

# Muzikaal spel in groep 1/2: feit of fictie?<sup>1</sup>

Christiane Nieuwmeijer

**In het conceptvoorstel van Curriculum.nu voor het muziekonderwijs in de onderbouw mogen kleuters spelend muziek ontdekken. Dat klinkt veelbelovend, maar in hoeverre kunnen groepsleerkrachten dit muzikale spel van jonge kinderen begeleiden? Wat weten ze ervan en wat doen ze ermee? In dit artikel doet Christiane Nieuwmeijer verslag van haar studie naar het muziekonderwijs in groep 1/2. Ze keek naar inhoud en doelen en de vaardigheden van leerkrachten om muzikaal spel aan te bieden en te begeleiden.**

1 Dit artikel is een vrije Nederlandse bewerking van: Nieuwmeijer, C., Marshall, N., & Van Oers, B. (2019). Dutch early years classroom teachers facilitating and guiding musical play: Problems and opportunities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6).

In Nederland staat muziekonderwijs verplicht op het rooster van basisscholen. Muziek vormt samen met beeldende vorming, drama en dans het domein Kunstzinnige oriëntatie waarvoor de overheid kerndoelen heeft geformuleerd. De laatste jaren is er veel aandacht voor muziekonderwijs in het basisonderwijs, mede door de stichting Meer Muziek in de Klas en landelijke subsidie-regelingen zoals 'Muziek in ieder Kind' of 'Impuls Muziekonderwijs'. Hierdoor lijkt het Nederlandse muziekonderwijs weer in de lift te zitten: steeds meer scholen bieden structureel muziekonderwijs aan.

Een groot percentage van de groepsleerkrachten voelt zich 'enigszins' (45%) tot 'redelijk positief' (39%) over de eigen muzikale vaardigheden en deskundigheid (Nooij, De Graauw, Van Essen, & Van den Broek, 2018). In de praktijk blijken zij dan ook meestal het muziekonderwijs te verzorgen; slechts een derde van de Nederlandse basisscholen heeft (al dan niet op projectbasis) een vakleerkracht in dienst (Nooij et al., 2018).

In de muzieklessen van de groepsleerkrachten gaat het meestal om klas-sikale en leerkrachtgestuurde activiteiten: de leerkracht leert de hele groep een lied aan of laat alle kinderen tegelijk luisteren naar of spelen op muziek-instrumenten (Van Schilt-Mol, Mariën, Van Vijfeijken, & Broekmans, 2011). In principe is er niets mis met deze aanpak: hij is praktisch en draagt bijvoorbeeld bij aan de vocale ontwikkeling, muzikaliteit en creativiteit van kinderen. Maar voor jonge kinderen (4-6 jaar) sluit deze aanpak minder goed aan bij de manier waarop zij leren. Jonge kinderen spelen graag en al spelend leren zij over de wereld om hen heen. Spel als uitgangspunt voor ontwikkeling is stevig verankerd in het denken over onderwijs aan jonge kinderen: het draagt bij aan hun cognitieve ontwikkeling (Vygotsky, 1978; Flee, 2010; Pellegrini, 2009), sociale ontwikkeling (Parten, 1932; Kohnstamm, 1980) en muzikale ontwikkeling (Marsh & Young, 2006; Littleton, 2015).

In dit artikel sta ik uitgebreid stil bij de inhoud en doelen van het muziek-onderwijs in de onderbouw van de basisschool en de vraag in hoeverre muzikaal spel hier deel van uitmaakt. Alvorens de opzet en bevindingen van mijn onderzoek hiernaar te beschrijven ga ik eerst in op de voorstellen voor het nieuwe curriculum en het begrip muzikaal spel.

## Een nieuw curriculum

Muzikaal spel betreft spel van kinderen in een (door de leerkracht) ingerichte muzikale omgeving, zoals een muziekhoek. Kinderen mogen hierin vrijwillig en voor langere tijd spelen. Ze ontdekken muziek door te experimenteren en door verschillende vormen van (muzikaal) rollenspel. De leerkracht faciliteert en observeert het spel van kinderen. Voor de muzikale ontwikkeling binnen dit spel is het echter ook nodig dat de leerkracht het spel begeleidt (Littleton, 1998; Marsh & Young, 2006, Moorhead & Pond, 1978). Deze begeleiding kan variëren van het meespelen met kinderen, tot het toevoegen of voordoen van nieuwe

materialen en muzikale activiteiten. De huidige kerndoelen voor Kunstzinnige oriëntatie zijn echter zo breed geformuleerd, dat die geen directe aanleiding geven om het muziekonderwijs vanuit spel te benaderen.

Toch gloort er hoop voor muzikaal spel in de onderbouw, en wel door de voorstellen voor Kunst en Cultuur Onderbouw van Curriculum.nu. Sinds het voorjaar van 2018 werken in opdracht van het ministerie van Onderwijs zo'n 150 leraren en schoolleiders in ontwikkelteams binnen negen leergebieden aan deze voorstellen, ondersteund door adviseurs en experts. De voorstellen gaan met name over de onderwijsinhoud (wat) en niet over de didactiek (hoe). Op 10 oktober 2019 hebben de ontwikkelteams hun plannen ingediend bij minister Slob en daarna vindt verdere politieke besluitvorming plaats.

