



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

# **muziek is als geluiden heel mooi door elkaar gaan**

**onderzoek naar muziekonderwijs dat aansluit  
bij het beeld van het competente kind**

Melissa Bremmer en Annemieke Huisingh



# **muziek is als geluiden heel mooi door elkaar gaan**

**Onderzoek naar muziekonderwijs dat  
aansluit bij het beeld van het competente kind**

**Melissa Bremmer en Annemieke Huisingh**

# inhoud

## Inleiding

### 1. Het beeld van het competente kind

- 1.1 Achtergrond
- 1.2 Het beeld van het competente kind
- 1.3 Reggio Emilia

### 2. Muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind

- 2.1 Informeel en formeel leren
- 2.2 Het huidige muziekonderwijs aan jonge kinderen
- 2.3 Muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind
- 2.4 Kenmerken van beide soorten muziekonderwijs

### 3. De interventies

- 3.1 Inhoud van het muziekonderwijs
- 3.2 Didactiek van het muziekonderwijs
- 3.3 Media in het muziekonderwijs

### 4. Onderzoeksresultaten

- 4.1 Interviews met de kinderen
- 4.2 Interviews met de groepsleerkrachten
- 4.3 Interviews met de musici
- 4.4 Het logboek
- 4.5 Samenvatting onderzoeksresultaten

### 5. Conclusies en discussie

- 5.1 Algemene conclusies
- 5.2 Conclusies en discussie per interventie
- 5.3 Aanbevelingen voor muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind
- 5.4 Slotwoord

## Literatuur

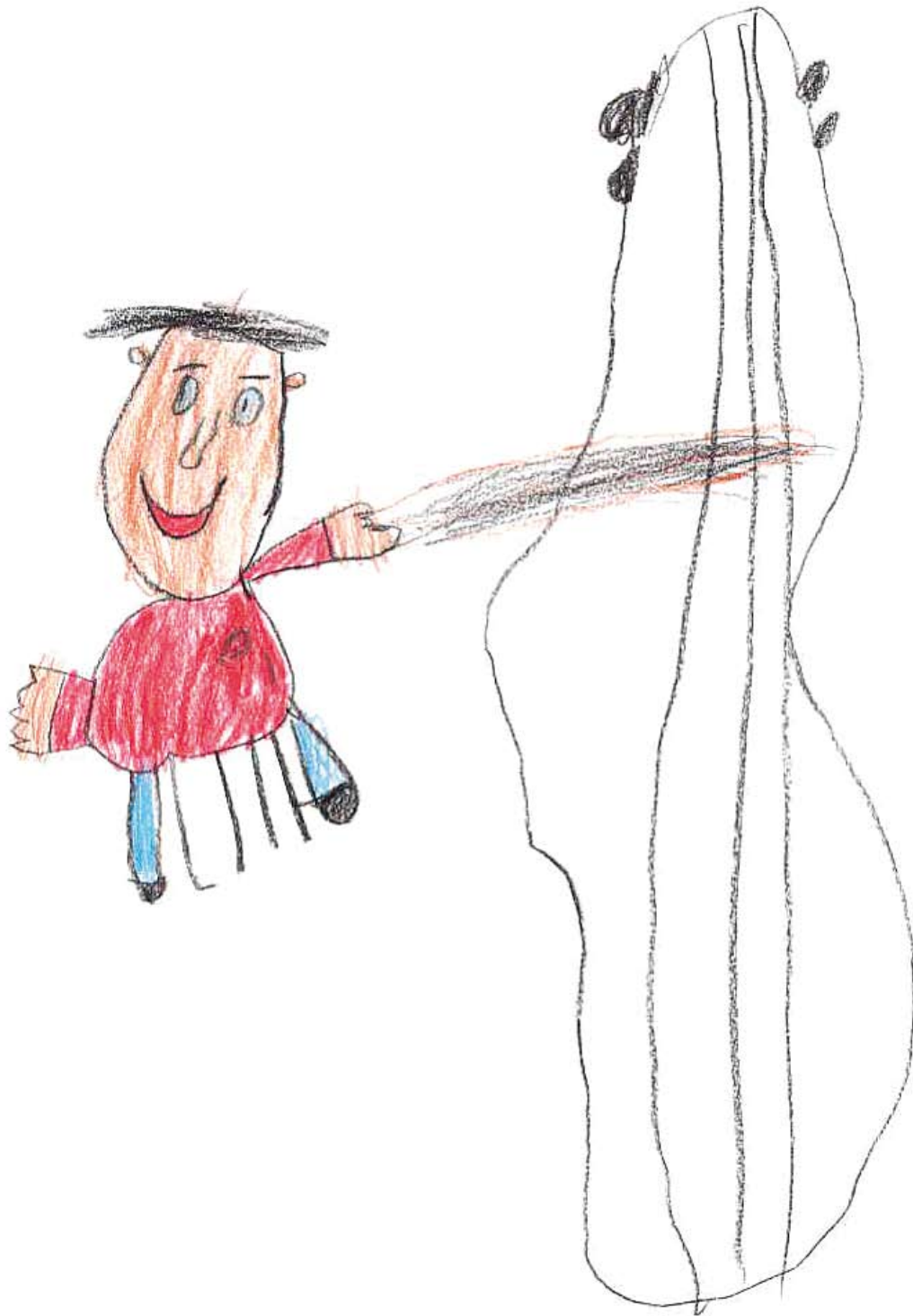
**Bijlage 1:** Overzicht van de partijen die met elkaar samengewerkt hebben

**Bijlage 2:** overzicht van de onderzoeksinstrumenten

**Bijlage 3:** Portret van het project

## Personalía van de auteurs

# inleiding



Nederlandse basisscholen hebben de taak muziekonderwijs te verzorgen (Ministerie van OCW, 2006). Deze taak is niet eenvoudig. Muziek is een gelaagd en veelzijdig medium dat op allerlei manieren en in verschillende contexten beleefd wordt in een cultuur. Ten eerste bestaat muziek uit geordende klanken die een esthetische ervaring kunnen oproepen, maar tegelijkertijd kan muziek ook expressieve en buitenmuzikale ideeën overdragen en zo een palet aan gevoelens, beelden en ideeën oproepen (Koopman, 2005). Ten tweede kan de wijze waarop mensen deelnemen aan muziek wisselen van uitvoerder, luisteraar, componist, improvisator tot danser. Ten derde is muziek geen geïsoleerd fenomeen: muziek krijgt binnen een cultuur een bepaalde plaats, wordt op een specifieke manier beleefd en heeft een bepaalde (culturele) functie (Titon & Slobin, 1996). Ze kan in vele verschillende verschijningsvormen en contexten middel of doel zijn: tijdens concerten, op de Ipod, in de vorm van rituelen, op tv, in het gezin, in winkels, in een schoolkoor, op festivals, in combinatie met andere kunsten, in een gemeenschap, op de computer, in buurthuizen of alleen in de kamer. Of deze veelzijdigheid van muziek in het onderwijs ingebracht kan worden, hangt van de inrichting van het onderwijs af.

## inrichting van het onderwijs

Op basis van welke theorieën en ideeën het primair onderwijs het beste ingericht kan worden, is een actueel onderwerp van discussie (Oostdam, Peetsma & Blok, 2007). Er zijn veel vragen en opvattingen over hoe kinderen leren en welke rol kennis, docenten en leerlingen moeten of kunnen hebben in het onderwijs. In traditionelere vormen van onderwijs worden andere leertheoretische principes gehanteerd dan in het vernieuwingsonderwijs. Maar ook tussen de verschillende vernieuwingsstromen bestaat geen consensus over de wijze waarop het onderwijs het beste kan worden ingericht. In de discussie over de inrichting van het onderwijs wordt regelmatig verwezen naar het constructivisme. Het constructivisme is een veelomvattend begrip waarin als essentieel wordt gezien dat leren geen passief proces van kennis opnemen, geen eenrichtingsverkeer van kennisoverdracht is, maar een actief construerend proces waarin de leerling intrinsiek gemotiveerd is om te leren. Het constructivisme kent zelf ook weer een spectrum aan verschillende stromingen en opvattingen. Aan de ene kant is er bijvoorbeeld het individueel constructivisme, waarbij de lerende door zelfreflectie betekenis verleent aan de eigen ervaring. Aan de andere kant staat het sociaal constructivisme, waarin het *gezamenlijk* in interactie kennis construeren het uitgangspunt vormt (Van der Ploeg, 2005).

Uitgangspunten van het constructivisme kunnen bijdragen aan een kader waarbinnen stromingen zoals authentiek, ontwikkelingsgericht, ervaringsgericht en natuurlijk leren vallen. Deze stromingen worden vaak gezamenlijk aangeduid met de term 'het nieuwe leren'. Een belangrijke overeenkomst tussen deze constructivistische stromingen is de gemeenschappelijke poging om aan te sluiten bij het beeld van het competente kind. Het sociaal constructivisme baseert zich op het beeld van kinderen die vanaf

hun geboorte onderzoekend en creatief zijn, die gemotiveerd zijn om te leren, die zelf initiatieven nemen en experimenteren. Kinderen die hypothesen, ideeën, gedachten en emoties vormen over en vanuit de complexe werkelijkheid en in interactie met elkaar, de volwassenen en de omringende wereld. Kinderen die vanaf hun geboorte de potentie hebben om zich uit te drukken en te communiceren in verschillende talen zoals de verbale, beeld, geluid en bewegingstaal en in de taal van de logica of metaforen (Rinaldi, 2006). Dit zijn kinderen die vanaf hun geboorte toegerust zijn om zich een veelheid aan culturele symbooltalen eigen te maken (Gardner, 2004). Aansluitend aan dit kindbeeld worden vast omschreven, leeftijdsgebonden ontwikkelingsstadia steeds meer gerelativeerd, aangezien kinderen onderling verschillend zijn, verschillende leerstrategieën hebben en hun eigen initiatieven richtinggevend zijn.

## doel en vraagstelling

Wanneer een basisschool ervoor kiest om het muziekonderwijs aan te laten sluiten bij het beeld dat het kind competent is, dan krijgen kinderen met elkaar en met volwassenen de gelegenheid om muziek in al haar culturele verschijningsvormen te onderzoeken. De vraag is hoe een school dergelijk muziekonderwijs kan vormgeven. In dit onderzoek staat daarom de volgende vraagstelling centraal:

*Hoe kan muziekonderwijs gecreëerd worden voor kinderen uit groep 1 en 2 dat aansluit bij het beeld van het competente kind?*

In Nederland zijn de kunstvakken nog weinig geïnspireerd door het vernieuwingsonderwijs en er zijn nog weinig voorbeelden van muziekonderwijs voor jonge kinderen die beïnvloed zijn door het sociaal constructivisme (Haanstra, 2001). Dit onderzoek kan een start zijn: het onderzoek geeft inzicht in wat de mogelijkheden en moeilijkheden zijn bij het ontwerpen van muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind.

## leeswijzer

Het onderzoek bestaat uit een theoretisch kader en de vertaling daarvan naar concrete interventies, uitgevoerd op basisschool De Venser in Diemen. Hoofdstuk 1 beschrijft enkele theoretische uitgangspunten betreffende verschillende kindbeelden. In hoofdstuk 2 schetsen we de huidige praktijk van het muziekonderwijs op basisscholen en beschrijven we kenmerken die richting kunnen geven aan de vormgeving van muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind.

In hoofdstuk 3 worden deze kenmerken vervolgens vertaald naar concrete interventies. Hoofdstuk 4 beschrijven we hoe deze interventies in de praktijk uitpakten hebben. Op basis van interviews met leerlingen, groepsleerkrachten en musici en een logboek wordt duidelijk wat wel en niet goed werkt. Het vijfde en laatste hoofdstuk ten slotte bevat conclusies over en aanbevelingen voor het inrichten van muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind.



# 1. het beeld van het competente kind

Er liggen van elkaar afwijkende kindbeelden ten grondslag aan de verschillende opvoedings- en onderwijsstijlen. In dit hoofdstuk plaatsen we het beeld van het competente kind tegen de achtergrond van de ontwikkelingen in de twintigste eeuw waarin twee kindbeelden – dat van het zwakke en het competente kind – tegenover elkaar kwamen te staan.

## 1.1 achtergrond

De twintigste eeuw kan gezien worden als de eeuw van de ontwikkelingspsychologie, de eeuw waarin psychologen en pedagogen hebben onderzocht hoe kinderen zich ontwikkelen (zie bijvoorbeeld Piaget). Dat heeft vele nieuwe inzichten over ontwikkelingsstadia opgeleverd. Anders dan mensen als Piaget hebben bedoeld, zijn deze stadia vervolgens normatief gehanteerd. Zorgvuldig bestudeerde en beschreven ontwikkelingen bij concrete kinderen worden de norm voor de ontwikkeling van alle volgende kinderen. Ontwikkelingsprocessen en -doelen worden gedefinieerd in het licht van het bereiken van autonomie en rationaliteit. Uitgangspunt is het beeld dat kinderen aanvankelijk onwetend zijn en zich door de opname van kennis ontwikkelen tot verstandige en autonome mensen.

Deze constructies hebben gemeenschappelijk dat het uitgangspunt een deficiete benadering van het kind is: 'arm' en passief, niet capabel en nog niet ontwikkeld, afhankelijk en geïsoleerd (Dahlberg, Moss & Pence, 1999).

Omwille van onderzoek worden verschillende aspecten van de kinderlijke ontwikkeling apart benoemd en in de vorm van onderzoeksgebieden van elkaar losgemaakt. De ontwikkeling van het kind wordt als het ware in mootjes gehakt: cognitieve ontwikkeling, sociale ontwikkeling, emotionele ontwikkeling, creatieve ontwikkeling. Deze onderscheidingen, oorspronkelijk bedoeld als invalshoeken voor onderzoek, zijn vervolgens een eigen leven gaan leiden als zouden deze ontwikkelingen zich los van elkaar kunnen realiseren of manifesteren. Het grote belang dat daarbij aan de zogenoemde cognitieve ontwikkeling wordt gehecht, heeft er extra aan bijgedragen dat overdracht van wetenschappelijk gefundeerde kennis aan kinderen prioriteit heeft gekregen. Deze kennis wordt gezien als objectief en dus voor iedereen gelijk: ze kan aan ieder kind op dezelfde wijze worden aangeboden in de daarvoor geëigende ontwikkelingsfase.

## 1.2 het beeld van het competente kind

Eind jaren tachtig wordt een 'nieuw paradigma van de sociologie van de kindertijd' beschreven (Prout & James, 1990). Echt nieuw is dat overigens niet want pedagogen en psychologen als Vygotsky, Dewey en later Bruner en Gardner hebben reeds vele jaren hun baanbrekende nieuwe inzichten ontwikkeld. De kindertijd wordt niet langer als een voorbereidende of marginale fase gezien, maar als een wezenlijk bestanddeel van de

samenleving, belangrijk in zijn eigen recht en als fase even belangrijk als andere levensfasen. Deze wijze van denken stoelt op het beeld van een krachtig en competent kind. Hierin komt het kind naar voren als co-constructeur van kennis en cultuur, als sociale actor met een eigen stem en de kindertijd als een sociale constructie, altijd gecontextualiseerd in tijd, plaats en cultuur (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Leren is binnen deze sociaal constructivistische benadering niet het overgedragen krijgen en inprenten van objectieve kennis en het kind is geen passieve ontvanger en reproduceerder. Ieder individueel kind vormt steeds nieuwe kennis in communicatie met leeftijdgenoten, volwassenen en de omgeving.

## 1.3 reggio emilia

In de crèches en scholen van de Italiaanse stad Reggio Emilia is dit beeld van het competente kind werkzaam gemaakt. Deze werkwijze staat inmiddels bekend als de Reggio Emilia-benadering. In de ogen van Loris Malaguzzi, de grondlegger van de Reggio Emilia-benadering, is het kind vanaf zijn geboorte rijk en vol potenties, sterk, krachtig en competent. Om de tegenstelling duidelijk te maken gebruikt Malaguzzi het beeld: kinderen hebben niet een hoofd als een leeg vat dat gevuld dient te worden, maar een hoofd dat gevormd moet worden (Edwards e.a., 1998; Rinaldi, 2006).

### honderd talen

Malaguzzi introduceert daarbij het belangrijke concept van de honderd talen: het kind is vanaf zijn geboorte begiftigd met vele uitdrukkingsmogelijkheden die elkaar onderling stimuleren. Hij beschouwt de verschillende uitdrukkingsmogelijkheden als talen en hij plaatst de verbale taal in een gelijkwaardige positie naast alle andere talen, zoals de taal in beweging, geluid, logica, metaforen of beeld. Iedere taal heeft zijn eigen grammatica en zijn eigen zeggingskracht. Voor het stimuleren van alle talen waarover kinderen in potentie beschikken, is de inbreng van kunstenaars in het onderwijs onmisbaar. Zij hebben hun artistieke professionele bagage en kennen de 'grammatica' en de uitdrukkingsmogelijkheden van verschillende talen. Kunstenaars kunnen in het dagelijks onderwijs een rol spelen als ondersteuners en stimuleerders van al deze manieren van communiceren: in beelden, geluiden, beweging, materialen, woorden, logica, metaforen, lichaamstaal en zo meer.

De laatste jaren rijpt in Italië, maar ook in Nederland, het inzicht dat niet alleen kunstenaars hun onmisbare bijdrage aan het onderzoek naar en het stimuleren van de potenties van jonge kinderen kunnen leveren. Datzelfde geldt evenzeer voor wetenschappers, met name wetenschappers bij wie onderzoek centraal staat. Gezien vanuit de kwaliteiten die kunstenaars en wetenschappers als professionele onderzoekers hebben, zijn de potenties van jonge kinderen nog niet gedefinieerd. Er is nog weinig bekend over de vraag in hoeverre de leerstrategieën van jonge kinderen verwant zijn aan de professionele strategieën van kunstenaars en wetenschappers. Dit onderzoek is in een beginstadium. 'Wij weten nu allen dat vele wetenschappelijke en wiskundige hypothesen hun leven beginnen als kleine verhaaltjes of metaforen [...] (Bruner, 1986).

'Kunst en wetenschap hebben enorm veel met elkaar gemeen en verdienen het om met elkaar in contact te worden gebracht. Het zijn een soort parallelle werelden die beide net iets buiten de dagelijkse praktijk staan en daarom juist voor een kind zo enorm interessant zijn. De belangrijkste gemeenschappelijkheid is het onderzoekende proces. Zowel de kunstenaar als de wetenschapper treedt in het onbekende. Juist bij jonge kinderen is het belangrijk die verbinding stevig te maken.' (Dijkgraaf, 2009; www.talentenkracht.nl). Kinderen zijn als het ware kunstenaars en wetenschappers in de dop: jonge kinderen zijn onderzoekers, ondernemers, zij experimenteren dat het een lust is. Kinderen starten ergens, met een idee, een plan, een hypothese, een verhaal en gaan op weg. Onderweg kunnen ze van alles tegenkomen. Onverwachte ontmoet-

tingen, vraagstellingen, problemen, beperkingen, kansen en mogelijkheden. Het toeval is hen goedgezind. Door onverwachte gebeurtenissen maken ze nieuwe keuzes, nieuwe hypothesen, bedenken ze een nieuw verhaal, plan of experiment. Kinderen kunnen binnen een mum van tijd switchen: van bouwwerk naar verhaal, van abstract naar concrete voorstelling, van hypothese naar spel en zonder blikken of blozen nemen zij een object op in een nieuw verhaal (Huisingsh, 2009).

### onderzoek, documentatie en reflectie

Essentieel in de Reggio Emilia-benadering is de erkenning dat kinderen steeds veranderen en dat wij in wezen weinig weten van de wijze waarop kinderen leren, van hun leerstrategieën. Wij bouwen door ervaringen met kinderen hierover steeds nieuwe kennis op, wetend dat deze kennis niet objectief en vaststaand is, omdat ieder kind en iedere omgeving weer anders is. Zoals Loris Malaguzzi het uitdrukte: 'Van de kinderen zelf kunnen we het beste de dingen leren die over kinderen gaan of voor hen bestemd zijn.' (Edwards e.a., 1998). Kinderen zijn de protagonist van hun eigen leerproces en wanneer we van de kinderen zelf willen leren, hoe zij zich ontwikkelen en hoe zij leren, welke strategieën ze daarbij gebruiken, is het de meest logische stap om dat dagelijks te onderzoeken. Het onderwijs in Reggio Emilia is daarom gefundeerd op de begrippen onderzoek, observatie, documentatie, interpretatie en reflectie. Dat betekent intensief kijken en luisteren en het leerproces van kinderen vastleggen, in tekst, beeld en/of geluid. Dit documentatiemateriaal geeft de mogelijkheid om gezamenlijk te reflecteren op de dagelijkse leerprocessen van ieder kind en om op basis daarvan tot de volgende interventie in het onderwijs te besluiten. Het biedt tevens kinderen de gelegenheid terug te kijken op wat ze ondernamen en om er wellicht vanuit weer een andere invalshoek mee verder te gaan. Verder is het een rijk middel om ouders te betrekken bij wat er dagelijks op school gebeurt (Huisingsh, 2009).

### drie pedagogen

Ervan uitgaande dat kennis en inzichten gezamenlijk en opnieuw worden geconstrueerd, is het dagelijks leven met al z'n vragen en onderwerpen een belangrijke bron van inspiratie en onderzoek voor kinderen. Leren is geen individuele cognitieve actie, maar een coöperatieve en communicatieve activiteit: kinderen construeren kennis, geven betekenis aan de wereld, met andere kinderen. Kinderen ondergaan hun socialisatie niet passief, maar zijn actief handelende personen (Rinaldi, 1995). In dit proces zijn de kinderen zogezegd elkaars belangrijkste pedagoog. De volwassenen zijn de tweede pedagoog. De derde pedagoog is de omgeving, in de ruimste zin van het woord: de fysieke omgeving in al haar verschijningsvormen en aspecten. Het kind bestaat niet alleen thuis, maar ook in de grotere buitenwereld. Het heeft een actieve relatie met de maatschappij en de wereld. Dit betekent dat het gezin en de school geen gesloten werelden, geen eilandjes (zouden moeten) zijn en dat niet alleen de wereld zich manifesteert aan het kind, maar dat het kind zich ook manifesteert (mag en kan manifesteren) aan en in de wereld. Anders gezegd: het kind is vanaf zijn geboorte cultuurbouwer en neemt deel aan alle processen in de maatschappelijke en culturele wereld.



## 2. muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind

In dit hoofdstuk beschrijven we op welke wijze kinderen informeel en formeel muziek kunnen leren. Daarna schetsen we het huidige muziekonderwijs en hoe muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld dat het kind competent is eruit kan zien.

### 2.1 informeel en formeel leren

Gedurende de laatste jaren is er in het onderzoek naar muziekeducatie veel aandacht gegaan naar hoe jonge kinderen, pas geboren en zelfs ongeboren zich muzikaal ontwikkelen (Gruhn, 2002; Zimmerman, 1993). Er wordt gekeken hoe kinderen informeel muziek leren, dat wil zeggen buiten school en formele instructie om. Uit een veelheid van onderzoeksresultaten komt het beeld naar voren dat jonge kinderen vanaf hun geboorte toegerust zijn om zich muziek eigen te maken (Gardner, 2004; Gordon, 2003a; Mak, 2005; Woodward, 2005). Die toerusting bestaat volgens muziekpsycholoog Mak bijvoorbeeld uit 'aangeboren groeperingregels' die van invloed zijn op het waarnemen en groeperen van klanken in een reeks samenhangende patronen (2005, p. 130). Zo blijkt bijvoorbeeld uit onderzoek dat kinderen al zeer jong toonhoogte, duur en klankpatronen (zowel ritmisch als tonaal) kunnen onderscheiden en horen (Woodward, 2005). Dit vermogen leidt ertoe dat kinderen vanaf de leeftijd van drie maanden een serie tikken als een ritmisch patroon horen, kinderen vanaf zes maanden eenzelfde melodie in verschillende tonaliteiten kunnen herkennen en met zes maanden een voorgezongen toon terug kunnen zingen op dezelfde toonhoogte (Gardner, 2004).

Onderzoeken naar de muzikale vermogens van jonge kinderen laten zien dat zij een veel groter begrip van muziek hebben en zich veel meer muzikaal gedrag eigen hebben gemaakt dan voorheen werd verwacht en herkend (Woodward, 2005). Onderzoekers spreken tegenwoordig dan ook van een 'competent infant' in plaats van de 'deficits of infants' (Gruhn, 2002, p. 52). Deze paradigmashift van het beeld van 'het zwakke kind' naar 'het competente kind' heeft een veranderende kijk op muziekonderwijs voor jonge kinderen met zich meegebracht. Zoals Kessen, Levine en Wendrick stellen: 'Early music education may require, not so much the building of new perceptual and cognitive structures, but rather the maintenance of capacities, which for whatever evolutionary reason are available to most children' (geciteerd in Zimmerman 1993, p. 1).

Behalve dat jonge kinderen betekenis leren geven aan (een idioom van) muziek, leren zij ook de verschillende contexten kennen waarin muziek beleefd wordt in een cultuur (Swanwick, 2000). Ze leren bijvoorbeeld door nabije rolmodellen zoals hun familie hoe men zich in specifieke muzikale omgevingen - een concert, festival, feest, ritueel - gedraagt (Slobin & Titon, 1995). Ook leren kinderen al jong welke muziek cultureel gewaardeerd wordt. Deze jong aangeleerde waardering blijkt op latere leeftijd moeilijk te veranderen (Gardner, 2004).

Ondanks dat jonge kinderen zich door informeel leren veel eigen maken, is een formele omgeving zoals het basisonderwijs een geschikte plaats om de muzikale mogelijkheden



van kinderen *verder* te ontwikkelen (Hargreaves, 1996; Sloboda, 2003). Het spontane leren is belangrijk en noodzakelijk, maar er kunnen ook misconcepties, gesimplificeerde ideeën en vooroordelen ontstaan over muziek (Haanstra, 2001; Gardner, 2004). Kinderen kunnen bijvoorbeeld denken dat ‘music should be harmonious and have a regular beat’ (Gardner, 2004, p. 178). Maar ook de mate waarin jonge kinderen met bepaalde muziek opgroeien, bepaalt het *tempo* en de *reikwijdte* van hun muzikale ontwikkeling (Mak, 2005). Kinderen die thuis bijvoorbeeld alleen muziek in tweedelige maatsorten horen, zullen meer moeite hebben met onregelmatige maatsorten. Het onderwijs kan aanvullend een rijke, gedifferentieerde muzikale leeromgeving bieden, waarin jonge kinderen uitgedaagd worden om hun muzikale potenties verder te ontwikkelen.

