



hogeschool
Leiden

Lectorale rede

Muziekonderwijs Voor iedereen, door iedereen

Dr. Christiane Nieuwmeijer

Lectoraat Muziek in Onderwijs Hogeschool Leiden

Juni 2023



Inleiding

In mei 2020, midden in de coronapandemie, begon ik als lector Muziek in Onderwijs aan Hogeschool Leiden. De straten waren leeg, de winkels dicht en de school was gesloten.

Iedereen werkte vanuit huis. Docenten gaven online les, en zo ook de muziekdocenten.

Op het moment dat er voor praktijklessen een uitzondering werd gemaakt, waren gelukkig fysieke



muzieklessen weer mogelijk. Want muzieklessen geven gaat niet best online: dat doe je bij voorkeur live, met elkaar. Zo werd er buiten, voor de ingang van de school, een koor geformeerd waarin pabostudenten onder leiding van de muziekdocent zongen – allemaal keurig op anderhalve meter afstand. Kinderliedjes, popsongs, canons, het zingen verbond hen met elkaar en met de opleiding. De studenten waren blij elkaar weer te zien en om samen muziek te maken. De conciërge kwam naar buiten om zachtjes mee te zingen, wandelaars hielden glimlachend stil en genoten mee. Het was de bevestigende en verbindende kracht van muziek: we zijn er nog, we kennen elkaar, we genieten van elkaars aanwezigheid en klinken samen, want we maken samen muziek.

Helaas was ik er niet bij, maar ik heb het me laten vertellen. Want om mensen te leren kennen, binnen en buiten de hogeschool, ben ik verhalen op gaan halen. Online sprak ik met mensen van binnen en buiten de hogeschool: met studenten en docenten van de pabo's en de opleiding Docent Muziek, met opleidingsmanagers, groepsleerkrachten en vakleerkrachten muziek, met kinderen en zelfs een collegevoorzitter van een scholenkoepel. Ik vroeg hen om me te vertellen over wat muziek voor hen

betekent, welke herinneringen ze hebben aan muziek en hun eigen muziekonderwijs van vroeger, en naar hun huidige belevenissen met muziekonderwijs in de praktijk. Zo leerde ik mensen kennen en hoorde ik waardevolle, persoonlijke verhalen waarin hun ervaringen, gedachten en overtuigingen over muziek en muziekonderwijs weerklonken. Een aantal van deze verhalen heb ik opgenomen in deze rede om het betoog op menselijke maat te illustreren.

De afgelopen periode heb ik hard gewerkt aan deze rede. Naast dat ik veel mensen heb gesproken, heb ik veel gelezen en veel geschreven. En toch is de rede niet klaar, in de zin dat niet alles is afgedicht. Er blijven nog vragen open en onbeantwoord. Aanvankelijk vond ik dit moeilijk en voelde het als falen, waardoor ik maar bleef schrijven, toevoegen, schaven, passen en meten. Ondertussen raakte ik steeds verder weg van wat ik dacht dat de kern was. Gelukkig hielp Aziza Mayo, mijn (oud-)collega lector Waarde(n) van Vrije Schoolonderwijs, me inzien dat juist het 'opene' en het 'niet beantwoorden' de ruimte is waarbinnen onderzoek plaats kan vinden. En zo is het. Deze rede roept vragen op en geeft geen pasklare antwoorden. Die antwoorden gaan we zoeken. Wáár we naar zoeken en waarom, daarover gaat deze rede.

De betekenis van kunst

Deze rede gaat over de kracht van muziek en het belang van goed muziekonderwijs. Maar eerst zoomen we uit om te kijken naar de functie en betekenis van kunst in het algemeen. Alleen zo kunnen we zien hoe en waarom muziek een belangrijke rol speelt in onze samenleving. Waarom creëren mensen kunst en wat is de waarde daarvan voor het individu en de samenleving?



Kunst is van alle tijden

In 2016 vloog de Braziliaanse fotograaf Ricardo Stuckert in een helikopter over het Braziliaanse regenwoud, op weg naar een post aan de grens met Peru.

Toen de helikopter halverwege de vlucht door onweersbuien noodgedwongen laag moest vliegen, zag hij dat ze precies boven een geïsoleerde nederzetting met rieten hutten vlogen, op een open plek in het dichte regenwoud. Al gauw kwamen de stamleden tevoorschijn, die een regen van pijlen op de helikopter afschoten.

De close-ups die Stuckert hiervan maakte, geven een glimp van een onbekende, geïsoleerde indianenstam, waarvan de leden rijke lichaamsbeschilderingen en bijzondere kapsels hebben. De naam van de stam bleek onbekend, maar wordt sindsdien aangeduid als 'geïsoleerde stam aan de bovenloop van de Humaitá'.



Fotograaf Ricardo Stuckert

'Het voelde alsof ik een schilder uit de vorige eeuw was', vertelde Stuckert. 'Het besef dat er in de 21e eeuw nog mensen zijn die geen contact hebben met de beschaving en leven zoals hun voorvaderen dat 20.000 jaar geleden ook deden – dat is een hevige emotie.'

Enkele uren nadat de stam was ontdekt keerde de helikopter nog eens terug, waardoor Stuckert nog meer foto's kon maken.



Ook eerdere expedities van Stuckert naar de Braziliaanse binnenlanden leverden prachtige foto's op van inheemse volkeren en hun cultuur, waarin kleding, lichaamsbeschilderingen, dans, muziek en rituelen een belangrijke rol spelen.

Deze 'geïsoleerde stam aan de bovenloop van de Humaitá' is niet het enige volk dat kunst gebruikt om zich mee te definiëren. Dat geldt ook voor andere geïsoleerde inheemse volkeren in de wereld, zoals de Pintupi in Australië, de Huli tribe in Papoea-Nieuw-Guinea en de Sentinelese in India.

Zij gebruiken muziek, dans, schilderijen, sieraden of kleding om hun culturele identiteit mee te bevestigen. Maar het geldt evengoed voor (groepen) mensen in westerse samenlevingen: via

bijvoorbeeld hun kleding- en muziekkeuze dragen ze hun identiteit uit.

Rotstekeningen en opgravingen laten zien dat mensen in alle culturen vanaf de vroegste prehistorie al schilderden, dansten en muziek maakten. Denk aan de beroemde wandschilderingen in de grotten van Lascaux. En bij een opgraving in Hohle Fels in Duitsland vonden archeologen een kleine fluit, die naar schatting meer dan 35.000 jaar oud is. De fluit, gemaakt van de holle botten van een gier en gestemd in een pentatonische ladder, werd gevonden in een grot. Men denkt dat fluiten juist op die plek werden bespeeld vanwege de akoestiek. Reconstructie van het instrument liet zien dat het waarschijnlijk om een voorloper van de klarinet gaat.



Ook dans maakte al vroeg deel uit van gemeenschappen van mensen. Behalve als vorm van amusement bij feesten speelde dans waarschijnlijk ook een rol bij overgangs- en initiatierituelen en bij het gunstig stemmen van

Kritiek op evolutiedenken

Hoewel Dissanayakes evolutionaire verklaring voor kunst over het algemeen breed wordt gedragen, zijn er ook theoretici en kunstenaars die vinden dat kunst geen evolutionaire of andere verklaring nodig heeft, omdat ze van zichzelf al van waarde is.

De schrijfster Susan Sontag schreef bijvoorbeeld: *'Het vermogen van kunst om emoties op te roepen, ideeën te suggereren, te choqueren en te verontrusten, maakt het belangrijk in zichzelf, onafhankelijk van welke 'functie' het ook maar kan hebben'* (Sontag, 1966, p.9).

De antropoloog Tim Ingold ziet de waarde en betekenis van kunst als een sociaal proces dat voortdurend in beweging is door de interactie tussen mensen en hun omgeving (Ingold, 2013). En Bisschop Boele ten slotte stelt voor af te zien het nut van muziek evolutionair te verklaren. Hij ziet muziek als een neutraal, maar krachtig fenomeen dat dient als *'voertuig voor een eindeloos gevarieerde hoeveelheid betekenisvol muzikaal gedrag dat op zichzelf al voldoende demonstratie is van het belang van muziek'* (Bisschop Boele, 2014, p. 8).

de goden. Zo zijn in de Magura grot in Bulgarije tienduizend jaar oude rotswandtekeningen te zien van dansende silhouetten met opgeheven ronde armen en zien we op oude Egyptische tekeningen dansdrama's, imitatiedansen van dieren en begrafenisdansen, zoals die in de tombe van Nebamun. Ook versierden mensen gebruiksvoorwerpen zoals aardewerk en tooiden ze zich met sieraden die vaak een symbolische en culturele betekenis hadden rondom geboorte, menstruatie, huwelijk en overlijden.