De conceptvoorstellen van het ontwikkelteam Kunst & Cultuur van Curriculum.nu voor de onderbouw primair onderwijs lijken kansen te bieden aan muzikaal spel, aangezien spelend en ontdekkend leren hierin centraal staan (Curriculum.nu, 2019)

Zo is voor het leergebied Kunst en Cultuur voor de onderbouw primair onderwijs bij de zogeheten bouwsteen 'Leren maakstrategieën gebruiken' het volgende te lezen:

'Jonge kinderen uiten zich van nature zintuiglijk, lichamelijk en intuïtief. Zij leren door te doen en te spelen. In de onderbouw van het PO ontdekken leerlingen spelend hoe zij uiting kunnen geven aan fantasie en ervaringen. Ze proberen uit, kijken en luisteren naar elkaar, delen ideeën en ontdekkingen en komen zo tot nieuwe artistieke inzichten die verwonderen en de fantasie prikkelen. (...) Creatieve maakstrategieën richten zich in deze fase op de zintuiglijke ervaring en het spelend leren, experimenteren, (re) produceren en improviseren in (bewegend) beeld, klank, woord en beweging of een combinatie hiervan. Leerlingen scherpen hun zintuigen door te kijken, voelen, horen, ruiken en proeven. Ze verkennen verschillende kunstdisciplines door te spelen en te experimenteren met materialen en middelen. Ze experimenteren met beschikbare of zelfgemaakte muziek-instrumenten.' (p. 19)

Dat kinderen hier bepaalde vaardigheden voor nodig hebben, wordt duidelijk onder de bouwsteen 'Leren technieken en artistieke vaardigheden gebruiken':

'Leerlingen leren:

- spelend vakspecifieke (digitale) technieken en vaardigheden in (bewegend) beeld-, klank, woord en beweging of een combinatie hiervan ontdekken
  - eenvoudige elementen met betrekking tot (bewegend) beeld, muziek, theater en dans gebruiken zoals [...] hard-zacht, snel-langzaam, hoog-laag
  - eenvoudige vaktaal gebruiken bij het maken van artistieke uitingen.'
- (p. 31)

Spelend ontdekken, experimenteren, fantasie en ervaringen – het is duidelijk dat het ontwikkelteam met deze voorstellen probeert aan te sluiten bij de manier waarop jonge kinderen leren. Hoe leerkrachten aan deze benadering van (muziek)onderwijs inhoud kunnen geven, wordt niet uitgewerkt; de overheid mag zich immers alleen met het ‘wat’ en niet met het ‘hoe’ bemoeien. Dit roept wel de vraag op in hoeverre groepsleerkrachten in staat zijn dit vorm te geven. Kennen zij manieren om muziek binnen spelsituaties aan te bieden? Kunnen zij het muzikale spel van kinderen vervolgens begeleiden, om hen de in het curriculum genoemde vaardigheden te laten ontdekken, zoals de vakspecifieke vaardigheden voor het maken van artistiek werk? Of om het verschil tussen hoog en laag te herkennen? En wie leert hen die eenvoudige vaktaal?

Er is weinig tot geen onderzoek beschikbaar over hoe en of groepsleerkrachten muzikaal spel aanbieden en begeleiden in hun groepen. Het meeste onderzoek richtte zich op vakleerkrachten met een muzikale achtergrond die bovendien vaak in kleinere groepen werken (bijvoorbeeld: Niland, 2009; Dansereau, 2015). In mijn onderzoek heb ik juist wel gekeken naar hoe groepsleerkrachten in de onderbouw primair onderwijs hun muziekonderwijs inrichten. Het richt zich op de volgende onderzoeksvragen:

- Wat is de inhoud en het doel van het muziekonderwijs van groepsleerkrachten groep 1/2 in het basisonderwijs?
- In hoeverre faciliteren en begeleiden deze groepsleerkrachten muzikaal spel?
- Welke waarde hechten deze groepsleerkrachten aan muzikaal spel?

## Theoretisch kader: spel en muzikaal spel

### *Spel en spelontwikkeling*

Kinderen spelen, en hoewel iedereen spel onmiddellijk herkent, blijkt het nog moeilijk er een eenduidige definitie van te geven. Een aantal opvattingen over spel wordt echter algemeen gedeeld, namelijk: (Fromberg & Bergen, 2006; Kohnstamm, 1980; Van Oers, 2005):

- Het kind speelt met plezier en intense betrokkenheid.
- Het kind speelt niet met een speciaal doel, maar is gericht op het proces van het spelen. Het spel is doel in zichzelf.
- Het kind speelt vrijwillig en kiest zelf – een kind dwingen om te spelen is onmogelijk.
- Het kind neemt grotendeels zelf het initiatief om te gaan spelen en speelt zolang het geboeid is of er de kans voor krijgt.

Bodrova (2008) beschouwt spel als een 'leidende activiteit' die cruciaal is voor de ontwikkeling van kinderen. Zij stelt dat een kind niet verder komt in zijn ontwikkeling zonder te spelen. Jonge kinderen zijn in hun spel aanvankelijk vooral bewegend en manipulerend bezig: ze verkennen en experimenteren met voorwerpen en materialen om er meer grip op te krijgen (El'konin, 1977). Na verloop van tijd krijgen voorwerpen en handelingen meer betekenis voor hen, wat zich uit in eenvoudig rollenspel waarin kinderen handelingen en rollen naspelen die ze kennen uit hun omgeving. Zodra ze meer ervaring hebben met de wereld om hen heen, gaat hun spel over in thematisch spel waarin ze (vaak vanuit samenspel) die wereld naspelen om deze te begrijpen.

Om hun rollenspel zoveel mogelijk op de werkelijkheid te laten lijken hanteren kinderen (zelfbedachte) regels. Dit kunnen sociale regels zijn ('ik ben de dokter en jij de patiënt'), technische ('de trommel is het stuur van de auto') of strategische (bijvoorbeeld afspraken over tegelijk beginnen met muziek maken) (Van Oers, 2013). Het is belangrijk dat de leerkracht het spel niet te veel stuurt, maar dat kinderen vrij zijn om hun eigen regels en bedoe-lingen vast te stellen en zelf betekenis te geven aan materialen en middelen (Janssen-Vos, 2006). Dit vraagt sensitiviteit van de leerkracht voor wat kinderen bezighoudt, evenals de nodige kennis over hun ontwikkeling (Brouwers, 2010).