## 2.2 het huidige muziekonderwijs aan jonge kinderen

Muziek maakt onderdeel uit van de kerndoelen voor het basisonderwijs. Zowel groeps- als muziekdocenten mogen het vak verzorgen (ministerie van OCW, 2006). Een minderheid van basisscholen (15 tot 22%) kiest voor een muziekdocent (Hoogeveen & Van der Vegt, 2008). Is er al sprake van muziekonderwijs aan jonge kinderen op basisscholen dat door een muziekdocent wordt gegeven, dan lijkt dit onderwijs nog steeds uit te gaan van een deficiet kindbeeld, namelijk het idee dat jonge kinderen tot weinig muzikaal begrip en muzikale vaardigheden in staat zijn. De muziekpedagoge Mills verwoordt dit als de ‘underexpectation of students’ musical development’ en zij waarschuwt ervoor dat deze veronderstelling een obstakel vormt ‘to teaching music musically’ (2005, p. 108). De veronderstelling dat jonge kinderen muzikaal nog weinig kunnen, leidt ertoe dat muziekdocenten kinderen hulp bieden waarbij de nadruk ligt op alles wat een kind *niet* kan, maar wel zou moeten bereiken (De Jong & Van der Heijden, 2005). Hieronder bespreken en bediscussiëren we een aantal kenmerken van het huidige muziekonderwijs in het basisonderwijs voor jonge kinderen.

### inhoud van het muziekonderwijs

#### *Schoolmuziek*

Kinderen worden tijdens de muziekles regelmatig geconfronteerd met zogeheten schoolmuziek die speciaal voor hen is gemaakt (Mills, 2005). Deze muziek is om didactische redenen gecomponeerd en bestaat uit sterk versimpelde versies van bestaande muziek, veelal in tweedelige maatsoorten en in een majeuretoonsoort waarbij de artistieke kwaliteit op de tweede plaats komt (Bresler, 1998a; Gordon, 2003). Ook willen de liedteksten aansluiten bij de veronderstelde belevingswereld van jonge kinderen: de liederen gaan bijvoorbeeld over de seizoenen, feesten of dierendag (Bresler, 1998b). Deze muziek staat echter los van een alledaagse en professionele muziekwerkelijkheid (Haanstra, 2001; Mills, 2005) die kennelijk ‘te moeilijk’ voor jonge kinderen wordt bevonden. Afgevraagd kan worden of jonge kinderen door het gebruik van schoolmuziek een mogelijkheid wordt ontnomen om ‘echte’ muziek te leren kennen.

#### *Niet verder dan het klaslokaal*

Uit onderzoek blijkt dat jonge kinderen in het basisonderwijs weinig in contact gebracht worden met een muziekwereld buiten de schoolmuren (Bremmer, 2006). Kinderen krijgen hierdoor weinig kans om verschillende cultuurdragers te leren kennen, culturele procedures te ervaren en te onderzoeken (hoe verloopt een concertbezoek?) en om in contact te komen met een verscheidenheid aan muzikale artefacten.

#### *Eenzijdige muzikale rollen*

In de voorschoolse periode verzinnen jonge kinderen uit zichzelf liedjes en melodieën, maar zodra formele scholing plaatsvindt, worden deze spontane improvisaties steeds minder hoorbaar (Woodward, 2005). Woodward suggereert dat er een relatie bestaat

tussen de afname van spontane improvisaties van jonge kinderen en de traditionele onderwijsmethoden van muziekdocenten (2005). Veel van het huidige muziekonderwijs voor jonge kinderen is namelijk reproductief, dat wil zeggen dat een muziekdocent liedjes voorzingt die de klas nazingt (Haanstra, 2001; Azzara, 2005). Jonge kinderen worden wel benaderd in de rol van uitvoerder en luisteraar, maar zij worden nauwelijks benaderd in de rol van componist of improvisator (Bresler, 1998a). Veel muziekmethodes en projecten in het basisonderwijs richten zich op de *hogere* leeftijdsgroepen, vanaf groep acht en het voortgezet onderwijs (Veerdonk & Kors, 2005). Het stimuleren van *jonge* kinderen in deze verschillende rollen is nog een onderontwikkeld gebied (Youth Music Report, 2006). De vraag is of zij in het huidige muziekonderwijs voldoende uitgedaagd worden om zich in de rol van componist en improvisator te ontwikkelen.

### didactiek van het muziekonderwijs

#### *Muziek in deeltjes*

In groep 1 en 2 wordt muziek in eerste instantie veelal in losse onderdelen uit elkaar getrokken en in overzichtelijke brokjes aangeboden aan kinderen, zoals hoog-laag, hard-zacht en langzaam-snel (Bremmer, 2005; Schippers, 2004). In tweede instantie moeten kinderen die losse stukjes zelf reconstrueren tot een samenhangend geheel (Van Emst, 2004). In de afgelopen jaren worden er vraagtekens gezet bij de leeropbrengst van deze benadering omdat kinderen niet vanzelfsprekend een geheel van losse delen maken (Schippers, 2004).

#### *Leren van de muziekdocent*

In een muziekles door een muziekdocent worden nauwelijks andere volwassenen betrokken, terwijl volwassenen onderdeel zijn van de sociaal-culturele omgeving van een kind (De Jong & Van der Heijden, 2005). Soms doet alleen een groepsleerkracht mee, maar bijvoorbeeld ouders of professionele musici worden nauwelijks bij een muziekles betrokken. Kinderen krijgen weinig gelegenheid om te onderzoeken hoe professionele musici, componisten of improvisatoren kunnen denken, voelen en werken. Ze worden minder in de gelegenheid gesteld om te leren vanuit hun sociaal-culturele omgeving.

#### *Klassikaal onderwijs*

Het huidige muziekonderwijs voor jonge kinderen is veelal klassikaal; er wordt nog weinig in kleine groepjes gewerkt (Haanstra, 2001; Bremmer, 2005). Het idee dat jonge kinderen over muzikale kennis en vaardigheden beschikken en van *elkaar* kunnen leren door in kleine groepjes samen te werken, lijkt weinig post te hebben gevat. De vraag is of daarvoor in het huidige muziekonderwijs geen ruimte zou moeten komen.

### media in het muziekonderwijs

In een muziekles voor jonge kinderen worden veelal glockenspiels, klankstaven, handtroms en dergelijke gebruikt. Dit is het zogeheten Orff-instrumentarium dat speciaal voor het muziekonderwijs op scholen ontwikkeld is. De vraag is echter of jonge kinderen niet vaker de kans zouden moeten krijgen om op echte instrumenten te spelen in plaats van op instrumenten die weinig connectie hebben met een bestaande muziekwereld (De Jong & Van der Heijden, 2005).

#### *Voldoende uitdaging?*

Men kan zich afvragen of jonge kinderen in hun huidige muzikale leeromgevingen voldoende uitgedaagd worden om hun muzikale potenties verder te ontwikkelen, om op verschillende manieren deel te nemen aan muziek en om muziek in verschillende verschijningsvormen te onderzoeken. Volgens ons daagt het conventionele muziekonderwijs kinderen onvoldoende uit. Dat is ook de aanleiding geweest om te onderzoeken of de vormgeving van muziekonderwijs kan aansluiten bij het beeld dat het kind competent is.

## 2.3

### muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind

Sluit muziekonderwijs aan bij het beeld van het competente kind dan leren jonge kinderen van elkaar en van volwassenen vanuit een rijke en complexe muziekwereld. In een dergelijke leeromgeving worden kinderen uitgedaagd om zich (inhoudelijk) verder te ontwikkelen en wordt er aangesloten bij hun ontwikkeling, dat wil zeggen wat kinderen op dat moment (zelfstandig) kunnen en weten in plaats van uit te gaan van wat kinderen *niet* kunnen (De Jong & Van der Heijden, 2005). Deze benadering heeft gevolgen voor hoe het onderwijs ingericht kan worden. Hieronder wordt een mogelijke invulling beschreven van muziekonderwijs dat uitgaat van het beeld dat het kind competent is.

#### inhoud van het muziekonderwijs

##### *Complexe muziek*

Volgens de hoogleraar muziekeducatie Gordon leren kinderen zichzelf muziek als zij in staat worden gesteld om veelvuldig naar een grote variatie aan muziek te luisteren en de gelegenheid krijgen om tot muzikale interactie te komen (2003). Hij trekt een parallel met het leren van taal: jonge kinderen leren een taal in een omgeving waarin op een normale manier en met een rijk en complex taalgebruik met hen gesproken wordt (Gordon et al, 1998). Willen jonge kinderen betekenis leren geven aan muziek uit een 'echte wereld' dan betekent dit dat zij in het basisonderwijs muziek moeten horen die een sterke relatie heeft met een bestaande muziekwereld. In deze muziekwerelden zijn er stukken in majeur, mineur, kerktoonladders, atonaal, twee- en driedelige en onregelmatige maatsoorten en is er een grote verscheidenheid aan stijlen en genres. Deze rijkdom aan complexe klanken en structuren met een artistieke kwaliteit zou men terug moeten vinden in muziekonderwijs voor jonge kinderen in plaats van versimpelde versies van muziek.

##### *De wijze waarop muziek verschijnt en beleefd wordt in een cultuur*

Een culturele omgeving van kinderen bestaat niet alleen uit volwassenen die 'cultuurdragers' zijn, maar ook uit culturele artefacten zoals partituren, concertzalen, muziekstandaarden enzovoort. Ook worden in een culturele omgeving impliciete regels nageleefd zoals de procedures rondom een concertbezoek (De Jong & Van der Heijden, 2005). Met andere woorden: jonge kinderen leren door hun sociaal-culturele omgeving hoe muziek in verschillende omgevingen gecommuniceerd wordt en hoe men zich gedraagt tijdens een concert, een feest, een ritueel en dergelijke (Slobin & Titon, 1995). Wil het onderwijs aansluiten bij het beeld dat het kind competent is, dan wordt in het onderwijs onder meer een rijke leeromgeving gecreëerd waarin kinderen ervaringen met de 'echte' muziekwereld kunnen opdoen (De Jong & Van der Heijden, 2005). Deze ervaring zullen jonge kinderen deels buiten de schoolmuren moeten beleven, willen zij een 'authentieke ervaring' opdoen.

##### *Verskillende muzikale rollen*

Zoals gezegd kent de muziekwereld verschillende rollen, namelijk luisteraar, uitvoerder, maker en improvisator. Deze rollen zijn ook vrijwel allemaal terug te vinden als beroepen in een muziekwereld: recensent, uitvoerend musicus, componist en improvisator. De muziekpedagoog Woodward benadrukt dat alle kinderen reeds het vermogen hebben om deze rollen aan te nemen: 'children possess [...] the capacity for developing musicianship, not just as consumers, but also as performers and creators of music' (2005, p. 249). Jonge kinderen zouden gestimuleerd moeten worden in het onderzoeken en het experimenteren met deze rollen en de daarbij horende handelingen (De Jong & Van der Heijden, 2005). In muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind worden jonge kinderen behalve in de rol als luisteraar en uitvoerder ook gestimuleerd in de rol van componist en improvisator (Bresler, 1998a).

#### didactiek van het muziekonderwijs

##### *Muziek op holistische wijze aanbieden*

In de door Gordon ontwikkeld Music Learning Theory staat het vermogen van jonge kinderen om betekenis te geven aan een muziekidoom, het zogenoemde audiëren centraal. Onder audiëren wordt verstaan het innerlijk horen en betekenis geven aan muziek die niet klinkt, maar alleen gedacht wordt, of het voorspellen van (onbekende) muziek die klinkt en het anticiperen op (bekende) muziek die klinkt (Gordon, 2003). In de Music Learning Theory wordt ervan uitgegaan dat kinderen zelf door het *informele* luisterproces het vermogen om te audiëren ontwikkelen; dit kan niet aangeleerd worden, maar wel gestimuleerd worden in bijvoorbeeld een schoolse omgeving. In deze theorie wordt voorgesteld dat jonge kinderen in het basisonderwijs op informele wijze les zouden moeten krijgen (Gordon, 2003). De wijze van lesgeven wordt als informeel beschouwd, omdat er geen specifieke instructie gegeven wordt en geen specifieke reactie van de kinderen verwacht wordt. De leerlingen worden echter ondergedompeld in een rijkdom aan muziek die op holistische wijze wordt aangeboden. Onder holistisch wordt verstaan dat een stuk muziek meermalen in zijn geheel aan kinderen voorgespeeld of voorgezongen wordt (Schippers, 2004). Kinderen kunnen in dit geval geen hapklare brokjes imiteren, maar leren tijdens het luisteren zelf een structuur te ontdekken en het muzikaal vocabulaire te ontrafelen (Gordon, 2003 a). Liederen worden daarom veelal zonder tekst gezongen zodat kinderen niet afgeleid worden van de muziek zelf.

De docent benadrukt onderliggende muzikale structuren door bijvoorbeeld te bewegen op de puls of door het bevestigen van een dominant-tonica relatie na het zingen/spelen van een melodie. Binnen een les worden majeur, mineur, kerktoonladders en twee- en driedelige en onregelmatige maatsoorten afwisselend gebruikt, zodat jonge kinderen in de gelegenheid worden gesteld om verschillen te ervaren en *zelf* te herkennen. De docent benoemt de verschillen niet, maar laat de kinderen die ontdekken. Tijdens de lessen mogen kinderen observeren, gerichte of ongerichte muzikale reacties geven, interacteren met hun muzikale omgeving en zelf uitpuzzelen hoe een melodie in elkaar zit. Er wordt geen specifieke, gerichte muzikale reactie van hen verwacht, omdat zij muziek op hun eigen manier aan het onderzoeken zijn en er wordt geen vaardigheid aangeleerd. Deze wijze van muziek leren lijkt een groter beroep te doen op analytische en onderzoekende vermogens van jonge kinderen (Schippers, 2004).

##### *Muzikale interactie*

De muziekpedagoog Reed Findenegg benadrukt het belang van muzikale interactie als volgt: 'Enculturalisatie in muziek gebeurt, net als enculturalisatie in taal, in directe interactie [...]' (2006, p. 32). Gordon vindt het muziekonderwijs waarin *alles* gezamenlijk en gelijktijdig gebeurt daarom ook problematisch, omdat volgens zijn theorie het leren van muziek voor een groot gedeelte door directe interactie met anderen geleerd wordt (1998). Jonge kinderen zouden daarom uitgenodigd moeten worden om gedurende de les in *muzikale interactie* te treden, dat wil zeggen om één op één met de docent of ander kind muzikaal te communiceren (een kind reageert bijvoorbeeld op een ander door een ritme, een melodie, een beweging). Door ruimte te geven aan individuele muzikale reacties van en tussen kinderen krijgt een muziekdocent ook een indruk van de muzikale ontwikkeling van een individueel kind. Een muziekdocent kan bewust zelf reageren of een ander kind uitnodigen om te reageren op wat een kind muzikaal inbrengt en communiceert. Ook krijgt een kind letterlijk en figuurlijk een eigen 'stem' (Gordon, 1998), dat wil zeggen dat eigen muzikale ideeën de ruimte krijgen en door anderen muzikaal aangevuld of aangescherpt kunnen worden.

##### *Leren met volwassenen*

Volwassenen maken deel uit van de sociaal-culturele omgeving van kinderen en zijn waardevolle cultuurdragers waarvan kinderen kunnen leren (De Jong & Van der Heijden, 2005). Door het delen van muzikale ervaringen met ouders, groepsleerkrachten, muziekdocenten en professionele musici leren jonge kinderen om betekenis te geven aan hun ervaringen en om een referentiekader te ontwikkelen waardoor muzikale ervaringen geïnterpreteerd kunnen worden (Youth Music Report, 2006). Volwassenen zoals muziekdocenten en professionele musici kunnen muzikaal gedrag ook *herkennen* en

*ondersteunen*; het gedrag kan worden 'extended by the intervention of adults' (Youth Music Report, 2006, p. 12).

*Muziekdocent*: muziekdocenten zijn getraind om *muziekleerprocessen* op groeps- en individueel niveau te herkennen, waarderen en op *verschillende* manieren te versterken en te begeleiden. Zij kunnen vanuit een breed spectrum van muzikale inhouden werken met groepen en deze groepen ook op pedagogische wijze begeleiden. Daarnaast kunnen muziekdocenten een brug vormen tussen enerzijds de groepsleerkrachten en anderzijds de musici, omdat zij zowel de taal van de groepsleerkrachten en het reguliere onderwijs als dat van de musici en muziek spreken.

*Musici*: Om de expressieve muziektaal van jonge kinderen te stimuleren en te versterken, is het van groot belang om musici in het onderwijs in te schakelen (Edwards *et al*, 1998). Musici kennen de grammatica van een 'muziektaal' en kunnen deze taal met de kinderen spreken en hun communicatie in deze taal versterken. Strategieën waarmee kinderen hun plannen, ideeën en hypotheses in en over muziek vormgeven, kunnen musici herkennen en waarderen. Daarnaast kan een kind leren dat musici en componisten op verschillende wijze in en over muziek denken en op verschillende manieren hun beroep vormgeven. De muziekpedagoge Barrett zegt hierover: 'Children should be able not only to observe professionals at work, such as performers or composers, but to be able to talk to them, discuss their lives and work [...]. In this manner, children may learn that there is a variety of ways of approaching the medium' (2000, p. 67).

*Groepsleerkrachten*: De groepsleerkrachten observeren, begeleiden en verzorgen de kinderen dagelijks (Meeuwig *et al*, 2007). Zij kennen de individuele kinderen, maar ook de dynamiek van een groep en kunnen die kennis delen met de muziekdocent en musici. Ook kunnen de groepsleerkrachten, doordat zij daadwerkelijk deelnemen aan het muziekonderwijs, idealiter onderwerpen uit het muziekonderwijs weer meenemen naar hun eigen onderwijs en kunnen zij aangeven welke onderwerpen (opnieuw) ingebracht kunnen worden in het muziekonderwijs, omdat het de kinderen bezighoudt.

*Ouders*: Uit het Engelse Youth Music Research Report (2006) komt naar voren dat ouders die deelnemen aan het muziekonderwijs van hun kind de *eigen* muzikale competenties verder ontwikkelen, ideeën opdoen over wat muziekonderwijs kan inhouden, maar ook hun eigen kennis van muziek én ervaringen met hun kind kunnen inbrengen. Tot slot maken ouders en kinderen zich samen een vorm van kunstbeoefening eigen die zij ook samen thuis kunnen uitoefenen.

#### *Leren van leeftijdsgenoten*

De sociale omgeving waarin kinderen leren, reikt verder dan die van volwassenen alleen. Kinderen maken deel uit van elkaars sociale omgeving en kunnen veel van elkaar leren. Gordon *et al* benadrukken dat 'young children learn as much, and possibly more, from themselves and one another as they learn from adults' (1998, p. 4). In de Reggio Emilia-benadering worden de kinderen voor elkaar zelfs benoemd als eerste pedagoog, belangrijker dan de volwassenen (Edwards *et al*, 1998). Kinderen construeren in de interactie met elkaar nieuwe kennis, nieuwe interpretaties en nieuwe hypotheses. Ze kunnen 'de kunst bij elkaar afkijken' (De Jong & Van der Heijden, 2005, p. 56). Deze gedachte komt ook naar voren in het principe 'zone van naaste ontwikkeling', dat inhoudt dat kinderen geholpen worden met een activiteit die zij zelf nog net niet zelfstandig kunnen, maar *wel* met de hulp van een ander kind (Boekaerts en Simons, 1995).

## media in het muziekonderwijs

#### *Echte instrumenten*

De muziekpedagogen Barrett en Mills noemen het belang van het gebruik van echte instrumenten in muzieklessen, waardoor kinderen geënculturaliseerd raken in een 'echte muzikwereld' (2000; 2005). Barrett stelt bijvoorbeeld de populaire bezigheid van het maken van instrumenten tijdens de muziekles ter discussie: 'The imposition of materials foreign to 'serious' or 'adult' music making, such as shakers made from bottles

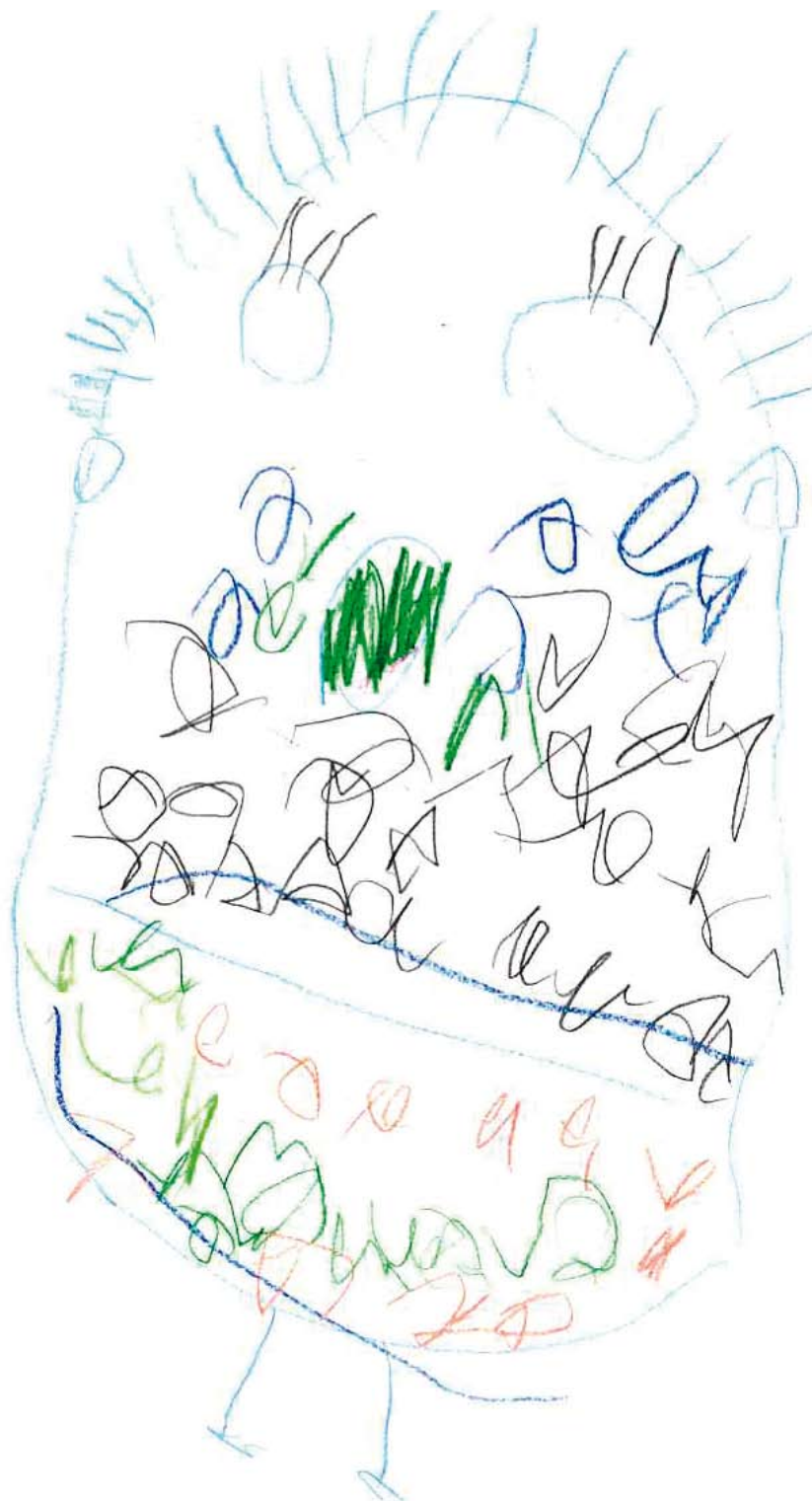
filled with pebbles, [...] may appear irrelevant and pointless to the learner [...]' (2000; p. 66). Mills prijst in dat licht scholen die instrumenten inruilen die oorspronkelijk gekocht waren 'to last (rather than to sound)' voor instrumenten gebruikt door 'echte' musici die 'echte muziek' maken (2005, p. 9). In muziekonderwijs voor jonge kinderen dat aansluit bij het beeld dat het kind competent is, wordt ernaar gestreefd om zoveel mogelijk echte instrumenten te gebruiken.

## 2.4 kenmerken van beide soorten muziekonderwijs

Onderstaand schema zet de verschillende kenmerken naast elkaar van conventioneel muziekonderwijs en muziekonderwijs aansluit bij het beeld van het competente kind zoals die uit de literatuur naar voren komen.

Conventioneel muziekonderwijs	Muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind
<b>Inhoud</b>	<b>Inhoud</b>
'Schoolmuziek' die speciaal voor kinderen is gemaakt	Complexe muziek die een relatie heeft met een bestaande muzikwereld
Muziekonderwijs blijft binnen de schoolmuren	Muzikale procedures en artefacten ervaren, ook buiten de schoolmuren
Eenzijdige rol	Verschillende rollen, zoals die van improvisator, componist, luisteraar en uitvoerend musicus
<b>Didactiek</b>	<b>Didactiek</b>
Muziek wordt in deeltjes aangeboden	Muziek wordt op holistische wijze aangeboden en kinderen worden uitgenodigd tot muzikale interactie
Leren van en met de muziekdocente	Leren van en met volwassenen waaronder muziekdocenten, professionele musici, groepsleerkrachten en ouders
Klassikaal onderwijs	Werken in kleine groepjes en van elkaar leren
<b>Media</b>	<b>Media</b>
Instrumenten die voor kinderen zijn gemaakt	Instrumenten die in een bestaande muzikwereld worden bespeeld

**Tabel 1** Kenmerken van beide soorten muziekonderwijs



## 3. de interventies

Om onze vraagstelling te beantwoorden, hebben we op basis van de in de literatuur gevonden kenmerken interventies ontworpen voor muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld dat het kind competent is. Overigens realiseren wij ons dat de interventies onderling verband houden en soms onlosmakelijk verbonden zijn. Voor de overzichtelijkheid en helderheid van dit onderzoek hebben wij er echter voor gekozen om een duidelijke (kunstmatige) scheiding aan te brengen tussen de interventies. Hieronder staat per kenmerk beschreven hoe deze geoperationaliseerd is in interventies voor de praktijk.

De interventies zijn in de praktijk toegepast over een periode van een half jaar (jan 2006-juni 2006). Daartoe werkten verschillende partijen nauw met elkaar samen: muziek-docenten uit het project Meer met Muziek van Muziekschool Diemen, basisschool De Venser in Diemen, musici van Amsterdam Sinfonietta en onderzoekers (onderwijskundige en pedagoge) van het Lectoraat Kunst- en cultuureducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Deze (complexe) samenwerking vormt de basis voor het tot stand brengen van het project. Daarnaast is het project mogelijk gemaakt door een aantal subsidiegevers, te weten Maurice Amado Foundation, dhr. Eduard van Tongeren en Société Gavignie  s. Bijlage 1 bevat een uitgebreidere beschrijving van de verschillende partijen.

### 3.1 inhoud van het muziekonderwijs

**Interventie 1: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen geconfronteerd worden met muziek die een relatie heeft met een bestaande muziekwereld.**

Onder muziek die een relatie heeft met een muziekwereld worden liederen en repertoire verstaan die niet speciaal voor kinderen zijn gemaakt, maar die door een muziekgemeenschap uitgevoerd werden en worden.