Samenlevingen vanaf de vroege mensheid tot en met nu houden zich dus bezig met kunst, bij belangrijke activiteiten en ceremonies die levensfasen markeren of die te maken hebben met voorspoed, veiligheid of levensonderhoud. Maar waarom deden en doen mensen dit? Muziekinstrumenten maken en bespelen, verhalen vertellen, zingen, schilderen, kleding versieren, dansen: het kost allemaal tijd en energie, die ook besteed kan worden aan het vinden van voedsel en veiligheid. Wat beweegt mensen die tijd en energie te besteden aan het maken van kunst?

Het evolutionaire nut van kunst

Kunstzinnig gedrag is dus universeel, in elk geval voor mensen. En als een eigenschap algemeen is voor een bepaalde diersoort, dan moet er een

evolutionaire reden zijn voor het voortbestaan ervan. Kunstzinnig gedrag zou dus op de een of andere manier moeten bijdragen aan onze overleving, aan de evolutionaire 'fitheid' (aanpassing) van de soort.



Dat is precies wat antropoloog en cultuurtheoreticus Ellen Dissanayake (2008) betoogt in haar theorie over het evolutionaire nut van kunst. Ze stelt dat kunst van adaptieve waarde is voor de overleving van de menselijke soort:

'Adaptionisme', schrijft ze, is 'de overtuiging dat menselijk handelen (waaronder kunst), biologie en cognitie zich aanpassen om mensen in staat te stellen te overleven en zich voort te planten' (Dissanayake, 2008, p. 2).

Nu houden mensen zich zelden bewust bezig met de overleving van hun soort, maar de natuur regelt dit goed. Want dit uiteindelijke, 'ultieme' doel van adaptief gedrag wordt bereikt via de vervulling van

nabije ofwel 'proximale' verlangens van mensen: je doet iets, omdat je het mooi vindt of omdat het goed voelt, zoals het lezen van een mooi boek of het hebben van seks, samen eten of het knuffelen van je kind. Een goede truc dus van de natuur om ervoor te zorgen dat we ons voortplanten en in leven blijven.

Proximale redenen gaan dus over het directe welbevinden van mensen, ultimale redenen over overleving van de soort. Volgens Dissanayake zijn ultimale redenen voor kunst de volgende:

- Kunst draagt bij aan ons probleemoplossend vermogen. Verhalen vertellen en uitbeelden verhoogt bijvoorbeeld de empathie, het geheugen en het vermogen tot planning.
- Kunst versterkt de socialiteit. De rituelen van samen dansen en zingen, het vertellen van verhalen, rituelen met bijbehorende kleding, sieraden, versieringen et cetera zorgen voor saamhorigheid en worden doorgegeven aan volgende generaties, en dragen daarmee bij aan de continuïteit van een gemeenschap.
- Kunst kan op eenzelfde manier ook dienen als propaganda, om mensen of groepen te manipuleren of te overheersen. Folklore, of overleveringen in de vorm van verhalen met eventuele rituelen, kunnen lang het gedrag en denkbeelden van mensen bepalen.

Kunst van prehistorie tot heden

Sinds de prehistorie is de functie van kunst en dus het kunstzinnig gedrag van mensen veranderd. In vroege samenlevingen waren mensen gericht op gezamenlijke activiteiten en ervaringen en diende kunst als een sociale activiteit, om gedeelde cultuur en waarden uit te drukken. Later werd kunstbeoefening steeds meer het exclusieve domein van de kunstenaar.

Toen de jager-verzamelaars zich gingen vestigen en overgingen op landbouw, ontstond er specialisatie in ieders taken. Pottenbakkers, wevers en smeden werden degenen die kunstobjecten maakten, zoals sieraden, keramiek en textiel. In de middeleeuwen veranderde kunst nog meer in een ambacht. Ambachtslieden maakten hun werk in opdracht van kerk, Staat of rijke families en hadden vaak weinig eigen (creatieve) inbreng. Vanaf de Verlichting werd kunstbeoefening de specialiteit van kunstenaars, van individuele creatieve genieën die 'meesterwerken' creëerden zonder de beperkingen van opdrachtgevers. In deze tijd werd kunst een gewild en verhandelbaar product. Deze ontwikkeling leidde ook tot de nog steeds

Lees verder ↓

Dissanayake ziet kunst dus niet als een product, maar als een vorm van gedrag, namelijk universeel menselijk gedrag dat een uiting is van cultuur. Dit gedrag begon in de prehistorie en is geëvolueerd tot ons huidige kunstzinnig gedrag. En dat is universeel, cross cultureel, normaal en noodzakelijk menselijk gedrag dat net als andere universeel menselijke bezigheden zoals praten, spelen en leren, herkend, aangemoedigd en ontwikkeld zou moeten worden (Dissanayake, 2008).



De rol van kunst in onze tijd

In onze huidige samenleving speelt kunst nog altijd een grote rol. In Nederland bijvoorbeeld, bezoekt 85% van de bevolking regelmatig kunstuitingen, met name podiumkunst, film en beeldende kunst. Daarnaast is twee derde van de bevolking in de vrije tijd zelf kunstzinnig of creatief bezig (van den Broek, 2021).

Mensen maken muziek in een orkest of bandje, zingen in een koor, spelen toneel, schrijven verhalen en gedichten, schilderen, beeldhouwen, maken kunstzinnige foto's of dansen. Ook op andere manieren uiten mensen zich creatief: ze breien, maken wenskaarten van theezakjes, maken afspeellijsten op Spotify, verbouwen hun huis of richten het smaakvol in.

Socioloog en cultuurtheoreticus Andreas Reckwitz noemt cultuur, waarvan kunst onderdeel uitmaakt, van groot belang voor onze moderne samenleving, waarin het individualisme en de individuele identiteit steeds belangrijker worden.

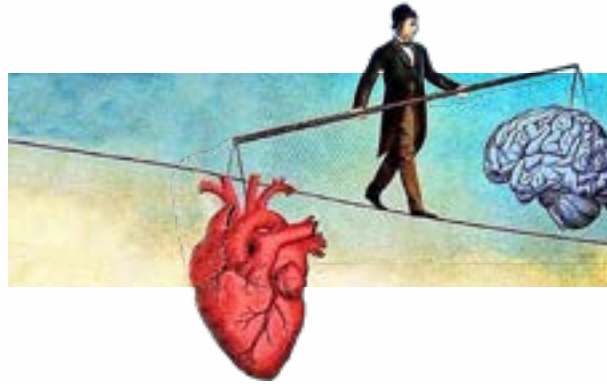


Andreas Reckwitz

bestaande tweedeling tussen amateur en professional binnen de kunst.

Door de industrialisatie in de negentiende eeuw, toen machines steeds meer de productieprocessen van mensen overnamen, veranderde de manier waarop mensen werkten en in hun onderhoud voorzagen. Hierdoor ontstonden nog meer specialisatie en professionalisering van de kunst (Preziosi, 2003) en daarmee een groeiende vraag naar geschoolde kunstenaars en musici. Dat leidde tot de oprichting van (meer) kunstacademies en conservatoria.

De in de twintigste eeuw ontstane geïndustrialiseerde samenlevingen waren minder gericht op gemeenschappelijke activiteiten en meer op het individu, waardoor mensen zich meer individueel kunstzinnig gingen uitdrukken, vaak in de vorm van hobby's (Honour & Fleming, 2005).



Mensen zoeken hierin steeds naar een balans tussen het doelgerichte en efficiënte handelen dat het leven van hen vraagt, en de meer emotionele en symbolische kanten van hun bestaan.

Cultuur, stelt Reckwitz, wordt in deze samenleving steeds belangrijker, omdat dit voor mensen het gebied van 'waarde en affect' is. In een samenleving kennen mensen waarde toe aan bepaalde objecten, subjecten, groepen, plaatsen en gebeurtenissen, die daardoor 'cultureel' worden. Mensen genieten bijvoorbeeld van een kunstwerk, een prentenboek of architectuur (*objecten*), zijn gek op K3 of een bepaalde voetballer (*personen*), zijn lid van een fanclub (*groepen*), bezoeken Graceland of Lourdes (*plaatsen*), zingen het volkslied bij de Dodenherdenking of gaan naar de kerk (*gebeurtenissen*) (Reckwitz, in: Bisschop-Boele, 2021). Mensen vinden deze dingen belangrijk, omdat ze hen iets brengen (*waarde*), vanwege een esthetische, creatieve, ludieke, symbolische

of verhalende kwaliteit. En vanwege die waarde voelen ze er iets bij (*affect*). Dat kan een positief gevoel zijn (mooi, grappig, opwindend, ontroerend) of negatief (afkeer, angst, verontwaardiging) (Reckwitz, 2017).