Spel komt, juist omdat het vrijwillig en 'leuk' is, in de Nederlandse onderbouwcurricula vaak in het gedrang, mede doordat veel leerkrachten werken volgens vooraf geplande activiteiten met toetsbare doelen (Brouwers, 2010). Om spel te stimuleren zouden ze meer de regie uit handen moeten durven geven en zich richten op wat kinderen bezighoudt en op de processen die zich tijdens het spel van kinderen afspelen.

### ***Muzikaal spel***

Kinderen maken op verschillende plaatsen (school, televisie, thuis, kerk) kennis met de muzikale praktijken van hun cultuur: mensen zingen en spelen, in de rol van muzikant, dirigent of componist. Kinderen spelen deze muzikale situaties en bijbehorende rollen in grote lijnen na, waarbij ze culturele hulpmiddelen gebruiken (zoals muziekinstrumenten, een dirigererstokje of muziekstandaard) en geven er op die manier betekenis aan (El'konin, 1977; Barret & Tafuri, 2012). Het muzikale spel van kinderen is dus een sociaal-culturele activiteit gebaseerd op de wereld van volwassenen.

De laatste decennia is vrij veel onderzoek gedaan naar het zogenoemde 'vrije muzikale spel' van kinderen: spontaan muzikaal gedrag in natuurlijke omgevingen zoals op het schoolplein of op straat (Campbell, 1998; Littleton, 1998). Mijn onderzoek gaat juist over het muzikale spel van kinderen in speciaal daartoe ingerichte omgevingen, zoals een muziekhoeke, waarin kinderen vrij mogen spelen met diverse muziekinstrumenten, geluidsdragers of muzikale attributen. Kinderen vertonen hier diverse vormen van muzikaal gedrag: ze zingen bekende liedjes of bedenken ze zelf en verwerken daarin allerlei vocalisaties en taal (Marsh & Young, 2006).

In hun spel met muziekinstrumenten zijn ze zoals gezegd aanvankelijk exploratief bezig, maar brengen ze vaak ook bewust ritmische of melodische patronen aan in hun spel, die vaak gepaard gaan met beweging (Dansereau, 2015; Wright, 2003). Kinderen bewegen overigens vaak ritmisch op muziek van zichzelf en anderen (Moorhead & Pond, 1978; Young, 2003). Kinderen van 5-6 jaar die regelmatig spelen met muziekinstrumenten, kunnen interesse tonen voor het noteren van hun eigen muziek. Ze bedenken hiervoor verschillende notatievormen, waarmee ze hun inzichten in muzikale kenmerken demonstreren (Carroll, 2007). Na verloop van tijd wordt hun spel meer en meer een afspiegeling van hun begrip van de betekenissen, regels en artefacten van hun eigen muziekcultuur (Barrett & Tafuri, 2012).

Muzikaal spel blijkt ook een positieve invloed te hebben op andere ontwikkelingsgebieden, bijvoorbeeld op de auditieve verwerking en daarmee ook op de taalverwerving (Putkinen, Saariviki, & Tervaniemi, 2013). Door muzikaal spel neemt het zelfregulerend gedrag van kinderen toe, vooral omdat zij hierin veel en vaak keuzes moeten maken (Zachariou & Whitebread, 2015). Dit komt overeen met bevindingen van John, Cameron en Bartel (2016), die eveneens een toename van sociaal gedrag constateerden bij kinderen die betrokken waren in muzikaal spel.

Samenvattend leren kinderen in muzikaal spel spelenderwijs over muziek en over zichzelf als muzikant en komt dit daarnaast hun cognitieve en sociale ontwikkeling ten goede. Op grond daarvan definieer ik muzikaal spel daarom als volgt:

‘Muzikaal spel is een sociaal-culturele activiteit die plaatsvindt in een geprepareerde muzikale omgeving waarin jonge kinderen, onder beperkte begeleiding van een leerkracht, vanuit een hoge betrokkenheid leren over muziek door multisensorisch spel met hun stem, beweging en geluid(makers), gecombineerd met of gevolgd door muzikaal rollenspel, waarin zij min of meer vrij de sociaal-culturele en muzikale praktijken van hun cultuur naspelen, gebaseerd op de daarbij behorende rollen, regels en artefacten.’

### ***De rol van de leerkracht***

Hoewel het belangrijk is kinderen vrij te laten spelen zonder al teveel bemoeienis is ondersteuning van de leerkracht op zeker moment toch nodig om hun spel en daarmee de muzikale ontwikkeling te stimuleren. De leerkracht kan optreden als facilitator, observant, participant of initiator.

### ***Faciliteren***

De leerkracht zorgt voor een stimulerende, muzikale omgeving die is uitgerust met divers materiaal (zoals muziekinstrumenten en andere geluidsmakers, cd's), tot beweging uitnodigend materiaal (zoals linten of sjaltjes) en teken- en schildermateriaal (onder anderen Barrett & Tafuri, 2012; Glover, 2000).

Zij zorgt bovendien dat kinderen voldoende tijd en gelegenheid krijgen om te spelen, opdat ze verschillende muzikale gedragingen kunnen doorlopen (Bartel & Cameron, 2007; Dansereau, 2015).

### *Verwachtingen*

Het manipulerende en experimenterende spel van jonge kinderen wekt bij leerkrachten vaak de indruk dat zij muzikaal gezien 'maar wat doen'. Ze beschouwen hun spel daarom vaak als 'herrie' of onwenselijk gedrag, omdat het niet lijkt op hun idee van muziek, namelijk volwassen muziek, gebaseerd op culturele conventies (Young, 1999; Zur & Johnson-Green, 2008; Glover, 2000). Wat kinderen féitelijk doen is een diep doorvoelde multisensorische verkenning van geluid en de mogelijkheden van materialen, passend bij hun ontwikkelingsfase. Daarbij zijn jonge kinderen vooral gericht op het spelen zèlf en (nog) niet op het creëren van een herkenbaar, reproduceerbaar 'product' (Barrett & Tafuri, 2012; Wright, 2003). Het vraagt om een andere benadering en enige ervaring om de muziek van jonge kinderen te begrijpen en er adequaat op te reageren. Het is daarom belangrijk dat leerkrachten geen onnodige regels of hun eigen muzikale verwachtingen opleggen aan het spel van kinderen (Koops, 2012).

