

Op weg naar idiocultureel muziekonderwijs: een casestudie

Evert Bisschop Boele en Kees van der Meer

Wat willen we in Nederland met ons muziekonderwijs? Voor Evert Bisschop Boele ligt het antwoord in een idiocultureel muziekonderwijs: de leerling centraal en muziek als gedrag als uitgangspunt. Kees van der Meer keek mee over de schouders van een muziekdocent op een Amsterdamse vo-school om de theorie te scherpen aan de praktijk. In dit artikel beschrijven ze deze casestudie en houden ze de theorie over idiocultureel muziekonderwijs tegen het licht.

Het Nederlandse muziekonderwijs in basis- en voortgezet onderwijs verkeert al jarenlang in een hardnekkige staat van milde crisis (Bisschop Boele, 2015a).¹ Natuurlijk wordt er veel muziekonderwijs gegeven, met hart en ziel en van goede kwaliteit, en natuurlijk zijn er pogingen tot (verdere) vitalisering, waarvan Meer Muziek in de Klas voor het basisonderwijs op dit moment wel de meest spraakmakende is. Maar wat ontbreekt in Nederland, is een stevig debat over de grondslagen van de muziekpedagogiek.

In het bredere cultuureducatieve veld wordt dat debat wel gevoerd, bijvoorbeeld bij de uitwerking van visies als Cultuur in de Spiegel (Van Heusden, 2010; Van Heusden, Rass, & Tans, 2016), authentieke kunsteducatie (Haanstra, 2001, 2011; Heijnen, 2015), kunstonderwijs als maakonderwijs (Groenendijk & Heijnen, 2018) of de 'artist-educator' (Lutters, 2015). Maar deze visies vertrekken vanuit de abstractie van 'cultuur' of 'kunst' of vanuit een andere discipline dan muziek en moet je dan vertalen naar muziek. En in het debat over die abstracties en de vertaling naar muziek is het muziekpedagogische veld rijkelijk terughoudend.

Een nieuwe visie

Vanuit deze observatie werken we in Groningen al een aantal jaren aan het formuleren van een alternatieve, wetenschappelijk goed gefundeerde visie op muziekonderwijs, onder de werktitel 'idiocultureel muziekonderwijs'. Kenmerkend aan die visie is dat ze op inclusie is gericht en de individuele leerling radicaal centraal stelt. Als uitgangspunt kozen we de functies van muziek in het dagelijks leven van mensen en daarmee hanteren we een zeer brede en inclusieve definitie van muziek. Kenmerkend is ook dat de visie, vanwege de focus op inclusie, kritisch is op impliciete machtsverhoudingen in het Nederlandse muzikale veld en de – eveneens impliciete – doorvertaling naar het muziekonderwijs in scholen.

De visie van idiocultureel muziekonderwijs is inmiddels een aantal jaren in ontwikkeling. Deze geschiedt in vijf onderscheiden, maar duidelijk met elkaar verbonden compartimenten:

1. etnografisch onderzoek naar de functies van muziek in het dagelijks leven
2. het formuleren van een muziekpedagogische theorie
3. kritische bespreking van hedendaagse muziekeducatieve ontwikkelingen
4. casestudies van veelbelovende muziekeducatieve praktijken
5. praktijkontwikkeling

¹ Wij danken Johan 't Hart voor zijn commentaar op het concept van dit artikel. De inhoud blijft uiteraard de verantwoordelijkheid van de auteurs.

Elementen uit de verschillende compartimenten groeien gelijktijdig en in samenhang, zodat theorie, empirie en experiment elkaar voortdurend kunnen verrijken.

Inmiddels zijn verschillende aspecten van de theorieontwikkeling vastgelegd in een reeks van artikelen (Bisschop Boele 2012, 2013a, 2013b, 2015a, 2015b, 2016, 2018a; Van der Meer, 2018) en zijn we zover gevorderd dat we de visie naar verwachting over twee jaar in boekvorm kunnen presenteren. Dit artikel presenteert een casestudie (compartiment 4) naar een muziekeducatieve praktijk in het voortgezet onderwijs in Amsterdam. Wij onderzochten in hoeverre die praktijk te karakteriseren is als een lokaal voorbeeld van idiocultureel muziekonderwijs. Het onderzoek kwam tot stand, omdat de betreffende muziekdocent, Johan 't Hart, contact opnam na het lezen van een artikeltje over idiocultureel muziekonderwijs in *Kunstzone* (Bisschop Boele, 2015b). Hij mailde: 'Graag wil ik naar aanleiding van uw artikel met u praten over mijn praktijk waarin ik precies ben uitgekomen op uw stelling dat het onderwijs kan aansluiten op de individuele belevingswereld van het kind.' (e-mail, 1 juli 2015). Dat leidde tot een onderzoeksproject waarin Kees van der Meer de praktijk van 't Hart intensief kon volgen, beschrijven en duiden. Die duiding was uiteindelijk zinvol voor beide partijen: de docent kon zijn praktijk aanscherpen, terwijl wij als onderzoekers de theorie verder konden ontwikkelen.²

Vraagstelling, doel en opzet van het onderzoek

De onderzoeksvraag luidde: In welke mate scheidt Johan 't Hart in zijn muzieklessen een leersituatie (leerwereld) die te karakteriseren is als idiocultureel muziekonderwijs? Met deze casestudie wilden we bijdragen aan de verdere ontwikkeling van de visie van idiocultureel muziekonderwijs, en daarmee aan het muziekpedagogisch debat in Nederland. Ook wilden we 't Hart een positief-kritische spiegel bieden waardoor hij zijn lespraktijk verder kon ontwikkelen.