*Operationalisering van deze interventie:*

Ten eerste zal in de lessen zoveel mogelijk worden gewerkt met muziek die niet speciaal voor kinderen is gemaakt zoals volks- en werklieder en uit verschillende culturen (in mineur en majeur, kerktoonladders, twee- en driedelige, maar ook onregelmatige maatsoorten). Bundels die onder meer gebruikt zullen worden, zijn:

- Conolly, Y., Cameron, G., & Singham, S. (2001). *Mango Spice; 44 Caribbean Songs*. London: A & C Black.
- Lange, D. M. (2005). *Together in Harmony*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. et al (2000). *Jump Right In*. Chicago: GIA Publications.

Ten tweede zal ook in vrijwel iedere les gebruik gemaakt worden van muziek in verschillende tonaliteiten en maatsorten (in de vorm van cd-opnames), zoals jazz (bijvoorbeeld 'Favorite Things' uitgevoerd door Sarah Vaughan), pop (bijvoorbeeld Nick Drake met 'River Man'), klassiek (bijvoorbeeld 'La Sonnerie de Sainte-Genevieve du Mont de Paris' van Marais) en wereldmuziek (bijvoorbeeld 'El cuarto de Tula' uitgevoerd door Compay Segundo). Tot slot zal in de lessen waarbij de musici van Amsterdam Sinfonietta betrokken zijn, uitgegaan worden van het eigen repertoire van het orkest en de musici. Er wordt geen aparte muziek gezocht die geschikt zou zijn voor kinderen. Muziek die onder meer gespeeld zal worden is 'Vier jaargetijden' van Astor Piazzolla en 'String Sonata' van Rossini.

### **Interventie 2: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen met muzikale procedures en artefacten van een muziekcultuur in contact komen.**

Onder 'met muzikale procedures en artefacten van een muziekcultuur in contact komen' wordt verstaan dat kinderen in de gelegenheid worden gesteld om verschillende cultuurdragers en procedures rondom muziek te ervaren en om muzikale artefacten te onderzoeken zoals deze in een muziekcultuur verschijnen (De Jong & Van der Heijden, 2005).

#### *Operationalisering van deze interventie:*

Ten eerste zullen kinderen in de klas kennismaken met professionele musici en hun muzikale artefacten, zoals bladmuziek, muziekstandaards en instrumenten. Ten tweede zullen de kinderen met hun ouders en groepsleerkrachten een concert gaan bijwonen in het Bimhuis en daar zelf een muziekstuk meespelen met het gehele Amsterdam Sinfonietta strijkorkest. De kinderen zullen door dit concertbezoek de procedures rondom een concert zowel in de rol van concertluisteraar als die van uitvoerder ervaren. Ten derde zullen in de klaslokalen affiches hangen van een concert van Sinfonietta en worden er 'muziekkisten' neergezet met materialen die met een muziekwereld te maken hebben (zoals partituren, lege bladmuziek, encyclopedie met plaatjes van bestaande westerse en niet-westerse instrumenten). De kinderen kunnen, wanneer zij dat zelf willen, de inhoud van de muziekkisten onderzoeken. Ten vierde krijgt iedere klas een cd met de muziek die gespeeld zal worden gedurende het concert in het Bimhuis (Piazzolla en Rossini).

### **Interventie 3: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen uitgedaagd worden om de rol van componist, improvisator, luisteraar en uitvoerend musicus te onderzoeken.**

Onder componeren wordt in dit onderzoek verstaan dat kinderen (individueel of in een groep) muzikale ideeën bedenken, vastleggen en in de gelegenheid worden gesteld om die ideeën verder te ontwikkelen en vervolgens weer te reproduceren. Onder improviseren wordt verstaan dat kinderen de gelegenheid krijgen om 'real time' (bekend) muzikaal materiaal in een nieuwe, betekenisvolle vorm of volgorde te presenteren. Onder luisteren wordt verstaan dat kinderen de gelegenheid krijgen om in de rol concertluisteraar te kruipen. Onder uitvoeren wordt verstaan dat kinderen muziek ten uitvoer brengen voor anderen.

#### *Operationalisering van deze interventie:*

Kind als improvisator: in de lessen wordt gewerkt met korte tonale en ritmische improvisaties en vrije improvisaties. Voorbeelden van lesonderdelen zijn:

*Kind als componist:* als onderdeel van het muziekonderwijs verzorgen musici van Amsterdam Sinfonietta een viooltjesproject van zes lessen, waarin kinderen uitgenodigd worden om korte composities te maken op hun viool. Op het tijdstip van het viooltjesproject bestaat het repertoire van Amsterdams Sinfonietta onder meer uit de 'Goldberg Variations' van Bach, de 'Vier jaargetijden' van Piazzolla en 'String Sonata' van Rossini. Deze stukken kenmerken zich door de compositiestrategie 'thema en

Wat?	hoe?	Waarom?	Toonsoort / puls
Ritme impro	De docent improviseert vocaal op expressieve wijze in een driedelige maatsort en nodigt een kind uit om te antwoorden op haar muzikale vraag.  De docent laat twee kinderen een ritmedialoog aangaan.	Kind kan zelf op expressieve wijze materiaal in driedelige maatsorten in een nieuwe vorm verklanken.	Driedelig
Tonale impro	De docent improviseert vocaal op expressieve wijze in een majeure toonsoort en nodigt een kind uit om te antwoorden op haar muzikale vraag.  De docent laat twee kinderen een tonale dialoog aangaan	Kind kan zelf op expressieve wijze materiaal in majeure in een nieuwe vorm verklanken.	Majeur
Lied impro	Een lied wordt gezongen. Aan het einde van het lied vraagt de docent welk kind een eigen couplet wil improviseren en deze wil uitvoeren.	Kind kan zelf bekend materiaal in een nieuwe vorm verklanken	Tweedelig Mineur
Vrije impro	Welke geluiden kun je bedenken (klas improviseert op zelf ingebrachte thema)? En hoe kun je die geluiden combineren of achter elkaar zetten?	Kinderen kunnen eigen verzonden klanken onderzoeken die niet aan een tonaliteit/maat-soort gebonden zijn	Vrij

**Tabel 2** Voorbeelden van lesonderdelen bij interventie 3



variaties' en deze strategie wordt ook als uitgangspunt gekozen voor het werken met de kinderen aan hun eigen muzikale expressies.

*Kind als luisteraar:* de kinderen zullen vier keer een concertsituatie op school meemaken waarbij de musici van Amsterdam Sinfonietta in verschillende formaties (solo, duo's, trio's en kwartetten) verschillende soorten muziek ten gehore brengen (van middeleeuws tot hedendaags, van klassiek tot vrije improvisatie). Ook zullen de kinderen met hun ouders één keer naar het Bimhuis gaan voor een concert van het gehele orkest met soliste Liza Ferschtman. Muziek die gespeeld wordt, zal afkomstig zijn uit het repertoire dat het orkest op dat moment speelt.

*Kind als uitvoerend musicus:* de kinderen zullen op hun violen tijdens het concert in het Bimhuis samen met de professionele musici een stuk ten gehore brengen.

### 3.2 didactiek van het muziekonderwijs

#### **Interventie 4: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen uitgedaagd worden om hun muzikale en analytische potenties te ontwikkelen.**

Onder muzikale potentie van kinderen wordt verstaan het vermogen om betekenis toe te kennen aan muziek die niet klinkt, maar die alleen gedacht wordt, het voorspellen van het verloop van (onbekende) muziek die klinkt en/of het anticiperen op (bekende) muziek (Gordon, 2003a). Dit vermogen noemt Gordon 'audiëren' (2003a). Onder betekenis toekennen wordt in dit onderzoek zowel verstaan dat het kind betekenis kan geven aan een muziekvocabulaire, aan de structuur van muziek en aan esthetische, expressieve en buitenmuzikale elementen van muziek.

#### *Operationalisering van deze interventie:*

Er is ten eerste voor gekozen om muziek (liederen, ritmische rijmpjes, muziekopnames) als geheel aan te bieden en niet in korte frases die voor- en nagezongen worden. Ten tweede zijn niet de veel gebruikte parameters hoog-laag, hard-zacht en langzaam-snel het uitgangspunt voor het onderwijs. Deze parameters geven geen tonale verhoudingen aan of verhoudingen tussen pulsen en het is de vraag wat het leren van deze parameters bijdraagt aan het betekenis leren geven aan innerlijke structuren van muziek. Daarom wordt ervoor gekozen om muziek veelal zonder tekst aan te bieden en de onderliggende muzikale structuren te benadrukken: bijvoorbeeld veel en gericht bewegen op de grote en/of kleine puls, een dominant-tonica relatie bevestigen na het zingen/spelen van een melodie of het benadrukken van een muzikale vorm door beweging (in plaats van het uitbeelden van de tekst van een lied). De kinderen mogen gedurende de lessen observeren, gerichte of ongerichte muzikale reacties geven en zelf uitpuzzelen hoe een melodie in elkaar zit. Er wordt geen specifieke, gerichte muzikale reactie van jonge kinderen verwacht, omdat de veronderstelling is dat zij op hun eigen manier muziek aan het onderzoeken zijn.

Ten derde zullen de jonge kinderen uitgenodigd worden om gedurende de les in muzikale interactie te treden, dat wil zeggen om één op één met de docent of een ander kind muzikaal te communiceren (een kind kan op een ander reageren met bijvoorbeeld een ritme, melodie of beweging). Veronderstelling daarbij is dat de muzikale potenties van kinderen door directe muzikale interactie worden uitgedaagd. Doordat zij bezig zijn te communiceren met muzikaal materiaal maken zij zich ook weer muzikaal materiaal eigen. Ze experimenteren bijvoorbeeld met structuur van muziek, de esthetische, expressieve en buitenmuzikale elementen van muziek, met vrije klanken of bewegingen op muziek.

Wat?	hoe?	Waarom?	Toonsoort / puls
Spreekritme samba reggae	Docent spreekt op een neutrale syllabe het samba reggae patroon	Grote puls en kleine puls	Tweedelig
Patroon op neutrale syllabe	Docent loopt de grote puls en tikt met de handen de kleine puls mee op bovenbeen; docent observeert hoe kinderen meedoen.	Audiëren	
Lied 'Rasta Lament' op neutrale syllabe zingen	Docent zingt het lied en tikt de grote puls achtereenvolgens mee op grond-been, grond-schouder en op grond-hoofd. Docent observeert hoe kinderen meedoen.  Aan het einde van het lied zingt de docent drie keer de dominant tonica relatie, de laatste keer zingt de docent de tonica niet, maar luistert of de kinderen de tonica zelf invullen; maar dwingt geen reactie af.	Grote puls audiëren  Grondtoon-dominant relatie uitzoeken	Tweedelig/ Mineur
Lied 'Ol Joe Clark' zingen op neutrale syllabe	De docent en de kinderen krijgen een pittenzakje op hun hoofd - docent staat stil en zingt het A-gedeelte op staccato manier en tikt de grote puls op de benen - docent zingt het B-gedeelte op legato wijze en loopt op de grote puls door de ruimte - docent staat stil en zingt het A-gedeelte op staccato manier en tikt de grote puls op de benen  De docent observeert hoe kinderen meedoen. De docent vraagt/observeert of de kinderen zelf 2 bewegingen kunnen verzinnen voor het A/B-gedeelte.	ABA vorm audiëren	Vrij

Tabel 3 Voorbeelden van lesonderdelen bij interventie 4

### Interventie 5: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen leren met en van volwassenen

Onder volwassenen verstaan we naast de muziekdocente ook groepsleerkrachten, ouders en professionele musici.

#### Operationalisering van deze interventie:

De groepsleerkrachten van de kleutergroepen zullen altijd samen met de muziekdocente deelnemen aan de muzieklessen. Ook de ouders van de kinderen worden uitgenodigd om tijdens de muzieklessen aanwezig te zijn: het is de bedoeling dat zij één van de twee lessen per week actief met de lessen mee mogen doen. Op verschillende momenten zijn enkele musici van Amsterdam Sinfonietta in de muzieklessen aanwezig. De musici geven korte concertjes in de klas (solo, duo's, trio's of kwartetten), zij laten de kinderen kennismaken met hun instrumenten en met werkwijzen zoals improviseren en zij verzorgen het viooltjesproject. Voorbeeld van een deel van een les waarin improvisatie centraal staat:

1. Alle kinderen liggen op de grond met hun ogen dicht en drie musici van Amsterdam Sinfonietta spelen een expressief duet uit 44 duo's voor viool van Bartok bewerkt voor drie strijkers;
2. Vervolgens tekenen de kinderen het 'verhaal' dat zij in de muziek gehoord hebben;
3. Daarna improviseren de musici van Sinfonietta op de tekening van ieder kind.

### Interventie 6: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen van elkaar leren door in kleine groepjes te werken.

#### Operationalisering van deze interventie:

Er is voor gekozen om kinderen gedurende het viooltjesproject in kleine groepjes van maximaal zes kinderen te laten werken. Het viooltjesproject en daarmee het werken in groepjes beslaat in totaal zes lessen. In deze lessen staat niet een traditionele vioolles centraal, maar wordt de viool als middel gezien om tot eigen muzikale expressies te komen. Uitgangspunt is dat kinderen samen klanken van de viool onderzoeken, korte improvisaties met elkaar maken en zelf kleine, korte composities maken die ze met elkaar uitvoeren. De muzikale en verbale uitingen van de kinderen worden in een observatieformulier vastgelegd. Deze observaties kunnen aanleiding geven tot het reflecteren op de invulling van de volgende les.

## 3.3 media in het muziekonderwijs

### Interventie 7: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen de kans krijgen om op instrumenten te spelen die in een bestaande muziekwereld worden bespeeld.

Onder instrumenten uit een bestaande muziekwereld verstaan we instrumenten die ook buiten de schoolmuren in een muziekgemeenschap gebruikt worden.

#### Operationalisering van deze interventie:

Er wordt nadrukkelijk gekozen om kinderen niet alleen op Orff-instrumenten te laten spelen. Daarom krijgt ieder kind tijdens het viooltjesproject een echt viooltje om op te spelen.



## 4. onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe de interventies in de praktijk uitpakten. Allereerst doen we kort verslag van de interviews met kinderen (4.1). Deze interviews geven een beeld van hoe de kinderen praten over hun muzikale ervaringen. Uit de interviews met de groepsleerkrachten en musici komt naar voren hoe zij denken en oordelen over de interventies (4.2 en 4.3). In bijlage 2 zijn de leidraden voor deze interviews te vinden. Gedurende het project is een logboek bijgehouden met observaties gedurende de interventies en verslagen van reflectiebijeenkomsten. Deze worden in paragraaf 4.4 besproken. Bijlage 3 biedt een beschrijving van het verloop van het project. In de laatste paragraaf (4.5) worden de onderzoeksresultaten samengevat.

### 4.1 interviews met de kinderen

De interviews zijn enkele dagen na het bekijken van de film over het proces van het viooltjesproject en na hun concert in het Bimhuis gehouden. Het doel van de interviews was om te achterhalen of de kinderen woorden aan hun ervaringen met de muzieklessen, de viooltjes en het concert konden geven. Wij waren benieuwd op welke wijze de kinderen deze ervaringen zouden verwoorden en conceptualiseren en of zij hun ervaringen met muziek, een non-verbale taal, in woorden konden uitleggen. Daarom hebben wij hen vooral vragen gesteld naar wat zij hadden ervaren en naar de inhoud van begrippen als muziek, concert, muzikant en viool. In totaal zijn drie klassen (opgedeeld in twee groepen) geïnterviewd. Hieronder volgen enkele uitspraken.

#### Wat is muziek? Hoe weet je of iets muziek is?

*'Je moet niet één ding, maar een paar dingen bij elkaar doen om muziek te maken.'*

*'Liedjes zingen, dan word je danseres.'*

*'Dat je uit violen muziek kan horen.'*

*'Muziek is om te luisteren, om viool te spelen, dat je dingen kunt doen op een viool. Muziek moet je horen, muziek is om te luisteren en om te spelen.'*

*'Muziek en geluid kan door elkaar. Eén speelt op viool, één op gitaar, dan kan het door elkaar. Muziek is als je heel mooi speelt door elkaar. Muziek is als geluiden heel mooi door elkaar gaan.'*

*'Muziek is een concert om te luisteren en je kan het ook spelen en muziek is als je het speelt en dan kan je leren om viool te spelen.'*

*'Ook een muisje, muisjes kunnen zelf spelen, piep piep piep, is ook muziek.'*

*'Muziek is zingen en een geluid is van een instrument.'*







### Wat is een muzikant?

*'Dat je altijd muziek maakt en dan ga je oefenen en als je het kan, dan ben je een muzikant.'*

*'Dan kun je ook mooi zingen. Die mevrouw met de rode jurk [soliste Liza Ferschtman] die zong ook, die zong op de viool.'*

*'Ik denk dat ik een echte muzikant ben. Dat is dat je echt viool kan spelen. Ik denk dat ik weet wanneer iets muziek is. Ik heb het geleerd. Viool spelen, ik wil thuis ook viool spelen. Violen zijn van hout. En ze zijn mooi. Ze klinken goed en dat doe ik ook. Violen zijn heel prachtig en ze spelen heel goed. En violen zijn lief. Ze kunnen heel goed viool spelen.'*

*'Ik heb van de juf geleerd om een echte muzikant te zijn.'*

### Wat is een concert?

*'Dat je uit violen muziek kan horen.'*

*'Dat een viool heel goed kan spelen, hij klinkt ook goed, dat grote mensen ook gingen spelen voor ons, met die hele grote viool.'*

*'Waar de muzikanten spelen en waar de muzikanten werken.'*

*'Dat iedereen gaat kijken, iedereen gaat spelen. Er stonden letters op'. [bedoeld wordt: Muziekgebouw].*

*'Dat iedereen viool moet spelen, dat je gaat buigen, dat je heel goed viool kan spelen, dat kan ik wel, ik wil op muziekles gaan en op voetbal.'*

*'Een concert is...een gebouw en daar zit een ingang, en dan heb je een podium met heel veel mensen, en die mensen zitten en de kleine kinderen kunnen op het podium staan om voor de ouders, om voor de mensen te spelen en dan kunnen ze [de ouders] echt zien of ze de kinderen geloven[dat ze vioolspelen] want misschien zeggen ze 'je bent een grapjas'.'*

*'Concert is een soort vioolfeest.'*

*'Concert is muziek en daar doen ze net zoals ze boos zijn of niet boos zijn [stemming in de muziek].'*

*'Een concert is een soort feestje, en daar zijn muzikantjes en daar is een podium en daar gaan ze zingen en als ze klaar zijn gaan ze eten en dan is het verhaal afgelopen.'*

### Wat is een viool?

*'Want die snaren zijn niet zomaar snaren, het zijn speelsnaren want dat zachte ding [de strijkstok] als het daar aan komt, dan gaan ze trillen.'*

*'Die hele grote viool heette een vader-viool. De kleinere viool, die is de moeder. Waar wij op speelden zijn de kindjes-violen.'*

*'Ik vond viool spelen het leukst, want dat ik het zelf deed en dan hoorde ik allemaal mooie muziek, want dan hoorde ik mooie muziek van mezelf en ik deed zo met mijn hand en ik vond het leuk dat ik de viool vasthield.'*

## 4.2

### interviews met de groepsleerkrachten

De groepsleerkrachten (G) zijn alleen geïnterviewd over die interventies waar zij bij betrokken zijn geweest. In totaal zijn drie groepsleerkrachten geïnterviewd.

#### Interventie 1: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen worden geconfronteerd met muziek die een relatie heeft met een bestaande muziekwereld

De groepsleerkrachten melden verbaasd te zijn over hoe geconcentreerd de kinderen hebben geluisterd naar het spel van de musici van Sinfonietta op school, het concert in het Bimhuis en de Sinfonietta cd's:

G1: *'Toen heb ik me er al over verbaasd [tijdens KleuterSinfonietta] hoe goed ze luisterden en hoe lang ze eigenlijk stil konden zijn... dat vond ik echt opmerkelijk, het zijn best heel drukke, ongeconcentreerde kinderen...'*

G2: *'Tijdens de voorstelling [concert in Bimhuis] had ik het idee dat zij heel geconcentreerd zaten te luisteren.'*

G3: *'Ze waren betoverd...'*

[...]

G1: *'Sowieso die andere muziek [klassieke muziek], dat hebben we [eigenlijk] nooit op school, [...] dat viel me mee dat ze dat mooi vonden.'*

G2: *'dat ze daar inderdaad aandacht voor hadden, en ja het boeide ze, dat vond ik ook heel bijzonder.'*

Ook vertellen de groepsleerkrachten hoe verschillend de kinderen op muziek reageren:

G1: *'zo'n Michael [ging ] helemaal op [in] de muziek en [ging] zo'n soort ballet opvoeren... [..] hij ging dat [...] erg expressief doen, een heleboel luisteren er naar en keren in zichzelf... hij wilde dat echt uiten.'*

G2: *'Ik heb ook de cd's die we van tevoren hebben gekregen [...] gedraaid en je ziet kinderen er helemaal in mee gaan, anderen weer niet, maar sommigen hebben echt zoiets van 'juf, dat is boze muziek', ze doen er toch wat mee.'*

#### Interventie 2: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen met muzikale procedures en artefacten van een muziekcultuur in contact komen

De groepsleerkrachten noemen het rustig luisteren naar de muziek en het zich gedragen als performer als muzikale procedures die de kinderen geleerd hebben:

G1: *'Dat je rustig moet luisteren... dat lijkt me een van de belangrijkste dingen [die de kinderen geleerd hebben].'*

G2: *'En dat ze zo stil stonden [tijdens het spelen op het podium van het Bimhuis], dat vond ik wel uniek, meestal willen ze toch wel bewegen, en ook op muziek bewegen en dit is natuurlijk wel andere muziek.'*

G1: *'Ik heb wel het idee dat door de muzikanten de muziekwereld in school gehaald is. Maar of er nu meer verbinding is [tussen de binnen- en buitenwereld van de school], dat vind ik heel moeilijk om te zeggen. Maar je weet nooit wat kinderen opslaan.'*

Ook merken zij op dat enkele kinderen interesse hadden in de inhoud van de muziekcultuur. Zij geven echter ook aan dat zij het moeilijk vinden om in te schatten hoeveel de kinderen op het gebied van muzikale procedures en artefacten geleerd hebben:

G1: *'Die noten op het notenblad gingen ze maken... dat vonden ze wel apart. Die doos werd gebracht en niet allemaal hoor, maar een paar die hadden zoiets van 'hé, dat ga ik maken', nou, ik dacht 'dat heb je toch al gewonnen.'*



**Interventie 3: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen worden uitgedaagd om de rol van componist, improvisator, luisteraar en uitvoerend musicus te onderzoeken.**

De groepsleerkrachten is vooral opgevallen dat de kinderen zich de rol van uitvoerder en improvisator hebben aangemeten:

*G1: 'In de film was er ook een stukje tussen A en J, dat vraag en antwoord [improvisatiespel op viool], dat vond ik toch ook heel bijzonder. ... dat is toch ook wel duidelijk wat musici doen.'*

*G1: 'Dat ze op het laatst zo stonden met hun stok omhoog, dat hadden we op school wel zo ge oefend maar dat is toch duidelijk hoe een orkest staat als ze klaar zijn...'*

*G2: 'Ze stonden op het podium ook echt heel stil, echt als musici zeg maar. Terwijl hier dacht ik [...] gaat dat nog lukken?'*

**Interventie 4: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen worden uitgedaagd om hun muzikale en analytische potenties te ontwikkelen.**

In het algemeen is het de groepsleerkrachten opgevallen dat de kinderen de muziek die holistisch en zonder tekst werd aangeboden, goed oppikten. Ook viel hen op dat de kinderen sneller muzikaal met de violen uit de voeten konden dan zij hadden verwacht.

*G1: 'Dat ze in ieder geval in vijf keer wat kunnen spelen... ik bedoel het is geen stuk... [...], maar hoe die kinderen alleen al die violen vasthielden, zoals sommige kinderen er zo professioneel bijstonden! [...] Ik vind het helemaal bijzonder dat iedereen er geluid uit kreeg!'*

*G2: '[...] Maar als [de muziek] eenmaal in je hoofd zit, gaat het er niet meer uit. En het is voor kinderen heel makkelijk om mee te zingen omdat er geen woorden zijn...'*

Eén groepsleerkracht geeft aan dat zij zag dat sommige kinderen sterk reageerden op de violen, maar dat zij zelf vervolgens niet wist wat zij met die reactie kon doen:

*G2: 'Je ziet er wel een paar tussen zitten waarvan je denkt 'die doet er wel wat leuks mee, die gaat er wel heel erg in op'. Maar het is toch moeilijk voor mij om iets met instrumenten te doen... ik zal hooguit als ik de ouders spreek nog eens zeggen 'het was leuk hè, ga je je kind op muziekles doen?'*

Een andere groepsleerkracht gaf aan dat zij het een voordeel vond dat de musici sneller dan zijzelf konden zien welk kind gevoel had voor muziek:

*G3: 'De musici zien dat natuurlijk veel sneller, 'welke kinderen pikken het snel op, welke kinderen horen het goed', dat vind ik ook heel goed.'*

**Interventie 5: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen leren met en van volwassenen.**

De groepsleerkrachten geven aan dat het voor de kinderen een unieke ervaring is geweest om in contact te komen met professionele musici:

*G1: 'Het was voor kinderen uniek om met muzikanten in aanraking te komen, ik denk dat dat niet zoveel gebeurt.'*

Ook geven zij aan dat de muziekdocente voor de kinderen meer een onderdeel is van het schoolse leven, terwijl musici van 'buiten' komen en daarom al een bijzondere ervaring zijn voor kinderen. Het belang van hun eigen aanwezigheid in de lessen zien zij vooral liggen in het feit dat zij weten wat de kinderen leren en dat zij daar zelf mee verder kunnen:



G2: 'Ik denk dat ze jou [de muziekdocente] meer zien [als] één of andere leerkracht, je [hoort] meer bij school [...] ... ik geloof dat ze het wel heel apart vonden met die muzikanten...'

G1: 'Je weet wat ze geleerd hebben en waar je inderdaad echt mee verder kunt gaan...'

### Interventie 6: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen van elkaar leren door in kleine groepjes te werken.

De groepsleerkrachten geven aan dat de kinderen in de groepjes van elkaar geleerd hebben tijdens het viooltjesproject:

G1: 'Ja, zeker qua geluid nadoen... ze leren natuurlijk heel veel door na te apen.'

G2: 'Ze zien hoe die anderen een viool vasthouden en proberen het dan ook.'

### Interventie 7: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen de kans krijgen om op instrumenten te spelen die in een bestaande muziekwereld worden bespeeld.