### *Spelbegeleiding*

Om het muzikale spel van jonge kinderen goed te kunnen begeleiden heeft de leerkracht allereerst enige kennis nodig van hun globale (muzikale-)ontwikkeling, zodat zij een adequate inschatting kan maken van hun muzikale bedoelingen en -behoeftes (Young, 2005; Smith & Montgomery, 2007). Daartoe kan de leerkracht als participierend observant met de kinderen meespelen, daarbij hun initiatieven volgend (St. John, 2015). Op basis van de observaties kan zij vervolgens verschillende responsieve, non-verbale vormen van ondersteuning aanbieden, zoals het herhalen van muzikale kenmerken van het muzikale spel van kinderen, deze vergroten, beantwoorden of opnemen en afluisteren. Daarmee bevestigt de leerkracht kinderen positief in hun muzikale acties en stimuleert zij tegelijkertijd hun muzikaal gehoor en -geheugen (Young & Glover, 1998; Koops, 2012). Om het spelrepertoire van kinderen te vergroten kan de leerkracht nieuwe attributen en instrumenten en hun speelwijzen introduceren, of rollen en handelingen van betekenisvolle muzikale situaties voorspelen (Wright, 2003; St. John, 2005; Bartel & Cameron, 2007).

Bij het geven van feedback is het belangrijk dat de leerkracht zich richt op het proces van het muzikale spel in plaats van op het product (Smithrim & Upitis, 2007) en daarbij beschrijvende, muzikale taal gebruikt. Zo zorgt zij er niet alleen voor dat kinderen meer besef krijgen van wat ze muzikaal aan het doen zijn, het verschaft hen ook een muzikaal vocabulaire waarmee ze op den duur hun eigen muzikale bedoelingen kunnen beschrijven en bespreken, als een eerste stap naar metacognitie (Glover, 2000; Wright, 2003).

## Onderzoeksmethode

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen heb ik een exploratieve interviewstudie gedaan. Deze keuze is gemaakt om inzicht te krijgen in de inhoud van het muziekonderwijs van leerkrachten en hun eventuele ervaringen met muzikaal spel.

### **Onderzoeksgroep**

De onderzoeksgroep bestond uit twintig groepsleerkrachten uit groep 1/2, (19 vrouwen/1 man) in de leeftijd van 29 tot 63 jaar, afkomstig van basisscholen verspreid over Nederland. Van hen hadden achttien leerkrachten een pabo-opleiding afgerond, en twee leerkrachten de voormalige kleuterleidersopleiding (KLOS). Volgens CBS-gegevens blijkt de samenstelling en achtergrond van de onderzoeksgroep hiermee een realistische afspiegeling te zijn van de totale populatie (CBS, 2018).

Om te zorgen voor een willekeurige selectieprocedure van onbekende respondenten uit heel Nederland, werden deze gerekruteerd door leden van het landelijke Netwerk Muziekdocenten Pabo (NMP). Om een voorkeur voor of aversie tegen muziekonderwijs uit te sluiten, werd hen de globale vraag gesteld of zij mee wilden werken aan een 'interview over onderwijs aan het jonge kind'. Na toezegging werden respondenten verder geïnformeerd over de aard van het interview, te weten spel en muziekonderwijs. Alle respondenten stemden daarop toe in het interview, het opnemen ervan en het anoniem publiceren van de aldus verkregen data.

De omvang van de onderzoeksgroep (N=20) is geëvalueerd met het concept *information power* (Malterud, Siersma, & Guassora, 2015): hoe hoger de informatiekraft van een onderzoeksgroep, des te kleiner die groep kan zijn. Malterud en collega's onderscheiden vijf items die daarbij van invloed zijn: 1) het doel van de studie; 2) de specificiteit of representativiteit van de onderzoeksgroep voor de populatie; 3) de theoretische onderbouwing; 4) de kwaliteit van het interview en 5) de gebruikte analyse.

Een studie met een breed onderzoeksdoel (1) vraagt om een grotere onderzoeksgroep dan die vanuit een afgebakend, specifiek doel. Verder geldt dat hoe specifiek de respondenten zijn voor de onderzoeksgroep qua kennis, ervaring of eigenschappen (2), des te kleiner de groep kan zijn. Een studie vanuit een beperkt theoretisch kader (3) vraagt om een grotere onderzoeksgroep dan die vanuit een gedegen theoretische onderbouwing. Verder leveren goede, diepgaande interviews (4) veel informatie op, waardoor de groep eveneens kleiner kan zijn. Ten slotte kan een selecte, goed gekozen onderzoeksgroep voldoende zijn voor de analyse van een kleine, enkelvoudige case (5), terwijl een complexe, meervoudige casestudie om een veel grotere groep vraagt om betrouwbare data op te kunnen leveren.



Omdat de onderzoeksgroep voor deze studie tegemoet kwam aan vier van deze vijf items, was de informatiekraft van de beschreven casestudie relatief hoog: vanuit een stevige theoretische basis (3) verkende de studie een klein en goed afgebakend onderzoeksdoel (1), te weten het muziekonderwijs van leerkrachten groep 1/2 in het basisonderwijs. Door het bevragen van alleen deze doelgroep was de onderzoeksgroep uitermate specifiek voor de populatie (2) en de interviewende onderzoeker ten slotte, was een ervaren docent met een gedegen kennis van het werkveld, hetgeen leidde tot diepgaande interviews, rijk aan data (4). Op basis hiervan beoordeelde ik de grootte van de onderzoeksgroep voldoende voor latere hypotheses.