Het onderzoek past nadrukkelijk in een 'context of discovery' en niet in een 'context of justification' (vergelijk Hammersley & Atkinson, 2007, hoofdstuk 1). De onderzoeksvraag is dan ook bewust breed en open geformuleerd, met eerder een heuristische functie in het cyclische proces van dataverzameling en -analyse dat dit type onderzoek kenmerkt, dan een sterk sturende rol zoals gebruikelijk bij theorie-toetsend onderzoek.

Het onderzoek werd vormgegeven als een etnografisch geïnspireerd onderzoek (Bisschop Boele, 2018b). Hierbij probeert de onderzoeker een bepaalde praktijk te duiden vanuit het referentiekader van de vormgevers van die praktijk. De eerste intentie was dan ook: de lespraktijk van 't Hart

2 Inmiddels is Johan 't Hart teruggetreden als docent en werkt hij zijn ideeën over 'veilig (muziek)onderwijs' uit als zelfstandig gevestigd onderwijsexpert, zie www.rapucation.eu.

'begrijpen'. Vanuit dat begrip konden we verbindingen leggen met de uitgangspunten van idiocultureel muziekonderwijs. Wij vonden het belangrijk om deze etnografische intentie overeind te houden en niet te werken met een vooraf opgestelde lijst van criteria voor idiocultureel muziekonderwijs als meetlat waarlangs we de praktijk van 't Hart de maat zouden nemen. Dat zou onrecht doen aan het primaat van empirie boven theorie, al helemaal in een fase waarin de theorie nog in ontwikkeling is en voortdurend verrijkt moet worden vanuit de empirie.

Gedurende het onderzoek was er een voortdurende discussie over en vergelijking van empirie en theorie. Op grond daarvan stelden we theoretische inzichten bij. De keuze in dit artikel (en in het onderzoeksrapport, zie Van der Meer, 2018) om eerst de theorie en daarna de empirie te presenteren is dan ook geen afspiegeling van de werkelijke volgorde tijdens het onderzoek, maar een constructie achteraf die een grillig verlopen onderzoek geordend presenteert.

De dataverzameling vond plaats volgens de klassieke drieslag van de etnografie: observaties, interviews en documenten/artefacten. Gedurende een aantal maanden (februari-juni 2017) werden van twee klassen elk tien lessen intensief geobserveerd. De observaties werden vastgelegd in veldwerknootities, daarnaast werd een aantal video-opnames gemaakt. Met 't Hart onderhield de onderzoeker voortdurend, in interviews en via mailwisseling, contact over de observaties, zodat hij de duiding hiervan kon verrijken met het perspectief van de onderzochte docent. In de lessen voerde hij informele gesprekjes met leerlingen en daarnaast vonden twee groepsgesprekken met kleine groepen leerlingen uit beide klassen plaats. De meer formele interviews werden opgenomen, de meer informele gesprekken werden in veldwerknootities vastgelegd. De documenten omvatten het gebruikte lesmateriaal plus de vele documenten met uitleg en verantwoording die 't Hart in de loop der jaren had geschreven en die op zijn websites www.rapucation.eu en www.vriendelijkordehouden.nl te vinden waren. Ten slotte werd ook aandacht besteed aan de materiële kant van de onderzochte praktijk (de 'artefacten', bijvoorbeeld de inrichting van het leslokaal) door foto's te maken en video's op te nemen.

Data-analyse begon (vanzelfsprekend) al tijdens de dataverzameling, dikwijls ook half impliciet. Deze eerste analyses werden geëxpliciteerd door ze vast te leggen in de veldwerknootities. Na afloop zijn alle interviews gecoedeerd; de zo ontstane inzichten toetste de onderzoeker vervolgens aan de veldwerknootities en de verzamelde documenten en artefacten. Alle resultaten en ook het concepteindrapport zijn voorgelegd aan 't Hart met het verzoek om commentaar. Het uiteindelijke, publiek beschikbare onderzoeksrapport (Van der Meer, 2018) is dan ook een coconstructie met de onderzochte docent. Wij zijn Johan 't Hart zeer dankbaar dat hij ons niet alleen toeliet in zijn klaslokaal, maar ook in zijn perspectief op wat muziekonderwijs in een vo-school in Amsterdam zou kunnen zijn.

Theoretisch kader

De ruimte ontbreekt hier voor een diepgaande bespreking van de theoretische ideeën achter idiocultureel muziekonderwijs. Kort gezegd is het uitgangspunt dat muziek menselijk gedrag is (en niet bijvoorbeeld een '(kunst)werk', zie Merriam, 1964; Small, 1998), dat mensen helpt om zichzelf als mens te bevestigen, te verbinden met de wereld, en hun gedrag en dat van anderen te reguleren (Bisschop Boele, 2013c). Centraal in muzikaal gedrag staan processen van betekenisgeving, die, conform ideeën uit de ecologische psychologie, te omschrijven zijn als interactie tussen muziek en het individu op basis van 'affordanties' (Withagen, De Poel, Araújo, & Pepping, 2012; Clarke, 2005): muziek biedt specifieke 'gebruiksmogelijkheden', die het individu herkent op basis van zijn referentiekader, dat in hoge mate een resultaat is van de eigen biografie. Die individuele biografie is idiocultureel (Crafts, Cavicchi, & Keil, 1993; Cavicchi, 2009): tegelijkertijd eigen en persoonlijk (idiosyncratisch) als het resultaat van socialisatie.

