

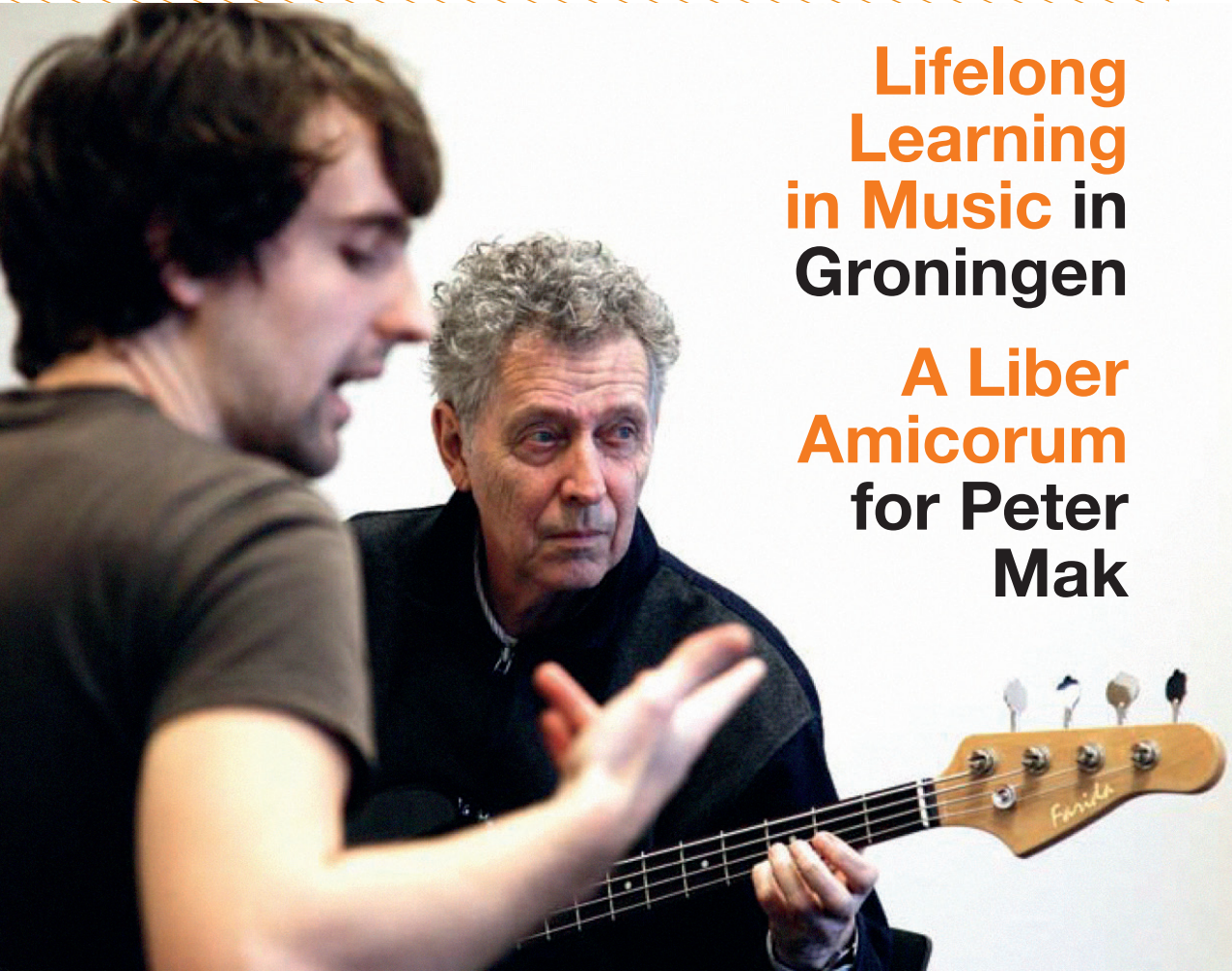


Hanze
University of Applied Sciences
Groningen

Centre of Research & Innovation
Art & Society

Lifelong Learning in Music in Groningen

A Liber Amicorum for Peter Mak



Peter Alheit, Evert Bisschop Boele, Ben Boog, Leo Delfgaauw, Karolien Dons,
Robert Harris, Linda Hendriks, Rineke Smilde, Tine Stolte, Marinus Verkuil

share your talent. **move** the world.

LIFELONG LEARNING IN MUSIC IN GRONINGEN

A Liber Amicorum for Peter Mak

ISBN/EAN: 978-94-91090-05-9

Cover design: Studio Edwin de Boer

DTP content: Sara Stegen

Photos cover: Luuk Steemers, archive Research Group Lifelong Learning in Music

LIFELONG LEARNING IN MUSIC IN GRONINGEN

A Liber Amicorum for Peter Mak

Peter Alheit, Evert Bisschop Boele, Ben Boog, Leo Delfgaauw,
Karolien Dons, Robert Harris, Linda Hendriks, Rineke Smilde,
Tine Stolte, Marinus Verkuil

2016

Research Group Lifelong Learning in Music
Hanze Research Art & Society
Groningen

Contents

Foreword	iii
Introduction	1
<i>Rineke Smilde and Evert Bisschop Boele</i>	
Biographien und Mentalitäten: Ein neuer Ansatz international vergleichender Forschung	6
<i>Peter Alheit</i>	
Singing Like a Sailor. Some Theoretical and Methodological Remarks on Studying a Dutch Shanty Choir	29
<i>Evert Bisschop Boele</i>	
Exemplarisch handelingsonderzoek; methodologisch durven denken?	44
<i>Ben Boog</i>	
Het kunstenaarsinterview als ontmoeting en methode	61
<i>Leo Delfgaauw</i>	
Meer muziek in de klas: een biologisch perspectief	77
<i>Robert Harris</i>	
Een instrument (leren) bespelen? Hoe oud je ook bent: oefenen moet je toch!	105
<i>Linda Hendriks</i>	
A Health Agenda in Terms of a Learning Context: Musicians' leadership within health issues - aspects of biographical learning	128
<i>Rineke Smilde</i>	
Inquisitive Learning as a Basis for Instrumental Teaching: an essay on four underpinning principles of Prince Claus Conservatoire's instrumental teacher education	146
<i>Tine Stolte and Karolien Dons</i>	
Interdisciplinariteit en het muziekonderwijs; nieuwe benaderingen, nieuwe mogelijkheden	157
<i>Marinus Verkuil</i>	
Publications Peter Mak and About the authors	168

Foreword

Lifelong Learning in Music in Groningen is a Liber Amicorum that has been written in the honour of dr. Peter Mak. Since its start in 2004, Peter has served as a member of the research group Lifelong Learning in Music of the Prince Claus Conservatoire/Hanze Research Art & Society, of the Hanze University of Applied Sciences in Groningen. Actually, Peter was the very first member of this research group, and therefore he can be considered as one of the group's first pioneers.

Peter has been involved in a number of research projects, and his role will be addressed more in-depth in the following Introduction. Since 2011, due to a lot of other duties in Prince Claus Conservatoire, Peter has been less involved as an active researcher in the group, but has ongoingly remained a valuable member for all of us.

In 2016 Peter will retire from active service to PCC and the research group LLM. We therefore want to thank and honour him through offering him this Liber Amicorum with articles from various research group members, related to topics close to his heart.

Groningen, February 2016

Rineke Smilde, professor of Lifelong Learning in Music

Evert Bisschop Boele, professor of New Audiences

Introduction

Rineke Smilde and Evert Bisschop Boele

The research group Lifelong Learning in Music started January 2004 and had as one of its most important aims to examine the concept of Lifelong Learning and its consequences for musicians:

Future professional musicians have to be able to function in a flexible way in a rapidly changing professional practice. Conservatoires can anticipate this challenge by creating adaptive learning environments, which enable students to be responsive to the changing cultural and musical landscape. In relation to this, the conservatoires must ensure adequate competence development of their teachers. Research, pilot projects and international exchange with partner institutions will lead to an innovative model for Lifelong Learning in Music.

This was the very first text we took as point of departure for the work of the research group and Peter Mak was one of its authors. One of the first things he took up was conducting theoretical research into the concept of lifelong learning, leading to publications on formal, non-formal and informal learning in music.¹

In December 2004 the research group LLM developed a pilot which we called an 'artistic reflective project'. Here first year students make acquaintance with collaborative creative work in diverse social contexts. Peter was one of its architects and served as a researcher and a mentor in this project as well as in the successive project in 2005. Since it start the project has yearly taken place and is part of the first-year curriculum.

Throughout the years Peter has been involved in various LLM research projects. Together with Ninja Kors the researched the project "Animateurs!" within the community project 'Opera in the Bus' of Yo! Opera Festival in Utrecht, and in 2008/9 he was again involved in a project of Yo! Opera Festival, called 'Opera in the Flat'. Hilke Bressers conducted this time the research and Peter served as a supervisor.

An important role of our research group has always been the professional development of teachers, meant to lead to informed teacher/researchers. In this field Peter has played an invaluable role. The very first start in the research group

¹ See for all the projects the overview of Mak's publications since 2004 at the end of this book.

LLM of teachers' research was a research into Young Talent Development, led by Peter, in which Robert Harris, Wieke Karsten, Winfred Buma and David Berkman were involved. This was in 2006/7.

One of the research topics close at Peter's heart has been the research 'Peak Performance and Reducing Stage Fright' (2009/10), a successful research carried out together with HeartMath trainer Ewold de Maar, which in the end led to an informed adaptation for musicians of the model of HeartMath training, an important instrument for coping with performance anxiety.

Contributing to innovation in the curriculum is an important outcome of research and one of the highlights of the LLM group has been the development of an international Joint Master 'New Audiences and Innovative Practice' with a number of schools in Europe and the USA. This master was, after a preparatory period from 2005 onwards, developed between 2006 and 2009, and supported by the Erasmus Lifelong Learning programme of the European Union. Peter Mak served as member of the curriculum development group throughout the whole development of the programme. Together with dr. David Myers (University of Minnesota), he developed the module on Action Research. Moreover, together with teachers of the Prince Claus Conservatoire, he developed a number of electives, like for instance together with Philip Curtis the module 'Musicians as Actors'. It is worth mentioning that later on Peter also wrote an Online Research Coach for use by conservatoire students, specifically students in the Master of Music embarking on their personal research project.

In the third period of the research group LLM, from 2012 onwards, our mission meanwhile had developed into the following focus:

The research group Lifelong Learning in Music aims to contribute to the development of musicians by helping them become learning, inquisitive and entrepreneurial musicians in society. The research group does this by exploring the different roles that musicians can fulfil and by examining the development of their leadership in relation to their lifelong personal, artistic and professional development. The central question is what it means for musicians to develop innovative practices, whilst engaging with new audiences, based on a fundamental understanding of the various cultural and social contexts to which they have to respond.

This mission connects seamlessly to a number of research projects that were carried out in the framework of one of LLM's most important research strands: 'Healthy Ageing through Music & the Arts'. One of the most important projects which we carried out in this field was 'Learning to Play an Instrument at an Advanced Age' (2010-2012). Peter played an important role in this project as a researcher, and especially his contribution on the fostering of the performance tempo of elderly instrumentalists was impressive. Peter was also involved in the project 'Creative workshops for the Elderly' (2011); he co-authored the publication with Karolien Dons and Evert Bisschop Boele and the first part, containing the theoretical framework of the study, was largely written by him.

Seeing this overview above shows a big versatility. In all the research projects he was involved, Peter showed much scientific knowledgeability, dedication and commitment.

Versatility also shows in the articles of this *Liber Amicorum*. The authors discuss a variety of subjects and a fair amount of them touch on topics in which Peter has been involved throughout the years.

Peter Alheit's contribution *Biographien und Mentalitäten: Ein neuer Ansatz international vergleichender Forschung*, entails a critical discussion of what he calls the "German mentality". Background is a large study on mentality, which he carried out at the beginning of this century, together with a team of Polish sociologists and the Czech Academy of Sciences in the border region between Poland, the Czech Republic and Eastern Germany.

Evert Bisschop Boele continues with an article with some methodological reflections on his ethnographic study of a Dutch shanty choir, arguing that participant observation in this and comparable research projects is less a data collection method than a research tool that has a sensitizing and reflexive function.

Relating to the PhD research which Peter Mak conducted into the development of a method for giving music lessons to mentally challenged people, Ben Boog focuses on exemplary action research. Boog makes the case for the role exemplary action research can play for music students in critical thinking about the relationship of their research and their practice, in particular geared towards societal relevance.

Leo Delfgaauw continues by discussing the 'artist's interview' and reflects on the relationship between the storyteller and the listener, in particular in connection to research into artistic practices. He discusses the recent history of the artist's interview, the interview as a source of art history, the significance of the interview for the narrative biography of the artist and finally the analysis of the artist's interview.

Teaching goals in music education are central in the contribution of Robert Harris, where he considers the significance of music for the child, not only in a cultural perspective, but also in a biological perspective. The concept of music as 'play' offers new insight into the function of music in the development of the child and sheds light on the significance of music education in promoting that development.

As said above, learning to play an instrument at an advanced age has been an important project of the LLM group. Linda Hendriks started to play the clarinet in the busiest phase of her life and she reflects on the outcomes of the previous research and relates it to her own experiences and points of departure. As one of her sources she uses Peter Mak's study on the fostering of performance tempo for older instrument students – a further proof of the usefulness of Peters work!

Rineke Smilde focuses on profession-related health problems and stage fright in musicians, seen through the lens of biographical research. She discusses examples of musicians who through biographical learning acted as their own change agents and she reflects on their generic leadership.

For many years, Peter Mak worked as professor of music pedagogy in Prince Claus Conservatoire. Tine Stolte and Karolien Dons reflect on his legacy and on the developments which took place in the curriculum. In general they argue that the instrumental teacher training programme at PCC is permeated with flexibility and reflexivity, and tries to foster those same qualities in its participants by devising environments where participants can experiment with forms of biographical learning and learning through social interaction, all derived from a flexible and broad concept of learning.

Finally, Marinus Verkuil discusses interdisciplinary music education in secondary schools. It is a subject that has fascinated him for years and which he has discussed at length with Peter Mak.

We hope that the various articles written by Peter's colleagues over the years give an impression not only of the variety of research topics and research styles assembled within the research group Lifelong Learning in Music, but also that it gives an impression of the multi-faceted interests of Peter Mak, a colleague and friend who will be dearly missed by all people connected to the research group.

Biographien und Mentalitäten:
Ein neuer Ansatz international vergleichender Forschung
Peter Alheit

Persönliche Vorbemerkung

Meine Begegnung mit dem Prins Claus Conservatorium in Groningen hatte – von pragmatischen Gelegenheitsstrukturen abgesehen – mit zwei sehr intensiven persönlichen Erfahrungen zu tun: Die erste und vielleicht wichtigste war die Konfrontation mit einem Phänomen, das der unorthodoxe Mediziner Victor von Weizsäcker in seiner *Pathosophie* als „ungelebtes Leben“ bezeichnet hat.¹ Mein ungelebtes Leben war in der Tat die Musik. Ich bin in einer Familie von Laienmusikern aufgewachsen, habe eine Reihe von Instrumenten und auf einem gewissen Niveau die Violine gespielt und schließlich durch Mitgliedschaft in einer radikalen politischen Gruppe fatalerweise besonders das Geigenspiel als „bürgerliche Attitüde“ hinter mir gelassen. Ich habe in meinen theoretischen Überlegungen zu biographischen Verläufen und ihren verdeckten Basisstrukturen über dieses „ungelebte Leben“ häufig nachgedacht. Nun, in der Begegnung mit Menschen des Prins Claus Conservatoriums, wurde mir der persönliche Verlust besonders bewusst.

Die zweite Erfahrung war zwar sanfter, aber doch allgemeiner. Meine nun fast zehnjährige Zusammenarbeit mit dem Groninger Conservatorium hat mir die sympathische Differenz der holländischen zur deutschen Mentalität sehr deutlich gemacht – auch wenn ich weit davon entfernt bin, hier banale Klischees zu bedienen. Mich haben die freundliche Offenheit, das ungewöhnlich kooperative Klima, die Kreativität und die hohe Verbindlichkeit der Musikerkolleginnen und -kollegen, mit denen ich zusammenarbeiten durfte, tief beeindruckt.

Und für beide Erfahrungen ist mir Peter Mak ein wichtiger Gewährsmann. Seine bescheidene und zurückhaltende Art ist ein Musterbeispiel jener zivilen Mentalität, wie sie für die Niederlande so charakteristisch ist. Er ist ein

¹ Vgl. dazu Weizsäcker 1956.

hochgebildeter Mensch, der übrigens auch ausgezeichnet Deutsch spricht (meine Chance, ihm diesen Beitrag in meiner Muttersprache zu widmen). Er ist erfahrener Psychologe und Musikpädagoge und zugleich ein strahlendes Beispiel dafür, als Pianist die Musik zu einem Teil seines „gelebten Lebens“ gemacht zu haben – ein wirkliches Vorbild also.

Ihm widme ich mit dem folgenden Text eine kritische Auseinandersetzung mit der „deutschen Mentalität“. Hintergrund ist eine große Mentalitätsstudie, die ich zu Beginn des Jahrtausends gemeinsam mit einem polnischen Soziologenteam und der tschechischen Akademie der Wissenschaften in der Grenzregion zwischen Polen, der tschechischen Republik und Ostdeutschland durchgeführt habe. Der Text wird hier zum ersten Mal veröffentlicht.

1. Internationale Vergleiche in einer Grenzregion

Grenzregionen sind nicht selten künstliche Gebilde. Das gilt in besonderem Maße für die Euroregion Neiße. Als Ergebnis des Zweiten Weltkriegs entsteht hier nicht nur ein durch drei staatliche Einflusssphären bestimmtes Gebietsdreieck, das gewachsene regionale Traditionen zerstört. Durch die Zwangsumsiedlung von Millionen Menschen wächst auch eine in gewissem Sinn „künstliche“ Bevölkerung, deren jeweilige regionale Identität sich erst allmählich herausbilden kann. Wie sich also Menschen in dieser Grenzregion fühlen, wie sie sich im Laufe ihres Lebens das ursprünglich Fremde zueigen machen, wie sie mit den Eingesessenen umgehen und wie diese die Dazugekommenen behandeln, welches Verhältnis sie schließlich zu den Grenznachbarn ausbilden, hat weniger mit den „objektiven“ politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen als vielmehr mit ihrer eigenen – subjektiven – Geschichte zu tun.

Deshalb bezieht sich die international vergleichende Untersuchung zur Mentalitätsentwicklung in dem Drei-Länder-Eck der Euroregion Neiße – durchgeführt von einem deutschen Forschungsteam der Universität Göttingen, einem Team der Universität Wrocław und einem Team der Tschechischen Akademie der Wissenschaften Prag – vor allem auf Daten, die aus biographischen Erzählungen der Menschen gewonnen wurden, die in den drei nationalen Gebieten der Euroregion leben. Selbstverständlich haben wir uns auch über die wichtigsten statistischen Rahmendaten informiert. Wir kennen die Zusammensetzung der Bevölkerung, die Struktur der Industrie, wir wissen,

welche Berufe ausgeübt werden und wie sich die Erwerbsstruktur verändert hat.² Wir registrieren Wirtschaftskrisen und die sie begleitenden Arbeitslosenzahlen, auch die Besonderheiten der politischen Systeme, denen die Menschen während ihrer Biographie unterworfen waren. Unsere Untersuchung ist bewusst als *Mehrgenerationenstudie* angelegt. Wir wollen die Folgen der einschneidenden historischen Brüche des 20. Jahrhunderts genauer analysieren: die Nachwirkungen zweier dramatischer Systemwechsel nach 1945 und nach 1989. Wir wollen wissen, wie Angehörige zweier Generationen diese Brüche verarbeitet haben und wie bestimmte Erfahrungen innerhalb einer Familie weitergegeben worden sind. Vor allem interessieren uns Hintergrundorientierungen, die gerade in biographischen Erzählungen rekonstruiert werden können.

2. Biographische Erfahrungen als Dokumente sozialer Realität

Selbstverständlich sind das „subjektive“ Daten. Biographische Erzählungen sind immer *individuelle* Verarbeitungen gelebten Lebens. Sie sind selektiv und unterliegen bestimmten Bewertungen der Erzähler. Aber werden sie deshalb soziologisch uninteressant? – Wir wissen aus neueren sprachanalytischen und narrationspsychologischen Studien³, dass Erzählungen mehr „meinen“, als sie „sagen“. In Erzählungen werden Erfahrungen aufbewahrt, die über den Erzähler hinausweisen und ihn an seine kollektive Umwelt binden. Eine alte Arbeiterin erzählt eine andere Lebensgeschichte als der ‚junge Lord‘ – nicht nur weil sie subjektiv andere Erfahrungen gemacht hat, sondern weil sie aus der Perspektive einer anderen „Welt“ erzählt. Lebensgeschichten haben Anteil am „kollektiven Gedächtnis“ (*Maurice Halbwachs*) einer Klasse, einer Region, einer nationalen Kultur. Deshalb enthalten sie keineswegs nur Informationen über das erzählende Subjekt, sondern auch über den sozialen Kosmos, in dem es lebt und dessen „Wirklichkeit“ es zum Ausdruck bringt.

Bereits in der klassischen Initiationsstudie sozialwissenschaftlicher Biographieforschung, in der von Thomas und Znaniecki bearbeiteten Emigrationsgeschichte eines polnischen Bauern („*The Polish Peasant in Europe and*

² Vgl. dazu ausführlicher Alheit/Szlachcicowa/Zich (Hrsg.) 2006.

³ Vgl. stellvertretend Habermas 1981, II, S. 206f; Kallmeyer/Schütze 1977; Schütze 1984; Alheit 1983; Bruner 1990; Straub (Hrsg.) 1998.

*America*⁴) betonen die Autoren: „We are safe in saying that personal life-records, as complete as possible, constitute the perfect type of sociological material ...“⁵ Denn eine Sozialwissenschaft, so die Überzeugung der *Chicago School of Sociology*, die der Komplexität sozialer Phänomene angemessen ist, „must reach the actual human experiences and attitudes which constitute the full, live and active social reality beneath the formal organization of social institutions, or behind the statistically tabulated mass-phenomena which taken in themselves are nothing but symptoms of unknown causal processes“⁶.

Diese Überzeugung führt über die Vermittlung des polnisch-amerikanischen Soziologen Znaniecki zu einer geradezu „autobiographischen Bewegung“ im Polen des frühen 20. Jahrhunderts, ein Prozess der erheblich zur Ausbildung nationaler Identität beiträgt.⁷ Die Summe subjektiver Selbstbeschreibungen wird also zur Voraussetzung einer kollektiven „Objektivierung“.

Auf vergleichbare Weise verstehen auch wir unsere qualitativ-biographischen Daten. Die mehr als 300 Interviews⁸, die wir in drei nationalen Kulturen und in allen Bevölkerungsschichten erhoben haben, sind mehr als die beliebige Ansammlung subjektiver Meinungen und idiosynkratischer Weltansichten. Sie geben uns ein Bild über kollektive Hintergrundüberzeugungen, die beispielsweise polnische Grenzbewohner von deutschen oder tschechischen unterscheidet. Sie vermitteln uns lebendige Einsichten in die Möglichkeitsräume, die eine konkrete Gesellschaft für ihre Mitglieder bereithält. Allerdings, diese Verbindung der biographischen Erzählung mit kollektiven Erfahrungsmustern soll noch genauer dargestellt werden; und hier ist der Begriff der „Mentalität“ außerordentlich hilfreich.

3. Mentalitäten, Milieus und die Idee des „Mentalitätsraums“

Die Art und Weise, wie Menschen bestimmte historische Situationen wahrnehmen, wie sie Krisen und Brüche bewältigen, darin ihre individuelle und kollektive Identität ausbilden und weiter entwickeln, kann offensichtlich nicht als

⁴Thomas/Znaniecki 1958 (ursprünglich 1918-20).

⁵Ebd., Vol. II, S. 1832.

⁶Ebd., Vol. II, S. 1834.

⁷Vgl. stellvertretend Paul 1979; Kohli 1981.

