - potentieel - teweeg kan brengen. Deze zijn ook van belang bij de ook nog onbeantwoorde vraag: Wat zou nou eigenlijk de kern moeten zijn van muziek-educatie in het basisonderwijs? Meer helderheid op dat punt lijkt geen overbodige luxe.

Ook ligt er nog een vraag naar de kwaliteiten van leerkrachten, de belangrijkste variabele van iedere vorm van onderwijs. Wat moeten de centrale componenten van het repertoire van vakdocenten en groepsleerkrachten zijn met betrekking tot muziekonderwijs? Is het mogelijk daarover consensus te bereiken die gebaseerd is op datgene wat we weten? Dus zoveel mogelijk empirisch onderbouwd. Dat heeft onmiddellijk consequenties voor de opleiding van leerkrachten. Als zij bijvoorbeeld beter in staat gesteld moeten worden om hun lichaam te gebruiken als didactisch instrument dan moeten ze daarin worden getraind.

Dan de vraag wat manieren zijn om vast te stellen dat kinderen vorderingen maken met muziek, in hun muzikaliteit. Met welke vormen van assessment kunnen we dat vaststellen? Moet en mag dat alleen formatieve assessment zijn, of kan dat ook summatief zoals bij andere vakken? Kan muziek ooit een meer centrale plaats verwerven in het curriculum van zowel het primair als het voortgezet onderwijs als je kinderen of jongeren niet beoordeelt?

En tenslotte de vraag die heel weinig aan bod is gekomen, de relatie tussen muziekonderwijs op school en de spelers in het veld daaromheen die daar een rol in kunnen of moeten spelen. Allemaal thema's die om nadere discussie, verkenning, verdieping en onderzoek vragen!

Over de sprekers

Melissa Bremmer voltooide de studie Docent Muziek aan het Conservatorium van Amsterdam en de studie Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. Zij is als onderzoeker verbonden aan het Lectoraat Kunst- en cultuureducatie en zij werkt als onderwijskundige aan de Bacheloropleiding Docent Muziek en aan de masteropleiding Kunsteducatie, allen onderdeel van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Van 2011-2015 deed zij promotieonderzoek aan de University of Exeter naar de 'pedagogical content knowledge' van vakleerkrachten muziek vanuit een *embodied cognition* perspectief.

Bremmer, M. (2015). *What the Body Knows about Teaching Music: The specialist preschool music teacher's pedagogical content knowing regarding teaching and learning rhythm skills viewed from an embodied cognition perspective* (proefschrift). Exeter: University of Exeter.

Bremmer, M. (2015). The Role of the Teacher's Body in Music Education: Pedagogical Content Knowledge Viewed from Embodies Cognition Perspective. In: Schonmann, Shifra (Ed.). *International Yearbook for Research in Arts Education. The Wisdom of the Many – Key Issues in Arts Education. Volume 3* (pp. 48-53). Münster/New York: Waxmann.

Bremmer, M. (2006). Praktijk- en theoriekennis van muziekleerkrachten vergeleken. In: M. van Hoorn (Ed.), *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs. Cultuur+Educatie 16*, 80-101. http://www.lkca.nl/~media/downloads/ws_2006_ce_16.pdf

Bremmer, M. en Schopman, E. (2011). *De improvisatieles: Wat, hoe en waarom zo?*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, lectoraat Kunst- en cultuureducatie en Arnhem ArtEZ: lectoraat Kunsteducatie.

Jaco van den Dool is docent-promovendus aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Momenteel rondt hij zijn promotieonderzoek af op het gebied van muziekeducatie. In zijn PhD-project onderzoekt hij de link tussen lichamelijke communicatie en de beheersing van muzikale vaardigheden. Daarnaast is hij directeur van School of Performing Arts Kathmandu, in Nepal. Ten slotte wordt hij in oktober 2015 benoemd tot lector 'blended learning' op Codarts.

Dool, Jaco van den (2012). Leren met het muzikale oog. *Cultuur+Educatie 35*, 76-96. http://www.lkca.nl/~media/downloads/publicaties/cultuur_plus_educatie/ce35_leren_met_het_muzikale_oog.pdf

Dool, J. van den (2012). *De muzikale route van A naar B: Het continuüm van muzikaal leren en de rol van intermuzikaliteit in verschillende leeromgevingen in Kathmandu, Nepal*. Paper gepresenteerd op de Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie, 21 juni 2012.

Michel Hogenes is docent aan de pabo van De Haagse Hogeschool en als onderzoeker verbonden aan de kenniskring Jeugd en Opvoeding van deze hogeschool. Daarnaast is hij docent onderwijspsychologie aan de afdeling Docent Muziek van Codarts, Conservatorium Rotterdam.

