

28

JAARGANG 10

Cultuur+ Educatie

Alle registers open:  
nieuwe ontwikkelingen in  
onderzoek naar muziekeducatie

## **CULTUUR + EDUCATIE**

Reeks thematische uitgaven over cultuureducatie. De reeks maakt kennis toegankelijk over onderzoek, beleid, theorie en praktijk en besteedt expliciet aandacht aan de verbanden daartussen. Iedere uitgave behandelt een per aflevering wisselend thema dat van belang is voor de maatschappelijke en inhoudelijke ontwikkeling van de cultuureducatie. Cultuur + Educatie is een uitgave van Cultuurnetwerk Nederland en is bedoeld voor mensen die beroepsmatig betrokken zijn bij cultuureducatie.

### **HOOFDREDACTIE**

Marjo van Hoorn

### **EINDREDACTIE**

Zunneberg & Ros Tekstproducties, Nijmegen  
InOther words, Translation & Editing, Rotterdam

### **REDACTIE**

Folkert Haanstra, Piet Hagens, Marjo van Hoorn en Melissa de Vreede

### **PRODUCTIEBEGELEIDING EN REDACTIESECRETARIAAT**

Miriam Schout

### **ONTWERP EN VORMGEVING**

Anker & Strijbos, vormgeving, communicatie. Utrecht

### **OPMAAK EN FOTOGRAFIE**

AARGH! creative advertisement and design. Utrecht

### **DRUKWERK**

Drukkerij Libertas Bunnik

Cultuurnetwerk Nederland  
Ganzenmarkt 6  
Postbus 61  
3500 AB Utrecht  
Telefoon 030-236 12 00  
Fax 030-236 12 90  
E-mail [info@cultuurnetwerk.nl](mailto:info@cultuurnetwerk.nl)  
Internet [www.cultuurnetwerk.nl](http://www.cultuurnetwerk.nl)

# Alle registers open:

nieuwe ontwikkelingen in onderzoek  
naar muziekeducatie

Melissa Bremmer

Tim Cain

Constantijn Koopman

Vera Meewis

Marianne Op ten Berg

Adri de Vugt

Cultuur+Educatie 28 2010

Alle registers open: nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar muziekeducatie

Auteurs: Melissa Bremmer, Tim Cain, Constantijn Koopman, Vera Meewis, Marianne Op ten Berg en  
Adri de Vugt

ISBN 978-90-6997-131-5

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

Overname is alleen toegestaan met bronvermelding en na schriftelijke toestemming van de uitgever.

# Inhoud

Redactioneel <i>Constantijn Koopman en Vera Meewis</i>	4
Leren improviseren <i>Melissa Bremmer</i>	14
Muziekpedagogisch onderzoek in het muziekvakonderwijs <i>Adri de Vugt</i>	34
Music teachers' action research <i>Tim Cain</i>	54
Meegevoerd door muziek: de klankwereld van zeer jonge kinderen <i>Marianne Op ten Berg</i>	78
Nabeschouwing <i>Constantijn Koopman</i>	100

# Redactioneel

Muziekeducatie is momenteel 'hot' bij beleidsmakers, getuige de vele initiatieven om muziek en kinderen samen te brengen. Binnen het onderzoek is muziekeducatie al ruim twee decennia voorwerp van studie. Dit nummer van *Cultuur+Educatie* belicht resultaten uit recent onderzoek.

Muziekonderwijs aan kinderen op de basisschool staat in de belangstelling van verschillende gemeenten. Zo heeft de gemeente Amsterdam een 'Deltaplan voor het muziekonderwijs' opgesteld met als doel om muziekonderwijs mogelijk te maken voor alle basisschoolleerlingen. In de wijk Zuid-Oost bestaat een leerorkest dat jonge kinderen op basisscholen in de wijk de kans biedt een muziekinstrument te leren bespelen. En de Muziekschool Noord heeft voor het primair onderwijs de Muzieklijn ontwikkeld. Daarin staat actief musiceren centraal met daarbij een goede samenwerking tussen professionele vakdocenten en de leerkrachten in het (basis)onderwijs.

In Utrecht is in 2009 een pilot gestart voor muziekonderwijs. De faculteit Muziek van de Hogeschool voor de Kunsten ontwikkelt in samenwerking met het Utrechts Centrum voor de Kunsten een leergang Muziek voor de brede school in Overvecht, een conglomeraat van negen basisscholen.

De Rotterdamse muziekschool, die onderdeel uitmaakt van de Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam, heeft in 2007 al het project *Ieder Kind een Instrument* opgezet om kinderen uit achterstandswijken in contact te brengen met instrumentaal onderwijs, geïntegreerd in het curriculum van het primair onderwijs. In dezelfde gemeente loopt in de periode 2007-2010 het buitenschoolse muziekeducatieprogramma *Music Matters*, met als doelstelling om met muziek 'ontmoetingen tot stand te brengen tussen jonge mensen van verschillende achtergronden teneinde hun maatschappelijke en culturele participatie én hun culturele en artistieke ontwikkeling te stimuleren'.

Ook de landelijke overheid stimuleert muziekonderwijs. Het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP) werkt samen met Muziekcentrum Nederland en Kunstfactor aan een campagne

die Nederland moet gaan overtuigen van de kracht en het belang van muziekonderwijs. Het FCP heeft de regeling *Er zit muziek in ieder kind* gelanceerd die muzikale educatie toegankelijk moet maken voor zo veel mogelijk kinderen (4–12 jaar). De regeling moet via een aantal pilotprojecten een impuls geven aan vernieuwing en dynamiek in het muziekonderwijs. Het FCP wil 'bewustwording creëren met betrekking tot het belang van muzikale educatie aan kinderen'. In de eerste ronde zijn inmiddels subsidies van in totaal ruim twee miljoen euro toegekend aan vier muzikale educatieve projecten en aan twee ondersteunende projecten.

De Raad voor Cultuur ten slotte wil een verkenning gaan uitvoeren naar muzikale educatie. In haar adviesprogramma voor 2010 staat dat de raad zich voorneemt om mogelijkheden tot verbetering van muziekonderwijs in het basis- en het voortgezet onderwijs te onderzoeken.

Kortom: de aandacht voor muzikale educatie als beleidsinstrument is momenteel enorm.

#### DE ROL VAN ONDERZOEK

Beleidsmakers en instellingen beogen met deze initiatieven de drempel voor actief muziek maken te verlagen en muziekbeoefening voor alle kinderen toegankelijk en vanzelfsprekender te maken en onderdeel van hun ontwikkeling. Het deelnemen aan muzikale activiteiten wordt namelijk allerlei gunstige neveneffecten toegeschreven. Zo staat op de website van het FCP te lezen: 'Zingen, het leren spelen van een instrument en het gezamenlijk optreden is goed voor de sociale en cognitieve ontwikkeling van kinderen.'

De (potentiële) effecten nemen een grote plek in binnen het huidige discours over muzikale educatie. Maar in dit themanummer van *Cultuur+Educatie* kiezen we niet voor een eenzijdige beleidsmatige nadruk op effecten. Onderzoek naar muzikale educatie is juist een zeer eclectisch onderzoeksterrein (Cox & Pitts 2008), dat ontwikkelingen zichtbaar maakt die nieuwe inzichten bieden in muzikale educatieve praktijken.

Onderzoekers naar muzikale educatie trachten beter te begrijpen en uit te leggen wat er gebeurt tijdens muzikaal leren en doceren om vervolgens suggesties te kunnen doen om dat leren en doceren te verbeteren. Onderzoek beoogt de huidige educatieve praktijk in al zijn facetten te doorgronden en handreikingen te doen voor het ontwikkelen van nieuwe mogelijkheden. De praktijkcontext bestaat uit het (formeel, informeel, non-formeel) leren in, door, met en over muziek, en het doceren hiervan.

Het onderzoeksterrein heeft de laatste decennia een opmerkelijke ontwikkeling doorgemaakt. Niet alleen is er een grote toename van het aantal publicaties, ook de onderzoeksthema's zijn enorm verbreed.

## ONTWIKKELINGEN IN HET ONDERZOEK

Tot de jaren zeventig, tachtig van de vorige eeuw stoelde de muziekpedagogische praktijk amper op wetenschappelijk onderzoek en wetenschappelijke theorievorming. Naast een zangpedagogiek die gebaseerd was op praktijkervaring overheerste een benadering van muziek die het leren van de 'elementen van de muziek' (toonhoogte, ritme, harmonie) als maatgevend beschouwde. Aan het zingen werd soms nog het bewegen op en het luisteren naar muziek toegevoegd. Het luisteren naar muziek leidde tot het kunnen begrijpen en waarderen van kunstmuziek, doorgaans klassieke muziek.

Het werk van Willem Gehrels, de belangrijkste Nederlandse muziekpedagoog van de twintigste eeuw, kan hier als voorbeeld dienen. Gehrels, die zich al sinds de jaren dertig in woorden en daden sterk maakte voor muziek binnen en buiten het algemeen onderwijs, publiceerde in 1942 zijn *Algemeen vormend muziekonderwijs*. Dit boek beleefde in de twee daaropvolgende decennia acht herdrukken en was tot in de jaren zeventig de toonaangevende methode (of beter: methodische aanzet) voor muziekonderwijs in Nederland.

Zingen was het uitgangspunt en middelpunt van Gehrels' benadering. Het was de allesoverheersende activiteit van waaruit ook het notenschrift en de muziektheorie (intervallen, ritme, toonsoorten) werden ontwikkeld. Modern voor zijn tijd was Gehrels in het stimuleren van gezongen improvisaties. In het voortgezet onderwijs kende hij een belangrijke rol toe aan het beluisteren van muziek. Het doel was daarbij esthetische vorming: de schoonheid van kunstmuziek leren waarderen.

Vooruitstrevend was hij ook in de zin dat hij, in tegenstelling tot veel muziekpedagogen in zijn tijd, een studie had gemaakt van pedagogiek en psychologie. Zo beschrijft hij inzichten uit de Gestaltpsychologie (totaliteitsprincipe) en ontwikkelingspsychologie (verschillende fasen in de kinderlijke ontwikkeling) en beroept hij zich op Philip Kohnstamm, de grote Nederlandse pedagoog uit de eerste helft van de twintigste eeuw. Ondanks deze belangrijke impulsen vanuit de pedagogiek en psychologie bleef Gehrels' benadering toch vooral gegrond in de praktische zangpedagogiek en de muziektheorie.

Gehrels kon nog niet steunen op onderzoek dat heel specifiek op muzikale opvoeding was gericht. Dat begon pas op te komen in de jaren zeventig. De laatste twee decennia is onderzoek naar muziekeducatie explosief gegroeid en dat heeft het beeld van zowel de muziekeducatieve praktijk als de theorie en het onderzoek zelf ingrijpend veranderd. In de eerste plaats is de reikwijdte van theorie en onderzoek toegenomen. Onderzoekers kijken niet langer voornamelijk naar muziek in het algemeen onderwijs, maar ook naar de professionele opleiding van musici en muziekdocenten in het hoger onderwijs (con-



servatoria). Daarnaast is er grote belangstelling voor de muzikale ontwikkeling van het jonge kind. Dit onderzoeksterrein kent een langere traditie die teruggaat tot de eerste helft van de twintigste eeuw. Maar ook hier zijn de laatste decennia tal van nieuwe inzichten ontstaan.

In de tweede plaats is de reikwijdte vergroot doordat muziekonderwijs binnen de formele onderwijssetting niet langer de maatstaf is. Steeds meer wordt ook gekeken naar muziek leren buiten de schoolsituatie. Het informele leren, bijvoorbeeld in een groep van leeftijdgenoten of binnen een bepaalde subcultuur, trekt steeds meer de aandacht. Door muziekeducatie los te koppelen van het onderwijscurriculum is er ook meer oog voor de rol die muziek speelt in socialisatie- en enculturatieprocessen. Hier komen de disciplines sociologie en antropologie om de hoek kijken. De benadering waarbij muziek wordt opgevat als een esthetisch fenomeen dat ieder mens voor zichzelf kan beleven, is passé. Muziek heeft haar plaats in een specifieke sociaal-culturele groep: muziek beleven en muziek leren kunnen we alleen maar begrijpen vanuit die context, zo laten onderzoekers als Christopher Small (1998) en Simon Frith (1996) ons zien.

Muziekeducatie profiteert ook steeds meer van inzichten uit andere wetenschapsdisciplines, zoals onderwijskunde, psychologie en filosofie. Niet alleen worden algemene onderwijskundige en leerpsychologische inzichten toegepast op muziekeducatie (Hallam 1998), ook vindt er steeds meer specifiek op muzikale praktijken gericht onderzoek plaats gebaseerd op concepten als motivatie, persoonlijkheid, leerstijlen en constructief leren. Het traditionele concept van muziekonderwijs, vooral gericht op reproduceren en beluisteren van muziek, is aangevuld met een meer ontwikkelingsgerichte benadering waarbij kinderen ook improviseren, componeren en reflecteren. Behalve de leerpsychologie en de ontwikkelingspsychologie (Hargreaves 1986; Koopman 2005) moet ook de cognitieve muziekpsychologie (Sloboda 1985, 2005) worden genoemd. Samen zijn deze subdisciplines binnen de psychologie in belangrijke mate onze kijk op muziekeducatie gaan bepalen.

De filosofie van de muziekeducatie doordenkt de grondslagen van de muziekeducatie. Aanvankelijk richtte ze zich vooral op esthetische vraagstukken (bijvoorbeeld Reimer 1989) over de aard en de waarde van muziek als kunst. Inmiddels heeft ze haar vleugels veel breder uitgeslagen en onderzoekt ze ook praktijken van muziek maken en beleven (Elliott 1995), pedagogische concepten die deze praktijken sturen (Jorgensen 1997), als ook ethische, sociale en politieke dimensies hiervan. Ook heeft de relatie tussen theorie en praktijk haar bijzondere aandacht.

## TYPEN ONDERZOEK

Belangrijk is ook de methodologische ontwikkeling van het muziekpedagogisch onderzoek. Tot voor enkele decennia voldeed het meeste onderzoek naar muziekeducatie niet aan de eisen van de moderne wetenschap. Data werden hapsnap verzameld zonder duidelijke vraagstelling of methodiek en er werden al gauw vergaande conclusies aan verbonden. Het ontbrak aan conceptuele scherpte, eenduidige vraagstellingen, theoretische inkadering, heldere onderzoeksmethoden, systematische dataverzameling en grondige discussies over welke conclusies de data toelaten. Sinds de jaren zeventig is hier langzaam verbetering in gekomen, maar vooral de laatste tien, twintig jaar is er een grote kwaliteitsslag gemaakt.

Kwantitatief empirisch onderzoek dat voldoet aan de normen die in de andere sociale wetenschappen gelden, wordt steeds gewoner in muziekpedagogische tijdschriften. Wel is het zo dat het meeste van dit onderzoek eerder beschrijvend is dan dat het concrete theorieën toetst; vaak gaat het om niet meer dan metingen.

Kwantitatief onderzoek, dat gebruikt maakt van statistische analyses van onderzoeksdata, geldt onder wetenschappers als het meest betrouwbare ('harde') onderzoek. Maar omdat het slechts een beperkt aantal variabelen meet in een complexe situatie, geeft het een beperkt beeld van de sociale werkelijkheid. Onderzoekers naar muziekeducatie, die vaak afkomstig zijn uit de praktijk, zijn zich hiervan bewust. Kwalitatief onderzoek of onderzoek dat kwantitatieve metingen verbindt met kwalitatieve methodieken zijn daarom gebruikelijker in muziekeducatie dan zuiver kwantitatief onderzoek. Kwalitatief onderzoek richt zich op levensechte contexten zoals muziekeducatieve praktijken, het tracht die via een gedetailleerde beschrijving ('rich description') levendig weer te geven en probeert de complexe situatie in haar totaliteit te begrijpen. De meest gangbare vorm van kwalitatief onderzoek in de muziekpedagogiek is de *case study*, waarin een of meer bijzondere casussen uit en te na in kaart worden gebracht. Biografisch onderzoek en etnografisch veldonderzoek zijn daarnaast ook gangbaar.

Naast het empirisch onderzoek, dat gericht is op het verzamelen van feiten, is er ook nog het conceptuele onderzoek, dat vooral in de filosofie plaatsvindt. Binnen de muziekeducatie heeft de filosofie zich ontwikkeld tot een eigen discipline, de 'philosophy of music education', die geen equivalent kent in andere vormen van kunsteducatie. Filosofisch onderzoek probeert centrale begrippen die we in de alledaagse praktijk achteloos gebruiken, nader te verhelderen door kritische analyse. Wat is muziek eigenlijk - een esthetisch fenomeen, een praktijk, een communicatiemiddel? Wat is educatie en hoe verhoudt het zich tot aanverwante begrippen als opvoeding, vorming en onderwijs? Welke waarden liggen er aan de verschillende begrippen van muziek

en opvoeding verbonden? Waarom spreken we bijvoorbeeld tegenwoordig liever van educatie dan van opvoeding of vorming?

#### DE INTERNATIONALE SITUATIE

Het zwaartepunt van het muziekpedagogisch onderzoek ligt in het Engelstalige gebied. Niet alleen zijn de toonaangevende tijdschriften Engelstalig, de belangrijkste boeken komen ook grotendeels uit de Verenigde Staten, Groot-Brittannië, Canada en Australië. Duitsland, tot voor kort het toonaangevende land voor muziekpedagogiek, is enigszins achterop geraakt, mede doordat men sterk vasthoudt aan een integrale muziekpedagogische benadering. Muziekeducatie wordt steeds vanuit de pedagogische kern benaderd en daardoor speelt men minder gemakkelijk in op verrijkende ideeën vanuit de psychologie, onderwijskunde, sociologie, antropologie en filosofie.

De Scandinavische landen – Denemarken, Noorwegen, Zweden en Finland – hebben een opvallend sterk aandeel in het muziekpedagogische onderzoek.

Vergeleken daarbij blijft Nederlands onderzoek sterk achter. De belangrijkste reden hiervoor is dat onderzoek naar muziekeducatie zich nooit een vaste plaats heeft weten te verwerven op de universiteiten, zoals dat in andere landen wel het geval is. Leerstoelen voor muziekeducatie, een normaal verschijnsel in bovengenoemde landen, kennen we in Nederland niet.

De conservatoria vormen een lichtpuntje. Met de komst van de lectoraten heeft praktijkgericht onderzoek naar muziekeducatie duidelijk een impuls gekregen. Feit blijft echter dat we internationaal weinig gewicht in de schaal leggen.

#### LEESWIJZER

Dit themanummer biedt een brede keuze uit de gevarieerde keuren van het muziekeducatief onderzoek. Onderzoekers doen verslag van het werken met de allerjongste kinderen tot de beroepsopleiding van volwassen musici. Naast formeel leren worden ook informele vormen van leren beschreven. De optiek van de auteurs varieert van zeer praktijknaabij tot fundamentele reflectie op de bijdrage van theorievorming aan de muziekpedagogische praktijk. Inzichten uit muziekwetenschap, pedagogiek, onderwijskunde, psychologie, sociologie, antropologie en filosofie vloeien samen in rijkgeschakeerde benaderingen van het muziekeducatieve veld. Verschillende fasen van de pedagogische cyclus, van begripsbepaling en doelstelling en methodiek tot implementatie en evaluatie passeren de revue.

*Melissa Bremmer* opent met een bijdrage over improvisatie. De kerndoelen kennen weliswaar een belangrijke plek toe aan improvisatie in het basis- en voortgezet onderwijs, in

de praktijk blijkt het voor docenten moeilijk hieraan handen en voeten te geven. Bremmer ontleedt op elegante wijze het lastig te specificeren begrip improvisatie en bekijkt vervolgens vanuit het perspectief van zowel de docent als de leerling hoe improviseren wordt geleerd. Haar overzicht vormt een belangrijke steun in de rug voor docenten en beleidsmakers die behoefte hebben aan een scherpere blik op de diverse aspecten van improvisatie. *Adri de Vugt* geeft een heldere uiteenzetting van onderzoek naar muziekvakonderwijs. Net als improvisatie vormt muziekvakonderwijs een nog tamelijk pril onderzoeksonderwerp. De Vugt bespreekt studies die diverse kanten van het terrein belichten en ordent het geheel in een mooie drieslag. Hij beziet het terrein eerst vanuit het institutionele perspectief van opleiden en leren. Hierna bespreekt hij studies die licht werpen op het leren door de individuele student. Uiteindelijk belandt hij van 'de' student bij de specifieke persoon met eigen persoonskenmerken en een unieke biografie.

*Tim Cain* verlegt het perspectief van het leren naar de onderzoeksmethodiek. Hij richt zich op *action research*, een bijzondere vorm van kwalitatief onderzoek waarbij de onderzoeker zijn eigen handelen bestudeert. Deze vorm komt binnen de muziekeducatie relatief vaak voor: muziekdocenten onderzoeken hun eigen praktijk om beter te begrijpen wat er gebeurt, zodat ze verbeteringen kunnen aanbrengen. Eerst onderzoekt hij wat voor soort onderzoek *action research* eigenlijk is. Nadat hij drie paradigmata terzijde heeft geschoven, komt hij uit op het zogeheten 'participatory paradigm'. Dit doet zowel recht aan de participerende rol van de onderzoeker als de manier waarop volgens Cain kennis tot stand komt - door deelname in een praktijk. Vervolgens bespreekt en evalueert hij acht voorbeelden van dit soort onderzoek.

Het artikel van *Marianne Op ten Berg* ten slotte vormt een mooi complement op de bijdragen van De Vugt en Cain. Waar De Vugt de onderbelichte groep van volwassen professionals bestudeert, beschouwt Op ten Berg hoe de allerjongsten hun eerste stappen in het muzikale leren zetten. En waar Cain het deelnemerschap van de onderzoeker in *action research* benadrukt, gaat de participatie bij Op ten Berg nog een stap verder. Ze is geen onderzoeker in strikte zin, niet iemand die vanuit een vooraf bepaalde onderzoeksvraag systematisch data over een muzikale praktijk verzamelt. Ze is een pedagoge die achteraf systematisch reflecteert op de resultaten die ze met haar zelf ontwikkelde methode heeft behaald. Ze doet dit door de ontwikkeling (muzikaal, cognitief, affectief) die kinderen in haar lessen doormaken te confronteren met de wetenschappelijke literatuur. Deze benadering biedt belangrijke nieuwe inzichten. In de nabeschuiving gaan we hierop nader in.

*Constantijn Koopman & Vera Meewis (gastredacteuren)*

Constantijn Koopman studeerde muziekwetenschap in Utrecht. Hierna werkte hij als assistent in opleiding en postdoc bij de Vakgroep wijsgerige pedagogiek van de Radboud Universiteit Nijmegen, waar hij zich specialiseerde in esthetica en de grondslagen van de muzikale opvoeding. Tussentijds was hij ook werkzaam aan de University of Auckland en de Universität zu Köln. Tot voor kort doceerde hij aan het Koninklijk Conservatorium in Den Haag en werkte hij als freelancer voor Walden University en Boston University. Thans legt hij zich toe op een nieuwe loopbaan als geestelijk verzorger in het ziekenhuis. Hij publiceerde in diverse internationale vaktijdschriften. Voor het SAGE handbook of philosophy of education (2010) schreef hij het overzichtshoofdstuk over esthetische opvoeding.

Vera Meewis (1981) behaalde een bachelor bestuurskunde aan de Universiteit van Tilburg en een bachelor taal- en cultuurstudies aan de Universiteit Utrecht. Zij combineerde deze twee opleidingen in de master kunstbeleid en -management (aan de UU). Zij is project-medewerker advies en onderzoek bij Cultuurnetwerk Nederland.

## LITERATUUR

—  
**Cox, G. & Pitts, S.** (2008). The British Journal of Music Education 2003-2007: an editorial retrospective. *British Journal of Music Education*, 25(3), 253-265.

**Elliot, D.** (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.

**Frith, S.** (1996). *Performing rites: On the value of popular music*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

**Gehrels, W.** (1930). *Muziek in opvoeding en onderwijs*. Purmerend: J. Muusses.

**Gehrels, W.** (1959). *Algemeen vormend muziekonderwijs* (7e druk). Purmerend: J. Muusses.

**Hallam, S.** (1998). *Instrumental Teaching. A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.

**Hargreaves, D.** (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Jorgensen, E.** (1997). *In search of Music Education*. Urbana/Chicago, IL: University of Illinois Press.

**Koopman, C.** (2005). Music education, performativity and aestheticisation. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 117-130.

**Reimer, B.** (1989). *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

**Sloboda, J.** (1985). *The Musical Mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.

**Sloboda, J.** (2005). *Exploring the musical mind : cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press.

**Small, Chr.** (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover & London: Wesleyan University Press.

[www.cultuurparticipatie.nl/?sec=38sub=5](http://www.cultuurparticipatie.nl/?sec=38sub=5); geraadpleegd 5 juni 2010



# Leren improviseren

Nederlandse scholen hebben wettelijk de taak om aandacht te besteden aan improvisatie of compositie. Maar hoe geven docenten daar in de praktijk handen en voeten aan? In deze bijdrage beschrijft Melissa Bremmer wat improvisatie precies is en op welke wijze improviseren in groepen geleerd en gedoceerd kan worden.

'[Improvisation is] the spontaneous creation of music as it is performed. It may involve the immediate composition of an entire work by its performers, or the elaboration or other variation of an existing framework, or anything in between. All the performers in a group, or a soloist, or any intermediate combination of players may improvise.' Zo luidt de beschrijving van improvisatie in de *Grove Music Online* ([www.oxfordmusiconline.com](http://www.oxfordmusiconline.com)). Het terloopse bijzinnetje 'or anything in between' geeft haast ongewild aan hoe moeilijk het is om een allesomvattende beschrijving van improvisatie te geven. Redenen hiervoor zijn onder meer dat beschrijvingen van improvisatie niet alleen verschillende muzikale stijlen - van rock tot barok - maar vaak ook verschillende groepen - van baby's tot professionele musici - betreffen. Dat bemoeilijkt een eenduidige beschrijving van improvisatie. Ook wordt er in de literatuur weinig onderscheid gemaakt tussen het product en het proces van improvisatie. Bovendien wordt improvisatie vanuit verschillende invalshoeken beschreven, zoals (etno)musicologie, psychologie, muzikeducatie en muziektherapie, wat ongelijksoortige informatie oplevert. Hieronder beschrijf ik op basis van deze eclectische informatie de karakteristieke elementen van improvisatie die inzicht kunnen verschaffen in dat mysterieuze 'or anything in between'. Onvermijdelijk daarbij is dat er generaliserend over improvisatie wordt gesproken, dat proces en product soms door elkaar lopen en dat de theorie verschillende groepen betreft. Vervolgens beschrijf ik hoe improviseren geleerd kan worden. Het creëren van muziek door leerlingen is immers opgenomen in de kerndoelen van het Nederlandse basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs, en in de eindtermen van het eindexamen muziek (Greven & Letschert 2006;



Onderbouw-VO 2006; SLO 2007). Behalve dit formele leren (dus in schoolverband) ga ik ook in op het informeel leren van improvisatie.

## COMPONEREN EN IMPROVISEREN

–  
Componeren en improviseren zijn twee muzikale vaardigheden die men regelmatig met elkaar in verband brengt en waarbij men zich afvraagt of beide verschillend zijn dan wel verschillende aspecten van hetzelfde fenomeen (Gregory 2004). Laten we om dat na te gaan eens overeenkomsten en (vermeende) verschillen tussen deze vaardigheden onder de loep nemen.

Mak en Jansma (1995, p. 81) stellen dat het zowel bij componeren als improviseren draait om 'het ordenen van geluiden in een samenhang die meer of minder 'nieuw' is'. Ook Martin (2005) ziet overeenkomsten en hij merkt op dat improvisatoren en componisten beide eerst een schat aan muzikale ervaringen opbouwen alvorens zij nieuw werk creëren. Dit nieuwe werk is vaak gerelateerd aan wat improvisatoren en componisten muzikaal al weten, maar bevat daarnaast nieuwe muzikale elementen. Mak en Jansma noemen ook tegenstellingen tussen componeren en improviseren. Componeren wordt bijvoorbeeld geassocieerd met genoteerde muziek en (daardoor) met herhaalbare muziek. Improvisatie daarentegen wordt geassocieerd met niet-genoteerde muziek, die eenmalig klinkt en waarbij veel ruimte is voor spontane muzikale inbreng. Het is de vraag of dit bij nadere beschouwing geen *vermeende* verschillen zijn.

Allereerst is het onderscheid tussen in (noten)schrift vastgelegde composities en niet-genoteerde improvisaties niet houdbaar. Daarmee zou alle niet-genoteerde muziek onder een improvisatie vallen, maar in een aantal niet-westerse culturen is muziek niet of deels genoteerd. De muziek wordt uit het hoofd geleerd, zoveel mogelijk op dezelfde wijze gereproduceerd en nauwkeurig doorgegeven aan een volgende generatie musici die deze muziek exact kunnen herhalen. Hoewel niet in noten genoteerd wordt de muziek als het ware in het geheugen genoteerd. Daarnaast stellen Mak en Jansma zich de vraag of een improvisatie die men zou noteren, opeens in een compositie verandert.

Ook de veronderstelling dat een compositie herhaalbaar is en een improvisatie eenmalig, lijkt niet geheel houdbaar. Musici kunnen in composities in meer of mindere mate de vrijheid krijgen in de wijze waarop zij de muziek uitvoeren. Zo kunnen ze soms bepaalde parameters zelf invullen of veranderen, zoals tempo, dynamiek, frasering en

in sommige gevallen de muzieknotatie zelf. Uitvoering en receptie van composities zijn dan ook onderhevig aan de muzikale opvattingen die op dat moment gangbaar zijn; hetzelfde stuk kan door de tijd heen anders klinken. Mak en Jansma geven het voorbeeld van de *Matthäus Passion* van Bach: deze werd begin twintigste eeuw door een groot symfonieorkest in een romantische interpretatie uitgevoerd en krap een eeuw later in kleinere ensembles op een 'authentieke speelwijze'.