⁸Durchschnittsdauer: 1½ Stunden.

mechanischer Reflex auf bestimmte „objektive“ Bedingungen beschrieben werden. Es scheint vielmehr ein komplizierter Verarbeitungsprozess zu sein, in dem eine Fülle von Faktoren wichtig ist: historische Erfahrungen der voran gegangenen Generationen, langfristige kulturelle Traditionen eines spezifischen sozialen oder regionalen Zusammenhangs, die konkrete Position in der Gesellschaft und selbstverständlich sehr individuelle biographische Erlebnisse. Die Rede von einer „Mentalität“ der Menschen, von Einzelnen oder sozialen Gruppen, ist deshalb eher der metaphorische Ausdruck einer vage beobachteten Ähnlichkeit als die präzise empirische Beschreibung eines abgrenzbaren sozialen Phänomens. Solche kollektiven Orientierungen sind hochkomplexe Beziehungen verschiedener Einflüsse. Sie sind deshalb selbstverständlich veränderbar, aber ihr Wandel scheint von eigenwilligen Trägheitseffekten begleitet zu sein.

Die „Mentalität“, die wir – um ein Beispiel zu geben – besonders eindrucksvoll in der tschechischen Tradition beobachten können, jenes Muster einer zu-gleich selbstironisch-defensiven und doch widerspenstig-autonomen Sicht der Dinge, wie sie Jaroslav Hasek in seiner Figur des „braven Soldaten Schwejk“ idealtypisch verdichtet hat, verknüpft verschiedene Ebenen: die tiefe *historische Erfahrung* der Abhängigkeit eines Volkes, das dabei jedoch seine Identität gerade nicht verliert, die *praktische Phantasie* der einfachen Leute, für die „Schwejk“ steht, und die in spezifischen Kooperationen mit anderen Schichten des Volkes dem defensiven Widerstand Ausdruck verleihen, schließlich den *individuellen Witz* des „braven Soldaten“, der seine eigenen Erfahrungen gemacht hat. „Mentalität“ ist also nichts Homogenes, auch kein planmäßiges Verhalten, sondern eine komplexe Haltung zur sozialen Welt, die aus verschiedenen Quellen gespeist wird und uns in der Regel nicht bewusst ist. Der deutsche Soziologe Theodor Geiger hat Mentalität mit der „Haut“ verglichen, die wir eben nicht wie ein „Gewand“ ablegen können und die unser soziales Verhalten bestimmt.⁹

Gewiss ist eine solche Definition soziologisch nicht besonders befriedigend. Sie garantiert keineswegs selbstverständlich den empirischen Zugang zu dem Phänomen, das wir „Mentalität“ nennen. Und doch erscheint es hilfreich, die am Beispiel „Schwejk“ unterschiedenen Ebenen genauer zu betrachten. Dieses Vorgehen erschließt tatsächlich methodisch kontrollierbare empirische Zugänge:

⁹Vgl. Geiger 1932, S. 77/78.

- „Mentalitäten“ haben zweifellos eine *historische* Dimension. Sie verweisen auf etwas, was die Historiker „*longue durée*“, also eine Erfahrung von langer Dauer, zu nennen pflegen. Nicht nur die tschechische Gesellschaft macht die über Jahrhunderte währende Erfahrung, eine besetzte und kolonialisierte Gemeinschaft zu sein. Auch die Polen müssen über wiederkehrende Phasen mit der Dominanz der übermächtigen Nachbarn im Westen und im Osten, vor allem Preußens und Russlands, zu leben lernen. Diese erzwungene Subalternität prägt die Mentalität aller Schichten der Bevölkerung. Aber sie führt erstaunlicherweise in beiden Fällen nicht zu jener „*Untertanenmentalität*“, die zumindest das Wilhelminische Deutschland kennzeichnet und die ebenfalls – etwa in Carl Zuckmayers *Hauptmann von Köpenick* oder in Heinrich Manns *Untertan* – literarisch am präzisesten beschrieben wurde. In Tschechien und in Polen bildet sie dagegen den Kern einer widerspenstigen „*nationalen Identität*“ – einer eher heroisch-traditionalen in Polen, gestützt durch Adel und Kirche, einer eher frühbürgerlich-zivilen (ohne Herausbildung einer Feudalkaste) in Tschechien.

Die deutsche „*Figuration*“ ist widersprüchlicher. Und der Begriff *Figuration* stammt von Norbert Elias, einem historisch interessierten Soziologen, der in einer genauen Rekonstruktion europäischer Gesellschaften aus verschiedenen Perspektiven den „*Prozeß der Zivilisation*“ beschrieben hat.¹⁰ Deutschland kann einerseits – und dies berührt die tschechische und die polnische Geschichte – immer wieder als jene Hegemonialmacht auftreten, als die es sich seit dem mittelalterlichen „*Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation*“ versteht. Es zerfällt andererseits jedoch nach dessen Niedergang in eine Vielzahl unbedeutender Kleinstaaten, die erst mit dem allmählichen Aufstieg Preußens seit dem 17. Jahrhundert wieder hegemoniale Ansprüche erheben können. Dabei entsteht „*figurationssoziologisch*“ eine Dynamik, die den jeweils herrschenden Feudalschichten eine im Vergleich zu den europäischen Nachbarstaaten überrepräsentativ wichtige Rolle zuweist und den Einfluss der neu entstehenden sozialen Klassen, vor allem des Bürgertums, lange erfolgreich zurückdrängt. Die deutsche Gesellschaft ist bis ins 20. Jahrhundert hinein eine „*formierte*“ Gesellschaft, in der die sozialen Unterschiede symbolisch

¹⁰ Vgl. Elias 1969, 1989.

besonders deutlich hervortreten. Der Hang zur „*Untertanenmentalität*“ breiter Bevölkerungsschichten hat hier seine Ursache.

- „Mentalitäten“ haben aber auch eine *interaktive* Dimension. D.h. sie basieren auf einer Art unausgesprochenem Aushandlungsprozess der verschiedenen Gruppen einer sozialen Gemeinschaft. Der sprichwörtliche „Geiz“ der Schotten, der vorgebliche „Stolz“ der Spanier, der „Charme“ und das „*savoir vivre*“ der Franzosen sind – wie die unterstellte genussfeindliche Arbeitsmoral der Deutschen – nicht nur Klischees, sondern interaktiv konstruierte Selbst- und Fremdbilder, die Unterschiede innerhalb der etikettierten Gemeinschaften ausgleichen und „künstliche“ Identitäten aufzubauen helfen. Auch dieser ununterbrochen stattfindende Prozess gehört zur „Mentalität“.
- Schließlich hat „Mentalität“ eine *biographische* Dimension. Ich selbst verorte mich in einem kollektiven kulturellen Zusammenhang. Meine „deutsche“, „polnische“, „tschechische“ Zugehörigkeit ist Teil meiner Entwicklung. So wie ich Mann oder Frau bin nur durch die spezifischen Erfahrungen meines sehr individuellen Mann- oder Frau-Werdens, so bin ich Deutscher, Pole oder Tscheche im Kontext meiner persönlichen Erfahrungen. „Deutschsein“, „Polnischsein“ oder „Tschechischsein“ ist Teil meiner selbst. Es ist, wie die jüngere Biographieforschung formulieren würde, eine „biographische Konstruktion“.¹¹

Diese Überlegungen machen den empirischen Zugang zu unserem Forschungsfeld einfacher. Wir wissen, wir haben es mit Menschen zu tun, deren Aussagen über sich selbst von historischen „Tiefenerfahrungen“ geprägt sind. Wir wissen außerdem, dass ihre eigene Sicht der Welt mit konkurrierenden Perspektiven anderer in ihrer eigenen Gesellschaft in Beziehung stehen. Und wir wissen, dass sie selbst sich im Rahmen eines „kollektiven“ Prozesses verorten und das Besondere ihrer eigenen Erfahrungen immer schon in den Zusammenhang von Gemeinschaften und historischen Kontinuitäten stellen.

Das macht es zweifellos begründbarer, auf interessierende biographische Erfahrungen zuzugreifen: Wir brauchen (a) eine plausible Vorstellung davon, wo sie „verortet“ sind, und (b) eine zumindest vage Vorstellung, wie die historische Zeit auf sie Einfluss nimmt.

¹¹ Vgl. stellvertretend Alheit 1997.

(zu a) Das Konzept der „Verortung“ knüpft an eine Idee an, die ursprünglich von Emile Durkheim stammt und die von Stefan Hradil¹² für die Sozialstrukturanalyse ausgearbeitet wurde: Soziale Akteure sind zunächst Mitglieder von „Milieus“ (*lieu* = frz. Ort), also von sozialen Einheiten, die bestimmte Erfahrungen miteinander teilen und ihren Mitgliedern ein gewisses Zugehörigkeitsgefühl vermitteln. Freilich, solche Milieus sind ihrerseits im „sozialen Raum“ der Gesellschaft platziert und stehen in einer keineswegs zufälligen Beziehung zu anderen Milieus. Pierre Bourdieu hat diese Beziehungsstruktur nach den verfügbaren Ressourcen der beteiligten Akteure näher beschrieben, die er „Kapitale“ nennt.¹³ Aggregate mit großem Kapitalvolumen besetzen den oberen Teil des „sozialen Feldes“, Milieus mit geringem Kapital sind im unteren Teil angesiedelt. Diese Beobachtung ist relativ unspektakulär und korrespondiert durchaus mit der traditionellen marxistischen Klassentheorie. Bourdieus Verdienst ist es nun, dass er die verfügbaren Ressourcen nicht nur auf *ökonomisches Kapital* bezieht, sondern auch konkurrierende symbolische „Kapitale“ (das „kulturelle“ und das „soziale Kapital“) ins Spiel bringt. Für staatssozialistische Gemeinwesen stellt er sogar die Funktion des ökonomischen Kapitals prinzipiell in Frage und führt stattdessen die Kategorie „*politischen Kapitals*“ ein.¹⁴ Ähnlich wie in westlichen Gesellschaften das „ökonomische Kapital“ tritt nun nach Bourdieu in sozialistischen Gemeinwesen das „politische Kapital“ in eine Kontrastposition zum „kulturellen Kapital“ und erzeugt ein soziales Feld, das für die von uns untersuchten Teilgesellschaften vor 1989 charakteristisch ist: Die „Arbeiterklassen“ und ihre neu geschaffenen Funktionärseliten erfahren eine deutliche Aufwertung, während die klassischen bürgerlichen Milieus drastisch abgewertet werden. Der soziale Raum wird gleichsam *politisiert* (s. Abb. 1). Diese Veränderung berührt durchaus die gewachsenen Mentalitäten: In Ostdeutschland führt die Aufwertung des Habitus der unteren sozialen Klassen eher zu Irritationen, zumal die westdeutsche Nachkriegsgesellschaft als orientierendes Korrektiv ständig präsent ist. In Tschechien korrespondiert die ideologisch geforderte Egalität mit den historisch längst etablierten zivilen Mentalitäten. In Polen weckt die Politisierung schon

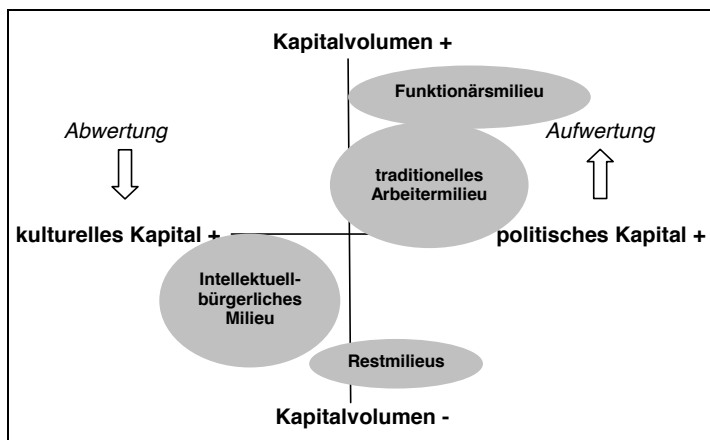
¹² Vgl. Hradil 1987.

¹³ Vgl. stellvertretend Bourdieu 1987.

¹⁴ Vgl. Bourdieu 1991, S. 37.

deshalb subtilen Widerstand, weil sie von der historisch immer schon als Hegemonialmacht erfahrenen Sowjetunion gegen den eigenen Willen aufgezwungen wird.

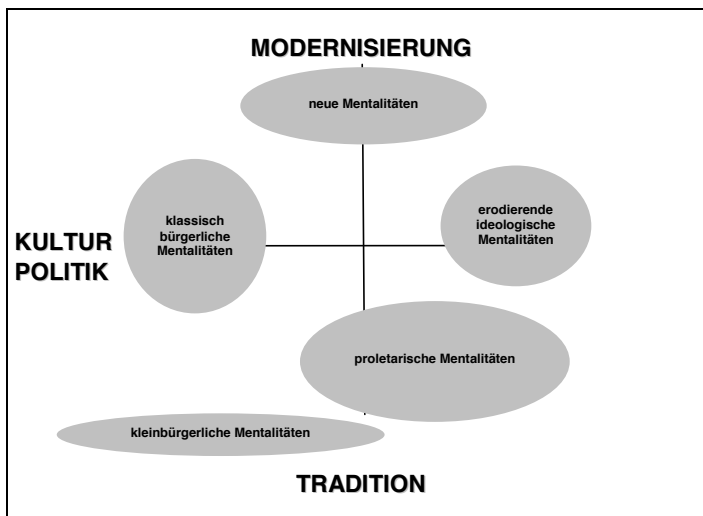
Abbildung 1: Die tendenzielle Verteilung der traditionellen Milieus in staatssozialistischen Gesellschaften (nach Bourdieu)



Diese Konstellation wird nun nach 1989 aufgebrochen. Das „politische Kapital“ wird erneut durch das *ökonomische Kapital* ersetzt. Die künstliche Aufwertung der „Arbeiterklasse“ und ihrer Funktionärsmilieus wird revidiert, und die klassischen bürgerlichen Milieus erhalten ihre angestammten Funktionen zurück. Allerdings verändert sich das mentale Gefüge sehr viel langsamer. Die weitaus meisten Gesellschaftsmitglieder sind durch das soziale Klima der staatssozialistischen Nachkriegsperiode geprägt und können ihre mentalen Grundorientierungen nicht beliebig wechseln. Im „mentalen Feld“ der sich neu bildenden Gesellschaften entsteht gleichsam eine Spannung zweier durchaus widersprüchlicher Orientierungen: Einerseits bleibt die Dynamik zwischen „Politik“ und „Kultur“ bestehen, die die inneren Kontroversen der staatssozialistischen Periode in allen drei Teilgesellschaften kennzeichnet. Dieser „Trägheitseffekt“ zeigt sich etwa an dem erstaunlichen Wiedergewinn an politischem Einfluss, den die Nachfolger der ehemals dominanten kommunistischen Parteien während der 1990er Jahre verzeichnen können. Er wird auch daran sichtbar, dass temporär bestimmte Symbolfiguren der ehemaligen „kulturellen Opposition“ in hohe repräsentative Ämter gewählt werden (etwa *Havel* in der tschechischen Republik oder *Walesa* in Polen).

Andererseits kommt mit der kapitalistischen Umstrukturierung eine neue Dynamik ins Spiel: die Polarisierung zwischen „Tradition“ und „Modernisierung“. Die z.T. absurde Anpassungsbereitschaft der neuen Regierungen an die Bedingungen des globalisierten Kapitalismus führt zu Spannungen zwischen der Aufbruchmentalität gewisser Teile der Bevölkerung, vor allem der jungen Generation, und einer versteckten „Modernisierungsresistenz“ anderer Bevölkerungsteile, die nicht zu Unrecht sozialen Abstieg und Perspektivlosigkeit befürchten. Es macht deshalb Sinn, von einem neuen „Mentalitätsraum“ zu sprechen, der die Transformationsperiode kennzeichnet.

Abbildung 2: Der „Mentalitätsraum“ post-sozialistischer Gesellschaften



Dieser symbolische "Raum der Mentalitäten" ist selbstverständlich ein Modell, das für jede der untersuchten Teilgesellschaften variiert werden muss. Aber er ist keineswegs bloß spekulativ. In den jährlich wiederholten Milieustudien des Heidelberger SINUS-Instituts¹⁵ liegt für Ostdeutschland eine gewisse diskussionswürdige, aber durchaus brauchbare Datenbasis vor, die mit gewissen Modifikationen auch auf die polnische und tschechische Situation übertragen werden kann. Für die vorliegende Studie ist dieser konstruierte „Mentalitätsraum“ Grundlage des kontrollierten Aufbaus der befragten Stichprobe gewesen. Dabei erschien uns statistische Repräsentativität von

¹⁵ Vgl. stellvertretend Becker/Becker/Ruhland 1992; Vester/Hoffmann/Zierke (Hrsg.) 1995.

untergeordneter Bedeutung, obgleich unser Sample durchaus die Sozialstrukturen der untersuchten Teilgesellschaften abbildet. Wesentlicher war die Hervorhebung charakteristischer Konstellationen, die ein tieferes Verständnis der komplexen Entwicklungen ermöglichen sollte.¹⁶

(zu b) Und zu diesem Zweck war eine zweite theoretische Perspektive unverzichtbar: die Frage nach der für Mentalitätsdispositionen entscheidenden Einflüsse der *historischen Zeit*. Die Prägungen durch den gesellschaftlichen Umbruch nach 1945 mussten für die unmittelbar betroffene Generation andere Auswirkungen haben als die Transformation nach 1989 auf deren Enkel. Deshalb interessierte uns die Konfrontation der biographischen Erfahrungen der Großelterngeneration und der Enkelgeneration in einer Familie. Diese „Tandembefragung“ versprach eine doppelte Information: denkbare Anzeichen für einen langsamen Wandel der Mentalitäten, aber ebenso auch Hinweise auf bleibende Muster, die durch innerfamiliäre Traditionspraxis stabilisiert wurden.

Bei der Analyse stellte sich heraus, dass die *historischen Tiefenprägungen* durch national-kulturelle Mentalitätsformen sehr stabil sind, dass also Assoziationen an „typische“ nationale Verhaltensweisen, wie sie in der Regel von „den Anderen“ besonders sensibel wahrgenommen werden, in beiden Generationen offensichtlich waren. Interessanter freilich erschien eine zweite Beobachtung: Die mentalen Grunddispositionen haben deutlich unterschiedliche Auswirkungen auf die Selbstplatzierung im „Mentalitätsraum“ der drei untersuchten Teilgesellschaften. Und hier erwies sich die Spannung zwischen „Tradition“ und „Modernisierung“ als sehr viel nachhaltiger als etwa die Polarität zwischen „Politik“ und „Kultur“. Salopp könnte man formulieren, dass die Bereitschaft zur individuellen und kollektiven „Modernisierung“ in den drei untersuchten Teilgesellschaften drastische Unterschiede aufweist. Die dabei entdeckten „Mentalitätsprofile“ er-

¹⁶ Dieses Vorgehen orientiert sich an der qualitativen Methodologie der sogenannten „*Grounded Theory*“ (vgl. Glaser/Strauss 1967). Uns liegt daran, darauf hinzuweisen, dass diese „neue“ methodologische Konvention nicht einfach ein technisches Verfahren ist, sondern eine Forschungsperspektive, eine Art „*Forschungsstil*“, wie Anselm Strauss es beschrieben hat: die Fähigkeit, die kreativen Alltagsleistungen neugierigen Forschens kontrolliert für eine methodologische Rahmenstrategie nutzbar zu machen. Das Vorgehen selbst lehnt sich nur locker an die im Übrigen keineswegs einheitlichen Vorschläge im Theoriekontext der *Grounded Theory* an (etwa Strauss 1991; Strauss/Corbin 1990, Kelle 1992). Wir haben in langjährigen eigenen Forschungen das Prozedere variiert und ergänzt (vgl. stellvertretend Alheit/Dausien 1985; Alheit/Glaß 1986; Dausien 1996; Alheit et al. 1999; Alheit/Haack 2004).

gaben sich aus der durchaus unterschiedlichen Verteilung dreier charakteristischer Generationsbezüge, die in jeder der Teilgesellschaften zu beobachten waren:

- einer Konstellation, die wir „*Persistenz-Typus*“ genannt haben,
- einer Generationsbeziehung, für die sich das Etikett „*Modernisierungs-Typus*“ anbot, und
- einer Großeltern-Enkel-Konstellation, die wir als „*Bruch-Typus*“ bezeichnen wollen.

Persistenz-Typus. An diesem Typus entdeckten wir den überraschenden Tatbestand, dass die charakteristische Art, mit der Sozialwelt umzugehen, sich von der Großelterngeneration gleichsam auf die Enkelgeneration „vererbt“. Damit ist nicht allein der Basishabitus gemeint, der auch in einer neuen historisch-individuellen Formation, in der sich die Merkmalsausprägungen verändert haben, noch erkennbar sein kann: etwa der Lehrer, der aus bäuerlichem Hause stammt und sich auch in seiner neuen Position noch wie ein „Bauer“ benimmt. „Persistenz“ bedeutet hier die Wiederholung praktischer Verhaltensweisen in alltäglicher und biographischer Perspektive auf dem *gleichen* Niveau: eine Berufstradition, bestimmte Familienrituale, ein spezifisches Rollenverständnis, eine politische Einstellung, die Vorliebe für religiöse Glaubensformen, die Inszenierung einer ethnischen Besonderheit. Die Großeltern-Enkel-Konstellation verweist hier auf eine erstaunliche Stabilität intergenerationaler Tradierung (s. Abb. 3).

Modernisierungs-Typus. Dieser Typus zeigte demgegenüber deutliche Veränderungen zwischen der Großeltern- und Enkelgeneration. Der Großvater war beispielsweise Zimmermann, der Enkel ist Ingenieur, die Großmutter hat Krankenschwester gelernt, die Enkelin promoviert gerade in Soziologie, der Großvater war kommunistischer Vorsitzender einer Betriebsgewerkschaftsleitung, der Enkel ist Jurist und sitzt für die GRÜNEN im Stadtparlament. In der Regel hat in der Modernisierungskonstellation ein sozialer Aufstieg stattgefunden (s. Abb. 3). Das bedeutet nicht, dass der Basishabitus zwischen Großvater und Enkel sich drastisch gewandelt habe – beide mögen sozial engagiert, aufstiegsorientiert oder musisch interessiert sein –, aber die Position im sozialen Raum hat sich doch spürbar verändert; die Art, mit der Sozialwelt umzugehen, ist „modernisiert“ worden.

Bruch-Typus. Diese intergenerationale Konstellation deutete zumeist auf eine soziale Abwärtsbewegung, auch auf einen inszenierten oder tatsächlichen Habitus-Bruch (s. *Abb. 3*): Die Großelterngeneration beispielsweise hatte ein gewisses Sozialprestige, die Enkelgeneration ist an Prestige nicht im Mindesten interessiert und verpflichtet sich einer zeitgenössischen „Bohème“; oder der Großvater war SED-Funktionär, der Enkel ist in die rechtsextreme Szene abgerutscht – übrigens eine im deutschen Sample mehrfach auftauchende Konstellation.

Generationsbrüche sind in der untersuchten historischen Phase gewiss keine Überraschung. Sie sind zumindest erwartbar.

Bei der empirischen Rekonstruktion dieser „Typen“ spielen sozialstrukturelle Zuordnungen schon deshalb keine primäre Rolle, weil in einem Drei-Generationen-Gefüge sozialräumliche Bewegungen durchaus wahrscheinlich sind. Die Enkelgeneration befindet sich beispielsweise an einem anderen Ort im „sozialen Raum“ als die Großelterngeneration. Im Übrigen ist etwa das Vorkommen von Traditions- oder Bruch-Konstellationen in jedem sozialen Milieu denkbar.