Tevens is hij dirigent van Projektkoor Rijswijk en is hij voorzitter van Gehrels Muziekeducatie en het Europese netwerk voor Music Educators and Researchers of Young Children (MERYC). Michel maakt deel uit van het Platform Ambassadeurs Muziekonderwijs dat wil bijdragen aan het vergroten van het maatschappelijk draagvlak en aan het enthousiasme voor muziekonderwijs.

Hogenes, M., Oers, B. van, Diekstra, R.F.W., & Sklad, M. (2014). Effects of a Music Composition Intervention on Elementary School Children. In: *C-crcs Cognitive - Counselling Research & Conference Services*, Volume 1, 65-68.

http://www.futureacademy.org.uk/files/menu_items/other/v12.pdf

Hogenes, M., Oers, B. van, Diekstra, R.F.W. (2014). The impact of music on child functioning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*.

http://www.futureacademy.org.uk/files/menu_items/other/135.pdf

Hogenes, M., Oers, B. van, Diekstra, R.F.W. (2014). Music Composition in the Music Curriculum. *US-China Education Review*, 4 (3), 149-162.

Vrolijk, R., Hogenes, M. & Scheepers, M. (2013). *Nieuw geluid* (2^e druk). Groningen: Noordhoff.

Marijn van Dijk werkt als universitair hoofddocent Ontwikkelingspsychologie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Ze geeft onderwijs binnen het bachelor- en masterprogramma van de opleiding Psychologie, vooral op het gebied van de ontwikkelingspsychologie, diagnostiek en procesonderzoek. Haar onderzoek gaat over sociale en cognitieve ontwikkeling van jonge kinderen in diverse opvoedings- en onderwijssituaties (o.a. binnen het domein van taal, redeneren en muziek). De observatie van het natuurlijke interactiegedrag van kind en leerkracht of ouder (in de klas, muzieklles of thuis) en de complexiteit hiervan, staan bij dit onderzoek centraal.

Elisa Kupers werkt als universitair docent aan de afdelingen Orthopedagogiek en Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Groningen. Haar promotieonderzoek richtte zich op docent-leerling interacties in individuele muzieklessen. Voor dit onderzoek werkte ze onder andere drie maanden aan de University of Melbourne (School of Music) met prof. dr. Gary McPherson. Na haar promotie was ze aan de Universität Bremen (afdeling Musikwissenschaft und Musikpädagogik) werkzaam als postdoctoraal onderzoeker op het gebied van muzikale creativiteit bij kinderen.

Kupers, E., van Dijk, M., & van Geert, P. (2015). Within-teacher differences in one-to-one teacher-student interactions in instrumental music lessons. *Learning and Individual Differences*, 37, 283-289.

Kupers, E., van Dijk, M., & van Geert, P. (2014). Muziek vanuit een ontwikkelingsperspectief. *De Psycholoog*, 49(4), 30-39.

Kupers, E., van Dijk, M., Mcpherson, G., & van Geert, P. (2014). A dynamic model that links skills acquisition with self-determination in instrumental music lessons. *Musicae Scientiae*, 18(1), 17-

34. 10.1177/1029864913499181.

Mak, P., & Kupers, E. (2014). Evidence-based onderwijs in muziek-educatie: De relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk. *Cultuur+Educatie*, 39, 8-23.
http://www.lkca.nl/~media/downloads/publicaties/cultuur_plus_educatie/ce39_td_evidence_based_onderwijs_in_muzeikeducatie.pdf

Kupers, E., van Dijk, M., & van Geert, P. (2014). Look closely at what I'm doing!' scaffolding in individual string lessons: Two case studies. *International Journal of Music Education*, 32(3), 375-391. 10.1177/0255761413516064.

Kupers, E., van Dijk, M., & van Geert, P. (2014). Scaffolding in de individuele muziekles. *Cultuur+Educatie*, 39, 45-60.
http://www.lkca.nl/~media/downloads/publicaties/cultuur_plus_educatie/ce39_td_scaffolding_in_de_individuele_muzeikles.pdf

Kupers, W. E. (2014). *Socially situated learning in individual music lessons* (proefschrift). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Evert Bisschop Boele studeerde Schoolmuziek aan het Maastrichts Conservatorium en Etnomusicologie aan de Universiteit van Amsterdam. Hij promoveerde aan de Georg-August Universität Göttingen (D) op een proefschrift over gebruik en functies van muziek in de moderne westerse samenleving. Hij werkte als muziekdocent in het voortgezet onderwijs, als vakspecialist muziek bij de Landelijke Pedagogische Centra en aan verschillende conservatoria. Hij is momenteel als lector 'New Audiences' verbonden aan het lectoraat Lifelong Learning in Music van het Kenniscentrum Kunst & Samenleving/Prins Claus Conservatorium (Hanzehogeschool Groningen). Hij is betrokken bij onderzoek naar onder meer muziekeducatie, ouderen en muziek, hafa-bra-orkesten, en schrijft een etnografie van een shantykoor.