Anderzijds kan de eenmaligheid van een improvisatie sterk variëren. Sloboda (2003) merkt op dat een ervaren improvisator een repertoire kan opbouwen van dezelfde muzikale inbrengen die 'goed werken'. Deze inbrengen kunnen gedurende *verschillende* improvisatieperformances ingezet worden, omdat ze een goed muzikaal effect sorteren. Ook stelt hij dat een improvisatie de suggestie van spontaniteit kan geven, terwijl ze in werkelijkheid grotendeels vastgelegd kan zijn in vooraf gemaakte muzikale afspraken. Hoe eenmalig een improvisatie is, hangt van de improvisatiesetting af.

Ten slotte het vermeende onderscheid tussen spontane muzikale invallen (improvisatie) en bewust uitgedacht muzikaal materiaal (composities). Martin (2005, p. 172) beschrijft dat improvisaties niet uit het 'niets' komen, maar het resultaat zijn van jarenlang werk en ervaring: 'The apparent original and spontaneous actions of jazz improvisers are in fact the result of music makers learning and absorbing the features, actions and values of an established musical tradition of improvisation'. Ashley (2009, p. 415) voegt hieraan toe dat de noten 'are not selected at random or the results would not be coherent and compelling'. Daarentegen kan bij componeren een idee 'spontaneously, unbidden, and instantaneously' opkomen en vervolgens door de componist verder uitgewerkt worden (Sloboda 2003, p. 138).

Op deze punten bestaat er tussen componeren en improviseren dus geen wezenlijk verschil. Het werkelijke verschil zit in wat volgens de literatuur de kern van improvisatie is: de beperking om muziek geheel of gedeeltelijk *gelijktijdig* te bedenken en uit te voeren (Azzara 1999; Vrolijk, Hogenes & Scheepers 2009). Een componist kan zich gedurende langere tijd met muzikaal materiaal uitzetten en muzikale beslissingen (eindeloos) herzien, terwijl een improvisator, die de muziek *gelijktijdig* bedenkt en uitvoert, het beste van een gekozen muzikale beslissing moet maken *binnen* de duur van de improvisatie (Jorgensen 2003; Sloboda 2003; Sarath 2002).

## KARAKTERISTIEKEN VAN IMPROVISATIE

–

### BEPERKINGEN

Bij het simultaan bedenken en uitvoeren van muziek ervaren improvisatoren volgens Ashley (2009) ook nog andere beperkingen die typerend zijn voor improvisatie. Zo ziet hij het lichaam als een beperking: improvisatoren werken met hun handen, voeten en stem om in het moment zelf muziek te maken. Het gebruik van het lichaam geeft talloze mogelijkheden, maar legt de individuele improvisator ook beperkingen op. Sommige spelers kunnen bijvoorbeeld een bepaalde snelheid in de gespeelde muziek niet halen, doordat zij motorisch daartoe niet in staat zijn, anderen hebben bijvoorbeeld weer een beperkt stembereik.

Ook ziet Ashley timing als een beperking: gedurende een improvisatie komt het gevoel van 'timing' van de improvisator er namelijk nauw op aan. Improvisatoren stemmen niet alleen hun timing als geheel op elkaar af, maar reageren ook individueel *in het moment zelf* op elkaars muzikale inbrengen. Dit op elkaar reageren moet op tijd gebeuren, zodat de groepstiming vastgehouden kan worden en de luisteraar de muziek als coherent ervaart (Martin 2005).

Tot slot noemt Ashley de mate van knowhow (procedurele kennis) als factor. Deze kennis hoe te improviseren is veelal (deels) onbewust, snel toegankelijk en direct inzetbaar. De mate waarin improvisatoren beschikken over procedurele kennis over een gespeelde improvisatiestijl en -vorm, geeft de improvisator mogelijkheden of legt de improvisator beperkingen op.

### MUZIKALE INTERACTIE

Naast deze beperkingen wordt in de literatuur muzikale interactie genoemd als een belangrijk element van (groeps)improvisatie (Martin 2005). Vanuit de etnomusicologie geeft Brinner (1995) een globale beschrijving van muzikale interactie die zowel toepasbaar is op niet-westerse ensembles, klassieke strijkkwartetten als jazzensembles. Volgens hem bevinden musici zich gedurende een uitvoering in een *interactief netwerk* en maken zij gebruik van een *interactief systeem*.

Met het *interactieve netwerk* wordt een rolverdeling bedoeld bestaande uit leidende, begeleidende en ondersteunde rollen. Musici reageren en communiceren vanuit deze verschillende rollen op elkaar. Specifiek gericht op de muzikale interactie binnen improvisatie benoemt Martin (2005, p. 171) dat het gaat om een 'dynamic process in which musical roles constantly switch among members according to the need of the moment'.

Nunn (geciteerd in Martin 2005) geeft een voorbeeld van de complexe rolwisselingen in free jazz: een individu leidt tijdelijk de improvisatie (solo); groepsleden ondersteunen en volgen deze solo actief ('support'); groepsleden spelen een min of meer statische begeleiding, bijvoorbeeld een ostinato of bourdon ('ground'); verschillende groepsleden zijn betrokken bij een imitatie of een 'call-and-response'-spel ('dialogue'); en, tot slot kunnen groepsleden een nieuw muzikaal idee inbrengen dat een wending aan de improvisatie kan geven ('catalyst').

Binnen het interactieve netwerk maken musici gebruik van een *interactief systeem* om zich te oriënteren in een muziekstuk en om met elkaar te communiceren. Door bepaalde cues en aanwijzingen die in een muziekcultuur bekend zijn, kan een musicus zich oriënteren in de muziek. Met auditieve en visuele aanwijzingen kondigen ze bijvoorbeeld een verandering in de muziek aan. Improvisatoren kunnen met visuele of auditieve cues aangeven dat hun solo is afgelopen of dat een gehele improvisatie afgerond gaat worden.

#### MUZIKALE CONTEXT

Improvisaties spelen zich ook af in een specifieke (culturele) muzikale context met eigen regels en grenzen voor de vorm en inhoud van het improviseren en voor wie mag improviseren (Hallam 2006). Bij de inhoud kan men denken aan een 'Indiase musicus die improviseert binnen het stramen van een bepaalde raga' (Mak & Jansma 1995, p. 97). Naast toonsoorten en toonladders kiezen improvisatoren ook een bepaalde stijl met een eigen muzikaal idioom en regels of bijvoorbeeld een ritmische, tonale of atonale improvisatie.

Bij de vorm gaat het over de gehele structuur van een stuk. Er zijn talloze verschillende vormen te vinden waarbinnen geïmproviseerd wordt: van een eenvoudige AABA-vorm tot een complexe 'palaran' (een gamelangenre waarin een ritmisch vrije zangsolo wordt gezongen over een metrische instrumentale begeleiding). De regels voor vorm en inhoud geven de improvisator een basismodel voor een improvisatie. De improvisator gebruikt dit door een muziekcultuur gegeven basismodel, maar vult dit op eigen manier in (Sloboda 2003).

Voor wie mag improviseren, gelden ook verschillende regels. In een gamelanorkest bijvoorbeeld mag een speler op de slenthem (basismelodie) in de regel niet improviseren, maar een bonangspeler (omspelende melodie) binnen bepaalde regels wel.

## INFORMEEL LEREN VAN IMPROVISEREN

–  
Improviseren is een muzikale vaardigheid die men in principe (verder) kan ontwikkelen en waar geen apart talent voor nodig blijkt te zijn (Hallam 2006). Improviseren wordt in verschillende (muziek)culturen echter verschillend geleerd, onder meer informeel en formeel. Informeel leren gebeurt in een levensechte context, is explorerend van aard en kent geen vooropgezette leerdoelen of expliciet gekozen didactiek. De lerende is sterk intrinsiek gemotiveerd en het leren is procesgeoriënteerd in plaats van productgeoriënteerd. Informeel leren gebeurt vaak in interactie met familie of vrienden en vindt meestal ongemerkt plaats (Lamont 2009; Mak 2007). Plaatsen en momenten van leren kunnen variëren van onder meer thuissituaties, schoolpleinen, vrijspelmomenten in crèches en scholen.

Er is voornamelijk relatief weinig onderzoek dat het informeel leren van improviseren goed in kaart brengt (Marsch & Young 2006). Het voorhanden onderzoek komt vaak uit de hoek van de etnomusicologie en betreft veelal onderzoek in een natuurlijke omgeving en gebaseerd op participierend en observerend onderzoek bij verschillende groepen en leeftijden (Marsch & Young 2006).

Onderzoek bij de allerjongsten laat zien dat basale improvisatie al vanaf de geboorte plaatsvindt. Trevarthen en Malloch (2002, p. 11) beschrijven in hun 'theory of communicative musicality' dat verzorgers en pasgeboren kinderen nog niet met elkaar in woorden kunnen communiceren, maar wel met klanken die muzikaal van aard zijn: 'Communicative musicality facilitates turn-taking on a shared pulse, regulates the pitch contours of both parent and infant, and inflects the timbre of vocalizations'. Deze intuïtieve en speelse muzikale interactie tussen verzorger en kind stimuleert de hechting en zorgt voor emotionele en fysieke regulering van het kind (Trevarthen & Malloch 2002). Kind en verzorger leren al doende om deel te nemen aan deze vorm van muzikale interactie en deze vorm te geven.

Over jonge kinderen in de voorschoolse periode schrijven Marsch en Young (2006) dat zij spontane, muzikale uitingen laten zien, vooral in de vorm van zelf verzonden verzonden liedjes. Deze liedjes zijn 'a communicative, chant-like, repetitive singing of short verbal and musical ideas' (Marsch & Young 2006, p. 294) en worden vermengd met ritmische of melodische elementen uit bekende liedjes. Vaak ondersteunt het improvisatorisch zingen het spel van het kind of van een groep kinderen. Woodward (2005) merkt overigens op dat zodra formele scholing plaatsvindt, deze spontane improvisaties steeds minder hoorbaar worden. Zij suggereert een relatie tussen de afname van deze improvisaties en de traditionele onderwijsmethoden van muziekdocenten.

Barrett (2005) noemt een onderzoek van Harwood naar de manier waarop Afro-Amerikaanse meisjes in het basisonderwijs improviseren in zangspelletjes op het schoolplein. Harwood observeerde dat de meisjes de voorgeschreven bewegingen en teksten van zangspelletjes combineerden met eigen teksten en bewegingen die mede geïnspireerd waren op rap, popsongs en streetdance uit de media (bijvoorbeeld MTV). De meisjes gebruikten ook repertoire dat ruimte bood aan verschillende muzikale niveaus, waarbij de medespelers een belangrijke rol vervulden in het sociaal en muzikaal ondersteunen en aanmoedigen van elkaar. Opvallend volgens Harwood was dat de meisjes muzikaal beduidend minder goed presteerden in een andere context: meisjes die graag verbaal of vocaal in 'call-and-response'-spelletjes improviseerden en die daarbij aangemoedigd werden door medespelers, lieten minder virtueuze uitingen horen in een muziekles of een andere testsituaties waarin deze aanmoediging ontbrak. Barrett (2005) trekt uit dergelijke onderzoeken de conclusie dat kinderen over aanzienlijke muzikale vaardigheden en muzikale creativiteit beschikken, mits zij deze in hun eigen muzikale gemeenschap kunnen uiten. In de context van het leren van popmuziek wijst Green (2008) erop dat adolescenten samen in startende bandjes zelf informeel een improvisatiepraktijk ontwikkelen. Deze bandjes bestaan vaak uit vrienden die ongeveer even oud zijn. De bandleden krijgen geen les in improviseren, maar 'most bands involve themselves in a range of practices including jamming and other forms of improvisation [...]' en de bandleden leren bewust en onbewust van elkaar, zodat '[...] improvisation abilities are acquired, not only individually, but crucially, as members of a group, through informal peer-directed learning and group learning' (Green 2008, p. 7).

De bovenstaande voorbeelden laten zien dat het informeel leren van improviseren zonder vooropgezet leerdoel en haast onopgemerkt gebeurt, in interactie met familie of leeftijdgenoten.

## HET DOCEREN VAN IMPROVISEREN

—  
Formeel leren vindt plaats in een door een docent georganiseerde en gestructureerde omgeving waarin leren het expliciete doel is (Mak 2007). Naar het formeel leren van improviseren is onder meer onderzoek gedaan vanuit een muziekleertheoretische en ontwikkelingspsychologische richting. Het is een vorm van onderzoek die zich richt op '[...] children's products and processes as they occur in classroom settings (or related laboratory) and in the accepted musical conventions of composition and improvisation' (Barrett 2005, p. 184). Dit type onderzoek wil theorieën ontwikkelen over welke fases

mogelijk doorlopen worden bij het leren improviseren, zodat de docent het muziekonderwijs daarop kan afstemmen en inrichten.

### LANGE LEERLIJN

Azzara (2005) beschrijft vanuit een muzikleertheoretisch perspectief hoe een muziekdocent een lange leerlijn voor improviseren kan ontwerpen. Het gaat daarbij om een vorm van improvisatie die aan muzikale regels en structuren gebonden is zoals in een (professionele) muziekwereld. Hij beschrijft globaal welke fases een leerling kan doorlopen om het improviseren binnen een bepaalde muzikale stijl te leren. De verschillende fases volgen elkaar niet strikt op, maar overlappen en versterken elkaar. Opgemerkt moet worden dat Azzara een jazzachtergrond heeft en voornamelijk vanuit dat perspectief invulling geeft aan deze fases. Vooral bij fase 3 is het door het ontbreken van concrete voorbeelden moeilijker voor te stellen hoe het leren improviseren in andere stijlen verloopt.

*Fase 1* is de fase van het 'intense luisteren'. Hierbij moet de docent leerlingen regelmatig en veelvuldig naar muziek laten luisteren in de muziekstijl waarin geïmproviseerd gaat worden. Leerlingen krijgen zo de gelegenheid om een persoonlijk geluidsarchief op te bouwen of uit te breiden met *karakteristieke* melodieën, harmonische progressies, ritmes, timing, vormen, klankkleur et cetera van een muziekstijl. Het doel van deze fase is om een muzikaal gevoel te ontwikkelen voor een stijl en te ontdekken wat er wel en niet bij past.

In *fase 2* moeten leerlingen *op het gehoor* bestaande karakteristieke melodieën, baslijnen, vormen, timing, klankkleur et cetera van een muziekstijl leren spelen of zingen. Ze worden in deze fase actieve uitvoerders van het muzikale domein waarin zij zelf zullen gaan improviseren. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld bluesschema's spelen en zingen, bekende jazzstandards leren waarop vaak geïmproviseerd wordt of een specifieke timing zoals 'swing' leren uitvoeren. Het doel van deze fase is ten eerste dat leerlingen muzikale basismodellen van een muziekstijl leren uitvoeren en internaliseren, waarop later geïmproviseerd gaat worden. Ten tweede leren ze voorspellen hoe basismodellen verlopen (welke akkoorden volgen bijvoorbeeld op elkaar in een bluesschema), zodat zij daar tijdens het improviseren op kunnen anticiperen.

In *fase 3* leren leerlingen zelf te improviseren binnen een muziekstijl. Ze kunnen zowel hun eigen muzikale ideeën genereren en bepalen of hun ingebrachte muzikale ideeën passend zijn binnen een muziekstijl, als voorspellen hoe een improvisatie zal kunnen verlopen en daarop anticiperen. Azzara stelt voor om te starten met het improviseren op korte muzikale frases uit een muziekstijl in een 'call-response'-vorm. Hij geeft ver-

volgens enkele suggesties om het improviseren uit te breiden. Eén daarvan is om een bekende melodie met baslijn te kiezen, waarbij een deel van de leerlingen die baslijn zingt en de overige leerlingen het ritme van de melodie veranderen. De laatsten kunnen ook een melodie versieren met doorgangsnoden of karakteristieke noten van een muziekstijl toevoegen. Noten binnen een melodie kunnen daarnaast verlengd of verkort worden, waardoor er ruimte ontstaat voor een andere leerling om die ruimte muzikaal in te vullen. Deze principes kunnen ook toegepast worden in de baslijn.

### STAPPENPLAN

Ook Brophy (2001) heeft voor muziekdocenten een stappenplan voor het leren improviseren ontwikkeld, waarmee ze zowel op macroniveau (een leerlijn) als op microniveau (een individuele les) onderwijs kunnen ontwerpen. Het stappenplan bestaat uit twee onderdelen.

In de eerste stap bepaalt de docent het niveau van twee muzikale vaardigheden van de leerlingen: de uitvoerende vaardigheden op bepaalde instrumenten of met de stem en de vaardigheden om nieuwe muzikale ideeën te genereren. Bij deze laatste vaardigheid onderscheidt Brophy vier opeenvolgende stadia: imitatie, vervolg, variatie en originaliteit. Gedurende het eerste stadium kunnen leerlingen voorgezongen of voorgespeelde ritmische en melodische frases imiteren. In het tweede stadium kunnen leerlingen een muzikale vervolgzin op de aangeefzin maken (vorm van 'call-and-response'). In het daarop volgende stadium verzinnen leerlingen variaties op bestaande melodieën en ritmes. In het laatste stadium van originaliteit verzinnen leerlingen zelf melodieën of ritmes 'without prompting' (Brophy 2001, p. 35). Volgens Brophy kan de docent zich vooraf afvragen in welk stadium zijn leerlingen verkeren en daarop aansluitend een les ontwerpen. De stadia kunnen zo de basis vormen van een lange leerlijn. Een docent kan echter ook alle vier de stadia binnen één les doorlopen.

In de eerste stap maakt de docent een inschatting van de muzikale ervaringen van leerlingen. Brophy (2001, p. 35) zegt dat leerlingen in het dagelijks leven en op school door het luisteren en uitvoeren van muziek een 'body of musical referents' opbouwen die de bouwstenen vormen voor improvisaties. Door zowel de muzikale vaardigheden als de muzikale ervaringen van leerlingen te bepalen kan de docent volgens Brophy goed bepalen waarmee leerlingen wel of niet kunnen improviseren.

Zodra deze eerste stap in kaart is gebracht, kan de docent overgaan naar stap twee. Hier kiest hij het medium en de materialen waarmee en de context waarbinnen geïmproviseerd wordt. Onder het medium verstaat Brophy zowel de keuze tussen improviseren met instrumenten, stem, beweging of een combinatie daarvan als de keuze tussen een melodische of ritmische improvisatie of daar weer een combinatie van. Bij materialen



gaat het om de keuze van *lesmaterialen*: 'materials should be designed or selected to introduce new concepts and skills as well as strengthen previous learning. [...] Materials include (but are not limited to) songs, games, stories, poems, and short rhythms or melodies' (p. 36). Met context wordt de muzikale structuur bedoeld waarbinnen geïmproviseerd wordt. Brophy beschrijft drie improvisatiecontexten: reageren op tekstuele of muzikale cues (bijvoorbeeld 'call-and-response'), vrije improvisatie binnen een gegeven muzikale vorm (bijvoorbeeld een rondo-vorm of bluesschema) en vrije improvisatie zonder verwijzing naar een gegeven muzikale vorm (bijvoorbeeld improviseren bij een verhaal of schildering).

Azzara en Brophy beschrijven beide de noodzaak om 'a body of musical referents' ofwel een persoonlijk geluidsarchief op te bouwen, waarin iemand onder meer karakteristieke melodieën, harmonische progressies en ritmes van een muziekstijl opslaat alvorens te starten met improvisaties in die stijl. Dit archief wordt opgebouwd door naar muziek uit een stijl te luisteren en deze actief uit te voeren. Brophy gaat vervolgens veel gedetailleerder dan Azzara in op de ontwikkelingsstadia van het leren improviseren.

#### MUZIKALE COMMUNICATIE LEREN

Bovenstaande muziekleertheoretische modellen gaan uitgebreid in op het leren van de *muziekinhoudelijke* kant van improviseren, maar onderbelichten het leren van de procedurele kant van improvisatie. Het leren kennen van een muzikaal vocabulaire is namelijk slechts één aspect van leren improviseren. Sawyer (2006, p. 223) onderkent dit en beschrijft dat '[y]oung musicians who have a wonderful technique on their instruments, who can play extremely fast and flawlessly, often tend to be poor improvisers, because they haven't yet learned to communicate musically with the ensemble'.

Bij groepsimprovisatie is muzikale interactie en communicatie van fundamenteel belang. De improvisatoren moeten enerzijds (muzikaal) adequaat op elkaar reageren 'in order to maintain musical coherence and continuity' en anderzijds verschillende muzikale rollen kunnen innemen (Martin 2005, p. 171). De Amerikaanse jazzmethode voor het basisonderwijs *Chop-Monster Jr.* besteedt bijvoorbeeld expliciet aandacht aan deze twee verschillende elementen van muzikale interactie (Fitzgerald, McCord & Berg 2004). Om muzikaal adequaat op elkaar te leren reageren voeren leerlingen in tweetallen kleine jamsessies uit in een bestaande muzikale stijl. Zij reageren op elkaars geïmproviseerde muzikale frases, maar krijgen ook de opdracht om na de jamsessies te reflecteren op die frases en hun reacties. Om verschillende rollen zoals 'solo', 'support' en 'dialogue' te leren aannemen, wisselen leerlingen deze rollen tijdens een improvisatie af.

## PEDAGOGISCH-DIDACTISCH HANDELEN VAN DE DOCENT

In de hier besproken literatuur wordt het pedagogisch-didactisch handelen van de docent bij het leren improviseren slechts globaal aangestipt en vooral impliciet beschreven. Ook onderstaande beschrijving blijft dus noodgedwongen algemeen.

Leren improviseren is een proces waarin de leerling veelvuldig de gelegenheid moet krijgen om te experimenteren (Frowijn & Tomassen 2007; Azzara 1999). Docenten moeten daarom een veilige leeromgeving kunnen creëren, waarin het nemen van muzikale risico's door alle leerlingen en het uitvoeren van een improvisatie gewaardeerd en gestimuleerd worden (Martin 2005; Riveire 2006). Eén onderzoek suggereert bijvoorbeeld dat vooral meisjes minder goed presteren bij (jazz)improvisatie, omdat zij het eng vinden in bijzijn van anderen te improviseren (Wehr-Flowers 2006). Bitz (1998) stelt dan ook voor om niet meteen te beginnen met solo's, maar eerst de groep als geheel te laten experimenteren.

Didactisch gezien kan het waardevol zijn voor het leerproces als leerlingen iemand als voorbeeld zien en horen improviseren. Kratus (1991) schrijft bijvoorbeeld dat een docent verschillende manieren kan laten zien om een improvisatie te structureren of verschillende muzikale clichés en modellen van een improvisatiestijl kan voorspelen. Bij doceren in bredere zin zijn er meer voorbeelden naast de muziekdocent aan te wijzen, zoals de leerlingen zelf, de professionele muziekwereld en geluidsdragers. Over de keuze van lesinhoud zegt Bitz (1998, p. 41) dat improviseren binnen jazz ingewikkeld is vanwege 'its complexity' en volgens hem daarom niet geschikt is voor beginnende improvisatoren. Hij raadt aan om te starten met genres waar leerlingen zelf al naar luisteren zoals blues, rap, reggae of rock. Brophy (2001) merkt verder op dat de meeste leerlingen percussie-instrumenten zonder toonhoogte makkelijker vinden om mee te improviseren dan melodische instrumenten. Als een docent toch kiest voor een improvisatie op melodische instrumenten, moet hij leerlingen eerst de techniek om de instrumenten te bespelen laten oefenen.

## HET BEOORDELEN VAN IMPROVISATIE

Een muziekdocent moet prestaties van leerlingen ook beoordelen. In de door mij bestudeerde literatuur komt dit echter niet uitvoerig aan bod. Hickey en Webster (2001) brengen kort de keuze van wat er getoetst kan worden ter sprake. Zij raden aan om zowel het product als het proces te beoordelen, maar zij geven daarvoor verder geen beoordelingscriteria. Azzara (2005) geeft wel enkele suggesties voor dergelijke criteria, maar licht verder niet toe waarom juist deze criteria van belang zijn. Hij noemt de volgende criteria: de leerling laat ontwikkeling van ritmische en melodische motieven zien; de

leerling kan stilte en ruimte effectief gebruiken; de leerling toont een gevoel voor een specifieke stijl; de leerling laat begrip van spanning en ontspanning in de muziek horen door het laten 'oplossen' van noten en door het gebruik van ritmische variatie; de leerling kan noten versieren en variaties op een thema laten horen.

Frowijn en Tomassen (2007, p. 28) geven handvatten voor het formatief toetsen van het proces en product met reflectievragen zoals 'Wat hebben we gedaan? Wat was het effect? Hoe vond je dit? Kreeg je alle ruimte? Wat was spannend? Hoe deed de groep het? Wat heb je geleerd? Wat wil je nog meer leren?' Ook Fitzgerald en collega's (2004, p. 150) laten leerlingen in een les op zichzelf en elkaar reflecteren met vragen zoals: 'Were solos interesting to listen to? Did the solos have a feeling that was expressed to the listeners? What ideas did you hear in your partner's solos that you might use in your future solos?'

Het beoordelen van improvisaties en de eventuele problematiek die daarbij speelt, blijft echter verder onderbelicht.

## HET PERSPECTIEF VAN DE LEERLING

Azzara en Brophy beschrijven het leren improviseren vooral vanuit het perspectief van de docent. Maar hoe verloopt het leerproces van improviseren vanuit de leerling gezien? In navolging van het muzikale ontwikkelingsmodel van Swanwick en Tillman, heeft Kratus (1991) een ontwikkelingsmodel voor improvisatie ontwikkeld voor leerlingen in het basisonderwijs. Bij het leren improviseren doorloopt de leerling verschillende fases en deze fases omvatten 'a sequence of different, increasingly sophisticated behaviors' (Kratus 1991, p. 38). De leerling moet de ene fase eerst beheersen alvorens door te gaan naar de volgende en om succesvol te leren improviseren mag hij geen enkele fase overslaan.

De eerste fase van Kratus is exploratie, volgens Kratus een 'preimprovisational step' (p. 38). De leerling experimenteert in deze fase met klanken en combinaties van klanken in een losse muzikale structuur. De leerling voorspelt geen klanken en muzikale structuren, maar ontdekt deze gaandeweg en toevalligerwijs.

Daarna volgt procesgeoriënteerde improvisatie: de leerling probeert meer coherente muzikale patronen te creëren en muzikale patronen te voorspellen, maar doet dit nog steeds in een losse muzikale structuur. Een vaste puls of toonsoort kan nog ontbreken, waardoor het in deze fase moeilijk is 'to share the music's meaning' (p. 38).

In de derde fase, de productgeoriënteerde improvisatie wordt de leerling zich tijdens het improviseren meer bewust van de door een bepaalde muzikale structuur opgelegde beperkingen, zoals vorm, maatsoort en tonaliteit. Vanaf dit moment wordt groeps-

improvisatie mogelijk, omdat leerlingen zich aan dezelfde muzikale beperkingen kunnen aanpassen.

In de vierde fase, vloeiende improvisatie, kan de leerling zijn stem of instrument meer ontspannen en automatisch beheersen. Daardoor hoeft er minder aandacht naar techniek te gaan en meer naar improviseren en structureren van de improvisatie.

Tijdens de vijfde fase, gestructureerde improvisatie, is de leerling zich bewust van de muzikale structuur van een improvisatie. Hij ontwikkelt een repertoire aan strategieën om binnen verschillende muzikale structuren te spelen en een improvisatie verschillend vorm te geven. Bij het structureren kan hij buitenmuzikale middelen (zoals schilderijen, films of teksten) gebruiken of binnenmuzikale middelen (zoals bepaalde tonaliteiten, maatsoorten en muzikale vormen).

Daarna volgt improviseren binnen een stijl, de zesde fase. De leerling kent de conventies van een bepaalde improvisatiestijl en kan deze vloeiend toepassen. Ten slotte volgt fase zeven, persoonlijke improvisatie, waarin de leerling een eigen improvisatiestijl ontwikkelt en boven bestaande improvisatiestijlen kan uitstijgen.

Het ontwikkelingsmodel van Kratus is niet onbesproken gebleven. Burnard (2007) vraagt zich bijvoorbeeld af – zoals men zich dat bij alle ontwikkelingsmodellen kan afvragen – of een ontwikkeling lineair verloopt en of bijvoorbeeld de sociale muzikale omgeving invloed heeft op de ontwikkeling. Burnard (2007, p. 1207) vraagt zich bij modellen als die van Brophy en Azzara ook af of ‘adults norms and expectations provide a relevant framework to fully understand children’s creative music practices’. Wordt een andere ontwikkeling zichtbaar wanneer kinderen in een natuurlijke omgeving worden gevolgd, waarin zij hun improvisatievermogens binnen hun eigen muzikale gemeenschap ontwikkelen? Hier is nog relatief weinig onderzoek naar gedaan.

## BELANG VAN IMPROVISEREN

–  
Er is nog één vraag onbeantwoord gebleven, namelijk waarom men improviseren zou willen doceren of leren? De literatuur vermeldt verschillende redenen waarom improviseren waardevol is, die deels ondersteund worden door onderzoek. Ten eerste acht men het waardevol dat leerlingen zelf muziek produceren en die niet enkel reproduceren. Improvisatie biedt leerlingen de ruimte om eigen (muzikale) gevoelens en gedachten vorm te geven en te uiten en om hun persoonlijke muziekwereld in het onderwijs in te brengen. Tegelijkertijd leren ze ook om hun gevoelens en ideeën af te stemmen op

muzikale ideeën van anderen en mede-eigenaar te worden van een muzikaal product (Frowijn & Tomassen 2007). Door deze eigen muzikale inbreng en de aansluiting op en het gebruik van andermans muzikale ideeën kan improvisatie een platform voor creativiteit vormen (Kratus 1991). Het samen construeren van muziek in een groepsimprovisatie wordt gezien als een passende muzikale activiteit binnen constructivistisch onderwijs (Webster 2009).

Ten tweede geven improvisatieopdrachten inzicht in de muzikale ontwikkeling van leerlingen (Azzara 1999; Riveire 2006). Doordat leerlingen letterlijk veelvuldig van zichzelf laten horen, kan de docent ook horen in welke mate zij al in staat zijn om een betekenisvolle muzikale inbreng te geven in een improvisatiecontext. Past de muzikale inbreng in de tonaliteit, bij het ritme, de stijl of vorm van de improvisatiecontext? Is een leerling in staat om een muzikale uitweg te vinden voor een 'foute noot'? De docent kan vervolgens door specifieke improvisatieopdrachten het begrip van bepaalde muzikale structuren vergroten.