### **Interviews**

Voor het onderzoek voerde ik semigestructureerde interviews van gemiddeld vijftig minuten. Er was een interviewleidraad, gebaseerd op de onderzoeksvragen en met open vragen over vier thema's: algemene achtergrondinformatie van de respondent (leeftijd, jaren ervaring, soort school et cetera); inhoud en doel van het muziekonderwijs; de plaats van spel en spelbegeleiding in het algemeen en van muzikaal spel in het bijzonder in het (muziek)curriculum. Om de respondenten te stimuleren vrijuit te vertellen waren de interviews los en conversationeel van aard, wat resulteerde in rijk gedetailleerde data. De interviews werden audio opgenomen en vervolgens verbatim uitgewerkt.

### **Data-analyse**

De analyse van de data gebeurde met de zogeheten *framework approach* (Ritchie & Spencer, 1993). Op basis van de doelstellingen van het onderzoek, de bestudeerde theorie en de thema's uit de interviewleidraad is een thematisch raamwerk opgesteld dat resulteerde in 23 codes. Om de betrouwbaarheid van de codes te testen heb ik voorafgaand aan de analyse twee pabomuziekdocenten na een mondelinge instructie gevraagd elk zelf codes te bedenken bij twee willekeurig gekozen verbata. Er is voor hen gekozen, omdat zij door hun achtergrond de in de interviews spelende onderwerpen goed kunnen herkennen en duiden. Hun codes zijn vergeleken met die van de oorspronkelijke codeset, wat leidde tot de toevoeging van één extra code. Vervolgens werden alle interviews met de herziene set gecodeerd.

Als extra betrouwbaarheidscheck werden na de codering twee onafhankelijke pedagogen met kennis van zowel coderen als het basisonderwijs gevraagd ieder twee verbata te coderen. Deze coderingen zijn vergeleken met die van de onderzoeker. Hieruit bleken geen noemenswaardige verschillen. Ten slotte werd de validiteit van de voornaamste bevindingen over de muzikale kennis en vaardigheden van groepsleerkrachten geverifieerd bij pabomuziekdocenten. Hiervoor zijn tijdens een nationale conferentie 32 muziekdocenten van 21 Nederlandse pabo's (op een totaal van 32) geënquêteerd.

## Resultaten

### *Inhoud en doelen van muziekonderwijs*

Alle twintig bevroegde leerkrachten geven voornamelijk klassikaal en leerkrachtgestuurd muziekonderwijs, met een accent op zingen en bewegen. Twee leerkrachten die zelf muzikaal actief zijn, laten kinderen af en toe op muziekinstrumenten spelen. Drie leerkrachten zeiden geen doelen te hebben ([lachend:] 'Is dit een meerkeuzevraag....?'). Twaalf leerkrachten noemden, na doorvragen, naast 'gezellig', vooral niet-muzikale doelen zoals 'leren samenwerken' of 'taalverwerving'. Vijf leerkrachten zeiden ook te werken aan globaal omschreven muzikale doelen zoals 'hoog en laag', of 'maatgevoel'.

De meeste leerkrachten zeiden het muzikale niveau van kinderen niet te kunnen herkennen wegens een gebrek aan kennis. Sommigen zeiden vooral kinderen te zien die eruit springen, dat wil zeggen kinderen die opvallend muzikaal of muzikaal geïnteresseerd zijn. Van de twee leerkrachten die zeiden de muzikale vaardigheden en behoeftes van kinderen wél te kunnen herkennen, was er één zelf muzikaal actief en keek de ander al enige jaren mee in de lessen van de muziekvakleerkracht van de school.

Bovengenoemde uitkomsten worden ondersteund door de validiteitscheck bij de pabomuziekdocenten, vooral de focus op klassikaal, leerkrachtgestuurd muziekonderwijs en de ontbrekende kennis over muzikale ontwikkeling van kinderen bij leerkrachten.

### *Muzikaal spel*

Na een losse, voorbeeldmatige omschrijving van het concept muzikaal spel is de leerkrachten gevraagd in hoeverre dit deel uitmaakt of heeft uitgemaakt van hun muziekonderwijs. Tien leerkrachten bleken nog nooit enige vorm van muzikaal spel te hebben aangeboden, voornamelijk omdat ze 'daar nog nooit aan hadden gedacht'. Negen leerkrachten vertelden in het verleden wel eens met vormen van muzikaal spel in hun groepen te hebben gewerkt, zij het in opdrachtvorm, zoals het laten uitvoeren van liedjeskaartjes of het spelen van kleurgecodeerde melodietjes op flessen. De begeleiding van dit muzikale spel van kinderen varieerde van géén tot meespelen of voordoen van bepaalde handelingen. Na doorvragen bleek dat de leerkrachten het begeleiden moeilijk vonden, want: 'de kinderen maakten alleen maar herrie' of 'ze deden niet wat de bedoeling was'. Vaak bloedde het spel van kinderen dood. Omdat geen van de leerkrachten wist hoe hiermee verder te gaan, hadden ze het muzikale spel uiteindelijk maar gestaakt.

Eén leerkracht daarentegen biedt regelmatig muzikaal spel aan binnen haar muziekonderwijs. Op basis van een verdiepingsmodule Muziek en het Jonge Kind, gevolgd tijdens haar pabo-opleiding, creëert deze leerkracht regelmatig situaties waarin kinderen vrijwillig mogen spelen met muziekinstrumenten en verschillende geluidsmakers. Haar begeleiding bestaat uit het demonstreren van materialen en het voordoen (modelen) van verschillende

spelmannieren in kleine groepjes en klassikaal. Ze beschreef hoe in eerdere muzikale spelsituaties kinderen experimenteerden met de materialen, simpele vormen van notatie bedachten en betrokken waren in muzikaal rollenspel zoals 'dirigent en orkest'. Opvallend was dat deze leerkracht niet repte over geluidsoverlast: 'Kinderen zijn er snel aan gewend en voor jezelf geldt dat als je weet wat ze aan het doen zijn, namelijk ontdekken en leren, je het niet meer als herrie ervaart.' De leerkracht vertelde enthousiast over haar ervaringen en benadrukte de toegevoegde waarde van muzikaal spel voor haar en de kinderen.