De groepsleerkrachten waren aanvankelijk sceptisch over het werken met de violen. Zij hebben echter de indruk gekregen dat de kinderen er veel plezier in hadden om met de viooltjes te werken:

G1: 'Je hebt van te voren zoiets van 'violon'? Met deze kinderen...?'

G2: 'Je hebt eerder zoiets van 'drums of trommels', dat ligt in de lijn der verwachting...'

Nou, ik vond het wel heel speciaal... al die kleine viooltjes, toch hartstikke mooi.'

G1: 'Met een instrument, dat vinden ze [...] gewoon heel prettig om daarmee bezig te zijn...'

G1: 'Daar blijkt wel uit hoe uniek het [project] is, ook voor zo'n kind, om zo'n ding [viool] überhaupt te mogen aanraken. Kinderen horen altijd 'Niet aanraken! Pas op! Dan gaat het stuk!' en nu mochten ze zoiets bijzonders vastpakken...'

G2: 'Dat had ik ook, al die dure apparaten... maar die muzikanten deden er zelf ook niet moeilijk over... ze hadden ook zoiets van 'nou, pak 'm maar vast'...'

### Overige opmerkingen

De groepsleerkrachten integreren weliswaar muziek in hun eigen lessen, maar zij zien muziek wel degelijk als een apart vak dat niet zomaar vanzelfsprekend door een groepsleerkracht gegeven kan worden.

G1: 'Het is natuurlijk ook een vak dat op zich in je lessen geïntegreerd is [...] maar gewoon de [muziek]lessen, dat vind ik wel een apart vak [...] ook omdat de dingen die jij [hen] aanleert... ik zou dat niet kunnen op die manier.'

G1: '[...] wil je met muziek echt iets bereiken dan zul je toch niet vals moeten zingen en je instrument goed kunnen spelen en je ritme kunnen houden. Muziek is toch wel iets wat je moet beheersen. [...] ...handvaardigheidstechnieken beheersen we allemaal... knippen en plakken.'

De groepsleerkrachten geven aan dat zij de meeste moeite hebben gehad met het gedrag van de kinderen bij de gastdocenten. De groepsleerkrachten hopen dat iedereen goed meedoet, daar zijn zij ook op gespist en het valt dan ook extra op als het niet gebeurt.

De groepsleerkrachten noemen elementen uit de muzieklessen die doorwerken naar hun eigen lessen, maar zij geven tegelijkertijd aan dat er tussen het 'willen toepassen' en het 'kunnen toepassen' soms nog een verschil zit:

G1: 'Ik [ben] ook een keertje toen je ziek was [...] met ze in de klas in een kring op de grond gaan zitten, en [we] hebben ook een beetje muziek gemaakt zoals jij dat dan doet. Toen deden ze ook hartstikke leuk mee...'



G1: 'Zoals je dat altijd zingt [dominant-tonica] denk ik 'daar moet ik ook iets mee doen...'  
 G2: 'Daar doe ik dus regelmatig wel wat mee.'  
 G1: 'Maar dat lukt mij nog niet zo in de klas...maar het zit wel in m'n hoofd [...], niet dat ik het echt zing, maar in je hoofd...waarschijnlijk wat jij een ochtend daarvoor met die kinderen [hebt gezongen] dat dat dan in je hoofd blijft zitten...'

De groepsleerkrachten noemen ook dat de kinderen elementen uit de muzieklessen meenemen naar de reguliere lessen:

G1: 'Ze zitten tegenwoordig ook op hun broodtrommels te trommelen.'  
 G2: 'Maar ook op de tafel.'  
 G1: 'Ik heb bij jou ook wel eens gezien dat ze met dat constructiemateriaal, dat ze een soort band orkestachtig iets hebben gemaakt.'

Op de vraag of de groepsleerkrachten het gevoel hebben dat zij zichzelf muzikaal ontwikkeld hebben, noemen twee groepsleerkrachten dat vooral dat hun beeld van (klassieke) muziek veranderd is:

G1: 'Weet je, het zijn allemaal van die tutten die op violen spelen, en een orkest, dat zijn allemaal van die ouwe lullen die muziek spelen... nou, het waren allemaal van die jonge mensen! Dat beeld is veranderd voor mijzelf.'  
 G2: 'Mijn beeld is ook veranderd [...].in Almere was er laatst een concert [...] Toen hebben we daar gezeten en het was heel mooi, Mozart, ik had echt zoiets van 'die ken ik'....je bent er toch meer voor in.'

De groepsleerkrachten geven aan dat zij op zich actief met muziek in hun eigen lessen aan de slag zouden willen gaan, maar dat zij het gevoel hebben dat zij daar te weinig ervaring voor hebben. Ze kunnen zich voorstellen dat zij eerst onderling liedjes uitproberen of een workshop krijgen van de muziekdocente:

G1: 'Met jullie een keertje wat dingen doen, dan kan je het ook makkelijker in de klas doen.'  
 G2: 'Een workshop...'  
 G1: 'Dan oefen je het even en dan is het toch wat makkelijker...'

De groepsleerkrachten geven aan dat het muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind anders is dan zij tot dan toe kenden of geleerd hebben op hun eigen opleiding:

G1: 'Ik vind dit wel heel leuk maar wel heel anders.'  
 G1: 'Wij hebben ook anders muziek geleerd op de opleiding.'  
 G2: 'Ik vind dit wel een toevoeging aan ons onderwijs. Liedjes zingen kunnen we zelf ook maar hoe jij het doet, kan ik niet...'  
 G1: 'Het voegt wel meer toe, dat ben ik met je eens. Het is meer dan alleen liedjes zingen, dat is juist het mooie eraan.'

Zij zeggen onder meer dat het 'meer om muziek draait' en dat het 'abstracter' is:

G1: 'Ik vind wat we nu het halve jaar hebben gedaan wel veel meer muziek dan wat we daarvoor gedaan hebben, dat was vooral liedjes zingen [...]. Muziek is zoveel meer dan alleen liedjes zingen. [...] Dit is eigenlijk veel abstracter.'  
 G1: 'Ja, want de liedjes die jij doet, kunnen wij ook niet één, twee, drie nazingen, die leren wij ook daar. [...] bij deze lessen heb ik zelf zoiets 'ik heb wel wat geleerd' en bij die andere liedjes zing je gewoon mee...'  
 G2: '[...] als die kinderen al die woorden moeten [zingen] dan gaat de [aandacht] van de muziek weg, dan zijn ze daar mee bezig, terwijl dat eigenlijk niet de bedoeling is, ze moeten eigenlijk van de muziek genieten.'

## 4.3 interviews met de musici

Er zijn twee groepen musici (M) geïnterviewd over de resultaten van interventies waar zij bij betrokken waren. De eerste groep bestond uit vier musici en de tweede groep bestond uit twee musici.

### Interventie 1: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen geconfronteerd worden met muziek die een relatie heeft met een bestaande muziekwereld.

De musici zijn van mening dat je kinderen naar allerlei soorten muziek kunt laten luisteren mits de muziek niet te lang duurt. Eén musicus vermoedt dat kinderen juist sneller afgeleid zijn door muziek die speciaal voor kinderen is gemaakt:

M1: '[het] interesseert kinderen helemaal niks, je kunt ze alles aanbieden.'  
 M2: '[de kinderen vonden het] heel normaal [...]. Het moet alleen niet te lang zijn.'  
 M1: 'Kinderen vinden het ontzettend leuk om naar muzikanten te kijken die serieus aan het spelen zijn, kinderen gaan mee in de concentratie van muzikanten. Bij stukjes voor kinderen zijn ze - ook de musici - eerder afgeleid.'

### Interventie 3: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen worden uitgedaagd om de rol van componist, improvisator, luisteraar en uitvoerend musicus te onderzoeken.

De musici gaven aan dat het nog zoeken was hoe je samen met de kinderen kon improviseren en componeren; zij hadden het gevoel dat zij meer bagage nodig hadden op dat gebied:

M1: 'Ik heb niet genoeg in mijn rugzak op het gebied van het improviseren en muziek samenstellen. Iets bedenken, daar [zou ik] meer boven willen staan, [ik zou] meer in mijn 'rugzakje' willen hebben.'  
 M1: 'Als het [klankonderzoek] uit de kinderen moet komen, [dan] heb ik te weinig bagage, het [klankonderzoek] bleef daardoor te eenvormig.'  
 M2: 'Ik heb een schreeuwende behoefte aan cursussen, [ik heb meer] eigen bagage nodig. Dit was het lastigste gevoel. [het] was een heel waardevolle ervaring, [maar] om [het] nog een keer te doen, wil ik zelf meer weten en hebben uitgetoetst.'

Ze vonden het moeilijk om geen sturende opdrachten te geven:

M1: 'Voordat je het weet, heb je al een dwingende opdracht gegeven.'  
 M1: 'Mijn dilemma was: de hele tijd wilde ik verder komen met gestreken klank, dus moest ik meer gaan voordoen.'  
 M2: 'Daar hebben we het over gehad, we kunnen ze laten zien hoe het instrument werkt, ze [de kinderen] mogen daar [wel] van afwijken. Maar ik laat ze wel zien dat ze hun vingers kunnen gebruiken.'  
 M1: 'Ja, in hoeverre stuur je dingen? Ja, [je kan] wel iets deponeren, maar dan [moet je] verder kijken wat ze [de kinderen] ermee doen.'

Ook gaven de musici aan het moeilijk te vinden om een kind verder te helpen met een muzikaal idee. Ook was het lastig om zonder puls een muzikaal idee als 'muziek' te laten klinken en om muziek als uitgangspunt te nemen in plaats van een verhaal waar geluiden bij gezocht moeten worden:

M1: 'Als er iets uit kinderen komt, dan [kan] jij die aanzet overnemen en er iets van maken. [Maar] het was moeilijk voor ons om te improviseren en er iets van te maken.'  
 M2: 'Ze maakten iets eigens voor zichzelf, [maar] het was niet zo genoteerd dat ik er

daarna weer op verder kon gaan. [...] Het was wel een minicompositie, maar eigenlijk moet je het ook kunnen herhalen en noteren.'

M3: 'Het wordt bijna geen muziek als er geen puls in zit, als je iets [een puls] geeft, is dat er [in ieder geval] al.'

M4: 'Ik was blij als een kind zelf met een beeld kwam, het was toch erg zoeken. [Je wilt dat kinderen] bij muziek zelf een verhaal maken, maar niet [dat ze] beginnen met een verhaal.'

De musici herkenden echter ook dat de kinderen bezig waren met het verzinnen, onderzoeken, herhalen en vastleggen van muzikale ideeën:

M1: '[na een] rondje solo's van kinderen, [vroeg ik] wat willen jullie nog een keer horen? Daar waren ze het over eens [welk kind ze wilde horen], en het kind kon het ook nog reproduceren.'

M1: '[het is] juist leuk om te zien waar kinderen zonder die [muzikale] bagage dan mee komen, zij bedachten iets om lang en kort te onthouden' lèèèè [lang]- sing [kort].'

M1: 'Een voorbeeld: [bij mij was er een] tweelingminimeisje, [ze] zei nooit iets, maar bewoog mee op de eerste rij toen wij speelden. Ze maakte een tekening: één piepklein rondje, toen nog een rondje en nog één, ze zei niks. Ik vroeg: wil je het spelen? Ze ging spelen en tegelijk rondraaien als een draaimolen. [Het] was gewoon zonder verbale taal maar [ze] drukte zich helemaal uit, super. Het was heel verfijnd.'

Soms waren de musici wel in staat om structuur aan te brengen in het muzikale materiaal van de kinderen; ze vonden het belangrijk om de muzikale ideeën van kinderen op waarde te schatten:

M1: 'Wij hebben een duidelijk beeld wanneer iets is afgelopen, kinderen helemaal niet, dus ga je zoeken: zou dit een mooi eind kunnen zijn?'

M2: 'Ik heb geprobeerd kinderen het gevoel te geven dat waar zij mee komen van waarde is. Bijvoorbeeld: een kind speelde tralala [musicus zingt melodie] alleen op de viool; het was een hoopgevend initiatief. Hij dacht zelf over de muziek na en kwam met een [muzikaal] idee.'

De musici gaven aan dat doordat de kinderen integraal onderdeel waren van het concert, zij ook de rol van een uitvoerend musicus konden ervaren. Daarbij spelen elementen als concentratie, ensemble spelen, luisteren en communiceren met het publiek een rol:

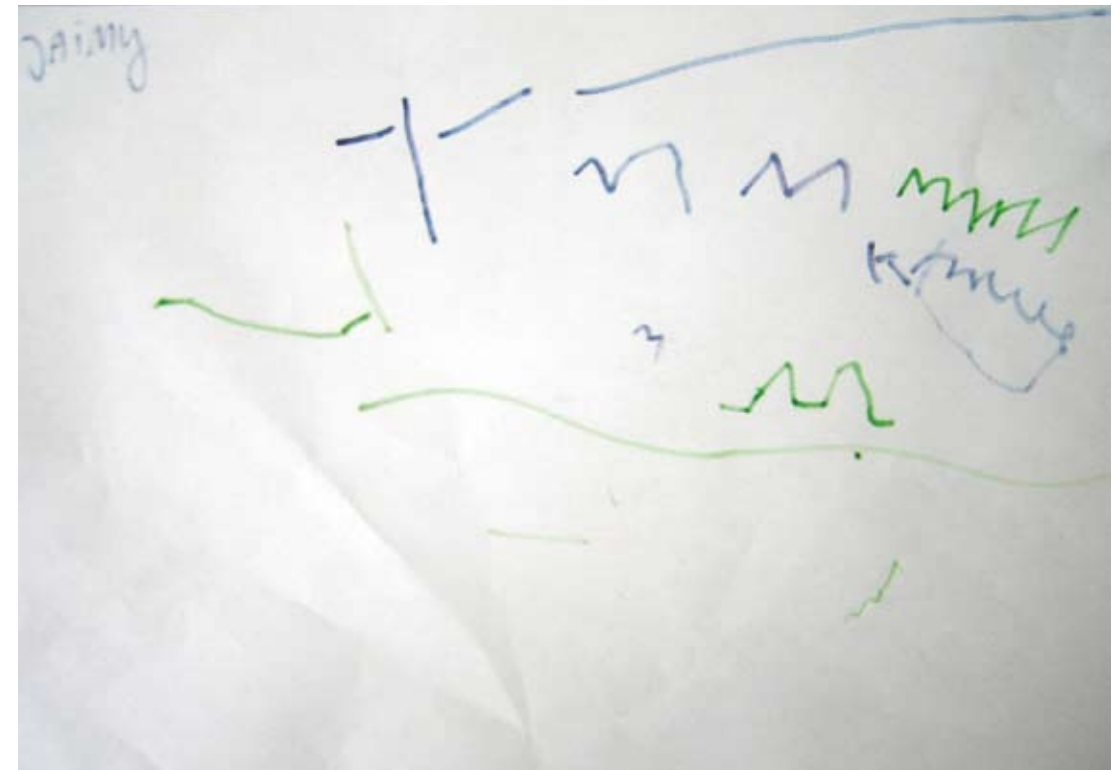
M1: 'Luisteren met je oren, ervaringen in het ensemblespelen, kennis van instrument, capaciteiten als uitvoerend musicus die gaat optreden.'

M2: 'De kinderen concentreerden zich zo goed, het was een drukte en opwinding ook, maar ook een ongelooflijke concentratie.'

M3: 'Met een kleine club communiceren met elkaar en muziek maken wat je door de poriën heenvoelt. Open communiceren bij repetities: je zegt alles, verschillende meningen zijn ook in de muziek te horen. Daar hebben we [met de kinderen] aan gewerkt. Dat was wat de kinderen met de violen konden doen: zelf steeds denken 'hoe kan het anders', [dat is een] heel open instelling en hoe je met elkaar muziek maakt.'

Ook benoemden de musici dat de kinderen als uitvoerende musici een proces doorlopen waarbij zij zich eerst voorbereiden op een concert met repeteren (tijdens de repetities worden verschillende muzikale interpretaties uitprobeerde) en daarna de muziek aan een publiek presenteren en met het publiek communiceren. Voor de kinderen was het volgens deze musici belangrijk om dat gehele traject ook te beleven:

M1: '[Met de kinderen was het] voornamelijk oefenen, dat doen wij ook. Daarom was het zo belangrijk dat ze [de kinderen] iets presenteerden voor elkaar, daar zijn wij ook altijd mee bezig. [Dat] hebben wij ook op het conservatorium [gedaan]: je leeft altijd naar moment toe dat anderen het ook mogen horen. Dat blijf je je herinneren en daardoor wil je het daarna nog een keer doen.'







ontwerpen compositie

ontwerpen en uitvoeren compositie

De musici benoemden dat de kinderen de kans kregen om in de rol van luisteraar een stuk meer keren live te horen, waardoor ze steeds nieuwe kanten van hetzelfde stuk konden horen en ervaren:

*M1: 'Je kunt wel honderd keer naar hetzelfde kwartet luisteren [op cd], maar bij honderd keer live blijft het [iedere keer] steeds anders, er gebeurt dan net iets anders.'*

### **Interventie 5: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen leren met en van volwassenen.**

Het vermogen om door muziek, een non-verbale taal, te communiceren zien musici als hun expertise; deze hebben zij met de kinderen willen delen. Ook bezitten de musici het vermogen om een mooi geluid te produceren, om in muzikale structuren te denken en om zoiets complex als 'een instrument spelen' soepel en makkelijk te laten lijken:

*M1: 'Kunst heeft een communicatieve meerwaarde, je kunt je uiten met viool, iets van jezelf uiten.'*

*M2: '[Het is een] non verbale taal; muziek werkt rechtstreeks op het gevoel, [het] is een directe innerlijk beleving. [Het is] anders dan visueel iets meemaken... een schilderij of beeldhouwwerk heeft een andere uitwerking.'*

*M3: 'Voor mijzelf is het echt een manier van communicatie. Onder woorden brengen hoe ik muziek wil [laten klinken] vind ik moeilijk. Maar je [kunt] kinderen iets voordoen en daarop laten reageren en [daarbij] niet veel praten, dat zegt net zoveel. Voor kinderen [is het wat] anders om dat [non-verbale] te beleven. Ik zou ze liever nog eens tien weken [willen laten] komen, dan gaat het project dieper, [dan werk je] ook met stiltes en met naar elkaar luisteren. [...] Maar ze [de kinderen] deden al iets bijzonders en dat kwam voort uit stilte en non-verbale communicatie.'*

*M4: '[...] Kinderen komen losser van de dagelijkse manier van doen, ze worden gepakt [door de muziek] en ze voelen zich daardoor vrijer om te communiceren op een andere manier. Muziek is fijnzinnig, er zitten meer nuances in...kinderen communiceren daardoor genuanceerder.'*

*M1: 'Dat je ze confronteert met een heel mooi geluid.'*

*M2: 'Als wij een viool pakken en gaan spelen dan ziet het eruit als heel gemakkelijk. [Het is] belangrijk dat kinderen dat zien. Toen ik dat ooit gezien had, wist ik: dat wil ik, omdat het instrument een verlengstuk van je is, dat het als vanzelf komt.'*

De musici noemen als hun meerwaarde dat zij de kinderen kunnen laten ervaren hoe het is om in een ensemble te spelen. Daarnaast merken zij op dat musicus een ander beroep is dan muziekdocent. Kinderen krijgen door professionele musici de gelegenheid om een beroepsmusicus aan het werk te zien. Tot slot noemen de musici dat zij niet tot het 'behang' van de school horen en daardoor als 'speciaal' ervaren worden:

*M1: 'Dat wij een ensemble zijn, dat wij dat samen doen. Een concert is een heel wezenlijk onderdeel daarvan.'*

*M1: 'Ik speel en ze mogen met mij samenspelen, daar ben ik goed in en dat betekent een meerwaarde voor hen. [...] spelen, mee laten strijken, dat is wel kicken, het zal dinsdag in het Bimhuis kicken worden. Alle kinderen komen op het podium en gaan samen met Amsterdam Sinfonietta spelen.'*

*M1: 'Met het kwartet spelen hebben ze gezien wat professionele musici doen. Dat is anders dan jouw beroep: muziekjuf zijn. Ze konden ons observeren, zien wat we eigenlijk zijn. Net als kinderen die brandweerman willen worden of juf willen worden. Daarna hebben we ze [de kinderen] uitgenodigd om ook muzikant te zijn en dat wilden ze graag doen.'*

*M1: 'Het feit dat je niet echt een muziekdocent bent maakt het speciaal. Je hoort [als musicus] niet bij het behang van de school waar je aan gewend raakt.'*

De musici gaven aan dat hun kennis en expertise in eerste instantie impliciet was waardoor zij zich daar niet bewust van waren. Door te werken met de kinderen werd hun impliciete kennis expliciet gemaakt:

*M1: 'Je bent zelf een beetje vergeten wat er allemaal in je 'rugzak' zit.'*

*M2: 'Daar wordt je weer bewust van gemaakt.'*

### **Interventie 6: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen van elkaar leren door in kleine groepjes te werken.**

De musici gaven aan dat het niet vanzelfsprekend was om de kinderen samen te laten werken. Soms lukte dit, maar het was moeilijk om het groepsonderzoek te begeleiden. Zij gaven aan dat de samenwerking tussen kinderen vooral een sociale impact had:

*M1: 'Het was wel het idee om te kijken in hoeverre je kinderen kan aanmoedigen om met name onderling dingen uit te vinden [...] en heel soms gingen kinderen onderling aan de slag. [Maar het] werd snel een chaos en moeilijk te hanteren.'*

*M2: 'Behalve dat het voor kinderen een heel individuele ervaring is, heb ik zelf gemerkt dat het sociale aspect zo groots erin zit. Als twee kinderen met elkaar een [muzikaal] gesprekje hebben gevoerd op de viool, dan hadden ze daarna iets anders met elkaar. Kinderen kregen ook dwarsverbindingen, onderling. Daar moeten we uitgebreid over doordenken en daar wil ik meer aan gaan doen. [Het] is moeilijk maar wel mijn ideaal.'*

### **Interventie 7: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen de kans krijgen om op instrumenten te spelen die in een bestaande muziekwereld worden bespeeld.**

De musici zagen zowel voor- als nadelen van het werken met de viooltjes. Als nadeel noemden ze dat de kinderen niet meteen (in tegenstelling tot de musici) een mooi geluid uit een viool konden krijgen. Ook bleek de motoriek van sommige kinderen niet ver genoeg ontwikkeld voor het vioolspelen:

*M1: 'De kinderen weten dat uit een viool mooie muziek komt en wat zij doen lijkt er niet op...daar kregen ze tabak van.'*

*M2: 'Nu praten we wel over de hogere kant van het geheel, maar ik had ook platte ervaringen...dat ze vreselijk aan het krassen waren.'*

*M3: '[De meeste kinderen waren] motorisch nog niet ver genoeg ontwikkeld voor viool, sommigen konden het wel. [Je] begint meestal met 6 jaar. Het was enorm [vervelend] omdat het te soms moeilijk was om bijvoorbeeld luid en zacht spelen. Dat vind ik jammer.'*

Als voordelen zagen ze dat een 'echt' instrument uitnodigt tot een uitgebreider klankonderzoek dan bijvoorbeeld een Orff-instrument. Bovendien genoten kinderen zichtbaar van een echt instrument in hun handen en raakten ze bekend met een 'echt' instrument:

*M1: 'Dat het klankonderzoek op een viool is gedaan, is een meerwaarde. Dat kan niet met een triangeltje.'*

*M2: 'Het is een heel ingewikkeld instrument [de viool] en Orff-instrumentjes zijn zo beperkt... hiermee [waren de kinderen] veel meer bezig met het ontdekken van materialen, houding, heel veel verschillende geluiden. Dat heb je niet met een tiktak-dingetje. [...] Het was heel verschillend wat ze eruit haalden.'*

*M3: 'Mooi geluid uit een viool halen...dat heb ik niet bereikt, maar ik heb kinderen gezien die er diep van genoten.'*

*M4: 'Zij hebben het [viool] zelf in handen gehad, dat is echt een meerwaarde.'*

*M1: 'Ze zullen later ook niet meer zeggen: een viool is raar.'*

### **Overige opmerkingen**

Het project heeft op verschillende manieren betekenis gehad voor de musici. Zo konden zij de vaardigheden die ze gedurende het project ontwikkeld hadden, weer in hun eigen lespraktijk inzetten. Ook vonden ze het leuk omuit hun ivoren toren te stappen en hun expertise te kunnen delen met de kinderen en ook van de kinderen te leren.

Tot slot vonden ze het positief dat er in het project een aanspraak werd gedaan op zowel hun muzikale als hun pedagogische deskundigheid. Vanuit die beide rollen werd het mogelijk om muziek over te dragen én opnieuw weer te ervaren wat voor waarde muziek kan hebben:

*M1: 'Ik ben heel andere dingen gaan doen dan ik [normaal doe] met lesgeven.*

*Bijvoorbeeld: veel meer improvisaties...daar ben ik makkelijker mee geworden. Ik ben veel bezig geweest met dat iemand goed viool leert spelen en vasthoudt. Maar het is niet altijd belangrijk, er kunnen ook nog andere dingen.'*

*M2: 'Ik schaam me een beetje...dat ik meer heb geleerd dan de kinderen...en er moeten nog [meer] dingen in mijn 'rugzakje'. Het was een soort opluchting: ik zit in het orkest te spelen, maar waarom? [...] nu kan ik het [vioolspelen] met kinderen delen. Ik kan even uit die ivoren toren stappen en in de maatschappij terugkomen.'*

*M1: 'Ik mis het wel eens: je bent altijd met je eigen mensen bezig, met elkaar bezig en je beleeft het [de muziek] voor jezelf. [...] Als musicus-pedagoog kun je juist die brug slaan [naar de kinderen]. Dat genot wat ik eraan beleef zit altijd in mijn achterhoofd [...] Muziek is ook je vriendje, een heel veilig vriendje. Het is niet iets wat je fout doet, het is nooit fout.'*

*M2: 'Dat je de magie ervaart, met name van het concert zelf. Wat muziek doet met kinderen... ze werden er emotioneel van, ze kregen allerlei gevoelens, [dat is] wat muziek allemaal doet.'*

## 4.4 het logboek

In het logboek is bijgehouden wanneer en hoe de interventies in praktijk zijn gebracht en wat daaraan opviel. Ook zijn de uitkomsten van de verschillende reflectie-bijeenkomsten waarin de interventies met de groepsleerkrachten en musici besproken werden, in het logboek bijgehouden. Op basis van dit materiaal beschrijven we hieronder de observaties en interpretaties per interventie.

### **Interventie 1: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen worden geconfronteerd met muziek die een relatie heeft met een bestaande muziekwereld**

Uit onze observaties is naar voren gekomen dat de kinderen over het algemeen geconcentreerd en geboeid naar muziek van Amsterdam Sinfonietta hebben geluisterd. Voorbeelden hiervan zijn dat de kinderen aan de musici vroegen om de Georgische liedjes die zij speelden nog eens te spelen, dat zij tijdens de improvisaties van de musici de puls mee gingen tikken en geluiden gingen nazingen en dat zij vaak op een serieuze manier het vioolspelen nabootsten.