Dons, K., Mak, P. & Bisschop Boele, E. (2014). *Leading creative music workshops with the elderly. Exploring a double balancing act*. Groningen: Hanzehogeschool. Lectorate Lifelong Learning in Music.

Hendriks, L.H. & Bisschop Boele, E. (2014). *Orkesten onder druk? Op zoek naar trends & ontwikkelingen in de HaFaBra-sector in Noor-Holland*. Groningen: Hanzehogeschool. Lectorate Lifelong Learning in Music.

Bisschop Boele, E. (2013). Het vak muziek in het creatieve tijdperk. *Cultuur+Educatie* 38, 86-106. http://www.lkca.nl/~media/downloads/publicaties/cultuur_plus_educatie/ce38_vd_het_vak_muzeik_in_het_creatieve_tijdperk.pdf

Bisschop Boele, E. (2013). *Musicking in Groningen. Towards a grounded theory of the uses and functions of music in a modern Western society* (proefschrift). Göttingen: Georg-August-Universität.

Bisschop Boele, E. (2011). Leren musiceren als sociale praktijk. *Cultuur+Educatie* 30, 56-73.
http://www.lkca.nl/~media/downloads/publicaties/cultuur_plus_educatie/ce30_leren_musiceren_als_sociale_praktijk.pdf

Tom ter Bogt is hoogleraar Populaire muziek en jeugdcultuur aan de Universiteit Utrecht. Hij publiceerde een groot aantal wetenschappelijke artikelen omtrent jeugdcultuur, de ontwikkeling van muzieksmaak, functies van muziek luisteren, alcohol- en druggebruik, en probleemgedrag van jongeren. Ter Bogt is co-Principal Investigator voor de Health Behavior in School-Aged Children (HBSC) studie in Nederland.

Bogt, T.F.M. ter, Delsing, M.J.M.H., Zalk, M.H.W. van & Meeus, W.H.J. (2011). Intergenerational continuity of Music taste. *Social Forces*, 90, 297-320.

Bogt, T.F.M. ter, Mulder, J., Raaijmakers, Q.A.W. & Gabhainn, N. (2011). Moved by music: A typology of music listeners. *Psychology of Music*, 39, 147-163.

Mulder, J., Bogt, T.F.M. ter, Raaijmakers, Q.A.W., Nic Gabhainn, S.N. & Sikkema, P (2010). From death metal to R&B? Consistency of music preferences among Dutch adolescents and young adults. *Psychology of Music*, 38, 67-83.

Zalk, M.H.W. van, Branje, S.J.T., Bogt, T.F.M. ter & Meeus, W.H.J. (2009). The role of music preferences in early adolescents' friendship formation and stability. *Journal of adolescent health*, 32 (1), 95-107.

Bogt, T.F.M. ter (01-02-2009). *Belang van populaire muziek voor adolescenten*. Utrecht, UCU, gastcollege.

Bogt, T.F.M. ter (17-01-2009). *Muziek van kinderen op ouders*. *Noorderslag*. Noorderslag Science.

Bogt, T.F.M. ter (2008). (Un-)Cool. De structuur van de muzieksmaak. In Hogenes, M & Diekstra, R. (Eds.), *Harmonie in Gedrag: De maatschappelijke en pedagogische betekenis van muziek*. (pp. 71-104). Uithoorn: Karakter.

Robert Harris is werkzaam bij het Prins Claus Conservatorium in Groningen waar hij o.a. de vakken correpitatie, praktische harmonie en vakmethodiek piano doceerde. Hij studeerde muziek aan de Southern Illinois University en het Conservatorium van Amsterdam en daarna bewegingswetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen. Hij werkt als onderzoeker bij het Lectoraat Lifelong Learning in Music en bij de afdeling Neurologie van het Universitair Medisch Centrum Groningen waar hij in het kader van zijn promotie o.a. hersenactivaties bij improviserende musici bestudeert, maar ook het zingen van Parkinsonpatiënten. In samenwerking met KNO, gaat hij onderzoek doen naar de ontwikkeling van passend instrumentaal muziekonderwijs voor CI (Cochlear Implant) dragers.

Harris, Robert (2011). *The Role of Cerebral Resonance Behavior in the Control of Music Perform-*

mance. Research conducted at the NeuroImaging Center of the University of Groningen under supervision of the department of Neurology, University Medical Center Groningen.

<https://www.hanze.nl/assets/kc-kunst--samenleving/lifelong-learning-in-music/Documents/Public/cerebralresonancephdresearchprojectharris.pdf>

Harris, R., & de Jong, B. M. (2014). Cerebral Activations Related to Audition-Driven Performance Imagery in Professional Musicians. *Plos one*, 9(4), [93681]. 10.1371/journal.pone.0093681.

Harris, R., & de Jong, B. M. (2015). Differential parietal and temporal contributions to music perception in improvising and score-dependent musicians, an fMRI study. *Brain Research*, 1624, 253-264. 10.1016/j.brainres.2015.06.050.