Ten derde vermeldt Sanchez (geciteerd in Kratus 1991, p. 36) dat 'improvisation is a music skill that should be developed along with performing, listening and analyzing because it synthesizes all these areas'. Dit is volgens Sanchez dan ook een reden om vroeg te starten met improviseren.

Ten vierde wijst kleinschalig onderzoek op enkele voordelen van improviseren. Uit onderzoek van Azzara (1993) blijkt dat leerlingen genoteerde muziek met meer muzikaal begrip kunnen uitvoeren wanneer ze gedurende hun instrumentale lessen ook leren improviseren. Wilson (zie Hallam 2006, p. 82) ondervond dat 'students with improvisation experience made greater improvements than controls in aural recognition of melodic and rhythmic elements, idioms and sightreading'. Onderzoek van Leavell (zie Azzara 2002) wijst op mogelijke persoonlijke en sociale voordelen van improvisatie. Leerlingen die bang zijn om solo te spelen, voelen zich vrijer in een groepsimprovisatie. Deze leerlingen hebben ook het gevoel dat zij zich expressiever kunnen uiten in een groepsimprovisatie dan wanneer zij muziek reproduceren. Daarnaast blijkt dat de meest leergierige leerling-improvisatoren onderling vriendschappen sluiten.

## BESLUIT

–  
In de bestudeerde literatuur is er overeenstemming dat improviseren een waardevolle muzikale vaardigheid is die niet tot de periferie van het muziekonderwijs zou moeten behoren, maar een wezenlijk onderdeel van het muziekcurriculum zou moeten

zijn (Sarath 2002; Azzara 2005). Toch lijkt het zelf creëren van muziek door leerlingen nog niet diep geworteld te zijn in het muziekonderwijs (Harland 2008; Haanstra 2001; Azzara 1999). We kunnen speculeren waarom. Het kan te maken hebben met het beeld dat leerlingen een bijzonder talent nodig hebben voor improviseren (Mak & Jansma 1995). Of dat leerlingen nog niet als serieuze makers gezien kunnen worden, omdat zij andere muzikale vaardigheden zoals het bespelen van een instrument nog onvoldoende beheersen (Kratus 1991).

Maar het kan ook zijn dat muziekdocenten zelf over onvoldoende improvisatievaardigheden (denken te) beschikken en zich daardoor niet zeker genoeg voelen om hun leerlingen deze muzikale vaardigheid bij te brengen (Bremmer & Huisingh 2009). Het prille onderzoek naar informeel leren van improviseren laat echter opmerkelijke resultaten zien: leerlingen ontwikkelen vaak uit zichzelf al improvisatievaardigheden. Vaardigheden waarop muziekdocenten wellicht kunnen voortbouwen en die ze verder kunnen ontwikkelen. En leerlingen kunnen zich op hun beurt door een muziekdocent laten verrassen door te leren improviseren in een voor hun onbekende, nieuwe muziekstijl.

#### *Melissa Bremmer*

Melissa Bremmer is docent aan het Conservatorium van Amsterdam en senior docent bij de master Kunsteducatie, beide onderdeel van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Vanuit het Lectoraat kunst- en cultuureducatie doet zij onderzoek naar het muziekonderwijs in het basis- en voortgezet onderwijs. Momenteel doet zij samen met Esther Schopman, die verbonden is aan het Lectoraat Kunsteducatie van ArteZ, onderzoek naar de praktijkkennis van docenten muziek over improvisatie.

## LITERATUUR

- 
- Ashley, R.** (2009). Musical Improvisation. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 413-420). New York: Oxford University Press.
- Azzara, C.** (1993). Audition-based Improvisation Techniques and Elementary Instrumental Students' Music Achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), 328-342.
- Azzara, C.** (1999). An aural approach to improvisation. *Music Educators Journal*, 86(3), 21-25.
- Azzara, C.** (2002). Improvisation. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 171-183). New York: Oxford University Press.
- Azzara, C.** (2005). Understanding Music through Improvisation. In M. Runfola & T. Crump Taggart (Eds.), *The Development and Practical Application of Music Learning Theory* (pp. 399-424). Chicago: GIA Publications.
- Barrett, M.** (2005). A systems view of Musical Creativity. In D. Elliot (Ed.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues* (pp. 177-195). New York: Oxford University Press.
- Bitz, M.** (1998). Teaching Improvisation outside of Jazz Settings. *Music Educators Journal*, 84(4), 21-22, 41.
- Bremmer, M. & Huisingsh, A.** (2009). *Muziek is als geluiden heel mooi door elkaar gaan*. Amsterdam: Lectoraat Kunst- en cultuureducatie Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Brinner, B.** (1995). *Knowing Music, Making Music. Javanese Gamelan and the Theory of Musical Competence and Interaction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Brophy, T.S.** (2001). Developing improvisation in general music classes. *Music education Journal*, 88(1), 34-41+53.
- Burnard, P.** (2007). Routes to understanding musical creativity. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of research in Arts Education* (pp. 1197-1212). New York: Springer.
- Fitzgerald, M., McCord, K. & Berg, S.** (2004). *Chop-Monster Jr.* California: Alfred Publishing.
- Frowijn, R. & Tomassen, H.** (2007). *Muziek zonder Noten*. Utrecht: Utrechts Conservatorium.

**Green, L.** (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate publishing.

**Gregory, S.** (2004). *Quality and Effectiveness in Creative Workshop: an Evaluation of Language, Meaning and Collaborative Process*. Groningen: Lectoraat Lifelong Learning Hanzehogeschool Groningen.

**Greven, J. & Letschert, J.** (2006). *Kerdoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

**Haanstra, F.** (2001). *De Hollandse Schoolkunst*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

**Hallam, S.** (2006). *Music Psychology in Education*. London: University of London.

**Harland, J.** (2008). Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatie. In M. van Hoorn (Ed.), *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie* (pp. 12-52). (Cultuur + Educatie 23). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

**Hickey, M. & Webster, P.** (2001). *Creative Thinking in Music*. *Music Educators Journal*, 88(1), 19-23. Improvisation (n.d.). Ontleend aan: <http://www.oxfordmusiconline.com:80/subscriber/article/grove/music/J215000>

**Jorgensen, E.R.** (2003). *Transforming Music Education*. Bloomington: Indiana University Press.

**Kratz, J.** (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), 35-40.

**Lamont, A.** (2009). Music in the school years. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 160-168). New York: Oxford University Press.

**Mak, P.** (2007). *Learning music in formal, non-formal and informal contexts*. Groningen: lectoraat Lifelong Learning Hanzehogeschool Groningen.

**Mak, P. & Jansma, M.** (1995). Compositie en improvisatie. In F. Evers, P. Mak & P. de Vries (Eds.), *Muziekpsychologie. Muzikale ontwikkeling, schepping, beleving, waarneming*. Assen: Van Gorcum.



**Marsch, K. & Young, S.** (2006). Musical Play. In G.E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician* (pp. 289-310). New York: Oxford University Press.

**Martin, J.** (2005). Composing and Improvising. In D. Elliot (Ed.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues* (pp. 165-176). New York: Oxford University Press.

**Onderbouw-VO** (2006). *Karakteristieken en kerndoelen voor de onderbouw*. Zwolle: Onderbouw-VO.

**Riveire, J.** (2006). Using Improvisation as a Teaching Strategy. *Music Educators Journal*, 92 (3), 40-45.

**Sarath, E.** (2002). Improvisation and Curriculum Reform. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp.188-198). New York: Oxford University Press.

**Sawyer, R.K.** (2006). *Explaining Creativity*. Oxford: Oxford University Press.

**SLO** (2007). *Handreiking schoolexamen muziek havo/vwo*. Enschede: SLO.

**Sloboda, J.** (2003). *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.

**Trevarthen, C. & Malloch, S.** (2002). Musicality and music before three: human vitality and invention shared with pride. *Zero to Three*, 23(1), 10-18.

**Vrolijk, R., Hogenes, M. & Scheepers, M.** (2009). *Nieuw geluid*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

**Webster, P.R.** (2009). Children as creative thinkers in Music. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 421-428). New York: Oxford University Press.

**Wehr-Flowers, E.** (2006). Differences between Male and Female Students' Confidence, Anxiety, and Attitude toward Learning Jazz Improvisation. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 2-10.

**Woodward, S.C.** (2005). Critical Matters in Early Childhood Music Education. In D. Elliot (Ed.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues* (pp. 249-266). New York: Oxford University Press.





# Muziekpedagogisch onderzoek in het muziekvakonderwijs

Onderzoek krijgt een steeds belangrijkere rol binnen het kunstvakonderwijs. Hoewel er verschillende typen zijn, beperkt Adri de Vugt zich in deze bijdrage tot muziekpedagogisch onderzoek en wel onderzoek naar het opleiden van en leren door musici en muziekdocenten. Hij beschrijft opleiden en leren vanuit institutioneel perspectief met aandacht voor curricula en Europese ontwikkelingen. Vervolgens komen individueel leren en opleiden aan bod met als focuspunten de een-op-een situatie en het studeren. Ten slotte staat de persoonlijke en dynamische kant van leren centraal.

Instellingen voor hoger onderwijs, waaronder ook die betrekking hebben op muziek, zijn de laatste decennia sterk veranderd. Het hoger onderwijs wordt in toenemende mate geacht een bijdrage te leveren aan de maatschappelijke en economische innovatie en er gelden steeds meer eisen voor efficiency en legitimering. Onderwijsinstellingen dienen zich aan te passen aan de veranderende markt en verantwoordelijkheid te nemen voor bekostiging. In een rapport van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2004) komt bovendien naar voren dat (vooral) universiteiten weliswaar veel kennis ontwikkelen, maar dat deze kennis nauwelijks of heel langzaam terecht komt bij bedrijven en instellingen. Het onderwijs aan hogescholen en universiteiten zou meer praktijknaabij moeten worden.

Voor opleidingen is het noodzakelijk te weten wat ze doen en wat ze willen doen in het onderwijs. Zo kunnen ze meer kwaliteit leveren, (praktijk)kennis genereren en verantwoord worden wat ze doen. Onderzoek is daarbij een belangrijk instrument. Wanneer we bijvoorbeeld in een conservatoriumopleiding de student meer verantwoordelijkheid voor zijn leerproces willen geven, is het nodig meer te weten over hoe de een-op-een relatie met een docent daarbij bevorderlijk dan wel belemmerend kan werken. Onderzoek daarnaar kan aanleiding zijn om meer te investeren in een actieve rol van de student in een nieuw curriculum. Door onderzoek kunnen docenten zich bewust worden van relaties en aangezet worden tot reflectie.

Onderzoek in het hoger muzikonderwijs is betrekkelijk jong, maar krijgt aan muziek-academies en conservatoria een prominentere plaats. Het zijn steeds vaker musici en muziekdocenten zelf die empirisch onderzoek doen. Hierdoor wordt het onderzoek functioneel, betekenisvol en toepasbaar.

Ook de ontwikkelingen binnen de onderzoeksmethodologie zelf dragen bij aan deze praktische insteek. Observaties, video's en interviews hebben de laatste jaren inzicht geboden in verschillen tussen perceptie van musici hoe zij werken en hun feitelijke studeren. Hierdoor is onderzoek betrouwbaarder geworden.

Hieronder beschrijf ik enkele relevante onderzoeksthema's in het muziekpedagogisch domein. Aan bod komen achtereenvolgens curricula, Europese ontwikkelingen, een-op-een onderwijs, leerstijlen, persoonlijkheid en welbevinden, en ten slotte lifelong learning.

#### SOORTEN ONDERZOEK IN HET MUZIEKVAKONDERWIJS

Volgens Borgdorff (2009) is het nuttig onderscheid te maken tussen drie mogelijke perspectieven op onderzoek in het kunstvakonderwijs. Allereerst is er toegepast onderzoek, zoals onderzoek naar materiaalgebruik in de beeldende kunst of het toepassen van informatietechnologie. Een concreet voorbeeld is een onderzoek naar realtime visuele feedback tijdens het spelen van muziek: een musicus ziet op een monitor via gevisualiseerde patronen of de uitvoering overeenkomt met een gewenste timing (Sadakata, Hoppe, Brandmeyer, Timmers & Desain 2008).

Als tweede is er theoretisch-reflectief onderzoek. Dit is weliswaar vooral terug te vinden op universitair wetenschappelijke afdelingen, maar ook kunstvakopleidingen aan hogescholen kunnen dergelijk onderzoek doen. Sociaalwetenschappelijk onderzoek naar het lesgeven is een voorbeeld daarvan.

Ten slotte is er onderzoek in en door de kunsten. Volgens Borgdorff raakt deze vorm van onderzoek het meest rechtstreeks de kern van het kunstvak. Bij dit zogeheten artistiek onderzoek staat de kunstpraktijk zelf, de praktijk van het maken en spelen centraal. Het artistiek onderzoek onderscheidt zich van de overige twee, doordat het in en door het maken en spelen plaatsvindt. De resultaten zijn dan ook deels artistieke praktijken en producten: performances, composities, uitvoeringen, installaties, beelden. Een jazzsaxofonist kan bijvoorbeeld met en door zijn eigen spel onderzoek doen naar improvisatie. Hij kan experimenten met improvisatie uitvoeren en daarop reflecteren. Door verschillende improvisaties met elkaar te vergelijken kan hij zijn eigen leerproces analyseren. Hoewel artistiek onderzoek binnen het domein van de muziekpedagogiek zeer interessant kan zijn – wat is bijvoorbeeld artistiek handelen van een muziekdocent? – gaat deze bijdrage vooral over wat hierboven toegepast onderzoek is genoemd. Het gaat om

reflectie op onder meer het lesgeven, studeren en docentenopleidingen. In het muziekvakonderwijs vindt dit soort onderzoek (gelukkig) steeds meer plaats, bijvoorbeeld bij de lectoraten of in masteropleidingen voor kunst- en muziekeducatie.

## OPLEIDINGEN

Onderzoek naar kunstvakopleidingen en hun verschillende programma's kan interessante informatie opleveren. Resultaten kunnen gebruikt worden om curricula te beoordelen of bij te stellen. Ook (internationale) vergelijkingen kunnen interessant zijn. Het aantal en type opleidingen verschilt van land tot land enorm. Muziekopleidingen vinden plaats aan conservatoria, *Musikhochschulen*, *academies* en universiteiten en zijn al dan niet ingebed in instituten met andere kunsten of disciplines. Deze verschillen in context zijn onvermijdelijk van invloed op de aard en inhoud van programma's en verwachtingen en attitudes van studenten en docenten. De aard van het instituut is uiteraard ook van grote invloed op de mogelijke rol, positie, aard en focus van onderzoek.

Hennessy (2010) vergelijkt opleidingen tot muziekdocent in zeven verschillende landen op aspecten als rol van de overheid, toelatingseisen, opvattingen over leren en onderwijzen, inhoud van het programma en toetsing. Eén van haar conclusies is dat de aard en aandacht voor theorie en onderzoek, musiceren of didactiek en stage verschillend is naargelang de opleiding een vervolgstudie betreft of een geïntegreerde studie is, zoals aan een conservatorium. Bij een opleiding aan een educatieve faculteit na afronding van een muziekvakopleiding ligt het accent vooral op de didactische vaardigheden. De muzikaal-artistieke vooropleiding moet echter worden gecompenseerd, wanneer deze te eenzijdig of te beperkt is gebleken. Een aantal vervolgoopleidingen werkt daarom aan vaardigheden als improvisatie of creative music making.

Wanneer we kijken naar de muziekvakopleidingen, valt te verwachten dat er programma's zijn voor uitvoering (instrumentaal en vocaal), directie, muziekeducatie, opera, compositie, sound engineering enzovoort. Jørgensen (2009) stelt vast dat het traditionele, alleen op klassieke muziek gerichte instituut aan het verdwijnen is. Veel instituten richten zich op meer genres. Maar er is ook een ontwikkeling zichtbaar dat er juist meer instituten komen die zich op één specifiek genre, zoals pop, jazz, opera en volksmuziek, richten.

Er zijn onderzoeken gedaan naar curricula, maar deze zijn veelal vijftien tot twintig jaar oud. Dat is jammer, want juist de afgelopen jaren is er veel veranderd. Van recentere datum zijn twee omvangrijke studies die een beschrijving geven van de opleiding tot muziekdocent in Europa. Het betreft opleidingen voor muziekdocenten voor het reguliere onderwijs, zoals in Nederland de opleiding Docent Muziek. In het kader van het Europees project *meNet* (Music Education Network) werd informatie verzameld

over het muziekonderwijs op scholen en opleidingen van muziekdocenten in twintig verschillende landen. De resultaten verschenen in een digitaal handboek (meNet 2009). Per land staan aspecten beschreven als de achtergrond en organisatie van opleidingen, politieke context en onderwijsbeleid, institutionele organisatie, type opleiding (zoals bachelor-master en kwalificatie naar onderwijsveld), het curriculum, benaderingen van doceren en leren en toetsing.

Een ander netwerk, *Eurydice*, onderzocht het kunstonderwijs op reguliere scholen en de opleidingen van kunstdocenten in Europa (2009). Zie voor meer informatie [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org). Interessant van deze studie in vergelijking met *meNet* is dat het onderzoek zich richt op het gehele kunstonderwijs in het primair en voortgezet onderwijs en alle kunstvakdocentopleidingen.

Hoe zinvol dergelijke studies ook zijn, een groot gevaar is dat ze zich beperken tot het beschrijven van wat er gebeurt. Dat geldt hier ook voornamelijk. Vragen naar de doelen, conceptuele basis of onderwijskundige uitgangspunten komen weliswaar aan de orde, maar worden minder expliciet uitgewerkt.

Toch bieden beide onderzoeken wel interessante informatie en geven ze een aanzet tot verder onderzoek. Een treffend aspect van beide studies is de opleiding van muziekdocenten voor het primair onderwijs. In vrijwel alle landen verzorgen generalisten in het primair onderwijs naast de andere vakken het kunst- en muziekonderwijs. In het voortgezet onderwijs geven specialisten de kunstvakken. Voor generalisten zijn de kunstvakken doorgaans een onderdeel van hun complete docentenopleiding. Het *Eurydice*-onderzoek laat zien dat in de opleiding voor generalisten weliswaar aandacht is voor kunstpedagogiek en het curriculum van de kunstvakken, maar minder voor de artistieke ontwikkeling van het kind en de eigen vaardigheden. Ook wordt vastgesteld dat, hoewel de kunstvakken in de meeste landen verplicht zijn, dit niet altijd het geval is in de algemene docentopleidingen. Dit betekent dat een leerkracht in het primair onderwijs soms onderwijs in de kunstvakken geeft zonder een adequate training. Wanneer die training er wel is, blijft aldus het rapport echter onduidelijk wat deze dan precies inhoudt.

Er is al langer een debat gaande over generalisten versus specialisten. Hennessy (1998, 2000) stelt dat generalisten wel degelijk goed en verantwoord muziekonderwijs kunnen geven, bijvoorbeeld ondersteund door een muziekcoördinator dan wel in samenwerking met musici. Ze gaat ervan uit dat een coördinator kan werken aan het vertrouwen van de generalist in het eigen kunnen door diens kennis en vaardigheden te vergroten en door te helpen de juiste bronnen en hulpmiddelen te vinden en te gebruiken.

## EUROPA

Een van de uitvloeisels van de zogeheten Lissabon-strategie – waarin werd afgesproken dat in 2010 Europa de meest competitieve en dynamische kenniseconomie van de wereld zou moeten zijn – is het *European Qualification Framework*. Doel van dit EQF is om eenduidig en systematisch de kwalificaties te beschrijven waartoe opleidingen, van primair tot en met universitair onderwijs, moeten opleiden. Een beschrijving van de hoogste niveaus van het hoger onderwijs is vervat in de Dublin-descriptoren. Dit zijn relatief algemene, niet domeinspecifieke beschrijvingen voor alle vakgebieden; ze gaan uit van kennis en inzicht, oordeelsvorming, communicatie en leervaardigheden. Het is vervolgens aan alle vakgebieden om de descriptoren uit te werken in *learning outcomes*.

Deze *learning outcomes* zijn weliswaar concreter, maar er wordt niets gezegd over de opleidingsmogelijkheden, de methoden, de tijd en de organisatie waarbinnen de kwalificaties of leerresultaten moeten worden bereikt. Hoewel een eenduidige definitie ontbreekt, worden *learning outcomes* in veel literatuur opgevat als het geheel van uitspraken over wat een lerende weet, begrijpt en kan aan het einde van een studie of periode van studie (zie onder andere Adam 2004).

Een vergelijking met competenties ligt voor de hand, toch zijn er verschillen. In een onderzoeksrapport van het European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop 2008) worden begrippen als competenties, outcomes, kennis, vaardigheden en begrip uitvoerig geanalyseerd. Een van de kenmerken van *learning outcomes* zou zijn dat ze het veranderd paradigma van leren weerspiegelen: leren als een proces waarin mensen zelf betekenis geven aan wat ze leren, informatie verschillend interpreteren, en actief en impliciet leren binnen dynamische en sociale contexten.

Voor het muziekvakonderwijs zijn er inmiddels verschillende *learning outcomes* beschikbaar. De Association Européenne des Conservatoires (AEC) heeft ze geformuleerd voor de opleiding van professionele musici. Binnen het *meNet*-project is gewerkt aan de *outcomes* voor muziekdocenten. Ook werden *learning outcomes* voor docenten instrumentaal/vocaal uitgewerkt (Polifonia) en komen er *outcomes* voor generalisten beschikbaar (European Association for Music in Schools). Toekomstig onderzoek moet uitwijzen hoe deze *learning outcomes* functioneren en of de gewenste Europese ontwikkelingen werkelijkheid zijn geworden.

Bij het Europese onderwijsbeleid dringt zich de belangrijke vraag op hoe het streven naar uniformiteit zich verhoudt tot de onderkenning van culturele diversiteit en de veranderende opvatting over leren waarvan individualiteit een belangrijk kenmerk lijkt te zijn. Het politieke motto van de Europese Unie *Unity in Diversity* klinkt goed, maar het



blijft een complex vraagstuk. Competentiesets, kwalificatiekaders en andere vormen van standaardisering lijken een sterke nadruk te leggen op efficiënte, technisch-rationeel opgezette en van bovenaf gestuurde opleidingen. De moderne onderwijsopvattingen vragen echter om open en flexibele onderwijssystemen met opleidingen die gevoed worden door de ontwikkelingsbehoeften, interesses en ambities van studenten zelf. Pas wanneer *learning outcomes* en andere kwalificatiekaders realisering van dat onderwijs mogelijk maken, zijn ze goed geformuleerd. Het vinden van een balans tussen eenheid en verscheidenheid lijkt een van de grootste uitdagingen voor het onderwijs in Europa. Opvallend in veel documenten en onderzoeken over het hoger muziekwonderwijs is in elk geval dat er veel en nadrukkelijk wordt gewezen op de sterk veranderende werkomgeving voor musici en muziekdocenten. Ook de ingrijpend veranderende inzichten over leren vallen op.

#### EEN-OP-EEN ONDERWIJS

Hoewel veel instrumentale lessen in het hoger onderwijs al van oudsher kunnen worden gekenmerkt als een-op-een onderwijs, is er pas de laatste jaren onderzoek naar gedaan. Onderzoeksvragen zijn: Waarom is een-op-een onderwijs eigenlijk zo vanzelfsprekend binnen het kunstvakonderwijs? Is deze vorm van onderwijs altijd effectief? Welke negatieve en positieve effecten zijn er eigenlijk? Wat kenmerkt de docent-leerlingrelatie? Zijn er verschillen naargelang het muziekgenre?

Een belangrijk aspect van een-op-een onderwijs is in hoeverre een docent dominant is en of hij de student de gelegenheid geeft initiatief te nemen tijdens de les. Uit een onderzoek van Persson (1996) blijkt dat de perceptie van docenten anders kan zijn dan die van studenten. Zo dacht een pianodocent zelf haar studenten veel actiever in de les te betrekken dan de studenten vonden dat het geval was. Koopman, Smit, De Vugt, Deneer en Den Ouden (2007) tonen aan dat ook het beeld van studenten niet altijd spoot met de werkelijkheid. Met observaties van gefilmde instrumentale lessen illustreerden zij dat er allerlei soorten relaties kunnen zijn tussen docent en student. De onderzoekers observeerden situaties waarbij de docent volledig dominant was, lessen waarin de student wat meer initiatief nam, maar ook lessituaties waarin de activiteit van de docent in balans was met die van de student. Uit interviews met studenten bleken deze een optimistischer beeld van hun eigen inbreng tijdens de les te hebben dan de onderzoekers hadden vastgesteld.

Een andere interessante studie naar dominantie is die van Zhukov (2007). Zij onderzocht bij twaalf mannelijke en twaalf vrouwelijke studenten hoe volgzzaam ze waren, in hoeverre ze vragen stelden tijdens de les en hoe ze omgingen met feedback. De onderzoe-

ker typeerde zes vrouwelijke en vijf mannelijke studenten als volgzaam. Vijf mannelijke en slechts één vrouwelijke student waren actief en kritisch. Sommigen stelden meer vragen of gingen minder akkoord met de docent, anderen maakten grapjes om de kritiek van de docent af te zwakken. Ook later onderzoek van Zhukov (2008) komt tot vergelijkbare conclusies. Mannelijke studenten zouden assertiever zijn, meer spelen, meer vragen stellen en beantwoorden en minder akkoord gaan met de opmerkingen van een docent. Vrouwelijke studenten daarentegen lijken meer volgzaam, spelen minder en accepteren de feedback van hun docenten meer.

Overigens is het fenomeen dominantie en het al dan niet volgzaam zijn van de student vrij ingewikkeld. Hoewel bovengenoemde onderzoeken wel degelijk een belangrijk aspect van een-op-een onderwijs kritisch blootleggen, kunnen we de houding van de docent en student niet los zien van het leerproces. Het is zinvol onderscheid te maken tussen leren waarbij de beheersing van de leerstof centraal staat (onthouden, begrijpen) en leren waarbij de lerende zelf actief moet zijn in het construeren van kennis en het flexibel gebruik maken daarvan (integreren, toepassen). De eerste vorm van leren vraagt om een heldere structuur van de docent. Hij stuurt de leeractiviteiten aan en geeft directe feedback. De tweede vorm van leren vraagt om een duidelijk kader en een coachende rol van de docent. Het onderscheid is relevant, omdat docenten zich moeten realiseren welke functie de specifieke onderwijsleersituatie voor het leren heeft (De Vugt 2005).

Meer auteurs tonen de complexiteit van het een-op-een onderwijs aan. Nerland (2000) ziet instrumentaal onderwijs als een culturele praktijk. Ze bestudeerde wat de docent en student meebrengen in de onderwijssituatie. Ze stelt vast dat de verschillen in benadering van het leren en doceren niet simpelweg afhangen van persoonlijke voorkeuren, maar ook bepaald worden door wat geleerd is buiten de opleiding.

Wanneer we kijken naar instrumentaal en vocaal onderwijs in de pop-, rock-, jazz- en folktraditie, dringen zich meteen de termen formeel en informeel leren op (zie onder andere Green 2002). In tegenstelling tot het formele leren in de klassieke traditie wordt het leren van pop- en rockmusici vaak getypeerd als non-formeel of informeel leren. Popmuziek zou in bredere *communities* worden geleerd, met veel zelfsturing of in interactie met anderen. De vraag is of dit werkelijk zo is. De begrippen formeel, non-formeel en informeel hebben te maken met de context waarin het leren plaatsvindt. Leren kan plaatsvinden in een opleidingsinstituut als onderdeel van het curriculum (formeel), buiten het instituut, maar georganiseerd (non-formeel) of op eigen initiatief (informeel). Smilde (2009) toont aan dat bij alle musici sprake is van informeel leren. Ze bestudeerde met narratief onderzoek 32 verschillende musici. In alle biografieën komt naar voren

dat informeel leren een grotere rol speelt dan verwacht. Ook blijkt dat informeel leren tot een sterke intrinsieke motivatie kan leiden en dat informeel en formeel leren goed samengaan. Uit de biografieën blijkt dat het informele leren gedurende de gehele muzikale loopbaan een rol speelt, beginnend vanaf de kindertijd. De auteur bepleit onder meer ruimte voor informeel leren in non-formele contexten binnen formele leeromgevingen als een conservatoriumopleiding.

Hoewel het een-op-een onderwijs nog steeds domineert binnen het hogere instrumentale onderwijs, zijn er ook voorbeelden van onderzoeken naar groepsonderwijs. Een belangrijke vraag daarbij is of groepsonderwijs efficiënter is en tot betere of andere resultaten leidt. Seipp (in Jørgensen 2009) onderzocht acht studenten trompet die individueel les kregen en acht die in groepjes van vier onderwijs hadden. Bij vergelijking na een jaar bleken er nauwelijks verschillen te zijn in vaardigheden in spel en interpretatie. Wel bleken de studenten die groepsles hadden gehad hoger te scoren in van blad spelen. Daniel (2006) concludeert dat studenten in een groepsles actiever en kritischer worden en vaardigheden ontwikkelen in zelfinstructie en zelfstandigheid.

In Nederland onderzocht Geerlings (2004) de interactie tussen de docent en de studenten in de ensembles van een conservatorium. Zij observeerde tien ensembles en alle 56 studenten en zes docenten vulden vragenlijsten in. De ensembles waren onderverdeeld in vijf muziekstijlen: pop, impro, fusion, latin en jazz. Uit het onderzoek bleek geen verschil in instructie of coaching aan eerste- of ouderejaarsstudenten. Tevens bleken de studenten die les kregen van een docent die voornamelijk instructie gaf, de ensemblelessen leerzamer en informatiever te vinden dan de studenten die les kregen van een docent die weinig instructie gaf. Geerlings concludeert dat studenten bij een instructiegerichte aanpak waarschijnlijk meer inhoudelijke informatie opdoen, maar bij een coachingsgerichte aanpak wellicht meer leren om zelfstandiger te werk te gaan.