Leren (in een brede definitie; zie bijvoorbeeld Jarvis, 2006, p. 134) is daarom geen simpel input-outputproces, maar eerder een actief intakeproces op basis van de biografie van de lerende (Alheit, 2008): het idioculturele individu verwerkt prikkels uit de omgeving door ze actief een plaats te geven in zijn referentiekader, waardoor dat kader voortdurend wijzigt. Het onderwijs kan om die reden het beste uitgaan van een dynamische visie op leren, zoals recent geformuleerd in de Talentenkracht-visie (Veenker, Steenbeek, Van Dijk, & Van Geert, 2017). Leren vindt in die visie plaats in een dynamisch systeem van leraar, leerling en taak, waarbij het de taak van de leraar is om het systeem op zo'n manier in beweging te brengen dat het individuele leerlingen uitdaagt zich te ontwikkelen.

Die ontwikkeling kent drie doeldomeinen (Biesta, 2010, p. 19 ff): (beroeps) kwalificatie, socialisatie en subjectivering. In het onderwijs is een mix van alle drie belangrijk, maar volgens Biesta is het Nederlandse onderwijs in hoge mate kwalificerend en socialiserend van aard, en is subjectivering – 'the process of becoming a subject' (Biesta, 2010, p. 21) – een ondergeschoven kind geworden. Gezien het belang van muziek in het dagelijks leven als manier van 'in de wereld zijn', is ons argument dat de bijdrage en waarde van muziekonderwijs juist in de subjectivering ligt. Muzikale subjectivering omvat drie componenten: het erkennen van de individuele leerling als muzikale idiocultuur; het ontmoeten van muzikale 'anderen'; en het – op basis daarvan – stimuleren tot ontwikkeling in richtingen die voor de leerling relevant zijn.

Op basis van bovenstaand compact omschreven theoretisch kader formuleerden wij in de loop van het onderzoek zeven vuistregels voor idiocultureel muziekonderwijs:

1. De omgang met muziek is gedragsgeoriënteerd (en niet werk- of procesgeoriënteerd).
2. Uitgangspunt is de idiosyncratische muzikale persoon in zijn muzikale individuele, sociale en historische context.
3. De persoon van de leerling geldt als biografisch lerend: leren is het verwerven van nieuwe betekenisvolle ervaringen op basis van eerdere ervaringen.
4. Er is aandacht voor de drie functies van muziek: bevestigen, verbinden en reguleren.
5. Hoewel ook muzikale kwalificatie en socialisatie van belang zijn, is muzikale subjectivering – ‘in de wereld staan’ – het primaire doeldomein van muziekonderwijs, in te vullen door aandacht voor het erkennen van de eigen muzikaliteit, het omgaan met verschillen en het uitbreiden van ontwikkelingsmogelijkheden.
6. Er is aandacht voor de inherente spanning tussen socialisatie- en kwalificatiedoelstellingen (gericht op reproductie van de bestaande orde) en de subjectiveringsdoelstelling.
7. De docent is in idiocultureel muziekonderwijs de vormgever van ontwikkelingsgerichte muzikale interactieprocessen. (Van der Meer, 2018, p. 19)

Onderzoeksresultaten

Het onderzoek leidde tot een rijke beschrijving ('thick description'; Geertz, 1973) van de muziekonderwijspraktijk van 't Hart. Deze beschrijving toetste de onderzoeker aan de zeven vuistregels. Op basis daarvan formuleerde hij een aantal aanbevelingen voor 't Hart en identificeerde hij belangrijke thema's die in het uitwerken van de visie van idiocultureel onderwijs aandacht behoeven. We presenteren hier eerst kort de beschrijving, met een verbijzondering naar het perspectief van de leerling, en vervolgens een interpretatie op basis van de zeven vuistregels van idiocultureel onderwijs. De presentatie van het empirisch materiaal blijft noodgedwongen beperkt en algemeen; voor een uitgebreide beschrijving verwijzen we naar het onderzoeksrapport (Van der Meer, 2018).

De lespraktijk van 't Hart

De lespraktijk van 't Hart is het resultaat van een jarenlang ontwikkelingsproces en in zekere zin zijn levenswerk. Bijzonder is dat deze lespraktijk ook geleid heeft tot het expliciet formuleren van een tweetal werkwijzen: 'vriendelijk orde houden' en 'wij maken samen muziek', die samen leiden tot 'veilig (muziek)onderwijs' (www.rapucation.eu, 28 oktober 2016).³ In ons onderzoek bleek dat een derde werkwijze, 'zelfstandig muzikaal werken', een essentieel, maar door 't Hart in zijn publieke documenten minder benadrukt ingrediënt is. Juist dit ingrediënt sluit goed aan bij de uitgangspunten van idiocultureel muziekonderwijs. In gesprek hierover benadrukte 't Hart dat 'vriendelijk orde houden' voorwaardelijk is voor 'zelfstandig muzikaal werken'.

'Vriendelijk orde houden' is een vorm van klassenmanagement die ertoe dient 'een veilige en vriendelijke leeromgeving [te] creëren, zodat talenten tot hun recht komen en iedereen kan zijn wie die is' (www.rapucation.eu, 28 oktober 2016). Het bestaat uit een samenhangende set praktijken met als uitgangspunt dat de docent vriendelijk, maar helder en uiterst consequent gedragsregels handhaaft. In een cursushandleiding uit 2016 (www.vriendelijk-ordehouden.nl, 28 oktober 2016) staan uitgangspunten als: 'Vertrouw erop dat de meeste leerlingen jouw rust en jouw vriendelijke houding overnemen.' 'Beweeg langzaam. Als er onrust inde klas is, neem die dan niet over. Niet ingrijpen kan effectief zijn.' 'Praat zacht, langzaam en weinig. Praat met warme stem.' 'Beperk het aantal waarschuwingen.' 'Gebruik non-verbale signalen en non-verbale handelingen bij het lesgeven.'