Henkjan Honing studeerde in Utrecht, Stanford en London en is als hoogleraar muziekcognitie verbonden aan de Universiteit van Amsterdam. Hij heeft zich doen kennen als een gepassioneerde voorvechter van dit nieuwe interdisciplinaire vakgebied, dat ons fundamentele inzichten verschaft in de rol van perceptie, emotie, geheugen, aandacht en verwachting in het luisteren naar muziek.

Honing, H., Cate, C.J. ten, Peretz, I. & Trehub, S. (2015). Without it no music: Cognition, biology, and evolution of musicality. *Philosophical Transactions of the Royal Society B - Biological Sciences*, 370 (1664), 1-8. doi: 10.1098/rstb.2014.0088.

B. Gingras, H. Honing, I. Peretz, L. Trainor & S.E. Fisher (2015). Defining the biological bases of individual differences in musicality. *Philosophical Transactions of the Royal Society B - Biological Sciences*, 370 (1664), 1-15. doi: 10.1098/rstb.2014.0092.

Jaschke, A.C., Eggermont, L.H.P., Honing, H., & Scherder, E.J.A. (2013), Music education and its effect on intellectual abilities in children: a systematic review, *Reviews in the Neurosciences*, 24 (6), 665-675.

https://www.academia.edu/4931570/Music_education_and_its_effect_on_intellectual_abilities_in_children_a_systematic_review

H. Honing (2014, November 03). Gaan we de kinderen weer horen zingen in de klas? *Volkscrant (Opinie & Debat)*, p. 22. <http://www.volkscrant.nl/opinie/gaan-we-kinderen-weer-horen-zingen-in-de-klas~a3781185/?akamaiType=FREE>

Honing, H. (2012). *Iedereen is muzikaal. Wat we weten over het luisteren naar muziek* (5e druk, uitgebreide editie). Amsterdam: Nieuw Amsterdam Uitgevers.

Honing, H. (2012). *Iedereen is muzikaal. Wat we weten over het luisteren naar muziek*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.

Honing, H. (2012). *Op zoek naar wat ons muzikale dieren maakt*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.

Honing, H. (2010). *De ongeletterde luisteraar : over muziekcognitie, muzikaliteit en methodologie*

(oratie). Amsterdam: KNAW. <http://dare.uva.nl/document/2/90974>

Artur C. Jaschke is onderzoeker klinische Neuromusicologie en is met zijn onderzoek over de effecten van muziek op de hersenen verbonden aan de afdeling klinische Neuropsychologie, bij de Vrije Universiteit in Amsterdam.

Jaschke, A.C., Eggermont, L.H.P., Honing, H., & Scherder, E.J.A. (2013), Music education and its effect on intellectual abilities in children: a systematic review, *Reviews in the Neurosciences*, 24 (6), 665-675.

https://www.academia.edu/4931570/Music_education_and_its_effect_on_intellectual_abilities_in_children_a_systematic_review

Jaschke, A. (2013). Muziek en brein. De effecten van muziek op kernfuncties van je hersenen. *De Pyramide* 67 (5), 4-9. https://www.academia.edu/5156805/Music_and_the_Brain

Jaschke, A. (2014). Music intervention as system: Reversing hyper systemising in autism spectrum disorders to the comprehension of music as intervention. *Medical Hypotheses* 82(1), 40-48. https://www.academia.edu/5093822/Music_intervention_as_system_reversing_Hyper_Systemizing_in_Autism_Spectrum_Disorders_to_the_comprehension_of_music_as_intervention

Bijlage 1 Vragen uit de praktijk

Op het inschrijfformulier voor de bijeenkomst is aan de deelnemers gevraagd welk vraagstuk er speelt in hun praktijk en wat zij zouden willen weten van de wetenschap. Een aantal deelnemers geeft in algemene zin aan op de hoogte gebracht te willen worden van de stand van onderzoek, en van nieuwe ontwikkelingen op het gebied van onderzoek naar muziekonderwijs. Hieronder staan de resultaten van de inventarisatie van kennisvragen, geclusterd op de volgende inhoudelijke thema's:

- 1 Legitimatie en argumenten voor belang muziekonderwijs
- 2 Leereffecten, ontwikkeling, competenties, vaardigheden, creativiteit
- 3 Inbedding muziek (in curriculum, in structuur)
- 4 Didactiek, leermiddelen en methodes
- 5 Beoordelen en volgen
- 6 Deskundigheid leerkracht en opleiding
- 7 Rollen groepsleerkracht en (deskundigheid) vakleerkracht
- 8 Rol van culturele instellingen
- 9 Behoeft van het basisonderwijs
- 10 Verbinding tussen binnen en buitenschoolse cultuureducatie (samenwerking)
- 11 Effectiviteit beleid en subsidies
- 12 Onderzoek (financiering, kennis, structuur)