Het meester-gezelmodel heeft in het kunstvakonderwijs een diepgewortelde traditie en veranderingen naar andere onderwijsvormen zullen ongetwijfeld langzaam gaan. Uit bovengenoemde voorbeelden blijkt dat vormen van groepsonderwijs effectief kunnen zijn. Ook in onderzoek buiten het muziekvakonderwijs is veelvuldig aangetoond dat coöperatieve leervormen voordelen kan hebben (zie onder andere Simons, Van der Linden en Duffy 2000). Diverse auteurs benadrukken het belang van onderzoek naar en het creëren van andere leeromgevingen binnen het kunstvakonderwijs (zie onder andere Smilde 2009 en Jørgensen 2009).

Tot slot een laatste opmerking. Er is veel onderzoek naar de praktijk van het muziekonderwijs waarin teveel wordt uitgegaan van lineaire concepten van leren en onderwijzen.

Verskillende auteurs wijzen op de complexiteit van leren in het algemeen en muzikale leerprocessen in het bijzonder. Zo stelt Koopman (2005) in navolging van Schön dat onderwijskunde veelal berust op 'reflection-on-action' en coaching van muzikale leerprocessen vaak berust op 'reflection-in-action'. Daarnaast werkt men in muziekonderwijs minder met taal en concepten, maar juist met onuitgesproken kennis (*tacit knowledge*), voordoen, gebaren en mimiek. Onderzoek zou moeten proberen ook dit soort aspecten te vangen.

## STUDEREN

Studeren omvat meer dan het herhaald oefenen om meer instrumentvaardigheid te krijgen. De musicus ontwikkelt door studeren niet alleen zijn technische vaardigheden, maar ook zijn muzikale interpretatie, voorstellingsvermogen en muzikaal geheugen. Tevens bereidt hij zich voor op uitvoeringen. De afgelopen jaren is er steeds meer onderzoek gedaan naar studeren in het muziekvakonderwijs (Jørgensen & Lehmann 1997; Nielsen 2002; Gaunt 2006).

Een aantal studies onderzoekt de tijd die besteed wordt aan het studeren en de studeerstrategieën. In het laatste geval kijken onderzoekers naar de planning, sturing en evaluatie van het studeren alsook naar meer metacognitieve strategieën. Planning betreft de voorbereidende strategieën om het feitelijke studeren te sturen. Deze kunnen voor of tijdens het studeren worden ingezet. Het gaat om emotionele, motivationele, fysieke en muzikale voorbereiding. Strategieën voor het sturen van het studeren zijn het monitoren van het eigen leerproces, het verzekeren van fysiek en psychisch welbevinden en het voorbereiden van optredens. De evaluatieve strategieën richten zich op de evaluatie van leerprocessen, -producten en het zelf onderwijzen. De metastrategieën ten slotte formuleren en controleren de uitvoering van de andere strategieën. Een paar interessante aspecten vallen op in de studies.

Nielsen (2002) stelt dat daar waar atleten vaak kunnen terugvallen op een coach die hun voorzien van feedback over een dagelijkse training, muziekstudenten veelal zelf moeten hun vorderingen bepalen. De zelfregulatie van de student speelt dus een belangrijke rol. De onderzoekster stelde vast dat studenten tijdens het studeren weliswaar cognitieve en metacognitieve strategieën hanteren, maar dat ze minder werken met doelstellingen en (tijd)planning.

In een ander onderzoek (Nielsen 2004) bestudeerde ze de leer- en studeerstrategieën van 130 eerstejaarsstudenten aan een conservatorium. De studenten werd gevraagd een vragenlijst in te vullen over hun aanpak. Een conclusie was dat studenten met een positief beeld van hun eigen capaciteiten, duidelijk meer meldden gebruik te maken van

leer- en studeerstrategieën dan studenten met een minder positief beeld.

In onderzoek naar studeren werd in het verleden vaak aangenomen dat musici een homogene groep vormen en op dezelfde manier studeren. Steeds meer onderzoeken tonen aan dat dit niet het geval is en dat er sprake is van verschillende leerstijlen en aanpakken. Interessant is om na te gaan in hoeverre deze leerstijlen en benaderingen afhangen van individuele karaktertrekken, van de aard van de taak of van de docent.

Miklaszewski (1995) observeerde drie musici die twee verschillende muziekstukken studeerden. Hij vond aanzienlijke verschillen in de tijd die nodig was om de werken te leren en in de manier waarop de musici te werk gingen. Een musicus bouwde de compositie op door de beheersing van korte fragmenten. Hij hield aanvankelijk geen rekening met het doel of de totale lijn van het werk. Een andere musicus daarentegen werkte van een globaal overzicht naar details. Miklaszewski beschreef deze verschillen in termen van werkstijlen en suggereerde dat deze gerelateerd kunnen zijn aan persoonlijkheidskenmerken.

Een ander interessant thema is de relatie tussen het aangeboden onderwijs en het studeren. Koopman et al. (2007) onderzochten de relatie tussen de hoofdvakles en de privé studie. Ze legden de lessen van acht tweedejaarsstudenten aan een conservatorium en hun docenten, alsmede het individuele studeren buiten de lessen om op video vast. Naast de analyse van videomateriaal werden individuele interviews afgenomen met docenten en studenten. Een conclusie was dat het studeren over het algemeen weerspiegelde wat er in de lessen gebeurde, hoe verschillend de bestudeerde lessen en studiesessies ook waren. Wanneer in de les een focus op specifieke stukken lag, resultaatgericht werd gewerkt en problemen ad hoc leken te worden aangepakt, zagen de onderzoekers in het studeren ook een ad-hoc aanpak. Het studeren van de student werd dan gekenmerkt door een nadruk op het herhalen van (fragmenten van) stukken die tijdens de les waren behandeld met daarbij ofwel een focus op specifieke instructies uit de les ofwel een trial-and-error benadering. Wanneer tijdens de les daarentegen methodisch te werk werd gegaan, zagen de onderzoekers dit ook terug in het studeren. Expliciete doelen of een foutenanalyserende aanpak in de les kwamen herkenbaar terug in het studeren.

Verschillende studies die laten zien hoeveel tijd studenten studeren. Er zijn bijvoorbeeld verschillen tussen instrumenten, maar ook tussen type instituten. Veel interessanter dan het precieze aantal studie-uren is de vraag of er een relatie is tussen de kwantiteit en kwaliteit van het studeren. Enkele studies proberen deze vraag te beantwoorden. Ericsson, Krampe en Tesch-Römer (1993) onderzochten twee groepen studenten van eenzelfde conservatorium. De ene groep werd door docenten bestempeld als 'beste

violisten', de anderen als 'goede violisten'. Er bleek geen verschil in hun wekelijkse studietijd. Jørgensen (2002) vergeleek honderd studenten van allerlei verschillende instrumenten binnen een muziekacademie. Hij vond een positief verband tussen de hoeveelheid studietijd en het oordeel van examencommissies. Er bleken echter dusdanig grote individuele verschillen in kwaliteit dat het toeschrijven aan kwantiteit geen afdoende verklaring leek te zijn.

Motivatie is een belangrijk aspect van studeren. Het studeren van een muziekinstrument is veeleisend. In vergelijking met andere studies en of beroepen moeten musici vaak langdurig, zelfstandig en geconcentreerd kunnen werken. Wellicht hangt het vermogen hiertoe ook samen met persoonlijkheidsfactoren. Kemp (1996) suggereert onder meer dat een relatief grote introvertie studenten kan ondersteunen in het repetitieve studeren. Ook het vermogen om los te kunnen komen van druk van buitenaf zou een belangrijke rol spelen in de serieuze ontwikkeling van aspiraties. Andere studies wijzen ook op het belang van de cultuur (Brand 2001).

Bovenstaande studies zijn slechts enkele voorbeelden, maar laten in elk geval zien dat studeren een fenomeen is met veel facetten. De karakteristieken van de student (niveau van expertise, leerstijl, motivatie, persoonlijkheid, zelfbeeld), de leeromgeving (docent-eigenschappen, onderwijsinterventies, instituutcultuur, *peers*, studeermogelijkheden) alsook de aard van de taak, repertoire en karakteristiek van het instrument spelen allemaal een rol spelen bij het studeren.

#### PERSONLIJKHEID EN WELBEVINDEN

Vaak worden instructie, leerstrategieën, voorkennis en dergelijke gezien als belangrijke factoren voor leren. Dat is zeker het geval, maar het zijn vooral emoties die een leerproces feitelijk dragen. Motivatie, aspiratie, welbevinden en zelfbeeld hebben grote invloed op hoe iemand leert. Prestaties zijn niet alleen afhankelijk van iemands capaciteiten, maar ook van de mate waarin en wijze waarop hij deze capaciteiten inzet.

Het psychisch welbevinden, het beeld van de eigen bekwaamheid en de eigen verklaringen zijn van invloed op motivatie. Daarbij spelen zowel cognitieve als gevoelsmatige variabelen een rol. McLeod (in Verschaffel & Vermunt 1998) maakt in dit verband onderscheid tussen emoties, attitudes en opvattingen, waarin steeds de cognitieve dan wel de affectieve lading verschilt.

Er is steeds meer belangstelling voor aspecten als identiteit, welbevinden en zelfbeeld. Een onderzoeksthema is bijvoorbeeld wat Bandura (1977) *self-efficacy* noemt: de inschatting van en het geloof in eigen mogelijkheden om een nieuwe taak goed te kunnen volbrengen. *Self-efficacy* is van invloed op de beslissing een taak al dan niet uit

te voeren, de inzet bij de uitvoering en het doorzettingsvermogen. Lage *self-efficacy* zou leiden tot uitstel, hoge *self-efficacy* tot (snel) aan de slag gaan. Het beeld dat lerenden van hun eigen presteren hebben, is sterk verweven met hoe ze succes of falen verklaren. In een een-op-een situatie speelt de docent een belangrijke rol bij het bevestigen van deze opvattingen. Muziekstudenten krijgen vooral via hun docent feedback op hun musiceren en studeren. Volgens McPherson (2003) verschillen examens in het kunstvak onderwijs wezenlijk van andere academische examens in die zin dat de uitvoerder maar één mogelijkheid heeft om het beste te laten horen. Er is geen tijd om terug te komen op een eerder genomen beslissing.

In de onderzoeken naar de rol van de docent als begeleider van leerprocessen komt impliciet nog een andere belangrijke rol naar voren, namelijk die van inspirator en begeleider van de muzikale en artistieke persoonlijkheidsontwikkeling van de student. Deze ontwikkeling resulteert erin dat de student als musicus in staat is zichzelf te presenteren via zijn muziek. Voordat dit autonome stadium is bereikt, is er een proces waarin de lerende geïnspireerd raakt, zich identificeert met en uitgedaagd wordt door de docent. Volgens Deneer (2005) lijkt deze meester-gezelverhouding in bepaalde opzichten erg op de ouder-kindrelatie. Het opgroeiende kind doorloopt ook een proces van idolatrie voor, identificatie met en losmaking van zijn ouders. Zo neemt de student veel van een 'groot' (ervaren) iemand en moet hij ook iets teruggeven om enigszins een balans te creëren. Volgens Deneer (p. 64) schuilt hierin een gevaar, omdat sommige studenten snel het idee hebben dat ze niet voldoende kunnen teruggeven of dat ze vooral moeten beantwoorden aan het talentvolle dat, in hun ogen, de docent van hen verwacht. Hallam (1998) stelt dat veel musici tekortschieten in een persoonlijke stijl van musiceren. Een reden kan zijn dat hun docenten hen geen gelegenheid geven hun muzikale waarden onafhankelijk te ontwikkelen.

Ook achter fysieke hindernissen voor het leren gaan vaak anderen dingen schuil. Uit een onderzoek van de Stichting Gezondheidszorg voor Musici (2006) blijkt dat 75-80% van de musici aandoeningen heeft aan spieren, banden, pezen en/of gewrichten en dat gemiddeld 66% van hen met pijn speelt. Vaak liggen de werkelijke oorzaken van deze klachten dieper: in de buitengewoon complexe wisselwerking tussen lichamelijke belastingen, instrumentspecifieke moeilijkheden en psych mentale en psychosociale druk (p. 9). Volgens het rapport zou jarenlang niet verder gekeken zijn dan naar fysiologische oorzaken van lichamelijke klachten (zoals een slechte houding). Uit meer recent onderzoek zou blijken dat bijvoorbeeld stress wezenlijk bijdraagt aan het ontstaan van lichamelijke blessures. Er is nog weinig onderzoek gedaan naar motivationele (of beter: emotionele) aspecten in het muziekonderwijs in het algemeen en het muziekvakonderwijs in het bijzonder.

Het is erg nuttig meer te weten over motivatie, aspiraties en het zelfbeeld van de student en over de invloed van het curriculum en de manier van lesgeven hierop.

### LIFELONG LEARNING

De huidige samenleving vraagt om professionele, veelzijdige, flexibele, zelfstandige en vooral zelfbewuste kunstenaars. De musicus of muziekdocent werkt vaker op projectbasis, is freelancer en produceert eigen voorstellingen, veelal in samenwerking met anderen. Bovendien moet hij bereid en in staat zijn om samen te werken met educatieve partners (Unesco 2006).

Verwacht wordt dat opleidingen kunstenaars en kunstvakdocenten afleveren die kunst en cultuur kunnen overdragen, bewaren, uitbreiden en vernieuwen, zowel in conventionele circuits als (muziek)scholen en concertzalen als in niet-geïstitutionaliseerde settingen. Dat vergt een muzikaal leerproces dat ook na het conservatorium doorgaat en een leven lang duurt: lifelong learning.

Het thema lifelong learning mag dan hoog op de (internationale) politieke en maatschappelijke agenda staan, in het onderzoek komt het thema nog slechts mondjesmaat aan bod (Smilde 2009; Lion 2007; Stöger, Lion & Niermann 2010). Onderzoek door de European University Association laat zien dat lifelong learning zich tot nu toe in de periferie van het strategisch beleid van instituten bevindt (Smilde 2009). Ook onderzoek naar de ontwikkeling van kunstvakdocenten bevestigt dit. De opleiding van (kunstvak) docenten kent twee fasen: de initiële opleiding, die resulteert in een kwalificatie, en de fase van verdere ontwikkeling, in Europees jargon *continuing professional development* (CPD) genoemd. Tijdens de initiële opleiding krijgt de toekomstige docent training in de verschillende kunstvakken of in een of twee kunstdisciplines. Daarnaast volgen de meesten een docentenopleiding. Volgens het *Eurydice* rapport (2009) is een professionele ontwikkeling op langere termijn (CPD) een beroepsplicht in vrijwel elk land. Toch is dit in de meeste landen niet gereguleerd. Er is weinig informatie beschikbaar over hoe en in welke mate docenten in de kunstvakken gestalte geven aan hun professionele ontwikkeling nadat ze de opleiding hebben verlaten.

Lifelong learning draagt bij aan een betere inzetbaarheid op de arbeidsmarkt en aan het aanpassingsvermogen van mensen. Smilde (2009) gebruikte biografisch onderzoek om de ontwikkelingen in het professionele leven van musici te bestuderen, in het bijzonder de relatie tussen hun leven, educatie en loopbaan. Ze bestudeerde het leren en de ontwikkeling van 32 musici, variërend in leeftijd en professie. Het biografisch perspectief was in dit onderzoek essentieel: de onderzoekster beperkte zich niet tot formele leerervaringen, maar vroeg mensen naar hun ervaringen, kennis en zelfreflectie, kortom naar



alles wat ze in hun leven hadden geleerd. Een van de conclusies is dat in de conservatoria ruimte gecreëerd moet worden om musici in staat te stellen meer eigenaarschap te krijgen over hun eigen leerproces.

Een onderzoeksgroep binnen *meNet* (2009) beschrijft *lifelong learning* bij muziekdocenten. Vergelijkbaar met Smilde (2009) benadrukken de onderzoekers de overgang van 'training' naar 'leren' en geven ze een bredere kijk op professionele en persoonlijke ontwikkeling. Ze komen met drie aanbevelingen die feitelijk gelden voor alle vormen van hoger onderwijs. Instituten moeten een opleidingsconcept ontwikkelen waarin alle deelnemers in het leerproces zichzelf opvatten als voortdurend lerenden. Daarnaast zouden opleidingen studenten moeten ondersteunen en stimuleren om zelfverzekerd hun eigen interesses en doelen na te streven. En ten slotte moeten instituten cursussen en studieprogramma's aanbieden waarin de persoonlijke ontwikkeling is verbonden met de ontwikkeling van professionele competenties.

## CONCLUSIE

Zoals gezegd is onderzoek in het hoger muziekonderwijs nog betrekkelijk jong. Het belang ervan wordt echter steeds meer erkend. Onderzoeksresultaten kunnen bijdragen aan verdere verbetering van het muziekvakonderwijs.

Internationale vergelijking naar verschillen en overeenkomsten tussen verschillende instituten is zinvol. Dat geldt ook voor het formuleren van competentiesets of *learning outcomes*, zolang deze kwalificatiesets niet als rigide model worden opgevat, maar als instrument om curricula te spiegelen en bij te stellen.

Er is uitgebreid stilgestaan bij het een-op-een onderwijs. Vanuit een onderwijskundige benadering is dit soort onderwijs soms te bekritisieren, toch is onvoldoende duidelijk welke processen nu precies een rol spelen in deze vorm van leren. Er is meer onderzoek nodig naar het meester-gezelmodel en andere vormen van muzikale coaching.

Uit de onderzoeksliteratuur komt duidelijk naar voren dat leren geen eendimensionaal proces is. Het blijkt bovendien dat individuele, emotionele en biografische aspecten een niet te onderschatten rol spelen in (muzikale) leerprocessen. Fenomenen als identiteit, loyaliteit, *self-efficacy*, leerstijlen en leerstrategieën krijgen terecht steeds meer aandacht in onderzoek. Recente opvattingen over actief leren benadrukken bovendien de dynamische rol van sociale relaties en leersituaties. Het is belangrijk dat in de ontwikkeling van curricula relaties worden gelegd tussen het formele, informele en non-formele leren van muziek. Dit betekent dat muziekdocenten kennis en vaardigheden moeten hebben over het binnen- en buitenschoolse leren.

Net als bij andere beroepen is de professionele ontwikkeling van musici en muziek-

docenten een proces van lifelong learning. Docentenopleidingen dienen aandacht te besteden aan het ontwikkelen van vaardigheden voor een levenlang leren. Een reflectieve attitude verbetert niet alleen de vaardigheden van de docent zelf, maar draagt ook bij aan de ontwikkeling van het muziekonderwijs. Toch betekent lifelong learning meer, blijkt uit narratief onderzoek: er is een sterke relatie tussen de eigen biografie en het leren. De levensbiografie als een diachrone benadering doet recht aan de unieke persoon. De recente studies in deze richting zijn een belangrijke aanvulling in het onderzoek naar het kunstonderwijs.

#### *Adri de Vugt*

Adri de Vugt is docent en onderzoeker aan het Koninklijk Conservatorium in Den Haag. Hij houdt zich bezig met het opleiden van muziekdocenten voor het reguliere onderwijs en docenten voor het instrumentale en vocale onderwijs. Hij is verantwoordelijk voor de masterspecialisatie muziekeducatie.

## LITERATUUR

–

**Adam, S.** (2004). *Using learning outcomes: a consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*. Edinburgh: Scottish Executive.

**Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.

**Borgdorff, H.** (2009). Onderzoek in het kunstonderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 27(4), 270-282.

**Brand, M.** (2001). Chinese and American music majors: cross-cultural comparisons in motivation and strategies for learning and studying. *Psychology of music*, 29(2), 170-178.

**Cedefop** (2008). *The shift to learning outcomes. Conceptual, political and practical developments in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

**Daniel, R.** (2006). Exploring music instrument teaching and learning environments: video analysis as a means of elucidating process and learning outcomes. *Music Education Research*, 8(2), 191-215.

**Deneer, P.** (2005). Stress, controle en loyaliteit. In M. Cobussen, P. Deneer, M. van Hoogenhuyze, C. Koopman, J. den Ouden, N. Smit & A. de Vugt, *Opleiding in – ter discussie* (pp. 62-64). Den Haag: Koninklijk Conservatorium [interne publicatie].

**Ericsson, K.A., Krampe, R.Th. & Tesch-Römer, C.** (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.

**European Union** (2010). *What's in it for me? EU opportunities in education, culture and youth*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

**Eurydice** (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice.

**Gaunt, H.** (2006). *Student and teacher perceptions of one-to-one instrumental and vocal tuition in a conservatoire*. Thesis, Doctor of Philosophy Institute of Education, University of London.

**Geerlings, H.** (2004). *Instruction and coaching in professional music education*. Thesis Bachelor in Educational Science and Technology University of Twente.

**Green, L.** (2002). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Burlington: Ashgate.

**Hallam, S.** (1998). *Instrumental Teaching. A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.

**Hennessy, S.** (1998). *Coordinating music across the primary school*. London: Routledge Falmer.

**Hennessy, S.** (2000). Overcoming the red feeling: the development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-196.

**Hennessy, S.** (2010). La formazione musicale degli insegnanti della scuola primaria. In M. Biasutti (Ed.), *Educare a educare, Ricerche sulla formazione degli insegnanti di musica* (pp. 23-66). Iseo: Pensa Multimedia.

**Jørgensen, H. & Lehmann, A.C.** (1997). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges Musikhøgskole.

**Jørgensen, H.** (2002). Instrumental performance expertise and amount of practice among instrumental students in a conservatoire. *Music Education Research*, 4(1), 105-119.

**Jørgensen, H.** (2009). *Research into higher music education, an overview from a quality improvement perspective*. Oslo: Novus Press.

**Kemp, A.** (1996). *The musical temperament, psychology & personality of musicians*. Oxford: University Press.

**Koopman, C.** (2005). Onderwijs en het meester-gezel model. In M. Cobussen, P. Deneer, M. van Hoogenhuyze, C. Koopman, J. den Ouden, N. Smit & A. de Vugt, *Opleiding in – ter discussie* (pp. 33-35). Den Haag: Koninklijk Conservatorium [interne publicatie].

**Koopman, C., Smit, N., Vugt, A. de, Deneer, P. & den Ouden, J.** (2007). Focus on practice-relationships between lessons on the primary instrument and individual practice in Conservatoire Education. *Music Education Research*, 9(3), 373-397.

**Lion, B.** (2007). Lebenslanges Lernen – ein Paradigmenwechsel. Auf dem Weg zu einem neuen Lehr-/Lernverständnis. In I. Malmberg & C. Wimmer (Eds.), *Communicating Diversity: Musik lehren und lernen in Europa*. Festschrift für Franz Niermann. Augsburg: Wissner.

**McPherson, G.** (2003). Self-efficacy in a musical performance examination. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.

**meNet** (2009). <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=7&c=o&lang=en>

**Miklaszewski, K.** (1995). Individual differences in preparing a musical composition for public performance. In M. Manturzevska, K. Miklaszewski & A. Bialkowski (Eds.), *Psychology of Music Today*. Proceedings of the International Seminar of Researchers and Lecturers in the Psychology of Music, Radziejowice, Poland, 24-29 September, 1990. Warsaw: Fryderyk Chopin Academy of Music.

**Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen** (2004). *Concept Hoger Onderwijs en Onderzoeksplan*. Zoetermeer: Ministerie van OCenW.

**Nerland, M.** (2000). Apprenticeship, Cultural Practices and Research on Instrumental Teaching in Higher Music Education. In C. Woods, G. Luck, R. Brochard, F. Seddon & J.A. Sloboda (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele, UK: Keele University, Department of Psychology.

**Nielsen, S.** (2002). Musical practice in the conservatoire, strategies advanced students use in self-regulated learning. In I. Hanken, S. Nielsen & M. Nerland (Eds.), *Research in and for Higher Music Education, Festschrift for Harald Jørgensen* (pp. 69-84). Oslo: Norges Musikhøgskole.

**Nielsen, S.** (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32(4), 418-431.

**Persson, R.S.** (1996). Brilliant performers as teachers: a case study of commonsense teaching in a conservatoire setting. *International Journal of Music Education*, 28(1), 25-36.

**Sadakata, M., Hoppe, D., Brandmeyer, A., Timmers, R. & Desain, P.** (2008). Real-Time Visual Feedback for Learning to Perform Short Rhythms with Variations in Timing and Loudness. *Journal of New Music Research*, 37(3), 207-220.

**Simons, R.J., Linden, J. van der & Duffy, T.** (2000). *New Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

**Smilde, R.** (2009). *Musicians as lifelong learners, Discovery through biography*. Delft: Eburon.

**Stichting Gezondheidszorg voor musici** (2006). *Gevaarlijk Spel. Risico's op het podium*. Geraadpleegd via: [arbopodium2006.isaac.kolibrie.net/media/gevaarlijk\\_spel\\_site.pdf](http://arbopodium2006.isaac.kolibrie.net/media/gevaarlijk_spel_site.pdf)

**Stöger, C., Lion, B. & Niermann, F.** (2010). *Professionalisierung im Lehrberuf*. Leverkusen: Leske + Budrich Verlag.

**Unesco** (2006). *Road Map for Arts Education: building creative capacities for the 21st century*. Unesco.

**Vermeer, H.J. & Seegers, G.** (1992). Affectieve en motivationele elementen binnen het leerproces. In L. Verschaffel & J. Vermunt (Eds.), *Het leren van leerlingen* (pp. 99-114). Alphen aan den Rijn: Samson.

**Vugt, A. de** (2006). Leren. In J.J. Herfs, R. van der Lei, E. Riksen & M. Rutten (Eds.), *Muziek leren. Handboek voor het basis- en speciaal onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

**Zhukov, K.** (2007) Student learning styles in advanced instrumental lessons. *Music Education Research*, 9(1), 111-127.

**Zhukov, K.** (2008). Exploring the content of instrumental lessons and gender relations in Australian higher education. *British Journal of music education*, 25(2), 159-176.

<http://eas-music.org>

[www.aecinfo.org](http://www.aecinfo.org)

[www.polifonia-tn.org](http://www.polifonia-tn.org)



ACTAE 4<sup>VT</sup> ROERQUNT. 3<sup>VT</sup> TROMPET 8<sup>VT</sup>

ACTAE 4<sup>VT</sup> QUNT. 5<sup>VT</sup> OCTAAE. 2<sup>VT</sup>

ACTAE 4<sup>VT</sup> MIXTUR. TROMBONE 8<sup>VT</sup>

ACTAE 2<sup>VT</sup> MIXTUR. TROMPET. 8<sup>VT</sup>

12

13

14

15

27

28

29

30

42

43

44

45

57

58

# Music Teachers' Action Research

Een speciale vorm van onderzoek is action research of actieonderzoek. Hierin onderzoekt een onderzoeker-docent zijn eigen handelen. In deze Engelstalige bijdrage ver- kent Tim Cain de drie mogelijke paradigma's voor onderwijsonderzoek. Hij kiest zelf voor het participerende paradigma. Vervolgens beschrijft hij acht praktijkvoorbeelden van action research die op dit paradigma zijn gebaseerd.

At least since the publication of Schön (1983), there has been some doubt among edu- cational researchers as to the power of social science research to generate useful fin- dings about educational practices, including teaching. Schön (1983) did not deny that there are problems that can be addressed by scientific approaches to research, but he argued that these were not the most important ones: 'In the varied topography of pro- fessional practice, there is a high, hard ground where practitioners can make effective use of research-based theory and technique, and there is a swampy lowland where situations are confusing 'messes' incapable of technical solution.... the problems of the high ground, however great their technical interest, are often relatively unimportant to clients or to the larger society, while in the swamp are the problems of greatest human concern' (Schön 1983, p. 42).

Widespread recognition of this has led to a variety of alternative approaches to edu- cational inquiry, some of which come under the umbrella heading 'action research'. (The terms 'practitioner research' and 'teacher research' are sometimes used synony- mously with action research, although these terms are also used to include any form of research by practitioners or teachers.) Fundamentally, action research involves a process in which practitioners (including teachers) examine an aspect of their own work in order to improve it. The process is usually described as a recurring cycle: after an exa- mination of the existing situation, the researchers plan and implement interventions, monitor the intended and unintended consequences of the interventions and reflect



on these consequences. They use their reflections to plan further interventions, thus starting the cycle again.

The general process is very similar to that of rehearsing music (Cain 2010) and more generally, reflective practice (Dewey 1933; Schön 1983). However, while reflective practice is usually conceptualized as more continual, private, experiential and largely unarticulated, action research is generally thought of as a specific project and is more occasional, public and collaborative (Tripp 2003). For Kemmis and DiChiro action research is 'necessarily a group activity involving interested and affected individuals and groups in collaborative participation in theoretical, practical and political discourse on improving educational practices and situations' (Kemmis & DiChiro 1987, p. 102).

Action research moves beyond reflective practice because it is collaborative, involves the specific collection and interpretation of data, and is generally published to an audience beyond the research participants. Different writers emphasize different aspects of action research. For some, its main purpose is to generate practical changes (Elliott 1991). Others emphasize collaboration and the way in which an action research project can bring people together to change an aspect of their working practice. Others emphasize that action research generates knowledge of different types, including skilful actions, propositional knowledge, presentational knowledge and acquaintance knowledge (Heron & Reason 1997).

This article considers the philosophical underpinnings of action research, explaining why traditional paradigms are poor foundations for teachers' action research. It then explores eight cases of music teachers' action research, in order to show the distinctive nature of action research studies.

## PHILOSOPHICAL UNDERPINNINGS

—  
Educational research is usually conceptualized as being underpinned by one of three philosophical standpoints (paradigms): positivist/scientific, interpretive/naturalistic and critical theory. Although educational action research can sometimes be undertaken within one of these paradigms, for the most part it does not easily fit any of them; the reasons why are explained below.

Researchers have argued that, unlike story-telling or gossip, research can and should be objective. This idea is fundamental to what has become known as the positivist/scientific paradigm, which assumes that the world can be known objectively, and that knowledge can be obtained empirically and logically by examining phenomena and their

causes. Thus: 'many contemporary positivists assume that any social science researcher, provided that they follow the correct methodological procedures which derive from those used in the natural sciences, can neutrally collect data from an independent social reality so as to empirically test causal predictions deduced from a priori theory' (Cassell & Johnson 2006, p. 787).