't Hart schoolt ook anderen in deze werkwijze (zie bijvoorbeeld Van Gool, 2019). In de lessen van 't Hart krijgt die een zeer specifieke en in het oog springende uitwerking door het werken met handgebaren, het gebruiken van artefacten (een geel wegwerkershesje dat de leraar kan aantrekken, bordjes met verschillende kleuren die de stand van zaken wat betreft werkhouding aangeven, een administratie in wat hij zelf een 'hiëroglifensysteem' noemt) en een specifieke combinatie van bewegen, stemgebruik en verwoording ('Ik ben nu genooddakt om het volgende signaal te geven').

Aanvankelijk trok de in het oog springende uitwerking van 'vriendelijk orde houden' dan ook veel aandacht van de onderzoeker. Het duurde een tijd voordat dit systeem voldoende eigen was gemaakt om het te kunnen zien als slechts een voorwaarde voor veilig (muziek)onderwijs, bestaande uit de twee onderdelen 'wij maken samen muziek' en 'zelfstandig muzikaal werken'. Door de wijze van orde houden ontstaat een specifieke muziekleswereld binnen de schoolwereld, die zelf weer onderdeel is van de wereld. Op de relatie

3 't Hart documenteert zijn werkwijze publiekelijk op verschillende websites: www.vriendelijkordehouden.nl, www.wijmakensamenmuziek.nl en www.kizzoband.nl. De websites zijn voortdurend in ontwikkeling; ook tijdens het onderzoek deed 't Hart voortdurend aanpassingen, ook op basis van input uit het onderzoek.

tussen muziekleswereld en de wereld, een belangrijk thema in idiocultureel muziekonderwijs, komen we later nog terug.

De muzieklessen hebben consequent dezelfde opbouw rondom de twee onderdelen zelfstandig muzikaal werken en samen muziek maken:

- Voorbereiding (vooraf aan de les)
- Binnenkomst (3 minuten)
- Introductie (5 minuten)
- Zelfstandig werken (20 minuten)
- Opruimen (2 minuten)
- Kring (20 minuten)
- Bel

Voor het onderdeel 'zelfstandig muzikaal' werken is het jaar in vier periodes van elk acht lessen verdeeld. Leerlingen kiezen aan het begin van elke periode waar ze aan willen werken. Ze kunnen daarbij kiezen uit een grote variëteit aan klaarliggende opdrachten, maar ook zelf een project verzinnen. Ze kunnen kiezen uit het bespelen van allerlei instrumenten, maar ook uit opdrachten rond de stem (beatbox, rap, zang), het lichaam (body percussion, dirigeren, dansen), muziekgeschiedenis, filmen, werken met Garageband of een DJ-set, et cetera. Leerlingen verantwoorden hun keuze en beschrijven wat ze willen leren, wat ze al kunnen en hoe ze het willen aanpakken. De docent wijst toe op basis van beschikbaarheid van instrumenten en passendheid bij vorige keuzes van de leerling. De leerlingen gaan dan zelfstandig aan het werk en sluiten de periode af door ergens in de periode (niet per se de laatste week) op een zelfgekozen moment voor de docent of voor de hele klas te presenteren.

Twintig minuten lang zijn dus alle leerlingen met een individueel project (of soms in tweetallen) bezig. Dat gebeurt allemaal in één muzieklokaal, iets waar 't Hart veel waarde aan hecht, omdat kinderen dan rekening met elkaar moeten houden en van elkaar kunnen leren of elkaar kunnen inspireren. Opvallend is dat de begeleidende rol van 't Hart daarin minimaal is. Naast 'vriendelijk orde houden' en de structuur van de opdrachten (beschikbaar op internet; in de klas werken leerlingen met tablets) bestaat zijn begeleiding vooral uit het kijken en luisteren naar leerlingen en het antwoorden op vragen van leerlingen. Ook als leerlingen op het oog weinig doen, grijpt hij nauwelijks in. Desgevraagd vertelde hij dat hij zich een tuinman voelt die wel kijkt hoe de plantjes groeien en af en toe wat bij snoeit, maar die niet de neiging heeft om, zoals dat in veel onderwijs gebeurt, de plantjes uit de grond omhoog te trekken. Hij geeft leerlingen ook nauwelijks feedback: je weet immers niet of feedback op dat moment wel is waar leerlingen op zitten te wachten, positieve feedback kan vooral 'een walm van de docent' zijn (e-mail, 16 mei 2018), terwijl negatieve feedback leerlingen kan hinderen bij het doorgaan met waar ze mee bezig zijn. Eerder vertrouwt hij op zelfinzicht van de leerlingen.

Beoordeling neemt bij 't Hart ook een heel specifieke plek in. Hij geeft cijfers, vooral omdat kinderen dat gewend zijn, maar deze cijfers koppelt hij los van de kwaliteit van het eindresultaat: 'Bij mij is een een-op-eenrelatie tussen de kwaliteit van wat iemand doet en het cijfer afwezig. Dat is maar goed ook. Anders zou ik nooit iemand die met veel moeite weinig presteert, een goed cijfer kunnen geven. Leerlingen die alles moeiteloos kunnen, krijgen dan automatisch een 10. Van die situatie ben ik nu verlost.' (e-mail, 7 februari 2017). Cijfers zijn gebaseerd op andere criteria: aanwezigheid en goed gedrag, het uitvoeren van een zelfbedachte oefening of een beurt nemen in de kring (zie onder), beheersing van oefenmateriaal en presenteren voor de docent of de klas. De leerling beoordeelt zichzelf en wordt door de docent beoordeeld; in de meeste gevallen, zegt 't Hart, komen die beoordelingen nagenoeg overeen, een teken dat kinderen een goed beeld van hun eigen kunnen hebben. Leerlingen hebben altijd de mogelijkheid iets over te doen, zodat een tien altijd bereikbaar blijft.