Legitimatie en argumenten voor belang muziekonderwijs

- Waarom is muziekonderwijs belangrijk in de ontwikkeling van het kind?
- Het aantonen, met dezelfde impact als wat sport betekent voor het lichaam, dat cultuuronderwijs wezenlijk bijdraagt aan de ontwikkeling van het kind.
- De focus van basisscholen ligt op de cognitieve vakken. Het kost erg veel moeite om het muziekonderwijs en het belang van kunstonderwijs/muziekonderwijs voor kinderen aan basisschool docenten duidelijk te maken naast alle andere zaken die hun aandacht vragen. Hoe maak ik van muziekonderwijs een noodzaak in mijn CMK-scholen?
- Scholen die muziekonderwijs structureel willen invoeren, wil ik argumenten kunnen geven waarom maar ook hoe het bijdraagt aan de ontwikkeling van ieder kind.
- De basisscholen zijn bereid om muzikles op te nemen in hun pakket, maar ondanks de impuls voor muziek in het basisonderwijs blijven de middelen onvoldoende om langlopende leerlijnen uit te zetten. Een leerlijn van basis tot instrument. Wat ik zou willen weten van de wetenschap is hoe je concreet aantoonbaar kunt maken wat de toegevoegde waarde van muzikles in het basisonderwijs is voor de persoonlijke ontwikkeling zodat daarmee meer aandacht en middelen vrij komen voor doorlopende leerlijnen.
- Vanuit het po gedacht is een van de doelen die we willen bereiken: het afleveren van sociaal vaardige en vrije kinderen. Om dat te realiseren is muziek een belangrijk middel. Dit betekent dat je in beeld moet brengen wat muziekonderwijs oplevert. Hoe kun je zichtbaar maken dat je d.m.v. muziek opbrengstgericht kunt werken? Voor onderwijsstichtingen is het belangrijk een legitimatie in handen te hebben om te verantwoorden waarom ze met muziekonderwijs aan de slag gaan.
- Overtuiging waarom aandacht voor muziekonderwijs prioriteit verdient.

- Hoe overtuig ik mijn collega's van de noodzaak om muziekeducatie nieuw leven in te blazen?
- Diversiteit aan redenen om zanglessen te volgen en hoe daar mee om te gaan.
- Ik zing a capella met de leerlingen van de basisschool in een oplopende moeilijkheidsgraad. Aan docenten krijg ik dit nauwelijks meer verkocht. Wat te doen?
- Meer interesse voor muziekles in het algemeen stimuleren en nieuwe leerlingen werven, jong en oud. Harmonie (lagere afdeling) interessant houden (voor jeugd en volwassenen) t.o.v. blaaskapellen.
- Hoe krijgen we in dunbevolkte gebieden (zoals Noord-Groningen) weer aanwas bij de muziekverenigingen? Zijn de muziekverenigingen in de huidige vorm nog wel van deze tijd of moeten we een andere weg in slaan?
- Onderzoek wordt vaak gebruikt als legitimatie van het muziekonderwijs, waarbij de resultaten van het onderzoek voor het gemak vaak onjuist geïnterpreteerd worden. Ik hoop dat we op deze bijeenkomst als mensen uit de praktijk niet in de valkuil stappen dat weer te doen en resultaten uit onderzoek gaan gebruiken om gefundeerde keuzes te maken over de inhoud van het muziekonderwijs.

Leereffecten, ontwikkeling, competenties, vaardigheden, creativiteit

- Gaat de ontwikkeling van muzikaliteit van jonge kinderen tot 12 jaar het beste via het zingen of het bespelen van een instrument?
- Zingen met kinderen, muzikale ontwikkeling, muzikale geletterdheid, relatieve solmisatie, ritmetaal, musicianship skills, solfègeonderwijs, muziekonderwijs, verband tussen zingen en instrumentaal onderwijs.
- Is de toekomst van muziekonderwijs vaardigheidgericht of gericht op de ontwikkeling van culturele competenties? En hoe verhouden deze zich tot elkaar?
- Is er onderzoek gedaan naar hoe de groepsleerkracht zowel kan werken aan de muzikale vaardigheden uit de SLO-leerlijn als aan een optimale creativiteitsontwikkeling waarin onderzoeken, creëren en reflecteren belangrijk zijn? Zijn er wellicht al modellen die hiervoor handvatten geven?
- Relatie muziekonderwijs en creativiteit.
- Hoe kan een lied-gebaseerd curriculum bijdragen aan de theoretische scholing van kinderen in de leeftijdscategorie 9-12 jaar?
- Wat is het effect van een lied-gebaseerd curriculum op de muzikale ontwikkeling van kinderen tussen de 4 en 12 jaar?
- Leereffecten van instrumentaal muziekonderwijs op de ontwikkeling van het kind.
- Hebben leerorkesten wel zin als kinderen thuis niet oefenen?
- Vooral interesse in onderzoek dat gericht is de op mate waarin beoogde opbrengsten van muziekeducatie gerealiseerd worden en welke factoren hieraan bijdragen. Hoe krijgt het onderwijs de beleving van muziekonderwijs in kaart? Kan een vaststelling/vastlegging van de beleving het 'meten=weten' rationale een impuls geven?
- Neuroplastische gevolgen van muziekonderwijs vanaf vroege leeftijd en het effect op andere (leer)domeinen.
- Inmiddels is veel bekend over het effect van muziek maken op het kinderbrein. Is er al eens onderzoek gedaan naar het effect van zang- en muzieklessen op het persoonlijke welzijn en functioneren van degenen die het later moeten gaan aanbieden? Oftewel: het hogere belang