According to this view, data samples should be large and representative, hypotheses should consist of unambiguous statements, data should be expressed numerically (quantitatively) and should be subjected to statistical analysis. Methods should strive for validity and reliability, and findings should confirm or refute hypotheses, to a stated degree of certainty. Gage (1989) listed large-scale surveys, achievement tests and structured observations as typical of this approach to educational research that, he stated, has its disciplinary roots in psychology. In music education, positivist paradigms have underpinned studies such as how people perceive musical elements such as rhythm and timbre: whether musicians perceive these elements differently from non-musicians, and whether children perceive them differently, at different ages (see, for example, Hallam 2006).

It is problematic for teachers to take a positivist approach to action research, as can be illustrated by an exploration of one such study. Noting that her third-grade students were not retaining a basic music vocabulary, including note and rest names and values, Johnson (2004) examined their understanding of note and rest values after implementing a new strategy for teaching music composition. Johnson (2004) hypothesized that an 'integrated, transformative approach' to teaching composition would produce a greater increase in student understanding of note and rest values than a 'nonintegrated, mimetic approach'. Her study was implemented over a two-year period:

'During the first year, the nonintegrated projects had many limitations that potentially stifled creativity. The students completed the compositions without peer interaction and conceptual context provided by the teacher. The projects in the second year of the study varied in the concepts taught and the type of organizational setting. Project design included integration across the three categories of musical interaction (performing, listening, and creating) and allowance for multiple solutions, requiring students to make choices and decisions based on their current musical schemas. The implementation of these changes provided opportunities for students to develop deeper conceptual understanding' (Johnson 2004, p. 18).

The students who were in the third grade during the first year of the project became the control group, and those in the third grade during the second year became the experi-

mental group. Students in both groups completed tests on their knowledge of note and rest names and values in the September of their third-grade year, repeating the process in May. To chart progress over the period of the research, the researcher compared the mode, median and mean of each group, on both the pre-test and post-test.

Results showed a slightly higher post-test median and mean score for the experimental group, and this group also had more students whose post-test scores were in the highest quartile, but the differences were statistically insignificant. Indeed, the data showed that student post-test scores in the control group increased by a greater percentage than the scores of students in the experimental group, even when compared to students whose pre-test scores were from the same quartile. (There was a 25.33 per cent difference in the mean of the pre-test scores.) However, the researcher noted that her integrated, transformative approach did not result in a lowering of student understanding of note and rest values, even though less time was spent doing teacher-led, lower order cognitive drills. She informally observed greater satisfaction and sense of ownership among the students during composition project time in the second year. Taking these factors into account, the report recommended 'the continuance of an integrated, transformative approach'.

Although this study makes good use of social science research methods, it is seriously flawed. For a scientific study, the sample sizes are too small and not representative – for teachers, situated in specific schools, this problem is almost unavoidable. Johnson's two classes will have had distinct group personalities, based on factors such as the relationships between the children and the nature of the strongest characters in each class. Ideally, all variables would have stayed constant except for the 'treatments' ('integrative, transformative' or 'nonintegrated, mimetic') but this was not possible. For instance, as Johnson acknowledged: 'Class time for the control group was between 8:30 – 10:10 a.m.; class time for the experimental group was between 12:50 – 2:30 p.m.—a time containing more conflicts (assemblies, early dismissal days) that may have affected the amount of time students received instruction' (p. 38).

Further, the two treatments were complex, and it is not possible to separate a teacher's approach from the teacher herself because a lot depends on factors such as enthusiasm and motivation (her own, and her children's). Finally, there are ethical problems when teachers teach one group of children in a way that they suspect is inferior. Such problems are not unique to Johnson (2004) but can arise whenever a teacher approaches action research with a positivist, scientific paradigm.

The interpretive, naturalistic paradigm has been presented as an alternative to the positivist, scientific paradigm as critics have argued, repeatedly and effectively, that the

social world is not like the natural world. Arguing that people (the object of study) interpret their worlds in individual ways, and that there is no objective standpoint from which we might view others, 'qualitative' researchers study lived experiences; subjective understandings that are uncovered more by interviews than questionnaires, and by observations in 'real life' settings rather than controlled environments. The interpretative view resonates with another important idea in education – the idea that knowledge is constructed by individual minds, in social interactions. Whereas the paradigmatic research design of positivist research is the randomized, controlled trial, that of interpretive research is the ethnographic case study: 'thick description' (Geertz 1973) being preferred to quantitative data; triangulation and member checks increasing trustworthiness, rather than ensuring validity (Bassegy 1999). Gage (1989) located the disciplinary roots of this approach in anthropology. In music education, interpretive researchers have investigated matters such as boys' and girls' preferences for musical instruments (O'Neill & Boulton 1996).

Action research is sometimes placed within an interpretive framework; indeed, Bresler (1995/2006) explicitly placed action research alongside ethnography and phenomenology within this paradigm. However, this is also problematic. Rusinek (2007) was a teacher research project situated within the interpretive paradigm, as it 'sought to understand the significance a group of students attributed to learning when they were challenged with an aesthetic problem' (p. 323), that is to compose, in groups, a piece of music at least two minutes long, using a variety of school instruments, for a competition. Data collection included non-participant observation (including unmanned video recordings) of lessons, in which 'As a researcher, I tried not to intervene in the groups' social and creative dynamics; as a teacher I intervened slightly if they got stuck because of a lack of musical skills (such as writing rhythms)' (p. 325).

This presented some problems to overcome: 'Although the principal did not like the idea of the students being without a teacher's supervision part of the time... in the end she accepted the idea, and eventually admitted that there were benefits to the project in promoting learning autonomy and self-control' (p. 325).

Rusinek (2007) provides a rich account of how some of his students worked on the task, while others refused to work. In particular, there are detailed vignettes that show how these school music lessons were experienced by particular students. However, as a model for teachers' action research, it is also problematic. Teachers cannot study their students as if in some natural state because in the classroom, any natural state the students might be presumed to have is influenced by the teacher. Teachers are expec-

ted to influence students to change their thinking; this is their job. Perhaps because his students were preparing for a competition, Rusinek was able to intervene only slightly but he was still their teacher, so we cannot assume that he had no influence over them. For example, in attempting (or refusing) the aesthetic task presented by Rusinek, his students were also trying (or not) to understand what he wanted, probably drawing on previous experiences of being taught by him. Their response to the task was also influenced by their relationship with him (wanting to please him or not), with teachers in general, and with their particular notions of school tasks. As Rusinek (personal communication) expressed it: '... the situations were "created" by the students within frames of interaction designed by myself as a teacher.'

Teachers who adopt an interpretive position will find, like Rusinek, that their research reports present accounts of situations that are to some extent both created, and interpreted, by themselves. Such is the influencing role of teachers in their classrooms that they cannot assume to be 'a fly on the wall'. (This does not preclude the possibility of teachers researching their students but it does imply that any such research must necessarily include some critical examination of the teacher's influence in shaping the thoughts and actions of those students.)

The interpretative view has, in its turn, been criticized. Carr and Kemmis (1986) pointed out that people's understandings of the world can be contaminated by ideologies that impose a distorted view of reality on them. Instead of aiming to understand people's viewpoints, they argued that research can enable people to join together in critiquing the ideologies that affect their views of the world, acting together to change their views. In so doing, in the language of Carr and Kemmis (1986 – drawing on Habermas), they become 'emancipated' – able to make free choices, according to their own needs and aspirations, and not those of others.

Carr and Kemmis (1986) allied this 'critical' view of the social world with educational action research. I have been unable to find an example of music educational action research that is explicitly critical but I suspect that, when undertaken by a teacher in a classroom, action research can be critical only to a limited extent. Because teachers are both 'in authority' and 'an authority' (Hammersley 1993) in their classrooms, they can reduce power differentials but cannot responsibly relinquish power, if only to ensure their students' physical and emotional safety. Thus, while 'the self-critical community of action researchers undertakes to practice values of rationality in communication, justice and democratic participation in decision-making' (Carr & Kemmis 1986, p.197), this can be achieved in the classroom only within limits, and the teacher's role ensures that she has the 'casting vote' in determining these limits. This might help to explain why the

critical nature of action research can sit uncomfortably with teachers, who are required to exercise power and authority in their classrooms and in school generally. (For a more detailed account of why positivist, interpretive and critical paradigms provide a poor foundation for teacher's classroom-based action research, see Cain, in press.)

## THE PARTICIPATORY PARADIGM

—  
A more satisfactory basis for teachers' action research is what Heron and Reason (1997) call 'the participatory paradigm'. This states that we gain knowledge of our world by participating in it because 'to experience anything is to participate in it, and to participate is both to mould and to encounter' (p. 278). What we understand as reality is the result of an interplay between our minds and the world beyond: 'There is a given cosmos, a primordial reality in which the mind actively participates. Mind and the given cosmos are engaged in a co-creative dance, so that what emerges as reality is the fruit of an interaction of the given cosmos and the way mind engages with it' (p. 279).

Our knowledge of the world arises from our experience of participating in the world. We can know the world only incompletely because we are limited by our own perspectives. However, we do not merely construct the world, as radical constructivists believe; our constructions are influenced and limited by the real world. They are influenced by other people, not only because the language we used to label our world is learned from others, but also because our whole belief system about our world is formed in negotiation with others. This negotiation is a matter of mutual, reciprocal influence, played out along the continuum between absolute agreement and complete opposition. Teachers can choose how to act, and can have some expectations about how their actions might influence their students, but they cannot avoid acting, and influencing them. (Even standing still and saying nothing will be interpreted as a particular type of action.) Teachers are influenced by their students, who also influence each other. Arguing that knowledge is formed via participating in the world, Heron and Reason (1997) describe a 'radical empiricism' (p. 276) in which all conscious interactions create the first-hand, experiential knowledge, which is the basis for all other kinds of knowledge. This is not to deny that people learn through apparently inactive ways, such as thinking, reading and observing the world around, but it suggests that the knowledge derived from these activities depends on participation in the world. Participation is primary because without it there would be nothing to think about, and no way of understanding what is read or observed.

The knowledge gained by participating in the world is of several types. Heron and Reason (1997) distinguish four interdependent types of knowledge: experiential, presentational, propositional and practical knowing. Experiential knowing, as the ground of all other forms of knowing, is, 'direct encounter, face-to-face meeting (...) knowing through participative, empathic resonance with a being, so that as knower I feel both attuned with it and distinct from it' (p. 280-1). Bertrand Russell (1912) called this, 'Knowledge by Acquaintance'; such knowledge is tacit (Polanyi & Prosch 1975). Presentational knowing is rooted in experiential knowing and is both captured in and expressed through symbolic media. It combines experiential knowing of the media and of some aspect of the world – for example, a portrait painter expressing an understanding of her subject in paint. Heron and Reason (2009) suggest that it is often embodied in narratives, but that words are not necessary to presentational knowing, which can be expressed in artistic or technological forms. Thus, *The Marriage of Figaro* and the *iPhone* are expressions of knowledge no less than the statement  $Force = mass \times acceleration$ . In education, presentational knowing might be embodied in curriculum documents, worksheets or other educational resources. Propositional knowing, 'is expressed in propositions, statements that use language to assert facts... laws that make generalizations about facts and theories that organize the laws' (Heron & Reason 2009, p. 373-4). New propositional knowledge sometimes appears in the 'findings' section of journal articles. Practical knowing means knowing how to do something, and is demonstrated in skilful actions, such as teaching a class or playing a violin. Heron and Reason (1997) argue that 'practical knowledge is in an important sense primary' because 'it fulfils the three prior forms of knowing [and] brings them to fruition in purposive deeds' (p. 281).

According to Heron and Reason (1997) knowledge can be tested and refined by 'critical subjectivity': 'We do not suppress our primary subjective experience [that is, experiential knowing] but accept that it is our experiential articulation of being in a world, and as such is the ground of all our knowing. At the same time... we attend to it with a critical consciousness, seeking to bring it into aware relation with the other three ways of knowing [presentational, propositional and practical knowing], so that they clarify and refine and elevate it at the same time as being more adequately grounded in it' (p. 282). Critical subjectivity implies reflexivity, understood as 'the process of reflecting critically on the self as researcher' (Guba & Lincoln 2005, p. 210), which implies an exploration of teachers' values – of what they see as intrinsically worthwhile.

The participatory paradigm, outlined by Heron and Reason (1997) is distinctive because it sees understanding as intimately connected with doing: doing and reflecting, action and research. As Shakespeare said: 'All the world's a stage/And all the men and women

merely players.' In the participatory paradigm there is no audience of uninvolved spectators researching life from the sidelines. Neither can we choose whether or not to act; we can think, but, sooner or later, we must act. (As teachers, our actions necessarily affect others.)

I find the participatory paradigm, in which action is primary and intimately linked to understanding, sits well with my understanding of music. Certainly I can hear music, but to actually understand it, it is necessary to engage with it, to 'construct' the music, mentally. Further, the 'plan, act, observe, reflect' process, which is central to action research, has much in common with rehearsing music as, for instance, when ensemble players play music, discuss improvements to the music and play it again. Perhaps this explains why, as far as I can tell, much of the action research carried out in music education appears to fit fairly comfortably within the participatory paradigm. It seems that to music educators this position is close to a commonsense view of the world.

There are no methods that are unique to action research in the participatory paradigm. There is a tendency for action researchers to use qualitative methods, although some employ a mixture of qualitative and quantitative methods. What characterizes action research is the stance of the researchers. Positivist and interpretive researchers seek to understand either the phenomena under study or people's perceptions of the phenomena; essentially they position themselves at some distance from the object of their research. In contrast, action researchers involve those involved in the situations under study in the research, as they seek both to understand and to change their situation from within, paying particular attention to the changes in their own practice and to the values and beliefs that underpin these changes. This distinction is particularly important for teachers studying their own classrooms, because their role as teachers positions them as leaders who are expected to consciously and deliberately change the actions and perceptions of their students.

## ACTION RESEARCH IN MUSIC EDUCATION

—  
Action research is still in its infancy in music education. In 2002 Rideout and Feldman reported that, 'action research has had little impact on research in music education and music student teaching' (p. 882), although in the same publication, Leglar and Collay (2002) noted a recent 'considerable interest' in action research by music educators. More recently, Cain (2008) found few action research studies in music education, but found that they covered a wide range of situations. These included studies involving



single teachers and many teachers, with and without support from academics, in sites which include schools, universities, conservatories, extra-curricular and community spaces. Their focus included curriculum, resources, assessment, behaviour management and teaching approaches, with participants including teachers, parents and students: the very young, schoolchildren, adolescents and adults. The following section considers eight action research reports in some detail. These are organized in pairs, each pair focusing on a common issue, in order to draw out the nature of action research for music teacher-researchers.

#### INTEGRATING MUSIC IN THE PRIMARY/ELEMENTARY SCHOOL

Music teachers in primary (elementary) schools face a problem that, generally, their secondary school colleagues do not. The primary curriculum is often taught and experienced as an integrated whole. Often, the class teacher teaches most of the curriculum, integrating the learning into topics such as 'My body' or 'Transport'. Specialist primary music teachers tend, on the whole, to teach music as a discrete subject, with the consequence that the children do not relate what they learn in their music lessons to the rest of the curriculum.

Two action research studies have addressed this issue. To explore how generalist classroom teachers teach music when supported by a specialist teacher and how their jointly-planned music curriculum was 'negotiated and enacted', Hookey (a music specialist) worked with two generalist class teachers to plan and teach music in a primary school (Hookey 1994). Data included audio and video recordings of planning, teaching and 'reflective conferences'. Analysis of the data investigated patterns in the consultative process, the teachers' reflections on these, and the process by which they negotiated the curriculum. Collaboration involved sharing stories of the generalist teachers' practice, then finding an appropriate music education focus. Integrating music with poetry and reading was 'a practice that enfolded music education into the overarching rationale of classroom instruction'. The teachers' pedagogy became more loosely structured as pupils' questions and responses guided the lessons, and mutual understanding developed as one of the generalist teachers shared the images of curriculum and pedagogy that were embedded in her personal practical knowledge.

Collaborative research allowed the teachers to confront previously-held assumptions. The research concluded that, in primary schools, music might be better taught if teachers allow children to play musically with sounds and to discover connections and construct meaning for themselves. The focus on distinct generalist and specialist roles should be supplanted with a concern for the students, in which generalists and specia-

lists would both take responsibility for the music curriculum.

In a similar design, Beth-Ann Miller worked with one generalist class teacher to improve the way in which music learning was integrated into the elementary school curriculum (Miller 1996). She wanted to find ways to make 'truly authentic connections' between her music education agenda and the generalist teacher's curriculum, rather than the music element being 'a handmaiden to other subjects'. Over a two-year period, weekly, 25-minute music lessons for first-grade children were collaboratively planned and evaluated. Some lessons were videotaped, there was participant and non-participant observation, and data also included individual and group assessments. Lesson content included musical elements and lessons were taught so as to engage every child. The generalist teacher's practice was analysed using a model of curricular integration, and the same model was used to analyse the music lessons.

The research found that integrating music is not a single entity; it can involve associating music with topics from other areas of the curriculum, connecting musical skills with other skills including higher level thinking skills, connecting underlying concepts (such as form, line and texture) across different disciplines, and borrowing pedagogical approaches from other subjects. The difficulties of collaborative action research included the problem of finding the time and sustaining the commitment to the project.

I think these studies make an important contribution to what is known about teaching music in primary schools. If primary-school music teachers want to connect music to the curriculum, it can be unhelpful for them to treat music as a discrete subject, existing in its own separate bubble. Integrating music has the problems that Miller (1996) alludes to – music can become a 'handmaiden' to other subjects, as happens for instance, when a topic about transport includes singing a song about ships as its musical element. But there are ways other than the 'separate bubble' and the 'handmaiden' approaches, and these include generalist and specialist teachers working together to share their strengths. When this happens, they can find common ground in integrating music with words – poetry and reading – and in giving children opportunities to compose music in situations where there are not 'incorrect' answers to compositional problems.

#### TEACHING COMPOSING WITH MUSIC TECHNOLOGY IN SECONDARY SCHOOLS

For many secondary schools, it is important for students to become knowledgeable and fluent at using digital technologies. Music teachers often have a range of possible technologies at their disposal; MIDI workstations with sequencing, recording, editing and score-writing software are often more affordable than acoustic instruments such as high-quality xylophones and glockenspiels. However, teachers have to resolve certain

dilemmas when they use music technology – to what extent do the students learn music, and to what extent do they learn to use the technology?

In many instances, digital technologies have been used by students to compose music. Savage (2005) asked: 'What impact does Information and Communication Technologies (ICT) have on the ways that pupils learn about music, particularly composition?' He reported on three linked action research projects, in which he used ICT in a secondary school. In each, he used a model of composing that he had previously developed from observing electro-acoustic composers in a university. This process model involved starting points, experimentation, selection, structure, evaluation and revision. Data collection included journal notes, pupil diaries, interviews, whole-class discussions and musical products. The study demonstrated that ICT enabled pupils to become directly engaged with sound (that is, timbres); that pupils needed time and space in order to engage in the playful exploration or 'musical doodling' that led to powerful learning; that they found the process of selecting sounds straightforward because they chose sounds that caught their aural imagination; but that they tended to close down exploratory processes, moving 'too quickly to completion'. Savage (2005) suggested that his students' perceived need to move quickly to completion of tasks might be connected to their experiences in other curriculum areas, where 'subject knowledge and content came pre-packed and easily digestible'.

Ward's (2009) research question was 'how could music students (in a middle and a secondary school) enjoy creating original and distinctive musical pieces using the potential and advantages of ICT?' (p. 156). 'Original and distinctive' meant creating 'within a 3-dimensional soundscape...where tonal, notational and other boundaries are dissolved' (p. 157). Ward's project involved 189 students, aged 11 to 16. He consciously created an informal class atmosphere in which his students created analogue multi-tracked recordings, used MIDI and audio sounds to underscore a movie clip and manipulated imported and created samples (including dishwasher and motorcycle sounds). Data included questionnaires, evaluations, diaries, video interviews, students' work and 'informal monitoring' (participant observation). In the project's final phase, with one Year 9 class, students' responses to three questions (relating to progress to date, problems and future goals) were recorded in each lesson. The students also experienced a workshop with Trevor Wishart, a noted electro-acoustic composer.

Loveless (2002) was used to analyse the data, which revealed that students had fun composing, and became highly self-motivated: 'Notwithstanding my errors that slowed developments, pupil response to the assignments was always enthusiastic, often leading to a noisy learning environment. But here, chaos disguised progress, as the pupils

found ever more resourceful ways to create using ICT' (p. 163).

The students relished the informal atmosphere, in which no musical decisions were considered wrong. Students brought in music from home to use in their work. Several students valued their compositions more than some of the tonal music with which they were more familiar; they uploaded their work to sites such as YouTube.

In the early stages, students wasted time, 'messing around' and ended up rushing the work in order to meet deadlines. In the later stages they worked more collaboratively, while initially they tended to see ICT as a toy. Later they saw it as a tool for articulating their musical ideas. Ward found that both his teaching and his relationship with his classes changed. His teaching became more student-centred so the students were 'semi-supervised' rather than taught, leading to a more equal relationship: 'In this project, lesson format, group size, structure and resources were all changed as a reaction to pupil feedback as the action research cycles progressed and our transactional selves developed. Status barriers dissolved and we as a team were more open to initiatives... School music became *cool*' (p. 164).

Savage (2005) and Ward (2009) share a concern with encouraging students to use technologies in innovative ways, to use sounds that caught their imagination and to create music that is not tied to 'common practice' formulae. Both researchers have made some of the students' work available so their readers can hear the results: Ward's article includes the link; Savage's sound files can be accessed by linking to the web-based version of Savage and Challis (2001). Both researchers are concerned about giving space to students for playful exploration of sounds and both have drawn on the work of practising composers to inspire their students. Taken together, they provide a rich source of inspiration for teachers who want their students to compose electro-acoustic music.

#### STUDENT-CENTRED INSTRUMENTAL TEACHING

Instrumental teaching has a tradition that is rooted in a master-apprentice model, with a predominance of 'command-style' teaching strategies (Young, Burwell & Pickup 2000). Such a tradition can be appropriate when the student's motivation to learn to play can be taken for granted, for instance when the student wants to become a professional musician. However, for today's students, motivation varies; they learn to play instruments for a wide range of reasons. They don't necessarily have any ambitions to play professionally and can stop going to lessons if they don't feel that they meet their needs. One challenge for instrumental teachers, then, is to identify and meet the needs of their different students.

Mackworth-Young (1990) tested the hypothesis that a more pupil-centred approach

to piano lessons would result in 'increased enjoyment of the lesson, increased interest, positive attitudes, motivation and progress, and a better teacher-pupil relationship'. Four students were given ten lessons each: three of which were 'teacher-directed', two were 'pupil-directed' and four were 'pupil-centred' (that is, with the teacher retaining control of the lesson but influenced strongly by the pupil); the other lesson contained an interview. Mackworth-Young's piano lessons were audio- and video-taped, pupils' and parents' views were sought via questionnaires. Audio and video data were analysed and two independent observers reported on these data. She found that her pupil-centred lessons resulted in greater teacher-pupil communication and empathy, and increased motivation, although this was not consistent across all pupils, two of whom reported feelings of being 'abandoned' in the pupil-centred lessons. The research concluded that pupil-directed lessons, recordings, questionnaires and contracts help the teacher understand psychological and emotional factors in learning. Too much pupil-direction can lead to a sense of abandonment and stagnation; too much teacher-direction can lead to loss of freedom and empathy, with the risk of alienating the pupil.

McPhail (2010) articulated an ideal for his individual violin teaching in which 'the teacher's interactions with the student encourage the development of autonomy, ownership and critical thinking'. He planned specific teaching strategies and used these to analyse, with a critical friend, video recordings of five of his violin lessons with a single pupil. The research was integrated with his teaching so that he was charting his ongoing attempts to realize his aims by aligning his actual teaching more closely with his ideal. His analysis revealed that he was using two distinct modes of teaching, that he termed the *practice mode* and the *performance mode*. In *practice mode*, the music was broken down into manageable parts, with educational aspects (technical fluency or intonation, for instance) approached one at a time. In *performance mode*, the music was approached more holistically, with an emphasis on its expressive qualities, so it can speak to the performer and be understood as music. McPhail (2010) found that by making both modes explicit, the teacher and pupil were able to discuss the best balance of these modes, over a sequence of lessons, to enable the pupil to develop technically while also gaining a deep appreciation of the music. McPhail (2010) also documented an improvement in the quality of feedback, and described how easy it was for him, as a teacher, to fall into habitual modes of teaching and thus not achieve his ideals.

These studies illustrate two teachers' attempts to break free of the master-apprentice model, with its 'command-style' teaching strategies, exploring a style of teaching that pays more attention to what the students actually want. Essentially, they are studies of individual teachers, engaged in a process of change. McPhail's conceptual categories of

*practice* and *performance* mode are potentially a valuable tool for guiding teaching; by making these explicit to their students, teachers can negotiate appropriate balances for each student, as McPhail (2010) did.

#### AUTHENTIC MUSIC MAKING, BEYOND THE SCHOOL

One of the problems that school music teachers face is the question of whether the music that is taught in schools is perceived as 'authentic'. Swanwick (1999) suggested that school music can be seen as 'a quaint musical subculture' (p. 37). One answer to this question is to link school music with the global and commercial world of popular hit songs, but it is also possible to engage children in local music practices that are authentic to particular communities.

Cope (1999) encouraged children, aged 7 to 11, to join a traditional fiddling group in a small town in Scotland. The aim was 'to make music-making a more authentic activity' and to move instrumental learning from its position as a peripheral part of the school curriculum to something with much stronger roots in the community. Instruments were provided for those who could not afford them and parents were involved in setting up the project, fundraising and helping their children to practise together. There was no selection, no formal tuition and the development of technique was considered secondary to participating. Participation was 40 to 50 per cent, 'well above the normal level for violin playing'. A reasonable level of practice was maintained and a significant number of players became competent enough to win convincingly in local competitions. The study reported 'we have permeated the local culture with notions of fiddling' and concluded that they had been reasonably successful in finding a common chord between children, parents and community. Cope (1999) remarked, 'Our experience is that parents do not want their children to be classical musicians – they want them to be able to play confidently and competently at social events' (p. 71).

Wasiak (2005) reported on a multimedia concert for children in Southern Alberta, Canada. This concert combined contemporary art forms with cultural elements that were drawn from the local Blackfoot people. The action research aimed to discover whether children would respond positively to the event, whether the instructional materials would help them to appreciate it better and whether the aboriginal and non-aboriginal participants would develop mutual understanding and respect. The multimedia concert was devised jointly by people from the indigenous Blackfoot population and a university; they also developed instructional materials, related to the concert. Data included surveys, journal reflections, interviews and videotaped samples of children's responses to the concert. The evidence showed that most of the children responded positively to the concert. The

instructional materials were not used fully but evidence suggested that they had great potential. The project was generally thought to be successful in promoting cultural understanding although not everyone involved agreed: two non-aboriginal children were withdrawn from the project by their parents and some Blackfoot people among the audience responded negatively to the concert. Wasiak (2005) suggested that new media, alongside traditional and non-traditional ensembles, could inspire children and that collaboration between artists and educators to create concerts with local cultural content can have considerable benefits, although they require careful planning, coordination and adherence to established timelines.

Cope (1999) and Wasiak (2005) describe innovative attempts to engage with local musical traditions but they do more: they evaluate these attempts to show what was and was not achieved. Over a period of several years, Cope showed how children can be engaged in making music in the community beyond the school, and how the community responded. In this study, large numbers of children were introduced to a cultural practice that was primarily the preserve of adults within the community. In contrast, Wasiak (2005) documented an attempt to include two groups (a majority, non-aboriginal group and a minority, aboriginal group) in a single, cultural event. Common to both studies is that they described the limits of these attempts, as well as the successes.

## DISCUSSION

—  
To return to Schön's metaphor, these studies are not about the high, hard ground where research can be scientific; rather, they deal with problems in the 'swamp'. As such, they can be criticized by researchers with a more traditional approach, who might not recognize them as research at all. Action researchers might respond that the more traditional paradigms tend to simplify the world and address problems that practitioners don't actually encounter. When criticizing each other's research in such terms, researchers re-enter the 'paradigm wars' described by Gage (1989). (Such a debate has been vigorously held in the pages of *Educational Action Research* – see Hammersley 1993; d'Arcy 1994; Hammersley 1995).\*

\* Ook in Nederland woedt onder onderwijsonderzoekers een discussie over wat beter is: actieonderzoek (ook wel praktijkonderzoek geheten) of evidence based onderzoek. Zie onder meer de polemiek tussen Koeno Gravemeijer (TU Eindhoven) en Paul Kirscher (Open Universiteit) met Roel Bosker (Rijksuniversiteit Groningen) in *Pedagogische Studien*, 4/2007, 1/2008, 3/2008 en 4/2008.

However, such debates can be avoided if it is borne in mind that different problems require different tools. Except for the most partisan of its proponents, action research is not meant to replace other forms of research, but to complement them. What I think is important, however, is to recognize that action research is different, not in terms of its methods, but at a deeper level. As McNiff with Whitehead said: 'Today, action research is recognized as a valid form of enquiry, with its own methodologies and epistemologies, its own criteria and standards of judgement. Debates still take place about the natures of action research, how people carry out their research and for what purposes, but there is general agreement that action research has an identity of its own and should not be spoken about in terms of traditional forms of research' (McNiff with Whitehead 2002, p. 1). Because they are carried out by practitioners, with or without external support, action research reports tell us about what interests practitioners – the issues that practitioners, such as teachers, are prepared to give the time, effort and intellectual struggle required to implement and write up. Because of the 'plan, act, observe, reflect' cycles that structure action research, action research reports are usually constructed as narratives (Strand 2009). However, they are not merely descriptions of educational practices such as lessons. Rather, they are stories of how professionals select a particular aspect of their practice, examine it, reflect on it and attempt to improve it, according it far greater attention than is usual. Often they report practice that is explicitly informed by theory because, as part of the report, the teacher has reviewed the literature about what is already known about the area under study.