Ook individuele reacties van kinderen leken erop te wijzen dat er interesse voor de muziek was. Een kind ging uit zichzelf dansen op de Georgische liedjes, een ander kind voerde spontaan een improvisatie uit met de improviserende musici en een volgend kind meldde over de Indiase Raga 'ik vond het mooi, juf'.

Wat wij echter ook observeerden, was dat niet alle muziek vanzelfsprekend voor de kinderen was. Bij de uitvoering van de Indiase Raga waarbij de violiste ook zingt en zichzelf met voetbellen begeleidt, werd er eerst door een groep kinderen onwennig gelachen voordat er geluisterd werd. Ook zagen wij dat er kinderen onrustig werden gedurende de langere muziekstukken tijdens het concert in het Bimhuis. Hierbij observeerden wij echter ook dat de onrust later kwam dan vaak bij jonge kinderen verondersteld wordt en verschilde per kind.

Het bleek veel tijd te kosten om bestaande volks- en werklieden uit verschillende landen in verschillende tonaliteiten en maatsoorten te vinden. Veel bundels bevatten majeur liederen in tweedelige maatsoorten. Vooral het vinden van geschikte liederen in onregelmatige maatsoorten kostte veel tijd.



Het concert in het Bimhuis met Amsterdam Sinfonietta

### **Interventie 2: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen met muzikale procedures en artefacten van een muziekcultuur in contact komen.**

Uit het logboek blijkt dat kinderen in contact zijn gekomen met muzikale procedures en artefacten van een muziekcultuur. Wat muzikale artefacten betreft (buiten bijvoorbeeld cd's en cd-speler om): de kinderen hebben op verschillende manieren kennisgemaakt met strijkinstrumenten, namelijk door onder begeleiding van de musici verschillende strijkinstrumenten aan te raken, verschillende strijkinstrumenten te horen, door de strijkinstrumenten (na) te tekenen en zelf te bespelen. Ook zijn de kinderen in contact gekomen met concertposters (in iedere klaslokaal hing er één), muziekstandaards (veelvuldig door de kinderen nagetekend), partituren en bladmuziek waar de kinderen op mochten tekenen (muziekkist). Uit ons logboek is echter naar voren gekomen dat de muziekkist in de klassen uitgebreidere en veelvuldig aandacht nodig hebben (de kisten waren relatief laat in het traject ingebracht en eenmalig door de groepsleerkrachten geïntroduceerd) willen de kinderen beter de gelegenheid hebben om de artefacten te onderzoeken en deze bijvoorbeeld te integreren in hun spel.

Wat betreft muzikale *procedures*: doordat de kinderen de musici meermalen hebben horen spelen, zijn zij verschillende keren in contact gekomen met de impliciete 'procedures' die gelden als je naar westerse klassieke muziek luistert: stil zitten, stil luisteren, applaudisseren als de muziek is afgelopen en bloemen geven aan de musici na afloop van het concert. Ook zijn de kinderen uitgebreid in contact gekomen met muzikale procedures van een uitvoerend musicus: eerst studeer je samen nieuw repertoire in, je repeteert de voortgang van het concert integraal met op- en afkomst en tot slot trek je sjieke kleding aan en vertolk je de muziek voor een publiek in een concertzaal.

### **Interventie 3: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen worden uitgedaagd om de rol van componist, improvisator, luisteraar en uitvoerend musicus te onderzoeken.**

#### *Kind als improvisator*

Tijdens de muzieklessen was het beperkt mogelijk om individueel met kinderen op het gebied van improviseren te werken. Toch hebben we op basis van deze korte improvisaties enkele observaties gedaan. Het bleek bijvoorbeeld dat een redelijk aantal kinderen ritmisch, in eenzelfde puls met de muziekdocent én met een ander kind kon improviseren (muziekdocent/kind stelde een muzikale vraag waar de ander een antwoord op gaf). Het bleek voor de kinderen echter makkelijker om in een tweedelige dan in een driedelige maatsoort te improviseren (de muziekdocent startte bijvoorbeeld een muzikale vraag in een driedelige maatsoort en een kind antwoordde in een tweedelige maatsoort). Kinderen bleken gezamenlijk in dezelfde tonaliteit improviseren weer moeilijker te vinden dan ritmisch improviseren.

Uit ons logboek is ook naar voren gekomen dat de kinderen door de onervarenheid van de muziekdocente en musici veel oppervlakkiger in contact zijn gekomen met muzikale procedures rondom improviseren zoals solo's geven en nemen, vooraf afspraken maken over het muzikale verloop/schema van een stuk en muzikale thema's verder ontwikkelen. Uit de reflectiegesprekken kwam verschillende keren de wens naar voren om voorbeelden en materiaal te zien van hoe er met jonge kinderen geïmproviseerd kan worden op een manier zoals die in een muziekcultuur gebruikelijk is.

#### *Kind als componist*

Het bleek niet eenvoudig de kinderen op de violen uit te dagen om met de compositie-techniek 'thema en variatie' aan de slag te gaan. Een kind uitdagen om een muzikaal idee te verzinnen, uit te werken, te bewerken en vast te laten leggen bleek om verschillende redenen moeilijk. Ten eerste speelde ook hier de onervarenheid mee van zowel de muziekdocent als de musici mee - niet alleen op het gebied van componeren zelf, maar ook op het gebied van componeren met kinderen.

Ten tweede gaven sommige kinderen wel een aanzet tot een muzikaal thema, maar was het lastig om het thema op zo'n manier vast te leggen dat er variaties op verzonnen konden worden. De kinderen maakten weliswaar tekeningen van hun thema, maar konden zich een week later soms niet meer op basis van die tekening herinneren hoe hun thema geklonken had. Ten derde speelde tijd een grote rol. Vijf keer een half uur voor een groepje van zes kinderen bleek te kort om met ieder kind de diepte in te gaan. In reflectiegesprekken klonk weer de wens om voorbeelden te zien van hoe er met jonge kinderen gecomponeerd kan worden zoals dat in een muziekcultuur gebruikelijk is.

#### *Kind als luisteraar*

Uit het logboek bleek dat de rol van luisteraar ruimer in te vullen is dan wij aanvankelijk geformuleerd hadden. Ten eerste kregen de kinderen door de verschillende concert-bezoeken binnen en buiten de school de kans om de *procedure* van 'westers concert-luisteraar' te onderzoeken: eerst stil zijn, aandachtig luisteren en vervolgens applaudisseren. Uit onze observaties viel op dat de kinderen deze procedure begrepen en relatief lang aandachtig konden luisteren naar muziek. Ook werden de kinderen uitgedaagd om 'analytisch' te luisteren. Het holistisch aanbieden van muziek zoals beschreven bij interventie 3 is hier een voorbeeld van. Tot slot bleek uit onze observaties dat kinderen individuele expressies laten zien wanneer zij daarvoor de ruimte en tijd krijgen: een kind begon spontaan te dansen op muziek, anderen tekenden het verhaal dat zij in de muziek hoorden en weer een ander kind benoemde de gevoelens die hij in de muziek hoorde.

#### *Kind als uitvoerend musicus*

De kinderen konden een groot deel van de bezigheden van een uitvoerend musicus binnen een ensembleverband ervaren en onderzoeken: tijdens het viooltjesproject werd gerepeteerd, klankmogelijkheden werden onderzocht, in volle concentratie werd de muziek voor een publiek gespeeld en tot slot namen zij een applaus in ontvangst.

### **Interventie 4: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen worden uitgedaagd om hun muzikale en analytische potenties te ontwikkelen.**

Het blijkt moeilijk te achterhalen of de muzikale en analytische potenties per *individueel kind* uitgedaagd zijn. Doordat er maar dertig minuten muzieklessen waren voor ruim twintig kinderen, kregen de kinderen in verhouding korte en weinig *individuele* uitdagingen. Er bleef bijvoorbeeld weinig tijd over voor één op één muzikale interacties tussen de docent en een kind of tussen kinderen.

Het lukte de muziekdocente niet om gedurende de les in kleine groepjes te werken. Dit ervoer de muziekdocente als een gemiste kans, omdat het werken in kleine groepjes meer gelegenheid geeft om zowel muzikale interactie te stimuleren als om muzikale expressies van kinderen te herkennen, die vervolgens te interpreteren (wat doet het kind, waarom, waar zit het kind qua muzikale ontwikkeling) en verder uit te dagen (wat heeft het kind aan uitdaging nodig om zijn/haar muzikale potenties en analytische vermogens verder te ontwikkelen?). Desondanks kon de muziekdocente op basis van observaties en het nabespreken daarvan in de reflectiegroep, beslissen op welk gebied de kinderen in z'n algemeenheid muzikaal verder uitgedaagd konden worden. Zoals eerder beschreven werd de muziek holistisch en veelal *zonder* tekst aangeboden, zodat de kinderen zelf konden uitpuzzelen hoe de *muziek* in elkaar stak. Uit onze observaties bleek dat kinderen de holistisch aangeboden muziek zonder tekst goed konden 'analyseren' en mee konden zingen/spreken. Wel bleek het in het algemeen voor kinderen moeilijker te zijn om een melodie zuiver binnen een tonaliteit te zingen dan om ritmerimpjes te onthouden.

Ook viel ons op dat de kinderen in het algemeen een twee- of driedelige of onregelmatige puls redelijk stabiel mee konden tikken – en dus ook spontaan een regelmatige puls mee konden tikken terwijl de musici aan het improviseren waren. Maar minder kinderen konden na een voorgezongen dominant antwoorden met een grondtoon (en daarmee binnen een tonaliteit denken). Op basis van deze algemene observaties besloot de muziekdocente in het verloop van de lessen de kinderen op tonaal gebied meer uit te dagen door bijvoorbeeld meer tonale improvisaties te doen en meer melodieën in plaats van ritmerimpjes aan te bieden.

### **Interventie 5: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen leren met en van volwassenen.**

De groepsleerkrachten waren iedere muzikles aanwezig en namen actief en enthousiast deel aan de muzieklessen. Zij vonden het echter moeilijk om concreet een muzikale bijdrage te leveren aan de lessen. De groepsleerkrachten zijn een voorbeeld van 'leren met' volwassenen. Wat de groepsleerkrachten wel in hun eigen onderwijs lukte, was om de kinderen uit te nodigen om rondom muziek bezig te zijn. Tijdens hun lessen hebben de kinderen bijvoorbeeld muziekinstrumenten getekend, violen uit karton gemaakt, boeken over muziek gelezen, naar cd's geluisterd en een tentoonstelling over muziek gemaakt die door de ouders bezocht is. Ook zorgden de groepsleerkrachten dat de ouders naar het concert in het Bimhuis kwamen en dat de muziekdocent en musici welkom ontvangen werden. Het is niet gelukt om de ouders bij het muziekonderwijs te betrekken; er is slechts één keer een ouder geweest.

Uit ons logboek is tevens naar voren gekomen dat de musici op verschillende manieren actief betrokken waren bij het vormgeven van het muziekonderwijs. De musici hebben ten eerste verschillende rollen in het onderwijs ingebracht: die van uitvoerende musicus, improvisator en pedagoog. Dat gaf de kleuters ook een kans om verschillende rollen te onderzoeken. Ten tweede werd er vooral gedurende het viooltjesproject *met* de kinderen geleerd, doordat de inbreng van de kinderen centraal stond. De inbreng van de kinderen daagde namelijk de musici uit om hun pedagogisch handelen ter discussie te stellen en veelal verder uit te breiden.

### **Interventie 6: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen van elkaar leren door in kleine groepjes te werken.**

Gedurende het viooltjesproject waren de kinderen opgedeeld in groepjes van ongeveer zes kinderen. Uit ons logboek is gebleken dat deze samenwerking in groepjes tot op zekere hoogte lukte. De kinderen konden onderling op hun viool improviseren door een vraag- en antwoordspel. Ook konden zij de kunst bij elkaar afkijken, bijvoorbeeld hoe een viool vastgehouden wordt. Minder goed lukte het om de kinderen samen een compositie te laten maken of samen (in plaats van één voor één) te laten experimenteren met klanken. Uit de reflectiegesprekken kwam naar voren dat de musici weinig ervaring hadden met het groepsgewijs werken met kleuters. Ook de kinderen leken weinig ervaring te hebben in het muzikaal samenwerken.

Onderdeel van interventie 6 was dat er bij ieder groepje van kinderen een extra musicus-begeleider zou zijn die observatieformulieren zou invullen waarmee de muzikale en verbale uitingen van de kinderen vastgelegd konden worden. Deze observaties zouden het uitgangspunt vormen voor de vraag waar de kinderen mee bezig waren en wat een volgende les ingebracht zou kunnen worden om de kinderen verder te helpen met hun muzikale maak- en leerproces. Het observeren bleek echter in de praktijk onhaalbaar te zijn, omdat het primaire proces teveel aandacht vroeg; beide musici waren daarom met de kinderen bezig. Uit de reflectiegesprekken kwam echter ook naar voren dat een getraind oog nodig is om muzikale expressies van kinderen te herkennen en te interpreteren. Met andere woorden: op welke expressies moet je letten en wat doe je daar vervolgens mee?

### **Interventie 7: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen de kans krijgen om op instrumenten te spelen die in een bestaande muziekwereld worden bespeeld.**

Het oorspronkelijke idee was om de kinderen met gebruik van hun viool te laten componeren. Klankonderzoek op de viool stond daarbij centraal. Uit het logboek kwam naar voren dat de musici zich iedere les echter bleven afvragen: wat doe je als het onderzoek op de viool vastloopt? Sommige kinderen kwamen bijvoorbeeld niet op het idee om de strijkstok te gebruiken. Laat je dan zien en horen hoe strijken op de viool

gaat? Hoelang en hoeveel laat je zien? En geef je dan eigenlijk geen vioolles, terwijl de viool als middel wordt ingezet om mee te componeren? Uit de reflectiegesprekken bleek dat een viool een instrument is met veel mogelijkheden en in die zin een complex instrument is. Het bleef de vraag hoe je kinderen uitnodigt om die verschillende mogelijkheden op een vruchtbare manier te laten onderzoeken en hoeveel je zelf als musicus inbrengt in dat proces.

## **4.5 samenvatting onderzoeksresultaten**

### **Interventie 1: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen worden geconfronteerd met muziek die een relatie heeft met een bestaande muziekwereld.**

#### *Samenvatting interventie 1*

Ten eerste wordt in de muzieklessen zoveel mogelijk gewerkt met muziek die niet speciaal voor kinderen is gemaakt zoals bestaande volks- en werklieden uit verschillende landen en bestaande uit verschillende tonaliteiten en maatsoorten. Ten tweede wordt in de lessen waarbij de musici van Amsterdam Sinfonietta betrokken zijn, uitgegaan van het eigen repertoire van het orkest en de musici zelf.

#### *Resultaten interviews*

De groepsleerkrachten waren verbaasd over hoe de kinderen met aandacht, stil en geconcentreerd geluisterd hebben naar muziek van de musici van Amsterdam Sinfonietta. De musici waren van mening dat je kinderen naar van alles kunt laten luisteren zolang de muziek niet te lang duurt. Kinderen zijn juist sneller afgeleid zijn door muziek die speciaal hen is gemaakt.

#### *Resultaten logboek*

Kinderen hebben over het algemeen geconcentreerd en geboeid naar muziek geluisterd die door Amsterdam Sinfonietta is ingebracht. De kleuters hadden een beperkte concentratieboog, echter deze boog was langer dan over het algemeen wordt verondersteld. Het kostte overigens veel tijd voor de muziekdocente om geschikte muziek te vinden en in te studeren.

### **Interventie 2: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen met muzikale procedures en artefacten van een muziekcultuur in contact komen.**

#### *Samenvatting interventie 2*

Ten eerste maken de kinderen kennis met professionele musici door concertjes op school. De kinderen komen daarbij in contact met de muzikale artefacten die de musici meebrengen. In de klaslokalen worden affiches gehangen van Sinfonietta en krijgen de klassen cd's van Sinfonietta. Ten tweede geven de kinderen samen met Amsterdam Sinfonietta een concert in het Bimhuis. Tot slot worden er in klaslokalen muziekkisten gezet met materialen die met een muziekwereld te maken hebben.

#### *Resultaten interviews*

De groepsleerkrachten noemen het rustig luisteren tijdens de muziek en het zich tijdens het concert gedragen als performers als muzikale procedures die de kinderen geleerd hebben. Ook merken zij op dat enkele kinderen interesse hadden in de inhoud van de muziekkist. Zij geven echter ook aan dat zij het moeilijk vinden om in te schatten hoeveel de kinderen op dit gebied geleerd hebben.

#### *Resultaten logboek*

Kinderen maakten kennis met verschillende muzikale artefacten zoals strijkinstrumenten, concertposters, muziekstandaards en bladmuziek. De inbreng van de muziekkist was deels geslaagd: willen de kinderen goed de gelegenheid krijgen om de artefacten te

onderzoeken, dan zou de muziekkist uitgebreider geïntroduceerd moeten worden. Wat betreft muzikale procedures: de kinderen hebben verschillende impliciete 'procedures' ervaren zoals die gevolgd wordt door een westerse concertluisteraar en die van uitvoerend musicus.

### **Interventie 3: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen uitgedaagd worden om de rol van componist, improvisator, luisteraar en uitvoerend musicus te onderzoeken.**

#### *Samenvatting interventie 3*

Door korte tonale en ritmische improvisaties en vrije improvisaties worden de kinderen uitgedaagd in hun rol als improvisator. In hun rol als componist worden de kinderen uitgenodigd om korte composities te maken op hun viool tijdens het Amsterdam Sinfonietta viooltjesproject. Gedurende enkele concertjes op school van Amsterdam Sinfonietta worden de kinderen uitgenodigd om hun rol als luisteraar te onderzoeken. Tijdens het concert in het Bimhuis waarbij de kinderen samen met de professionele musici een stuk ten gehore zullen brengen, beleven de kinderen de rol van uitvoerend musicus.

#### *Resultaten interviews*

Het bleek nog zoeken hoe je samen met de kinderen de rol van improvisator en componist kon onderzoeken. De musici herkenden wel dat de kinderen op een rudimentair niveau bezig waren met het verzinnen, onderzoeken, herhalen en vastleggen van muzikale ideeën maar konden hier nog onvoldoende op inspelen. De musici zagen dat de kinderen uitgebreid de rol van een uitvoerend musicus ervoeren (waarbij elementen als concentratie, samenspelen, luisteren en communiceren met het publiek een rol speelden) doordat ze integraal onderdeel waren van het concert met Amsterdam Sinfonietta. Ook zagen de musici dat de kinderen een proces doorliepen: ze hadden zich eerst voorbereid op een concert door repeteren en hadden daarna de muziek vertolkt voor een publiek. Voor de kinderen was belangrijk om dat *gehele traject* te beleven. Tot slot gaven de musici aan dat de kinderen in de rol van luisteraar de kans kregen een stuk meer keren te horen en om steeds nieuwe kanten van het stuk te horen en te ervaren, zoals de musici zelf dat ook doen.

#### *Resultaten logboek*

Het bleek slechts beperkt mogelijk om de kinderen individueel in hun rol als improvisator te stimuleren, mede door de groepsgrootte (ongeveer 20 kinderen) en de korte muziekles (30 minuten). Door de onervarenheid van de muziekdocente en musici hebben de kinderen weinig muzikale procedures rondom improviseren zoals solo's geven kunnen onderzoeken. Voorts bleek het niet eenvoudig om de kinderen uit te dagen om met de compositietechniek 'thema en variatie' aan de slag te gaan. Het was lastig om een thema op zo'n manier vast te leggen dat er een week later variaties op verzonnen konden worden. Zowel bij het improviseren als het componeren kwam de wens naar voren om voorbeelden te zien van hoe er met jonge kinderen gewerkt kan worden op deze gebieden. De rol van luisteraar kon op verschillende manieren onderzocht worden, binnen de lessen en tijdens de concerten. Kinderen konden een groot deel van de bezigheden van een uitvoerend musicus (die binnen een ensembleverband opereert) ervaren en onderzoeken.

### **Interventie 4: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen worden uitgedaagd om hun muzikale en analytische potenties te ontwikkelen.**

#### *Samenvatting interventie 4*

Gedurende de muzieklessen wordt muziek veelal zonder tekst en als geheel aangeboden en niet in korte frases die voor- en nagezongen worden. De veel gebruikte parameters hoog-laag, hard-zacht, langzaam-snel worden niet als uitgangspunt genomen voor een les. Er wordt gekozen om onderliggende muzikale structuren te benadrukken (bijvoorbeeld grote en/of kleine puls van muziek). Tijdens de les worden de kinderen *individueel* uitgenodigd om in een muzikale interactie te treden. Er wordt geen

specifieke, gerichte muzikale reactie verwacht van de kinderen. Zij mogen participeren of observeren en zelf uitpuzzelen hoe een melodie in elkaar zit.

#### *Resultaten interviews*

In het algemeen pikten de kinderen de muziek die holistisch en zonder tekst werd aangeboden, goed op.

#### *Resultaten logboek*

Het bleek moeilijk te achterhalen of de muzikale en analytische potenties *per individueel kind* uitgedaagd zijn. Doordat er maar dertig minuten waren voor ruim twintig kinderen was er in verhouding weinig ruimte voor muzikale interactie tussen docent en kind of tussen kinderen. Ook lukte het niet om tijdens de muziekles in kleine groepjes te werken. Desondanks kon de muziekdocente op basis van observaties beslissen op welk gebied de kinderen in z'n algemeenheid muzikaal verder uitgedaagd konden worden.

### **Interventie 5: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen leren met en van volwassenen.**

#### *Samenvatting interventie*

De groepsleerkrachten van de kleutergroepen nemen altijd samen met de muziekdocente deel aan de muzieklessen. Ook de ouders van de kinderen worden uitgenodigd om tijdens de muzieklessen aanwezig te zijn: het is de bedoeling dat zij één van de twee lessen per week actief met de lessen mee mogen doen. Op verschillende momenten zullen enkele musici van Amsterdam Sinfonietta in de muzieklessen aanwezig zijn.

#### *Resultaten interviews*

De *groepsleerkrachten* zien het belang van hun aanwezigheid in de lessen vooral in het feit dat zij weten wat de kinderen leren en dat zij daar zelf mee verder kunnen. De *musici* merken op dat musicus een ander beroep is dan *muziekdocent*. Kinderen krijgen door de aanwezigheid van professionele musici in de les de gelegenheid om het beroep 'musicus' te ervaren. De musici geven aan dat zij de kinderen kunnen laten ervaren hoe het is om in een ensemble te spelen. Het vermogen om door muziek te communiceren, om een mooi geluid te produceren, om in muzikale structuren te denken zijn elementen die zij met de kinderen hebben willen delen. Tot slot noemen zowel de groepsleerkrachten als de musici dat professionele musici niet tot het 'behang' van de school horen en daardoor als speciaal ervaren worden.

#### *Resultaten logboek*

De groepsleerkrachten waren iedere muziekles aanwezig en namen hieraan actief en enthousiast deel. Zij vonden het echter moeilijk om concreet een muzikale bijdrage te leveren; zij gaven aan zelf van de muziekles te leren. Wat de groepsleerkrachten in hun eigen onderwijs wel lukte, was om de kinderen uit te nodigen om rondom muziek bezig te zijn. Het is niet gelukt is om de ouders bij het muziekonderwijs te betrekken; er is slechts één keer een ouder geweest.

De musici hebben verschillende rollen in het onderwijs ingebracht: die van uitvoerende musicus en improvisator. Dat gaf de kleuters een kans om verschillende rollen te onderzoeken. Gedurende het viooltjesproject werd *met* de kinderen geleerd, doordat de inbreng van de kinderen centraal stond. De inbreng van de kinderen daagde de musici uit om hun pedagogisch handelen ter discussie te stellen en veelal verder uit te breiden.

### **Interventie 6: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen van elkaar leren door in kleine groepjes te werken.**

#### *Samenvatting interventie 6*

Gedurende het viooltjesproject (zes lessen) werken kinderen in groepjes van maximaal zes personen. Uitgangspunt is dat kinderen *samen* klanken van de viool onderzoeken, korte improvisaties met elkaar maken en zelf kleine, korte composities maken die met

elkaar uitgevoerd kunnen worden. De muzikale en verbale uitingen van de kinderen worden met een observatieformulier vastgelegd. Deze observaties kunnen aanwijzingen geven voor de invulling van de volgende les.

#### *Resultaten interviews*

De groepsleerkrachten geven aan dat de kinderen van elkaar leerden door imitatie, zoals geluiden van elkaar nadoen en bij elkaar kijken hoe de viool vastgehouden kon worden. De musici gaven aan dat het niet vanzelfsprekend was om de kinderen samen te laten werken; soms lukte dit, maar het was moeilijk om het groepsonderzoek te begeleiden. Zij gaven aan dat de samenwerking tussen kinderen vooral een sociale impact had.

#### *Resultaten logboek*

Het samenwerken lukte tot op zekere hoogte. De kinderen konden onderling op hun viool improviseren met een vraag- en antwoordspel en bij elkaar kijken hoe een viool vastgehouden werd. Minder goed lukte het om de kinderen samen een compositie te laten maken of samen te laten experimenteren met klanken. De kinderen hadden ook weinig ervaring in het gezamenlijk componeren. Het observeren van de muzikale en verbale uitingen van de kinderen bleek in de praktijk onhaalbaar, omdat het primaire proces teveel aandacht vroeg. Uit de reflectiegesprekken kwam naar voren dat een getraind oog nodig is om muzikale expressies van kinderen te herkennen en te interpreteren. Met andere woorden: op welke expressies moet je letten en wat doe je daar vervolgens mee?

### **Interventie 7: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen de kans krijgen om op instrumenten te spelen die in een bestaande muziekwereld worden bespeeld.**

#### *Samenvatting interventie 7*

Er wordt nadrukkelijk gekozen om kinderen niet alleen op Orff-instrumenten te laten spelen. Ieder kind krijgt tijdens het viooltjesproject een echt viooltje om op te spelen.

#### *Resultaten interviews*

De groepsleerkrachten waren aanvankelijk sceptisch of het werken met de violen zou aanslaan bij de kinderen. Zij hebben echter de indruk gekregen dat de kinderen er veel plezier in hadden. De musici zagen zowel voor- als nadelen van het werken met de viooltjes. Nadelen zijn dat de kinderen niet meteen een mooi geluid uit een viool konden krijgen (in tegenstelling tot de musici) en dat de motoriek van sommige kinderen niet ver genoeg was ontwikkeld voor het vioolspelen. Voordelen zijn dat een echt instrument uitnodigt tot een uitgebreider klankonderzoek dan bijvoorbeeld een Orff-instrument en dat de kinderen genieten van een echt instrument in hun handen. Tot slot noemden de musici dat de kinderen bekend raken met een 'echt' instrument.