Om balans te brengen tussen het eerdergenoemd doelgericht handelen en emotie, hebben mensen cultuur als domein van waarde en affect nodig. En juist in kunst vinden we dit domein in heel krachtige vorm terug, en dat hebben mensen nodig voor een vervuld leven.

Hoewel Dissanayake en Reckwitz dit zelf niet als zodanig benoemen, kunnen we hun visie interpreteren als cultuur als vorm van communicatie. Mensen hebben een sterke behoefte aan communicatie. We hebben hiervoor cognitieve communicatievormen tot onze beschikking, zoals praten, lezen of schrijven, maar juist voor het uitwisselen van stemmingen en emoties is kunst bij uitstek geschikt. Kunst stelt mensen in staat te communiceren met zichzelf (genieten van dat kunstwerk, muziek of boek), met anderen (samen zingen in het voetbalstadion) en met de maatschappij waarin we leven (b.v. kunst maken als aanklacht tegen een bepaald regime).

Kunst kunnen we dus beschouwen als een uiting van de behoefte aan communicatie van en tussen mensen. En een van die kunstvormen is muziek.



Muziek

Voordat we nu verder gaan, vraag ik je iets te doen. Stel je voor: je wordt wakker in een wereld zonder muziek. Doe je ogen dicht, denk even na en probeer je voor te stellen hoe het leven eruit zou zien.

Wat zou je missen?

- De muziek waarnaar je luistert als je blij of verdrietig bent (om je nog blijer of verdrietiger te laten voelen)
- Het bruidspaar dat binnenkomt op de huwelijksmars van Wagner
- De moeder die haar kind in slaap zingt
- Het volkslied tijdens Dodenherdenking
- De zingende fans in het stadion
- Het feest dat losbarst zodra de band begint te spelen
- De gasten die dansen op hun muziek
- De buurman die zingt terwijl hij de was ophangt
- Het concert van je favoriete artiest

- Het vreugdevolle, verbonden gevoel van het samen zingen
- De muziek bij een film die deze nog ontroender of spannender maakt
- De muziek bij de foto's van de overledene bij een begrafenis
- De herinnering aan je vader die gitaar speelde op een zondagochtend
- De klasgenoten die voor je verjaardag zingen op school...

Zonder muziek zou de wereld kaal en leeg zijn. Mensen zingen, maken en beluisteren muziek en dansen op muziek. Ze gebruiken het als een soundtrack voor hun dagelijks leven, om hun emoties en ideeën uit te drukken, om speciale gelegenheden te vieren en om hun gemeenschapsgevoel te versterken (Merriam, 1964; Turino, 2008). Ook hier gaat het om communicatie, namelijk om hoe mensen met muziek hun stemmingen en emoties delen met zichzelf en anderen.

Christopher Small beschouwt al deze (betekenismolle) interacties van mensen met muziek als *muzikaal gedrag* en vat ze samen in het werkwoord 'to music' of, als zelfstandig naamwoord 'musicking':

To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composition), or by dancing (Small, 1998, p.10).

Musicking gaat dus niet alleen over muziek maken, maar over de sociale en culturele context waarin mensen muziek gebruiken en ervaren. Hiermee plaatst Small muziek in een breder perspectief en benadrukt hij de muzikale interactie tussen mensen en de participatieve aard van muziek.

'Without music, life would be a mistake.'

— Friedrich Nietzsche



Bisschop Boele (2019) onderscheidt drie mogelijke functies van muziek of musicking. Ten eerste kan muziek mensen bevestigen: ze luisteren naar muziek omdat die hen iets doet en hen raakt. Als ze uitleggen waarom, zeggen ze misschien iets over schoonheid, over hoe goed de muziek in elkaar zit of over een bepaalde herinnering die ze oproept – maar altijd zegt dit iets over hen als persoon, als iemand met een muzikale identiteit. Daarnaast heeft muziek een verbindende functie: via muziek kunnen mensen zich verbinden met de wereld buiten zichzelf. Samen dansen op een feest, samen muziek maken of samen in de kerk of moskee zingen verbindt mensen.

Als derde kan muziek een regulerende functie hebben. Of het nu gaat om het bevestigen of veranderen van een stemming, de verbinding met andere mensen of het aanwakken van politieke overtuigingen (zoals in het zingen van de Internationale, maar ook de nazaliederen van de Hitlerjugend), mensen gebruiken muziek om zichzelf of anderen te beïnvloeden, al dan niet bewust.

Samenvattend kunnen we muziek definiëren als een veelvoud van vormen van communicatief muzikaal gedrag dat mensen vertonen om zichzelf te bevestigen, om zich met henzelf of anderen te verbinden en om daarmee zichzelf of anderen te reguleren.



Muziekonderwijs

Met dit alles in het achterhoofd komen we bij muziekonderwijs. Als we muziek opvatten als gedrag dat mensen van nature doen, waarom zouden we dan muziekonderwijs geven? Naar muziek luisteren of dansen: dat doe je toch al? Daar hoeft je toch geen les in te krijgen?

Laten we dit argument even verder doordenken. Mensen luisteren naar muziek, maar wie maakt die? Mensen zingen in een koor met andere mensen, maar wie is hun dirigent? Wie schrijft hun muziek? Mensen gaan naar concerten en het theater, maar ergens komen die musici vandaan...

Allemaal professionals die moeten worden opgeleid. Het waren geen mensen die zomaar vanzelf musicus werden. Ze zijn meestal als kind door muziek geraakt en kregen de mogelijkheid zich muzikaal

te ontwikkelen, begeleid door mensen die zelf óók ooit als kind door muziek werden geraakt en zich muzikaal hebben kunnen ontwikkelen.

Toch zou het te kort door de bocht zijn om te stellen dat het opleiden van professionals de enige reden is om muziekonderwijs aan te bieden. Het eerste en belangrijkste doel van muziekonderwijs is immers om kinderen en jongeren in aanraking te brengen met (een brede variëteit aan) muziek, zodat ze kunnen ontdekken wat muziek voor hen betekent en hen vervolgens te helpen zich de middelen eigen te maken om muzikaal met zichzelf en de wereld te kunnen communiceren en zich ermee te verbinden. Zo kan muziekonderwijs de basis leggen voor een levenslange betekenisvolle relatie met muziek, die kan bijdragen aan een leven als gelukkig mens.

Geluk

Ik was eens op bezoek bij een muziekles in een van onze basisscholen. Daar zag ik een vakleerkracht een muziekles geven met zoveel enthousiasme en de kinderen waren zo betrokken, dat dat voor mij weer bevestigde: dáár gaat het om! Er zijn altijd kinderen die verbaal of cognitief niet zo goed zijn, maar sommigen blijken dan aanleg te hebben voor muziek en die hebben daar plezier in. En als jij dan als leerling trots kunt zijn, omdat jij mooi muziek kunt maken en je daarmee als een 'uitroepsteen' door de klas kunt lopen, dan draagt dat bij aan je zelfvertrouwen. En dat heb je nodig om überhaupt tot leren te komen. Daarom gun ik het ieder kind dat zijn of haar talent wordt aangeboden. En dat was wat ik in die muziekles zag gebeuren - een kind dat daadwerkelijk 'overeind' kwam en dat je zag denken: "Potverdikkie: dit kán ik, hier ben ik goed in!" En daar dan zelfvertrouwen aan ontleende. Het is daarom mijn overtuiging dat muziekonderwijs een plek hoort te krijgen in de klas. Ook gun ik het elke groepsleerkracht dat ze de vaardigheden krijgen om hun klas met muziek bezig te laten zijn. Omdat je daarmee andere vaardigheden bij kinderen kunt ontsluiten, en hen zo een ander geluk en andere trots kunt brengen.'

H., collegevoorzitter van een scholenkoepel

In dit 'eigen maken van de middelen om zich muzikaal te kunnen verbinden' ligt een volgend doel van muziekonderwijs besloten, namelijk de verwerving van de hiervoor benodigde muzikale kennis en vaardigheden.

Zo leidt zingen bijvoorbeeld tot de vocale ontwikkeling van kinderen (bijvoorbeeld Persellin, 2006; Rutkowski & Miller, 2003). Muziek maken en erop bewegen versterkt onder andere de ritmische ontwikkeling (bijvoorbeeld Kirschner & Tomasello, 2010) en binnen muzikale werkvormen zoals



muziekcompositie en muzieknotatie ontwikkelen kinderen muzikale creativiteit, muzikaal denken en muzikale kennis (bijvoorbeeld Hogenes, Diekstra, & Van Oers, 2015).