Na het zelfstandig muzikaal werken volgt het samen muziek maken. De leerlingen gaan in een halve cirkel zitten. 't Hart introduceert heel kort een muziekstijl en laat een fragment horen van een nummer in die stijl. Hij vult dat fragment aan met een eigen ritme. Dat ritme oefent de klas samen op instrumenten of met body percussion. Dit wordt een aantal malen herhaald. Daarna bedenken leerlingen zelf een ritme, dat ze ook weer samen spelen. Ze combineren ritmes op aanwijzing van de docent tot een muziekstuk. Ten slotte krijgt een van de leerlingen de leiding van de groep. Daarna volgt nog een fase van geleide improvisatie, waarbij 't Hart leerlingen muzikaal materiaal laat verzinnen (een ritme of een melodie) en dit materiaal gebruikt om een muziekstuk tot stand te laten komen met de groep.

Alles in deze fase gebeurt met een set gebaren waarvan de leerlingen weten waar ze voor staan. Niet alleen 't Hart, maar ook de leerlingen gebruiken ze. Er zijn gebaren voor 'stilte', voor 'beginnen', voor 'harder', 'zachter', et cetera. De nadruk voor 't Hart ligt in deze fase op leiding geven en leiding krijgen, als metafoor voor verantwoordelijkheid nemen voor jezelf en de wereld. 't Hart is hierin geïnspireerd door de ideeën van onderwijsfilosoof Gert Biesta: 'Biesta gaf in zijn boek aan wat democratie zou moeten zijn: als iemand iets zegt, nemen we hem/haar serieus ongeacht de status van deze persoon binnen de groep. (...) "[I]f I begin something and others do take up my beginnings, I do come into the world, and in precisely this moment I am free." Einde citaat. Dit effect treedt zowel op bij de dirigent als bij [de] speler.' (e-mail, 16 mei 2018).

De les is afgelopen als de bel gaat. 't Hart ziet bewust af van een reflectiemoment aan het eind: 'In het verleden rondde ik de les af door te vragen: wat hebben we deze les geleerd? Nu vind ik dat niet meer zo nodig. Als iemand een oefening goed heeft nagedaan, dan is dat het bewijs dat er goed is opgelet. De klas heeft dan ook weer bewezen dat ze goed muziek kunnen maken. Ik laat de les expres door de bel beëindigen. Zo is er maximale speeltijd.' (e-mail, 8 maart 2017).

Het perspectief van de leerling

Hoe staan leerlingen tegenover de praktijk van 't Hart? Uit de observaties blijkt om te beginnen dat het 'vriendelijk orde houden' leidt tot rust en discipline in het klaslokaal. Leerlingen werken over het algemeen gedisciplineerd en waar dat niet het geval is, biedt 'vriendelijk orde houden' een effectief systeem van daarmee omgaan.

Leerlingen hebben, zo bleek uit de interviews, de manier van werken geïncorporeerd en weten precies wat er in welke volgorde in de muziekles gebeurt en wat er van ze verwacht wordt. Sommige leerlingen vinden dat positief: 'Hij is zeg maar best wel streng, maar niet streng op een gemene manier. (...) En je gaat hem nooit horen schreeuwen voor de klas. Hij is gewoon altijd rustig aan het lopen. (...) Ja, hij houdt zich gewoon aan zijn regels.' (groepsgesprek 3havo, 11 april 2017). Maar er zijn ook leerlingen die de lessen niet uitdagend vinden: 'Je schrijft wat op, je gaat naar je plek, je gaat dus met je instrument aan het werk. Dan moet je in de kring komen zitten. En dan gaat de meester wat voor doen. Het is altijd hetzelfde.' (groepsgesprek 2havo, 11 april 2017). De waardering van leerlingen lijkt ook beïnvloed te worden door wel of geen vrije keuze voor de individuele opdracht: in klassen waar veel leerlingen in een periode niet de opdracht van hun eerste keuze krijgen toegewezen, lijkt de motivatie te dalen.

Een belangrijke vraag is die naar eigen muziek van leerlingen, Nederlands-talige rap bijvoorbeeld met expliciete teksten en video's. 't Hart is daar heel duidelijk over: de vriendelijke houding als belangrijke pijler in zijn pedagogische aanpak verdraagt geen muziek waarin veel wordt gescholden. Leerlingen omschrijven zijn muziekkeuze als '[iets] dat je niet kent zeg maar, hij zegt dan: dit is het begin van de, weet ik veel, rock of iets, het is echt... jaren negentig. (...) Dan wordt het toch niet aantrekkelijk, dan wordt het gewoon saai.' (groepsgesprek 2havo, 11 april 2017).