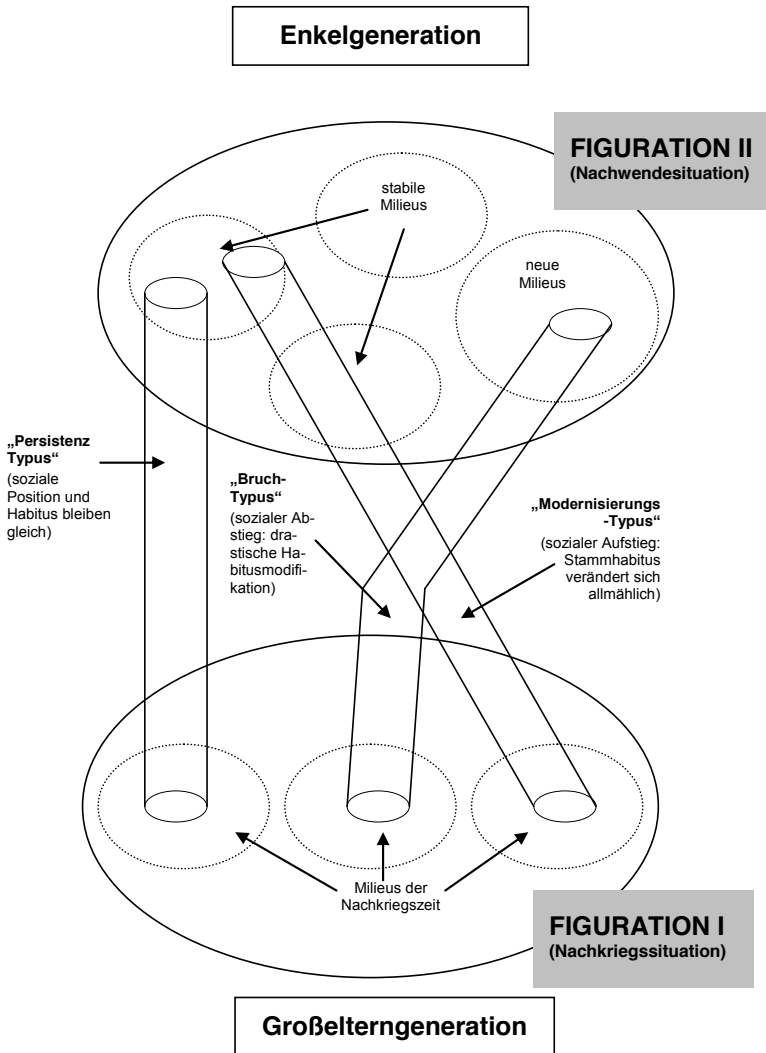
Die folgende Abbildung soll noch einmal deutlich machen, dass wir es bei den entdeckten Beziehungen mit idealtypisch verdichteten intergenerationalen *Konfigurationen* zu tun haben. Dieser anspruchsvolle Begriff, der den figurationssoziologischen Arbeiten von Norbert Elias entlehnt ist,¹⁷ drückt aus, dass jede Biographie in einem bestimmten sozialen Kontext steht und nur in diesem Kontext auch verstanden werden kann. Das bedeutet keineswegs allein, dass wir als Biographieträger durch die Gesellschaft, durch Familie und Institutionen, durch die historische Zeit, in der wir leben, geprägt sind. Es heißt, dass die Art, wie wir solche Prägungen verarbeiten, eine eigene „Logik“ annimmt und auf alle Bereiche ausstrahlt, die unser Leben bestimmen: auf unsere ökonomischen Kalküle, auf die Vorlieben, die wir haben, auf die Art, uns zu kleiden und zu essen, zu reden und uns zu präsentieren. Wenn in diesem Areal zwischen Großeltern und Enkeln die Ähnlichkeiten unübersehbar sind, ist das eine erstaunliche Entdeckung. Wenn ein markanter „Bruch“ konstatiert werden muss, ist dies ebenso erklärungsbedürftig. Die „Normalerwartung“ in modernen Gesellschaften ist eine allmähliche Veränderung, die durch jene Konstellation ausgedrückt wird, die wir „Modernisierungs-Typus“ genannt haben. Diese

¹⁷ Vor allem seinen „Studien über die Deutschen“ (Elias 1989).

Veränderung stellt die (national-kulturellen) Basismentalitäten durchaus nicht in Frage. Ihr Ausbleiben ist – umgekehrt – eher mit der analytischen Konsequenz verknüpft, die entsprechenden mentalitären Grundströmungen als „modernisierungsresistent“ zu betrachten. Unser Material enthält solche Belege. Sie werden in unserer umfangreichen gemeinsamen Studie¹⁸ ausführlich diskutiert.

¹⁸ Vgl. noch einmal Alheit/Szlachcicowa/Zich (Hrsg.) 2006.

Abbildung 3: Intergenerationale Konfigurationen



Bei unserem Ansatz handelt es sich nicht um einen „neuen Forschungsansatz“ in dem Sinne, dass wir neue Methoden oder neue theoretische Zugänge erprobt hätten. „Neu“ ist der Anspruch, mit *qualitativen Massendaten* eine Aussage über die Entwicklung von (Teil-)Gesellschaften machen zu können, die u.U. den klassischen quantitativen Informationen überlegen ist. Dieser Anspruch ist durchaus riskant. Angesichts der nach wie vor prekären Übergangssituation in den drei untersuchten (Teil-)Gesellschaften halten wir ihn allerdings für legitim und sind gespannt auf konstruktive Kritik.

Diese Kritik ist umso wichtiger, als die zentralen Ergebnisse unserer Untersuchung durchaus überraschend sind und einige provokante Pointen enthalten.

4. Die wichtigsten Befunde der Drei-Nationen-Studie

Der vorgegebene Rahmen lässt eine differenzierte Präsentation der drei Teilstudien nicht zu.¹⁹ Die bemerkenswertesten Ergebnisse beziehen sich jedoch auf die unterschiedliche Verteilung der identifizierten Generationskonstellationen in den drei untersuchten Gesellschaften. Wir sprechen von drei aktuellen „*Mentalitätsprofilen*“, deren Bezug auf zugrundeliegende national-kulturelle Mentalitätsmuster relativ eindeutig ist:

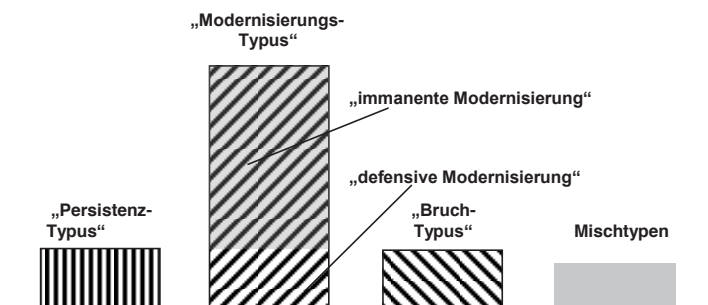
- ein Profil der „*zivilen Modernisierung*“, das für die tschechische Teilgesellschaft charakteristisch ist;
- ein Profil der „*improvisierten Modernisierung*“, das die polnische Teilgesellschaft kennzeichnet; schließlich
- ein Profil „*blockierter Modernisierung*“, das in der ostdeutschen Untersuchungsregion dominiert.

Wir erinnern uns an das oben skizzierte Konzept des „Mentalitätsraums“ (s. Abb. 2). Tatsächlich zeigt sich, dass in den intergenerationalen Konstellationen die Spannung zwischen „Tradition“ und „Modernisierung“ die Dynamik zwischen „Politik“ und „Kultur“, die die staatssozialistische Periode bestimmt hat, zurücktreten lässt und eine für die Handlungsdispositionen und Zukunftspläne der Gesellschaftsmitglieder dominante Funktion erhält. In der Verteilung der drei beschriebenen Typen – „Persistenz-Typus“, „Modernisierung-Typus“ und „Bruch-

¹⁹ Vgl. dazu ausführlich Alheit/Szlachcicowa/Zich (Hrsg.) 2006.

Typus“ – zeigen sich national-kulturelle Unterschiede, die überraschen. Dabei soll in den folgenden Abbildungen gewiss keine präzise quantitative Zuordnung suggeriert werden, sondern ein durch unsere Samples gesichertes plausibles Profil:

Abbildung 4: Das tschechische Profil: „Zivile Modernisierung“



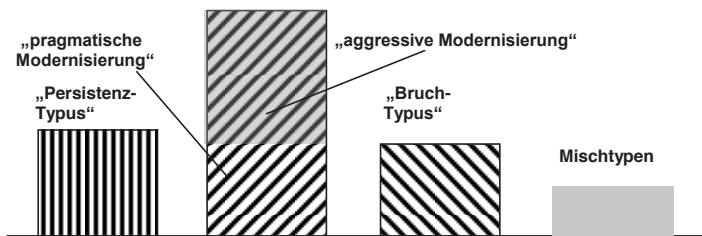
Im tschechischen Sample dominiert eindeutig der „*Modernisierungstypus*“ beim Kontrast der Konstellationen zwischen Großeltern- und Enkelgeneration. Diese Verteilung gleicht in etwa den meisten westlichen Demokratien, die in den vergangenen drei Generationen – vor allem durch Bildungsaufstiege der Folgegenerationen – ihre Sozialstrukturen modernisiert und „geöffnet“ haben.²⁰ „Persistenz“- und „Bruch-Typus“ treten dagegen deutlich zurück. Interessant ist, dass der „*Modernisierungstypus*“ zwei Varianten aufweist: ein Muster, das als „*immanente Modernisierung*“ bezeichnet werden kann und das die gesellschaftlichen Akteure selbst als Protagonisten des Modernisierungsprozesses ausweist; und ein anderes Muster, das eher den Zwang zur „individuellen Modernisierung“ berührt, also die defensive Bereitschaft, sich den Folgen der Transformation nach 1989 zu fügen. Das gesellschaftliche Innovationspotenzial, die Flexibilität und Motivation der Bevölkerung, die neuen Bedingungen zu akzeptieren und aktiv mitzugestalten, ist bemerkenswert hoch. Wir können von einer „zivilen Modernisierung“ sprechen.

Das polnische Profil ist nicht unähnlich. Auch hier dominiert der „*Modernisierungstypus*“ (s. Abb. 5). Allerdings sind sowohl der „Persistenz-Typus“ als auch der „Bruch-Typus“ ausgeprägter. Die Verfasstheit der polnischen Gesell-

²⁰ Vgl. dazu exemplarisch Alheit 1994.

schaft ist deutlich „traditionaler“ als die der tschechischen. Der starke Einfluss der katholischen Kirche, der die konventionelle Bedeutung der Familie stabilisiert, erzeugt einen gewissen „Persistenzeffekt“. Auch der Charakter der „Modernisierung“ unterscheidet sich von der tschechischen Variante. Wir haben es mit zwei der polnischen Mentalität angemessenen Formen zu tun: einer eher „pragmatischen“ Anpassung an die neuen Bedingungen und einer fast „aggressiven“ Variante, die etwa als „Amerikanisierung“ der polnischen Verhältnisse beschrieben werden könnte (ein „Hypercorrection-Syndrom“, das in der traditionellen Verbindung zwischen Polen und Amerika seit Beginn des 20. Jahrhunderts durchaus seine Wurzeln hat). Dabei entsteht der Eindruck einer nicht unriskanten, gleichsam „improvisierten Modernisierung“, die kreative Potenziale freisetzt, allerdings auch biographische und soziale Bruchsituationen erzeugt.

Abbildung 5: Das polnische Profil: „Improvisierte Modernisierung“



Am überraschendsten ist vielleicht das Profil der ostdeutschen Teilgesellschaft. Hier dominiert eindeutig der „Persistenz-Typus“ (s. Abb. 6). Würde man in der westlichen Bundesrepublik eine vergleichbare Generationenbefragung unternehmen, müsste vermutlich die große Mehrzahl der Interviewtandems dem „Modernisierungs-Typus“ zugeordnet werden. Die Sozialstruktur der westlichen Bundesrepublik hat sich nämlich seit dem Zweiten Weltkrieg dramatisch verändert. Und die interessanteste Beobachtung dabei ist, dass sich nicht eigentlich die quantitativen Relationen der großen Straten – Oberschichten, Mittelschichten und Unterschichten – nennenswert verschieben, sondern dass gleichsam innerhalb der Straten erstaunliche Ausdifferenzierungsprozesse zu beobachten sind.²¹ So nehmen die klassischen Milieus, etwa das *konservative gehobene Milieu*, das *kleinbürgerliche Milieu* oder das *traditionelle Arbeitermilieu* allein

²¹ Vgl. stellvertretend Vester et al. 1993; Alheit 1994.

zwischen 1980 und 1990 um durchschnittlich um 25% ab.²² Zugleich aber entstehen seit Ende der 1960er Jahre und beschleunigt seit Beginn der 1980er Jahre große neue Milieus wie das *aufstiegsorientierte Milieu* in den Siebzigern oder das der *post-modernen Hedonisten* in den 1990er Jahren. Auch interessante kleinere Milieus – wie das *alternative Milieu*, das *traditionslose* und das *neue Arbeitermilieu* – bestätigen diesen Trend. Gemeinsam ist diesen neuen Milieus, dass sie nicht die großen Ungleichheitsrelationen verändern, sondern eine horizontale Bewegung im Bourdieuschen Sozialraum in Gang setzen – wenn man so will: eine „Öffnung“ in Richtung des kulturellen Pols des sozialen Raums.²³ Diese Öffnung hat im Wesentlichen mit *Bildungsaufstiegen* zu tun, die nun auch konventionell bildungsfernere soziale Schichten erreichen. Die Gesamtentwicklung hat eine Modernisierung des sozialen Raums zur Folge, die individuelle Modernisierungsprozesse voraussetzt.

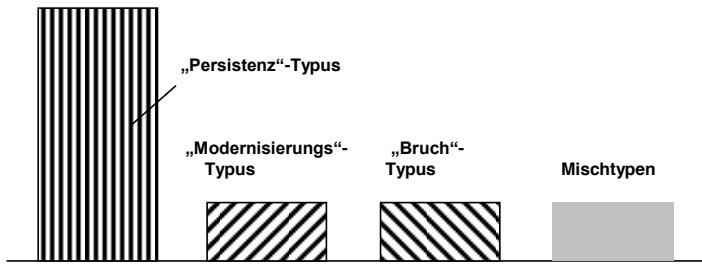
Und genau dies scheint in Ostdeutschland nicht zu passieren – weder zu DDR-Zeiten noch nach der Wiedervereinigung. Die Gesellschaft „stagniert“.²⁴ Anders als Tschechen und Polen müssen die Ostdeutschen allerdings mit einer Erfahrung umzugehen lernen, die schmerzt: Sie werden durch das westdeutsche System gleichsam „kolonialisiert“. Ihre Eliten werden „abgewickelt“ und durch westdeutsche Eliten ersetzt. Ihr Alltagswissen wird entwertet. Dass sie auf diese Erfahrung ähnlich resistent reagieren wie während der DDR-Periode gegen den Staatssozialismus, erscheint zumindest plausibel. Freilich, diese Resistenz ist kontraproduktiv. Sie verhindert notwendige Modernisierungsprozesse. „Persistenz“ – das Festhalten an (familiären) Erfahrungen – verhindert Entwicklungschancen, die auch die ostdeutsche Gesellschaft unbedingt braucht.

²² Vgl. Vester et al. 1993, S. 16.

²³ Vgl. Alheit 1994, S. 237ff.

²⁴ Vgl. dazu ausführlicher Alheit/Bast-Haider/Drauschke 2004.

Abbildung 6: Das ostdeutsche Profil: „Blockierte Modernisierung“



So scheint die ökonomisch „reichste“ der drei Teilregionen ein „mentales Defizit“ zu haben. Die Idee, dass die Euroregion Neiße zu einem „Umschlagplatz“ von Ressourcen werden könnte, liegt nahe: die Anschlussmöglichkeit der einen an die technologische Entwicklung der globalisierten Ökonomie, die „Andock-Chance“ der anderen an eine Motivationslage, die auf Innovationen vorbereitet ist und die Bereitschaft weitergeben könnte, „pro-aktiv“ an der Entwicklung der neuen Europäischen Union mitzuwirken.

Sicher ist das keineswegs. Wir erleben aktuell im Mentalitätsraum der tschechischen Republik ganz ebenso wie in Polen einen dramatischen Trend hin zu einem anachronistischen Nationalismus, der so in der Nachwendesituation nicht zu konstatieren war. Angesichts der Flüchtlingsströme aus dem Irak und Syrien und ungebrochen aus den Balkanstaaten verfolgten Polen und Tschechien – ähnlich wie Ungarn – eine rigide Abgrenzungspolitik, die den dramatischen Entwicklungen im vorderen Orient und der Zukunft Europas nicht gerecht wird.

Auch in Ostdeutschland, zumal in der Region, die Gegenstand unserer Forschung war, ist mit PEGIDA²⁵ eine Bewegung entstanden, die die Grundfesten der zivilen Demokratie bedroht. Hier zeigen sich die politischen „Nachwehen“ jener ausgeprägten Modernisierungsresistenz, die unsere Studie bereits für den Beginn des Jahrtausends überzeugend belegen konnte. Es gibt Hoffnung, dass den nationalistischen und rassistischen Strömungen in Dresden und anderswo in Deutschland eine „Willkommenskultur“ für die Flüchtlinge entgegentritt, die zahlenmäßig bei Weitem den lautstark auftretenden rassistischen Mob überwiegt. Doch das Risiko einer Beschädigung der Zivilgesellschaft bleibt groß. Eine tief verwurzelte und in die Geschichte hineinreichende zivile Tradition wie im

²⁵“Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes“.

Nachbarland Holland fehlt in Deutschland – und vor allem in Ostdeutschland – vorläufig.

Literatur

Alheit, Peter (1994): Zivile Kultur: Verlust und Wiederaneignung der Moderne, Frankfurt am Main, New York: Campus.

Alheit, Peter (1997): „Individuelle Modernisierung“ - Zur Logik biographischer Konstruktion in modernisierten modernen Gesellschaften. In: Stefan Hradil (Hrsg.), Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses für Soziologie 1996 in Dresden, Frankfurt, New York: Campus, S. 941-952.

Alheit, Peter und Bettina Dausien (1985): Arbeitsleben. Eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten, Frankfurt am Main, New York: Campus.

Alheit, Peter und Christian Gläß (1986): Beschädigtes Leben – Soziale Biographien arbeitsloser Jugendlicher: Ein soziologischer Versuch über die „Entdeckung“ neuer Fragestellungen, Frankfurt am Main, New York: Campus.

Alheit, Peter, Hanna Haack, Heinz-Gerd Hofschien und Renate Meyer-Braun (1999): Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine empirische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren, 2 Bände, Bremen: Donat.

Alheit, Peter und Hanna Haack (2004): Die vergessene „Autonomie“ der Arbeiter. Eine mikrohistorische Fallstudie zum frühen Scheitern der DDR, Berlin: Dietz.

Alheit, Peter, Kerstin Bast-Haider und Petra Drauschke (2004): Die zögernde Ankunft im Westen. Biographien und Mentalitäten in Ostdeutschland, Frankfurt am Main, New York: Campus.

Alheit, Peter, Irena Slachcicowa und František Zich (Hrsg.) (2006), Biographien im Grenzraum. Eine Untersuchung in der Euroregion Neißة, Dresden: Neisse Verlag.

Becker, Ulrich, Heinz Becker und Walter Ruhland (1992): Zwischen Angst und Aufbruch. Das Lebensgefühl der Deutschen in Ost und West nach der Wiedervereinigung. – Düsseldorf, Wien, New York, Moskau: Econ.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre (1991): Politisches Kapital als Differenzierungsprinzip im Staatssozialismus, in: Ders.: Die Intellektuellen und die Macht. Hrsg. von Irene Dölling, Hamburg: VSA.*
- Bruner, Jerome S. (1990): Acts of Meaning, Cambridge, London: Harvard University Press.*
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten, Bremen: Donat.*
- Elias, Norbert (1969), Über den Prozeß der Zivilisation, 2 Bde., Frankfurt am Main: Suhrkamp.*
- Elias, Norbert (1989): Studien über die Deutschen: Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert, Frankfurt am Main: Suhrkamp.*
- Geiger, Theodor (1932): Die soziale Schichtung des deutschen Volkes, Stuttgart: Enke.*
- Glaser, Barney G., und Anselm L. Strauss (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research, New York: Hawthorne/Aldine de Gruyter.*
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt am Main: Suhrkamp.*
- Hradil, Stefan (1987): Strukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft, Opladen: Westdeutscher Verlag.*
- Kallmeyer, Werner und Fritz Schütze (1977): Zur Konstruktion von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. Exemplifiziert am Beispiel von Erzählungen und Beschreibungen, in: Dirk Wegner (Hrsg.): Gesprächsanalysen, Hamburg: Buske, S. 159-274.*
- Kelle, Udo (1992): Empirisch begründete Theoriebildung. Ein Beitrag zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung, Bremen: Universität Bremen, Diss. Phil.*
- Kohli, Martin (1981): Wie es zur „biographischen Methode“ kam und was daraus geworden ist. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 10, H. 3, S. 273-293.*
- Paul, Sigrid (1979): Begegnungen. Zur Geschichte persönlicher Dokumente in Ethnologie, Soziologie und Psychologie, 2. Bde., Hohenschäftlarn: Klaus Renner.*

- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, in: Martin Kohli und Günther Robert (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven, Stuttgart: Metzler, S. 78-117.*
- Straub, Jürgen (Hrsg.) (1998): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein, Frankfurt am Main: Suhrkamp.*
- Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, München: Fink.*
- Strauss, Anselm L., und Juliet Corbin (1990): Grounded Theory Research. Procedures, Canons and Evaluative Criteria, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 19, S. 418-427.*
- Thomas, William I. und Florian Znaniecki (1958): The Polish Peasant in Europe and America, 2. Vol. (Original: 1918-20), New York: Dover Publications.*
- Vester, Michael et al. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel: Zwischen Integration und Ausgrenzung, Köln: Bund Verlag.*
- Vester, Michael, Michael Hofmann und Irene Zierke (Hrsg.) (1995): Soziale Milieus in Ostdeutschland, Köln: Bund Verlag.*
- Weizsäcker, Victor von (1956): Pathosophie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.*

Singing Like a Sailor. Some Theoretical and Methodological Remarks on Studying a Dutch Shanty Choir.¹

Evert Bisschop Boele

Introduction

In a small village in the province of Groningen, at around half past seven on a Tuesday night, men start to gather in the back room of the local cafeteria for the rehearsal of their shanty choir. Half of them come from the village, the other half from surrounding places. On average their age is around 70. At eight o'clock precisely, after some announcements of the chairman of the choir board, the conductor/accordionist announces the first song by its number. In rapid order and only interrupted by a coffee break, about 20 songs are rehearsed. In some of the songs, various choir members act as soloist. The 40-or-so choir members sing their parts (songs range from unison to four-part harmony) from memory; only the lyrics are in front of them. At exactly a quarter to 10 the rehearsal ends. Music stands and amplifiers are quickly stowed away. Many of the choir members then depart to their homes; some 10 or 15 of them will stay for a while, drinking soft drinks, beer, or strong liquor, discussing all kinds of topics in the local dialect.

¹ This article originates in a paper presented at the 43rd World Conference of the International Council for Traditional Music ICTM, 16-22 July 2015, Astana, Kazakhstan. In reworking it into an article for my long-term colleague and roommate dr. Peter Mak, I hope to make up a little bit for the hours I took from him making him listen to my fieldwork experiences, ethnomusicological deliberations, and even some shanty choir recordings. All those experiences he endured like a true (sea)man.

Members Shanty Nederland
per province
(8/7/2015)

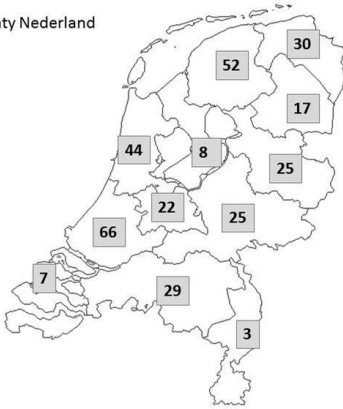


Figure 1: Distribution of Shanty Nederland members

This article presents some theoretical and methodological reflections on an ethnographic study I am carrying out of the shanty choir described above, a choir from a village near to where I live in the North of the Netherlands. The shanty choir is a common phenomenon in the Netherlands and the North of Germany, also appearing in various forms in other Western-European countries as well as in the USA. Most choirs in The Netherlands are

exclusively male, although female and mixed choirs exist.² They sing an international repertoire connected – mostly – to the history of seafaring, the identity of the sailor, or the sea in general.³ Shanty choirs are a relatively recent phenomenon in the Netherlands. The *Scheldeloodsenkoor* from Flushing (Dutch: Vlissingen) claims to be the oldest shanty-choir in the Netherlands; it was established, after the model of a German choir from Kiel, in 1971.⁴ The Magellan Singers were the first shanty choir in the North of the Netherlands, based in

² For an impression of Dutch shanty choirs, see www.shantynederland.nl. All websites referred to in this article were consulted in October 2015.