Action researchers view the social world as complex because people's perceptions and actions are constantly modified as they interact with others. In this view, 'cause and effect' relationships are viewed with scepticism. For example, although some teachers consistently gain their students' attention by clapping their hands, hand-clapping is not a reliable way for all teachers to gain attention from all students. Action research does not attempt to prove hypotheses, or to create general statements that add to an existing body of knowledge. Rather, the knowledge it generates is more varied than can be captured in propositional statements, and aims towards deep understanding. This is sometimes expressed as insights, which can be difficult to express in words. One of Ward's (2009) students said, 'I have broadened my mind as to how music can really sound' (p. 160), but these words probably don't come close to capturing his understanding. Similarly, Ward himself says, 'I have learned the importance of "keeping it simple"' (p. 164). This is not new knowledge because 'keep it simple' is a well-known teacher's maxim, what is new is Ward's re-discovery of the importance of this principle in a context where he probably wasn't being simple enough. It is useful learning for other tea-



chers, who might over-complicate their teaching when using digital technology. Action research generates insights, it also generates experiential knowledge, self-knowledge, empathy, improved skills, propositional knowledge and the knowledge that is embedded in artistic and technological artefacts (Heron and Reason 1997). Such knowledge has clear benefits for the researchers themselves and it can also be valuable for others who read the report, recognize the situation described in it, relate to what is described and apply it, wholly or in part, to their own circumstances. Action research reports are not instruction manuals, they carry no guarantee that whenever the reported interventions are carried out, they will have particular consequences. But they are accounts of 'real' life by practitioners who intimately know their field of inquiry. Although the action research reported here is small scale, action research is not inherently small scale. For example, Price and d'Amore (2007) describes three large-scale projects involving teachers, musicians and researchers, investigating informal music learning in and beyond schools. The main areas of enquiry included improving pedagogy, learner disengagement, hindrances to motivation, dialogue between sectors and development of music leaders, infrastructural blocks and young people as directors of their own learning. In a separate project, McGuigan (no date) reported on the Creativity Action Research Awards programme that explored attempts of approximately 240 schools in the UK to develop partnerships with creative professionals in many fields, including musicians.

In conclusion, it is doubtful whether the more 'messy' aspects of educational practices can be substantially improved by traditional research methods, although these have their place. Action research offers a different way to improve, by generating narratives of improvement, including obstacles and setbacks, that can inspire others. There are encouraging signs that, in music education, this is a realistic aim. And it has only just begun.

#### *Tim Cain*

Tim Cain has taught music to pupils from ages 5 to 19. He was Head of Music in two comprehensive schools. He has a PhD from the University of Southampton, where he teaches courses of Initial Teacher Education, lectures in music education, and researches both topics. His involvement in educational action research includes leading a one-year project for educational advisers at the Education and Teacher Training Agency of Croatia, and he has also directed the Southampton Music Action Research Project ([www.practitionerresearchinmusiceducation.org](http://www.practitionerresearchinmusiceducation.org)). He believes strongly in the potential of practitioner research, both to change practice and to generate useful research findings.

## REFERENCES

- 
- Bassey, M.** (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bresler, L.** (1995/2006). Ethnography, phenomenology and action research in music education. *Visions of Research in Music Education*, 8. [www.rider.edu/~vrme](http://www.rider.edu/~vrme). Accessed 10 January 2007.
- Cain, T.** (2008). The characteristics of action research in music education. *British Journal of Music Education*, 25(3), 283-313.
- Cain, T.** (2010). Music teachers' action research and the development of big K knowledge. *International Journal of Music Education*, 28(2), 1-17.
- Cain, T.** (in press). Teachers' classroom-based action research. *International Journal of Research & Method in Education*.
- Carr, W. & Kemmis, S.** (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Cassell, C. & Johnson, P.** (2006). Action research: explaining the diversity. *Human Relations*, 59(6), 783-814.
- Cope, P.** (1999). Community-based traditional fiddling as a basis for increasing participation in instrument playing. *Music Education Research*, 1(1), 61-73.
- D'Arcy, P.** (1994). Knocking down the Aunt Sallys: A response to Martyn Hammersley's "On the Teacher as a Researcher". *Educational Action Research*, 2(2), 291-293.
- Dewey, J.** (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath.
- Elliot, J.** (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Gage, N.L.** (1989). The paradigm wars and their aftermath: A "historical" sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4-10.

- Geertz, C.** (1973). Thick description: Toward an interpretative theory of culture. In C. Geertz, *The Interpretation of Cultures* (pp. 3-30). New York: Basic Books.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S.** (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 163–188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hallam, S.** (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education.
- Hammersley, M.** (1993). On the teacher as researcher. *Educational Action Research*, 1(3), 425-445.
- Hammersley, M.** (1995). Playing Aunt Sally: an open letter to Pat d'Arcy. *Educational Action Research*, 3(1), 117-119.
- Heron, J. & Reason, P.** (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.
- Heron, J. & Reason, P.** (2009). Extending epistemology within a cooperative inquiry. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.
- Hookey, M.** (1994). Music education as a collaborative project: insights from teacher research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 123, 39-46.
- Johnson, M.E.** (2004). *Will Teaching Music Composition through an Integrated, Transformative Approach or a Nonintegrated, Mimetic Approach Produce a Greater Increase in Student Understanding of Note and Rest Values?* [www.eric.ed.gov/PDFS/ED494238.pdf](http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED494238.pdf). Accessed 24 June 2010.
- Kemmis, S. & DiChiro, G.** (1987). Emerging and evolving issues of action research praxis: An Australian perspective. *Peabody Journal of Education*, 64(3), 101-130.
- Leglar, M. & Collay, M.** (2002). Research by teachers on teacher education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 855-873). New York: Oxford University Press.
- Loveless, A.** (2002). *Literature Review in Creativity, New Technologies and Learning*. (NESTA Futurelab Series Report 4). Bristol: NESTA Futurelab.

- Mackworth-Young, L.** (1990). Pupil-centred learning in piano lessons: an evaluated action-research programme focusing on the psychology of the individual. *Psychology of Music*, 18(1), 73-86.
- McNiff, J. with Whitehead, J.** (2003). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge/Falmer.
- McGuigan, P.** (n.d.). *Learning to Enquire*, [www.capeuk.org/capeuk-resources/learning-to-enquire.html](http://www.capeuk.org/capeuk-resources/learning-to-enquire.html). Accessed 4 August 2010.
- McPhail, G.J.** (2010). Crossing boundaries: sharing concepts of music teaching from classroom to studio. *Music Education Research*, 12(1), 33-45.
- Miller, B.A.** (1996). Integrating elementary general music: a collaborative action research study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 130, 100-115.
- O'Neill, S.A. & Boulton, M.J.** (1996). Boys' and girls' preferences for musical instruments: A function of gender? *Psychology of Music*, 24(2), 171-183.
- Polanyi, M. & Prosch, H.** (1975). *Meaning*. Chicago: University of Chicago.
- Price, D. & D'Amore, A.** (2007). *Musical Futures: From Vision to Practice*. [www.musicalfutures.org.uk/publications\\_inner\\_KeyFindings.html](http://www.musicalfutures.org.uk/publications_inner_KeyFindings.html). Accessed 24 July 2007.
- Rideout, R. & Feldman, A.** (2002). Research in music student teaching. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 874-886). New York: Oxford University Press.
- Rusinek, G.** (2007). Students' perspectives in a collaborative composition project at a Spanish secondary school. *Music Education Research*, 9(3), 323-335.
- Russell, B.** (1912). *The Problems of Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Schön, D.** (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Savage, J.** (2005). Working towards a theory for music technologies in the classroom: how pupils engage with and organize sounds with new technologies. *British Journal of Music Education*, 22(2), 167-180.

**Savage, J. & Challis, M.** (2001). Dunwich revisited: collaborative composition and performance with new technologies. *British Journal of Music Education*, 18(2), 139-149.

**Strand, K.** (2009). A narrative analysis of action research on teaching composition. *Music Education Research*, 11(3), 349-363.

**Swanwick, K.** (1999). *Teaching music musically*. London: Routledge/Falmer.

**Tripp, D.** (2003). *Action Inquiry*, [www2.fhs.usyd.edu.au/arow/arer/017.htm](http://www2.fhs.usyd.edu.au/arow/arer/017.htm). Accessed 24 June 2010.

**Ward, C.J.** (2009). Musical exploration using ICT in the middle and secondary school classroom. *International Journal of Music Education*, 27(2), 154-168.

**Wasiak, E.B.** (2005). litaohkanao'pi – The Meeting Place Project: an alternative approach to young people's concerts. *International Journal of Music Education*, 23(1), 73-88.

**Young, V., Burwell, K. & Pickup, D.** (2003). Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: A case study research project. *Music Education Research*, 5(2), 138-155.





# Meegevoerd door muziek: de klankwereld van zeer jonge kinderen

De muzikale vorming van het zeer jonge kind (nul tot vier jaar) krijgt in onderzoek nog weinig aandacht. In dit artikel beschrijft Marianne Op ten Berg de tijdens haar jarenlange lespraktijk opgedane inzichten. Muziek laat een zeer diepe en veelzijdige indruk achter bij jonge kinderen. De muziek brengt ontspanning teweeg en blijkt een gunstige invloed te hebben op allerlei ontwikkelingsdimensies. Bovendien verdiept het de relatie tussen kind en volwassene.

Oktober 2008. Iranda, een baby van ruim een jaar, was die dag te gast bij de andere babygroep op de crèche. Voor één dag was ze de oudste! De muziekles begon. Iranda vertoonde een cognitiesprong: ze gaf er blijk van dat ze het lied 'Slaap kindje slaap' op de klankstaaf kon begeleiden in zesachtste maat. Ook zong ze alle hoge slotnoten mee. Op het eind van de les praatte ik nog wat na met de leidsters. Toen ik eindelijk mijn mond hield en weg wilde gaan, zong Iranda, in de toonsoort van het afscheidslied (D majeur) op de hoge d" heel triomfantelijk: 'uit' !

Iranda is een voorbeeld van hoe zeer jonge kinderen al muzikaal gevoel hebben en kunnen ontwikkelen. In dit artikel wil ik pleiten voor innovatie van muziekonderricht aan kinderen van nul tot vier jaar. Vanuit mijn eigen kindervaringen heb ik een methode ontwikkeld die goed blijkt aan te slaan bij jonge kinderen. Na een korte beschrijving van mijn uitgangspunten geef ik een opzet van mijn lespraktijk plus een praktische uitwerking van drie lessen voor verschillende leeftijdsgroepen. De vele voorbeelden uit de praktijk maken duidelijk welke effecten muziek op zeer jonge kinderen kan hebben.

## DE UITGANGSPUNTEN

'Most musical "laws" are man-made, culture-bound and therefore subject to change' (Hargreaves 2001, p. 7). Los van theorieën over leren heb ik een methode ontwikkeld op basis van succes en common sense. Kijken naar de kinderen en mijzelf verplaatsen in hun wereld waren hiervoor onontbeerlijk. Met succes bedoel ik dat de kinderen zeer



gemotiveerd waren om naar de lessen te komen, beter gingen musiceren, luisteren, praten en bewegen. Ze kregen meer zelfvertrouwen, werden creatiever, ordelijker, socialer en hielden zich beter aan regels. Kohnstamm (2009, p. 93) wijst erop dat ook de *stemming* van een belevenis in het geheugen wordt opgeslagen. Dat zag ik terug in mijn lessen: een volgende muzikles riep bij de kinderen een positieve herinnering op aan de vorige les. Hun groeiende vermogen tot passief herinneren (herkenning) en actief herinneren (oproepen) bleek uit alle lessen. Volgens de ouders veranderde het gedrag van de kinderen die jaar na jaar bleven komen (van baby tot oudere peuter) ingrijpend. Hargreaves onderscheidt twee hoofdtypen van 'operant research' naar motivatie. Bij het ene type onderzoek wordt de muziek zelf bekeken als versterker ('reinforcer') en geldt ze als onafhankelijke variabele. Bij het tweede type onderzoek wordt gekeken naar de effecten van andere versterkende factoren op muzikaal gedrag en vormt het gedrag (van de leraar) de afhankelijke variabele.

In dit artikel wil ik iets zeggen over het lesmateriaal zelf (de muziek) en het gebruik ervan door de docent (ikzelf). Wat is de invloed van mijn specifieke muziklesmethode op het zeer jonge kind en waardoor werd het succes veroorzaakt?

Ik heb de afgelopen jaren een enorme hoeveelheid data verzameld, maar ik beperk me hier tot de resultaten voor muziek en taal. In het hiernavolgende zal tevens als rode draad lopen dat wat ik als het belangrijkste zie voor de allerjongste kinderen: klankrijkdom veroorzaakt emoties, waardoor het kind zich opent om te leren. Een rijkere kennisbasis vergemakkelijkt herinneren (Van den Boom 1999, p. 46). En herinnering leidt tot bestendiging en groei.

Mijn lespraktijk en de daaruit ontstane theorievorming berusten voor een belangrijk deel op ervaringen die ik als kind heb opgedaan. Toen ik na mijn muziekopleidingen een lespraktijk begon, viel ik weer terug op de muzikale klankwereld van mijn vader (trompettist in Het Residentie Orkest) die ik als kind dagelijks hoorde: hoge signalen en hoge slotcadensen (korte slotformules die een toonsoort bevestigen) op trompet. Precies deze muzikale parameters, maar dan gezongen, vonden hun weerslag in mijn lessen en bleken een enorme invloed te hebben op het welbevinden van het jonge kind. Door waarnemingen ontstonden mijn huidige theoretische inzichten en tijdens de afgelopen jaren ontwikkelde ik vanuit de respons van de kinderen en hun ouders of begeleiders een eigen methode.

Gedurende ruim vijftien jaar werkte ik dagelijks met groepen van gemiddeld tien kinderen. Het verbaasde mij niet te constateren dat de jongste kinderen (twee maanden oud) al een aangeboren vermogen hadden om klankschoonheid te waarderen: ik herkende

dit uit mijn eigen kindertijd. Een baby kan door segmentatie een hoge klank boven het lagere toengebied horen uitstijgen (Mak 2005, p. 128). Dat het kind die hoge klank als aangenaam ervaart, merk je aan zijn bewegingen, aan de ogen en aan een poging tot glimlachen. Een van mijn stellige overtuigingen werd: breng muziek van kwaliteit naar het kind.

Gelukkig sta ik hierin niet alleen. Sinfonietta Amsterdam gaf het voorbeeld door voor kleuters van vijf jaar 's morgens een deel van haar avondconcert (voor strijkers en houtblazers) te spelen. De kinderen zaten doodstil te luisteren. Speeltheater Holland speelde de poppentheaterproductie *Riket met de kuif*, geheel gelardeerd met muziek van Mozart. De baby's konden een uur lang stilzitten! De recente babyconcerten op het Festival Classique in Den Haag begonnen en eindigden met muziek van Bach. De stabiele muziek gaf de baby's een prachtige omlijsting van hun concert. Muziek als stabiliserende factor.

Klankschoonheid kun je ook in oefeningen verwerken. Alle favoriete kinderliedjes en overige lesstof heb ik 'opgehoogd' met variaties die twee aspecten in zich droegen: klankkwaliteit en muzikale grondslagen. Het bleek te werken. De ouders zeiden: dit is geen muzikale speeltuin, dit is echte muziek!

#### TREATMENT: PARAMETERS IN DE LESSEN

In het hiernavolgende ga ik nader in op mijn lessen aan kinderen met hun ouders, de zogeheten Muziek op Schoot-lessen (MoS-lessen) en mijn lessen op kinderdagverblijven (KDV-lessen). De MoS-lessen zijn cursussen van acht tweewekelijkse lessen van een half uur, voor maximaal acht kinderen en begeleiding. Er zijn voorjaars- en najaarscursussen. De KDV-lessen verzorg ik veertig weken per jaar, in blokken van acht tweewekelijkse lessen van drie kwartier voor peuters (tweeëneenhalf tot vier jaar), een half uur voor dreumesen (anderhalf tot tweeëneenhalf jaar) en één kwartier voor baby's (twee maanden tot anderhalf jaar). Er zijn twee leidsters bij een les.

De belangrijkste parameter in mijn methode is de structuurgevende hoge slotcadens, waarmee ik het op het juiste moment laten horen van een hoge slotnoot bedoel. In mijn lessen heb ik die slotnoot een naam gegeven: 'uit' ofwel de 'uit-toon'. Simpelweg omdat een slotnoot iets afsluit en het afgeslotene daarmee tot een tonaal geheel maakt. Het pasgeboren kind, dat vanaf de zesde maand van het foetale stadium hoort (Lecanuët 1996, p. 24), is vertrouwd met de intonatiemelodie van de spraak en het - eventuele - zingen van de moeder. Papousek (1996, p. 92) benadrukt het grote belang van 'infant-directed speech' (ID) als een specifieke communicatie voor het contact tussen moeder en kind. Voor deze taalvorm worden ook de termen 'motherese' en 'Ammensprache'

gebruikt. In taalintonatie en in de melodie van het zingen zitten ook fraseringen en slotaspecten. Door segmentatie maakt het kind zich dit eigen (Mak 2005, p. 130). Ik heb het vermoeden dat een pasgeboren baby taalintonatie en taalritme al vertaalt naar muziek. Enige jaren geleden toonde Schreuder (2006, p. 152) aan dat we zelfs in majeur en mineur toonsoorten praten. Het kind hoort dus iets bekends en kan door associatie ook al jong leren hieraan betekenis te geven. Papousek (1996, p. 95) geeft een schema van intonatiemelodieën en bijbehorende betekenissen van communicatie tussen moeder en kind. Deze vorm van contact wordt 'intuitive parenting' genoemd. Ook Mak (2005, p. 131) wijst op het opbouwen van een thesaurus van betekenissen door associatie met vorig luistergedrag.

Omdat het geheugen al vroeg werkt – Kohnstamm (2009, p. 56) geeft een markant voorbeeld van een ontwikkeld werkgeheugen voor motorisch-communicatieve acties bij drie uur oude baby's - mogen we aannemen dat de basis voor betekenisgeving in taal en muziek ook al vroeg wordt gelegd. Ik zie dat ook terug in mijn lespraktijk: alle leerlingen van wie de zwangere moeders mijn lessen volgden, vertonen een enorme voorsprong in de perceptie van toonhoogte, ritme, structuur en duur van een lied, klankwaardering en slotnoten. Ook konden ze al meteen met instrumentjes omgaan.

Met het opbouwen en uitbreiden van het vermogen tot muzikale betekenisgeving kon ik al beginnen bij baby's van twee maanden oud. Omdat jonge kinderen hoge tonen beter horen en de slotnoot in mijn les altijd de hoogste noot is, gaan zij deze slotnoot ervaren als signaal. Ook het signaal is een belangrijke parameter in mijn lessen. Een dergelijk signaal kan niet geïsoleerd worden van een tonale omgeving zonder zijn werking te verliezen, getuige het voorbeeld van baby Iranda aan het begin van dit stuk. Signalen kunnen uit een kort melodisch motief bestaan, zoals de kleine tert, een stereotiep muzikaal motief uit de kinderwereld. Dit interval is zo geliefd vanwege het gemak waarmee het gezongen (of geroepen) kan worden, namelijk binnen één stemregister, en omdat dit de kleinste melodie is met een maximum aan melodisch effect (Révész 1946, p. 228).

Kinderen horen dus al heel vroeg klankkwaliteit. Ik heb een thesaurus van geliefde kindermotieven aangelegd waaruit blijkt wat ze graag zingen of horen. Bijvoorbeeld opmatige liedjes die dus beginnen met een kwartsprong omhoog, die geven hen een kordaat gevoel. Of liedjes die beginnen op de dominant; dat is een krachtig begin en kinderen horen dat.

Taalsignalen zijn óók parameters in mijn les. Korte woorden met een duidelijke betekenis voor het kind die als afsluiting fungeren ('wèg'), werken heel sterk. Ze kunnen die staccato woorden ook zelf nazeggen. Daarmee hebben ze een *uiting*.

Zo geef ik kinderen een groot aantal korte melodische motieven en verbale uitingen als voorraad en ze gebruiken deze veelvuldig. Ze verwijzen ermee naar hun muzikaal domein. We zingen de stemvork-a op het woordje 'noe'. Thuis aan de eettafel pakken de peuters hun vork, tikken hem aan en zingen 'noe'. Vaak weten ze heel precies de juiste toon te treffen. Net als volwassenen hebben kinderen een strottenhoofdstandgeheugen. Ze horen vooruit wat ze willen zingen en stellen onbewust hun strottenhoofd daarop in. Ze verrassen met zo'n actie hun omgeving en er ontstaat een gevoel van autonomie: de muziek is hun domein. Dat speelt in op ouderlijke trots en zo komt een muziekband tussen ouder en kind op gang. Het gevolg is dat het kind meer zelfvertrouwen krijgt en zich beter gaat voelen.

Omdat het korte en krachtige zo belangrijk is in mijn lessen, is timing een derde belangrijke parameter. De concentratieboog van jonge kinderen is kort. Als een oefening te lang duurt, neemt de respons af en verschuift de aandacht. Timing geldt ook letterlijk: ritmische elementen spelen in de les een grote rol. Korte motieven kunnen kinderen overzien en van daaruit gaan we uitbreiden en variëren. Ritmische modi als jambe en trochae geef ik namen: we trommelen en zeggen drie keer 'kort lang' en drie keer 'lang kort'. Aan het slot zeggen we: 'wèg'. Kinderen anticiperen op zo'n verbaal afsluitingsmotief en houden daardoor de opdrachten beter vol, ze werken ergens naartoe. Een lange trommeloefening wordt nu makkelijker. Aan het eind zit de beloning: een crescendo en daarna stilte. Zo kalmeren ze zichzelf. Ook stilte is een muzikale parameter.

Jonge kinderen kunnen door hun muziekkennis al anticiperen. Zo schieten baby's van zes maanden in de lach als ik op een leidtoon een fermate zing en de melodie nog niet laat oplossen. Als de grondtoon eindelijk klinkt, zijn ze extra voldaan: alles beweegt aan de baby's.

Een kind dat geregeld wordt geconfronteerd met deze parameters ontwikkelt een groot verlangen naar het beleven van slotnoten en signalen. Met puur muzikale parameters wek en vervul ik kindwensen. Dat heb ik niet alleen in een les ingebed, maar ook in de structuur van een cursus.

Bij alle lesonderdelen wordt gezongen, waarbij ik alles eerst (zingend) voor doe. Ik streef ernaar zoveel mogelijk tonale eenheid te bewaren, dus waar mogelijk stem ik de toonsoorten op elkaar af. Alle activiteiten starten en besluiten met rituele signalen of liedjes. Dit zijn de aanbiedings- en opruimrituelen, een structureel ordeningsprincipe (Van der Hart 1978, p. 40 en 48). Bij het wisselen van lesonderdelen (de hoekdelen) heerst een zeer strakke structuur, omdat juist op zo'n moment concentratieverlies dreigt. Het gaat erom dat er drie processen in hoog tempo moeten worden doorlopen: verwerking van het vorige, vervolgens ontspanning en ten slotte instelling op het

komende. Je zou het zingen tussen de onderdelen kunnen vergelijken met de vroegere entre-actmuziek, het bezighouden van het publiek. In de praktijk blijkt dat kinderen de onderbreking goed kunnen inbedden, zij helpen mee opruimen en door de afbakening ordenden zij zichzelf.

#### MOS: DE BABYLES

De Muziek op Schootlessen bij de baby's begin ik met het laten horen van een signaal: de a op een klankstaaf. De klankstaaf is een octaverend instrument, dus ze krijgen een hogere, tweegestreepte a" te horen. Door de ruimtelijke werking van het klankstaafge-luid valt het octaafverschil in hun perceptie weg. Als ze de toon na proberen te zingen, hoor je de a in het ééngestreepte octaaf. Baby's horen een lager octaaf daarentegen heel goed: ze kijken meestal zeer verbaasd als ze hun vader horen zingen. Door hun verbazing zijn ze minder geneigd de stem van hun vader na te doen; dat kunnen ze bovendien fysiek ook nog niet. Dat is de reden dat hun respons op vadergeluid gering is en niet, zoals Papousek, Papousek en Harris (1987, p. 237) ten onrechte beweren, omdat ze hun vader minder vaak zien dan hun moeder.

Hierna volgt het begroetingsritueel, de kinderen worden persoonlijk door mij en de ouders op naam toegezongen en geven een handpopbeer een handje. Na een oefening voor taal en motoriek krijgen de baby's en hun ouders een stokbel, waarmee we allerlei korte oefeningen doen, steeds gebaseerd op mooie signalen, korte melodische motieven (drieklanken, octaven, kwarten, kwinten, toonherhaling) en na een vertraging (ritenuto) zingen we de slotnoot 'uit'. Vervolgens verstop ik zichtbaar een instrumentje onder een doek en stimuleer de baby's het te gaan zoeken. Dit is een manier om muziek in te zetten ter ondersteuning van het hechtingsproces van een kind. De baby zag het instrument en heeft zich hiervan in zijn hoofd een beeld gevormd. Als hij het terugvindt, heeft hij geleerd dat iets dat niet zichtbaar is, wèl kan blijven bestaan (objectpermanentie). Een triangel of een klankstaaf begeleiden hierna onze korte liedjes, die steeds boegen het kind bewust te maken van tonale structuren.

Na een wandeling in een kring, waarbij het kind wordt gewiegd en een wiegelied of een dansliedje wordt gezongen, worden de baby's nog even op de grond gezet en zet ik een speeldoojsje aan. We zijn uit de wandelruimte gekomen en zitten dicht bij elkaar, de baby's zien elkaar nu van dichtbij. Door de pracht van de hoge klokjes en de intimiteit van het moment werkt het speeldoojslied ('Schlafe mein Prinzchen, schlaf ein') als een voornaam moment. Dit voelen ze en ze 'laven' zich aan deze muziek. Gebruikmakend van hun ontspanning zing ik in een mooi aansluitende toonsoort het afscheidsliedje met hun naam. De dromerige baby's geven handjes. Bij het laatste kind zing ik een apo-

theose: de dalende slotzin zing ik nu stijgend met een ritenuto en een hoge slotnoot. Zo ontstaat een feestelijk einde van de les: klankkwaliteit.

De acht lessen lijken veel op elkaar, want er wordt veel herhaald. Er komen wat nieuwe instrumenten bij, zoals percussion eggs en de kinderpiano. Bellenlied en eitjeslied hebben dezelfde structuur en dezelfde melodie. Je ziet onmiddellijk dat de baby's kunnen generaliseren en daardoor sneller hun eitjesoefening aanleren. Door *trial and error* leren ze geluid te krijgen uit de kinderpiano. De achtste les is vaak een eenvoudige dreumesles in plaats van babyles acht.

### MOS: DE DREUMESLES

Ik volsta hier met het vermelden van specifieke dreumeslesonderdelen. Na het klankstaafsignaal en de begroeting mogen de dreumesen blokken bouwen: onder het zingen van een bouwlied valt de toren om bij de hoogste noot. Bij de eitjes- en trommeloefening die daarna volgen, leren ze nieuwe muzikale kenmerken: de dimensies kort-lang, hoog-laag, vóór je en achter je, hard-zacht, snel-langzaam. Bij het laatste item oefenen we kwartnoten, achtste noten en zestienden. Deze woorden noem ik niet, ik maak veel gebruik van de onomatopoeie. Ik zing dus: tik tik tik, rikketikketik, rikketikketikketik. Soms, als ze knap zijn, gaat dat in omgekeerde volgorde. Zo leren ze het differentiëren van ritme vanuit een spannende nieuwe actie.

De begrippen laat ik zoveel mogelijk muzikaal uitbeelden. We zingen dus een octaafsprong bij hoog en laag, meestal d'' en d'. Daarna zingen we de derde en vijfde toon van de toonladder, respectievelijk mediant fis' en de dominant a', en steeds weer als slot de hoge slotnoot (d''). Zo leren de dreumesen al vroeg een majeur akkoord. Bij de trommeloefening trainen we ook een uitgebreide reeks muzikale kenmerken: ritenuto's, diminuendo's, crescendo's, accelerando's. Het meeste leren de oudere dreumesen van een trommeloefening waarmee ze afwisselend hard en zacht spelen: pp-p-mf-p-pp, of nog moeilijker: pp-p-mf-p-pp-p-pp-p-pp en dan pas mf. Het laatste mf is dan echt een enorm bevrijdende gebeurtenis. Ik gebruik bij deze oefening niet de muzikale begrippen, maar zeg: één muisje, twee muisjes, drie muizen. Dat begrijpen ze en vinden ze bovendien grappig: ze lachen. Humor is belangrijk.

Meestal doen we daarna even een spel in de ruimte en dan mogen ze om de beurt spelen op de kinderpiano die rondgaat. Ook de dreumesen krijgen het speeldoosje en het afscheidsliedje te horen.

In deze acht lessen stop ik meer variatie dan in de baby cursus. Een afwisselender aanbod van instrumenten en materialen vormt het decor van hun 'Sonic World' (Reybrouck 2001). Het mooiste moment is 'de klankzee': ze mogen klankstaafspelen en ik bespeel zelf de bas-

staven in het groot octaaf. Nog meer boventonen! Hun ogen glinsteren: klankkwaliteit. Ook nu bereidt de achtste les voor op het vervolg: het is meestal een peuterles.

#### MOS: DE PEUTERLES

Voor de peuters is het raamwerk gelijk aan de andere twee lesgroepen. Toch is er wel verschil. De klankstaaf wordt stemvork. Het begroetingsliedje is dynamischer, heeft een sterk begin op de dominant en er wordt ritmisch bij geklapt. De peuters staan op, begroeten de handpapa en zeggen hun naam. Na het eitjesspel volgt het trommelspel, met een ingewikkelder oefeningenpatroon dan bij de dreumesen.

Een nieuw onderdeel is geluiden raden met behulp van geluidendoosjes en dieren van hout. Ik laat het geluid van de dieren horen bij de introductie en wijs en noem de namen van de houten dieren. De kinderen luisteren en kijken naar de bijbehorende voorbeeld-dieren. De knapste kinderen horen soms wel drie geluiden door elkaar. Alle peuters krijgen op naam een beurt. Ze houden veel van dit onderdeel.