De viool

'Samira, een van mijn kleuters, kwam van school en bleek haar moeder te hebben gevraagd of ze op vioolles mocht. De volgende dag kwam de moeder aan mij vragen hoe haar dochter hierbij kwam, want bij hen thuis maakte niemand muziek en speelde muziek ook niet echt een rol van betekenis. Ik wist wel hoe het kwam: Samira had gespeeld in de muziekhoek, een speelhoek met muziekinstrumenten waar kinderen lekker met muziek mogen spelen. Hier hadden de kinderen helemaal uit zichzelf 'dirigentje' gespeeld, en om dit spel (nog) betekenisvoller voor ze te maken, hadden we in de grote kring op YouTube naar een orkest met dirigent gekeken. En daar had Samira de viool gezien en was erdoor betoverd geraakt. Nu zit Samira op vioolles.'

S., leerkracht basisonderwijs

Muziekonderwijs leidt dus tot zogeheten 'near transfer' effecten op de muzikale ontwikkeling van kinderen. De laatste decennia is er ook veel aandacht voor effecten van muziekonderwijs op andere ontwikkelingsgebieden. Veel van deze zogeheten far transfer-effecten lijken plausibel, omdat ze inherent zijn aan de aard van muziekonderwijs. Bijvoorbeeld dat het gezamenlijk muzikaal bezig zijn (zingen, in groepjes muziek en teksten bedenken) de taalontwikkeling stimuleert, zoals de foneemverwerking en woordenschat (Linavelli et al., 2018), vroege geletterdheid (Moreno et al., 2011) en fonologisch bewustzijn (Moritz et al., 2009). En zo heeft samenwerken rondom muziek een positief effect op sociale vaardigheden zoals sociale inclusie (Welch, Himonides, Saunders, Papageorgi, & Sarazin, 2014) en samenwerking, empathie en de bereidheid om anderen te helpen (bijvoorbeeld Hove & Risen, 2009; Kirschner & Tomasello, 2010; Rabinowitch, Cross, & Burnard 2013).

Er wordt ook onderzoek gedaan naar far-transfereffecten van muziekonderwijs op metacognitieve en executieve functies, zoals planning en concentratievermogen, die de basis vormen voor bijvoorbeeld reken- en taalvaardigheid (bijvoorbeeld Jaschke, Honing, & Scherder, 2018).

Zing je samen!

'Ik had eens een heel moeilijke groep 8. Er waren veel onderlinge ruzies en er bestonden allerlei subgroepjes. Op een dag las ik in de krant over een zangpedagoog die vertelde hoe belangrijk zingen is voor kinderen, en dan met name samenzang. In dezelfde tijd zag ik een man op televisie die elke ochtend begon met zingen, 'om de kwade dampen eruit te halen'. Daarom begon ik met zingen in de klas. Elke ochtend en door de dag heen zongen we. Aansluiten en afstemmen, je eigen geluid mengen met de klank van de groep, precies zo dat je je eigen stem niet meer hoort en je een optimale bijdrage levert aan de samenzang. Al heel gauw, na een week of vijf, had ik al een repertoire met canons en meerstemmige liedjes. De kinderen vonden het heerlijk en het klonk als een klok. Groepsgevoel, plezier, waardering en saamhorigheid: het kwam allemaal! Sindsdien zing ik altijd. Met iedere groep.'

I., leerkracht basisonderwijs

Het risico van dit soort onderzoeken is dat de uitkomsten gebruikt kunnen worden als validering van muziekonderwijs: 'geef muziekonderwijs want de kinderen gaan er beter van rekenen en hun corpus callosum wordt er groter van!'. Hiermee positioneer je muziekonderwijs als een middel en ga je voorbij aan de intrinsieke waarde van muziek.

Muziekonderwijs in Nederland

Gelukkig geldt muziekonderwijs in Nederland als intrinsiek waardevol. Er zijn voor het basis- en voortgezet onderwijs bindende kerndoelen voor muziek. Het vak is onderdeel van het domein

Kunstzinnige Oriëntatie, en deelt met de vakken dans, drama, beeldende vorming en cultureel erfgoed drie kerndoelen voor het basisonderwijs en vijf voor het voortgezet onderwijs.

Wie het muziekonderwijs verzorgt, verschilt. In het voortgezet onderwijs zijn dit geschoolde muziekdocenten, vaak met een conservatoriumopleiding zoals de opleiding Docent Muziek. In het basisonderwijs is het vak muziek doorgaans de taak van de groepsleerkrachten; slechts 18% van de Nederlandse basisscholen heeft een gespecialiseerde vakleerkracht muziek in dienst (Van Essen et al., 2019).

Nooit meer doen!

Ik vind zingen echt heel moeilijk want ik krijg het niet zuiver. Daarom ben ik bang om te zingen, helemaal voor een groep mensen. Dus toen we op de Pabo het zangtentamen moesten doen, heb ik daar nachten van wakker gelegen. Trillend van de zenuwen ging ik het muzieklokaal binnen en ik heb elk liedje ontzettend vals voorgezongen. De muziekdocent was heel aardig en zei dat dat helemaal niet erg is, en dat het bij mij gewoon tijd nodig heeft. Ze stelde voor dat ik een afspeellijst zou maken van mijn liedjes en op het moment dat ik ze allemaal uit mijn hoofd zou kennen, ik opnieuw een afspraak zou maken voor het tentamen. En dan mocht ik alle liedjes méézingen, in plaats van alleen zingen. Uiteindelijk heb ik dat gedaan en toen zong ik alle liedjes gewoon zuiver mee! Ik was trots, de muziekdocent was blij en samen bereidden we een muziekles voor om in de stage te geven – eentje waarin ik meezong, in plaats in mijn eentje. Maar die stap bleek te groot. Ik was weer zó zenuwachtig dat ik tijdens het meezingen niet goed toon kon houden. En na afloop van de les zei mijn mentor tegen mij: 'Wil je dit nóóit meer doen?'. Sindsdien durf ik helemaal geen muziekles meer te geven.'

M., student Pabo

Maar we weten uit onderzoek dat veel groepsleerkrachten moeite hebben met het geven van muziekonderwijs. Zij voelen zich onbekwaam, missen (naar eigen zeggen) muzikale vaardigheden, zoals zingen en muziek maken, en durven hierdoor geen muziekles te geven. Dit geldt niet alleen in Nederland, maar ook in andere delen van de westerse wereld (bijvoorbeeld Holden & Button, 2006; Ruddock & Leong, 2005).

Als we kijken naar hoe muziekonderwijs vorm krijgt in scholen, is dit gevoel ook niet echt verwonderlijk. Het muziekonderwijs op Nederlandse basisscholen kent namelijk een lange traditie van klassikaal georganiseerd en leerkrachtgestuurd muziekonderwijs dat veelal is gericht op uitvoering en reproductie: de leerkracht leert de groep een bestaand lied, instrumentaal spelstuk of dans aan, voert dit

klassikaal uit en breidt dit eventueel nog uit naar andere activiteiten (Van Schilt-Mol, 2011).



In de uitwerking van een aantal kerndoelen voor het basisonderwijs, de Leerlijn Muziek, is deze benadering ook terug te zien, getuige de volgende eindtermen:

- De leerling kan (zelfstandig, zuiver, helder gearticuleerd en met expressie) liederen en canons zingen, al dan niet met begeleiding.
- De leerling kan zelfstandig, ritmisch en in de maat, eenvoudige ritmische en melodische (begeleidings-)patronen en speelstukken uitvoeren, zowel een- als meerstemmig, en kan daarbij reageren op (lied)leidingsgebaren (SLO, 2013).

Nu zijn, zoals al eerder gezegd, het samen zingen en muziek maken zeer waardevolle muzikale activiteiten: ze zijn verbindend en kinderen leren er veel van, zowel muzikaal als sociaal. Maar deze activiteiten vereisen wel precies dié muzikale vaardigheden waarover leerkrachten zich onzeker voelen, zoals het in je eentje zingen, leidinggeven aan een zingende groep of het werken met muziekinstrumenten. Toch is deze invulling van muziekonderwijs zichtbaar in alle lagen van het onderwijs, van basisschool tot en met opleidingen Docent Muziek. Een muzikale achtergrond wordt hiermee een cruciale factor voor succeservaringen en muzikaal zelfvertrouwen. De pabostudent zonder muzikale achtergrond heeft dan veel bij te leren. Daar komt nog bij dat studenten tijdens hun



stages hun mentoren over het algemeen weinig muzieklessen zien geven. Hierdoor missen ze niet alleen goede praktijkvoorbeelden, maar zien ze ook het belang van muziekonderwijs niet, want 'als niemand het doet, zal het wel niet zo belangrijk zijn'. Ook kan het hun idee bevestigen dat het geven van muziekonderwijs inderdaad moeilijk en eng is, want ja, als de mentor het ook al niet doet.