³ A list of much used repertoire can be found on the website of the International Shanty and Seasing Association ISSA, www.shanty.org/fileadmin/files/PDF-bestanden/Bibliotheek/ISSA-song-register-2013-02.pdf. My personal observations seem to indicate that shanty choirs from the province of Groningen, in comparison to their Frisian counterparts, have a larger percentage of German *schlager*-like repertoire whereas Frisian choirs seem to have a preference for English-language, and specifically Irish, song repertoire. A speculative explanation may be that many inhabitants from the eastern part of the province of Groningen are Germany-oriented (also e.g. in their television watching behavior), whereas Friesland boasts a continuous strong presence of a folk revival movement since the 1970s in which Irish repertoire played a large role. From personal experience I can recount that already in the late 1970s (so before the foundation of the first shanty choir in the north of the Netherlands) the folk revival movement turned to sea shanties as an interesting repertoire, e.g. in connection with the – still existing – sailing festival ‘Strontrace’ in Workum and its connected – and also still existing – maritime music festival ‘Liereliet’ (see <http://www.liereliet.nl/index.php/en/>).

⁴ See www.scheldeloodsenkoor.nl/nl/index.php.

Delfzijl and established in 1983.⁵ In July 2015 Shanty Nederland, the Dutch shanty music organization, had 328 members, most of which are shanty choirs; 99 of them reside in the three Northern provinces of the Netherlands, Friesland (52), Groningen (30) and Drenthe (17).⁶ In spite of the amount of choirs and their history of over 50 years now, no serious study of Dutch shanty choirs is currently available, nor do I know of any serious studies from other countries.⁷

Theoretical backgrounds

The purpose of my study is not to study ‘the shanty choir phenomenon’, let alone ‘the shanty’ as a musical repertoire.⁸ Such type of studies would include me in an all-too-well known discourse in which the study of musical life is done. I see such studies about imagined groups of ‘musickers’⁹ or equally imagined musical repertoires as the less interesting stories to tell about musical life in late-modern societies, because concrete idiosyncratic individuals and their ‘messy’ individual lives too often disappear out of sight – and it is the concerted activity of all those idiosyncratic musical individuals that make up that musical life. My goal at present is to write an ethnographic study of precisely this unique shanty choir at this moment of time. What concerns me is a study of music as social practice

⁵ A claim consistently found in local and regional press announcements of performances of the choir; see e.g. www.veendammer.nl/?s=magellan+singers. For the choir, see www.magellansingers.nl/site/.

⁶ Source www.shantynederland.nl/leden-.html, consulted July 8, 2015. It is interesting to see that most provinces bordering the sea are well provided with shanty choirs but the province in Zeeland in the utmost south-west of the country is not. A possible explanation is that the shanty choir as a phenomenon originated in Germany and gained popularity mostly through live – rather than media – contacts. This explanation must in this article remain a speculation, also because the research project has as its topic a particular shanty choir rather than ‘the shanty choir phenomenon’.

⁷ One of the few studies touching the shanty choir phenomenon is Heike Müns, ‘Shanties auf dem Festland. Vom Arbeitslied zum Vereinslied’. In Marianne Bröcker (Ed.), *Die Dimension der Bewegung in traditioneller Musik*. (Berichte aus dem ICTM-Nationalkomitee Deutschland, Bd. XI). Bamberg: s.n., 2002.

⁸ There are plenty of studies available on shanty repertoire. As an example, see John Lawton, ‘The Singers: Coope Boyes & Simpson – The Song: Storm Along – The Source: John Perring, ‘Genius Chantyman’. *English Dance and Song* 73/2, 2011. Among shanty lovers, Stan Hugill’s semi-scholarly *Shanties from the Seven Seas. Shipboard Work-Songs and Songs Used as Work-Songs from the Great Days of Sail* (Mystic: Mystic Seaport Museum Stores, 1994) counts as the main source.

⁹ Christopher Small, *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Hanover: Wesleyan University Press, 1998.

through the study of a particular shanty choir; or more generally, to answer famous question attributed to Clifford Geertz: "What the hell is going on here?"¹⁰

My study is based in practice theory as formulated by German cultural sociologist Andreas Reckwitz¹¹. Practice theory turns attention first to the concrete socio-musical situations in which individuals interact, and then to the more abstract bodily-mental routines behind that – to our 'shared and contested ways of doing and saying', or even our shared and contested ways of 'musicking'¹² which lie at the basis of what we might term culture. I understand culture as an inherently ambiguous, hybrid and dynamic phenomenon. A description of 'culture' should lead to what ethnomusicologist Timothy Rice called 'subject-centered ethnographies' focusing on self-identity in late-modernity.¹³ At the background for me always lie powerful ideas expressed in the social theory called ethnomethodology as developed by Harold Garfinkel, whose project it was to shed light on "the socially standardized and standardizing, 'seen but unnoticed', expected, background features of everyday scenes"¹⁴ – for example on, in ethnomethodological terms, 'doing being shanty choir'.

Eventually I hope that my ethnography will shed some light on one of the main topics of ethnomusicological research: the uses and functions of music. The question of 'what people do with music and what music does for people' has, since Alan Merriam put it on the agenda with his famous 1964-list of the functions of music¹⁵, been answered in many ways. For my research, I base myself on an integration of many previously developed models in a model in which the three main functions of music in late modernity are: affirmation of the self; connection of the self to the world; and regulation of self and others¹⁶.

¹⁰ A paraphrase of a quote from *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973, p. 27.

¹¹ Andreas Reckwitz, *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2006.

¹² Small, o.c.

¹³ Timothy Rice, 'Time, Place, and Metaphor in Musical Experience and Ethnography'. *Ethnomusicology* 47/2, 2003, p. 152.

¹⁴ Harold Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1984 (1967), p. 36.

¹⁵ Alan Merriam, *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

¹⁶ Evert Bisschop Boele, 'Musicking in Groningen. Towards a Grounded Theory of the Uses and Functions of Music in a Modern Western Society'. PhD Dissertation. Göttingen: Georg August Universität, 2013.

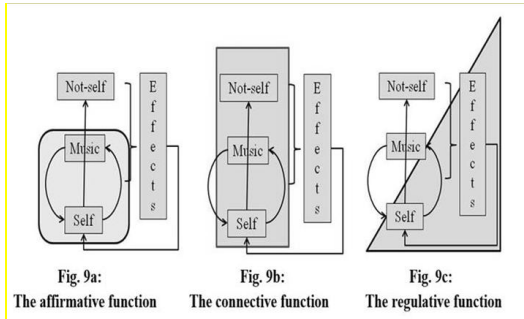


Figure 2: The functions of music¹⁷

The ship metaphor

I am still in the early phases of research in this project. I have become a member of the choir and done participant observation, producing field notes, since September 2013. What I would like to convey in this article, which is a sort of ‘interim report’, is some thoughts on the value of a metaphor which forced itself into my attention. I would like to make some comments on the value of this metaphor: is it already an early analysis – a ‘proto-analysis’ – of the data, or has this metaphor a different status?

The metaphor is the metaphor of the ship. After two or three rehearsals I wrote this entry in my fieldwork notebook:

19/9/2013

“Maybe the following plays a role: we are no singers, we are members of a shanty choir. On a ship there were no singers, but sailors. Everybody did everything together, everybody made a contribution in his own way. And it’s about power, not beauty.”

I took this up a couple of months later:

3/12/2013

“It’s a male community. Are stories about cancer of the prostate shared in this way on birthdays and parties, or is the shanty choir a distinct occasion?”

¹⁷ From Bisschop Boele, 2013, p. 189.

Precisely because it has a 'male' character? Is this the place where men share their sorrow? One step further: is the idea of the 'male society' part of the attraction on the choir members? Is this – sharing life's joys and sorrows between men – what they are looking for? (...)

Note: not a woman in sight at rehearsals – apart from the Chinese barkeeper. Is it a happy coincidence that she is Chinese (and therefore less 'woman')? Women do attend the performances – is the essence of the choir the rehearsal? Is the rehearsal room a ship?

Is the bus on the way to a performance a ship?"

The metaphor of the ship has taken a persistent place in my mind over the past two years. Of course because I am studying a choir singing songs about the three S's: Seas, Ships and Sailors.

But also because the ship, in a more general sense, seems a fitting metaphor for any well-demarcated socio-musical situation such as a choral rehearsal. For a ship journey, sailors coming from all kinds of places flock together for a limited time (the duration of the voyage) in a limited place (the ship). There is some sort of general goal that unites them (reaching the next harbor; or, more basic, making sure the crew survives and the ship does not sink), and at the same time each sailor has his personal goals, motives, or ex-post-facto explanations: being on a ship; earning money; being away from the family; seeing foreign coasts and harbors; acquiring a professional identity as 'a sailor'; doing a job one is particularly good in; et cetera et cetera.

It is this what I see when I park my car in front of the rehearsal building and sit for a couple of minutes, watching my fellow members enter the building. They flock together from different directions, coming from different homes, having done different things in the hours before the rehearsal, each bearing his own biography within himself. They unite for a period of two hours to 'perform' the shanty-choir; together they are tentatively 'doing-being-shanty-choir' for two hours, after which they dissolve and will start 'doing-being-something-else'. And figuring out how this 'doing-being-shanty-choir' works, and what it brings the individual members of the choir, is my project.

A good example of this 'doing-being-shanty-choir' is the way it is organized. The choir formally is a Society according to Dutch law – a very specific legal organizational form characterized by the fact that a society has members, the

members choose a board which takes care of daily affairs, but members decide about all more fundamental affairs. Of course, any number of people wanting to sing together can in principle do so; but for some reason this choir – and many other choirs – chose to be a society, and as a consequence will behave like what they think is adequate behavior within a society. So not only are there the – legally required – Statutes of the society and the yearly Society Members' Meeting, but for that meeting documents are written and rewritten, speeches are prepared and practiced, the rehearsal room is rearranged to demarcate the board members from the ordinary members – a distinction not very important in the weekly rehearsals itself –, and ordinary members may only speak out if they have asked to speak – a phenomenon completely absent in the weekly rehearsals, where an interesting continuous friendly communicational struggle between the conductor and the choir members enrolls, which includes the occasional interruption of the rehearsal for the telling of a dirty joke by the conductor.

It is this 'doing-being-A-Legal-Society' which is apparently part of the 'doing-being-shanty-choir'. So is the 'doing-being-a-rehearsing-choir'. Rehearsals are well-structured and governed by all kinds of more or less implicit rules: for example, the end of the break and therefore the beginning of the second part of the rehearsal seems to be announced by the initiative of one particular choir member who will be the first to leave his seat and walk to his music stand. The decisions on solo singing seem to be made by the conductor alone but informal talks with him reveal that choices are neither random nor based on musical criteria alone; there is a fine line to be walked here, songs are in a sense 'owned' by their soloists, and other shanty choirs are rumored to have split because not enough attention was paid to the way soloists were chosen. And singing three- or four-part harmony equally has its own implicit rules, of which 'parallel motion in thirds and sixths is preferred' seems to be one, and 'it shouldn't sound too rehearsed' may be another one. It is this intricate play of explicit and implicit 'ways of doing and talking' that defines the reality of this choir. And the ship metaphor seems, for now, to be helpful to explain some of the characteristics of this choir.

Uncomfortable feelings

As I said, the metaphor of the ship came to me early on and is very persistent. At the same time I soon started feeling uncomfortable with it. After having toyed around with it for some time I wrote in my field notes:

3/12/2013

“‘To be in the same boat’. And also: disappointment – is that it? Is that the explanation? So fast? Does this not exclude the possibility of other interpretations?”

‘Methodological reserve.’”

‘Methodological reserve’, I wrote in my field notes, and I would like to linger on that for some moments. Why this reserve? And why is it ‘methodological’? To answer that question, we have to take a few steps back.

Let me start with stating the obvious: my research is an example of what is called ‘ethnomusicology-at-home’. Ethnomusicology-at-home is a not-so-intensively discussed concept in ethnomusicology, and methodological questions are either ignored or dismissed as grossly irrelevant because participant observation is the first-and-foremost research method in ethnomusicology anyway, no matter where you are working and who you are.¹⁸

The matter is of course more complex than that. Participant observation exists thanks to the idea that it “exploits the capacity that any social actor possesses for learning new culture, and the objectivity to which that process gives rise”¹⁹. But when in ethnomusicology-at-home I study the music in my own backyard, the question is not how to learn a new culture; rather, the question is how to look at a

¹⁸ There is a relatively small literature on ethnomusicology-at-home; recent discussions – often in passing and often fairly short - can be found in Bruno Nettl, *The Study of Ethnomusicology. Thirty-one Issues and Concepts*. Urbana: University of Illinois Press, 2005; Bruno Nettl, *Nettl's Elephant. On the History of Ethnomusicology*. Urbana: University of Illinois Press, 2010; Jonathan Stock, ‘New Directions in Ethnomusicology.’ In Henry Stobart (Ed.), *The New (Ethno)musicologies*. Lanham: The Scarecrow Press, 2008; Jonathan Stock & Chou Chiener, ‘Fieldwork at Home. European and Asian Perspectives.’ In Gregory Barz & Timothy J. Cooley (Eds.), *Shadows in the Field. New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 2008.

¹⁹ Martyn Hammersley & Paul Atkinson, *Ethnography. Principles in Practice*. 3d Edition. London: Routledge, 2007, p. 9.

rather well-known culture with fresh eyes and, in our case, to listen to it with fresh ears.²⁰

In earlier research²¹, I therefore decided to exclude participant observation as a method of data gathering. However, in the present study I wanted consciously to include participant observation again, because I was curious how this would work for me. I therefore made a research design in which I would, in a first phase, join the choir and focus on participant observation, later on – I am precisely at that moment now – combining it with narrative interviews and document study. A classical ethnographic approach²².

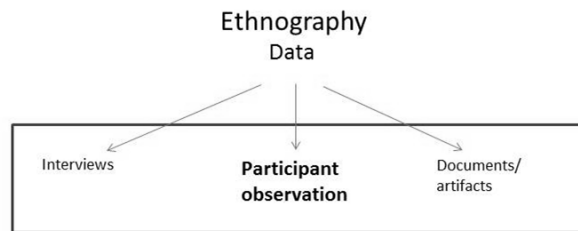


Figure 3: The classical ethnographic approach

What gradually became clear in the result of the participant observation, my field notes, is that right from the start I was very present in my notes. This presence soon become more than just the methodological reflexivity necessary to uncover the implicit presumptions of the researcher which – especially in ethnomusicology-at-home – may provide one of the pitfalls of ethnographic data analysis.²³ What took me by surprise is that over the months, my more reflexive field notes kind of ‘took over’ the more descriptive ones, up to the point where I found myself writing about myself most of the times.

²⁰ Cf. Klaus Amann & Stefan Hirschauer, ‘Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm.’ In Stefan Hirschauer & Klaus Amann (Eds.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.

²¹ Bisschop Boele, 2013.

²² See Hammersley & Atkinson, 2007.

²³ Cf. Charlotte Aull Davies, *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others*. London: Routledge, 1999.

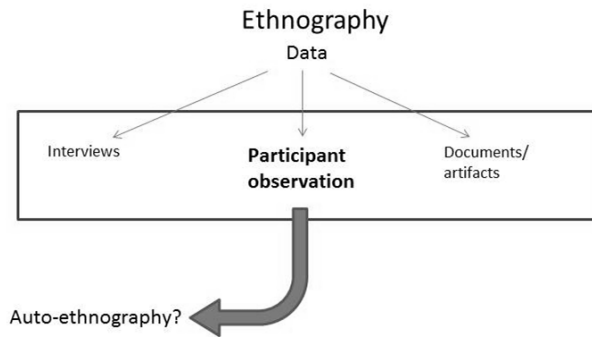


Figure 4: Shifting to auto-ethnography?

My attempt at participant observation in ethnomusicology-at-home soon turned partly into a form of auto-ethnographical writing²⁴ I did, and do, not feel at ease with. My research personality does not match with it. I favor the idea of ethnography which reflexively takes into account the researcher's biographical motives and sources, yes, but without making research into a personal form of self-interpretation. I want to keep up the presumption that ethnographic research is "imaginative writing about real people in real places at real times"²⁵, as Geertz puts it.

It was only gradually that I could untangle the knot I had knitted myself. First I feared that field notes turning into a form of reflexive writing would be a dead end for me. But at some point, I reversed my feelings: as reflexive writing is so important in ethnomusicology-at-home, why not granting the field notes precisely that value?

²⁴ Cf. Tami Spry, 'Performative Autoethnography. Critical Embodiments and Possibilities.' In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Fourth Edition. London: Sage, 2011.

²⁵ Clifford Geertz, *Works and Lives. The Anthropologist as Author*. Cambridge: Polity Press, 1988, p. 41.

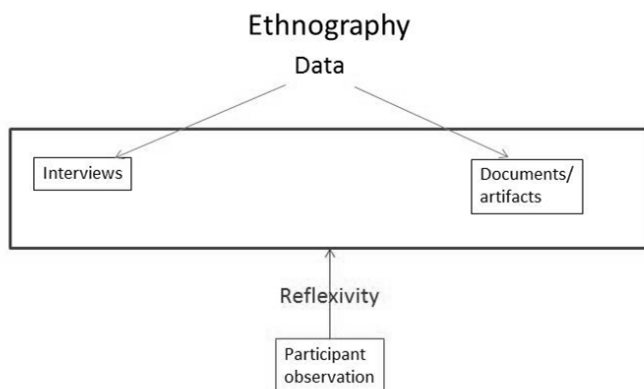


Figure 5: Reflexive ethnography?

What supported me greatly was a central idea I encountered in ethnomethodology, ‘the unique adequacy requirement’. This requirement suggests that “analysts be, or become, competent at performing the practices they set out to study”²⁶ – an idea straightforward for any ethnomusicologist. The idea consists of two elements: ethnographers study an external reality, namely the practices of others. And secondly: to do so, they must develop an adequate interpretation framework for those practices. And then the status of participant observation shifts from a primary data source to a means to fulfill ‘the unique adequacy requirement’; or, in Grounded Theory–terms, to generate ‘sensitizing concepts’ to use in subsequent data analysis.²⁷

The fact that participant observation acquires a different function does not mean that concrete practices disappear as data. Of course, in the times of classical fieldwork à la Malinowski²⁸ researchers could only rely on participant observation,

²⁶ Michael Lynch, ‘The Origins of Ethnomethodology’. In Stephen P. Turner & Mark W. Risjord (Eds.), *Philosophy of Anthropology and Sociology*. Den Haag: Elsevier, 2007, p. 510.

²⁷ See Kathy Charmaz, *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage, 2006.

²⁸ The standard was set in Bronislaw Malinowski, *Argonauts of the Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Routledge, 1922.

but we now live in the times of ‘neo-classical fieldwork’²⁹, where audio-visual recordings enable us – with all restrictions – to ‘capture’ practices and make them available for a distanced, in a sense ‘objectifying’ and precise micro-ethnographic analysis. Summing up, in my thinking the ship metaphor is not a result of first – implicit – data analysis anymore; rather, it has become a sensitizing concept prior to any serious analysis of data.

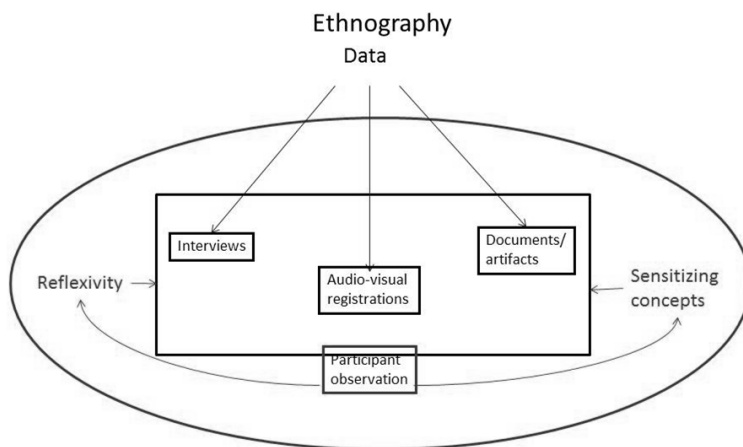


Figure 6: A revised model of ‘ethnography-at-home’

The Acrocephalus Scirpaceus

When my choir begins a performance, they always sing the first song in the songbook. It is called ‘Het Raaitvinkenlaid’ – the song of the Eurasian Reed Warbler (*Acrocephalus Scirpaceus*). This little bird is the nickname for the inhabitants of the village where the choir is seated. The club anthem, written in the local dialect by one of the very senior choir members, explains that “we sail on big ships”, “our crew listens to a beautiful name”, “we have to keep on sailing always”, and “when we become older (...) we will still gather to tell about seas and beaches; yes, we will always be there for each other”. And as I stand between my choir mates and sing this song, I realize that it is no more than logical that the metaphor of the ship pops up.

²⁹ Christian Meyer & Nikolaus Schareika, ‘Neoklassische Feldforschung. Die mikroskopische Untersuchung sozialer Ereignisse als ethnographische Methode.’ *Zeitschrift für Ethnologie* 134, 2009.

But what I now suspect to happen is that eventually the metaphor of the ship will vanish, or at least will fragmentize. Because 'the shanty choir' in general does not exist, nor does 'this particular shanty choir'. What exists is this bunch of idiosyncratic individuals, me included, 'doing-being-shanty-choir'. If my ethnography, in a couple of years' time, will be able to explain how this bunch of individuals, me included, is able to coordinate their actions in such a way that they act, for some time every week, as a shanty choir, and if I am able to explain what this brings the individual members, I will be more than happy. And if that contributes to our understanding of the Dutch world of music as a world in which idiosyncratic individuals in thousands of individual ways for thousands of good reasons affirm themselves as musical persons, connect themselves in musical ways to the world, and regulate themselves and others through music, and if that – showing the role of music in the daily lives of 'non-professionals' in music - may be the contribution an ethnomusicologist may deliver to understand the place and position in society of professional musicians as trained in a conservatoire, I will be even happier.

Bibliography

- Amann, Klaus & Stefan Hirschauer. 'Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm.' In Stefan Hirschauer & Klaus Amann (Eds.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
- Bisschop Boele, Evert. 'Musicking in Groningen. Towards a Grounded Theory of the Uses and Functions of Music in a Modern Western Society'. PhD Dissertation. Göttingen: Georg August Universität, 2013.
- Charmaz, Kathy. *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage, 2006.
- Davies, Charlotte Aull. *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others*. London: Routledge, 1999.
- Garfinkel, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1984 (1967).
- Geertz, Clifford. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973.
- Geertz, Clifford. *Works and Lives. The Anthropologist as Author*. Cambridge: Polity Press, 1988

- Hammersley, Martyn & Paul Atkinson. *Ethnography. Principles in Practice*. 3d Edition. London: Routledge, 2007.
- Hugill, Stan. *Shanties from the Seven Seas. Shipboard Work-Songs and Songs Used as Work-Songs from the Great Days of Sail*. Mystic: Mystic Seaport Museum Stores, 1994.
- Lawton, John. 'The Singers: Coope Boyes & Simpson – The Song: Storm Along – The Source: John Perring, 'Genius Chantyman'. *English Dance and Song* 73/2, 2011
- Lynch, Michael. 'The Origins of Ethnomethodology'. In Stephen P. Turner & Mark W. Risjord (Eds.), *Philosophy of Anthropology and Sociology*. Den Haag: Elsevier, 2007
- Malinowski, Bronislaw. *Argonauts of the Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Routledge, 1922.
- Merriam, Alan. *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- Meyer, Christian & Nikolaus Schareika, 'Neoklassische Feldforschung. Die mikroskopische Untersuchung sozialer Ereignisse als ethnographische Methode.' *Zeitschrift für Ethnologie* 134, 2009.
- Müns, Heike. 'Shanties auf dem Festland. Vom Arbeitslied zum Vereinslied'. In Marianne Bröcker (Ed.), *Die Dimension der Bewegung in traditioneller Musik*. Berichte aus dem ICTM-Nationalkommittee Deutschland, Bd. XI. Bamberg: s.n., 2002.
- Nettl, Bruno. *The Study of Ethnomusicology. Thirty-one Issues and Concepts*. Urbana: University of Illinois Press, 2005.
- Nettl, Bruno. *Nettl's Elephant. On the History of Ethnomusicology*. Urbana: University of Illinois Press, 2010.
- Reckwitz, Andreas. *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2006.
- Rice, Timothy. 'Time, Place, and Metaphor in Musical Experience and Ethnography'. *Ethnomusicology* 47/2, 2003.
- Small, Christopher. *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Hanover: Wesleyan University Press, 1998.