Leerlingen beamen dat cijfers krijgen voor hen heel belangrijk is. Op de vraag of leerlingen de opdrachten doen omdat ze muziek willen leren of omdat ze een goed cijfer willen, antwoorden ze in koor: 'Goed cijfer!' (groepsgesprek 2havo, 11 april 2017). Bijzonder in een groepsgesprek is de conversatie met een leerling die vertelt dat als hij altijd zelf zou mogen kiezen wat hij mocht doen in de les, hij altijd 'op de trommel' zou zitten. Maar als hij uit de les mocht weggaan, dan zou hij weggaan. Gevraagd naar wat hij dan thuis zou doen als de les vervalt, zegt hij: 'Thuis heb ik ook de trommel, dus daar is altijd de trommel.'

Het is overigens van belang de antwoorden niet klakkeloos als 'waarheid' over te nemen, vooral niet in de groepsinterviews. We kunnen bijvoorbeeld niet beoordelen of de kinderen die in koor 'Goed cijfer!' antwoorden dat doen omdat ze inderdaad extrinsiek in plaats van intrinsiek gemotiveerd worden of dat ze dat onder groepsdruk doen. Uit de observaties lijkt een behoorlijk aantal kinderen gemotiveerd aan het werk; waar die motivatie vandaan komt, moet je met andere middelen onderzoeken. Interessanter is het feit dát

ze en masse en direct roepen 'Goed cijfer!'. Blijkbaar resoneert de vraag met een onderscheid dat bij hen speelt: doe je iets omdat het moet voor school (cijfer) of omdat je het graag wil leren?

De zeven vuistregels in de praktijk van 't Hart

Lopen we de zeven vuistregels van idiocultureel muziekonderwijs langs, dan ontstaat het volgende beeld. De omgang met muziek (vuistregel 1) is gedragsgeoriënteerd: het gaat niet om muziekwerken of bijvoorbeeld maakprocessen, maar om concreet muzikaal gedrag, zoals spelen, zingen, luisteren of spreken. Wel ligt er een nadruk op het spelen van muziek, en ook de inrichting van het lokaal bevestigt dat.

Vooral het eerste deel van de les speelt door de keuzevrijheid in op de idiosyncratische muzikale persoon die de leerling is (vuistregel 2), maar binnen grenzen: de keuze is deels afhankelijk van het aanbod (al kunnen leerlingen ook eigen keuzes aandragen), niet altijd wordt de eerste keuze van de leerling gehonoreerd (bijvoorbeeld door gebrek aan specifieke instrumenten) en het verbod op expliciet taalgebruik in de les leidt ertoe dat sommigen niet hun eigen repertoire in de les kunnen inzetten.

De keuzevrijheid bevordert vermoedelijk aansluiting bij eerdere ervaringen (vuistregel 3) en de docent laat leerlingen bij de keuze van het onderwerp ook nadenken over wat ze al kunnen. Toch lijkt hier niet veel nadruk op te liggen. In de lessen is impliciet sprake van de drie functies van muziek: bevestigen, verbinden en reguleren (vuistregel 4). Muzikale subjectivering (vuistregel 5) is vooral aanwezig in het eerste deel van de les, terwijl het tweede deel eerder lijkt te mikken op socialisering door het inrichten van een neutraal muzikaal speelveld waarin leerlingen sociaal gestandaardiseerde vormen van musiceren (als individu leiding geven en als groep leiding ontvangen) oefenen.

De omgang met de spanning tussen socialisatie- en kwalificatiedoelen en het subjectiveringsdoel (vuistregel 6) blijft impliciet. Toch lijkt 't Hart hier nog winst te kunnen boeken: subjectivering lijkt deels ingevuld te worden als persoonsvorming eerder dan als subjectwording (zie IJsseling, 2016). Het gaat wellicht voor een deel ook om de vormgeving van het 'gelukke kind' in onderwijs, eerder dan om het 'verschijnen' van de leerling als subject. Overigens neemt 't Hart in zijn commentaar op de concepttekst van het onderzoeksrapport een ondubbelzinnige positie in: 'De subjectivering die hier het slachtoffer is van de normalisering, is dezelfde als die schelden toestaat en daarmee de hele sociale cohesie in gevaar brengt. Voor mij is het duidelijk dat de 'normalisering' meer voordelen heeft dan nadelen. (...) Dat leerlingen mij verwijten dat ze geen grove taal mogen gebruiken in hun muziek neem ik voor lief. Dat is mijn sturende rol.' (e-mail, 16 mei 2018). Het per definitie hoger waarderen van uitvoeren voor de klas dan voor de docent, is uit te leggen als het bevorderen van vooral dominante definities van muzikaliteit: musiceren telt meer naarmate het meer op het dominante

muzikale rolmodel in onze maatschappij, de (professionele) uitvoerende musicus, lijkt. Maar 't Hart geeft een ander argument voor de hogere waardering: leerlingen die dat durven, geven er blijk van dat hun zelfvertrouwen is gegroeid en dat is goed voor hun muzikale ontwikkeling ('Wat ik zie, is dat leerlingen opbloeien als ze zich vrij voelen om zich publiekelijk te presenteren'; e-mail, 7 februari 2017) en dat mag beloond worden.

Vuistregel 7 ten slotte beschrijft dat de muziekdocent de vormgever van ontwikkelingsgerichte muzikale interactieprocessen is. Dat is in de praktijk van 't Hart zeker zichtbaar, maar daarbij valt wel op dat de docent in de interactie met leerlingen tijdens het zelfstandig werken bijzonder terughoudend is. Zijn rol als vormgever komt vooral tot uiting in het vormgeven van condities waaronder de ontwikkeling van kinderen kan gedijen; hij heeft vertrouwen in de leerlingen dat zij dat ontwikkelingsproces voor een groot deel zelf kunnen sturen.