Huilen

'Af en toe vraag ik mijn studenten: 'Wat heb je gezien in de stage aan muziekonderwijs - wat gebeurt er op je school?' En meestal blijft het dan heel stil. Daar moet ik soms best een beetje van huilen. Doe ik heel erg mijn best en hoop ik ze met mijn lessen mooie voorbeelden te geven van hoe je bepaalde dingen aanpakt, maar wordt dat op de stageschool niet altijd juichend verwelkomd. Het geeft soms spanningen voor studenten, om dat dan voort te zetten. En ik denk dat dat heel zonde is en dat dat anders moet!'

J., muziekdocent pabo

Muziek op de Nederlandse basisschool

Lang kende de lagere school in Nederland alleen zangonderwijs. Mede door de inspanningen van muziekpedagoog Willem Gehrels breidde dit zich vanaf de jaren vijftig van de vorige eeuw geleidelijk uit naar het gezamenlijk zingen en musiceren, een benadering die tot op vandaag gangbaar is in het muziekonderwijs.

Dat muziekonderwijs vooral klassikaal is georganiseerd, kan zijn vanwege angst voor te veel lawaai: als niet alle kinderen (tegelijk) samenspelen en zingen (maar bijvoorbeeld in groepjes werken), lijkt het al snel chaotisch, ongestructureerd en alsof 'kinderen maar wat doen'. Daarnaast is er een overeenkomst met de muzikale uitvoeringspraktijk, want hoewel weinig mensen muziekonderwijs in de basisschool zullen vergelijken met een koor- of orkestrepetitie, heeft de leerkrachtgestuurde aanpak waarmee in de muziekles over het algemeen wordt gewerkt veel overeenkomsten met dit repetitiemodel.

Liedje zingen? Brrrrrrr!

'Ik werk nu drie jaar als muziekdocent op de pabo en bij mijn werk hoort ook het bezoeken van studenten in de stage. Elke periode kom ik twee keer op stagebezoek. De eerste keer voert de student een verplichte opdracht uit, zoals een verhaal vertellen, en dan let ik op mimiek en expressie, dat soort dingen. Maar de tweede keer mag de student zelf een les kiezen, en dan kiest geen enkele student voor een muziekles... Ze geven liever een taal- of rekenles, waarin je kunt laten zien dat je de klas kunt managen. Want bij een muziekles kun je misschien wel chaos krijgen, of brrrrr, nog enger: moet je een liedje zingen met de klas. Zodoende heb ik nog nooit een student een muziekles zien geven. Maar ik zou dat wel heel graag willen...'

E., muziekdocent pabo

Wanneer deze pabostudenten na hun afstuderen terechtkomen op een basisschool met weinig muziekonderwijs, kan het zijn dat ze zelf ook weinig of geen muziekonderwijs meer geven. Want onder invloed van zogeheten 'teacher socialization'

(Lortie, 1975) passen veel (jonge) leerkrachten zich aan de normen, waarden en gedragingen van de nieuwe school en de collega's aan.

Gelukkig is deze problematiek gesignaleerd en is er het laatste decennium veel aandacht geweest voor (het belang van) structureel, kwalitatief goed muziekonderwijs in het basisonderwijs. Zo stelde een commissie in 2014 in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

concrete actiepunten op ter verbetering van het muziekonderwijs, en werd de publiek-private Stichting Méér Muziek in de Klas (MMidK) opgericht om hieraan uitvoering te geven. Sinds haar oprichting heeft MMidK hard gewerkt aan bewustwording van het belang van muziekonderwijs bij alle stakeholders in het onderwijs – van leerkracht tot schoolbesturen en conservatoria - aan deskundigheidsbevordering en aan regionale verankering van structureel muziekonderwijs.

Saai

'We hebben wel muziek op school, maar meestal is dat gewoon een liedje zingen met de hele klas en verder niet zoveel. Ik weet niet meer of ik ook gezongen heb vóór groep 6, maar in groep 6, en nu ook in groep 7, zingen we heel af en toe. Dat doen we altijd met Internet. Vooral met Kerst of met Pasen ofzo, dan gaan we een liedje zingen. Je krijgt dan de tekst van dat liedje en dat mag je in je muziekboekje plakken. En dan zet juf het liedje op en dan moet je mee gaan zingen. Ik vind dat wel een beetje saai om te doen. Dan denk ik echt: 'Wanneer is dit voorbij...?'

Ik luister wel graag naar muziek, op TikTok. Ik luister echt van alles. Het kan hele verdrietige muziek zijn, dan weer heel blij, dan een beetje er tussenin. We hebben in de klas een eigen afspeellijst op Spotify. Daar staan muziekjes op van ons allemaal en daar mogen we dan naar luisteren tijdens thema. Het is wel een hele kleine kans dat jouw liedje voorbijkomt want er staan wel meer dan 100 liedjes op, maar als er een keer een liedje van mij komt dan vind ik dat wel heel leuk want dan kan ik meezingen. Op muziekinstrumenten heb ik nooit gespeeld in de klas. Ik denk dat we die niet hebben.

Thuis maken we ook geen muziek, maar we willen het wel. We willen graag een piano. Ik zou het heel vet vinden als ik piano kon spelen, want ik vind het heel mooi klinken en ik vind het heel bijzonder als mensen dat kunnen.'

V., leerling groep 7



Mede door deze aandacht voor muziek zagen verschillende subsidieregelingen het licht, waaronder de *Impuls Muziek* binnen de subsidieregeling Cultuureducatie met Kwaliteit en *Professionalisering Muziekonderwijs op Pabo's*. Aan deze laatste regeling deden alle pabo's in Nederland mee.

De effecten van al deze inspanningen zijn in meer en mindere mate merkbaar in het veld, maar het belang van meer en beter muziekonderwijs is hoe dan ook grootschalig en succesvol op de kaart gezet.

Samenvattend kunnen we stellen dat muziekonderwijs in het basisonderwijs een accent legt op het samen zingen en muziek maken en dat dit muzikale uitvoeringsvaardigheden vraagt van groepsleerkrachten. Veel groepsleerkrachten hebben deze vaardigheden niet of voelen zich er

onzeker over. Diverse initiatieven zijn erop gericht om leerkrachten deze vaardigheden te laten verwerven. Maar de vraag is of we niet beter naar een alternatief voor de klassikale invulling van muziekonderwijs kunnen kijken.

Muziekonderwijs voor iedereen, door iedereen?

Klassikaal muziekonderwijs, met een accent op zingen en muziek maken, heeft meer keerzijdes dan alleen onzekere leerkrachten. Bijscholing in de benodigde muzikale vaardigheden betekent voor hen 'starten bij wat je niet kunt' in plaats van bij wat je wel kunt. Dat heeft een negatief effect op de motivatie en het zelfvertrouwen van leerkrachten. Het bevestigt hun gevoelens dat ze de juiste vaardigheden ontberen. Hun algemene vaardigheden, zoals kunnen observeren, onderwijsleergesprekken voeren en leerprocessen aansturen komen niet of nauwelijks aan bod.

Een tweede keerzijde van deze vorm van muziekonderwijs heeft te maken met de rol van de leerling. Want hoewel plezierig en van grote waarde voor de muzikale ontwikkeling van kinderen, biedt reproductief en collectief muziekonderwijs weinig ruimte aan het individuele kind. Kinderen komen niet blanco het (muziek-) lokaal binnen, maar brengen hun eigen (muzikale)

ervaringen, vaardigheden, interesses en ambities mee: ze maken dansjes op TikTok, geluidseffecten bij hun spel, coole moves op rapmuziek en willen hier vast nog veel meer over weten en leren. Muziekonderwijs dat kinderen de gelegenheid biedt hun eigen muzikale achtergrond actief in te brengen, is voor hen betekenisvoller en relevanter, wat weer kan leiden tot eigenaarschap en betrokkenheid. Die actieve betrokkenheid van kinderen werkt als motor voor hun muzikale ontwikkeling.



Strandmuziek

'Op een dag was het enorm warm vanwege een hittegolf. Omdat we daardoor niet naar buiten konden, hadden mijn collega en ik de zandbak naar binnen gehaald en daar een strand mee gemaakt in de klas. De kinderen bedachten dat er op het strand een strandtent hoort, met ijsjes, drankjes en muziek, waarop ik mijn cd-speler heb meegenomen met allerlei verschillende cd's, en zo zijn we strand gaan spelen, met dj's en cocktails. En het effect van wat daar gebeurde, was zo gaaf! Alle kinderen brachten hun eigen cd's mee, met allemaal verschillende soorten muziek waarop ze gingen dansen. Ze gingen gerechten maken voor op het strand en er ontstond uiteindelijk een sfeer waarin kinderen 's ochtends rennend naar school kwamen.