- Spry, Tami. 'Performative Autoethnography. Critical Embodiments and Possibilities.' In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Fourth Edition. London: Sage, 2011.
- Stock, Jonathan. 'New Directions in Ethnomusicology.' In Henry Stobart (Ed.), *The New (Ethno)musicologies*. Lanham: The Scarecrow Press, 2008.
- Stock, Jonathan & Chou Chiener. 'Fieldwork at Home. European and Asian Perspectives.' In Gregory Barz & Timothy J. Cooley (Eds.), *Shadows in the Field. New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 2008.

Exemplarisch handelingsonderzoek; methodologisch durven denken?

Ben Boog

Peter en ik hebben elkaar vooral leren kennen in het gezamenlijk werken aan een opzet voor onderzoeksmethodologie aan de Master Kunsteducatie en de Master of Music. Daarnaast hebben we een aantal van die masteronderzoeken samen begeleid. We hebben het veel gehad over de mogelijke inhoud van het methodologieonderwijs in die masters. Daarbij speelden twee problemen. Het eerste probleem was de “zwaarte” van dit onderdeel in het curriculum van de kunsteducatie - en muziekmasters. Het tweede probleem was dat het in deze beide masters moest gaan om praktijk(gericht) onderzoek.

De zwaarte van dit onderdeel, een inleiding en het masteronderzoek is - in studiepunten uitgedrukt -, mager, zeker als je het vergelijkt met die van masterstudenten van bijvoorbeeld psychologie of pedagogiek. Hoe kun je daarbinnen de nodige wetenschapstheoretische en methodologische achtergrond bieden, vooral van de cultuurwetenschappelijke onderzoeksmethodologie in het algemeen en op de terreinen van kunsteducatie en muziek in het bijzonder? Daarnaast moeten de studenten voldoende kennis van mogelijke onderzoeksopzetten en de daarin adequate methoden en technieken verkrijgen. Verder moeten ze in staat zijn een beperkt onderzoekje zelf uit te voeren. En ten slotte zouden ze ook in staat moeten zijn om goede en adequate onderzoeksvoorstellen als opdrachtgever te laten maken, deze van kritiek te voorzien, en kritisch de uitvoering ervan te kunnen monitoren.

En dan praktijkonderzoek (of praktijkgericht onderzoek). Daar moest het over gaan. We hadden er beide de nodige ervaring in. Peters ervaring lag al op het terrein van het muziekonderwijs. Ik houd me al langer bezig met het funderen van actie- of handelingsonderzoek en voerde een aantal handelingsonderzoeksprojecten uit. Dit waren voornamelijk sociale interventies door middel van onderzoek. De projecten gingen over zorg- en welzijnsvraagstukken, van het begeleiden van nieuwkomers in onze samenleving tot methodiekontwikkeling van maatschappelijk werkers.

Praktijk- of praktijkgericht onderzoek wordt vaak onderscheiden van “puur wetenschappelijk” of fundamenteel onderzoek. Maar dat laatste wordt meestal ook uitgevoerd met een praktijkprobleem in het hoofd of op de achtergrond. Daar lijkt het bijvoeglijk naamwoord “praktijkgericht” beter bij te passen. Vandaar dat ik bij voorkeur spreek van “praktijkonderzoek” en beslist ook nooit van “toegepast onderzoek”. Onder praktijkonderzoek versta ik onderzoek dat wetenschappelijk verantwoord onderzoek is, en dat een probleem uit de praktijk van professionals probeert tot een oplossing te brengen in die zin dat hun handelen daardoor wordt verbeterd en/of hun handelingsrepertoire wordt uitgebreid.

Een vriendenboek ter gelegenheid van een festiviteit zoals een huwelijk of verjaardag bevat vaak een verzameling auteur-specialiteiten in relatie tot “het feestvarken” (en in het eerste geval diens partner). Men vindt er zaken zoals foto’s van de gezamenlijke vistrip en -vangst, van het gezamenlijk optreden in een ensemble of band, al of niet met een CD erbij, het volleybalteam of recepten van voorkeursmaaltijden. Auteurs leveren er iets specifiek en zeer herkenbaars van zichzelf dat van belang was in de relatie met het feestvarken. In dit hoofdstuk lever ik ook iets specifiek van mij als methodoloog. Ik zal de voor mij specifieke aanpak van praktijkonderzoek presenteren, exemplarisch handelingsonderzoek. Ik zal dat een plek geven op de groepsfoto van onderzoek volgens de regulatieve- of praktijkcyclus (Van Strien, 1986) en vervolgens inzoomen op de aanpak zelf. Al doende zal ik proberen steeds te refereren aan praktijkonderzoek in een muziekmaster. In het slot zal ik enige suggesties doen voor het mogelijke gebruik van exemplarisch handelingsonderzoek in een muziekmaster. De nadruk in dit hele stuk - en speciaal daar - zal liggen op het “contrafactische” karakter van deze benadering. Exemplarisch handelingsonderzoek kan m.i. musici aan het denken zetten over de relatie van onderzoek en hun praktijk - speciaal de facetten van het (kritisch) vermaatschappelijken van hun praktijk.

De praktijkcyclus

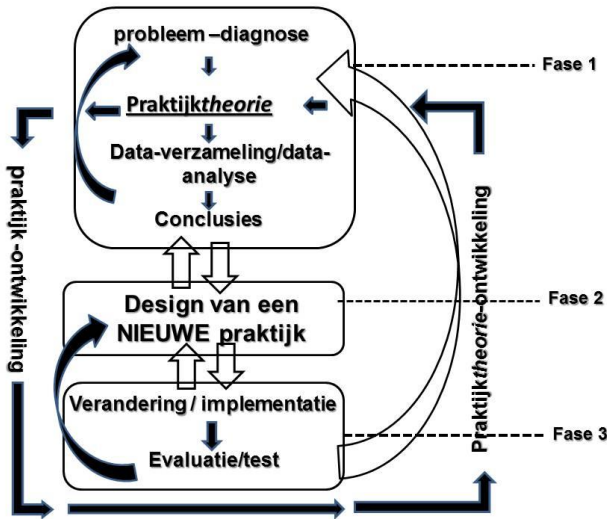
Voor zijn proefschrift deed Peter Mak een onderzoek waarin hij: “... Een methode ontwikkelde voor het geven van muzieklessen op toetsinstrumenten aan leerlingen met een verstandelijke handicap.” (Mak, 1995, 158). Hij schrijft: “Aan een dergelijke methode is behoefte, omdat steeds meer mensen met een

verstandelijke handicap een toetsinstrument willen leren bespelen. De invalshoek hierbij is muziekonderwijs, gericht op het realiseren van muzikale ontwikkelingsdoelen. Aan de constructie van de methode worden twee voorwaarden verbonden. Allereerst moet de methode toepasbaar zijn bij een zo groot mogelijke groep mensen met een verstandelijke handicap. Ten tweede moet de methode hanteerbaar zijn voor regulier opgeleide muziekdocenten toetsinstrument.” (Idem, 158).

Dit onderzoek is een voorbeeld van een onderzoek dat nieuw handelen ontwikkelt in de praktijk van het muziekonderwijs. Het is methodologisch gezien exemplarisch voor het type wetenschappelijk onderzoek, praktijk(gericht) onderzoek, dat adequaat is in de onderzoeks- en onderwijscontext van HBO-kunstopleidingen zoals een Master of Music’. Even zo goed is dit type praktijkonderzoek daar ook hard nodig.

Maks onderzoek volgt de logica van de ontwerpcyclus. Deze bestaat uit drie fasen, een probleemdefinitie- of diagnosefase, een ontwikkel- en een evaluatiefase. In de eerste fase worden de vragen geformuleerd over “wat zal er ontworpen worden, waarom gebeurt dat en voor wie en/of welke praktijk”. In de tweede fase volgt, op grond van de eerste fase, het ontwikkelen van een ontwerppraktijk. In de derde fase wordt deze in de werkelijkheid uitgetoetst en geëvalueerd. De ontwerpcyclus is een iteratief onderzoeksproces. Mocht het ontwerp niet goed door de test komen, dan wordt het aangepast dan wel wordt er een geheel nieuw ontwerp gemaakt. In het laatste geval kan men teruggaan naar de werkzaamheden in de eerste fase, men kan daar extra onderzoek uitvoeren en/of de uitgevoerde analyses bekijken vanuit de testresultaten uit de derde fase.

De ontwerpcyclus is een variant van de regulatieve- of praktijkcyclus (Van Strien, 1986). Deze cyclus zet Van Strien naast de empirisch-analytische- en de interpretatieve of hermeneutische cyclus. De regulatieve cyclus doet recht aan de beroepspraktijk van onder meer psychologen, sociologen, pedagogen en bedrijfskundigen. Zij is de methodologische grondfiguur van het praktijkdenken en -handelen. Voordeel van de regulatieve cyclus boven de empirische en hermeneutische is dat zij zowel een wetenschappelijke reflectie op de werkelijkheid kent als het persoonlijk en maatschappelijk ontwerpend bezig zijn met die werkelijkheid (1986, 3). In figuur 1 (Boog en Wagemakers, 2014) is de regulatieve cyclus in beeld gebracht.



Figuur 1

In deze figuur zien we de drie fasen, waarvan ook sprake is in het onderzoek van Peter. Omdat in dit paradigma voorop staat dat het gaat om het ontwikkelen van de praktijk, het praktisch handelen en het handelingsgerichte denken, is de cyclus praktijktheorie, praktijkontwikkeling en praktijktheorieontwikkeling er apart in weergegeven. Zij is er zo uitgelicht maar maakt integraal deel uit van de regulatieve cyclus. Datzelfde geldt voor de “tacit knowledge” van professionals die in de praktijktheorie zit vervat.

Beide belangrijke onderdelen van de regulatieve cyclus sluiten echter niet uit dat wetenschappelijk kennis, verkregen volgens de empirisch-analytische en/of interpreterende onderzoekscyclus, toegepast zou kunnen worden. Dit kan in principe in elke fase plaatsvinden, al zal dit meestal in de eerste fase gebeuren.

In de eerste fase wordt het probleem of de vraagstelling geanalyseerd. Er wordt een diagnose gesteld. Doel van deze fase is dat de onderzoeker grip krijgt op het probleem en door middel van onderzoek de condities aangeeft waaraan de oplossing (het ontwerp) moet voldoen. Dit wordt ook wel het concept genoemd. In de ontwerpfase (fase 2) wordt het concept concreet gemaakt. Belangrijk is dat hier gewerkt wordt aan concrete producten die voldoen aan het concept (zie fase 1). Het concept kan tijdens de ontwerpfase worden bijgesteld als dat nodig is. In fase 3 wordt het ontwerp geïmplementeerd en de effecten, afhankelijk van wat de

onderzoeker weten wil, geëvalueerd (Van Strien, 1986; Boog & Wagemakers, 2014).

Actieonderzoek

Actie- of handelingsonderzoek “kan worden gedefinieerd als een gezamenlijke onderzoekspraktijk van onderzoekers en onderzochten om in eerste instantie het handelen van onderzochten te verbeteren. Tegelijkertijd wordt er al doende gewerkt aan het verder ontwikkelen van handelingsonderzoek als wetenschappelijke praktijk.” (Boog, 2011). Zo definieer ik actieonderzoek. Voor de onderzoeksmethodologie in de Master of Music besloten we echter te kiezen voor een methodologie van actieonderzoek die breder is en daarmee geschikt voor een breder palet praktijkonderzoek. Gekozen werd voor de benadering van McNiff en Whitehead, zoals uiteengezet in hun “All you need to know about action research.” (McNiff & Whitehead, 2011). Dit boek gebruikten we als methodologische inleiding. McNiff en Whitehead bieden een nadrukkelijk praktische, op allerlei professionele praktijken gerichte benadering. Voor actieonderzoek is in hun benadering niet per se zowel een onderzoeker (al dan niet wetenschapper) als een (of meer) onderzochte(n) nodig. Hun benadering kan worden aangeduid als praktijkgericht handelingsonderzoek. Zij kennen nadrukkelijk een plek toe aan de reflectieve professional, de beroepsbeoefenaar die door middel van onderzoek een probleem uit de eigen praktijk probeert op te lossen.

McNiff en Whitehead onderscheiden drie niveaus van zulk professioneel praktijkonderzoek, eerste-persoons, tweede-persoons en derde-persoons actieonderzoek. In eerste-persoon actieonderzoek is het onderzoek toegespitst op de eigen praktijk. Deze vorm past goed bij het onderzoek dat Master of Music studenten (kunnen) uitvoeren. Een gitarist bijvoorbeeld probeert flamencomuziek te integreren in jazzgitaar composities die hij zelf gaat uitvoeren. Maar de stap naar een tweedepersoons actieonderzoek is maar heel klein. Zulk onderzoek vindt natuurlijk wel plaats in een sociale (en in het voorbeeld educatieve) context van een beroepspraktijk. Van een masteronderzoek wordt geëist dat vakgenoten het onderzoek kunnen waarderen. Een eerstepersoons actieonderzoek wordt in een educatieve setting, zoals zo’n master, vanzelf een tweedepersoons actieonderzoek. Van tweede-persoon actieonderzoek is sprake wanneer met opzet uitwisseling

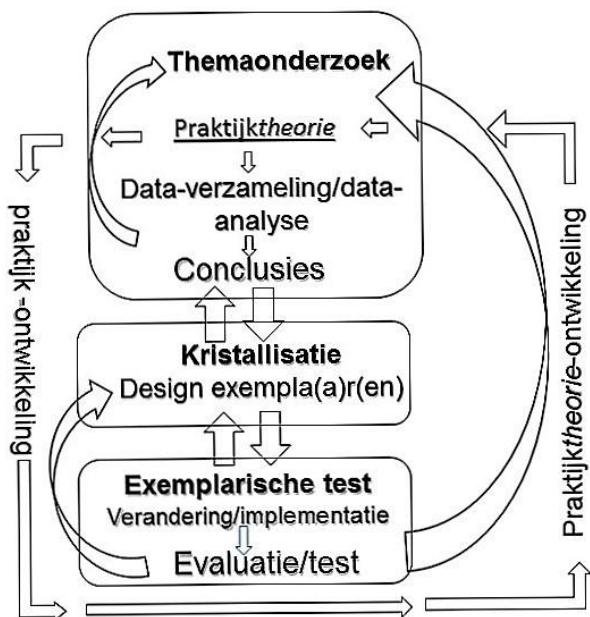
plaats vindt met anderen die daar ook belang bij hebben. Dit soort onderzoek, in het Angelsaksisch taalgebied “practitioner research” genoemd, wordt veel toegepast voor beroepsontwikkeling. Men zou zich kunnen voorstellen dat de leden van een muzikaal ensemble samen hun musiceren en de gangbare interpretatie van musici van het muziekgenre dat zij beoefenen (bijv. kamermuziek, bebop, americana) innoveren. In derde-persoon actieonderzoek staat het veranderen van het grotere sociale systeem centraal. De (professioneel) onderzoeker heeft te maken met een dynamisch systeem van actoren. Evenals bij eerste en tweede persoons actieonderzoek geldt dat leerprocessen begeleid moeten worden, maar nu in een complexe praktijk waarbij diverse stromen communicatie plaatsvinden tussen verschillende betrokken actoren. Het kan handig zijn om hiertoe onderscheid te maken tussen de “primaire” onderzochten, waar uiteindelijk de verandering moet plaatsvinden, en de “stakeholders” die nodig zijn om die verandering te bewerkstelligen. Het genoemde ontwikkelingsonderzoek van Peter (Mak, 1996) had alle kenmerken van zo’n “systeem”-aanpak. (McNiff & Whitehead, 2011; Boog & Wagemakers, 2014). Derde-persoons actieonderzoek door musici als onderzoek in een muziekmaster zal niet vaak voorkomen. Een dergelijk onderzoek vereist veel meer tijd en middelen dan er in het kader van een muziekmaster beschikbaar is. Toch zou het wel mogelijk zijn, bijvoorbeeld wanneer een community art project wordt opgezet als ontwikkelend onderzoek, of als er nieuw beleid wordt ontwikkeld voor een muziekfestival of een grootschalige muziekpedagogische activiteit.

Exemplarisch handelingsonderzoek

Vanaf ongeveer 1974 heeft Coenen samen met zijn groep onderzoekers een specifieke vorm van handelingsonderzoek ontwikkeld, exemplarisch handelingsonderzoek. Dit is een vorm van kritisch actieonderzoek. Het is gefundeerd in kritische theorie. Emancipatie en bewustwording van de noodzakelijkheid van (met name structurele) maatschappelijke veranderingen zijn er het uitgangspunt. En gezien de globale doorontwikkeling van een hard marktkapitalisme - het neoliberalisme - in ons economisch denken in de vier decennia daarna, staat dit uitgangspunt als oppositionele onderstroom voor mij nog steeds recht overeind. Dit neoliberale denken is als dominant discours in de economie in diezelfde periode ook dominant geworden in de politiek en

geïnternaliseerd in het handelen van actoren (Han, 2015). Wij zijn zelf door en door “neoliberaal” geworden. Voor het daarop gebaseerde gedrag is, zo beweert Han (2015), geen externe machtsuitoefening nodig.

De ontwikkeling van exemplarisch handelingsonderzoek heb ik van dichtbij meegemaakt. Ik ben ook betrokken geraakt bij het tot stand komen van Coenens boek: Exemplarisch Handelingsonderzoek (1987, 2012). Vervolgens ben ik deze aanpak gaan toepassen en indien de praktijk daartoe aanleiding gaf, verder gaan specificeren. De hiervoor beschreven driefasestructuur die kenmerkend is voor alle praktijkonderzoek, is erin uitgewerkt als themafase, kristallisatiefase en exemplarische fase. Het kent ook de iteratieve dynamiek van praktijkonderzoek. In figuur 2 is dit te zien:



Figuur 2

Maar uit de kritisch theoretische oorsprong van exemplarisch handelingsonderzoek wordt dat praktijkonderzoek verder ingevuld als direct democratiserende onderzoek aanpak. Het streeft in de praktijk van het onderzoeksproces een relatie tussen onderzoekers en onderzochten na als subject-

subject relatie. Daarnaast vormt het exemplarische of ervaringsleren er een belangrijk element van; onderzoeken, leren én handelen zijn geïntegreerd. Dat is in deze aanpak de betekenis van “participatie”. Zo past het ook weer binnen een bredere Angelsaksische stroming, Participatory Action Research. In exemplarisch handelingsonderzoek wordt “vormgegeven aan een gedemocratiseerd onderzoeksproces waarin onderzoekers en onderzochten een gelijkwaardige positie innemen en waarin de interpretaties van de onderzochten van hun eigen werkelijkheid het vertrekpunt zijn. “ (Coenen, 2012, 124) Deze nagestreefde invulling van participatie zal het hoofdthema zijn van de uiteenzetting die nu volgt, en die zeker ook van belang kan zijn voor een master- of doctorthesis van beroepsmusici.

Exemplarisch handelingsonderzoek kent, zoals gezegd, een driefasestructuur: een “themafase”, een “kristallisatiefase” en een “exemplarische fase”. De fasen zijn anders genoemd dan die in het ontwerp onderzoek van Mak (1995) of in de regulatieve cyclus van Van Strien (1986). Dat is om aan te geven wat de belangrijkste inhoudelijke gezamenlijke onderzoeksactiviteit is van onderzoekers en hun onderzoekspartners, de onderzochten. We lezen in Coenens samenvatting van de exemplarische cyclus: “In de eerste fase, waarin aan de hand van thema’s een beschrijving van de onderzochte werkelijkheid tot stand gebracht wordt, ligt de nadruk op onderzoeken en leren. In de kristallisatiefase verschuift de nadruk naar discussie over veranderingsgericht handelen. In de exemplarische fase ligt de nadruk op dat handelen, aan de hand van het gekozen exemplaar. Een thema is een sociaal verschijnsel waaraan, op grond van sociaalwetenschappelijk onderzoek naar de empirische werkelijkheid en bestaande interpretaties daarvan, door onderzoekers en onderzochten een belangrijke rol toegekend wordt op het onderzochte veld. Een exemplaar is een thema (of een samenhang van thema’s) dat gekenmerkt is als belangrijk en centraal verschijnsel, omdat het naar het oordeel van onderzoekers en onderzochten, typerend is voor het veld als geheel, prioriteit heeft in het veranderingsgericht handelen en het meest uitdrukkelijk verbonden is aan bredere maatschappelijke ontwikkelingen en verhoudingen.” (Coenen, 2012, 123).

Relatie onderzoeker-onderzochte

Exemplarisch handelingsonderzoek is gebaseerd op de kritische theorieën van Freire, Negt, Habermas en met name Giddens. Van de eerste twee is het concept exemplarisch leren gebruikt. Van Habermas is de notie van machtsvrije dialoog overgenomen, als contrafactisch begrip voor de relatie tussen onderzoeker en onderzochte; een dialoog onder gelijkwaardige onderzoekpartners. Later heeft Habermas dit verder uitgewerkt in een - eveneens contrafactische - handelingstheorie, zijn theorie over communicatief handelen (Habermas, 1981). Giddens ontwikkelde vanaf ongeveer midden jaren zestig van de vorige eeuw eveneens een kritische handelingstheorie, de structuratietheorie (Giddens, 1984). Bij handelen gaat het om zinvol handelen, het kernbegrip van de 'human sciences' sinds Weber, Schutz en Mead. Handelen is menselijk gedrag, dat wil zeggen, het is intersubjectief, ingebed in een cultuur en geleerd via transactionele processen. Menselijk gedrag is geënt op actief en reflexief toepassen van opgedane sociaal-culturele kennis (mimese). Handelen houdt in dat mensen actief hun leven construeren, dat ze in staat zijn tot reflectie en (sociaal) leren. Dit betekent ook dat wat ze doen of laten, voelen en denken, in essentie niet voorspelbaar is. 'You could have done otherwise', is hoe Giddens dat uitdrukt. (Boog, 2011).

De kern van een exemplarisch handelingsonderzoekproces bestaat uit twee nauw samenhangende elementen. Het eerste is het leren van nieuwe handelingsmogelijkheden door de onderzochten, empowerment. Het tweede element is de communicatieve wijze van validering, wederkerige adequaatheid. Nagaan of de wederkerige interpretatie van de werkelijkheid (definities van de situatie) klopt voor de deelnemers in handelingsonderzoek, of het een adequate interpretatie is, heeft Coenen (1987; 2001: 66 e.v.) wederkerige adequaatheid genoemd. In het verlengde van wederkerige adequaatheid ligt *empowerment*. *Empowerment* is het vergroten van het handelingsvermogen van onderzochten en trouwens ook onderzoekers. Dat houdt dus ook in dat beide onderzoekpartners in staat zijn om wederkerige adequaatheid als criterium te gebruiken. *Empowerment* is vooral de nadruk op het als "verbeterd" ervaren van de dagelijkse praktijk, het dagelijkse doen, laten, denken en voelen. In *empowerment* drukt zich nadrukkelijk uit, dat handelingsonderzoek een leerproces omvat.