#### *Resultaten logboek*

Het oorspronkelijke idee was om de kinderen met gebruik van hun viool te laten componeren. Klankonderzoek op de viool stond daarbij centraal. De musici bleven zich iedere les echter afvragen: wat doe je als het onderzoek op de viool vastloopt? Sommige kinderen kwamen bijvoorbeeld niet op het idee om de strijkstok te gebruiken. Laat je dat als musicus dan zien en horen? Uit de reflectiegesprekken bleek dat een viool een instrument is met veel mogelijkheden en in die zin een 'complex' instrument is. Het bleef de vraag hoe je kinderen uitnodigt om die verschillende mogelijkheden te laten onderzoeken en hoeveel je zelf als musicus inbrengt in dat proces.

# 5. conclusies en discussie

In het onderzoek stond de volgende vraagstelling centraal: *'Hoe kan muziekonderwijs gecreëerd worden voor kinderen uit groep 1 en 2 dat aansluit bij het beeld van het competente kind?'*. Het doel was om inzicht te krijgen in de mogelijkheden en moeilijkheden bij het ontwerpen van dit type muziekonderwijs. In dit hoofdstuk trekken we algemene conclusies over deze mogelijkheden en moeilijkheden, conclusies per interventie en bediscussiëren we deze conclusies. Het hoofdstuk eindigt met aanbevelingen voor het inrichten van muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind.

## 5.1 algemene conclusies

Het is *gedeeltelijk* gelukt om muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind in praktijk te brengen. Uit de onderzoeksresultaten is een aantal tegenwerkende factoren helder geworden die het vormgeven van dit type muziekonderwijs bemoeilijken. Eén van deze factoren is dat het basisonderwijs waarbinnen de onderzoeksvraag onderzocht is methodegericht onderwijs is. Het bleek niet eenvoudig om beide benaderingen in één school te combineren, zowel inhoudelijk als organisatorisch. Binnen methodegericht onderwijs ligt het initiatief tot leren voornamelijk bij de leerkracht en bij de methode. Deze manier van werken gaat gepaard met bepaalde randvoorwaarden (afgebakende tijd van een les, grootte van groepen, wijze van werken met kinderen) waarbinnen muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind niet zonder meer vorm kan krijgen. De houding die van kinderen gevraagd wordt bij methodegericht onderwijs is een andere dan die bij onderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind. In het laatste geval gaan de kinderen zelf op onderzoek uit en krijgen ze een grote vrijheid voor hun eigen initiatief tot leren.

Een andere moeilijkheid bleek de onervarenheid van de muziekdocente, musici, pedagoog en groepsleerkrachten met een andere vorm van muziekonderwijs. Dit leidde ertoe dat sommige interventies niet volledig uitgevoerd konden worden. Ook de tijdsduur bleek een complicerende factor: wanneer het project langer had geduurd, zou er meer gelegenheid zijn geweest om verschillende werkwijzes, strategieën en observatiemogelijkheden uit te proberen, waardoor er ook meer ervaring zou zijn opgebouwd met bepaalde interventies.

Een ander fundamenteel aandachtspunt is de vraag of jonge kinderen binnen school voldoende en vroeg genoeg gesocialiseerd worden in een muziktaal en –processen. Ter vergelijking: in de scholen van Reggio Emilia zijn voor kinderen vanaf de geboorte vele mogelijkheden aanwezig om zich in beeld, geluid, beweging en andere talen uit te drukken en om *andere* kinderen te zien die zich uitdrukken in allerlei talen. Deze mogelijkheden zijn volledig geïntegreerd in het onderwijs en worden niet in aparte vakken aangeboden. Tegen de tijd dat deze kinderen de kleuterleeftijd hebben bereikt, heeft er een enorm socialisatieproces kunnen plaatsvinden in allerlei wijzen van uitdrukken, in het communiceren en samenwerken in deze processen. Dit staat niet in verhouding tot wat de kinderen gezamenlijk op de Venser aan socialisatie in muziek en muzikale processen hebben gehad. Een (gedeeltelijk) *gezamenlijk* muziekvocabulair en bekendheid met muzikale processen, legt echter een basis om *samen* te spelen en te zingen, om met elkaar te improviseren en te componeren. Deze (gedeeltelijk)



gezamenlijke basis was nog onvoldoende op de Venser aanwezig, wat het bemoeilijkt om bepaalde interventies in praktijk te brengen. De vraag is echter welke school die mogelijkheid tot grotere socialisatie kan bieden, aangezien er nauwelijks scholen zijn die in alle leerjaren muziek hebben. Muziek heeft immers momenteel geen prioriteit in het onderwijs.

Kortom, de algehele conclusie van dit onderzoek is dat muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld dat het kind competent is een complexe vorm van onderwijs is waarin verschillende partijen nauw moeten samenwerken. Het vereist veel tijd en aandacht, maar ook nieuwe vaardigheden van (muziek)docenten en musici. Daarnaast vraagt dit type onderwijs een gezamenlijk gedragen pedagogische kijk van ouders, groepsleerkrachten, muziekdocenten, musici en een basisschool in het algemeen.

## 5.2 conclusies en discussie per interventie

### Interventie 1: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen geconfronteerd worden met muziek die een relatie heeft met een bestaande muziekwereld.

#### Conclusies

Interventie 1 biedt redelijke mogelijkheden om verwezenlijkt te worden. Kinderen blijken geconcentreerd naar complexe muziek te kunnen luisteren, mits deze niet te lang duurt. Ze kunnen echter langer naar muziek luisteren dan over het algemeen verondersteld wordt. Een moeilijkheid is het vinden van liederen in verschillende tonaliteiten en maatsoorten die een relatie hebben met een muziekcultuur. Teveel voorbereidingstijd van de lessen kan daardoor opgaan aan het zoeken van geschikt repertoire.

#### Discussie

Naar aanleiding van deze onderzoeksresultaten rijst de vraag waarom jonge kinderen in muziekonderwijs speciale, vaak gesimplificeerde 'kindermuziek' aangeboden krijgen en waarom in muziekbundels voor kinderen weinig variatie in tonaliteiten en maatsoorten voorkomt. Licht aan die keuze een aantal (impliciete) veronderstellingen ten grondslag? Bijvoorbeeld dat kinderen alleen via het principe 'van eenvoudig naar complex' kunnen leren luisteren naar muziek? Of dat kinderen niet geboeid worden door 'moeilijke muziek'? Of dat onregelmatige maatsoorten te moeilijk zijn om te zingen door kinderen? Tegen deze veronderstellingen brengen verschillende onderzoekers argumenten in die deels ondersteund worden door onderzoek. Over het effect van het luisteren naar gesimplificeerde muziek speculeert de orthopedagoog Levine: '[...] much of the music to which children are exposed tends to make use of very brief themes or melodic lines [...]. As a result, the ability to retain patterns in memory is not strengthened [...]' (2002, p. 44). Met andere woorden: het aanbieden van gesimplificeerde muziek zoals korte thema's en melodieën, versterkt volgens Levine juist niet het vermogen om (muzikale) patronen te onthouden en om complexe muziek te decoderen. De muziekpedagoge Woodward citeert Abeles, Hoffer en Klotman die zoiets dergelijks signaleren: '[...] children's listening skills are being conditioned to accommodate high decibels, short time frames, and limited thematic development. Thus, children are less able to cope with the contrasting and evolving features that occur in art music' (2005, p. 260).

Deze argumenten vóór het beluisteren van complexe muziek betreffen echter alleen vormaspecten van muziek; er worden geen uitspraken gedaan of kinderen de beluisterde muziek in een culturele context kunnen plaatsen en op die manier wel of niet kunnen interpreteren.

De muziekpsycholoog Mak (2005) stelt ook dat de mate waarin jonge kinderen met bepaalde muziek opgroeien (zowel zingen als luisteren) de *reikwijdte* van de muzikale ontwikkeling bepaalt. Dat wil zeggen dat een eenzijdig aanbod van muziek (weinig variatie in tonaliteiten en maatsoorten, in stijl en genre) ook een eenzijdige ontwikkeling bewerkstelligt. Over de mate waarin kinderen geconcentreerd naar muziek kunnen

luisteren, citeert Woodward muziekpedagoge en onderzoekster Sim. Sim observeerde in haar onderzoek dat jonge kinderen langer geconcentreerd naar muziek kunnen luisteren als zij gericht op muziek mogen bewegen. Zij observeerde tevens dat de concentratie van kinderen onderling sterk varieert en dat muziekdocenten 'attempt to solve this by gearing the length of listening to those with the shortest listening spans, ignoring the listening needs of those with longer spans' (2005, p. 261). Tot slot noemt de hoogleraar muziekeducatie Gordon welke muziek wel geschikt is voor kinderen: 'Children do not need to listen to recordings specifically intended for children [but] the tone quality [is] of primary importance' (2003a, p. 242). De kwaliteit van muziek moet volgens Gordon het uitgangspunt zijn voor het selecteren van muziek voor kinderen. Kortom: het blijft nog een vraag *hoelang*, naar *welke* muziek en *hoe* jonge kinderen (individueel of in een groep bijvoorbeeld) kunnen luisteren naar muziek, maar zoals dat nu gebeurt in het muziekonderwijs lijkt dat te beperkt.

### Interventie 2: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen met muzikale procedures en artefacten van een muziekcultuur in contact komen.

#### Conclusies

Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat interventie 2 goed vormgegeven kan worden. Door kinderen in contact te brengen met musici komen zij als vanzelfsprekend in contact met muzikale artefacten. Bij voorkeur worden kinderen in contact gebracht met muzikale artefacten uit westerse en niet-westerse muziekwerelden. Aandachtspunt blijft: welke artefacten gaan waarom in de muziekkist die in het klaslokaal wordt geplaatst? En hoe worden de groepsleerkrachten geschoold om in het dagelijks onderwijs de kinderen te stimuleren de muzikale artefacten uit de muziekkist te onderzoeken? Situaties waarin daadwerkelijk (impliciete) muzikale procedures gelden, hebben de meeste ingangen gegeven om dit soort procedures te beleven. Procedures rondom de 'concertluisteraar' (bijvoorbeeld: wanneer klap je als luisteraar?) konden tijdens een concert in het Muziekgebouw worden beleefd. Het expliciteren van dergelijke muzikale procedures zorgt voor een *bewustwording* daarvan. Aandachtspunt blijft: *welke* muzikale procedures zouden kinderen moeten onderzoeken?

#### Discussie

Muzikale artefacten en procedures zijn sterk cultuurgebonden. Een vraag die voor muziekdocenten actueel blijft, is met *welke* muzikale artefacten en welke muzikale procedures van welke cultuur breng je kinderen in contact? In dit onderzoek werd ervan uitgegaan dat de kinderen voor *een langere periode* in contact moesten komen met musici die zich aan het project wilden committeren. Deze musici moesten in staat zijn om wereld-, klassieke, jazz-, pop- of geïmproviseerde muziek op *professioneel niveau* te spelen in een professionele context en die daarnaast pedagogische kwaliteiten hadden of wilden ontwikkelen. Amsterdam Sinfonietta voldeed aan deze criteria. Het zwaartepunt van dit orkest lag bij klassieke muziek, maar musici konden ook improviseren, beschikten over een breed repertoire (van hedendaags tot barok, van Nederlandse volksmuziek tot Georgische volksmuziek) en beschikten over een professionele context waar de muziek ten gehore gebracht kon worden, namelijk een concertzaal. Een ander professioneel ensemble die aan deze criteria kon voldoen, zou echter ook geschikt zijn geweest. Wel werd duidelijk dat door te werken met Amsterdam Sinfonietta op een overwegend zwarte school een aantal kinderen toegang kon krijgen tot muzikale artefacten en procedures die anders vrij ontoegankelijk zouden zijn gebleven. De hoop is dat de drempel voor deze kinderen lager is geworden om naar de plaatselijke muziekschool te gaan voor bijvoorbeeld vioolles of een ander instrument.

Omgekeerd kan dit natuurlijk ook: door te werken met een wereldmuziekensemble op een overwegend witte school kan een aantal kinderen toegang krijgen tot niet-westerse muzikale artefacten en procedures die anders vrij ontoegankelijk zouden blijven voor deze kinderen. In beide gevallen wordt de reikwijdte van de muzikale ervaring vergroot en *toegankelijk* gemaakt.

In de huidige cultureel diverse maatschappij blijft het vraagstuk echter complex over met welke muziek en met welke musici kinderen in contact moeten komen in



Kinderen luisteren naar wat zij in de muziek horen. Kinderen tekenen wat zij in de muziek gehoord hebben en de musici improviseren vervolgens weer op de tekeningen van de kinderen.

het onderwijs. Eenduidige antwoorden zijn moeilijk te geven omdat veel keuzes voor- en nadelen hebben (Schippers, 2004). Sluit de muziekdocent aan bij een cultuur in een klas en bij *wie* wordt aangesloten als een klas een mix van culturen is? Biedt de muziekdocent juist iets 'onbekends' aan waardoor de reikwijdte van ervaring wordt vergroot maar waardoor er minder makkelijk en direct aangesloten kan worden bij belevingswerelden van kinderen? Werkt een muziekdocent in de breedte waardoor veel verschillende muziekculturen of –soorten oppervlakkig aanbod komen of in de diepte waardoor een paar muziekculturen of muziekstijlen grondig aan bod komen? Zijn muzikale procedures behorende bij bepaalde wereldmuziek in een westerse setting nog 'authentiek' en wie bepaalt wat 'authentiek' of 'authentiek genoeg' is? Belangrijk is ons inziens dat de vraag welke muzikale artefacten en – procedures in het onderwijs ingebracht worden steeds opnieuw beantwoord moet worden met de context voor ogen waar het muziekonderwijs plaatsvindt.

### **Interventie 3: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen uitgedaagd worden om de rol van componist, improvisator, luisteraar en uitvoerend musicus te onderzoeken.**

#### *Conclusies*

Interventie 3 biedt zowel moeilijkheden als mogelijkheden. Door te werken met *professionele musici* krijgen kinderen de gelegenheid de rol van uitvoerend musicus te onderzoeken. De kinderen kunnen de rol van 'luisteraar' onderzoeken door binnen- en buitenschoolse concertbezoeken en door te expliciteren wat er onder die rol wordt verstaan in verschillende (culturele) contexten. Problematischer is het om jonge kinderen de rollen van improvisator en componist te laten onderzoeken. De huidige groepsgrootte van de klassen en de gemiddelde duur van de muzieklessen zijn hier mede debet aan. Ook zijn er weinig voorbeelden van improviseren en componeren met heel jonge kinderen binnen het basisonderwijs. Hiemee is nog weinig ervaring opgedaan.

#### *Discussie*

Door te werken met professionele musici kregen jonge kinderen gedurende dit onderzoek de kans om de rol van uitvoerend musicus te onderzoeken. De musici gaven echter aan dat hun expertise in eerste instantie *impliciet* was. In het verloop van het project konden zij steeds beter expliciet maken welke werk-, denk- en gevoelsprocessen bij hun beroep hoorden en welke daarvan zij met de kinderen konden delen. De musici noemden: het vermogen om door muziek te *communiceren*, om een mooi geluid te produceren, om in muzikale structuren te denken en naar elkaar te luisteren. Ervan uitgaande dat jonge kinderen toegang moeten kunnen krijgen tot de denk-, voel- en werkwereld van professionele musici rijst de vraag hoe musici uit verschillende muzikwerelden hun expertise expliciet en toegankelijk kunnen maken voor de kinderen.

Samen met de muziekdocente gaven de musici aan minder in staat te zijn om met kinderen te componeren en improviseren, op zo'n manier dat de muzikale ideeën van de kinderen als uitgangspunt genomen werden. Zowel de muziekdocente als de musici voelden de noodzaak om op dit gebied verder geschoold te worden. Er zijn ook nauwelijks voorbeelden die inzicht geven in hoe dit mogelijk is. We kunnen speculeren waarom er weinig voorbeelden bestaan van componeren en improviseren met jonge kinderen. Het zou te maken kunnen hebben met het beeld dat kinderen voor improviseren en componeren een bijzonder talent nodig hebben (Mak & Jansma, 1995), of met het beeld dat jonge kinderen nog niet als serieuze makers gezien kunnen worden. Maar het zou ook kunnen dat muziekdocenten zelf onvoldoende kunnen improviseren en componeren en daardoor deze gebieden niet voor kinderen toegankelijk kunnen maken. Er gaan echter steeds meer geluiden op dat ieder kind vanaf een jonge leeftijd reeds het vermogen heeft om te componeren of improviseren en de gelegenheid daartoe zou moeten krijgen (Gordon, 2003b; De Gainza, 1995). De vraag is welke processen en procedures essentieel zijn bij componeren en improviseren, door *wie* en op *welke manier* deze strategieën toegankelijk gemaakt kunnen worden zodat de *eigen* muzikale ideeën van jonge kinderen als uitgangspunt worden genomen en (over een langere periode) vorm kunnen krijgen.

#### **Interventie 4: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen uitgedaagd worden om hun muzikale en analytische potenties te ontwikkelen.**

##### *Conclusies*

Interventie 4 biedt zowel mogelijkheden als moeilijkheden. Uit onze resultaten blijkt dat kinderen muziek zelf kunnen analyseren, meezingen of meespreken die holistisch en zonder tekst aangeboden wordt. In *klassikaal* muziekonderwijs van een *half uur* zijn *veelvuldige* één op één muzikale interacties tussen de docent en kind of tussen kinderen moeilijk te realiseren. Om de muzikale potenties van individuele kinderen te kunnen ontwikkelen, moet er meer tijd beschikbaar zijn en moet het mogelijk zijn om *regelmatig* in kleine groepjes te werken.

##### *Discussie*

Het is slechts ten dele gelukt om het onderdeel '*muzikale interactie*' in praktijk te brengen. Welke factoren zijn bepalend om deze interactie een plaats te geven in het muziekonderwijs? Naast groeps-grootte lijkt tijd een cruciale factor te zijn: kinderen moeten de *tijd* krijgen om naar elkaar te kunnen luisteren, om op elkaar te kunnen reageren, een muzikaal dialoog uit te diepen, om in alle rust muzikaal met elkaar te spelen en muzikale 'woorden' te ontdekken en onderzoeken. Helaas zitten jonge kinderen binnen muziekonderwijs dikwijls gevangen in wat de filosoof Cornelis noemt twee definities van tijd: 'de externe sociale klok [afgebakende lestijd] en de interne klok van de ontwikkeling van ieder mens' (zie Van Emst, p.37). Een creatief proces waar muzikale interactie ons insziens onder valt, gedijt niet onder tijdsdruk maar heeft juist z'n eigen tijd nodig (Dijksterhuis, 2007). Een andere factor is dat volwassenen één van de vele verschillende vormen van muzikale interacties van jonge kinderen moeten kunnen *herkennen* en verder kunnen stimuleren. Er lijken in Nederland weinig voorbeelden te zijn van hoe men dit kan doen. De vraag blijft dan ook: welke (muzikale) reacties van volwassenen of kinderen bevorderen muzikale interactie?

#### **Interventie 5: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen leren met en van volwassenen**

##### *Conclusies*

Interventie 5 kan in praktijk worden gebracht, maar is niet vanzelfsprekend of eenvoudig te realiseren. Het vereist veel tijd en aandacht, wil het slagen. Een goede organisatie en continue communicatie zijn nodig met de groepsleerkrachten, ouders, musici en de basisschool in z'n geheel. Het vergt ook een specifieke visie op de rollen van ouders, groepsleerkrachten, muziekdocent en musici. Tot slot moeten er ook voldoende financiën zijn om professionele musici en groepsleerkrachten samen deel te laten nemen aan het muziekonderwijs.

##### *Discussie*

*Ouders:* In dit onderzoek was het opmerkelijk dat het *niet* lukte om ouders te laten deelnemen aan de muzieklessen die gegeven werden door de muziekdocent en door de musici. Daar kan enerzijds een verklaring voor gezocht worden in het feit dat beide ouders overdag werken of dat ouders de zorg hebben voor andere kinderen in het gezin. Anderzijds ligt het voor de hand dat als het op een school geen gewoonte is dat ouders structureel tijdens de lessen aanwezig zijn of zelfs deelnemen aan lessen, dit moeilijk ineens te veranderen is. Voor een enkel toevenement ligt dit anders: vrijwel alle ouders waren aanwezig bij het concert in het Bimhuis. Voor dit evenement had de school ook voor vervoer gezorgd en hadden de leerkrachten de ouders persoonlijk (telefonisch) op de hoogte gesteld. De vraag is echter hoe een basisschool een klimaat kan scheppen waardoor ouders gemakkelijker de school binnenlopen en ervaren wat er in de lessen gebeurt *zonder* een storende factor te worden. Eén van de mogelijkheden is om ouders meer als participerende partij te benaderen dan als 'klant'. Scholen die experimenteren met de Reggio-benadering hebben ervaren dat ouders beter bij het leerproces van hun kinderen worden betrokken wanneer dit proces van de kinderen gedocumenteerd wordt en dagelijks op de school zichtbaar wordt gemaakt (Meeuwig, Schepers en Van der Werf, 2007). Daarnaast kan het van groot belang zijn om

competenties en culturele bagage van de ouders te zien en hen uit te nodigen die in te brengen in het onderwijs.

*Groepsleerkrachten:* de groepsleerkrachten waren verbaasd over wat de kinderen op muziekgebied konden. Om de kinderen structureel te stimuleren, kunnen de groepsleerkrachten muziek integreren in hun eigen onderwijs. De groepsleerkrachten gaven echter om verschillende redenen aan dat het moeilijk was om muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind voort te zetten in hun lessen. Zij gaven aan dat zij op hun opleiding geleerd hadden om muziekles op *een andere manier* te geven en dat zij zelf in hun lessen voornamelijk liedjes zongen met de kinderen (reproducen van muziek in plaats van bijvoorbeeld improviseren). Zij waren ook van mening dat je de 'taal van muziek' zelf goed moet beheersen, wil je ermee aan de slag gaan. Tot slot viel hen op dat de musici veel eerder muzikaal gedrag van de kinderen herkenden dan zijzelf. In het algemeen kan gesteld worden dat als groepsleerkrachten of ouders geen vertrouwdheid hebben met muziek, zij de muzikaal gedrag bij hun kinderen moeilijk herkennen en stimuleren. De vraag is dan ook hoe groepsleerkrachten (in hun opleiding) geschoold kunnen worden in het herkennen van muzikale expressies bij jonge kinderen.

*Musici:* de musici zoeken nog naar hoe je samen met de kinderen kan improviseren en componeren. Daarnaast kwam herhaaldelijk de vraag naar voren *hoe* de pedagogische benadering waarbij de potenties van jonge kinderen aangesproken en gestimuleerd worden daadwerkelijk in praktijk gebracht kon worden.

#### **Interventie 6: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen van elkaar leren door in kleine groepjes te werken.**

##### *Conclusies*

Interventie 6 kan in principe in praktijk gebracht worden maar vergt (naast dat een basisschool daar ruimte en tijd voor geeft) pedagogische kennis van en ervaring met het samenwerken van jonge kinderen; een groepje kinderen bij elkaar zetten garandeert nog niet dat er gezamenlijk onderzoek plaats vindt.

Het observeren en documenteren van de muzikale- en verbale uitingen van de kinderen, kan niet vanzelfsprekend in praktijk worden gebracht. Het documenteren is alleen mogelijk als het duidelijk is wat de *functie* van het observeren en documenteren is, er overeenstemming is over *wat* en *hoe* er geobserveerd en gedocumenteerd wordt, er voldoende docenten of musici in één groep zijn en als men *muzikale* leerprocessen kan herkennen.

##### *Discussie*

*Jonge kinderen in kleine groepjes:* traditioneel muziekonderwijs voor jonge kinderen wordt aan klas als geheel gegeven (Bremmer, 2005). In dit onderzoek is het een aanname dat kinderen elkaar muzikaal meer kunnen uitdagen als zij ook in kleine groepjes muziek mogen maken (uitvoerend en scheppend). Gedurende het viooltjesproject observeerden wij dat kinderen in tweetallen *elkaar* muzikaal uitdaagden tijdens het improviseren; maar wij hebben te weinig gegevens van deze observaties te kunnen generaliseren. Uit onderzoek o.l.v. Bruner waarin een paar honderd kinderen in peuter- en kleutergroepen geobserveerd zijn, komt naar voren dat de complexiteit van spel stijgt wanneer kinderen in tweetallen spelen ten opzichte van kinderen die alleen spelen of in een grote groep spelen (Sylva, Roy & Painter, 1980). In een tweetal stimuleren kinderen *elkaar* om hun spel complexer te maken. Een onderzoek van Custeodero suggereert zoiets dergelijks: 'when improvising, young children imitate each other more than their teachers [...] – either to give them confidence in the right way to do things, or to give them ideas about how to make the activity more challenging' (Woodward, 2005, p. 259). Hoe deze bovengenoemde wetenschap naar de praktijk vertaald wordt waardoor kinderen structureel gestimuleerd worden om *samen* te componeren of een klank-onderzoek doen, blijft een vraag die belangrijk is om verder te onderzoeken.

*Observeren en documenteren van muzikale leerprocessen:* Het observeren en documenteren van (muzikale) denk-, maak- en leerprocessen bij jonge kinderen is een

vak apart waar (muziek)docenten en musici in principe niet voor worden opgeleid. In de literatuur over muziekonderwijs wordt wel het belang gezien van het documenteren en reflecteren op de muzikale uitingen om inzicht te krijgen in muzikale leerprocessen van kinderen maar wordt er nog gediscussieerd over wat en hoe geobserveerd kan worden (Woodward, 2005). In die discussie is één van de vragen wat *verbale* uitingen zeggen over muzikale leerprocessen omdat 'young children's verbal expressions of music learning are less accurate than non-verbal expressions. [...] Their compositions and spontaneous improvisations provide a window to their thoughts, feelings, and musical understanding' (Woodward, 2005, p. 262). Verbale expressies geven misschien weinig informatie over het 'denken *in* muziek' maar *verbale* expressies kunnen ons inziens wel informatie geven over 'het denken *over* muziek, *over* muzikale procedures en muzikale artefacten'. Een ander punt dat in ons onderzoek herhaaldelijk naar voren kwam, is dat de volwassenen inzicht moeten hebben in muzikale denk-, maak- en leerprocessen van jonge kinderen, anders kunnen zij die processen noch herkennen, noch observeren. Dit betekent dat volwassenen zowel klanken van kinderen maar bijvoorbeeld ook bewegingen en tekeningen van composities kunnen herkennen als muzikale expressies. Vervolgens kan op deze expressies gereflecteerd worden en kunnen deze expressies geïnterpreteerd worden en gekozen worden hoe de kinderen verder gestimuleerd worden.