Conclusies

Antwoord op de onderzoeksvraag

Veel onderdelen van 't Harts imposante muziekonderwijspraktijk vertonen kenmerken van idiocultureel muziekonderwijs. In het onderzoeksrapport stelt Van der Meer (2018, p. 54) dat zijn onderwijs te karakteriseren is als 'een poging om idiocultureel muziekonderwijs vorm te geven binnen de context van een 'normale' Nederlandse middelbare school en tegen de achtergrond van krachtige normatieve ideeën over persoonsvorming in de wereld':

"t Hart schept een unieke leerwereld binnen zijn muziekles (...), gericht op twee zaken: autonome muzikale ontwikkeling van de leerling als individu, en opvoeden tot positief functionerend (muzikale) burger van de samenleving en de wereld. De nadruk op autonome muzikale ontwikkeling ligt in lijn met de ideeën over idiocultureel muziekonderwijs (...), en sluit aan op Biesta's idee van subjectivering. Tegelijkertijd geeft de nadruk op de ontwikkeling tot positief functionerend muzikaal burger ('persoonsvorming' in de termen van Ijsseling) ook een begrenzing daarin aan, die versterkt wordt door het systeem van vriendelijk orde houden. (...) Dit leidt tot een karakteristieke worsteling tussen, in Ijsselings woorden, de "frictie van de uniciteit" van subjectwording en de "wording van het gelukke kind" van de persoonsvorming. Deze worsteling lezen we terug in de reacties van leerlingen, die zich enerzijds serieus genomen voelen door een docent die ook zichzelf serieus neemt en trouw aan zichzelf is, anderzijds ook voelen dat ze moeten functioneren in een systeem dat niet het hunne is.'

Deze worsteling is feitelijk de kern van alle pedagogiek volgens pedagoog Philippe Meirieu: het is de vertrouwde worsteling in het onderwijs tussen het principe van de opvoedbaarheid en dat van de vrijheid: 'Dat is pedagogiek: de niet-reduceerbare tegenstellingen omarmen waaruit de "menselijke conditie" bestaat. Tegelijk een beperkende situatie creëren en een beroep doen op vrijheid. Het onderwijzen of de wil tot overdracht niet opgeven, maar in deze poging zelf een anticipatie op de vrijheid introduceren. (...) Dit soort inspanningen zijn verre van simpel (...). Ze vormen ook de enige richting om de uitdaging aan te gaan van de vorming tot volwaardige burger, die tegenwoordig actueler is dan ooit.' (Meirieu, 2016, pp. 62-63).

't Hart zelf interpreteert deze worsteling ook als een worsteling tussen een systeem dat zwaar leunt op ideeën over opvoedbaarheid en dus op docentsturing, en hijzelf als docent die leerlinggestuurd onderwijs voorstaat. 'Ik ervaar het onderwijs [in het algemeen] als in hoge mate docentgestuurd. Alle leerlingen die ik in de les kreeg, waren hierdoor in de loop van de tijd gevormd. Ik kreeg (...) leerlingen in mijn klas die gewend waren om alles met de paplepel ingegoten te krijgen in mijn les en begon (...) dan aan een proces om ze terug te leiden naar eigen initiatief. (...) Had ik geleefd in een tijd dat leerlinggestuurd onderwijs normaal was, dan had ik vermoedelijk minder reacties gekregen die lijken op: "moeten functioneren in een systeem dat niet het hunne is"' (e-mail, 20 september 2019).

Ten slotte

Ons onderzoek heeft ons en Johan 't Hart gebracht wat wij wilden: het heeft ons denken over idiocultureel muziekonderwijs gescherpt en we hebben tegelijkertijd 't Hart vanuit die visie een spiegel kunnen voorhouden die hem hielp zijn muziekonderwijspraktijk verder te ontwikkelen. Wij waren onder de indruk van de diepgang waarmee hij onze vragen beantwoordde en de snelheid waarmee hij soms naar aanleiding van onze gedachtwisselingen kleine veranderingen aanbracht in zijn lesmateriaal of zijn websites.

Voor ons zijn de zeven vuistregels zoals we die gedurende dit onderzoek formuleerden, een belangrijke opbrengst. Tegelijkertijd zijn het ook niet meer dan vuistregels. Het is nog de vraag of we het denken in vuistregels überhaupt continueren in de verdere uitwerking van onze visie en of dat dan deze zeven moeten zijn.

Door dit onderzoek realiseerden we opnieuw het belang van een stevige doordenking van de relatie tussen subjectivering enerzijds en kwalificatie en socialisatie anderzijds. Dit onderscheid is ook op te vatten als een onderscheid tussen de reproductieve en kritische functie van onderwijs, of tussen acculturatieve en integratieve vormen van inclusie. Het kan leiden tot vragen over de impliciete machtswerking in ons onderwijs van dominante 'vertogen' in onze samenleving. Deze vragen zijn ook in het muziekveld van belang: is het aan het muziekonderwijs om leerlingen te socialiseren in bijvoorbeeld

het idee dat musiceren per definitie de dominante gedragsvorm is of dat musiceren draait om leiding geven en ontvangen? Aan deze debatten hopen we bij te dragen door de visie van idiocultureel muziekonderwijs te ontwikkelen.