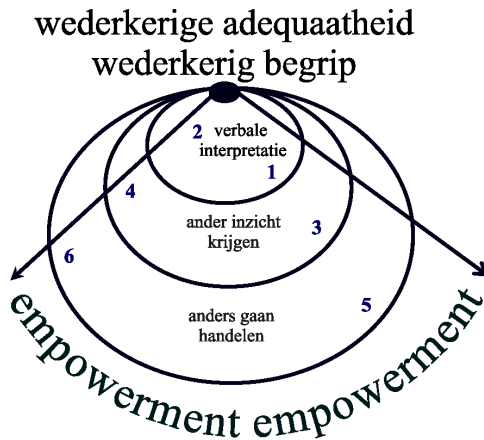
Beide, wederkerige adequaatheid en *empowerment*, kunnen alleen maar gebaseerd zijn op een relatie van wederzijds vertrouwen, het elkaar vertrouwen

geven. Maso en Smaling (1998: 109) stellen daarover dat "het hier gaat om optimale welwillendheid, waarbij ieder zijn best doet de ander zo goed mogelijk te begrijpen naar diens bedoelingen in plaats van de ander te beoordelen naar onbedoelde fouten, vergissingen en onvolkomenheden". "Openheid van geest, zich kunnen verplaatsen in het perspectief van de ander, bereidheid de eigen beperktheden te accepteren", zijn allemaal zaken die van belang zijn voor dit vertrouwen - zo vinden we bij Maso en Smaling. Vertrouwen is vooral een vertrouwde wijze van omgang van onderzoekers en onderzochten met elkaar (rapport). Onderzoekers en onderzochten, zo stelt Coenen (2001: 66 e.v..) zijn weliswaar elkaars gelijken, zij zijn niet hetzelfde. Zij hebben elk eigen vermogens en een verschillende maatschappelijke positie. Zij verwachten dan ook verschillende inbreng van elkaar op grond van verschillende competenties.

Vertrouwen heeft cognitieve en emotionele aspecten. Onderzoekers en onderzochten moeten er zowel verstandelijk navolgbaar op kunnen vertrouwen dat ze aan hun wederzijdse verwachtingen voldoen, alsook dat ze voor hun wederzijds gevoel (emotioneel) voor elkaar vertrouwd overkomen. Daarnaast is vertrouwen "op jezelf kunnen vertrouwen", geloven in je eigen kracht. Dan weet je wanneer, in welke situaties je tot bepaalde zaken in staat bent, waarvoor je het vermogen en de motivatie hebt. Dit is het belangrijkste bestanddeel van wat je je "identiteit" noemt.

Wederkerige adequaatheid en *empowerment* vormen een cyclisch leerproces, waarin wederkerig begrip centraal staat. In het onderstaande schema - figuur 4 - geven we dat weer in drie cycli, die onderzochte en onderzoeker doorlopen. Voor het schema is het handelen van de ene partij in de even, dat van de andere in oneven cijfers aangeduid. Het gaat eerst om de talige weergave van dit begrip (interpretatie), vervolgens om een veranderd inzicht (herkadering) en daarop om een veranderde wijze van praktisch handelen.

In dit schema zien we dat wederkerig begrijpen steeds opnieuw en dus vernieuwd aan de orde is in de opeenvolgende stappen in het proces. Het belangrijkste moment in deze cyclus is de omzetting van veranderde inzichten in concreet anders gaan handelen, moment 6.



Figuur 4

Op ieder moment in het onderzoeksproces stellen de onderzoekspartners in dialoog vast dat ze op de goede weg zijn, gegeven de kennis die ze hebben gekregen en de mogelijkheid die ze zien om via nieuwe handelingscripts tot een oplossing te komen. Eerst is er het wederkerig begrip. Hier is sprake van dubbele hermeneutiek: wij begrijpen elkaars verhaal, en maken duidelijk dat we - op grond van de verhalen van elk - een gezamenlijk nieuw verhaal aan het maken zijn. Verhalen geven de handelingen weer, hun achtergrond, waarin ook andere actoren een rol spelen, hun mogelijkheden en onmogelijkheden. Op grond van een gezamenlijke analyse van de verhalen, het tweede moment, proberen beide onderzoekspartners mogelijkheden te zoeken voor het ontwerpen van nieuwe handelingscripts, in dit geval de volgende stappen in het onderzoeksproces. Ze proberen gezamenlijk een nieuw verhaal te creëren met een ander plot, andere oplossingen. De nieuwe handelingscripts worden vervolgens op kleine schaal uitgetoetst, geëvalueerd, bijgesteld etc. Dit is het derde moment. Met alternatieve handelingsscenario's wordt het verloop van de gebeurtenissen anders, al blijven de figurerende actoren vaak dezelfde. Als er onoverkomelijke tegenstellingen zijn ontstaan, onderling of naar aanleiding van de test op kleine schaal, gaan ze weer terug naar een eerdere fase om daarna andere handelingscripts te gaan ontwerpen enzovoort. Misverstaan, wantrouwen en de deur dichtgooien voor de andere onderzoekspartner kunnen ook in dit proces optreden. Exemplarisch handelingsonderzoek creëert een microkosmos waarin

alle aspecten van het natuurlijke menselijke samenleven een rol spelen. In het onderzoek kunnen emotionele of relationele problemen ontstaan, mensen kunnen geblokkeerd raken. Onderzoekers in de rol van coach of begeleider van het zelfonderzoek van de onderzochten kunnen fouten maken, bijvoorbeeld verkeerde inschattingen over de mogelijkheden van de onderzochten, verkeerde methoden en technieken inzetten. Maar ook kan druk van buiten het onderzoek, in de bredere maatschappelijke situatie waarin het zich afspeelt, een rol gaan spelen als disempowerende macht, ondanks dat in het onderzoek steeds nadrukkelijk de bredere maatschappelijke context dient te worden meegenomen. Op momenten dat actoren in een maatschappelijke situatie meer macht krijgen zullen anderen die tot dan de machtigeren waren er gemakkelijk toe over gaan om hun nog bestaande overheersing in te zetten voor het behoud van hun posities. In een derde-persoons actieonderzoek is dit vrijwel altijd aan de orde. In deze zin is een dergelijk onderzoek “politiek”, ook als “persoonlijke politiek”.

In exemplarisch handelingsonderzoek moeten onderzoekers gedurende het hele onderzoeksproces steeds weer op bepaalde momenten bewuste “paradigmatische” keuzes maken. Ik bedoel daarmee dat ze van de verschillende onderzoeks- en begeleidingsparadigma’s elementen inzetten - in principe binnen de wederkerige adequaatheid uiteraard. Bijvoorbeeld kan de onderzoeker kiezen voor een houding à la de presentiebenadering (Baart & Carbo, 2014). Daarin ligt de nadruk dat de onderzoeker “er is” op het moment dat onderzochten bezig zijn zaken voor zichzelf uit te zoeken. Of hij maakt op een gegeven moment voor een bepaalde (tussen-)fase een uitgestippeld begeleidingsplan. Voor zijn overall begeleidingsaanpak kan hij aldus een plan maken met verschillende elementen uit verschillende begeleidingsstijlen of -paradigma’s. En daar zullen de nodige feedbackloops deel van uitmaken. Zo zal de onderzoeker aan het begin van de themafase vaak een machtsanalyse uitvoeren van de maatschappelijke situatie waarin het exemplarisch handelingsonderzoek plaats vindt. De onderzochten zijn daarin een factor, maar er zijn ook andere actoren - “stakeholders” - die er een rol spelen. De noodzaak daarvan zal moeten worden duidelijk gemaakt aan de onderzochten. Inclusief de mogelijkheid dat het exemplarisch handelingsonderzoek vanwege de bestaande machtsverhoudingen tot mislukking gedoemd zou kunnen zijn.

De “utopische” of contrafactische karaktertrekken

Elke geboekstaafde kritische onderzoeksaanpak zet de onderzoeker een ideaalbeeld voor. Vanaf de mens- en maatschappijoriëntatie tot en met de paradigmatische onderzoeksmethoden wordt er een rationeel geheel geformuleerd van na te streven handelwijzen van de onderzoeker, van diens relatie en communicatie met de onderzochten, de maatstaven voor geldigheid en betrouwbaarheid et cetera. De onderzoeker, de gemeenschap van onderzoekers waar hij/zij toe behoort, de onderzochten en andere maatschappelijke actoren die op enigerlei wijze bij het onderzoek zijn betrokken kunnen het onderzoek in opzet, uitvoeringen resultaat daaraan toetsen.

Met de keuze voor exemplarisch handelingsonderzoek maakt de onderzoeker - en maken de onderzochten - expliciet politiek-maatschappelijke en wetenschapspolitieke keuzes. Actie- of handelingsonderzoek was altijd al een keuze voor een kritisch theoretisch en/of kritisch hermeneutisch wetenschappelijk paradigma, verbonden aan een “humanitaire” mens- en maatschappijoriëntatie (Boog, 1989, 2003; Coenen, 1987, 2012; Reason, 1994). Deze oriëntatie ziet de mens als regisseur van zijn eigen leven. Daarnaast kent zij een belangrijke rol toe aan basisdemocratie. Kritische theorie staat wetenschap voor ogen die onderdrukkende maatschappelijke structuren aan het licht brengt, Ook als deze structuren zijn geïnternaliseerd en situatiedefinities plus de handelingsconsequenties daarvan van individuen beheersen. Het onderzoekt de autoritaire persoonlijkheid en het consumentisme. Kritische theorie staat tevens voor kritiek op het standpunt dat wetenschap “waardenvrij” is en/of daarnaar dient te streven. Het pleit in tegenstelling daarmee voor de noodzaak dat wetenschappers hun waardeoriëntaties expliciteren.

Zo is het kritisch-theoretische paradigma zowel een waardenoriëntatie die loodrecht staat op het heersende neoliberalisme als een utopie van gemeenschappen waar gelijkheid en rechtvaardigheid optimale ontwikkelingsmogelijkheden voor verschillende mensen inhouden.

Exemplarisch handelingsonderzoek en theses van musici

In het begin van dit stuk had ik al aangegeven dat musici voor hun onderzoek uitstekend terecht kunnen bij praktijkonderzoek dat de praktijkcyclus of in bepaalde gevallen de ontwerpcyclus volgt. Daarnaast kunnen ze heel goed de

strategieën van eerste-, tweede- of derde-persoons actieonderzoek volgen. De laatste strategie – derde-persoons actieonderzoek - kan worden ingevuld met exemplarisch handelingsonderzoek.

Exemplarisch handelingsonderzoek is, zoals aangegeven, een wederkerig en interactief (zelf-)onderzoeksproces van onderzoeker(s) en onderzochten. Het proces vindt plaats in een conversatieruimte, is dialogisch en ontwikkelt zich narratief in actie-reflectie-cycli (iteratie). Haar basis is een democratiserende en emancipatoire mens- en maatschappijoriëntatie, haar praktijk is gericht op het uitbreiden van het handelingsrepertoire van de onderzochten, “empowerment”.

Als onderzoeksdesign is het voor een master- of doctoraatsthese van musici zeker een mogelijkheid. Ik denk dan aan het ontwikkelen van “exemplaren”, nieuwe repertoires met ensembles, het vinden van nieuwe publieksgroepen, community art projecten en andersoortige participatieve activiteiten. Samen met de participanten en minstens op kleine schaal uitgetoet. Daarnaast kan het functioneren als een design met een zelfkritische en reflectieve werking door haar karakter dat ik heb omschreven als contrafactisch en utopisch. Exemplarisch handelingsonderzoek is, zoals alle participatieve vormen van actieonderzoek, een leerproces (Boog, 1998, 2007, 2008). Dit geldt niet alleen voor de onderzoekende partij, hier de musici, maar ook voor de onderzochten. Communicatie over een gezamenlijk onderzoek naar mogelijkheden, verbeteringen, nieuwe vormen voor het geven van concerten en dergelijke is hier expliciet krijgen wat je als musicus wil met je vak, je toekomst. Je bedenkt niet eerst zelf een optreden of uitvoering en onderzoekt dan of dat bevalt. De subject-subject-relatie tussen onderzoekende en onderzochte partij is de fundamentele kennis genererende eenheid. Zij appelleert aan de sociaal communicatieve vaardigheden van onderzoeker(s) - hier de musicus. Zij stelt vragen en eisen aan het zelfbeeld, de identiteit en het mens- en maatschappijbeeld. Een musicus moet in staat zijn een conversatieruimte te creëren. Dat is een vrijplaats waar onderzochten zich vertrouwd voelen om vrij te kunnen spreken. Zulks houdt ook in dat de musicus vóór hij/zij het onderzoek start een analyse maakt van de mogelijkheden om het onderzoek succesvol te laten zijn. Een belangrijk onderdeel is een analyse van de machtsverhoudingen in de maatschappelijke situatie waar de onderzochte partij in verkeert. Het uitbreiden van de handelingsrepertoires van onderzochten heeft daar altijd effect op. Daarnaast is het belangrijk om voldoende zelfkennis te hebben. Kun je zo’n

analyse uitvoeren of kun je een opdracht formuleren om dat te laten doen? Kun je dit soort communicatieve processen aan? En ten slotte is er de niet onbelangrijke vraag naar de middelen die je ter beschikking staan zoals administratieve ondersteuning, geld voor allerlei uitgaven, ruimten voor bijeenkomsten, de tijd die nodig is voor zo'n project. Nodig is ook een goede begeleiding vanuit de staf en een liefst ook een begeleidingsgroepje van deskundigen - de zogenaamde "critical friends". Dat zijn mensen die de wereld van de onderzochte partij (van binnenuit) kennen en daarnaast ervaring hebben met onderzoek in het kader van een master of doctoraatstraject. Bij de start moet er ook rekening mee gehouden worden dat de middelen en mogelijkheden van de onderzochte partij ook zijn geïnventariseerd. Zij gaan idealiter in de loop van de eerste fase al meedoen aan de opzet en de planning van het onderzoek.

Slot

Via het onderzoek van Peter, de praktijkcyclus van Van Strien, en actieonderzoek in het algemeen ben ik uitgekomen bij exemplarisch handelingsonderzoek. Deze aanpak heeft mijn onderzoekshandelen, het denken over onderzoek en het doceren van onderzoek vanaf 1974 geïnspireerd en vormgegeven. Ook in mijn samenwerking met Peter. Elke belangrijke sociaalwetenschappelijke methodologie kent een kern van waarden en normen die de methodologische reflectie van de onderzoeker die er gebruik van maakt sturen. Deze set waarden en normen is verbonden met een mens- en maatschappijoriëntatie, die van de onderzoeker met name een kritische reflectie vraagt over diens eigen invulling daarvan, niet in de laatste plaats in de praktijk van het onderzoek. Ik heb aangegeven dat exemplarisch handelingsonderzoek precies deze reflectie ook kan uitlokken bij musici die praktijkonderzoek gaan doen, dat van collegae lezen of onderzoekers een opdracht geven voor hen een vraag of probleem door middel van onderzoek te gaan oplossen.

Afijn, Peter, dit heeft mij al de tijd van onze samenwerking geïnspireerd.

Literatuur

- Baart, A. & Carbo, C. (2014). *De zorgval. Analyse, kritiek en uitzicht*. Amsterdam: Uitgeverij Thoeris.
- Boog, B. (1989). Het aktionalistisch paradigma van Alain Touraine cs. *Sociologie van de nieuwe tegenbeweging*. Hoogezand: Stubeg.
- Boog, B. (1998). The Dialectic of Adequacy and Empowerment: The Learning Process of Action Researchers. In: Boog, B., Coenen, H., Keune, L. & Lammerts, R. (red.): *The Complexity of Relationships in Action Research*. Tilburg: Tilburg University Press, 51- 63.
- Boog, B. (2003). The Emancipatory Character of Action Research, Its History and the Present State of the Art. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, Vol. 13, 6, 426-438.
- Boog, B. (2007). Quality of Action Research: Reciprocal Understanding of Academic Researchers and Participating Researchers. In: Ponte, P. & Smit, B. (red.). *The Quality of Practitioner Research. Reflections on the Position of the Researcher and the Researched*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, 65-76.
- Boog, B. (2008a). Exemplarisch handelingsonderzoek: een methodologie voor meester-professionals. In: Jacobs, G., Meij, R., Tenwolde, H. & Zomer, Y. (red.) *Goed Werk. Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP, 244-255.
- Boog, B., Preece, J., Slagter, M., Zeelen, J. (red.). (2008b). *Towards Quality Improvement of Action Research. Developing Ethics and Standards*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Boog, B. (2011). Actieonderzoek of handelingsonderzoek. In: De Boer, F. & Smaling, A. (red.) *Benaderingen in kwalitatief onderzoek*. Meppel: Boom Lemma, 57 -65.
- Boog, B. & Wagemakers, A. (2014). Actieonderzoek: mogelijkheden en voorbeelden. In: Dijkum, C. van & Tavecchio, L. (red.) *Praktijkonderzoek in ontwikkeling. Nieuwe inzichten en voorbeelden*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers, 15-28.
- Coenen, H. (1987). *Handelingsonderzoek als exemplarisch leren. Een bijdrage aan de fundering van de methodologie van handelingsonderzoek*. Groningen/Utrecht: Konstapel/Jan van Arkel.

- Coenen, H. (2012). *Exemplarisch Handelingsonderzoek*. Herziene uitgave.
Valkenburg, B. & Coenen-Hanegraaf, M. (red.). Utrecht: Jan van Arkel.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity.
- Han, B.-C. (2015). *Psychopolitiek. Neoliberalisme en de nieuwe machtstechnieken*.
Amsterdam: Van Genneep.
- Jackson, T. (2012). *Welvaart zonder groei*. Utrecht: Jan van Arkel
- Mak, P. (1995). *Muziekonderwijs voor mensen met een verstandelijke handicap. De ontwikkeling van een methode voor het geven van muzieklessen op toetsinstrumenten*.
Assen: Van Gorcum.
- Maso, I. & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*.
Meppel: Boom
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2009). *Doing and Writing Action Research*. London: Sage
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2011). *All You Need to Know about Action Research*.
London: Sage.
- Reason, P. (red.). (1994). *Participation in Human Inquiry*. London: Sage.
- Strien, P. van (1986). *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen: Van Gorcum.

Het kunstenaarsinterview als ontmoeting en methode

Leo Delfgaauw

*'Het verhaal wordt niet geregeerd door de stem: door het oor.'*¹

Inleiding

Voor iemand wiens loopbaan zich afspeelt op het snijvlak van muziek, onderwijs en onderzoek, zal het aandachtig luisteren een vertrouwde bezigheid zijn. Muziekspel in oefening en uitvoering heeft Peter Mak gedurende vele jaren geconcentreerd beluisterd. En het geïnteresseerd aanhoren van commentaar, vragen en verhalen van anderen heeft in belangrijke mate bijgedragen aan de autoriteit van zijn eigen spreken. Er zijn vele manieren van luisteren en er zijn talrijke vormen van spreken. Eén van de gespreksvormen waarin het vertellen en het luisteren centraal staan, is het interview. Dit is er immers op gericht iemand te laten spreken en diens woorden te horen binnen het kader van een gerichte belangstelling. In het interview zijn het vertellen en het luisteren complementair. Daarbij kent het interview een zekere intimiteit in de ontmoeting tussen verteller en luisteraar. Het is mogelijk om die reden dat het interview met kunstenaars de laatste jaren een steeds prominentere plek in de kunstbeschouwing lijkt te hebben ingenomen; het getuigt van de wens om dichterbij de inzichten, denkbeelden en ervaringen van de kunstenaar te komen en om diens werk beter te kunnen doorgronden in de overwegingen die er aan ten grondslag liggen. In deze bijdrage ter ere van Peter Mak wil ik in kort bestek nader ingaan op de recente aandacht voor het kunstenaarsinterview als vorm van kennismaking met, en onderzoek naar, de artistieke praktijk. Dat ik mij hierbij richt op de beeldende kunst zal Mak mij vanwege zijn brede belangstelling voor de kunsten hopelijk niet euvel duiden. Ik wil de – recente – geschiedenis van het kunstenaarsinterview bespreken alsmede het interview als kunsthistorische bron en de betekenis van het interview voor de narratieve biografie van de kunstenaar. En, tot slot, aandacht geven aan de analyse van het kunstenaarsinterview.

¹ Calvino (1982), p. 125.

Korte geschiedenis

Verhalen hebben ten aanzien van kunst en kunstenaars altijd een grote rol vervuld. De kunstgeschiedenis is in belangrijke mate gestoeld op levensverhalen die zijn opgetekend door biografen als Giorgio Vasari, Karel van Mander en anderen. Michael Baxandall schrijft dan ook:

If one looks at the origins of modern art history and art criticism, which are in the Renaissance, it is noticeable that really it arose out of conversation.²

'De kunstgeschiedenis begon met een anekdote', schrijft eveneens Bram Kempers, om vervolgens te refereren aan Vasari's verhaal over het *wonderbaarlijk natuurtalent* van de jonge schaapherder Giotto.³ Ernst Kris en Otto Kurz hebben overtuigend laten zien dat deze narratieve traditie gekenmerkt wordt door tal van *'Künstleranekdoten und biographische Motive'*.⁴ Het is dus de vraag in hoeverre dergelijke topoi ook in (biografische) interviews aanwezig zijn en welke rol zij spelen in het vertelde zelfbeeld van de kunstenaar en diens artistieke praktijk.⁵

Het is de moeite waard om in kort bestek de geschiedenis van het kunstenaarsinterview te beschouwen. Binnen het kunsthistorische en biografische onderzoek naar de levensloop van kunstenaars lijkt het interview als onderzoeksinstrument een bijzondere plaats in te nemen.⁶ Toch is de geschiedenis van het kunstenaarsinterview feitelijk nog ongeschreven alhoewel er recent wel meer belangstelling voor lijkt te ontstaan.⁷ Over het algemeen zien we dat voor onderzoek naar (de geschiedenis van) het kunstenaarschap en de artistieke praktijk vooral schriftelijke bronnen worden gebruikt zoals brieven, registers, akten, catalogi en allerlei andere archiefstukken. Dergelijk materiaal is vooral sinds de negentiende eeuw in ruime mate aanwezig en voor onderzoek benut.

² Baxandall (1985), p. 137.

³ Kempers (1987), p. 15.

⁴ Kris & Kurz (1934 [1995]), p. 29.

⁵ 'A mixture of fantasy and conjecture, anecdote and metaphor are the likely companions of a working process which is as much concerned with concrete things as it is with words.' Searle (1993), p. 13.

⁶ Diers, Blunck & Obrist (Hg.) (2013).

⁷ 'Für die Geschichte der Kunst und der Kunsttheorie hat das Interview als Gattung inzwischen eine Bedeutung erhalten, die nach einer gründlichen Untersuchung verlangt.' Uit: Michael Diers, 'Infinite Conversation, oder: Das Interview als schöne Kunst betrachtet', in: Diers, Blunck & Obrist, 2013, p. 35.

Maar ondanks deze rijkdom aan bronnen zijn er wel *specifieke methodische problemen*. Zo stelt Annemieke Hoogenboom:

*Dat kunst en kunstenaars relatief goed gedocumenteerd zijn, hangt samen met de speciale waarde die aan kunst toegekend werd, en wordt. Deze bijzondere waardering heeft het kunstenaarschap echter beladen met normen en idealen, met tradities, retoriek en gemeenplaatsen. Dat mythische karakter van het beroep van de kunstenaar vormt in methodisch opzicht de belangrijkste, zij het boeiende, moeilijkheid in het onderzoek naar de geschiedenis van het vak. Niet zelden namelijk blijkt de geschetste realiteit meer een afspiegeling te zijn van een gewenste ideale situatie dan van de werkelijkheid zelf.*⁸

De methodische problemen die Hoogenboom signaleert gelden, *mutatis mutandis*, ook voor interviews met kunstenaars; het mythische karakter van het kunstenaarschap kan het gesprek immers kleuren en een beeld van een geïdealiseerde, of anderszins vertekende, werkelijkheid oproepen. Ook hier is dus sprake van een geschetste realiteit. Het aanzien van de kunstenaar kan leiden tot een zekere aanpassing van de vraagsteller of van de vragen. Maar de kunstenaar kan zich evenzeer, bewust of onbewust, door beeldvorming laten beïnvloeden en deze gebruiken in zijn presentatie en profilering. Kunstcriticus en tentoonstellingsmaker Michael Peppiatt schrijft dan ook:

*Artists have always used interviews and statements to shape the way the public views them and their work, even if they are barely conscious of wishing to project a certain 'image'.*⁹

Elliot Mishler spreekt in dit verband van *identity performances*.¹⁰ Hij noemt het interview een dialogisch proces:

*(...) a complex sequence of exchanges through which interviewer and interviewee negotiate some degree of agreement on what they will talk about, and how.*¹¹

⁸ Hoogenboom (1993), p. 9.