Ook de overige leerkrachten heb ik gevraagd in hoeverre zij een toegevoegde waarde van muzikaal spel zagen of verwachtten voor hun muziekonderwijs, indien ze zouden weten hoe dit aan te bieden en te begeleiden. Al dan niet gebaseerd op ervaring, gaven alle leerkrachten aan een meerwaarde te zien van muzikaal spel en zeiden positieve effecten te verwachten op sociale en muzikale vaardigheden van kinderen (zoals concentratievermogen, samenwerking, auditieve vaardigheden, ritmische vaardigheden). Ze verwachtten ook een grotere betrokkenheid van kinderen, mede doordat een muziekhoek hen in de gelegenheid stelt vaker dan normaal met muziek in aanraking te komen. Ten slotte verwachtten de respondenten dat het aanbieden van muzikaal spel hen wellicht meer en betere inzichten zou kunnen geven in de muzikale uitingen en -behoeftes van kinderen.

Samenvattend kunnen we dus stellen dat, met uitzondering van één leerkracht, geen van de leerkrachten (voldoende) kennis en ervaring heeft om muzikaal spel te kunnen aanbieden of te begeleiden. Leerkrachten kennen het fenomeen niet of zijn niet in staat het muzikale spel van kinderen op zijn merites te beoordelen en effectief te begeleiden. Deze uitkomsten lijken te worden gestaafd door bevindingen uit de enquête onder pabodocenten muziek, die laten zien dat slechts tien procent in de muziekles aandacht besteedt aan het muzikale spel van jonge kinderen. Verder zegt zestig procent dat kennis van de muzikale ontwikkeling van kinderen een onderbelicht onderwerp is in hun curricula, vooral wegens tijdgebrek. De overige veertig procent biedt dit slechts aan in keuzemodules.

## Conclusie en discussie

Het in dit artikel beschreven onderzoek richtte zich op de inhoud en doelen van het muziekonderwijs van groepsleerkrachten in de groepen 1 en 2 van het primair onderwijs in Nederland en op de vraag in hoeverre het aanbieden en begeleiden van muzikaal spel hiervan deel uitmaakt. Hoewel de uitkomsten door de bescheiden onderzoeksgroep (N=20) niet zullen gelden voor de hele beroepsgroep, zijn er toch enkele belangrijke, zij het voorzichtige uitkomsten te melden.

De helft van de leerkrachten was onbekend met het aanbieden en begeleiden van muzikaal spel. Negen hadden dit in het verleden wel gedaan (zij het vooral in de vorm van opdrachten), maar waren niet tevreden over de uitkomsten: de kinderen deden niet wat ze hadden bedacht, of het spel stopte uit zichzelf. Leerkrachten wisten niet goed hoe het spel verder te begeleiden. Deze ervaringen zouden kunnen worden verklaard door het feit dat hun begeleiding niet voldeed aan een noodzakelijke voorwaarde om tot (muzikaal) spel te komen, namelijk vrijheid voor de kinderen. De leerkrachten lieten hen niet vrij, maar gaven opdrachten (zoals instructies, regels of verhoogde aandacht) die niet per se aan de muzikale behoeften van de kinderen tegemoet kwamen, maar hen juist in hun vrijheid beperkten. Verder lijkt de teleurstelling van de leerkrachten over de resultaten ('een hoop herrie') te wijzen op een gebrek aan kennis van het muzikale spel van jonge kinderen en het daarbij horende exploratieve gedrag. Ze bleken zich voornamelijk op het muzikale product (de herrie) te hebben gericht in plaats van op het proces dat de kinderen doorlopen, en gingen bovendien uit van hun eigen (volwassen) normen over hoe muziek hoort te klinken. Ook dit kan hebben geleid tot het stilvallen van het muzikale spel van kinderen. De ervaringen van deze leerkrachten laten zien dat ze over onvoldoende kennis over muzikaal spel en de muzikale ontwikkeling van kinderen beschikken.

De enige leerkracht die regelmatig muzikaal spel aanbood en begeleidde, was waarschijnlijk succesvol om een aantal redenen. Doordat ze regelmatig muzikale spelactiviteiten aanbood, kregen de kinderen voldoende tijd voor hun muzikale ontdekkingstocht. Verder herkende en accepteerde ze de spontane muzikale verkenningen van kinderen, zonder hun vrijheid te beperken door onnodige regels of door strikte ideeën over wat wel en geen muziek is. Daardoor konden de kinderen muziek spelenderwijs verkennen en speelden ze sociaal-dramatisch spel met eigen regels. Ten slotte begeleidde de leerkracht het spel van de kinderen effectief door materialen en spelmanieren te demonstreren, waarmee ze hun spelrepertoire en muzikale handelingen vergrootte. De leerkracht schreef deze succesvolle ervaringen toe aan de extra kennis die ze had opgedaan tijdens een pabospecialisatie Muziek en het Jonge Kind.

De ervaringen van deze leerkracht zijn een aanwijzing dat onderbouwleerkrachten in principe in staat zouden kunnen zijn om muzikaal spel aan te bieden en te begeleiden, mits zij hierin worden geschoold. Een dergelijke scholing zou zich dan moeten richten op hoe je muzikaal spel kunt aanbieden, op kennis van de muzikale ontwikkeling en behoeftes van jonge kinderen en op hoe je muzikaal spel het beste kunt begeleiden.