### **Interventie 7: Muziekonderwijs vormgeven waarin jonge kinderen de kans krijgen om op instrumenten te spelen die in een bestaande muziekwereld worden bespeeld.**

#### *Conclusies*

Interventie 7 biedt mogelijkheden. Een 'echt' instrument nodigt uit tot een uitgebreider klankonderzoek dan bijvoorbeeld een Orff-instrument. Aandachtspunten zijn echter dat de motoriek van sommige kinderen niet ver genoeg ontwikkeld is om op zo'n dergelijk instrument te spelen en dat kinderen niet vanzelfsprekend een mooi geluid kunnen krijgen uit een viool. Verder blijft het een vraag hoeveel je kinderen moet sturen of juist volgen bij het onderzoeken van een 'echt instrument'.

#### *Discussie*

Het bespelen van een echt instrument kan wellicht de indruk geven dat kinderen vooral worden geconfronteerd met wat zij nog niet kunnen. Het spelen van het complexe instrument viool werd echter niet als doel gezien maar als middel om klank te onderzoeken. De kinderen hebben hun eigen plannen en ideeën als uitgangspunt genomen. Ze mochten en konden de viooltjes op hun eigen manier onderzoeken en er op allerlei verschillende manieren geluiden mee produceren. Er was *geen* vooropgestelde uitkomst voor het klankonderzoek waardoor een 'goede' of 'foute' uitkomst niet aan de orde was. Deze vrije vorm van onderzoek was een onwennige situatie voor de begeleidende volwassenen en voor een aantal kinderen. Het aanreiken van een complex instrument alleen is nog niet noodzakelijkerwijs voldoende om alle kinderen te stimuleren tot een klankonderzoek, zeker als kinderen die vorm van onderzoek nog niet gewend zijn. Pedagogische vragen zijn: hoe nodig je kinderen uit om gezamenlijk klank te onderzoeken? Hoe kan je kinderen hun eigen muzikale ideeën als uitgangspunt laten nemen? Wanneer en hoeveel meng je jezelf als musicus in dat proces? Wanneer werkt 'het voordoen' van vioolspelen stimulerend en wanneer remmend op het creatieve proces van de kinderen?

## 5.3

### **aanbevelingen voor muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind**

Het is voor een school en culturele instelling niet altijd mogelijk om zo'n intensieve en kostbare vorm van muziekonderwijs in praktijk te brengen. Sommige van de onderstaande aanbevelingen zijn echter direct toepasbaar, terwijl anderen veel ingrijpender zijn. Hoe meer aanbevelingen in praktijk gebracht kunnen worden, hoe dichter muziekonderwijs benaderd wordt dat aansluit bij het beeld van het competente kind. Dit type muziekonderwijs is echter geen statisch gegeven en dit project is niet bedoeld als een vaststaand format: nieuwe (persoonlijke of wetenschappelijke) inzichten kunnen ervoor zorgen dat onderstaande interventies ter discussie staan en steeds opnieuw ingevuld en aangevuld kunnen worden.

*Uitgangspunt: muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind*  
Uitgangspunt voor het muziekonderwijs vormt het beeld dat het kind competent is. Dat is het beeld van jonge kinderen die onderzoekend en creatief zijn, die gemotiveerd zijn om te leren, die zelf initiatieven nemen, experimenteren en die in en door 'de echte wereld' leren. Dit uitgangspunt moet gezamenlijk door ouders, groepsleerkrachten, muziekdocent, basisschool en de culturele instelling gedragen worden. Dit uitgangspunt vraagt om een onderzoekende houding van de volwassenen, zodat de muzikale mogelijkheden van de jonge kinderen herkend en gestimuleerd kunnen worden.

#### *Voorbereiding*

- Culturele partners vinden die professioneel zijn en pedagogisch geïnteresseerd zijn;
- Tijd, ruimte, financiën waarborgen;
- De rollen van de verschillende partijen van tevoren verduidelijken;
- Scholing aanbieden aan groepsleerkrachten, muziekdocenten en musici op verschillende gebieden: observeren en documenteren, componeren, improviseren en het stimuleren van muzikale interactie, het stimuleren van samenwerken onder kinderen;
- Tijd waarborgen voor structureel en dagelijks onderzoek, documentatie, reflectie in het onderwijs waardoor onderwijs steeds opnieuw bekeken kan worden en er steeds opnieuw keuzes ten aanzien van het onderwijs gemaakt kunnen worden;
- Teams vormen van de participerende culturele en pedagogische partijen. Bij het reflecteren op basis van de documentatie doet ieders inbreng mee en kan er onderling van elkaar geleerd worden.

#### *Interventie 1: Muziek die een relatie heeft met een bestaande muziekwereld*

- Breng kinderen in contact (gezongen, op cd, live muziek etc.) met muziek in verschillende tonaliteiten en maatsoorten, stijlen en genres die niet speciaal voor hen is gemaakt;
- Wanneer er met professionele musici gewerkt wordt: ga uit van het eigen repertoire van de musici;
- Geef (individuele) kinderen verschillende mogelijkheden om naar muziek te luisteren (lang, kort, analytisch, expressief, 'passief' en actief).

#### *Interventie 2: Muzikale procedures en artefacten zoals deze in een muziekcultuur verschijnen*

- Reflecteer op welke westerse of niet-westerse muzikale procedures en artefacten *waarom* in het onderwijs ingebracht worden;
- Breng kinderen in contact met musici. Hierdoor komen zij vanzelfsprekend in contact met muzikale artefacten zoals (niet-westerse) instrumenten, muziekstandaards, bladmuziek, kleding van musici, samenstelling van ensemble enz.;
- Breng kinderen in contact met authentieke muzieksituaties: muzikale procedures rondom luisteren worden tijdens een concert bijvoorbeeld in een concertzaal beleefd, laat kinderen deel nemen aan een concert etc.;
- Laat kinderen muzikale procedures expliciet maken bijvoorbeeld door te vragen 'wat doe je als de musici klaar zijn met spelen?'.

*Interventie 3: De rol van luisteraar, uitvoerderend musicus, componist en improvisator*

- Laat kinderen verschillende processen die bij luisteraar, uitvoerend musicus, componist en improvisator horen, zelf ervaren en onderzoeken;
- Laat kinderen (een deel van) deze processen expliciteren;
- Bepaal wie welke processen kunnen inbrengen in het onderwijs (uitvoerend musicus of componist).

*Interventie 4: Het ontwikkelen van muzikale en analytische potenties*

- Maak tijd beschikbaar om in kleine groepjes te werken;
- Geef veel ruimte voor één op één muzikale interacties tussen de docent en kind en tussen kinderen;
- Bied liederen en ritmische rijmpjes regelmatig aan als geheel (holistisch) en niet in korte frases die voor- en nagezongen worden;
- Bied zowel verschillende tonaliteiten als maatsorten aan;
- Bied muziek veelal zonder tekst aan en benadruk de onderliggende muzikale structuren o.a. door beweging: bijvoorbeeld bewegen op de grote en/of kleine puls, een dominant-tonica relatie bevestigen na het zingen/spelen van een melodie of het benadrukken van een muzikale vorm door beweging (in plaats van het uitbeelden van de tekst van een lied);
- Laat de kinderen gedurende de lessen observeren, gerichte of ongerichte muzikale reacties geven en zelf uitpuzzelen hoe de puls, een melodie en/of een ritme rijmpje in elkaar zit.

*Interventie 5: Leren met en van volwassenen*

- Betrek ouders, groepsleerkrachten en professionele musici of componisten bij het muziekonderwijs;
- Wanneer er meerdere volwassenen in het onderwijs zijn, kunnen de kinderen door één of meerdere volwassenen geobserveerd worden;
- Bepaal van te voren hoe (bijvoorbeeld geschreven observaties, geluidopnames van muziekactiviteiten etc), wie en wat geobserveerd en gedocumenteerd gaat worden;
- Organiseer tijd voor een nabespreking van de observaties en geef ruimte voor de verschillende interpretaties van de observaties van de groepsleerkracht, muziekdocent en musici;
- Bespreek n.a.v. de observaties wat aan materiaal en mogelijkheden de volgende keer in het muziekonderwijs ingebracht kan worden.

*Interventie 6: Jonge kinderen van elkaar leren door in kleine groepjes te werken*

- Organiseer tijd om in kleine groepjes met kinderen te werken;
- Laat de kinderen *gezamenlijk* aan een (klank)onderzoek werken en geef ruimte aan de kinderen om zowel muziek als communicatie door muziek te onderzoeken.

*Interventie 7: Jonge kinderen krijgen de kans om op instrumenten te spelen die in een bestaande muziekwereld worden bespeeld*

- Geef jonge kinderen de kans om op een westers of niet-westers instrument te spelen die een link heeft met een bestaande muziekwereld. Muziekscholen beschikken vaak over 'echte instrumenten' voor een hele klas.



Kinderen in de rol van dirigent

## 5.4 slotwoord

Muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind is zowel inhoudelijk als organisatorisch niet eenvoudig om vorm te geven. De in praktijk gebrachte interventies hebben dan ook veel vragen opgeroepen die door dit onderzoek nog onbeantwoord blijven. Op het niveau van de school zijn er vragen over hoe een cultuurbeleid geformuleerd kan worden waarbij de kunsten integraal onderdeel uitmaken van de leeromgeving van kinderen. Of: hoe kan de school randvoorwaarden scheppen waarbij er voldoende tijd is voor jonge kinderen om individueel of in kleine groepjes intensief met muziek bezig te zijn. Ten aanzien van de docenten en musici zijn er didactische vragen: welke *nieuwe* vaardigheden hebben groepsleerkrachten, muziekdocenten en musici nodig om allerlei muzikale uitingen van jonge kinderen te kunnen herkennen en stimuleren. Maar ook: hoe kan het materiaal van jonge kinderen als uitgangspunt genomen worden bij het componeren en improviseren, hoe kan een groepsonderzoek van jonge kinderen begeleid worden en hoe kunnen de muzikale leerprocessen van kinderen geobserveerd en gedocumenteerd worden? Tot slot blijft het een vraag hoe ouders op een zinvolle manier bij het (muziek)onderwijs betrokken kunnen worden. Ondanks deze vragen zijn de jonge kinderen ons inziens in dit project meer aangesproken op hun muzikale potenties dan mogelijk was geweest in traditionelere vormen van muziekonderwijs. Dit prikkelt natuurlijk de nieuwsgierigheid en roept ten slotte de vraag op: hoe kan muziekonderwijs voor groep 1 t/m 8 ontworpen worden dat aansluit bij het beeld van het competente kind? Alleen nieuwe experimenten en nader evaluatie onderzoek kunnen dit uitwijzen.

# literatuur

Azzara, C.D. (2005). Understanding Music through Improvisation. In: Runfola, M., & Crump Taggart, T. (Red), *The Development and Practical Application of Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications.

Barett, M. (2000). Music education and the natural learning model. In: Spruce, G. (Red.), *Teaching Music*. New York: Routledge

Boekaerts, M., & Simons, P.R. (1995). *Leren en instructie*. Assen: Van Gorcum.

Bremmer, M. (2005). *Nootzaak!* Amsterdam: UvA afstudeerscriptie i.s.m. lectoraat kunst- en cultuureducatie.

Bremmer, M. (2006). *Amuze Muziek Scan Primair Onderwijs*. Amsterdam: lectoraat kunst-en cultuureducatie.

Bresler, L. (1998a). "Child Art", "Fine Art", and "Art for Children": The Shaping of School Practice and Implications for Change. *Arts Education Policy Review*, Vol. 100, No. 1.

Bresler, L. (1998b). The genre of School Music and its Shaping by Meso, Micro, and Macro Contexts. *Research Studies in Music Education*, nr 11.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts and London, England.

Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London: Falmer Press.

Dijkgraaf, R. (2009). De wereld van begrip en verwondering. In: Huisingsh, A., Hulshoff Pol, R., & Bomen, van den E. (Red.), *Toeval gezocht, Kunst, kunstenaars en jonge kinderen*. Rotterdam: Uitgeverij Lemniscaat.

Dijksterhuis, A. (2007). *Het slimme onbewuste*. Amsterdam: uitgeverij Bert Bakker.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *De honderd talen van kinderen*. Utrecht: SWP.

Emst, van (2004). *Koop een auto op de sloop*. Meppel: Drukkerij Giethoorn-Ten Brink.

Gainza, de V. (1995). Improvisatie in de lespraktijk. In: Evers, F., Mak, P. & Vries, P. de (Red), *Muziekpsychologie. Muzikale ontwikkeling, schepping, beleving, waarneming*. Assen: Van Gorcum.

Gardner, H. (2004). *The Unschooled Mind*. New York: Basic Books.

Gordon, E. et al. (1998). *Early Childhood music curriculum: Music Play*. Chicago: GIA Publications.

Gordon, E.E. (2003a). *Learning sequences in Music. Skill, Content, and Patterns*. Chicago: GIA Publications.

Gordon, E.E. (2003b). *Improvisation in the Music Classroom*. Chicago: GIA Publications.

Gruhn, W. (2002). Phases and Stages in early Music Learning. A longitudinal study on the development of young children's musical potential. *Music Education Research, Vol. 4, No. 1*.

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

Hargreaves, D.J. (1996). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hoogeveen, K. & Vegt, A.L. van der (2008). *Cultuureducatie in het primair onderwijs*. Utrecht: Sardes.

Huisingsh, A. (2008). *Zicht op Reggio Emilia*. Utrecht: Cultuurnetwerk.

Huisingsh, A. (2009). De Reggio Emilia-benadering als inspiratiebron. In: Huisingsh, A., Hulshoff Pol, R., & Bomen, van den, E. (red.), *Toeval gezocht. Kunst, kunstenaars en jonge kinderen*. Rotterdam: Uitgeverij Lemniscaat.

Huisingsh, A., Hulshoff Pol, R., & Bomen, van den, E. (red.) (2009). *Toeval gezocht. Kunst, kunstenaars en jonge kinderen*. Rotterdam: Uitgeverij Lemniscaat.

- Jacobse, A., Roozen, I., & Greve, J. (2006). *Met Wanita verwonderd naar de wereld kijken. Verwondering als basis voor kunstzinnige oriëntatie op jezelf en anderen*. Enschede: SLO.
- Jong, L. de, & Heijden, A. van der (2005). Gevangen in een schelp. *Ontwikkelingsgericht muziekonderwijs in de onderbouw*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Koopman, C. (2005). The Nature of Music and Musical Works. In: Elliot, D. (Red.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Levine, M. (2002). *A Mind at a Time*. New York: Simon & Schuster.
- Malaguzzi, L. (1993a). For an education based on relationships, *Young children*, 11/93, pp.9 – 13.
- Malaguzzi, L. (1993b). History, ideas and basic philosophy. In: Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Red), *The hundred languages of children*. Norwood NJ: Ablex.
- Mak, P., & Jansma, M. (1995). Compositie en improvisatie. In: Evers, F., Mak, P. & Vries, P. de (Red), *Muziekpsychologie. Muzikale ontwikkeling, schepping, beleving, waarneming*. Assen: Van Gorcum.
- Mak, P. (2005). Ontwikkeling van het muzikale gehoor, in het bijzonder bij kinderen met verstandelijke beperkingen. In: Herfs, J., Lei, R. van der, Riksen, E., & Rutten, M. (Red.), *Muziek leren*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Meeuwig, M., Schepers, W., & Werf, T. van der (2007). *Sporen van Reggio*. Amsterdam: SWP.
- Meijer, P. (1999). *Teachers' Practical Knowledge*. Proefschrift. Leiden.
- Mills, J. (2005). *Music in the Schools*. Oxford: Oxford University Press.
- Ministerie van OCW (2006). *Brochure van kerndoelen*. Zoetermeer: Ministerie van OC&W.
- Oostdam, R., Peetsma, T., & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basis-onderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningnotitie voor het Ministerie van OC&W*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ploeg, P. van der (2005). PABO's varen blind op constructivisme. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 26 (2).
- Prout, A., & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood?. In: A. James & A. Prout (Red), *Constructing and Deconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Brighton: Falmer Press.
- Reed Findenegg, R. (2006). Music Learning Theory: een leertheorie voor muziek (1). *De Pyramide*, 60 (2), p. 31-32.
- Rinaldi, C. (1993). The emergent curriculum and social constructivism. In: Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Red), *The hundred languages of children*, Norwood, NJ: Ablex.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. New York: Routledge.
- Schippers, H. (2004). *Harde noten*. Utrecht: Cultuurnetwerk.
- Sloboda, J. (2003). *The Musical Mind*. New York: Oxford University Press
- Sylva, K., Roy, C., & Painter, M. (1980). *Childwatching at Playgroup and Nursery School*. London: Grant McIntyre.
- Swanwick, K. (2000). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Titon, T.J., & Slobin, S. (1996). The Music-Culture as a World of Music. In: Titon, J. (Red.), *Worlds of Music*. Toronto: Maxwell Macmillan Canada.
- Veerdonk & Kors (2005). *Componeren in de basisschool*. Amsterdam: lectoraat kunst- en cultuureducatie.
- Vries, Y. De (2004). *Onderwijsconcepten en professionele ontwikkeling van leraren vanuit praktijktheoretisch perspectief*. Proefschrift. Wageningen Universiteit.
- Youth Music Research Report (2006). *Turning their ears on...keeping their ears open. Exploring the impact of musical activities on the development of pre-school age children*. Northumbria: Northumbria University.
- Woodward, S.C. (2005). Critical Matters in Early Childhood Music Education. In: Elliot, D. (Red.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Zimmerman, M. P. (1993). An Overview of Developmental Research in Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (n 116, p1-21).



## bijlage 1

# overzicht van de partijen die met elkaar samengewerkt hebben.

### 1. Muziekschool Diemen met het project 'Meer met Muziek'

Het project 'Meer met Muziek' is een samenwerkingsverband tussen basisscholen in Diemen en Muziekschool Diemen. De organisatorische kant is in handen van Muziekschool Diemen. De gediplomeerde muziekdocenten zijn in dienst van de muziekschool en zij ontwikkelen mede op basis van Musci Learning Theory de inhoud van het muziekcurriculum. De basisscholen waar op dit moment de lessen worden gegeven zijn de Duif, de Octopus, de Venser en het Palet.

Meer met Muziek is in de eerste plaats: meer muziekles op de basisschool. Uitgangspunt is dat er minimaal twee keer per week een half uur muziekles per groep vanaf groep 1 t/m groep 8 wordt gegeven. De hoofddoelstelling van dit muziekonderwijs is het ontwikkelen van de muzikale zelfstandigheid van de leerlingen. Aan de basis van muzikale zelfstandigheid staat het begrip audiëren. Meer met Muziek ziet audiëren als grondsteen voor de gehele muzikale ontwikkeling: het vormt de basis voor het musiceren, improviseren, het luisteren naar muziek en het componeren.

De muziekdocente en onderwijskundige Melissa Bremmer en de muziekdocent Reinhard Findenegg waren vanuit het project 'Meer met Muziek' betrokken bij het ontwikkelen en/of uitvoeren van muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind. Melissa Bremmer heeft de muzieklessen aan groep 1/2 vormgegeven en Reinhard Findenegg heeft deelgenomen aan de reflectiebijeenkomsten.

Zie ook: [www.meermetmuziek.nl](http://www.meermetmuziek.nl)

### 2. Basisschool De Venser

De interventies zijn uitgevoerd op basisschool De Venser in Diemen, een overwegend zwarte school met zo'n honderd leerlingen. Deze basisschool neemt al een aantal jaren deel aan het project 'Meer met Muziek'. In de visie van De Venser staat beschreven dat de school kinderen de kans wil geven om hun eigen mogelijkheden te ontplooiën. De kinderen leren om zelfstandig, verantwoordelijk, creatief en kritisch te leven. Tegelijkertijd gelden er regels en leert de school de kinderen om die te hanteren. Ook gelijkwaardigheid is een belangrijk uitgangspunt. De kinderen moeten respect op kunnen brengen voor waarden en normen van anderen, die zich onderscheiden in kleur, status, handicap, cultuur of geloof.

De Venser kenmerkt zich door methodegericht onderwijs. In de groepen 1/2 wordt bijvoorbeeld gebruik gemaakt van een 'totaal methode' namelijk KoTotaal. Er zal op De Venser twee keer per week een half uur lesgegeven worden aan drie groepen 1/2. De muzieklessen vinden plaats in het speellokaal. Groepsleerkrachten die deelnamen aan het project: Bea van Wier, Claudia Jaensson, Lilian Jagessar, Janine van der Vegt en Majida Planjer.

Zie ook: [www.obs-de-venser.nl](http://www.obs-de-venser.nl)

### 3. Amsterdam Sinfonietta

Amsterdam Sinfonietta is een strijkorkest met 22 kamermuziekspecialisten. In een bezetting van zes eerste violen, zes tweede violen, vier altviolen, vier celli en twee contrabassen bestrijkt het een breed repertoire, van barok tot en met hedendaags. Amsterdam Sinfonietta treedt ook op in kamerorkestbezetting met gastspelers en

regelmatig besteedt het aandacht aan niet-klassieke muziek. Amsterdam Sinfonietta speelt doorgaans zonder dirigent en staat onder leiding van haar concertmeester/ (artistiek) leider Candida Thompson.

Onderdeel van Sinfonietta is 'KleuterSinfonietta', een samenwerkingsproject van Amsterdam Sinfonietta en het Concertgebouw Amsterdam. KleuterSinfonietta is voor 4 en 5-jarigen en hun (groot)ouders en wordt uitgevoerd in het Concertgebouw en op basisscholen. Tijdens KleuterSinfonietta maken de kinderen op speelse wijze kennis met vier musici, hun instrumenten (viool, altviool en cello) en hun muziek. Op het programma staan muzikale spelletjes, liedjes, dansen, improviseren en een verhaal dat alles met elkaar verbindt.

Naast de musici van Amsterdam Sinfonietta die betrokken zijn bij het ontwikkelen of uitvoeren van KleuterSinfonietta hebben verschillende andere musici in het project op De Venser een actieve rol gespeeld. De musici die concerten op de De Venser hebben gegeven of die het viooltjesproject vormgegeven hebben, zijn: Petra Griffioen, Els Goossens, Inki Varga, Michiel Weidner, Ernst Grappenhaus, Kerstin Hoelen, Mirjam Michel, Jacobien Rozenmond, Karen Segal, Ingrid van Dingstee en Maarten Mostert.

Zie: [www.sinfonietta.nl](http://www.sinfonietta.nl)

Annemieke Huisingh is in deze periode aan Amsterdam Sinfonietta verbonden als adviseur educatie en coördinator voor dit project.

### 4. Lectoraat 'Kunst- en cultuureducatie' van de Amsterdamse Hogeschool voor de kunsten

Het lectoraat Kunst- en Cultuureducatie richt zich op kennisontwikkeling op het gebied van de kunst- en cultuureducatie. Het lectoraat is vooral verbonden met de Academie voor Beeldende Vorming, de Theaterschool, het Conservatorium van Amsterdam en met de Reinwardt Academie. Het lectoraat Kunst- en cultuureducatie wordt bekleed door prof. Folkert Haanstra.

Het aandachtsgebied van het lectoraat bestrijkt de ontwikkelingen in de binnen- en buitenschoolse kunst- en cultuureducatie. De aandacht naar binnenschoolse kunst-educatie gaat uit naar bijvoorbeeld onderwijsvernieuwingen zoals het vormgeven van authentiek leren in het onderwijs. De aandacht naar buitenschoolse ontwikkelingen gaat uit naar het buiten de reguliere circuits ontstaan van nieuwe vormen van overdracht en 'community arts' projecten door kunstenaar-docenten.

Melissa Bremmer en Annemieke Huisingh zijn als onderzoekers vanuit het lectoraat betrokken bij het ontwikkelen en uitvoeren van muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld van het competente kind.

Zie ook: [www.ahk.nl/03\\_onderzoek\\_ontwikkeling/01\\_lectoraten\\_ahk/02\\_lectoraat\\_kunst\\_en\\_cultuureducatie/index.jsp](http://www.ahk.nl/03_onderzoek_ontwikkeling/01_lectoraten_ahk/02_lectoraat_kunst_en_cultuureducatie/index.jsp)

### 5. Sponsors en subsidiegevers

Zonder een aantal sponsors/subsidiegevers zou het project niet mogelijk zijn geweest. De volgende sponsors/subsidiegevers hebben het project mogelijk gemaakt:

*Maurice Amado Foundation*

De Maurice Amado Foundation heeft de bijdrage van Amsterdam Sinfonietta aan het muziekproject financieel mogelijk gemaakt. Hierdoor hebben musici van Amsterdam Sinfonietta in verschillende formaties op De Venser kunnen spelen, het viooltjesproject kunnen vormgeven en hebben de kinderen en ouders een concert van Amsterdam Sinfonietta in het Bimhuis kunnen bijwonen.

*Eduard van Tongeren*

Dhr. Eduard van Tongeren heeft 28 viooltjes belangeloos ter beschikking gesteld aan het viooltjesproject. Ieder kind heeft hierdoor tijdens het viooltjesproject op een 'eigen' viool kunnen spelen.

*Société Gavignières*

Société Gavignières heeft het financieel mogelijk gemaakt dat filmer Abel Splinter het proces van het viooltjesproject en het concert van de kinderen met Amsterdam Sinfonietta kon vastleggen. Ieder kind dat deelgenomen heeft aan het muziekproject heeft een exemplaar van de film gekregen.

## bijlage 2

### beschrijving van de onderzoeksinstrumenten

#### 1.2. Halfgestructureerde interviews

Om de interventies te evalueren, is er gekozen om met halfgestructureerde interviews te werken. Vooraf aan de interviews is een interviewleidraad opgesteld met open vragen over het muziekonderwijs dat aansluit bij het beeld dat het kind competent is. Zowel drie groepsleerkrachten die gedurende alle muzieklessen aanwezig waren, zijn geïnterviewd evenals alle professionele musici die bij het muziekonderwijs betrokken waren. Gezien hun verschillende rollen kregen de groepsleerkrachten enerzijds en de musici anderzijds verschillende vragenlijsten die betrekking hadden op de interventies. De vragenlijsten zijn als een basislijst beschouwd, maar boden tegelijkertijd ruimte voor andere onderwerpen en andere vragen die de interviewer, de groepsleerkrachten of musici ter sprake brachten. Zowel de vragenlijst voor de groepsleerkrachten als die van die van de musici bestonden uit twee delen: ten eerste een algemeen gedeelte en ten tweede vragen die toegespitst waren op specifieke interventies. De interviews duurden tussen anderhalf en twee uur.

##### 1.2.1. De leidraad voor het interview

In de leidraad werd bijgehouden welke onderwerpen de geïnterviewden wel of niet uit eigen beweging bespraken en welke onderwerpen de onderzoeker alsnog ter sprake wilde brengen. De interviewleiden zagen er als volgt uit:

Algemeen	Vragenlijst 1
Plaats van het vak muziek	Zien jullie muziek als een apart vak, vergeleken bij bijv. beelden werken / tekenen? Wat zijn de eventuele verschillen?
Storende elementen en verbeteringen	Waren er storende elementen die optimaal muziekonderwijs belemmerden? Welke verbeteringen zijn er mogelijk?
Doorwerking naar eigen lessen	In welke mate hebben jullie in jullie eigen lessen iets kunnen doen met de muziekervaringen van de kinderen?
Eigen muzikale ontwikkeling	Is jullie eigen muziekbeleving veranderd?
Eigen rol als groepsleerkracht in het muziekonderwijs	Waar hebben jullie behoefte aan voor het vervullen van jullie eigen rol?
Beeld van muziekonderwijs	Is jullie beeld van wat muziekonderwijs kan zijn veranderd? (Hoe anders was dit beeld? Welke elementen zijn anders?). Wat vinden jullie daarvan?