Nog geliefder is het volgende spel. We beelden een liedje uit met materialen en beesten of poppen. Ik zing het met veel pathos voor om hun emotieregulering op gang te brengen. De kinderen voeren bij dit onderdeel met drie tegelijk sociale en emotionele handelingen uit, terwijl ze de volwassenen horen zingen. Soms zingen ze zelf mee. Als ze aan de beurt zijn, zwijgen ze meestal en gaan helemaal op in het spel. Dit onderdeel heeft grote impact op hun gevoel en sociale cognitie. Een dergelijk liedje zingen ze vaak thuis een héle week, in één keer onthouden en met verve gereproduceerd, vaak ook met grote gevolgen voor hun spreekvaardigheid. Het is in mijn les zo'n belangrijk onderdeel dat je haast wel kunt zeggen dat de kinderen dáárvan komen: dit is hun wereld. Zingend een emotionele gebeurtenis uitbeelden die goed afloopt.

#### DE KINDERDAGVERBLIJFLESSEN

De babylessen op kinderdagverblijven duren geen half uur, maar een kwartier. Daarom vervallen hier het versje voor taal en motoriek, het kennismaken met objectpermanentie en het lopen in de ruimte.

De langere peuterlessen (drie kwartier in plaats van een half uur) breid ik uit met ruimtelijk spel en instrumentspel. De KDV-lessen bestaan zoals gezegd ook uit cursussen van acht lessen en hebben dezelfde ontwikkelingslijn als de MoS-lessen. Maar er is een enorm verschil tussen kinderen die samen met hun ouders muziekles krijgen en kinderen die dat op hun kinderdagverblijf onder de hoede van hun leidsters krijgen. Dat zal hierna ook blijken uit de respons van kinderen op de diverse lessen.

### RESPONS: ACHTERGRONDEN

Kinderen van anderhalf tot vier jaar zijn vaak nog heel onzeker en volop zoekende. Daar is naar mijn smaak te weinig aandacht voor in het muziekonderwijs. Uit mijn lespraktijk blijkt juist dat muziek een goede graadmeter is voor het welbevinden van kinderen. Aan de reactie van een jong kind op muzikale input zie ik meteen hoe het zich voelt. Door zijn aangeboren vermogen om muziek te waarderen kan een kind zijn emotionele gedrag zelf met muziek reguleren. Dat is een ongekeerde sensatie voor zulke jonge kinderen.

Dat is volgens mij de reden van de grote exploratiedrang en de cognitieve groei die leerlingen in mijn lessen laten zien. Ze verlangen naar muziek, omdat ze in de lessen hebben ervaren dat ze door muziek meer zelfvertrouwen krijgen. Kinderen die thuis nóóit iets vertelden over hun crèchedagen, gaan ineens hele verhalen houden. Ze vertellen over de muzikles en de andere verhalen komen mee. Kinderen die thuis nooit durfden te zingen omdat oudere huisgenootjes daar lelijke opmerkingen over maakten, zingen na de lessen thuis de hele dag, èn in de auto, op de fiets en in bed! Als de ouders zeggen dat er de volgende dag muzikles is, willen ze met de percussie eggs naar bed. Er is muzikale honger en dat is helaas veel te weinig bekend. Ouders weten het niet of durven zelf niet te zingen. Op de crèche weten ze het niet en durven leidsters vaak ook niet te zingen. Waarom lardeert men op consultatiebureaus de gebruikelijke Van Wiechentest voor het taalniveau van kinderen niet met muzikale elementen? Of geven ze bij slechte scores op die test geen muziklesadvies?

Ik heb gemerkt dat bepaalde muzikale ingrediënten sterker werken dan andere. Door pionieren en experimenteren heb ik bereikt wat ik wilde: het kind met muziek verrijken. Met een grote dosis gezond verstand ben ik er, na de nodige uitglijders, achtergekomen hoe je muziek kunt geven aan een kind en hoe je een kind kunt uitnodigen tot het opnemen van datgene wat jij beoogt. Uit de respons van kinderen blijkt dat muziek daadwerkelijk verrijkend kan werken.

### RESPONS VAN DE BABY'S

Baby's hebben muzikale voorkeuren en goede oren. Ze horen onmiddellijk als mijn stem hapert of dat ik verkouden ben. Ze kijken omhoog bij het horen van de klankstaaf, omdat ze de ruimtelijkheid van dit instrument ervaren. Sommige kinderen van pas vijf maanden komen haast uit hun kinderstoel van enthousiasme als ze een percussie egg in hun handjes krijgen waarmee ze kunnen bewegen. Allemaal vertonen ze dit schudgedrag thuis. De baby's zijn vooral dol op de kinderpiano.

Er is de laatste jaren gelukkig veel onderzoek gedaan naar de muzikale perceptie van baby's, vooral door Sandra Trehub en Mechtild Papousek. Trehub vond dat baby's van nog



geen jaar al beschikken over het vermogen om differentiatie in ritme te kunnen onderscheiden (Sachs 2007, p. 102). De invloed van taal lijkt mij daarbij groot. Zelfs baby's zijn al vertrouwd met drielettergrepige woorden, bijvoorbeeld boterham en kinderstoel. Als dreumesen, die meestal nog een te snel ritme hanteren, de leerweg afleggen van een twee keer zo snel ritme naar het juiste ritme, laten ze vaak een tijdje triolen horen: ze spelen dan drie noten in plaats van twee, dus ze spelen sneller. Dit is onbewust en komt alleen voor bij ritmisch spel, nóóit bij zingen, dan zijn ze altijd in de maat. De triolen zie je ook bij peuters nog. Het opvallende is dat baby's beter in ritme zijn dan dreumesen: ze zitten dichter bij het juiste ritme. Dat heeft volgens mij te maken met het snellere leef-tempo van dreumesen. Vaak komt dit ritmegevoel weer vanzelf goed in de peutertijd. Baby's vertonen al vroeg manifest gedrag in het herkennen van maatsoorten. Al vanaf vijf maanden kunnen ze een zesachtste maat onderscheiden van een vierkwartsmaat. Ik zong 'Poesje Mauw' (vierkwartsmaat) en een baby van vijf maanden speelde op de klankstaaf de eerste paar maten mee in kwartnoten, daarna ging hij luisteren en verwerken. Meteen erna speelde ik 'Schuitje varen' (zesachtste maat) en de baby speelde weer een stukje mee: een maat van achtste noten, een maat van kwarten en achtsten, en daarna zelfs gepuncteerde kwartnoten! Toen ik vervolgens weer 'Poesje Mauw' zong, speelde het kind weer een stukje vierkwartsmaat. Er zijn ook baby's die een combinatie van de drie verschillende zesachtste ritmen spelen binnen één maat, heel knap. Ze spelen dan bijvoorbeeld in één maat drie achtsten en een kwartnoot met een achtste. Ik schat dat op een groep van zeven baby's van vijf maanden er drie of vier zijn die de verschillen in maatsoort horen.

Er zijn inmiddels voldoende aanwijzingen dat baby's al heel jong toonhoogte kunnen onderscheiden. Toch zijn er ook onderzoekers die stellen dat het vermogen van tonaal begrijpen pas rond het vijfde jaar op gang komt (Sloboda 1985, p. 206 en Mak 2005, p. 133). Mijn ervaringen zijn anders: ik heb gezien dat baby's van drie maanden al tonaal begrip tonen (ze blijven aandachtig kijken bij een hoge slotnoot). Na een eerste les van vijftien minuten is het al mogelijk een jonge baby alert te krijgen bij het laten horen van slotnoten in het bovenoctaaf. Bij elke babyles maakte ik mee dat baby's afstemden op mijn toonhoogte: ze kirren, babbelen, 'zingen' en huilen in mijn toonsoort (of op mijn toon). Zoals volwassenen (vooral door de telefoon) vaak gaan spreken in dezelfde toonsoort als hun gesprekspartner, zo wil een baby zich ook aanpassen aan het geluid van iemand die iets in hem teweegbrengt.

Vocale afstemming hangt nauw samen met de sociale wisselwerking tussen moeder en kind, lezen we bij Sachs. Hij wijst op de werking van speciale hersencellen, spiegelneuronen, die van belang zijn bij imitatie en vervolgens het opslaan van handelingen en

vaardigheden in onze hersenen (Sachs 2007, p. 207). Het onderzoek naar spiegelneuronen van Rizzolatti en Iacoboni zal wellicht in de toekomst kunnen aantonen dat er ook sprake is van auditieve synchronie (spiegeling van het gehoorde). Iacoboni legt uit dat spiegelneuronen oplichten bij een motorische actie - tegen een bal trappen - maar ook bij het zien of horen van deze traphandeling of zelfs bij het uitspreken of horen van het woord 'trapt' (Iacoboni 2009, p. 18). Men is nu bezig met onderzoek naar spiegelneuronale reacties op waargenomen geluid dat niet per se door een handeling wordt voortgebracht. Omdat spiegelneuronen al ontwikkeld worden vlak na de geboorte (volgens Meltzoffs gegevens al bij de geboorte aanwezig zijn, zie Iacoboni 2009, p. 45-46), vermoed ik dat dáár de oorzaak te vinden is voor het zeer vroege begrip van taalintonatie en muzikale kenmerken als toonhoogte, tonaliteit en ritme (Iacoboni 2009, p. 114).

Een belangrijke ontdekking is dat het luisteren naar vocale uitingen van plezier en triomf (zoals de hoge slotnoten, de tonale oplossingen en de hoge signalen in mijn les) in de hersenen dezelfde motorische gebieden activeert die voor glimlachen nodig zijn (Iacoboni 2009, p. 90). Bijna alle baby's horen het slot van 'Poesje Mauw' aankomen. Als ik de voorlaatste regel ('o wat heerlijk smullen wij') op de kinderpiano speel, kijken ze op, lachen, bewegen, doen hun vingertje omhoog, petsen op de kinderpiano en spelen zelfs de slotnoot. Al deze reacties komen op hetzelfde moment in het lied: vlak na het inzetten van de dalende toonladder. Als het liedje uit is, zing en speel ik de hoge slotnoot, zodat ik onopvallend een octaafsprong kan aanleren. De respons op de hoge slotnoot is veelzijdig: een baby (acht maanden) gooit een eitje precies op tijd door het lokaal, een ander (een jaar) roept 'ja', een derde (een jaar) gaat stáán. Mee proberen te zingen gebeurt ook, soms weten de kinderen dat de noot hoog is en zingen dan de dominant (g) in plaats van de c". Ze voelen dus al vroeg aan dat de slotnoot relatief hoog is. Voelen ze onbewust hun strottenhoofdstand al?

Octaven vinden ze opmerkelijk: als ik in een oefening een octaafsprong zing (eerst d', dan d''), krijgt een (zeer muzikale) baby voor mij de slappe lach. Baby's horen al dat een hoge slotnoot iets bijzonders is vanaf twee of drie maanden. Het is het eerste dat ze onthouden uit mijn lessen. Ze herkennen mij eraan en de oudere kinderen zingen de 'uit-toon' als signaal meer keren per dag: een uiting van vreugde. Baby's weten ook al iets over het tonen van empathie: bij een begroetingsliedje dat ik zing voor een nieuwe baby van vier maanden helpt een andere baby van negen maanden zijn 'buurbaby' een handje te geven aan het beertje dat ik hem voorhoud. Daarna is hij zelf aan de beurt. Een prachtig voorbeeld van wat Kohnstamm (2009, p. 365) 'social effectance motivation' noemt: de baby kan zich al een beetje verplaatsen in het gezichtspunt van de nieuwe baby en lijkt te begrijpen dat dit nieuwe kindje niet snapt dat hij een handje moet geven.

Wat ik ook als heel bijzonder heb ervaren, is hoe baby's reageren op neurieën. Zo'n zestig procent van de baby's (steeds de latere muzikaalsten) merken op dat de taal wegvalt en dat ze een klank horen die door de lippen wordt veroorzaakt. Ik zong met de baby's en hun moeders, lopend in een kring, baby op moeders arm, 'Slaap kindje slaap'. Daarna neurieden we dit lied, zelfde tempo, zelfde toonhoogte. Ik keek snel naar de baby's, maar zij niet naar mij en ook niet naar hun moeder. Wèl echter klemden ze hun lippen op elkaar. Een aangeboren gevoel voor weten waar en hoe een klank veroorzaakt wordt? De baby's ervaren het wegvallen van taal bij de neurieklank overigens als vreemd en onwelkom. Zij prutsen aan de lippen van de ouders en ik heb twee keer meegemaakt dat baby's van elf maanden mij aankeken en 'nee' schudden.

Uit een testje met het lied 'Klap eens in je handjes', zingend en klappend voorgedaan, bleek dat baby's meeklaptten. Hetzelfde lied gezongen zonder klappen veroorzaakte dat de baby's nog wel keken, maar niets meer deden. Bij een andere test naar het waarde- ren van een gesproken (bekende) tekst sprak ik onverwachts de tekst van 'Poesje Mauw' voor alerte baby's midden in een les op een leuke toon. De kinderen keken wèg of kropen weg. Meteen daarop zong ik het liedje en ze kwamen weer aankruipen en werden blij. Dit heb ik getest in vier babygroepen van gemiddeld zeven kinderen per groep. Ik ben er haast zeker van dat de kinderen de woorden niet herkenden zonder de muziek. De reacties waren unaniem en onmiddellijk, zowel bij spreken als bij zingen. Door training kun je een baby wèl aanleren om een melodie op piano te herkennen waarvan de woorden zijn weggelaten. Na het spelen zonder tekst, daarna met tekst en deze set één keer herhalen weten kinderen van een jaar het. Geheime liedjes noem ik dat, dreumesen en peuters zijn er dol op en ze horen het snel.

Baby's leren ook van elkaar (modeling). Gemma (elf maanden) leerde klankstaaf spelen van een andere baby. Ze ziet voor het eerst een sopraanklankstaaf van dichtbij, een doosje van twintig centimeter lang waarop een staafje is bevestigd. Ik deed het voor en nodigde haar uit te spelen. Ze begreep het niet. Toen kreeg baby Kars (elf maanden) naast haar de klankstaaf. Hij pakte het speelstokje (de klankstaafklopper, een stokje met een bolletje) en speelde met de punt van de stok. Ineens zag hij hoe ik speelde en draaide zijn stokje goed. Gemma keek, nam haar stokje, gaf één tikje met het bolletje op de klankstaaf van Kars en stopte weer. Toen keek ze weer naar Kars, die inmiddels vrolijk speelde. Ineens begreep ze het, kreeg een klankstaaf en speelde. Dit proces duurde twee minuten.

Dore (zeven maanden) is volgens mij een mooi voorbeeld van hoe spiegelneuronen die coderen voor een voorgenomen handeling al vroeg actief zijn. Het is Dore's eerste baby-les, maar ze heeft als foetus haast tot het moment van haar geboorte de dreumeslessen

van haar broertje meegemaakt en kent mij dus al zeker drie maanden. Dore zit tegenover mij met mama achter zich. Ik heb zojuist iedere ouder een klankstaaf gegeven. Alleen de ouders hebben een stokje, maar twee baby's van elf en tien maanden willen zó graag spelen dat ik ze ook een stokje geef. Dore ziet dit en kijkt mij aan. Ze heeft nog nooit een klankstaaf gezien, wel gehóórd in haar foetale stadium. Voor de andere kinderen was het de derde les. Haar rechterhand maakt een grijpbeweging. De gedachte waait over en ze luistert weer, wij zijn al aan het spelen. Vóór haar staat de klankstaaf van haar moeder, die speelt. Dan beweegt haar handje weer en ze kijkt naar mijn stokje en dan naar de klankstaaf vóór haar. Vervolgens krijgt ze haar moeders stokje, pakt het aan en speelt in de maat mee. Kunnen we hiermee zeggen dat Iacoboni's bewering dat dit soort reacties niet eerder dan met één jaar voorkomen moet worden bijgesteld? (Iacoboni 2009, p. 135).

#### RESPONS VAN DE DREUMESSEN

In mijn lessen constateerde ik dat vroeg gesignaleerde muzikaliteit (vanaf drie maanden kun je zien of een kind muzikaal begaafd is) blijft behouden, ook over de ontwikkelingsfasen heen. Het is de tweede babyles van Melle (elf maanden). Hij ziet mij en lijkt geïnteresseerd. Bij het tweede lesonderdeel, de bellen, gaat hij exploreren. Hij trekt de speen uit zijn mond en gaat alles op een klinker zuiver meezingen. Geen doorgangsnoten, wel alle structuurnoten. Vanaf deze les was Melle steeds de muzikaalste van de babygroep. Soms deed hij helemaal niets, maar zijn ogen en oren leerden. In de loop van de dreumes cursus werd hij mijn beste pianist, hoogmuzikaal en met een enorme muzikale cognitie.

Volgens de ouders was Melle de allerbeste in taal in de dreumesgroep op zijn crèche. Veel kinderen zingen eerder dan dat ze spreken, is mijn ervaring en dat melden ouders ook in enquêtes en ik hoor het van de leidsters. De remmingen verdwijnen en de muziek voert de taal mee. Hanne-Door is hiervan een voorbeeld. Haar taalniveau liep tien maanden achter, maar na de tweede muzikles kwam haar spraak op gang. Ik citeer haar moeder: ' Hanne-Door is nu een peuter van tweeënehalf jaar. Ze is via het Leids Audiologisch Centrum getest. Haar gehoor bleek uitstekend. Haar taalniveau liep tien maanden achter. Alvorens logopedische hulp in te schakelen heb ik afgesproken zangles voor haar te regelen. Hanne-Door is een introvert meisje, verlegen en terughoudend, maar muziekliefhebber. Mij is al vanaf het begin van de muzieklessen opgevallen dat Hanne-Door meer en meer begon te zingen tijdens haar spel. Ook begon ze zich meer te uiten tijdens haar spel en na een maand (dus na twee lessen van een half uur) begon ze uit zichzelf de dingen om zich heen te benoemen (tuin-boom-poes). Voorheen zei ze dan

'ja'. Ze gebruikt nu twee à drie woordjes. De tien maanden achterstand in taalontwikkeling op vijf september zijn per december aanstaande met zeker vier maanden ingelopen en dat op basis van één les per twee weken. Er is dus een enorme vooruitgang in haar expressie en taal. Het lijkt me dat ze door de zangles meer durf heeft ontwikkeld om zich te uiten door middel van het spreken. Als we zingend met elkaar praten, rolt het ene na het andere woordje eruit' (najaar 2007).

Op dezelfde cursus zat Pleun, die óók weinig praatte. Zingen deed hij nauwelijks, want zijn zusje zong hem 'van de sokken'. Zij was op de peuterles een waar zangtalent. Pleun hoorde haar thuis de hele dag zingen en ging zich mogelijk geremd voelen. Na zijn eerste les deed Pleun thuis alles na uit mijn les. Hij had zichzelf ontdekt. Zelfvertrouwen, autonomie, een cursus speciaal voor hem waarin hij zich kon uiten zonder de bedreiging van een prachtig zingend zusje. Pleuns moeder: 'Voordat ik met Pleun begon met de muziekles sprak hij een beetje. Zijn spraak, woordenschat en gezichtsuitdrukking bij het vertellen is met sprongen vooruitgegaan tijdens de cursus.'

Volgens mij is juist een groepsles geschikt om kinderen uit hun schulp te krijgen. Bunt (1995, p. 227-228) vertelt over muziektherapie aan een driejarig kind met communicatieproblemen. De auteur zegt dat het kind de druk van het een-op-een contact met een volwassene (de docente) als hinderlijk ervaart. De muziektherapie duurde anderhalf jaar, drie kwartier per week en daarna had het kind nog steeds moeite met sociale interactie, hoewel het wel beter is gaan spreken en meer gaan zingen. Ik denk echt dat het beter is om deze kinderen in een groepsles te plaatsen en *feestelijke* muziek te laten horen en vooral zelf te laten voortbrengen. Geen enkel kind is gelijk, maar twee lessen van een half uur of gedurende anderhalf jaar drie kwartier per week nodig hebben om bij een kind communicatie op gang te brengen is toch wel een immens verschil. Het voorbeeld van de andere kinderen in een groep, maar ook de onderlinge wedijver (die al bij baby's te zien is), werkt versnellend op hun cognitie en emotie: ze vergeten hun angsten en willen vóóruit! Daardoor stappen ze over de drempel en slechten hun eigen barrière.

Alle ouders melden mij dat de kinderen (ook de peuters) beter gaan spreken door de lessen en een grotere woordenschat krijgen. Dit moet te maken hebben met de compactheid van deze lesmethode. Na de les op de fiets naar huis of thuis schiet de kurk eraf en gaan ze praten. Ze onthouden zeer veel en de drang tot spreken en zingen na de les is groot, ook bij de baby's. Ze willen zich de les ook herinneren, omdat ze zich dáár goed gingen voelen en hun kinderfrustraties in banen konden leiden. Als docent was ik zeer streng, maar dat werkte juist goed, het gaf ordening. Ze zagen mij als hun kameraadje en dat wàs ik ook. Het allerbeste voor het kind, maar wèl met het nodige gezag. Zo heb ik ze een weg gewezen die ze nog niet kenden, een eigen muziekdomein voor thuis, en

daardoor verbindt zich hun welbevinden met muziek.

Dreumesen zijn snel uit hun doen. Dan helpt de trommeloefening. Ze krijgen een gevoel van gezamenlijkheid en ze stabiliseren. Als ik ze even 'loslaat' vóórdat we beginnen, blijkt dat ze al gauw allemaal gelijk spelen: ritmische consonantie. Dat hóren ze ook. Net als volwassenen gaan ze harder spelen bij versneld trommelen en zachter bij langzaam trommelen. Als een kind zich alleen voelt, is de piano het beste troostmiddel. Dan werkt trommelen niet, het is ze teveel.

De respons op piano is interessant. We zingen het lied 'Poesje Mauw'. Twee dreumesen spelen het mee en zingen dan meestal niet zelf. Als de slotzin nadert, vertonen ze veel snelle toonladders, spelen ze vaak alle toetsen twee keer; petsen ze met twee handen; of breed spel, stijgende en dalende intervallen met een vinger; of een ritenuto met een plechtig opgetilde hand: drie keer spelen op 'smullen wij'. Daarna spelen ze allemaal altijd de hoge slotnoot en schuiven de piano door naar het volgende kind. De slotnoot zingen ze vaak wel mee. De piano geeft ze een goed gevoel. Ze spelen alléén de melodie, alsof ze het liedje inwendig meezingen. Sommige kinderen vertonen al een echte piano-attitude. Ze spelen dan luisterend, met de vingers en met een mooi toucher. Melle was hierin subliem. Ik zag dit al bij baby's. Kinderen met een attitude voor een instrument zijn steeds ook bij andere opdrachten muzikaler dan de rest. Het fenomeen attitude zag ik behalve bij piano, ook bij trommel, bij klankstaaf en bij de kinderklarinet. Bij een blaasinstrument zetten ze dan het instrument prachtig aan hun lippen en zijn volkomen rustig.

#### RESPONS VAN DE PEUTERS

Peuters kunnen net als dreumesen erg onzeker zijn. Ze denken veel na en vragen zich van alles af. Daardoor kunnen ze tijdelijk, of voor langere tijd of zelfs definitief, onzui-ver gaan zingen. Muziek is een emotie en je stem is je ziel.

Veel muzikale leerlingen die ik vanaf hun babytijd op les heb, zongen al heel aardig, sommigen zelfs zuiver. Door hun onzekerheid al dan niet gecombineerd met andere factoren - zoals onze huidige lage zangcultuur, imitatie van de lagere stem van de vader (één octaaf lager dan de vrouwen- en kinderstem) of van de te laag zingende moeder (in het mannenoctaaf) of onder invloed van een geliefd en vaak gehoord instrument als een cello, basgitaar of altfluit - kan het kind tussen het derde en vijfde jaar lager gaan zingen of vocaal gaan 'dwalen'. Het belangrijkste probleem hierbij is dat een kind niet in een hoger stemregister durft over te gaan, iets wat ze als dreumes vaak nog spontaan en zonder nadenken doen. Een stemregister is een groepje tonen dat gezongen kan worden met een gelijkblijvende positie van de stembanden

en het strottenhoofd. Een kinderstem heeft een ruime omvang (van a tot f'' of g'', iets dat overigens vaak verkeerd wordt vermeld in de literatuur), maar peuters durven de overgang van midden- of borststem naar kopstem, oftewel van b' naar c'', vaak niet te maken. Op deze plaats, de passage genoemd, vindt de overgang plaats van de stem naar het hogere vocale gebied (Nitsche 1970, p. 35). Voor veel kinderliedjes is die kopstem nodig, ze staan in D, dus je hebt altijd te maken met b'-cis''-d''. Vroeger werd er veel gezongen, zowel thuis als op de kleuter- en basisschool. Iedereen, ook de jongens, zong toen zonder probleem vanaf a' met een gemengde stem (dit is een borststem gemengd met middenstem, het is een iets lichter geluid dan een pure borststem) naar boven en op de registerovergang (b') zonder aarzeling met kopstem (de lichtste stem) het tweegestreepte octaaf in.

Ik heb tientallen peuters hierop getest. Het verbaasde mij te merken dat kinderen juist op deze plek, of vlak ervoor aarzelen. Zijn ze ineens bang dat door de stembreuk één zingen pijn doet? Als voorbeeld neem ik weer 'Poesje Mauw'. Kinderen moeten in dit lied van de middenstem (g') naar de kopstem (c'') springen. Wat ik zag, is dat ze in de eerste regel de 'Mauw' vaak lager zingen (een b' of zelfs a' in plaats van een c''). Om in C majeur te blijven moeten ze terug naar de lage e'. Dat gaat goed! Dit bewijst dat de peuters de g' als tooncentrum vasthouden en dat ze blijven denken in C majeur. Vervolgens zingen ze de derde regel goed. De herhaling in zin vier van de eerste regel gaat meestal beter, omdat ze al ingezongen zijn. Ze zingen de hoge noot dan goed en met kopstem. Zin vijf gaat goed en bij de zesde zin, waarin ze voor de derde keer de hoge noot c'' moeten zingen, kan het goed of fout gaan: als ze deze vitale zin niet meer durven te zingen, hoor je ze nog heel zacht en dus onzuiver. Maar soms rapen ze al hun moed bij elkaar en zingen de hoge noot c' met zekerheid en dan is hij goed. Het opmerkelijke is dat ze dit liedje met de hele groep goed aandurven en dan is het zuiver. Ook het slotsignaal c'', dat ze zo graag en goed zingen, is als enthousiaste uitroep bedoeld en daarom lukt hij meteen, hij is dan geïsoleerd gezongen en niet als een interval. Een interval zingen ervaren ze dus kennelijk meer als muziek, de losse 'uit-toon' meer als uitroep. Daar zijn ze niet bang voor. Ze denken er niet over, het is een uiting van enthousiasme.

Al deze processen zijn min of meer onbewust. 'Poesje Mauw' is erg stabiel, dus ze kunnen haast niet dwalen. Toch komt het voor. Je ziet meteen dat de peuters doorhebben dat er iets raars is, want ze zijn dan heel onzeker en hollen weg na afloop. Het kan ook zijn dat ze het hele liedje te laag beginnen uit angst het niet te halen. Ze zingen dan in hun spreekregister (de spreekstem ligt vijf tonen lager dan de zangstem). Daar kunnen ze geen klank maken, geen kracht geven zonder te forceren en hun stem niet

goed besturen. Soms duwen ze hun borststem omhoog, dat wordt kinderlijk falset genoemd en is een vrij grof, hard geluid. Kinderen zijn muzikaal en ze horen dit. Hun vriendjes ook. Ze voelen zich er niet goed door en trekken zich terug. Ook het volgende onderdeel in de les heeft hieronder te lijden.

Toch zijn het vaak kinderen die dol op zingen zijn. Van zangdrang gaan ze naar zangangst. Ouders horen het ook en zeggen waar het kind bij is: 'Ze kon heel mooi zingen, maar nu is het niet om aan te horen.' Het kind klapt dicht en als ze niet worden begeleid, gaan ze steeds slechter zingen. Ze worden 'brommers': kinderen die als regel een tert onder de melodie zingen. Ze zijn hun tonaal gevoel kwijt. Hun onzekerheid stijgt. Ze krijgen overal te horen dat ze niet mee mogen zingen, tot ver in de lagerschoolleeftijd.

Ook in mijn lespraktijk komen helaas brommers voor. Het komt het vaakst voor bij meisjes en altijd tijdens de peutercurcus. Eén les per veertien dagen kan dit niet voorkomen. Het probleem is dat de omringende lage klankwereld zo dominant is, daar is haast niet tegenop te werken. Er zijn veel meer brommers dan vroeger. Het is de basis voor de groep die later zegt 'ik ben a-muzikaal'. Het hele tweede octaaf, waarin we vroeger allemaal zonder moeite zongen, trekt weg uit het dagelijkse zingen en is alleen nog te horen bij koren en beroepszangers. Ook spreken moeders vaak veel te laag. Kinderen doen dit na. Dat is jammer, want ik heb gemerkt dat kinderen die zuiver zingen, veel beter in hun vel zitten. Ik zie dat als ze hun stem terugveroveren na een fase van vocaal dwalen, ze zich heel anders gaan gedragen.

Een andere observatie tijdens de peuterlessen heeft ook te maken met welbevinden. Peuters komen mij na de les vaak om de hals vallen. Soms huilen ze bij het afscheid: zij willen de sfeer van de muziekles niet verliezen. Er kan thuis iets zijn waar ze moeite mee hebben, bijvoorbeeld een nieuw broertje of zusje in het gezin. Ze kunnen dan ineens gaan stotteren.

Ik merk dat muziek een thermometer voor de psyche is. Tijdens de muziekles zie ik aan een kind of het ergens problemen mee heeft. Het wil dan ineens bijna niets meer. Meestal treden de frustraties naar buiten bij een kringspel. Er wordt dan sociaal gedrag van een kind verwacht en het kan zich niet zo goed verschuilen. Staand is het groter en zichtbaarder. Meedoen brengt een kind dan niet op en het blijft aan de kant staan. Je mag een dergelijke stemming nooit forceren. Meestal krijg ik ze weer rustig met fantasiespel. Bijvoorbeeld over een kabouter die een vermoede muis onderdak biedt of over Katrijn die pap krijgt waar een spin in valt. Ze beelden zo'n liedje met drie of vier kinderen uit en ieder neemt een rol. Ik zing met de ouders het kabouterlied. Het



kind verplaatst zich in de fantasiewereld en mag samen met de anderen leiding geven aan het verhaal. Van het kind hangt het af of het dier te eten krijgt en tot rust wordt gebracht. Zo'n kind wordt daar niet alleen zelf rustig van, de performance maakt zo'n sterke indruk dat ik de volgende les te horen krijg dat de kinderen de hele week het kabouterlied zongen (met alle medeklinkers op hun plaats, terwijl dit bij het spreken nog niet lukte) en ook uitbeeldden. Hierdoor gaan ze weer beter praten en krijgen meer zelfvertrouwen.