van muziekonderwijs op de pabo's, dat dus verder gaat dan 'hoe geef je een muzikles'. Waardoor er vanuit de opleiding meer kan worden aangestuurd op intrinsieke motivatie in plaats van 'het hoort er nou eenmaal bij'. Dat zou een wezenlijk verschil kunnen maken in hoe een leerkracht later voor de klas staat.

Inbedding muziek (in curriculum, in structuur)

- Wat is de wetenschappelijke fundering voor keuzes die gemaakt zijn in de leerlijn Kunstzinnige oriëntatie van het SLO?
- Hoe kun je muziekonderwijs op een natuurlijke wijze - die aansluit bij de belevingswereld van het kind of de jongere - integreren in het schoolcurriculum zodat niet alleen de vakleerkracht maar ook de groepsleerkracht hier een waardevolle invulling aan kan geven.
- Hoe krijgen we het trainingsprogramma van Muziek Ontwikkelt! landelijk aangeboden binnen het basisonderwijs, zodat de groepsleerkrachten muziek binnen het reguliere lesprogramma effectief kunnen inzetten om de ontwikkeling van kinderen te stimuleren?
- Hoe kan muziekonderwijs het beste vormgegeven worden in het basisonderwijs, waar kan de nadruk het beste op gelegd worden; hoe kan een cultuuromslag plaatsvinden onder leerkrachten?
- Mogelijkheden om muziek langdurig (in de langlopende leerlijn) in te zetten in het onderwijs.
- De school waar ik werk is een zgn 'profielschool podiumkunsten'. Ik wil graag weten hoe de ervaringen zijn van muzikaleerkrachten op andere scholen wat betreft de faciliteiten daar.
- Vakoverstijgend muziekonderwijs implementeren in het curriculum van de basisscholen en scholing van leerkrachten.
- Hoe kunnen we binnen de gemeente Zoetermeer muziekonderwijs goed ingebed krijgen?

Didactiek, leermiddelen en methodes

- Bij het muziekonderwijs is het trainingsaspect een onvervreemdbaar aspect. In hoeverre is dit gegeven van invloed op het huidige muziekonderwijs?
- Welke methodieken om muziekonderwijs te geven zijn onderzocht in de klas en werken daadwerkelijk? Wat is er al bekend over muziek geven met behulp van het digibord?
- Ik ben op zoek naar een manier/methode waarbij ik ons educatief aanbod kan toetsen aan lesmethodes (bijv. Moet je doen - muziek), met als doel om het po te informeren waar en hoe ons aanbod aansluit op c.q. past in de lesmethode muziek die zij hanteren.
- Welke leermiddelen en methodes zijn reeds beschikbaar en hebben bewezen te werken?
- Hoe kan de effectiviteit van verschillende werk- en organisatievormen gemeten en vergeleken worden.

Beoordelen en volgen

- Hoe ver is men in het land met het ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten en leerling-volgsystemen voor muziekonderwijs?

Deskundigheid leerkracht en opleiding

- Hoe zit het met de aankomende groepsleerkrachten die muziek onderwijzen, waarom zij dit zo doen gerelateerd aan het leren van muziek door leerlingen?
- Hoe groepsleerkrachten te inspireren muziekonderwijs te integreren in zaakvakken?
- Hoe lerarenopleidingen (experts/generalisten) zittende en aankomende leerkrachten voorbereiden op het geven van muziek? Om uiteindelijk te komen tot inzichten over hoe lerarenopleidingen leerkrachten optimaal kunnen voorbereiden op het onderwijzen van muziek.
- Hoe wordt deskundigheidsbevordering voor leerkrachten in het po nu al ingezet?
- De (mogelijkheden in) bevordering van deskundigheid van de leerkracht op het gebied van muziekonderwijs en educatie.
- Hoe kan je afgestudeerde pabostudenten de juiste kennis en vaardigheden meegeven in de weinige lessen die er zijn (2x12 uur), zodat ze goed muziekonderwijs op de basisschool kunnen geven?
- Wat hebben leerkrachten nodig om zelf structureel muzikles in de klas te kunnen geven?
- De wijze waarop muziekeducatie ook door niet-muziekspecialisten onderwezen kan worden.