⁹ Peppiatt (2012), p. vi.

¹⁰ Mishler (1999), p. 19.

¹¹ Idem, p. xvi.

Feitelijk is het gesprek, zowel vanuit de interviewer als vanuit de geïnterviewde, een verbale constructie van de werkelijkheid. Desondanks is het interview volgens Peppiatt de beste manier om de wereld van de kunstenaar te leren kennen:

So while we should indeed be on our guard as to what artists say, comparing it (...) with what they actually do, interviews -what artists say and the way they say it- remain the best introduction to their world.¹²

Maar misschien dat juist vanwege het mythische karakter het kunstenaarsinterview steeds meer een podium heeft gekregen in de media.¹³ Dit betreft meestal een journalistieke vorm van gesprek en beschouwing. Het kunstenaarsinterview heeft zich, naast de kunstkritiek, tot een geheel zelfstandig genre ontwikkeld. Beroemd in ons land zijn bijvoorbeeld de gesprekken met kunstenaars door gerenommeerde journalisten als Bibeb, Lidy van Marissing en Ischa Meijer. Meer recente voorbeelden zijn onder meer de gebundelde kunstenaarsgesprekken van Hans den Hartog Jager (2004), Peter Henk Steenhuis (2006), Sacha Bronwasser (2011) en Roos van der Lint e.a. (2013). Den Hartog Jager vond zijn inspiratie in de interviews die David Sylvester al in de jaren zestig hield met Francis Bacon. En net als zijn voorbeeld wil hij vooral aandacht geven aan de *'praktische aspecten van de schilderkunst (...) zodat er niet wordt getheoretiseerd over de hoofden van de schilders heen, maar ze zoveel mogelijk zelf aan het woord komen en zo de lezer vertrouwd kunnen maken met hun werk- en denkwijze.'*¹⁴ En *'daarmee lag ook de interviewvorm voor de hand.'*¹⁵ Bronwasser toont zich eveneens voornamelijk geïnteresseerd in het proces van het maken van kunstwerken. Zij schrijft: *'Wat de gedachte er achter is wordt vaak wel uitgelegd, maar hoe ze gemaakt zijn en hoe ze daar gekomen zijn, lijkt een te prozaïsche vraag voor zoiets hooggestemd als kunst. Toch is het juist het vragen naar het 'hoe' dat mij aan het schrijven zette. Ik stel die vraag graag.'*¹⁶ Steenhuis wil kunstenaars horen *'die zichzelf en hun werk kunnen en willen kritiseren.'*¹⁷ Hij refereert hierbij aan een uitspraak van schrijver Willem Brakman:

¹² Idem, p. viii.

¹³ Hiertoe behoren uiteraard ook de interviews die bijvoorbeeld voor radio en televisie zijn gemaakt en waarvan een aantal via internet beschikbaar is.

¹⁴ Den Hartog Jager (2004), p. 11.

¹⁵ Idem, p. 12.

¹⁶ Bronwasser (2011), p. 7.

¹⁷ Steenhuis (2006), p. 7.

dat 'het belang van zelfkritiek niet genoeg [kan] worden benadrukt, deze dient alle denken te volgen als een schaduw van wantrouwen. Het zichzelf kunnen hernemen is de kwaliteit der sterken.'¹⁸ Van Roos van der Lint e.a. verschenen gebundelde interviews in 2013 onder de titel *Waarom ik kunst maak...* De gesprekken getuigen vooral van de fascinatie voor 'een heel gek beroep' en juist dat 'maakt deze mensen zo inspirerend om aan het woord te laten.'¹⁹ Het mythische karakter van het kunstenaarschap leidt duidelijk een hardnekkig bestaan.

Men kan zich afvragen waarom het is dat juist kunstcritici de behoefte hebben om de kunstenaar zelf aan het woord te laten en om 'niet over hun hoofden heen te theoretiseren'. Is dit mogelijk ontstaan in een periode dat het kunsttheoretisch discours vooral ook zelf ter discussie kwam te staan en werd bekritiseerd vanwege het hermetische karakter en cryptische taalgebruik? Bronwasser constateert vermoeidheidsverschijnselen in het discours en stelt dat er na de laatste eeuwwisseling sprake was van een *discursive turn*: 'we zouden van kunst moeten leren. Een stroom debatten, seminars en groepsgesprekken, vaak in belabberd internationaal jargon - Engels - was het gevolg. Kunst leek, als je er over las, alleen nog maar uit taal te bestaan.'²⁰ Is het misschien dat vanwege deze 'taligheid' van de kunst de kunstenaarsuitspraak als authentieke bron wordt beschouwd bij de analyse en de duiding van het kunstwerk? Zeker in een tijd dat, zoals Den Hartog Jager stelt, ook schilders denkers waren geworden: 'Denkers over illusie en werkelijkheid. Over beeldcultuur. Over de mate waarin de afbeelding nog een werkelijkheid vertegenwoordigde.'²¹ En deze gedachten werden zowel in beeld als in taal uitgesproken. De betekenis die wordt gehecht aan de kunstenaarsuitspraak als een bron voor zijn werk, heeft tot een eigen genre publicaties geleid; tijdschriften met interviews en gesprekken. Juist in een periode dat beeldende kunst 'alleen nog maar uit taal [leek] te bestaan' verschenen kunstenaarstijdschriften als een alternatief medium voor de uiting en verspreiding van artistiek gedachtengoed:

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Anna van Leeuwen, in Van der Lint e.a. (2013), p. 9.

²⁰ Bronwasser (2011), p. 8.

²¹ Den Hartog Jager (2004), p. 9.

*During the 1960s and 1970s magazines became an important new site of artistic practice, functioning as an alternative exhibition space for the dematerialized practices of conceptual art.*²²

Meest beroemd is waarschijnlijk het in 1969 door Andy Warhol begonnen tijdschrift *Interview* dat zich specifiek richtte op kunstenaars en andere 'celebrities'. Het tijdschrift onderscheidde zich vooral door de vorm waarin de gesprekken werden gevoerd en gepubliceerd: *'From the beginning, the magazine sought to shake up the rigid question-and-answer format of the interview (...).'*²³ Al in het eerste nummer geeft een interviewer aan dat *'[he] does not like the form of the interview and the implication of the form that the person has information to be given to the interviewer which the interviewer does not have and can not get except by asking.'*²⁴ Ongetwijfeld hebben de vraaggesprekken met velerlei beroemdheden sterk bijgedragen aan Warhols eigen naam en faam. Hier krijgt het interview dus nog een extra dimensie met betrekking tot de positie van de interviewer of uitgever. Lars Blunck en Michael Diers spreken in dit verband van een *'strategisch betriebene mediale Selbstinszenierung.'*²⁵

In 1970 verscheen het eerste nummer (van in totaal slechts dertien) van *Avalanche*. Ook dit tijdschrift richtte zich expliciet op interviews met kunstenaars.²⁶ De gesprekken waren informeel en openhartig en gaven de lezer de ervaring bij de kunstenaar in het atelier te zijn (*'allowing us to imagine that we are eavesdropping on history'*²⁷):

*The interviews capture the rhythms and cadences of natural speech, brimming with pauses, non sequiturs, phatic expressions – those qualities that characterize actual conversations.*²⁸

²² Allen (2011), p. 1.

²³ Idem, p. 268.

²⁴ Ibid.

²⁵ Lars Blunck & Michael Diers, 'The Point of Interview. Zur Einführung' in: Diers, Blunck & Obrist (2013), p. 22.

²⁶ Allen (2011), p. 91.

²⁷ Idem, p. 104.

²⁸ Ibid.

Interview en *Avalanche* boden met hun opmerkelijke vraaggesprekken vroege voorbeelden van een conversatiemethode die later steeds meer als instrument van narratief onderzoek zou worden gehanteerd.²⁹

Musea en kunstenaarsinterviews

Niet lang na haar aanstelling liet de voormalige directeur van het Stedelijk Museum Amsterdam, Ann Goldstein, weten dat zij een wetenschappelijk programma voor orale geschiedenis van de kunstwereld wilde opzetten. Zij wilde onder meer gesprekken met kunstenaars opnemen en zei hierover: *'Zij vormen een belangrijke aanvulling op de archieven. In de VS hebben de Archives of American Art zo'n programma, samen met het Getty Museum en universiteiten.'*³⁰ Inderdaad lijken de Verenigde Staten een voorsprong te hebben in deze vorm van 'oral history'. Verschillende instellingen zijn hierin actief en leggen gesprekken met kunstenaars vast als een *'vital resource to anyone interested in American culture.'* Doel van de Archives is vooral om de verhalen te documenteren en voor studie toegankelijk te maken die zonder centrale bewaarplaats waarschijnlijk verloren zouden gaan. Maar Peter J. Schneemann ziet nog een andere bedoeling achter deze archivering van kunstenaarsgesprekken, namelijk het verbreden van de historische blik op de recente kunstgeschiedenis en het aandacht geven aan de minder bekende kunstenaars. Daarbij zou ten aanzien van de bekendere kunstenaarsnamen een genuanceerder beeld kunnen ontstaan:

*Die methodologische Reflexion, die die Geschichtswissenschaft im Umgang mit der Oral History leistete, sollten auch zu einer langsamen Neuorientierung gegenüber dem Eigenleben der Erzählungen und den Stilisierungen der Helden der 40er und 50er Jahre führen.*³¹

Het Artists Documentation Program (ADP), gelieerd aan de Menil Foundation, verzamelt interviews met kunstenaars *'in order to gain a better understanding of their*

²⁹ Kvale & Brinkmann (2009).

³⁰ 'Goldstein wil orale verhalen over kunst' in: *NRC Handelsblad*, 8-12-2011.

³¹ Peter J. Schneemann, 'Formate und Funktionen der künstlerischen Selbstaussage. Die Produktion von Quellenschriften in der amerikanischen Kunstszene der 1950er Jahre.', in: Diers, Blunck & Obrist, 2013, p. 145.

*materials, working techniques, and intent for conservation of their works.*³² In dit programma ligt het accent dus op het vastleggen van technische en materiële informatie ten behoeve van beheer en behoud van kunstwerken. Deze opzet heeft ook in Nederland navolging gekregen en verschillende musea werken hierbij samen met de Stichting Behoud Moderne Kunst / Instituut Collectie Nederland in het project Kunstenaarsinterviews. Dit project is opgezet ten behoeve van de conservering van moderne kunst vanuit de gedachte dat gesprekken met kunstenaars van belang kunnen zijn bij het beheer en behoud van moderne en hedendaagse kunst. In 1998 nam het ICN het initiatief om met kunstenaars, die vertegenwoordigd zijn in de collectie van het ICN, gesprekken te voeren over het gebruik van materialen en technieken en de betekenis hiervan voor het kunstwerk. Ook kan de kunstenaar belangrijke informatie leveren over de presentatie of de installatie van het werk, over de acceptatie van veroudering en over conserveringsmaatregelen die getroffen moeten worden.

De SBMK en het ICN hebben inmiddels twee grote projecten met betrekking tot het kunstenaarsinterview uitgevoerd: het Pilotproject Kunstenaarsinterviews en het vervolg Kunstenaarsinterviews / Kunstenaarsarchieven. Hierbij zijn in Nederland werkende kunstenaars geïnterviewd door een interviewkoppel bestaande uit een conservator en een restaurator. In 1999 hebben de beide instellingen een handleiding voor kunstenaarsinterviews opgesteld; *Concept Scenario for Artists' Interviews* en voorjaar 2012 verscheen de publicatie *The Artist Interview. For conservation and presentation of contemporary art.*³³ Kennis en ervaring op het gebied van conservering van moderne kunst worden ook gedeeld binnen het International Network for the Conservation of Contemporary Art (INCCA) en interviews met kunstenaars zijn meer en meer een onderdeel geworden van de internationale conserveringspraktijk.

Levensloopinterviews met kunstenaars

Behalve dat het kunstenaarsinterview zich binnen de kunstkritiek en kunstgeschiedschrijving als genre heeft ontwikkeld en dat het als instrument bij conserveringsvraagstukken kan worden gebruikt, heeft het interview nóg een belangrijke rol gekregen. Ten aanzien van vragen over loopbaan, biografie, leeftijd

³² Zie: <http://adp.menil.org/>

³³ Beerkens et al. (2012).

en ontwikkeling van kunstenaars spelen interviews een steeds belangrijker rol. Middels vragen en gesprekken worden kunstenaars gehoord over hun levensloop en carrière en zo betrokken bij specifieke beroeps gerelateerde kennis en projecten op het gebied van persoonlijke en professionele ontwikkeling. De nog tamelijk recente belangstelling voor vraagstukken op het gebied van ouder worden en levenslang leren, hebben ook geleid tot nieuw onderzoek naar de levensloop in relatie tot de artistieke praktijk.³⁴ Succesvolle tentoonstellingen als de 'late Rembrandt' in het Rijksmuseum en van de 83-jarige herman de vries (zonder hoofdletters!) op de Biënnale van Venetië illustreren deze nieuwe belangstelling voor wat wel genoemd wordt de *Altersstil* van het gevorderde kunstenaarschap.

(Levens)verhalen worden verteld binnen een *frame of interaction*.³⁵ Een interview biedt een vorm en context voor het vertellen van een verhaal. Een narratief interview stelt het verhaal van de geïnterviewde en diens wijze van vertellen centraal. Met een eerste 'open' vraag nodigt de interviewer zijn gesprekspartner uit om zoveel mogelijk te vertellen en om daarin zelf accenten en richting te bepalen.

*The narrative interview is ... one of those data collection techniques which attempt to reconstruct, as immanently as possible, the stock of experience and orientation of the informant, with the researcher largely refraining from exerting any influence ... and with the informant's viewpoint determining what is relevant and what is not.*³⁶

Het narratieve interview is een bruikbaar instrument voor kwalitatief onderzoek. Het sociologisch onderzoek van de Chicago School kan als belangrijke voorloper kan worden gezien.³⁷ Feitelijk is een narratief interview gericht op het genereren van kennis en inzicht op basis van de reflecties en de verhalen van de

³⁴ Leo Delfgaauw, 'Wijzer dan God? Oudere kunstenaars en een leven lang leren', in: Luyten (2013), pp. 135-149.

³⁵ Alheit, (1982, 1984), p. 3.

³⁶ Fritz Schütze, geciteerd in: Peter Alheit (1986), p. 23. Cf. Kvale & Brinkmann (2009), p. 155: 'After the initial request for a story, the main role of the narrative interviewer is to remain a listener, abstaining from interruptions, occasionally posing questions for clarification, and assisting the interviewee in continuing to tell his or her story. Through questions, nods, and silences, the interviewer is a co-producer of the narrative.'

³⁷ 'In particular, the Chicago School in sociology, which studied the urban experience in Chicago in the 1930s and 1940s, can be mentioned as an important forerunner of the later interest in qualitative research interviewing (...)' Kvale & Brinkmann (2009), p. 9.

geïnterviewden. De setting en de omstandigheden van het gesprek zijn wezenlijk voor het welslagen van het interview. Kvale en Brinkmann beschouwen het interviewen als een vaardigheid (*craft*) welke geleerd en geoefend kan worden. Terwijl het interview dus een professionaliteit moet hebben, dient het tegelijk een mate van ongedwongenheid te kennen om tot werkelijke uitwisseling te komen. Kvale en Brinkmann benadrukken dat een interview vooral ook een interactie is tussen twee personen met een gelijke belangstelling.³⁸ Er zijn gewoonlijk in het narratieve interview drie fasen te onderscheiden: in de eerste fase geeft de interviewer een toelichting op de inhoud en de opzet van het onderzoek en de vraagstelling die daarbij centraal staat. De interviewer probeert de geïnterviewde tot vertellen te brengen door een open beginvraag te stellen. In de tweede fase wordt de geïnterviewde zoveel mogelijk tijd en ruimte gelaten om op deze vraagstelling in te gaan en daarop te reflecteren vanuit zijn persoonlijke situatie en ervaring. In de derde fase kan de interviewer de vraagstelling nog specificeren of de geïnterviewde verzoeken om een enkel punt nader toe te lichten. In deze opzet krijgen beide partijen voldoende gelegenheid om dat te vragen c.q. te vertellen wat zij wezenlijk en relevant achten. De op deze wijze verkregen levensverhalen van kunstenaars vormen een rijke bron van informatie over zowel de persoonlijke biografie als over talrijke aspecten van de professionele praktijk:

*In the case of the artist, an account of the life in chronological order is interwoven with descriptions of the works and the body and character of the artist, along with subjects attendant on the production of the works of art, such as the artist's schooling, his patronage by men of wealth, power, and status in the society, and his technical skills. Each of these is a prominent aspect of the biography of the artist.*³⁹

Een groot en belangrijk interview-project was *Above Ground*; een studie naar oudere beeldende kunstenaars in New York.⁴⁰ Dit onderzoek was opgezet door het Research Center for Arts and Culture at Columbia University's Teachers College (RCAC). Doel van het project was om de sociale en maatschappelijke positie van

³⁸ 'The research interview is based on the conversations of daily life and is a professional conversation; it is an inter-view, where knowledge is constructed in the inter-action between the interviewer and the interviewee. An interview is literally an *inter view*, an inter-change of views between two persons conversing about a theme of mutual interest.' Kvale & Brinkmann (2009), p. 2.

³⁹ Soussloff (1997), pp. 32-33.

⁴⁰ Jeffri (2007).

oudere kunstenaars beter in zicht te krijgen. Onderzocht werd of en hoe kunstenaars kansrijk zijn in *'successful aging'* en hoe zij hiermee anderen tot voorbeeld zouden kunnen zijn. Honderden *'in-depth interviews'* brachten de verhalen naar boven van kunstenaars van verschillende disciplines, etnische achtergrond, taal en sociale omgeving. Juist de interviewvorm bleek voor de betrokkenen een bijzondere betekenis te hebben:

*(...) giving the artist an opportunity to reflect back on his life and think about questions he may not have thought of before, especially those regarding well-being and awareness made the interview a kind of life review process. And, in some ways, for some artists, art is a life review.*⁴¹

Above Ground heeft in Nederland nog geen directe navolging gekregen. Toch zijn er wel projecten en initiatieven geweest die getuigen van een toenemende belangstelling voor het vastleggen van herinneringen, ervaringen en inzichten van oudere kunstenaars. Achterliggend is vaak het besef dat met de persoonlijke verhalen ook een deel van een institutionele geschiedenis kan worden vastgelegd. Zo namen de Rotterdamse Academie van Beeldende Kunsten en het Centrum Beeldende Kunst Rotterdam het gezamenlijke initiatief tot het vastleggen van een *'oral history'* in de periode 1994-1997 van *'de beeldende kunstscène in Rotterdam zoals ervaren en geschetst door meer dan veertig actoren die allen voor 1934 zijn geboren.'*⁴² Dit initiatief leidde tot de publicatie *Rijk ben ik er nog niet van geworden. 47 Rotterdamse beeldende kunstenaars* waarin vraaggesprekken met oudere kunstenaars zijn opgenomen die als student of docent aan de Academie verbonden zijn geweest.

Een recent voorbeeld van een methodisch gebruik van kunstenaarsinterviews wordt gevormd door het proefschrift *Kunstlevens* van Rhea Hummel.⁴³ Zij heeft onderzoek gedaan naar de levensbeschouwing van hedendaagse Nederlandse beeldend kunstenaars en schrijvers. Hiertoe nam zij dertig levensverhalen in interviewvorm af. In haar methode van onderzoek heeft Hummel voornamelijk de theorieën van Catherine Kohler Riessman en van Elliot Mishler betreffende narrativiteit gevolgd.⁴⁴ In haar studie beschrijft Hummel de ervaringen die zij

⁴¹ Idem, p. 21.

⁴² Tonkens (1997), p. 5.

⁴³ Hummel (2011).

⁴⁴ Idem, p. 25.

opdeed bij het interviewen en zij geeft aan dat 'met het geven van korte aanzetten of vragen een uitgebreid verhaal [wordt] gegenereerd.'⁴⁵ Zij omschrijft dit zelfs als een 'woordenstroom'. Het is opmerkelijk dat ook andere auteurs aangeven dat beeldende kunstenaars zich vaak makkelijk en welbespraakt over hun werk en kunstenaarschap uitlaten. Zo zegt de vermaarde Britse kunstjournalist Adrian Searle:

*What artists say and what they do, often function at a tangent to one another; artists are more usually concerned with objects than they are with explanations, yet it is rare to find an inarticulate artist, even if their particular use of language may well be as inventive and as disregardful of the niceties of logic as the works that they are attempting to discuss.*⁴⁶

Deze specifieke aard van het kunstenaarsinterview vraagt echter om een eveneens specifieke benadering in de analyse en de interpretatie van het vertelde. Het kunstenaarsinterview is een bruikbaar instrument in het onderzoek naar artistieke praktijken en kunstenaarsbiografieën voor zover de methodologie deze specificiteit onderkent en recht doet.

Methode en analyse

In de vertelling kan de geïnterviewde zelf de volgorde bepalen, accenten en wendingen aanbrengen en associaties en richtingen volgen. Dit betekent dat de verteller centraal staat en dat deze de tijd moet krijgen om zijn verhaal te doen. Het aspect van tijd is belangrijk en daarmee behoren ook de pauzes, het nadenken, de zijpaden en de uitweidingen tot de vertelling. De betekenis van het narratieve interview ligt zowel in de vorm als in de inhoud van het vertelde. En ook al gaat de analyse in dit onderzoek niet specifiek in op linguïstische aspecten van een vertelling, dan nog hebben bepaalde zegswijzen en uitdrukkingen dikwijls een bijzondere betekenis binnen de strekking van het vertelde. De wijze van vertellen en significant taalgebruik 'zeggen' iets over het belang van de mededeling en de vertelling representeert een specifieke vorm van narratieve kennis:

⁴⁵ Idem, p. 21.

⁴⁶ Searle (1993), p. 13.

People's tendency to tell stories about their lives and experiences should not be regarded as a subjective distortion of objective facts. Rather, important parts of human living and experiencing are storied, which means that a narrative expression of these parts is needed in order to capture their essential features. ⁴⁷

Voor de analyse van interviews biedt Elliot Mishler een bruikbare benadering met het onderscheid van drie belangrijke aspecten van *narrative as praxis*; dat het een sociaal gesitueerde activiteit is, dat het uitdrukking geeft aan identiteit (*identity performance*) én dat vorm en inhoud van de vertelling versmelten, ofwel dat de inhoud van het vertelde niet los gezien kan worden van de manier waarop het verteld wordt.⁴⁸ Bij de narratieve analyse moeten deze karakteristieken in ogenschouw worden genomen en dit geldt dus ook voor de analyse van interviews. Deze volgt uit de zorgvuldige registratie en transcriptie van de interviews. De transcripties vormen de basis voor analyse en interpretatie.⁴⁹

Ook het *frame of interaction* en de setting van het gesprek zijn betekenisvol. Deze *storytelling atmosphere* kent twee belangrijke voorwaarden; de beschikbaarheid van tijd en het centraal stellen van de verteller.⁵⁰ Verhalen vertellen neemt tijd en een interview moet die ook bieden. Zeker in de hectiek van het dagelijks leven wordt de beschikbaarheid van tijd gewaardeerd als rust en aandacht. Het centraal stellen van de verteller wil zeggen dat deze ongestoord zijn verhaal kan doen en zich van belangstelling voor zijn verhaal verzekerd weet. Er moet dus een basis van aandacht en vertrouwen zijn.

Zelfs in een open interview is de invloed van de interviewer door zijn aanwezigheid niet te onderschatten en daarom is reflexiviteit van groot belang.⁵¹ Ook het luisteren (gehoor geven) is hierin een actieve bijdrage. Narratieve analyse bestaat in het kritisch vergelijken en onderbouwd interpreteren van het vertelde om tot begrip te komen van de betekenis er van. Hun kracht ontlenen

⁴⁷ Kvale & Brinkmann (2009), p. 303.