Aangezien alle respondenten zeiden een toegevoegde waarde van muzikaal spel voor hun muziekonderwijs te zien, lijkt een dergelijke training zowel haalbaar als wenselijk. Cerniglia (2013, p. 72) adviseert bijvoorbeeld: 'Offering professional development workshops or specific training would be helpful as

would hiring an early childhood music specialist as a consultant for teachers.’  
Vervolgonderzoek is nodig om in kaart te brengen hoe een dergelijke (na)  
scholing eruit zou kunnen zien; een die groepsleerkrachten leert om muzikaal  
spel succesvol aan te bieden en te begeleiden binnen hun muziekonderwijs.

**Christiane Nieuwmeijer** is  
promovendus aan de Vrije  
Universiteit Amsterdam en  
docent aan het conservatorium  
van de Hogeschool voor de  
Kunsten Utrecht en het Koninklijk  
Conservatorium Den Haag.  
E a.c.nieuwmeijer@vu.nl

## Literatuur

- Barrett, M., & Tafuri, J. (2012). Creative meaning-making in infants' and young children's musical cultures. In G. McPherson, & G. Welsh (Eds.), *The Oxford handbook of music education, volume 1* (pp. 296-316). New York: Oxford University Press.
- Bartel, L., & Cameron, L. (2007). Understanding the conditions of learning in early childhood music education. In K. Smithrim, & R. Upitis (Eds.), *Listen to their voices: research and practice in early childhood music, volume 3* (pp. 57-86). Toronto: Canadian Music Educators' Association.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- Brouwers, H. (2010). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Coutinho.
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in their heads: Music and it's meaning in children's lives*. New York, NY: Oxford University Press.
- Carroll, D. (2007). *Children's use of personal, social and material resources to solve a music notational task: A social constructivist perspective*. Unpublished doctoral dissertation, McGill University Montreal.
- CBS. (2018, 29 juni). *Leerkrachten in het basisonderwijs*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/achtergrond/2018/26/leerkrachten-in-het-basisonderwijs>
- Cerniglia, E. G. (2013). Musical play in early childhood classrooms. Taking it one step further. *Young Children*, 68(11), 68-73.
- Curriculum.nu. (2019). *Conceptvoorstellen leergebied kunst en cultuur. 7 mei 2019*. <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2019/05/Conceptvoorstellen-Kunst-en-Cultuur.pdf>
- Dansereau, D. (2015). Young children's interactions with sound-producing objects. *Journal of Research in Music Education*, 63(1), 28-46.
- El'Konin, D. (1977). Towards the problem of stages in the mental development of the child. In M. Cole (Ed.), *Sovjet developmental psychology* (pp. 85-93). White Plains, NY: M.E. Sharpe.
- Fleer, M. (2010). *Early learning and development. Cultural-historical concepts of play*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fromberg, D. P., & Bergen, D. (Eds.) (2006). *Play from birth to twelve: contexts, perspectives, and meanings*. New York: Routledge & Francis.
- Glover, J. (2000). *Children composing – 4-14*. London: Routledge.
- Janssen-Vos, F. (2006). *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- John, B. A., Cameron, L., & Bartel, L. (2016). Creative musical play: An innovative approach to early childhood music education in an urban community school of music. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(3), 21-36.
- Kohnstamm, R. (1980). *Kleine ontwikkelingspsychologie*. Deventer: Van Lochem Slaterus.
- Koops, L. H. (2012). Now can I watch my video?: Exploring musical play through video sharing and social networking in an early childhood music class. *Research Studies in Music Education*, 34(1), 15-28.

Littleton, D. (1998). Music learning and child's play. *General Music Today*, 12(1), 8-15.

Littleton, D. (2015). *When music goes to school. Perspectives on learning and teaching*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishing Group.

Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2015). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753-1760.

Marsh, K., & Young, S. (2006). Musical Play. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician. A handbook of musical development* (pp. 289-310). Oxford: Oxford University Press.

Moorhead, G., & Pond, D. (1978). *Music of young children*. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for the Advancement of Music Education. (reprint of the 1941-1951 editions).

Niland, A. (2009). The power of musical play: The value of play-based, child-centered curriculum in early childhood music education. *General Music Today*, 23(1), 17-21.

Nooij, J., De Graauw, C., Van Essen, M., & Van den Broek, A. (2018). *Monitor Cultuureducatie primair onderwijs 2017-2018. Onderzoek naar de landelijke ontwikkelingen in cultuureducatie sinds 2015-2016 en in relatie tot het programma cultuureducatie met kwaliteit*. Nijmegen: ResearchNed.

Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269.

Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. New York: Oxford University Press.

Putkinen, V., Saarikivi, K., & Tervaniemi, M. (2013). Do informal musical activities shape auditory skill development in preschool-age children? *Frontiers in Psychology*, 4, 572.

Ritchie, J., & Spencer, L. (1993). Qualitative data analysis for applied policy research. In A. Bryman, & R. Burgess (Eds.), *Analyzing qualitative data* (pp. 173-194). London: Routledge.

Smith, K. M., & Montgomery, P. (2007). Free musical play & socially mediated learning. Musings for Early Childhood Education. In K. Smithrim, & R. Upitis (Eds.), *Listen to their voices: research and practice in early childhood music* (pp. 33-46). Toronto: Canadian Music Educators' Association.

Smithrim, K., & Upitis, R. (2007). *Listen to their voices: Research and practice in early childhood music*. Toronto: Canadian Music Educators' Association.

St. John, P. A. (2005). Developing community, defining context, discovering content: Young children's negotiation of skill and challenge. *Early Childhood Connections*, 4(1), 41-47.

Van Oers, B. (2005). *Dwarsdenken. Essays over ontwikkelingsgericht onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Van Oers, B. (2013). Educational innovation between freedom and fixation: The cultural-political construction of innovations in early childhood education in The Netherlands. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 178-191.

Van Schilt-Mol, T., Mariën, H., Van Vijfeijken, M., & Broekmans, A. (2011). *Muziekeducatie in het primair onderwijs. Een kwantitatieve en kwalitatieve verkenning van de stand van zaken*. Tilburg: IVA.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.