Tabel 1.2.1 Interviewleidraad groepsleerkrachten De Venser

#### Vragen over de interventies

Inhoud	Vragenlijst
Interventie 1: Jonge kinderen worden geconfronteerd met muziek die een relatie heeft met een bestaande muziekwereld	Wat is jullie indruk van hoe de kinderen de complexe muziek hebben ervaren?
Interventie 2: Jonge kinderen komen in contact met muzikale procedures en -artefacten zoals deze in een muziekcultuur verschijnen	Hebben de kinderen blijk gegeven van meer enculturalisatie in de muziekwereld buiten de schooldeuren? Waardoor? Hoe laten ze dit zien?
Interventie 2	Welke rol hebben de muziekkisten gespeeld?
Interventie 3: jonge kinderen worden uitgedaagd om de rol van componist, improvisator, luisteraar en uitvoerder te onderzoeken	Hebben jullie de kinderen iets zien doen dat jullie associëren met het beeld van een musicus?

#### Didactiek

Inhoud	Vragenlijst
Interventie 4: Jonge kinderen worden uitgedaagd om hun muzikale en analytische potenties te ontwikkelen;	Zijn de kinderen tot meer in staat gebleken dan jullie hadden verwacht? Wat precies?
Interventie 4:	Welke nieuwe potenties hebben jullie bij de kinderen gezien?
Interventie 5: Jonge kinderen leren met en van volwassenen waaronder professionele musici	Wat is de meerwaarde van professionele musici in het muziekonderwijs?
Interventie 5	Vinden jullie het belangrijk dat jullie zelf hebben meegedaan aan de muzieklessen?
Interventie 6: jonge kinderen leren van elkaar door in kleine groepjes te werken	Denken jullie dat kinderen van elkaar leren?

#### Media

Inhoud	Vragenlijst
Interventie 7: jonge kinderen krijgen de kans om op instrumenten te spelen die in een bestaande muziekwereld worden bespeeld	Niet expliciet gevraagd, dit onderwerp kwam echter vanzelf aan de orde tijdens het interview

Algemeen		Vragenlijst 2	
Betekenis van project voor de musici		Wat heeft het project voor jou als musicus betekend?	
Vragen over de interventies			
Inhoud		Vragenlijst	
Interventie 1: Jonge kinderen worden geconfronteerd met muziek die een relatie heeft met een bestaande muziekwereld		Wat is jullie indruk van de reacties van kinderen op de muziek die jullie gespeeld hebben die niet speciaal gemaakt is voor kinderen?	
Interventie 3: jonge kinderen worden uitgedaagd om de rol van componist, improvisator, luisteraar en uitvoerder te onderzoeken		Hebben jullie de kinderen kunnen uitnodigen om te improviseren / componeren / muziek te onderzoeken?	
Didactiek			
Inhoud		Vragenlijst	
Interventie 5: Jonge kinderen leren met en van volwassenen waaronder professionele musici		Wat hebben jullie als sinfonietti in jullie 'rugzak' als musicus zitten en wat heb je daarvan aan de kinderen mee kunnen geven?	
Interventie 5:		Hebben jullie je eigen muzikale (beroepsgerelateerde) activiteiten als musicus ingebracht bij de lessen met de kinderen? M.a.w. van alle elementen die voorkomen in je beroepspraktijk als musicus, welke zijn er voorgekomen in het werken met de kinderen?	
Interventie 5:		Vinden jullie dat jullie iets toevoegen aan het muziekonderwijs dat een muziekdocent (in dit geval Melissa) niet kan geven? Zo ja, wat?	
Interventie 6: jonge kinderen leren van elkaar door in kleine groepjes te werken		Niet expliciet gevraagd, dit onderwerp kwam echter vanzelf aan de orde tijdens het interview	
Media			
Inhoud		Vragenlijst	
Interventie 7: jonge kinderen krijgen de kans om op instrumenten te spelen die in een bestaande muziekwereld worden bespeeld		Wat is de betekenis van de viooltjes als instrument geweest in dit project?	

Tabel 1.2.1 Leidraad interview musici Sinfonietta

### 1.2.2 Uitwerking en analyse van de gegevens uit de interviews

In dit onderzoek werden verschillende stappen doorlopen om informatie uit de halfgestructureerde interviews te verwerken. Ten eerste werden alle halfgestructureerde interviews opgenomen en verbatim uitgetypt. Ten tweede werden de halfgestructureerde interviews op basis van de vooraf omschreven interventies geanalyseerd. Ten derde werden de gegevens geïnterpreteerd nadat alle informatie gecategoriseerd was.

#### 2. Logboek

Hoe en wanneer de interventies in praktijk zijn gebracht is kort wekelijks in een logboek bijgehouden. Op deze wijze konden de verschillende stappen van het project, onze observaties en interpretaties van de interventies vastgelegd worden.

#### 3. Reflectiegroep

Gedurende het gehele project heeft er een aantal reflectiebijeenkomsten plaatsgevonden waarin zowel vooruit gereflecteerd werd op hoe de interventies het beste vormgegeven konden worden als waarin gereflecteerd werd op de uitvoering van interventies. In de reflectiegroep namen buiten Melissa Bremmer en Annemieke Huisingh ook afwisselend Reinhard Findenegg, Marga Helmich en musici van Amsterdams Sinfonietta deel. In het logboek zijn de uitkomsten van deze reflectiebijeenkomsten kort beschreven.

#### 4. Validiteit en betrouwbaarheid

De onderzoekers hadden gedurende dit project een dubbelrol: Melissa Bremmer en Annemieke Huisingh participeerden in het project enerzijds als muziekdocent/onderwijskundige en pedagoog/adviseur cultuureducatie en anderzijds als onderzoekers. Deze constructie vraagt om zorgvuldigheid wat betreft de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek.

Bij betrouwbaarheid gaat het erom of, en zo ja, in hoeverre dezelfde onderzoeksmethodes in dezelfde context dezelfde resultaten zullen opleveren (De Vries, 2004). Een aantal aspecten om de betrouwbaarheid van kwalitatief onderzoek te vergroten en die van toepassing zijn op dit onderzoek, zijn:

1. Het registreren van onderzoeksgegevens op audiotapes: in dit onderzoek zijn de halfgestructureerde interviews op minidisc opgenomen en verbatim uitgeschreven;
2. Het handhaven van een apart databestand: het ruwe materiaal is integraal als apart databestand bewaard gebleven. Onderzoekers en ook anderen kunnen hiertoe rechtstreeks toegang hebben;
3. Het illustreren van bevindingen van het onderzoek met primaire gegevens: de beschrijvingen van de interventies worden zoveel mogelijk ondersteund met citaten van de musici en groepsleerkrachten;
4. Triangulatie: in dit onderzoek heeft methodische triangulatie plaatsgevonden (Meijer, 1999). De verschillende onderzoeksinstrumenten, namelijk de interviews en het logboek, hebben elkaar aangevuld en de interventies daardoor vollediger in beeld kunnen brengen.

Bij de validiteit van onderzoek gaat het om de mate waarin 'de verzamelde gegevens een goede weergave zijn van wat zich in de praktijk feitelijk afspeelt' (De Vries, 2004, p. 67). Een aantal aspecten die van belang waren bij het vergroten van de validiteit van dit onderzoek zijn:

1. Triangulatie: zie voor triangulatie vorige paragraaf;
2. Het biased viewpoint effect beperken: onder het biased viewpoint effect wordt verstaan dat er aan de zijde van de onderzoeker sprake is van een selectieve perceptie of interpretatie van de data. Om een bredere kijk op de data te krijgen, zijn gedurende het onderzoek in de reflectiegroep Reinhard Findenegg en Marga Helmich uitgenodigd om mee te analyseren;
3. Communicatieve validering: het gehele onderzoek met daarbij de uitwerking van de interviews en de daaraan gekoppelde conclusies is voorgelegd groepsleerkrachten en musici. Beide partijen zijn akkoord gegaan met de uitwerking en conclusies.

## bijlage 3 portret van het project

De interventies zijn in praktijk gebracht in drie groepen 1/2 op basisschool De Venser te Diemen in de periode januari tot en met juni 2006. Er werd twee keer een half uur per week les gegeven en de klassen bestonden uit ongeveer 20 kinderen (zie bijlage 1 voor beschrijving van school).

In een logboek is bijgehouden hoe en wanneer de interventies in praktijk zijn gebracht. Ook zijn de uitkomsten van de verschillende reflectiebijeenkomsten waarin de interventies geobserveerd en geïnterpreteerd werden in het logboek bijgehouden. Op basis van dit materiaal wordt hieronder zowel een chronologische beschrijving gegeven van het project als van onze observaties en interpretaties van de interventies.

### Januari

Vooraf aan de start van het project vindt een kennismakingsgesprek plaats met de groepsleerkrachten van groep 1/2 van de De Venser. In dit gesprek wordt het onderzoek met de daarbij horende interventies toegelicht en wordt er gevraagd of de groepsleerkrachten aanwezig willen zijn tijdens de twee wekelijkse muzieklessen. Met de musici van Sinfonietta wordt ondertussen het eerste bezoek aan de Venser voorbereid. Er wordt besloten om te beginnen met een KleuterSinfonietta-concert. Het zal meteen een goede gelegenheid zijn om de ouders uit te nodigen en hen te betrekken bij het muziekonderwijs. Om de kinderen, groepsleerkrachten en ouders al in de stemming te brengen, worden concertaffiches van Amsterdam Sinfonietta in iedere groep 1/2 opgehangen.

In de derde week van januari gaan de muzieklessen voor de kinderen van start. Uit onze observaties concluderen wij dat de kinderen en groepsleerkrachten gefascineerd lijken te zijn door de lessen maar dat zij zich tegelijkertijd enigszins onwennig lijken te voelen. Wij vermoeden dat een deel van die fascinatie en onwennigheid lijkt voort te komen uit het feit dat er in de lessen niet wordt gepraat maar alleen gezongen (liedjes zonder tekst), geïmproviseerd, bewogen en naar muziek geluisterd wordt.

### Februari

Begin februari gaan alle groepsleerkrachten van 1/2, de locatie- en bovenschoolse directeur van de Venser, de lector 'Kunst- en cultuureducatie', een Meer met muziek muziekdocente en de Muziekschool Diemen directeur naar een concert van het Amsterdams Sinfonietta in het Muziekgebouw aan 't IJ. Na afloop van het concert is er gelegenheid voor de verschillende partijen om elkaar te ontmoeten. Ook maken de groepsleerkrachten kennis met de musici die een actieve rol gaan spelen op de Venser.

Een paar dagen later vindt het KleuterSinfonietta concert onder schooltijd op school plaats voor kinderen, groepsleerkrachten, ouders en de plaatselijke TV, RTV Diemen (die tot grote genoegen van de kinderen gedeeltes van het concert uitzendt). De musici spelen onder andere muziek van Eisler, Sjostakovitch, Saint-Saens en Vivaldi. Uit de reacties van de musici en de groepsleerkrachten concluderen wij dat de kinderen geconcentreerd hebben geluisterd. Uit het reflectiegesprek komt naar voren dat de musici meer moeite hadden met de ouders die tijdens het concert aan het praten waren; de westerse procedure van 'stil zijn' tijdens een concert wordt niet nageleefd...gaat het hier om een cultureel andere referentiekader tijdens een concert? Na afloop van het concert krijgen de ouders een brief mee waarin zij uitgenodigd worden om een keer per week deel te nemen aan de muzieklessen.

De groepsleerkrachten geven na het concert aan dat zij vanuit de methode 'KoTotaal' bezig zijn met het thema 'Kunst' en zij willen de ervaringen van het concert in hun lessen gebruiken. In de komende dagen maken de kinderen in groepjes violen en strijkstokken van karton. Andere kinderen tekenen instrumenten zoals violen maar ook gitaren zoals zij die kennen vanuit de kerk. Van het resultaat van de kinderen wordt een kleine tentoonstelling gemaakt die door de ouders wordt bezocht.

Tijdens de muzieklessen doen de kinderen intussen korte improvisaties. Om de kinderen te stimuleren bij het bedenken van eigen klanken wordt aan de groepsleerkrachten gevraagd om de kinderen klanken te laten verzinnen. Eén van de groepsleerkrachten verzint met de kinderen klanken van de zee en de kinderen tekenen deze klanken. Tijdens de muziekles maken de kinderen een korte compositie met het materiaal dat ze zelf verzonnen hebben. Uit onze observaties blijkt dat sommige kinderen actief klanken gaan combineren, op zoek naar een spannende volgorde. Andere kinderen daarentegen weten zich geen raad met de klanken en komen niet verder dan hun schouders op te halen. De kinderen worden ook uitgenodigd om te praten over wat muziek is. We zien een onrustige sfeer ontstaan en we vermoeden dat de kinderen denken dat de muziekles geen omgeving is om over muziek te spreken maar vooral om muziek te maken. Voor de eerste keer – en meteen de laatste keer – komt er overigens ook een ouder in de muziekles meedoen. We zien dat de kinderen in eerste instantie verbaasd en onwennig zijn dat er een ouder meedoet maar zij lijken het daarna te accepteren.

Er wordt halverwege februari een afspraak gemaakt met vier musici (een strijkkwartet) om de volgende keer te bespreken dat zij naar de Venser komen. Wat gaan zij doen? Wat is het doel van hun bezoek? We bespreken de muzikale procedures die de kinderen kunnen leren kennen (stil zijn tijdens het luisteren naar muziek, applaudisseren enz), de instrumenten en de andere muzikale artefacten zoals een muziekstandaard en bladmuziek waarmee zij kennis kunnen maken. Gedurende het project zal 'het gesprek' tussen de muziekdocente, de pedagoge, de musici en groepsleerkrachten steeds een belangrijke plek in nemen en de basis vormen voor de verdere invulling van het project.

Ook vindt er eind februari een eerste bijeenkomst plaats met de Amsterdam Sinfonietta musici die het viooltjesproject zullen verzorgen waarin het onderzoek en de interventies toegelicht worden. Er vindt een eerste brainstorm plaats over het viooltjesproject.

### Maart

Begin maart komen de musici voor de tweede keer in de klas en zij spelen een bewerking Georgische liedjes en een bewerking van 'Rasta lament', een Caribisch lied. De musici voeren met de kinderen een gesprek over hun instrumenten en groepjes kinderen gaan mee met de verschillende musici om een instrument (viool, altviool of cello) te onderzoeken. Tot slot is de klas weer bij elkaar en luisteren de kinderen naar het strijkkwartet terwijl zij de musici, instrumenten en muziekstandaarden mogen tekenen. We zien dat de kinderen spontaan vragen of de musici nog een keer het stuk willen spelen terwijl een ander kind spontaan begint te dansen op de muziek.

In de muzieklessen wordt er ondertussen meer ruimte ingericht voor de kinderen om liedjes te verzinnen en om improvisaties in niet alleen tweedelige maar ook driedelige maatsoorten te doen. Het valt ons op dat de kinderen vaak weer terugvallen op tweedelige maatsoorten.

Halverwege maart wordt met één van de Sinfonietta musici een les voor eind maart voorbereid. We bekijken haar repertoire en besluiten dat zij een solostuk zal komen spelen: een hedendaagse Indiase Raga, gecomponeerd door René Samson, waarbij ze behalve vioolspeelt ook zingt en zichzelf met voetbellen begeleidt. Deze Raga zal in een Indiaas sprookje gepast worden, dat wil zeggen dat de opbouw van de Raga (alap, gat en jhala) zullen corresponderen met de opbouw van het sprookje (inleiding, midden-gedeelte, ontknoping). De kinderen krijgen ieder een voetbel waarmee verschillende geluiden onderzocht zullen worden in de lessen voorafgaande aan de komst van de musicus. Eind maart komt deze musicus naar De Venser en voert de Raga uit terwijl het Indiase sprookje verteld wordt. De kinderen begeleiden het geheel met voetbellen, hun eigen verzonden klanken en spreekrijmpjes. We zien dat de eerste groep die het concert meemaakt in het begin wat onwennig moet lachen bij het horen van het vioolspel gemengd met zang. De tweede- en derde groep luisteren echter stil en geconcentreerd; sommige kinderen beginnen serieus het vioolspel van de musicus te imiteren.

Eind maart worden er ook weer gesprekken gevoerd met de musici van Amsterdam Sinfonietta over de vormgeving van het viooltjesproject. Het uitgangspunt zal niet een 'traditionele vioolles' zijn maar de eigen korte improvisaties en composities die de

kinderen op hun viooltjes zullen maken. Inspiratie voor de muzikale expressies van de kinderen zal de compositietechniek 'thema en variatie' zijn, een die van belang is in het repertoire dat Sinfonietta op dat moment speelt. In het gesprek met de musici worden ideeën gevormd en uitgewisseld over het viooltjesproject. Er wordt aan de musici gevraagd of er een voorbereiding op het viooltjesproject in de muzieklessen kan plaatsvinden. De musici noemen het oefenen van muzikale structuren zoals call-respons, improviseren en het onderzoeken van 'dynamiek'. Door de voortdurende uitwisseling tussen de muziekdocente en de musici, kan de muziekdocente inspelen op wat de musici doen en visa versa.

#### April

Begin april komen musici voor de vierde keer naar de Venser om op de tekeningen van de kinderen te improviseren (zie paragraaf 3.2.). Op basis van de één van de 44 duo's voor viool van Bartók die de musici spelen, tekenen de kinderen een beeld dat de muziek oproept. De musici improviseren vervolgens op de tekening van ieder kind. Uit onze observaties blijkt dat sommige kinderen in verlegenheid worden gebracht wanneer de musici hun tekening spelen, anderen zijn weer trots of verwonderd. We zien ook dat een aantal kinderen de puls van de improvisaties van de musici mee gaat tikken; er ontstaat als het ware een improvisatie tussen de kinderen en de musici. We zien ook dat andere kinderen de aparte geluiden die de musici al improviserend produceren, imiteren.

Ondertussen wordt in een volgend gesprek over het viooltjesproject met de musici van Sinfonietta nog besproken dat iedere musicus haar/zijn eigen lessen zal vormgeven; er zal niet gewerkt worden vanuit een vast format. Na iedere les zal gereflecteerd worden op hoe de kinderen reageerden en wat zij hebben ingebracht; op basis daarvan zal de vormgeving van de volgende les worden besproken. Daarnaast wordt afgesproken dat er bij ieder groepje van kinderen een extra musicusbegeleider zal zijn die observatieformulieren in zal vullen waarmee de muzikale- en verbale uitingen van de kinderen vastgelegd kunnen worden.

Op 24 april start het viooltjesproject; de school is in rep en roer wanneer grote blauwe kisten die de heer Van Tongeren speciaal ontworpen en gemaakt heeft om het grote aantal violen veilig in te vervoeren en op te bergen door de musici de klassen in worden gedragen. De kisten gaan open en ieder kind krijgt een eigen viool. De musici werken enthousiast met de kleine groepjes kinderen. Er wordt van alles onderzocht: de viool, de strijktok, hoe hou je een viool vast, hoe kan je je eigen naam op een viool spelen, welke klanken zitten verstopt in een viool, hoe teken je klanken? Na afloop vindt er een nabespreking met de musici plaats waarin ervaringen en ideeën worden uitgewisseld voor de volgende lessen. De musicusbegeleiders geven aan dat het observeren erbij in schiet; hun directe hulp is harder nodig tijdens de les en zij zullen de volgende lessen de observatieformulieren niet meer gebruiken.

De dag na de start van het viooltjesproject vindt er een gesprek met de groepsleerkrachten plaats waarin besproken wordt dat het concept 'thema en variatie' in de lessen van de groepsleerkrachten terug kan komen: namelijk wat voor een rol spelen thema en variatie in het dagelijkse leven?

#### Mei

Begin mei is het viooltjesproject in volle gang; iedere week wordt er weer driftig op de violen gespeeld en met de violen geëxperimenteerd. Gedurende de reflectiegesprekken merken de musici ook moeilijkheden op: er zijn grote verschillen in de aandacht van kinderen, zes leerlingen in een groepje is toch nog veel, sommige kinderen komen direct met muzikale ideeën maar soms komt er nauwelijks iets aan muzikaal materiaal uit de groep en hoe leg je een compositie vast? Werken vanuit het materiaal van de kinderen en vanuit het concept 'thema en variatie' blijkt niet zo eenvoudig te zijn en de musici merken dat als er weinig uit de groep komt, zij terugvallen op hun vertrouwde manier van vioolles geven en stellen ter discussie of dat erg is of niet. Er wordt toch besloten om vast te houden aan het concept 'thema en variatie', namelijk in de volgende vorm: het Caribische lied 'Brown Girl in the Ring' zal fungeren als 'thema' en tijdens het concert met de kinderen en orkest in het BIM/Huis zal steeds een andere variatie van het lied



klinken gebaseerd op de geluiden die de kinderen ontdekt hebben op hun violen. Daarnaast wordt op basis van Rossini's 'String Sonata' waarin thema en variatie ook een rol speelt, door één van de musici een lied worden gemaakt voor de kinderen dat tijdens het concert gezongen zal worden.

Intussen licht één van de musici het hele orkest in over het viooltjesproject en over het komende concert met de kinderen. Deze musicus vertelt ons dat het hem opviel dat er met belangstelling geluisterd werd.

Halverwege mei (nadat er in de reflectiegroep een discussie gaande is geweest over het hoe en waarom van de kist) wordt er in iedere klas een muziekkist gezet met oude partituren, een muziekencyclopedie met veel plaatjes van westerse- en niet-westerse instrumenten, CD's van Sinfonietta en leeg (uitvergroet) bladmuziek. De groepsleerkrachten bekijken samen met de kinderen de partituren, daarna tekenen sommige kinderen zelf partituren op het lege bladmuziek.

Het concert met de kinderen en musici in het Bimhuis komt al in zicht. Daarom wordt in de laatste les van het viooltjesproject met de kinderen het concert nagespeeld en vragen gesteld zoals: wat een concert is, wat doe je op een concert, hoe gedraag je je als publiek en wat doe je als je op het podium staat?

De dag voor het concert heeft de locatiedirecteur van De Venser 's ochtends vroeg de piano midden in de school gezet. Hij heeft op een oude plaat het muziekstuk van Rossini gevonden en het zichzelf aangeleerd. Eén van de musici van Sinfonietta komt ook vroeg en speelt mee. Zij observeert dat de directeur met verve speelt en dat de kinderen allemaal meezingen. 's Middags belt de school zoveel mogelijk ouders op om te stimuleren dat er voor ieder kind iemand is die komt luisteren.

Op dinsdag 23 mei is het zover: het concert in het Bimhuis met en voor de kinderen en hun ouders. Het concert start met foto's en de film die van het proces van het viooltjesproject is gemaakt. Kreten van blijde herkenning ontsnappen aan de kinderen en aan hun ouders. We zien dat de kinderen daarna geconcentreerd luisteren naar de muziek en dat zij hun ogen uit kijken naar de musici en de soliste. Zelf staan de kinderen gloedvol op het podium te spelen. Ook herkennen de kinderen de geluiden terug die zij zelf verzonnen hebben in het muziekstuk van Piazzolla. Na afloop van het concert meldt een aantal musici dat sommige ouders enthousiast vertelden dat de kinderen thuis veel over de violen hebben gesproken en dat sommige kinderen op les willen.

Een paar dagen na het concert wordt er met iedere klas in tweeën verdeeld een reflectiegesprek gevoerd over het concert en over het begrip muziek en muzikant. We observeren dat er verschillende interessante en sprankelende opmerkingen worden gemaakt over het concert en over de ervaring van het zelf een viool in handen hebben. Maar we zien ook, dat het gesprek moeizaam verloopt. Factoren die volgens ons het reflecteren bemoeilijken zijn het feit dat er (te)veel kinderen per groep zijn om mee te reflecteren, dat de kinderen niet zo sterk verbaal-talig ontwikkeld zijn, dat de kinderen niet gewend zijn aan dergelijke gesprekken en dat reflecteren met kinderen een vak apart is.

## **Juni**

Het project loopt ten einde. Nog één keer komt een aantal musici naar de school om voor de kinderen te improviseren, om Nederlandse volksliedjes te spelen en om de kinderen te laten dirigeren. Ook wordt aan ieder kind een dvd van de film overhandigd waar niet alleen het proces van het viooltjesproject op staat maar ook het concert waarop de kinderen zelf meegespeeld hebben. De kinderen en groepsleerkrachten zijn verguld met de film. Ten slotte krijgen alle kinderen in de laatste les een brief mee over instrumentale lessen op muziekschool Diemen.

Melissa Bremmer (1972) studeerde Schoolmuziek en Klassiek Zang aan verschillende Nederlandse conservatoria. Tijdens de tweede fase aan het Conservatorium van Amsterdam specialiseerde zij zich in Javaanse gamelan. Daarnaast voltooide zij haar studie Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. Zij heeft op de muziek-educatie afdeling van onder andere het Asko Ensemble en Muziekcentrum De IJsbreker gewerkt en als onderwijsadviseur aan het Onderwijscentrum van de Vrije Universiteit. Naast haar werk als docente Onderwijskunde aan het CvA is zij ook docente Onderwijskunde aan de masteropleiding Kunsteducatie van de AHK en verricht zij in die functie onderzoek naar muzikeducatie voor het lectoraat Kunst- en cultuureducatie van de AHK. Momenteel is zij commissielid 'Amateurkunst en cultuureducatie' van de Raad voor Cultuur.

*m.bremmer@ahk.nl*

Annemieke Huisingh (1944) is pedagoog, expert in de Reggio Emilia-benadering en sinds 2005 zelfstandig adviseur cultuureducatie, o.a. voor het Ministerie van OCW (Critical Friends) en Cultuurnetwerk Nederland (PABO-stimuleringsmaatregel cultuureducatie). Zij initieerde het project TOEVAL GEZOCHT, waarover in januari 2009 de gelijknamige publicatie is verschenen. Zij is mede-oprichter van de stichting TOEVAL GEZOCHT die zich ten doel stelt de potenties van jonge kinderen te onderzoeken en te stimuleren vanuit kunst en wetenschap en de positie van jonge kinderen in culturele instellingen te versterken. Zij is in dit kader projectleider van een aantal vervolprojecten op het gebied van beeldende kunst, literatuur en muziek en daarnaast projectleider van het vernieuwingsproject muzikeducatie in opdracht van AMUZE.

*ahuisingh@planet.nl*  
*www.toevalgezocht.nl*