De directrice was boos, want naast ons was een kleutergroep die niet zo aantrekkelijk was, waardoor ouders hun kinderen wilden laten overplaatsen naar die van ons. De conciërge was ook boos, vanwege al het zand dat naar binnen was gekomen en het lawaai van de muziek. Maar wat ik zag, waren al die kinderen die daar verschenen in hun spel; die met betrokkenheid en plezier aan het leren waren. En wat voor mij nou fijn was, was dat ik hier helemaal geen speciale muzikale vaardigheden voor nodig had. Ik had gewoon de cd-speler neergezet en de kinderen betrokken in het spel. En ik weet wel dat als ik dat niet had gedaan, die hele beleving nooit zo was geworden.'

J., opleidingsmanager pabo, over zijn ervaringen als groepsleerkracht



Dergelijk muziekonderwijs biedt ook meer gelegenheid voor 'musicking', en kan vorm krijgen in activiteiten als improviseren, muziek luisteren, exploreren, lezen, dirigeren, dansen, dj'en of componeren. In al deze activiteiten neemt het kind het voortouw.

De rol van de leerkracht wordt in plaats van sturend en bepalend, meer faciliterend en begeleidend. Een rol die minder om muzikale als wel om de hierboven al genoemde algemene vaardigheden vraagt: observeren, leerprocessen aansturen of onderwijsleergesprekken voeren.

Bouw je track!

Toen ik nog vakleerkracht muziek op een basisschool was, had ik eens een keer mijn loopingstation en wat effectapparatuur meegenomen. Ik was nog niet binnen met die spullen of de kinderen gingen al helemaal los. Ik gaf een korte introductie en liet de kinderen eerst zelf onderzoeken: Hoe werkt dit? Kan ik dit stekkertje hierin prikken, en kan ik er dan nog een effectje overheen gooien, en wat gebeurt er dan? Vervolgens kregen kinderen de tijd om zelf iets te maken. Op zo'n loopingstation heb je verschillende tracks waaruit je kunt kiezen, dus elk groepje had een eigen track gekozen en ze konden er ook instrumenten aan toevoegen. Aan het einde van de les liet elk groepje zijn eigen track horen en vertelden leerlingen hoe ze dat hadden gemaakt. En omdat ze er zelf mee bezig waren geweest, er zelf mee hadden gespeeld, waren ze ook heel benieuwd naar wat de andere groepjes hadden gemaakt en welke effecten die hadden gebruikt. De kinderen waren heel nieuwsgierig en van daaruit intrinsiek gemotiveerd; daarom liep die les zo goed. Hij sloot helemaal aan bij hun belevingswereld: ze konden ontdekken wat er allemaal mogelijk is met digitale en elektronische muziek. Je zag ze echt denken: 'Whoah!! Dit is vet! Nu kunnen we onze eigen tracks gaan bouwen!' En dat is precies wat ik belangrijk vind: dat kinderen kunnen creëren, dat ze kunnen spelen, zich kunnen uiten en dat ze in de modus komen dat iets niet alleen maar een opdracht is, maar dat ze zelf iets aan het maken zijn en de tijd vergeten. Dat ze zeggen: 'Nééééééé!! Is het nu al tijd?'

E., muziekdocent pabo over haar ervaringen als vakleerkracht muziek

Dat het huidige muziekonderwijs niet altijd aansluit bij de interesses en vaardigheden van kinderen, laat onderzoek van onder andere Campbell (2010) zien. De door haar geïnterviewde kinderen bleken weliswaar positief over muziek op school, maar waren ook gefrustreerd over de manier van leren, de muziekstijlen die aan bod kwamen en het gebrek aan keuzes en eigen initiatief in de muziekles.

Haram

'Zo lang als ik muziekles geef, zing ik al met kinderen. Dat gaat altijd goed en is leuk, maar de laatste jaren merk ik in sommige klassen een weerstand tegen het zingen, vooral bij kinderen met een islamitische achtergrond. En nu dit jaar, tijdens de ramadan, vertelden deze kinderen dat ze van hun ouders echt niet mee mochten zingen in de les, want 'dat is haram, Meester!'. Ik liet het daarom maar even, maar checkte het later toch bij de ouders. Na wat telefoontjes bleek dat geen van de ouders hun kind ooit had verboden te zingen tijdens de ramadan...'

B., vakleerkracht muziek

Zelf doen!

'Ik zat op een christelijke basisschool. Daar werd de dag altijd gestart met het zingen van christelijke liedjes. Toen ik in groep 5 zat, mochten we met de klas een musical maken voor de kerstviering. Dat was natuurlijk het traditionele kerstverhaal, maar de juf gaf ons onze eigen inbreng, dat had ze goed gedaan. Waarschijnlijk had ze zelf van tevoren al heel veel bedacht, maar toch kon ze ons het idee geven dat we het helemaal zelf hadden gemaakt. Wij waren natuurlijk ontzettend trots en dachten: 'Kijk ons nou eens! Dit is ònze musical!' Dus toen we de musical mochten opvoeren voor alle andere groepen, was dat echt een groot feest.'

J., muziekdocent pabo

Het lijkt erop dat groepsleerkrachten vaak niet goed weten hoe ze in de muziekles kunnen aansluiten bij interesses van kinderen en hen ruimte en vrijheid kunnen geven. Dat vraagt om inzicht in wat kinderen bezighoudt, wat ze aan het doen zijn en wat zij nodig hebben om muzikaal verder te komen. Leerkrachten die deelnamen aan onderzoek van Wiggins en Wiggins (2008) bijvoorbeeld, bleken activiteiten als componeren of improviseren uit de weg te gaan, omdat ze niet precies wisten hoe ze deze activiteiten in een voor kinderen betekenisvolle context moesten plaatsen of hoe ze hen tot muzikaal denken konden aanzetten. Costes-Onishi en Caleon (2016) keken naar groepsleerkrachten die dit wèl probeerden, en zij zagen dat leerkrachten vooral moeite hadden om te reageren op de inbreng van kinderen en hun individuele muzikale uitingen te stimuleren.



De laatste jaren komt onderzoek op gang naar òf en hoe groepsleerkrachten dergelijke vaardigheden kunnen leren. Nieuwmeijer, Marshall en van Oers (2021) trainden bijvoorbeeld kleuterleerkrachten in het begeleiden van muzikaal spel. Daarbij spelen jonge kinderen in kleine groepjes vrij met muziekinstrumenten en ander materiaal in een speciaal daarvoor

ingerichte hoek. In deze 'muziekhoeke' ontdekken ze muziek door te experimenteren en door (muzikaal) rollenspel. We wilden weten in hoeverre leerkrachten kunnen leren om dit spel te begeleiden en dit bleek inderdaad het geval. Hoewel onervaren met muzikaal spel, bleken de deelnemende leerkrachten met een combinatie van hun bestaande algemene leerkrachtvaardigheden en in de training opgedane kennis over de aanpak van muzikaal spel en de muzikale ontwikkeling van kinderen, in staat om muzikaal spel te begeleiden en kinderen zich hierbinnen muzikaal te laten ontwikkelen.

Hendriks et al. (2023) coachten onderbouwleerkrachten bij het ondersteunen van 'autonoom creatief werken' van kinderen. In verschillende, door de leerkracht bedachte werkvormen gingen kinderen zelfstandig aan de slag met creatieve muzikale werkvormen. De leerkracht probeerde hen tijdens hun werk verbaal en non-verbaal aan te zetten tot creatief denken en handelen.

Verbale ondersteuning bestond uit vragen stellen, (positieve) feedback geven, aanmoedigen van eigen ideeën en het aangeven van grenzen. Non-verbale ondersteuning betrof gebaren, beweging, mimiek en



het inzetten van eigen muzikale acties om kinderen mee te inspireren. Ook dit onderzoek laat zien dat leerkrachten kunnen leren om muzikaal creatieve processen van kinderen te ondersteunen, en dan met name verbaal. Non-verbale ondersteuning bleek lastiger, en kost wellicht meer tijd om aan te leren.

Samengevat zien we dus dat een focus op muzikale uitvoeringsvaardigheden voor veel leerkrachten een drempel opwerpt voor het geven van muziekonderwijs en bovendien hun al bestaande vaardigheden grotendeels onbenut laat. Daarnaast zou muziekonderwijs meer aan kunnen sluiten bij de muzikale beginsituatie van individuele kinderen en hen daarbinnen meer ruimte en vrijheid zou kunnen bieden. Leerkrachten vinden deze andere vorm van muziekonderwijs weliswaar lastig, maar ze lijken zich dit wel eigen te kunnen maken.