Wright, S. (2003). *The arts, young children, and learning*. Boston: Pearson Education.

Young, S. (1999). Just making a noise? Reconceptualizing the music-making of three- and four-year-olds in a nursery context. *Early Childhood Connections*, 5(1), 14-22.

Young, S. (2003). The interpersonal dimension: a potential source of musical creativity for young children? *Musicae Scientiae, Special 10th Anniversary*, 175-179.

Young, S. (2005). Seen but not heard: Young children, improvised singing and educational practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 270-280.

Young, S., & Glover, J. (1998). *Music in the early years*. London: Falmer Press.

Zachariou, A., & Whitebread, D. (2015). Musical play and self-regulation: does musical play allow for the emergence of self-regulatory behaviours? *International Journal of Play*, 4(2), 116-135.

Zur, S. S., & Johnson-Green, E. (2008). Time to transition: The connection between musical free play and school readiness. *Childhood Education*, 84(5), 295-300.



## Verschenen in Cultuur+Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volggproject*
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volggproject*
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen Culturele Diversiteit*
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek*
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland*
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volggproject*
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs*
- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties*
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen*
- 14 *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek*
- 15 *De beeldcultuur van kinderen. Internationale kinderkunst na het modernisme*
- 16 *Onderzoeken naar cultuureducatie in het primair onderwijs*
- 17 *Kunst en sociaal engagement. Een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en de gemeenschap*
- 18 *Effecten van kunsteducatie in internationaal perspectief*
- 19 *Vlaams onderzoek naar cultuureducatie*
- 20 *Amateurkunst in de Lage Landen*
- 21 *Pegasus' vlucht gevolgd. Cultuur en school 1997-2007: doelstellingen, onderzoek en resultaten*
- 22 *Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie 2008: een keuze uit gepresenteerde papers*
- 23 *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*
- 24 *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk. Een replicatie-onderzoek naar de theorie van u-vormige beeldende ontwikkeling*
- 25 *Nieuwe Amsterdammers leren van Stad en Taal*
- 26 *Media + Kunst + Educatie: internationale ontwikkelingen in media- en kunsteducatie*
- 27 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2009. Vier nominaties en een winnaar*
- 28 *Alle registers open: nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar muziekeducatie*
- 29 *Creatieve mbo-opleidingen tussen talentontwikkeling en arbeidsmarkt*
- 30 *Informeel leren in de kunsten: theorie en praktijken*
- 31 *Authentieke kunsteducatie*
- 32 *Max van der Kamp Scriptieprijs 2011*
- 33 *Cultuureducatie: een kwestie van onderwijskwaliteit*
- 34 *Brein, kunst en educatie*
- 35 *Observeren: een oud principe in een nieuw jasje*
- 36 *'Het goede, het ware, het schone en het leerbare': zes artikelen over cultuureducatie, over schoonheid en de beleving ervan en over leren in, door en over kunst*
- 37 *Onderzoek door docenten in het kunstvakonderwijs*

- 38 *Cultuureducatie met Kwaliteit: de volgende stap*
- 39 *Muziekeducatie: de relatie tussen onderzoek en praktijk*
- 40 *Leerplannen en competenties in internationaal perspectief*
- 41 *De kunst van het beoordelen*
- 42 *Dwarsdoorsnede van onderzoek naar cultuureducatie*
- 43 *Artistiek onderzoek*
- 44 *Kunst Leren Onderzoeken*
- 45 *Kunst inclusief*
- 46 *Evalueren om te leren*
- 47 *Creativiteit in de klas*
- 48 *Interculturele dialoog en diversiteit*
- 49 *Onderzoek cultuureducatie en -participatie: een selectie*
- 50 *Methoden en instrumenten van onderzoek*
- 51 *ArtsSciences als vakoverstijgend leergebied*

# Colofon

## **Cultuur+Educatie**

Cultuur+Educatie is hét tijdschrift over onderzoek naar leren, lesgeven en overdracht in kunst en cultuur. Het tijdschrift maakt actuele inzichten uit onderzoek toegankelijk. Cultuur+Educatie verschijnt drie keer per jaar.

## **Kernredactie**

Arno Neele (hoofdredacteur),  
Marie-José Kommers, Edwin van Meerkerk en Adri de Vugt

## **Redactieraad**

Gudrun Beckmann, Thomas De Baets, Evert Bisschop Boele, Hester Dibbits, Koen van Eijck, Folkert Haanstra, Emiel Heijnen, Nancy Vansielegem, Melissa de Vreede en Theo Witte

## **Eindredactie**

Zunneberg & Ros  
Tekstproducties

## **Productiebegeleiding**

Miriam Schout

## **Vormgeving**

Thonik, Amsterdam

## **Opmaak**

Taluut, Utrecht

## **Drukwerk**

Drukkerij Libertas Pascal,  
Utrecht

## **Uitgever**

Landelijk Kennisinstituut  
Cultuureducatie en  
Amateurkunst (LKCA)  
Lange Viestraat 365  
Postbus 452  
3500 AL Utrecht  
030 711 51 00  
cultuur+educatie@lkca.nl  
www.lkca.nl/over-het-lkca/  
cultuur-plus-educatie

## **Abonnementen**

Een abonnement kost € 44,50 per jaar (voor studenten/promovendi € 28,00). Een los nummer kost € 15,95 (excl. verzendkosten).  
Aanvragen abonnement of los nummer:  
cultuur+educatie@lkca.nl

## **Informatie voor auteurs**

Voorstellen voor artikelen kunt u sturen naar:  
cultuur+educatie@lkca.nl

## **Het LKCA**

Het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) wil ervoor zorgen dat iedereen goede cultuureducatie krijgt (op school én in de vrije tijd) en dat iedereen kan meedoen aan culturele activiteiten. Om dit te bereiken ondersteunt het LKCA professionals die zich bezighouden met cultuureducatie of cultuurparticipatie.

ISSN 1879-8837