Rollen groepsleerkracht en (deskundigheid) vakleerkracht

- Hoe kunnen vakleerkrachten hun kennis het beste overdragen op leerkrachten uit het po?
- Wat zijn vakinhouden van muziek die elke leerkracht kan geven en wat moet door een vakleerkracht gegeven worden?
- Kwaliteitsbewaking muziekonderwijs op school. Hoe doe je dat? Rol leerkracht tov vakleerkracht. Hoe neem je drempelvrees weg?
- Het ontwikkelen van efficiënte samenwerkingsmodellen binnen de klas waarin een vakdocent (muziek) en een groepsdocent gezamenlijk en gelijkwaardig verantwoording dragen voor het leerproces.
- De rol van het kunstenaarschap van de kunstdocent.
- Competenties vakdocent om overdracht te realiseren.
- Samenwerking tussen groeps- en vakleerkrachten in de basisschool.
- Verbeteren scholing instrumentalisten voor Leerorkest.
- In ons programma Ieder Kind een Instrument in Rotterdam worden leerkrachten vrijgespeeld door muziekvakkrachten vanwege de leertijdverlenging. Hoe kan je de groepsleerkracht toch betrekken bij de muziekeducatie op hun school en daarin uiteindelijk een actieve rol in laten spelen?

Rol van culturele instellingen

- Hoe kunnen we als orkest muziekeducatie beter laten aansluiten bij de kerndoelen van het (muziek)onderwijs?
- Wat verwacht de wetenschap tav de functie van culturele instellingen (bijvoorbeeld orkest met professionele musici) binnen het onderwijs: welke functie, binnen het 'onderwijsregime' of juist met volledige eigenheid?
- Het zou de podiumkunstensector helpen als er een setje voor iedereen begrijpelijke, niettemin wetenschappelijke argumenten geformuleerd zou kunnen worden waarom het (in schoolverband) beleven van een schoolconcert meer kan zijn dan alleen een 'uitje'. En, als er verder onderzoek gedaan zou kunnen worden om de niet-muzikale leeropbrengsten van muziekonderwijs scherper in beeld te krijgen dan nu het geval is, wordt het voor het onderwijs waarschijnlijk aanmerkelijk eenvoudiger om muziek deel van het curriculum te laten zijn. En dat draagt dan weer bij aan mijn eerste punt.
- Wat is de meerwaarde van popmuziek binnen cultuureducatie?
- Welke rol heeft het poppodium bij (pop)muziekonderwijs?
- De rol van popmuziek in muziekonderwijs.

Behoeftte van het basisonderwijs

- Aansluiten op het onderwijs in een markt (Amsterdam) waar veel aanbod is, waar ligt de behoefte van de scholen?
- Hoe wordt het po eigenaar van het muziekonderwijs?! Er worden veel plannen gemaakt, maar het po zelf blijft nog stil. De behoefte vanuit het po moet denk ik richtinggevend zijn in de ontwikkeling van het muziekonderwijs. Wat is die behoefte?
- Hoe kun je optimaal aan de vraag van het onderwijs aansluiten?
- Wat willen scholen?

Verbinding tussen binnen en buitenschoolse cultuureducatie (samenwerking)

- Binnen- en buitenschools cultuuraanbod aansluiten op elkaar en aansluiten op leerdoelen binnen het curriculum.
- Hoe maakt het muziekonderwijs de connectie met het muziekverenigingsleven, zodat het voor kinderen niet hoeft te blijven bij alleen oppervlakkige kennismaking met muziek?
- Wij zoeken de verbinding tussen cultuurlessen op school en de vrije tijd.
- Hoe gaat een school de samenwerking met een muziekvereniging gestalte geven?
- Samenwerking tussen school en culturele voorzieningen.
- Wat voor (nieuwe) vormen van samenwerking zijn er te bedenken? (Basisscholen, kinderopvang, muziekscholen, verenigingen)
- Hoe kunnen ouders beter worden betrokken bij binnen- en buitenschools cultuureducatie?

Effectiviteit beleid en subsidies

- Losstaand van mijn eigen gitaarschool vraag ik mij af of de subsidies voor muziekonderwijs wel efficiënt worden ingezet door de organisaties die deze ontvangen. Is er geen behoefte aan culturele beleidsadviseurs, dan wel consultants, om organisaties hierbij te helpen?
- Welke criteria worden gehanteerd voor de besteding van het extra budget dat mevrouw Bussemaker ter beschikking stelt als impuls voor het muziekonderwijs in het primair onderwijs?