Bert en Ernie

Sanne, een kleuterleerkracht met ruim 25 jaar ervaring, deed mee aan een training 'Muzikaal Spel voor Kleuters'. Voorafgaand aan de cursus vulden alle deelnemers een enquête in: 'Hoeveel smileys geef jij jezelf als het gaat om het geven van muziekonderwijs?'. Dit is wat Sanne hier later over schreef:

'Ben jij een Ernie of een Bert?', vroeg iemand mij laatst. Nou: ik had meteen de eerste smiley-opdracht in mijn hoofd. Bert! Zeker weten. Alles negatief, altijd mopperend. Beren op de weg: 'Ik ben niet muzikaal' en 'Ik kan niks met muziek'. Maar... toen ik met het programma Muzikaal Spel aan de slag ging, werd ik enthousiast. En het lukte. Ik snapte het. Ik zag het. Ik voelde het. Ik werd een blije Ernie. Dát dus.

Mijn nieuwe duo-collega heeft de training niet gehad. Zij ziet allemaal beren op de weg. Allemaal veel te spannende dingen.

Bert dus. Snap je? 😊

Conclusie

We willen muziekonderwijs voor iedereen, door iedereen. Misschien zijn er meer manieren om dit te bereiken. Hiervoor zou ik willen voorstellen om uit te gaan van een bredere invulling van muziekonderwijs, waarin we muziek meer opvatten als musicking. Van muziekonderwijs waarin de leerling een actieve rol speelt en de eigen interesses en ambities kan inbrengen. Muziekonderwijs bovendien dat de groepsleerkracht kan geven, gebruikmakend van bestaande en nieuw aan te leren vaardigheden.

Hoe zou dat eruitzien? Welke methodieken en didactiek zijn hiervoor nodig en wat zouden die kunnen toevoegen aan het bestaande muziekonderwijs? En wat hebben leerkrachten hiervoor nodig? Dit zijn de vragen waarop het lectoraat zich de komende lectoraatsperiode zal richten. Het zal onderzoek doen naar:

- muziekonderwijs vanuit een brede invulling,
- waarin meer ruimte is voor de muzikale beginsituatie en eigen inbreng van leerlingen,
- en dat te geven is door de generieke professional (VVE, po).



De opdracht aan het lectoraat is als volgt geformuleerd:

1. het onderzoeken, zichtbaar maken/expliciteren en verifiëren van de werking van muziek in onderwijs voor de ontwikkeling en vorming van kinderen en jongeren;
2. onderzoek naar en innovatie van - onderdelen van – de muziekonderwijspraktijk en het vertalen van nieuwe praktijken naar competenties en opleidingen van (groeps)leerkrachten en docenten muziek;
3. het toegankelijk maken van goede praktijken voor schoolleiders en ervaren (muziek-) leraren.

Binnen het lectoraat richten we ons op praktijkgericht onderzoek: onderzoek in en mét de praktijk. Met 'de praktijk' bedoelen we naast het werkveld expliciet ook docentonderzoekers en studenten.

Praktijkgericht onderzoek zorgt voor een betekenisvolle aansluiting met het werkveld en de daar spelende problematiek. Bovendien zorgt samen onderzoek doen ervoor dat we innovaties kunnen implementeren in de curricula van hbo-opleidingen en dat studenten en alumni daardoor terecht komen in een mee veranderde en vernieuwende praktijk. Om die implementatie zoveel mogelijk te verzekeren, streven we naar voor de beroepspraktijk relevante kennis en direct toepasbare producten.

Lectoraat Muziek in Onderwijs

Het lectoraat Muziek in Onderwijs startte in 2020 aan Hogeschool Leiden met als doel kennis en inzicht te ontwikkelen en de professionaliteit van (aankomende) leraren en lerarenteams in het muziekonderwijs te bevorderen. Het achterliggende doel is om datgene dat we willen bereiken met muziek in onderwijs te versterken, namelijk het bijdragen aan een brede en sociale ontwikkeling van kinderen en jongeren, zodat zij zich kunnen en willen verbinden met zichzelf en met anderen in de wereld.

Kenniskring

Passend bij de onderzoeksdoelen van het lectoraat is een kenniskring samengesteld. Deze bestaat uit Angelina Engels (docent muziek aan de pabo en academische pabo van Hogeschool Leiden), Carolien Hermans (onderwijskundige en senior docent aan het Conservatorium van Amsterdam en de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht) en Reyer Ploeg (docent methodiek en onderzoeksbegeleider aan de opleiding Docent Muziek van Hogeschool Leiden). Ieder van hen onderzoekt de komende jaren een vraag die aansluit bij de eigen ervaringen in de onderwijspraktijk en bij de uitgangspunten van het lectoraat.

Angelina Engels onderzoekt hoe muzikaal spel vorm kan krijgen in groep 3/4 van de basisschool. Met participatief actieonderzoek zoekt ze samen met groepsleerkrachten, pabostudenten en onderbouwleerlingen antwoorden op vragen als: Welke contexten kunnen leiden tot betrokken en betekenisvol muzikaal spel van kinderen? Wat kunnen kinderen hierbinnen leren? En welke kennis en vaardigheden heeft de leerkracht nodig om de muzikale ontwikkeling van kinderen te begeleiden en te stimuleren?

Carolien Hermans onderzoekt hoe (vak) leerkrachten de creatieve maakprocessen van jonge kinderen kunnen begeleiden, uitgaande van de

belichaamde ervaring en gedeelde zingeving. Vooral bij jonge kinderen zijn bewegen, spelen en muziek beleven intrinsiek verbonden. Met *stimulated recall* en *narrative inquiry* onderzoekt ze, samen met groepsleerkrachten en studenten van de opleiding Docent Muziek, hoe de handelingsruimte van de (vak)leerkracht in muziek, spel en beweging ruimer kan worden. Vragen hierbij zijn: Hoe kan de (vak)leerkracht een betekenisvol muzikaal (of creatief) moment herkennen, en daar vervolgens pedagogisch op sturen? Welke (pedagogische) randvoorwaarden zijn er om een muzikale of creatieve ervaring te ontlokken bij het jonge kind?

Ten slotte stelt *Reyer Ploeg* zich de vraag hoe kunst kan bijdragen aan de cultuur van een school. In zijn onderzoek 'Door kunst met de wereld samenkomen' verzamelt hij portretten van scholen die kunst een bijzondere waarde toekennen. Hij stelt hen de vragen: Waarom doen jullie dit? Hoe ziet jullie praktijk eruit? En wat is de betekenis voor jullie leerlingen, docenten, ouders, directie, omwonenden en andere betrokkenen? Uiteindelijk hoopt hij hiermee andere scholen te inspireren en op weg te helpen hun eigen waarden en vormen voor kunst te vinden. Naast documentanalyse en interviews gebruikt hij arts-based research, om ook via kunstzinnige data antwoord te kunnen geven op zijn onderzoeksvragen.

Dankwoord

Ik ben enorm dankbaar om lector van dit lectoraat te mogen zijn. Het is mijn persoonlijke missie om bij te dragen aan goed muziekonderwijs en gedurende mijn hele carrière heb ik dat in verschillende posities geprobeerd te doen. Eerst als vakleerkracht in het basisonderwijs, toen als muziekdocent op de pabo, later als auteur, hoofd-vakdocent aan opleidingen Docent Muziek en als leerplanontwikkelaar bij SLO.

Een volgende stap was het doen van onderzoek, om van daaruit nieuwe kennis te kunnen ontwikkelen en te delen. Dit bleek een nog krachtiger manier om impact te hebben op de kwaliteit van het muziekonderwijs, vooral in de combinatie van nieuwe kennis, mijn eigen praktijkervaring en de samenwerking met professionals in het werkveld. Dit toonde voor mij de kracht van praktijkgericht onderzoek: samen een brug slaan tussen theorie en praktijk. En nu mag ik dit doen als lector.

Daarom wil ik allereerst het college van bestuur van Hogeschool Leiden van harte bedanken voor het instellen van het lectoraat Muziek in Onderwijs. Ik beschouw het als een voorrecht om hier lector van te mogen zijn.

Onderzoek doen doe je niet alleen. Reyer, Angelina en Carolien: ik prijs me heel gelukkig met jullie als collega's in de kenniskring. Dank voor de waardevolle sessies waarin we verkennen wat muziek voor ons en voor kinderen kan betekenen. Ze hebben me geïnspireerd en verder gebracht. Het werk in ons lectoraat doen we samen. Ieder

met eigen speerpunten en vanuit onze eigen kwaliteiten, maar vrijwel altijd samen. Heel veel dank hiervoor.

Het lectoraat Muziek in Onderwijs maakt deel uit van het Kenniscentrum Professionaliseren door Onderwijspedagogisch Praktijkonderzoek (POP). Ik ervaar veel steun van mijn POP- collega's die zelf ook bij onderzoek betrokken zijn. Dank jullie wel, Aziza Mayo, Dieuwke Hovinga en Anna van der Want voor jullie meedenken, jullie enthousiasme en collegialiteit. En niet te vergeten Jarla Geerts, onderzoeksmanager van het Kenniscentrum POP: heerlijk om met jou te sparren. Dank voor je positiviteit, je humor en je vertrouwen in mij.