In deze fantasiewereld met eigen wetten en gebruiken kan het kind zelf bepalen wat er gaat gebeuren. Het is een oud middel om emoties af te reageren (bijvoorbeeld na straf van ouders) om een gebeurtenis uit de werkelijkheid te representeren in een wereld die je zelf creëert en waarvan je de afloop zelf in handen hebt. In het geval van mijn lessen roept muziek de eigen emotie op en kan het kind deze door spel leren verwerken. Het kind ervaart de emoties van Katrijn en van de muis. Die hebben het óók moeilijk vandaag. Het kind ontwikkelt empathie en lost het probleem op. Het negatieve gevoel van het kind verdwijnt door een groeiend zelfvertrouwen.

#### MUZIEK ALS OPVOEDMIDDEL

Mijn methode, gebaseerd op het interpreteren en laten gelden van wat ik 'vind' in mijn lessen, heeft mij doen inzien dat het in banen leiden van de al in aanleg aanwezige muzikale gretigheid het kind verder brengt in zijn ontwikkeling op tal van gebieden. Muziek kortom als opvoedmiddel.

Dat deed ik door een klankwereld te creëren en een strakke structuur te hanteren. Dan, als het kind binnenkomt, een welkom zingen, het kind aanvoelen, zèlf kind worden, zoals Goethe zegt. Daarna, als het kind ontspant, kunnen de muzikale grondslagen worden aangebracht. Het muzikale meetlint (de les) toont hoe het kind zich die dag voelt. Dáárop ingaan en het kind meevoeren. Het kind opent zich, beleeft de les, schikt zijn emoties en stilt zijn muziekhonger. Alle geliefde muzikale 'statements', speciaal voor jonge kinderen door mij gemaakt, worden opgeslagen en op kinderlijke wijze geuit, tijdens en na de les. De improvisatie, de fantasie, het componeren doen ze nadàt ze een muzikale voorraad hebben opgebouwd. Eerst moet je het paard spannen en dan pas kun je wegrijden.

Vroeger leerden we op school de rijtjes en tafels te *zingen* en het is dit systeem dat mij steeds voor ogen stond. Indrukwekkend, spannend en kort: tijdens het leren vormt zich hun muzikale en hun taalgeheugen. Ook vriendelijke strengheid werkte goed. Daar worden ze rustig van. Hun angsten verdwijnen. Ze kunnen op mij rekenen, want er heerst duidelijkheid.

Mijn beste leerling, inmiddels zes jaar, speelde op het Koninklijk Conservatorium tijdens een Pipo voorspeelmiddag. De ruimte in zijn spel, h e hij daar zat en w t hij dacht, daar ging het om. Hij begon verstild en dacht 'er was eens'. Hij was midden in zijn spel en dacht 'hier gaat de muziek even zitten' en speelde breed. Aan het slot dacht hij 'de muziek is weer thuis' en speelde een groot en feestelijk slot. Common sense. Zo leerde ik vroeger muziek beleven en zó heb ik het aan de kinderen geleerd. Blijkbaar viel hij op, want de docente sprak mij aan. Niet dat hij goed speelde, want er speelden veel meer kinderen en vaak h el goed en virtuoos. Nee, hij was z lf muziek geworden, dat was wat opviel.

Een moeder belde mij. Haar kinderen hadden vanaf de babytijd les gehad. Het was een kritische juriste die altijd zei: ik kan je enquêtes niet invullen, want ik heb geen controle-groep. Nu zijn haar zoons zeven en vijf jaar. Ik citeer haar woorden:

'Pim zingt mooi, hij is met veertien leeftijdgenoten uit zesenvijftig kinderen uitgekozen om mee te doen aan het Koninginneconcert 2008. Hij ging met vier jaar naar de Kinderkoorakademie Nederland, Tobi nu ook.

Pim en Tobi hebben een goed geheugen. Hun woordenschat is enorm groot en ze gebruiken die woorden ook. Hij is groter dan die van hun vriendjes. Pim kan heel goed lezen, meer dan gemiddeld.

De concentratie is bij alle twee opmerkelijk. Ze zitten doodstil naar een kinderconcert te luisteren. Bewegen op muziek vinden ze leuk en dit doen ze spontaan, ook als andere kinderen niets doen.

Ze bouwen lego en zijn goed in ruimtelijk inzicht.

Ze zitten vaak heel tevreden in hun eentje te zingen of muziek te maken, maar ook graag met elkaar of met mij. Pim zingt zuiverder dan de jongste. Tobi slipt wel eens. Ze hebben allebei een tooncentrum. Ze houden allebei veel van muziek. Tobi danste bij een straatfeest als enige in een konijnenpak heel vrolijk rond, zijn vriendjes wilden niet.

Ik ben zelf veel actiever met muziek gaan werken met de kinderen op een gebied dat ik niet kende uit mijn eigen jeugd: het zingend uitbeelden van fantasieliedjes.'

Lesgeven is jezelf aanscherpen. Het bereiken van mijn resultaten ging gepaard met veel vallen en opstaan. Alles is een oefening, zei Goethe al. Nadat ik mijn lessen veranderde in de hierboven beschreven vorm, kwamen de ouders mij vertellen wat er thuis gebeurde. Dat heb ik hier beschreven.

Wordt het geen tijd voor een Nationale Muziekdag op kinderdagverblijven, voorscholen en basisscholen?

*Marianne Op ten Berg*

Marianne Op ten Berg studeerde zang en koordirectie aan het Koninklijk Conservatorium in Den Haag en vervolgens muziekwetenschap aan de Universiteit Utrecht, waar zij cum laude afstudeerde. Als kind en kleinkind van beroepsmusici raakte zij geïnteresseerd en werkzaam in de muzikwereld van het kind. Zij is bezig met het schrijven van een boek over de invloed van muziek op het zeer jonge kind van nul tot vier jaar.

## LITERATUUR

- Boom, D. van den** (1999). *Ouders op de voorgrond*. Utrecht: Sardes.
- Bunt, L.** (1995). Muziktherapie. In F. Evers, M. Jansma, P. Mak & B. de Vries (Eds.), *Muziekpsychologie. Muzikale ontwikkeling, schepping, beleving, waarneming* (pp. 223-237). Assen: Van Gorcum.
- Hargreaves, D.J.** (2001). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hart, O. van der** (1978). *Overgang en bestendiging. Over het ontwerpen en voorschrijven van rituelen in psychotherapie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Iacoboni, M.** (2009). *Het spiegelende brein. Over inlevingsvermogen, imitatiegedrag en spiegelneuronen*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Kohnstamm, R.** (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Lecanuet, J-P.** (1996). Prenatal auditory experience. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 3-25). Oxford: Oxford University Press.
- Mak, P.** (2005). Ontwikkeling van het muzikale gehoor, in het bijzonder bij kinderen met verstandelijke beperkingen. In J. Herfs, R. van der Lei, E. Riksen & M. Rutten (Eds.), *Muziek Ieren. Handboek voor het basis- en speciaal onderwijs* (pp. 127-143). Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Nitsche, P.** (1970). *Die Pflege der Kinder- und Jugendstimme*. I Theoretischer Teil B 4. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Papousek, M.** (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 88-117). Oxford: Oxford University Press.
- Papousek, M., Papousek, H. & Harris, B.J.** (1987). The emergence of play in parent-infant interactions. In D. Görlitz & J.F. Wohlwill (Eds.), *Curiosity, Imagination, and Play. On the Development of Spontaneous Cognitive and Motivational Processes* (pp. 214-245). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Révész, G.** (1946). *Inleiding tot de muziekpsychologie*. Amsterdam: Noordhollandsche Uitgevers Maatschappij.
- Reybrouck, M.** (2001). Biological roots of musical epistemology: Functional cycles, Umwelt, and enactive listening. *Semiotica* 134(1/4), 599.
- Sacks, O.** (2007). *Musicophilia*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Schreuder, M.** (2006). *Prosodic Processes in Language and Music*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Sloboda, J.** (1985). *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. London: Oxford University Press.



1

HOLFLAUT  
5

2

ROERFLAUT  
4

QUINTEN  
5

3

CORNET  
3/31

4

TROMPET  
5

TROMMEL  
4

5

6

KOPPEL  
POG. BW

ZWEL

7

8

KUPPEL  
HW POG

KOPPEL  
PED. BW

# Nabeschuwing

De vier artikelen in dit nummer geven een beeld van de veelzijdigheid en dynamiek van onderzoek naar muzikeducatie. De auteurs leveren een bijdrage aan het onttrafelen van onderwerpen waarop we tot voor kort nog maar weinig zicht op hadden: de vroegste muzikale ontwikkeling, improvisatie en de matrix van factoren die het muzikale leren bepalen. Ondanks belangrijke stappen vooruit moeten we realistisch blijven: muzikeducatie blijft een gebied waarin onderzoek dun gezaaid is. Juist doordat het onderzoeksterrein zich zo naar diverse kanten heeft uitgebreid, blijven er veel lacunes, veel onderwerpen waarover we nog maar weinig weten. Vandaar de herhaaldelijk terugkerende opmerking in de artikelen dat onderzoek naar een bepaald thema nog grotendeels ontbreekt.

Het bleek moeilijk een overzicht van de stand van onderzoek naar muzikeducatie te geven. De oorspronkelijke bedoeling van dit themanummer was dat de verschillende auteurs elk een deel van het onderzoek naar muzikeducatie in kaart zouden brengen: muziekvakonderwijs, het jonge kind, leren, de sociaal-culturele context, filosofie. De benaderde auteurs schrokken echter terug voor een dergelijke taak. Zelfs een gespecialiseerd onderzoeksterrein als muzikeducatie is blijkbaar al zo complex en veelzijdig geworden dat een overzicht, zelfs van deelterreinen, moeilijk te geven is. Dit komt voor een belangrijk deel doordat muzikeducatief onderzoek een beroep doet op zo veel verschillende deelthema's en onderzoeksdisciplines. Wie een overzicht wil geven van muzikaal leren, moet niet alleen thuis zijn in verschillende vormen en methoden van leren, maar, zoals uit het artikel van Adri de Vugt blijkt, thuis zijn in de psyche van de student, zijn zelfbeeld, motivatie, attituden, leerstijlen, persoonlijkheid. Behalve onderwijskunde en psychologie leveren ook antropologische of sociologische studies een bijdrage aan ons inzicht in leren, zoals we in het artikel van Melissa Bremmer kunnen lezen.

## RELATIE PRAKTIJK, ONDERZOEK EN THEORIE

Dit themanummer geeft een gedifferentieerd beeld van hoe auteurs in muziekeducatie omgaan met de *relatie tussen praktijk, onderzoek en theorie*. Melissa Bremmer vertegenwoordigt de op het eerste gezicht meest gangbare benadering: ze zet het beschikbare onderzoek naar improvisatie helder op een rij en komt aldus tot een zo compleet mogelijk beeld.

Bij nader inzien hebben we vaak eerder met vrije theorievorming dan met onderzoek in de strenge zin te maken. De langere leerlijnen van Azzara en Brophy rusten voornamelijk op theoretiseren en logisch nadenken over een plausibele opeenvolging van leertaken. Op veel onderzoeksdata kunnen ze daarbij niet terugvallen. Hetzelfde geldt voor Kratus. Hij leidt een reeks fasen in het leren improviseren af van het ontwikkelingsmodel van Swanwick & Tillman, waarvan de empirische basis al mager is. Dit is typerend voor veel theorievorming over muziekeducatie, net als in andere takken van kunsteducatie: theorieën zijn gebouwd op een wankel fundament van empirisch verkregen feiten. Bovendien laten de feiten waarop ze steunen ook andere interpretaties toe.

Bij het onderzoek dat Adri de Vugt bespreekt, lijkt de verhouding tussen theorievorming en empirische evidentie gunstiger. Er wordt weliswaar het nodige geïnterpreteerd, maar er wordt niet zo voortvarend toegewerkt naar afgeronde theorieën over hoe leren verloopt. De vele facetten die in leren een rol spelen, laten dit ook niet toe. De bijdrage van De Vugt toont verder aan dat generaliseren op basis van empirisch onderzoek steeds moeilijker wordt. Studenten hebben verschillende persoonlijkheden, wat zich uit in een verschillende mate van initiatief nemen, verschillende leerstijlen en verschillende vormen van motivatie. Bovendien heeft iedere musicus een unieke, onherhaalbare biografie. De praktijk laat zich niet zo gemakkelijk vangen in algemene theorieën die in principe van toepassing zijn op alle studenten.

Ook de bijdrage van Tim Cain knaagt aan de mogelijkheden onderzoek te generaliseren. Kwantitatief onderzoek naar muziekeducatie gaat volgens hem vaak uit van te weinig proefpersonen om resultaten te kunnen veralgemeniseren. Daarnaast stelt hij dat niet alleen verschillen bij individuen bepalend kunnen zijn voor de uitkomsten van onderzoek, maar ook die bij groepen - hij spreekt van 'group personalities'. Niet alleen het onderzoeksobject - individuen of groepen die muziek leren - voldoet niet aan het klassieke wetenschapsmodel van objectiviteit en generaliseerbaarheid, ook voor het subject - de onderzoeker - ziet het beeld er anders uit. Cain betoogt dat onderzoek doen een kwestie is van participatie. De kennis die we opdoen van de wereld komt niet voort uit neutrale observatie. Nee, onze kennis komt juist voort uit de manier waarop we aan de wereld deelnemen. Verschillende deelnemers van praktijken brengen verschillende

perspectieven in en kennis is het resultaat van bemiddelen en onderhandelen tussen al die perspectieven. Cains bijdrage gaat over actieonderzoek, een vorm van onderzoek waarbij het deelnemerschap van de onderzoeker overduidelijk is: hij is namelijk behalve onderzoeker ook docent. Als we zijn 'participatory paradigm' van onderzoek echter serieus nemen, geldt dit voor elke vorm van onderzoek: onderzoeksresultaten worden wezenlijk bepaald door het standpunt van de onderzoeker. Theorie en praktijk zijn weliswaar te scheiden qua activiteit, maar niet qua standpunt. De onderzoeker neemt geen onafhankelijke positie buiten het onderzoeksveld in, maar maakt er deel van uit.

Cains keuze voor het 'participatory paradigm' is een keuze voor kwalitatief onderzoek. De term 'qualitative' past Cain zelf vooral toe op het 'interpretative, naturalistic paradigm'. Ondanks zijn kritiek op de idee van een 'natuurlijke toestand' die de onderzoeker bestudeert, ligt Cains 'participatory paradigm' hier zeer dicht tegenaan. Ook in zijn paradigma is sprake van interpretatie door de onderzoeker, en methoden van dataverwerking komen overeen met ander kwalitatief onderzoek: observatie, enquêtes, interviews, dagboeken, werk van studenten, enzovoorts.

Kwalitatief onderzoek doet recht aan de vele verschillende factoren en dimensies die de muziekeducatieve praktijk uitmaken. Een zeer belangrijke factor is de lesmethodiek. De bijdrage van Marianne Op ten Berg illustreert dit bij uitstek. Juist haar specifieke lesmethode in combinatie met haar speciale talent om zeer jonge kinderen aan het musiceren te krijgen, bewerkstelligde dat zij opzienbarende resultaten met haar pupillen kon bereiken. Het zijn resultaten - muzikaal, cognitief, affectief, motivationeel - die zo nog niet beschreven zijn door wetenschappers, niet individueel, laat staan in samenhang.

Op ten Bergs bevindingen lijken er bijvoorbeeld op te duiden dat kinderen al veel vroeger een gevoel voor metrum en tonaliteit hebben dan wetenschappers aannemen. Op ten Berg heeft geen wetenschappelijk onderzoek naar haar lessen gedaan, maar beschikt wel over een schat aan ervaringen uit de praktijk (practice based evidence). Hieraan koppelt ze vervolgens reflectie, waarbij ze zich rekenschap geeft van wetenschappelijke theorievorming. Deels plaatst ze haar bevindingen in een theoretisch kader, deels betoogt ze dat haar resultaten verder reiken dan wat wetenschappers zeer jonge kinderen aan vaardigheden toeschrijven. Daarmee vormt haar praktijkreflectie een uitdaging voor wetenschappers: kunnen zij in hun onderzoek educatieve methodieken op touw zetten die soortgelijke resultaten bij jonge kinderen laten zien? Op ten Bergs reflecties kunnen ons in ieder geval leren dat opvattingen over de leeftijd waarop kinderen over specifiek muzikale vaardigheden beschikken hachelijk zijn, vooral wanneer men stelt dat kinderen op een bepaalde leeftijd iets nog niet kunnen. Mogelijk heeft men nog niet de juiste aanpak gevonden om kinderen het desbetreffende muzikale gedrag te ontlocken.



## DOCENT, LEERSTOF EN LEERLING

Verskillende bijdragen getuigen verder van de accentverschuiving die ook in muziekeducatie plaatsvindt in de driehoek *docent-leerstof-leerling*. Het accent komt steeds sterker te liggen op de lerende. In Bremmers artikel wordt improvisatie weliswaar sterker belicht vanuit het perspectief van de docent dan vanuit de lerende, maar vooral op het terrein van improvisatie en componeren plaatsen onderzoekers vaak de rol van de docent tussen haakjes. Nieuwe termen die opgeld doen, zijn die van coach, begeleider en *facilitator*. De docent draagt niet iets over, hij jaagt het leren aan en leidt het in goede banen. In Cains beschrijvingen van actieonderzoek – nota bene uitgevoerd door docenten zelf – staan in een aantal gevallen de activiteiten en de beleving van de studenten zo op de voorgrond, dat de docent uit beeld verdwijnt. ‘Student-centred learning’ is een van de hoofdthema’s in zijn bespreking van actieonderzoek.

Het belang en de omvang van informeel leren in muziek wordt steeds meer ingezien en tot onderwerp van onderzoek gemaakt. Hier is het vooral de interactie tussen de deelnemers aan een muzikale activiteit die het leren in gang zet, een docent komt er niet aan te pas. De primaire aandacht voor de lerende komt tot uiting in het onderzoek naar de vele factoren die diens gedrag en prestaties bepalen. We haalden hierboven al factoren aan die De Vugt aan de orde stelt: persoonlijkheid, bereidheid tot initiatief nemen, verschillende leerstijlen en motivatie. Zelfreflectie van studenten is vooral in het muziekvakonderwijs een hot issue. Studenten worden aangezet niet alleen over de kwaliteit van hun musiceren en studiemethoden te reflecteren, ze worden ook geacht een realistisch zelfbeeld te ontwikkelen en zelfregulatie toe te passen op alle aspecten van hun studie. Flexibiliteit van docenten en opleidingen staat hoog op de agenda; leeractiviteiten moeten afgestemd zijn op de persoonlijke biografie van de student en zo min mogelijk worden ingeperkt door institutionele formats. ‘Ownership’, dat direct aan de orde wordt gesteld door Cain, maar ook speelt in de artikelen van Bremmer en De Vugt, is in dit verband een kernwoord. Lerenden moeten het gevoel hebben dat de leertaken en leerdoelen waarmee ze aan de slag gaan iets van henzelf zijn en niet iets is dat moet van de docent of de opleiding.

Tegengeluiden die de centrale positie van de lerende relativeren, zijn er ook. Bremmer stelt dat improviseren gebaat is bij een lange leerlijn, die door de docent moet worden uitgezet. Op ten Berg maakt duidelijk dat zeer jonge kinderen in haar ogen een zeer strakke leiding nodig hebben. Juist op deze manier kunnen kinderen veel winst behalen. En De Vugt maakt een heldere tweedeling tussen twee typen leren. Naast leren waarin de lerende zelf actief kennis moet construeren en hanteren, is er ook een vorm van leren waarbij de leerstof centraal staat. Bij deze laatste leervorm heeft de docent een onmisbare rol in het coachen en het bieden van structuur.

## WAARDEN IN MUZIEKEDUCATIE

De verschillende auteurs tonen ook belangstelling voor *waarden* in muziekeducatie. Waarden zijn op diverse niveaus aan de orde. Bremmer bespreekt de relevantie van improviseren voor het muziekonderwijs: 'waarom zou men improviseren willen doceren of leren?' Een soortgelijke vraag kan men stellen over andere manieren van omgaan met muziek: luisteren, uitvoeren, analyseren, reflecteren. Wat dragen de verschillende typen activiteiten in en met muziek bij aan een volwaardige muzikale ontwikkeling, individueel en in samenhang met anderen?

Als we breder kijken, kunnen we ons vervolgens afvragen hoe de muzikale opvoeding ofwel het muziekonderwijs past in de totale ontwikkeling van het kind. Op ten Berg laat zien dat vooral bij het zeer jonge kind muziek een wezenlijke bijdrage kan leveren aan de totale groei. In het primair en voortgezet onderwijs wordt de bijdrage van muziek aan de algehele ontwikkeling vooral gethematiseerd in het vraagstuk van de curriculum-integratie (zie Cains bespreking van onderzoek hiernaar).

De kwestie van curriculumintegratie roept, evenals de projecten met muziek die sociaal-politieke doelen als participatie en integratie dienen, de vraag op hoe de intrinsieke waarde van muziek zich verhoudt tot de extrinsieke, instrumentele waarde. Is muziek maken en beleven een verrijking in zichzelf of zien we muziek vooral als een instrument om andere, niet-muzikale doelen te bereiken: cognitieve en affectieve groei, ontwikkeling van een positief zelfbeeld, sociale cohesie?

Een derde niveau waarop waarden een rol spelen komt bij De Vugt aan de orde: het niveau van de instelling. Instellingen voor muziekvakonderwijs dragen, expliciet maar vooral ook impliciet, een opvatting uit van wat de betekenis en de rol van muziek, de musicus en muziekonderwijs in de samenleving is. Voor een conservatorium is dit heel anders dan voor een popacademie. Bij een vergelijking van '*learning outcomes*' van instellingen voor muziekvakonderwijs in heel Europa komen de verschillende soorten waarden die een opleiding kan uitdragen en belichamen heel duidelijk aan het licht. Vanzelfsprekend dragen niet alleen instellingen voor muziekvakonderwijs waarden uit omtrent de rol van muziek in de individuele ontwikkeling en haar plaats in de maatschappij, ook algemene scholen, muziekscholen, orkesten en andere instellingen met een muziekeducatieve functie doen dit.

De Vugt wijst erop dat het onderzoek naar '*learning outcomes*' in het muziekvakonderwijs alleen beschrijft *wat* er gebeurt. Niet alleen blijft een diepere analyse van doelen, conceptuele basis of onderwijskundige principes vooralsnog achterwege, ook de waarden die onderwijsprogramma's belichamen, worden niet kritisch bevraagd. Daarmee zijn we op weer een ander niveau van waarden en waarderingen: het niveau van onder-

zoek. Onderzoek beoogt meestal weliswaar de muziekeducatieve praktijk te verbeteren, maar zet zelden vraagtekens bij de bredere context waarin muziekeducatie plaatsvindt: de ideologieën of, minder zwaar aangezet, de mens-, maatschappij- en wereldbeelden. Daarmee bevestigt onderzoek, zo stellen onderzoekers uit de kritische traditie, de status quo in de maatschappij. Het draagt niet bij aan wezenlijke veranderingen, maar laat de maatschappelijke verhoudingen intact. Cain schrijft dat hij geen enkel voorbeeld van actieonderzoek heeft kunnen vinden dat als kritisch bestempeld kan worden. Ook voor andere typen van muziekeducatief onderzoek geldt dat onderzoek in de kritische traditie een zeldzaamheid is.

Waarden op het niveau van muziekpedagogisch onderzoek spelen ten slotte niet alleen een rol bij de analyse en bekritisering van ideologieën die gediend worden door muziekeducatie, maar ook bij de onderzoeker zelf. Zoals we al zagen, is de onderzoeker geen neutrale observant van muziekeducatieve praktijken, maar is hij er als deelnemer mee verbonden, en niet alleen bij actieonderzoek.

Met het nadenken van over waarden betreden we een ander domein dan dat van empirisch onderzoek, het filosofische. Terwijl kwantitatief en kwalitatief empirisch onderzoek onderzoeken wat de feitelijke werkelijkheid *is*, richt de reflectie op waarden zich op hoe de werkelijkheid zou *moeten zijn*. Wat vinden we belangrijk om te realiseren in en door muziekeducatie? We leven in een tijd van complexe maatschappelijke verhoudingen en een veelheid van muzikale culturen en subculturen. Juist in zo'n situatie is het belangrijk continu te reflecteren over waar het in muziekeducatie om zou moeten gaan. De onderzoeksagenda voor muziekeducatie is zodoende tweeledig: we willen weten hoe muziekeducatie werkt, maar daarnaast willen we ook ons zicht verhelderen op wat we met muziekeducatie willen.

## DIALOOG

Al met al biedt het onderzoeksgebied muziekeducatie een vitaal beeld. Onderzoekers binnen het veld hebben de afgelopen decennia een veelheid aan nieuwe onderzoeksthema's opgenomen en gebruiken daarbij de kennis en onderzoeksmethoden die in allerlei wetenschapstakken zijn ontwikkeld. Daarmee is onze kijk op het muziekpedagogische veld enorm verrijkt en veel genuanceerder geworden.

Keerzijde van de nieuwe rijkdom is onoverzichtelijkheid. Onderzoekers zijn vaak slecht op de hoogte van waar collega's in belendende onderzoeksterreinen mee bezig zijn en slechts weinigen komen tot een perspectief dat hun onderzoeksthema plaatst binnen een grotere visie op muziekeducatie. Taken voor de toekomst zijn daarom niet alleen een verdere toename, differentiatie en verdieping van onze kennis. Waar

we vooral behoefte aan hebben, zijn integrerende benaderingen die kennis samenvoegen tot meer omvattende visies op doelen, middelen en resultaten van muziekeducatie. Daarbij kunnen we niet de pretentie hebben dat we zouden kunnen of moeten komen tot één totaalvisie op muziekeducatie. Zoiets is onmogelijk, niet alleen vanwege de complexiteit van het veld, maar ook omdat elke visie een specifiek standpunt vertegenwoordigt. Het gaat er meer om dat wetenschappers en theoretici het detailniveau overstijgen en bredere visies op hun vakgebied ontwikkelen. Een volgende stap is dan om de verschillende visies op elkaar te betrekken en een dialoog tot stand te brengen. Een dialogische visie op theorievorming in muziekeducatie doet recht aan onze pluriforme, dynamische en democratische samenleving. Het biedt de mogelijkheid om vertegenwoordigers van verschillende perspectieven met elkaar in gesprek te brengen en waar mogelijk consensus te bereiken, zonder dat men zich het irreële doel stelt dat deze consensus volledig of definitief zou moeten zijn.

*Constantijn Koopman*





#### **LOSSE UITGAVEN EN ABONNEMENTEN**

Jaarlijks verschijnen drie uitgaven. Een jaarabonnement kost € 37,50; voor studenten € 28,-.  
De prijs per uitgave is € 16,50; voor studenten € 12,40. Groepskorting is mogelijk in overleg.

#### **ABONNEMENTENADMINISTRATIE EN BESTELLINGEN**

Cultuurnetwerk Nederland  
Ganzenmarkt 6  
Postbus 61  
3500 AB Utrecht  
Telefoon 030-236 12 00  
Fax 030-236 12 90  
E-mail [abonnementenadministratie@cultuurnetwerk.nl](mailto:abonnementenadministratie@cultuurnetwerk.nl)  
Internet [www.cultuurnetwerk.nl](http://www.cultuurnetwerk.nl)

Cultuurnetwerk Nederland is het landelijk expertisecentrum voor de cultuureducatie. Cultuureducatie is de verzamelnaam voor alle vormen van educatie met kunst en cultuur als doel of als middel. De medewerkers van Cultuurnetwerk Nederland verzamelen en verspreiden informatie en kennis over theorie, beleid en praktijk van cultuureducatie in Nederland en het buitenland. Zij maken deze informatie en kennis toegankelijk en toepasbaar voor iedereen die werkt in of voor de cultuureducatie in instellingen voor kunst en cultuur, de amateurkunst, het onderwijs, de centra voor de kunsten en bij de verschillende overheden.

Cultuurnetwerk Nederland heeft een gespecialiseerde bibliotheek, organiseert studiedagen, debatten, trainingen en congressen, geeft publicaties uit en onderhoudt internetsites.

## CULTUUR + EDUCATIE

Reeks thematische uitgaven over cultuureducatie, uitgegeven door Cultuurnetwerk Nederland.

### SAMENVATTING CULTUUR+EDUCATIE 28

Wat gebeurt er precies tijdens het leren en doceren van muziek? Dat proberen onderzoekers naar muziekeducatie te ontrafelen, om vervolgens suggesties voor verbetering te kunnen geven. Deze uitgave biedt een brede keuze uit recent muziekeducatief onderzoek. De optiek van de auteurs varieert van zeer praktijknabij tot fundamentele reflectie op de muziekpedagogische praktijk. Melissa Bremmer ontleedt wat improviseren precies is en hoe dit in basis- en voortgezet onderwijs geleerd kan worden. Adri de Vugt bespreekt studies naar leren en doceren in het muziekvakonderwijs. Een specifieke vorm van onderzoek, te weten action research, staat centraal in de bijdrage van Tim Cain. Marianne Op ten Berg beschrijft wat er gebeurt als je zeer jonge kinderen kennis laat maken met muziek, daarbij puttend uit haar eigen observaties en ervaringen als muziekpedagoge. In een afsluitende beschouwing vat gastredacteur Constantijn Koopman alle lijnen samen en benoemt hij zowel de verworven inzichten als de hiaten van muziekeducatief onderzoek.

### IN VOORBEREIDING

- Mbo kunstvakonderwijs (werktitel) Dit themanummer geeft een beeld van de huidige stand van zaken in het mbo Kunstonderwijs. Met bijdragen over kwalificaties en competenties mbo-kunstonderwijs, de kwaliteit van mbo- en hbo-kunstopleidingen en de schoolloopbaan van creatieve mbo'ers.