Ten slotte bevestigde dit onderzoek voor ons opnieuw onze opinie dat onderzoek naar muziekonderwijs op dit moment van groot belang is en dat juist empirisch onderzoek ons over muziekpedagogische grondslagen inzichten met precisie en rijpheid kan verschaffen. Wij hadden ons onderzoek niet kunnen doen zonder de bereidheid van 't Hart ons intensief bij hem in de keuken te laten kijken. Dergelijk onderzoek is, in vergelijking met andere vormen van onderzoek, arbeidsintensief (dus duur) en tijdsintensief (dus langzaam). Grondslagendebatten zijn echter niet op een achternamiddag te voeren. En als we ze niet voeren, komen we de 'hardnekkige staat van milde crisis' waarmee dit artikel begon, niet te boven.

Evert Bisschop Boele

is lector kunsteducatie aan het Kenniscentrum Kunst & Samenleving van de Hanze Hogeschool Groningen en bijzonder hoogleraar Betekenis van Cultuurparticipatie aan de Erasmus School of History, Culture & Communication van de Erasmus Universiteit Rotterdam.
E e.h.bisschop.boele@pl.hanze.nl

Kees van der Meer is onderzoeker van de Onderzoeksgroep Kunsteducatie van het Kenniscentrum Kunst & Samenleving van de Hanzehogeschool Groningen en docent bij de opleiding Docent Muziek van het Prins Claus Conservatorium in Groningen.
E k.h.van.der.meer@pl.hanze.nl

Literatuur

Alheit, P. (2008). 'Biographizität' als Schlüsselkompetenz der Moderne. In S. Kirchof & W. Schulz (Eds.), *Biographisch Lernen und Lehren* (pp. 15-28). Flensburg: Flensburg University Press.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm.

Bisschop Boele, E. (2012). Denken over muziek. *Kunstzone*, 11(7-8), 18-19.

Bisschop Boele, E. (2013a). From institutionalized musicality to idiosyncratic musickership. Calling a paradigm into question. In A. de Vugt, & I. Malmberg (Eds.), *European Perspectives on Music Education 2 - Artistry* (pp. 47-61). Rum bei Innsbruck: Helbling.

Bisschop Boele, E. (2013b). Het vak muziek in het creatieve tijdperk. *Cultuur+Educatie*, 13(38), 86-104.

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

Bisschop Boele, E. (2015a). Towards idiocultural music education. An alternative vision for Dutch music education in the 21st century. In N. Eger & A. Klinge (Eds.), *Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen: Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung* (pp. 85-94). Bochum: Projektverlag.

Bisschop Boele, E. (2015b). Jouw muziek, mijn muziek? Hoe muziek op school weer relevant kan worden. *Kunstzone*, 14(4), 52-53.

Bisschop Boele, E. (2016). Over het belang van een inclusief muzikaal wereldbeeld. In T. de Baets, & A. de Vugt (Eds.), *Muziekpedagogiek in beweging: Verdieping of verbreding?* (pp. 69-81). Haverlee: Euprint.

Bisschop Boele, E. (2018a). Enter the specialists: The power of dominant discourse in Dutch music education. *KuBi Online*, www.kubi-online.de/artikel/enter-the-specialists-the-power-of-dominant-discourse-dutch-music-education, geraadpleegd 20 september 2019.

Bisschop Boele, E. (2018b). Etnografisch onderzoek: het perspectief van de ander. *Cultuur+Educatie*, 17(50), 85-93.

Cavicchi, D. (2009). My music, their music, and the irrelevance of music education. In T. A. Regelski, & J. T. Gates (Eds.), *Music education for changing times: Guiding visions for practice* (pp. 97-107). New York, NY: Springer.

Clarke, E. F. (2005). *Ways of listening: An ecological approach to the perception of musical meaning*. Oxford: Oxford University Press.

Crafts, S., Cavicchi, M., & Keil, G. (Eds.) (1993). *My music*. Hanover: Wesleyan University Press.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, NY: Basic Books.

Groenendijk, T., & Heijnen, E. (2018). *Transdisciplinaire ontwerplabs. Een ontwerponderzoek naar lesmateriaal op het snijvlak van kunst, wetenschap en technologie*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland. Inaugurale rede Universiteit Utrecht.

- Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. In M. van Hoorn (Ed.), *Authentieke kunst-educatie* (pp. 8-35). (Cultuur+Educatie 31). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). London: Routledge.
- Heijnen, E. (2015). *Remixing the art curriculum. How contemporary visual practices inspire authentic art education*. Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.
- Ijsseling, H. (2016, 9 oktober). Spraakverwarring rond persoonsvorming en subjectwording. <https://onderzoekonderwijs.net/2016/10/09/spraakverwarring-rond-persoonsvorming-en-subjectwording/>
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. London/New York: Routledge.
- Lutters, J. (2015). Research-based art. Een nieuwe grondslag voor een opleiding tot artist educator. *Cultuur+ Educatie*, 15(43), 63-70.
- Meirieu, P. (2016). *Pedagogiek. De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Phronese.
- Merriam, A. (1964). *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England.
- Van der Meer, K. (2018). *De wereld van 't Hart. Een case-study van de lespraktijk van Johan 't Hart*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen.
- Van Gool, R. (2019, 21 augustus). Achter gesloten deuren is het niet stil. *De Groene Amsterdammer* 143(34).
- Van Heusden, B. (2010). *Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Van Heusden, B., Rass, A., & Tans, J. (2016). *Cultuur²: Basis voor cultuur-onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Veenker, H., Steenbeek, H., Van Dijk, M., & Van Geert, P. (2017). *Talentgerichte ontwikkeling op de basisschool. Een dynamische visie op leren en onderwijzen*. Bussum: Coutinho.
- Withagen, R., De Poel, H. J., Araújo, D., & Pepping, G. (2012). Affordances can invite behaviour: Reconsidering the relationship between affordances and agency. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 250-258.