Het lectoraat wordt bijgestaan door een curatorium. Evert Bisschop Boele, Ellie van der Geest, Wendy Klaver, Harry van Alphen en Eveline van der Munnik: heel hartelijk dank voor jullie input, feedback en kritische vragen, die me hebben uitgedaagd en geholpen om tot nieuwe inzichten te komen.

Om onderzoek te doen in en mét de praktijk heb je verbindingen nodig, zo ook binnen de hogeschool. Wat ben ik daarom blij met al mijn geweldige (muziek)collega's. Ik hoop dat we onze 'Ouverture-bijeenkomsten' kunnen blijven voortzetten. Heel veel dank voor jullie interesse en betrokkenheid bij mij, bij ons onderzoek en bij het lectoraat. Jullie bijzondere muzikale bijdragen rond het uitspreken van deze rede zijn hiervan een uiting en maken dat ik me enorm gewaardeerd voel. Heel veel dank hiervoor.

Voor deze rede heb ik gesproken met veel mensen uit het werkveld, zowel binnen als buiten de hogeschool. Zonder ieder bij naam te noemen, wil ik jullie allemaal heel hartelijk bedanken voor de tijd en de interessante verhalen die jullie met me hebben willen delen. Ze hebben me (nog meer) inzicht gegeven in wat er speelt in de praktijk en waar kansen voor verbetering of vernieuwing liggen.

Ten slotte wil ik graag Ingrid Walters, Lianne van der Plas en Nini Vernooij bedanken voor hun onmisbare praktische ondersteuning en betrokkenheid bij het lectoraat en deze rede. Zonder hun inzet en expertise was deze rede niet mogelijk geweest. Heel veel dank hiervoor!

Zoals ik al zei: *onderzoek doe je niet alleen. Samen laten we zien hoe belangrijk muziekonderwijs is voor de ontwikkeling van kinderen en hoe we hier gezamenlijk aan kunnen werken. Zodat we bereiken wat we voor ogen hebben:*

Muziekonderwijs Voor iedereen, door iedereen



Literatuur



Bisschop Boele, E. (2021). Inleiding: over waarde en dialoog. *Cultuur+Educatie*, 20(53), p. 6-26.

Bisschop Boele, E. & Van der Meer, K. (2019). Op weg naar idiocultureel muziekonderwijs: een casestudie. *Cultuur+Educatie*, 18(52), p.54-69.

Bisschop Boele, E. (2014). *De muzikale ander*. Essay. Groningen: Kenniscentrum Kunst & Samenleving, Hanzehogeschool Groningen.

Costes-Onishi, P., & Caleon, I. (2016). Generalists to specialists: Transformative evidences and impediments to student-centered practices of primary music and art teachers in Singapore. *International Journal of Education & the Arts*, 17(7), p. 1-26.

Dissanayake, E. The arts after Darwin: does art have an origin and adaptive function? In: Zijlmans, K. & van Damme, W. (2008). *World Art Studies: Exploring Concepts and Approaches*, pp. 241-263. Amsterdam: Valiz.

Dissanayake, E. (2000). *Art and Intimacy: How the Arts Began*. Seattle: University of Washington Press.

Hendriks, L.H, Steenbeek, H.W, Bisschop Boele, E.H., & Van Geert, P.L.C. (2023). Promoting creative autonomy support in school music education: An intervention study targeting interaction. *Frontiers in Education*. 7:1102011.

Hogenes, M., Diekstra, R., & van Oers, B. (2015). The effects of music composition as a classroom activity on engagement in music education and academic and music achievement: A quasi-experimental study. *International Journal of Music Education*, 34(1), p. 32-48.

Honour, H., & Fleming, J. (2005). *A world history of art*. London: Laurence King Publishing.

Hove, M. J., & Risen, J.L. 2009. It's All in the Timing: Interpersonal Synchrony Increases Affiliation. *Social Cognition* 27, p. 949-960.

Jaschke, A., Honing, H., & Scherder, E. (2018). Longitudinal analysis of music education on executive functions in primary school children. *Frontiers in Neuroscience*.

Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Abingdon: Routledge.

Wat muziek kan doen

'Ik zat op een traditionele Protestants Christelijke basisschool in Leeuwarden. Bankjes in de bus-opstelling, boeken keurig gekaft in bruin papier; zo'n school. Maar het was als een warme jas voor mij, ik vond het er heerlijk. Echt muziekonderwijs was er niet, maar we zongen wel elke dag uit het liedboek. Ik vond daar niet echt iets van (het was gewoon een gegeven), maar ik denk dat ik hierdoor wel heel erg van zingen ben gaan houden. Ik ga bijvoorbeeld elke zondag lekker samen zingen in de kerk. Vooral als pianist Kees-Jan er is; dan gaan we steevast. En als je me nou vraagt: 'Ben je gelovig?', dan zeg ik: 'Mwoah...'. Maar dat samen zingen, dat tilt me op!

Dit laat zien hoe enorm belangrijk muziekonderwijs is op school. Het effect ervan is niet meetbaar, in de zin van Cito scores, maar wel merkbaar. Bij mij ging het dan over zingen, maar het kan van alles zijn met muziek. Het is essentieel om goed in je vel te zitten. Muziek is een andere dimensie, maar zó wezenlijk!

Wij hebben hier als Pabo een rol in te spelen, namelijk dat we duidelijk maken dat muziek niet iets is voor in de marge, iets voor het laatste kwartiertje voor de school uitgaat, maar dat het belangrijk is voor de ontwikkeling van kinderen. Daarvoor moeten we wel drempels slechten die veel studenten voelen, die van: 'Ik kan het niet', of 'Ik heb nooit muzikles gehad'. Laten we dan studenten empoweren met wat ze wél kunnen! En dat heeft non-stop aandacht nodig.

M., opleidingsmanager Pabo.



Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint Music Making Promotes Prosocial Behavior in 4-Year-Old Children. *Evolution and Human Behavior* 31, p. 354-364.

Linnavelli, T., Putkinen, V., Lipsanen, J., Huotilainen, M., & Tervaniemi, M. (2018). Music playschool enhances children's linguistic skills. *Nature Scientific Reports* (8), p. 8767.

Moreno, S., Friesen, D., & Bialystok, E. (2011). Effect of music training on promoting preliteracy skills: Preliminary causal evidence. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 29, p. 165–172.

Nieuwmeijer, C., Marshall, N., & Van Oers, B. (2021). Musical play in the early years: the impact of a professional development programme on the teacher efficacy of early years generalist teachers. *Research Studies in Education*, published online 15 November 2021.

Persellin, D. (2006). The effects of vocal modeling, musical aptitude, and home environment on pitch accuracy of young children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 169, p. 39–50.

Preziosi, D. (2003). *Brain of the Earth's Body. Art, Museums, and the Phantasms of Modernity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Rabinowitch, T.C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-Term Musical Group Interaction has a Positive Influence on Empathy in Children. *Psychology of Music* 41 (4), p. 484-498.

Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.

Rutkowski, J. & Miller, M. (2003). The effect of teacher feedback and modeling on first graders' use of singing voice and developmental music aptitude. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 156, p. 1–10.

SLO (2013). Leerlijn Muziek. Geraadpleegd 2/2/2023 van: <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunsthinnige-orientatie/leerlijnen/muziek/>

Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Hanover: Wesleyan University Press.

Sontag, S. (1966). *Against Interpretation and Other Essays*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.

Van Essen, M., Termoshuizen, T. & Van den Broek, A. (2019). *Monitor Cultuureducatie primair onderwijs 2018-2019. Onderzoek naar de landelijke ontwikkelingen in cultuureducatie sinds 2015-2016 en in relatie tot het programma cultuureducatie met kwaliteit*. Nijmegen: ResearchNed.

Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5, p. 803.

Wiggins, R. A. & Wiggins, P. (2008). Primary music education in the absence of specialists. *International Journal of Education & the Arts*, 9(12).

Colofon

Lectorale rede in verkorte vorm uitgesproken op donderdag 11 Mei 2023

Auteur

Dr. Christiane Nieuwmeijer

Uitgever

Hogeschool Leiden

Vormgeving

Creja ontwerpen, Leiderdorp

Foto's

Hoyinck Photography, Set Vexy, Shutterstock

Copyright ©2023 Hogeschool Leiden

Alle rechten voorbehouden. Niets van deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opname of op enige andere manier, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16b (aanvullende info) en 17 Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijke vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprorecht, Postbus 882, 1180 AW Amstelveen. Voor het overnemen van één of enkele gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezing, readers of andere compilatie werken dient men zich tot de uitgever te wenden.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without prior permission of the publisher.





**hogeschool
Leiden**