Onderzoek (financiering, kennis, structuur)

- Welke kennis is er nog nodig om de Handreiking Muziekonderwijs 2020 in de praktijk te kunnen brengen?
- Hoe kan de verbinding tussen onderzoekskennis en de toepassing in de dagelijkse lespraktijk in het basisonderwijs het beste gelegd worden?
- De ontwikkelde kennis delen met/overbrengen naar de praktische invulling in het onderwijs.
- Hoe verbinden we de resultaten van wetenschappelijk onderzoek met de dagelijkse en gewenste onderwijspraktijk?
- Wat zijn zinvolle onderzoeken in de regio, waarmee studenten kunnen bijdragen aan onderzoek muziekonderwijs?
- Meerjarig onderzoek om te volgen wat de effecten van muziekonderwijs zijn.
- Welke wegen zijn er om een grootschalig onderzoek gefinancierd te krijgen?

Bijlage 2 Deelnemende organisaties

Landelijke partijen

Ministerie van OCW

LKCA

Meer Muziek in de Klas

Fonds voor Cultuurparticipatie

Akademie van Kunsten

NWO/NRO

SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

VLS

Universiteiten

Vrije Universiteit

Rijksuniversiteit Groningen

Universiteit Utrecht

Erasmus Universiteit Rotterdam

Universiteit van Amsterdam

Hogescholen

Prins Claus Conservatorium

Koninklijk Conservatorium

HKU (conservatorium)

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (conservatorium)

ArtEZ hogeschool voor de kunsten (conservatorium)

Codarts Rotterdam

Thomas More Pabo

De Haagse Hogeschool

Hogeschool Rotterdam

Pabo Windesheim

HU Theo Thijssen academie

Pabo HZ University of Applied Sciences

Ontwikkelaars

Driestar Educatief Gouda

Blink Educatie

Malmberg

Telekids Musicalschool

Muziek Ontwikkelt!

Orkesten en podia

Het Koninklijk Concertgebouw

NedPhO GO!

Metropole Orkest

Noord Nederlands Orkest

Rotterdams Philharmonisch Orkest

Nederlands Philharmonisch Orkest
Splendor Amsterdam
TivoliVredenburg
Effenaar
Poppodium Het Burgerweeshuis
Duycker

Expertisecentra stedelijk of provinciaal

MOCCA
Kunstgebouw
Kunstbalie

Centra voor de kunsten

Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam
ToBe cultuurcentrum, Dordrecht
CKC Zoetermeer
Kunstencentrum Theater De Kom
Kaliber Kunstenschool
CKC Zoetermeer
CultuurSchakel
Kunstkade
Quintus, centrum voor kunsteducatie Kampen
Scholen in de Kunst
Kunstbedrijf Arnhem
Kunstencentrum Jerusalem
UCK
Centrum voor muziek Opus3
Kunstencentrum Het Klooster in Woerden
Leerorkest
Stichting KLEURinCULTUUR ALMERE
Open akademie Lingewaard

Aanbieders

ZangExpress
Kindermuziekwinkel
Muziekmeesters Westland
Meesters in muziek
Benny Vreden Kinderproducties
Het Gitaarlokaal
Stichting Mooi Werk
Het VioolLab

Hafabra

Koninklijke Harmonie van Roermond
Harmonie St. Lucia Mierlo
Fanfarekorps Voorst/DES-Hall

Basisonderwijs

Kath SG Hoofddorp

Obs Vuurvogel Bergschenhoek

Anderen

Bibliotheek Oostland

DOOR! Masterplanmuziekonderwijs Limburg

Dienst van het Koninklijk Huis

Colofon

Wat weten we over muziekonderwijs? Verslag van een bijeenkomst met wetenschap en praktijk

Auteur
Vera Meewis

Eindredactie
Ralf Steenbeek

Dit verslag is tot stand gekomen met dank aan Lieke Huiting, masterstudent Kunstbeleid en -management aan de UU, die de opgenomen audio-bestanden heeft uitgeschreven.

Uitgever

Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA)
Kromme Nieuwegracht 66
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
info@lkca.nl
www.lkca.nl

Het LKCA is het landelijk kennisplatform voor educatie en participatie in kunst en cultuur. We dragen bij aan de kwaliteit van praktijk en beleid door kennis toegankelijk te maken, te delen en te ontwikkelen. We stimuleren de professionele ontwikkeling van het veld door ontmoeting en debat en we bieden advies bij vraagstukken op het gebied van cultuureducatie en cultuurparticipatie.

@LKCA Utrecht, november 2015



DE HAAGSE
HOGESCHOOL



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap





Het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) is het kennisplatform voor professionals, bestuurders en beleidsmakers in cultuureducatie en cultuurparticipatie. We delen kennis en ervaring met iedereen die zich inzet voor cultuureducatie, binnen het onderwijs en daarbuiten, en amateurkunst.

Meer weten over het LKCA?

Ga naar www.lkca.nl, schrijf u in voor onze nieuwsbrieven of volg ons op Twitter, Facebook en LinkedIn.



LKCA

Kromme Nieuwegracht 66
Postbus 452, 3500 AL Utrecht
030 711 51 00, info@lkca.nl

www.lkca.nl