⁴⁸ Mishler (1999), pp. 17-20.

⁴⁹ 'By transcribing (...) interpretive categories emerge, ambiguities in language are heard on the tape, and the oral record -the way the story is told- provides clues about meaning.' Kohler Riessman, 1993, p. 58.

⁵⁰ Alheit, (1982, 1984), p. 3.

⁵¹ 'Put simply, reflexivity is the recognition that the product of research inevitably reflects some of the background, milieu and predilections of the researcher. (...) The qualitative researcher, like all other researchers, cannot claim to be an objective, authoritative, politically neutral observer standing outside and above the text of their research reports.' Gibbs (2007), p. 91.

interpretaties aan de mate waarin ze in hun context⁵² geldig zijn en daarom is dit contextualiseren essentieel bij de analyse.⁵³

Uiteindelijk is de interviewver telling een uitwisseling met en tegenover de ander. Een reflectie, in de dubbele zin des woords, in de aanwezigheid van de ander. Het verhaal formuleert identiteit en individualiteit en plaatst deze tegelijk binnen een sociale omgeving.⁵⁴ De Amerikaanse socioloog Richard Sennett noemde het verhaal een *ordescheppend mechanisme*.⁵⁵ En, zo vertelde hij in een vraaggesprek met Willem Witteveen:

*De kunst van het verhalen vertellen (en daarnaar luisteren) is zeer geschikt om strategisch na te denken over de betekenis van iemands leven. Het is een reflectieve kunst die voor iedereen open staat. (...) Het denken van mensen heeft verhalen nodig en door het vertellen van die verhalen verandert hun denken.*⁵⁶

Interviews met kunstenaars kunnen de verhalen genereren waarmee wij de betekenis van hun werk en het perspectief van onze blik een bijzondere wending kunnen geven. Zo vormen oog en oor het kompas van onze verbeelding.

⁵² 'A context represents the specific set of properties that pertain to a phenomenon (...). Context, at the same time, is also the particular set of conditions within which the action/interaction strategies are taken to manage, handle, carry out, and respond to a specific phenomenon.' Strauss & Corbin (1990), p. 101.

⁵³ 'Contextualization has to be interpreted richly and in-depth. This entails paying attention to micro and macro-levels of society; considering structure and agency; encompassing cultural values as well as material interests. Only then can production, dissemination, and reception of the arts be fruitfully observed over time and across societal boundaries.' Zolberg (1990), p. 214.

⁵⁴ 'Stories constitute the unity of our individuality, but they are also intersubjective in character. Stories create the social contexts without which we could not live.' Alheit (2002), p. 3.

⁵⁵ Sennett (2010), p. 81.

⁵⁶ Idem, p. 80.

Literatuur

- Alheit, Peter (1982, 1984), *The Narrative Interview, an Introduction*. Paper first published as 'Arbeitspapier No. 8' of the research project 'Arbeiterbiographien', Bremen: University of Bremen Press.
- Alheit, Peter (1986), *Taking the Knocks. Youth Unemployment and Biography – A Qualitative Analysis*, London: Cassell.
- Alheit, Peter (2002), *Stories and Structures: Historical Time and Narrative* (Paper presented at the ESREA Life History and Biography Research Network Conference 2002, Geneva, 7-9 March 2002).
- Allen, Gwen (2011), *Artists' Magazines. An Alternative Space for Art*, Cambridge (Mass.) and London: The MIT Press.
- Baxandall, Michael (1985), *Patterns of Intention. On the Historical Explanation of Pictures*, New Haven and London: Yale University Press.
- Beerkens, Lydia, et al. (2012), *The Artist Interview – For Conservation and Presentation of Contemporary Art. Guidelines and Practice*, Heijningen: Jap Sam Books.
- Bronwasser, Sacha (2011), *Zo werken wij – 10 ontmoetingen met bijzondere Nederlandse kunstenaars*, Rotterdam: NAI Uitgevers.
- Calvino, Italo (1982), *De onzichtbare steden*, Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Diers, Michael, Blunck, Lars & Obrist, Hans Ulrich (Hg.) (2013), *Das Interview. Formen und Foren des Künstlergesprächs*, (Fundus Bücher 206), Hamburg: Philo Fine Arts.
- Gibbs, Graham (2007), *Analyzing Qualitative Data*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.
- Hartog Jager, Hans den (2004), *Verf - Hedendaagse Nederlandse schilders over hun werk*, Amsterdam: Atheneum – Polak & Van Genneep.
- Hoogenboom, Annemieke (1993), *De stand des kunstenaars - De positie van kunstschilders in Nederland in de eerste helft van de negentiende eeuw*, Leiden: Primavera Pers.
- Hummel, Rhea (2011), *Kunstlevens. Hedendaagse Nederlandse beeldend kunstenaars en schrijvers over hun levensbeschouwing*, Almere: Parthenon.
- Jeffri, Joan(2007), *Above Ground: Information on Artists III: Special Focus on New York City Aging Artists*, New York: Trustees of Teachers College Columbia University/Research Center for Arts and Culture. Pdf:
http://artsandcultureresearch.org/Aging_artists

- Kempers, Bram (1987), *Kunst, macht en mecenaat. Het beroep van schilder in sociale verhoudingen 1250-1600*, Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Kohler Riessman, Catherine (1993), *Narrative Analysis, Qualitative Research Methods Series 30*, Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Kris, Ernst & Kurz, Otto (1934 [1995]), *Die Legende vom Künstler: Ein geschichtlicher Versuch*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009), *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.
- Lint, Roos van der, e.a. (2013), *Waarom ik kunst maak... - Interviews*, Amsterdam: Kunstbeeld en Uitgeverij Veen Media.
- Luyten, Margriet (2013), *Levenswerk*, 's-Hertogenbosch: Pels & Kemper.
- Mishler, Elliot (1999), *Storylines – Craftartists' Narratives of Identity*, Cambridge (Mass.) and London: Harvard University Press.
- Peppiatt, Michael (2012), *Interviews with Artists 1966-2012*, New Haven and London: Yale University Press.
- Searle, Adrian (1993), *Talking Art 1*, London: Institute of Contemporary Arts.
- Sennett, Richard (2010), *De mens als werk in uitvoering*, Amsterdam: Boom, Stichting Internationale Spinozaprijs.
- Soussloff, Catherine M. (1997), *The Absolute Artist. The Historiography of a Concept*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Steenhuis, Peter Henk (2006), *Zelfkritiek – Nederlandse kunstenaars over eigen werk*, Amsterdam: Van Gennep.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1990), *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Tonkens, Pauline (1997), *Rijk ben ik er nog niet van geworden, 47 Rotterdamse beeldende kunstenaars*, Rotterdam: Academie van Beeldende Kunsten, Centrum Beeldende Kunst en Uitgeverij Duo Duo.
- Zolberg, Vera L. (1990), *Constructing a Sociology of the Arts*, Cambridge (USA): Cambridge University Press.

Meer muziek in de klas: een biologisch perspectief

Robert Harris

1. Primair onderwijs

Vanaf 1 september 2015 zullen havisten die aan de PABO willen studeren d.m.v. een entreetoets moeten bewijzen dat zij over voldoende basiskennis beschikken t.a.v. taal en rekenen, aardrijkskunde, geschiedenis, natuur en techniek. In dit rijtje ontbreekt het vak muziek. Voor muziek worden er aan de poort geen eisen gesteld, ook niet aan studenten met een VWO diploma. Studenten hoeven niet te kunnen zingen om toegelaten te worden. Zij hoeven ook geen muziekinstrument te kunnen bespelen of kennis van de muziek te bezitten. Puur op basis van de toelatingseisen zouden wij niet verwachten dat er van de gemiddelde groepsleerkracht verlangd zou kunnen worden dat hij of zij ooit muzikles zou moeten kunnen geven.

Ambassadeurs

In het licht van dit vermeende onvermogen van de groepsleerkracht om adequaat muzikles te kunnen verzorgen, is er nu een beweging op gang gekomen om de positie van muziek in het basisonderwijs te versterken. Het Platform Ambassadeurs Muziekonderwijs (<http://meermuziekindeklas.nl/>), met als erevoorzitter Koningin Maxima, werkt de komende vijf jaar mee aan het realiseren van de verbetering van muziekonderwijs voor kinderen van vier tot twaalf jaar. In het Platform zijn meerdere partijen vertegenwoordigd die een rol zouden kunnen spelen bij het verbeteren van het muziekonderwijs, o.a. gemeenten, provincies, centra voor de kunsten, de publieke omroep en opleidingsinstituten als de PABO's en de conservatoria.

Handreiking

De minister stelt €25 miljoen beschikbaar via een subsidieregeling bij het Fonds voor Cultuurparticipatie. Joop van den Ende heeft dit bedrag verdubbeld. In opdracht van de minister van OCW heeft de Commissie Verkenning Muziekonderwijs in het Primair Onderwijs de 'Handreiking Muziekonderwijs

2020' opgesteld om de kwaliteit van muziekonderwijs op de basisschool te bevorderen. Al bij voorbaat wordt gesteld dat er niet voldoende middelen zijn om op iedere school een vakleerkracht muziek aan het werk te zetten. Alle aandacht is op professionalisering van de groepsleerkracht gericht.

Leerdoelen

Aan die professionalisering gaat echter een nog belangrijker uitdaging vooraf: het bepalen van de leerdoelen. In 'Muziekonderwijs 2020' wordt gesteld dat het muziekonderwijs 'genre-vrij' moet zijn, dat kinderen moeten leren (samen)zingen. Hun gehoor zal getraind worden en hun gevoel voor ritme ontwikkeld. Ze zullen (samen) muziekinstrumenten bespelen en les krijgen in muziektheorie en -geschiedenis. Zij zullen muziek als een vorm van communicatie ervaren. Door actieve participatie leren zij zich artistiek te ontwikkelen. De handreiking rept van 'beproefde methoden' (Handreiking, bl. 11).

Muziek en muzikaliteit

De methoden zijn beproefd en de leerdoelen komen bekend voor. Toch lijkt er een wetenschappelijk onderbouwing te ontbreken en een discussie over wat muziek in onze samenleving en voor de ontwikkeling van het kind betekent. De impliciete boodschap is dat, wat de lesmethode betreft, de traditie bepalend is en de in onze maatschappij heersende opvatting t.a.v. muziek en muzikaliteit onbetwistbaar. De rol van muziek in de ontwikkeling van het kind *als organisme* blijft onbesproken. Vooral dat laatste zou leidend kunnen zijn bij het bepalen van de leerdoelen voor het muziekonderwijs op de basisschool. De biologische oorsprong van de muzikale aanleg zou wel eens de sleutel kunnen zijn tot de muziekdidactiek.

2. Muziek en percept

Archeologische vondsten laten zien dat zo'n veertigduizend jaar geleden het gebruik en het ontwerp van gereedschap door onze voorouders drastisch veranderde (Hardy et al., 2008). Het scala aan gereedschap werd in relatief korte tijd veel groter, maar ook complexer. Men begon niet alleen steen, maar ook ivoor, botten en geweien te bewerken. Uit dezelfde periode stamt het eerste muziekinstrument, de fluit (Conard et al., 2009), zo'n dertigduizend jaar vóór het wiel. Onze voorouders gebruikten niet alleen gereedschap, zij musicerden.

Evolutie

Daaruit zouden wij kunnen opmaken dat het brein van de prehistorische mens een muzikaal brein was. Maar ook dat de eigenschappen van het brein die muziek mogelijk maakten tegelijk zijn ontstaan met de eigenschappen die taal en het hanteren van gereedschap mogelijk maakten. De gelijktijdige verschijning van muziek, taal en gereedschap in de prehistorie lijkt meer dan toeval. Het zou de weerspiegeling kunnen zijn van de biologische ontwikkeling die in de honderdduizenden jaren daarvoor heeft plaatsgevonden en die zijn sporen in de structuur van het brein nagelaten heeft. In die structuur zouden wij misschien de verklaring kunnen vinden voor de universaliteit van zowel muziek als taal en gereedschap (Brown, 2004).

Als wij het over muziek hebben, hebben wij het doorgaans over muziek als cultuur: over stijl (Rosen, 1971), vorm en structuur (Cook, 1994), muzikale betekenis (Meyer, 1956) of esthetiek (Reitsma et al., 2014), en niet over de biologie. Maar hoewel het bijna ondoenlijk is om een definitie van 'muziek' te geven, weten wij allemaal wat het is, want muziek is niet alleen een cultuurartefact, het is een zintuiglijk *percept*, net als kleur. Je kunt kleur een naam geven, je kunt zelfs de natuurkundige eigenschappen van de lichtgolven meten, je kunt kleur in het kader van stijl, structuur, betekenis en esthetiek bespreken, maar de visuele gewaarwording van kleur is een *percept*.

Top-down perceptie

Een *percept* is een product van het brein zelf, niet van de omgeving. De kleur rood wordt niet door het oog op een Cartesiaans scherm in het brein geprojecteerd. Het brein produceert de gewaarwording. Perceptie ontstaat weliswaar in reactie op de zintuiglijke waarneming, immers het doel van perceptie is om te weten wat er om ons heen gebeurt opdat wij adequaat kunnen handelen. Echter op basis van de informatie waar de zintuigen over beschikken, zou perceptie ontoereikend zijn. Daarom produceert het brein een *forward model*, een voorspelling van wat wij (zullen) zien, gebaseerd op eerdere perceptuele ervaringen (Adams et al., 2013). Op basis van actuele zintuiglijke input, corrigeert het brein de oorspronkelijke voorspelling en produceert de waarneming. Helmholtz (1866) beschreef perceptie daarom als een 'best guess as to what's out there in the world, given the observer's current sensory input and prior experience'.

In voorkomende gevallen kan het brein meerdere interpretaties van dezelfde input 'bedenken'. Misschien herinnert u zich de ansichtkaarten die een aantal jaren geleden korte tijd in omloop waren. Op het eerste gezicht was het een tweedimensionale voorstelling waar je vaak niet zoveel van begreep, maar als je er doorheen keek, was het beeld plotseling driedimensionaal. Afhankelijk van hoe je keek kon dezelfde ansichtkaart twee verschillende zintuiglijke *percepten* opleveren: tweedimensionaal of driedimensionaal.

Wij kennen ook allemaal het *percept* van beweging terwijl de trein stilstaat. De trein aan de andere kant van het perron vertrekt, maar je brein vertelt je dat je eigen trein vertrekt. En dan kijk je op, en het *percept* van beweging is voorbij. Je staat stil, niet alleen letterlijk, maar ook perceptueel. En dan zijn er de optische illusies: beelden die je op twee verschillende manieren kunt zien, bijvoorbeeld de *spinning dancer*, waarbij de draairichting van de danseres plotseling lijkt te veranderen, terwijl het beeld gelijk blijft (<https://www.brainbashers.com/showillusion.asp?130>).

Spraakpercept

In het auditieve domein is aangetoond dat er ook 'sprake' is van een *spraakpercept*. Remez et al. (1981) lieten proefpersonen bewerkte opnames van spraak horen, waarbij het frequentiespectrum 'uitgekleed' was. Voor de proefpersonen was het onmogelijk om de opnames te verstaan. Maar, belangrijker, de klank werd zelfs niet als spraak herkend. Proefpersonen beschreven het geluid als het getjilp van een korte golf zender, klanken uit de ruimte, of het geluid van marsmannetjes. Als de proefpersoon meegedeeld werd dat het om een opname van spraak handelde, ontstond er een plotselinge, bijna magische, waarneming van spraak, waarbij de gesproken tekst direct en accuraat verstaan werd. Wat aanvankelijk als een *geluidpercept* werd waargenomen, veranderde plotseling in een *spraakpercept*.

Zangpercept

Naast het *spraakpercept* is er, in het auditieve domein, ook een *zangpercept*. Deutsch et al. (2011) lieten proefpersonen naar voorgelezen teksten luisteren waarin een gedeelte van de zin eindeloos herhaald werd. Onder invloed van de herhaling, veranderde het *spraakpercept* in een *zangpercept*. Hoewel het spraak was en bleef, en hoewel proefpersonen dat met het verstand ook konden beamen,

ontstond er een muzikaal *percept* d.w.z. zingen i.p.v. praten. Als proefpersonen daarna werden gevraagd om de tekst na te zeggen, werd de toonhoogte en de melodie van het zang*percept* onwillekeurig geïmiteerd.

In een vervolg onderzoek, lieten Tierney et al. (2013) zien dat, tijdens het zang*percept*, maar niet tijdens het spraak*percept*, een netwerk van hersengebieden actief werd dat geassocieerd kan worden met zingen i.p.v. spreken. De *speech-to-song illusion* is recentelijk op de beroemde toespraak van Martin Luther King 'I have a dream' toegepast. Door een jazz pianobegeleiding toe te voegen aan de oorspronkelijke opname, bereikte pianist en componist Peter van der Zwaag bij de luisteraar de perceptuele gewaarwording dat Dr. King zong i.p.v. sprak (<http://petervanderzwaag.com/maxsob.html>).

Melodisch percept

In tegenstelling tot de meeste dieren, beschikt de mens over een relatief gehoor: het brein maakt van een reeks absolute toonhoogten een melodie d.w.z. een melodisch *percept*. De melodie blijft herkenbaar, ongeacht de toonsoort waarin het gespeeld of gezongen wordt. Pasgeboren kinderen van twee maanden kunnen al een bekende van een onbekende melodie onderscheiden (Plantinga & Trainor, 2009) en kinderen van zes maanden kunnen al een melodie in transpositie herkennen (Plantinga & Trainor, 2005). Dat is opmerkelijk in het licht van de tonotopische indeling van zowel het slakkenhuis als de auditieve cortex (Formisano et al., 2003). Zowel het oor als het brein registreert wel degelijk de exacte toonhoogte. En toch horen wij geen losse tonen, maar een melodie. Melodie is voor de mens net zo gewoon als kleur. Wij realiseren ons vaak niet dat het bijzonder is. Maar bij dieren komt het nauwelijks voor. Dieren hebben 'alleen maar' absoluut gehoor. In tegenstelling tot mensen, herkennen de meeste vogels hun eigen gezang niet meer als het getransponeerd wordt (Hauser & McDermott, 2003).

Als wij het over absoluut gehoor hebben, moeten wij niet aan *perfect pitch* denken, het redelijk zeldzame (0.01% van de bevolking (Profita et al., 1988)) vermogen om toonhoogte bij de notennaam te kunnen noemen. Dat kunnen vogels uiteraard niet. Met het begrip 'absoluut gehoor' moeten wij aan absoluut gehoor denken dat uit het gedrag blijkt (McDermott & Oxenham, 2008). En dan blijkt dat mensen dat ook hebben. Levitin (1994) liet proefpersonen steeds naar

verschillende opnames van hetzelfde overbekende muziekstuk luisteren, die echter van toonsoort verschilden (maar niet van tempo), en ontdekten dat proefpersonen geen moeite hadden om de goede toonsoort aan te wijzen. Schellenberg & Trehub (2003) lieten proefpersonen elke dag dezelfde bekende liederen zingen en ontdekten dat zij de liederen telkens in dezelfde toonsoort zongen. Hoewel de proefpersonen geen notennaam aan de klank konden geven, bleek uit hun gedrag dat hun hersenen de absolute toonhoogte niet alleen herkenden, maar die onder bepaalde omstandigheden ook konden oproepen.

Hoewel de mens dus, net als dieren, absoluut gehoor heeft, is het bij de mens niet functioneel. Zelfs individuen met *perfect pitch* gebruiken het relatieve gehoor wanneer zij naar muziek luisteren. Anders zouden zij geen muzikale thema's herkennen en de reprise van een sonate niet als een herhaling van de expositie ervaren. Muziek zou onbegrijpelijk zijn. Behalve in de muziek, is relatief gehoor ook functioneel in het domein van de taal. Stel je voor dat je iemand alleen kon verstaan als hij op een bepaalde toonhoogte zou spreken. Dan was verbale communicatie onmogelijk. Iedere spreker gebruikt immers een andere toonhoogte. De functionaliteit van het relatieve gehoor bij de spraak zou o.a. de reden kunnen zijn waarom het absolute gehoor bij de mens niet meer functioneel is.

Beat induction

Bij het luisteren naar muziek, nemen wij ook het metrum waar, de beat. Ook de normaalste zaak van de wereld. Maar *beat induction* komt maar zelden voor in het dierenrijk (Honing et al., 2012). Het effect is bij de mens zo sterk dat wij de beat zelfs horen terwijl er geen noot op de tel valt. Bij een syncoop, bijvoorbeeld, wordt de tel niet gespeeld, de beat echter wel gevoeld. EEG's bij pasgeboren kinderen tonen aan dat het jonge brein al reageert wanneer er een toon op de beat ontbreekt (Winkler et al., 2009). Beat is een auditief *percept*, een product van de hersenen. In het visuele domein nemen wij geen beat waar (Repp & Penel, 2004). Een knipperlicht kan nog zo regelmatig aan en uit gaan, het geeft ons geen *percept* van beat, en daarom zijn wij veel minder in staat om onze bewegingen ermee te synchroniseren (Patel et al., 2005).

Vestibulair horen

De neiging om, bij een harde beat, mee te bewegen komt o.a. van het vestibulair (evenwichts) orgaan. Behalve versnelling en rotatie, is het evenwichtsorgaan ook gevoelig voor geluid, maar alleen in een bepaald frequentiegebied en boven een bepaalde geluidsintensiteit (Todd et al., 2000). Bij het praten, bijvoorbeeld, wordt het evenwichtsorgaan niet geprikkeld, zelfs als je een gedicht ritmisch opzegt. Maar als je zingt, is het frequentiegebied optimaal en het geluid van je eigen stem vaak al sterk genoeg om het evenwichtsorgaan te prikkelen. Dat een symfonieorkest dat effect kan hebben is niet verbazingwekkend, het gemiddelde geluidsniveau (gemeten bij de musicus) nadert de 120 dB (Schmidt et al., 2011). En gezien de nog grotere prikkeling van het evenwichtsorgaan door het volume van de muziek op een festival als Lowlands is het wellicht niet onlogisch dat het publiek daar de neiging vertoont te gaan dansen. Het faciliterende effect van beat op het lopen van Parkinson patiënten is daarom sterker bij luide muziek met een stevige beat (persoonlijke communicatie), evenals de neiging tot beweging die jongeren bij harde dansmuziek ervaren. Dat wij bij muziek bewegen heeft ook te maken met de rechtstreekse zenuwverbindingen tussen de auditieve cortex en de premotor cortex, de *arcuate fasciculus* en de *superior longitudinale fasciculus* (Zatorre et al., 2007) en met de aanwezigheid van spiegelneuronen in de premotor cortex, neuronen die zowel klank als beweging coderen (Kohler et al., 2002).

Muziek is wel degelijk 'biologisch'. De perceptuele ervaring van zang, melodie en metrum is aangeboren en wordt door het brein zelf geproduceerd. De eigenschappen van het brein die tot deze ervaring leiden zijn divers en anatomisch verspreid. Er is geen 'muziekknobbel'. Maar het vermogen om muziek als muziek te ervaren is een universele eigenschap van de mens die in de structuur van het brein geworteld is en door de evolutionaire ontwikkeling van het brein tot stand is gekomen. Het bijzondere is dat deze perceptuele ervaring vaak door het spel van muziekinstrumenten wordt bemiddeld, of zoals wij het misschien beter zouden kunnen noemen: 'muziekgereedschap'.

3. Muziekgereedschap

Jane Goodall definieert het gebruik van gereedschap als 'the use of an external object as a functional extension of mouth or beak, hand or claw, in the attainment of an immediate goal' (van Lawick-Goodall, 1970). Met gereedschap kun je iets

doen dat normaal buiten je bereik ligt. Neuronen in je brein die op een object binnen handbereik reageren, reageren ook als het voorwerp zich binnen het bereik van een stuk gereedschap bevindt, bijvoorbeeld een hark (Maravita et al., 2001). Het gebruik van gereedschap vergroot je actieradius, niet alleen letterlijk, maar ook in het brein.

Muziekinstrument

Het feit dat geavanceerd gereedschap en muziekinstrumenten tegelijk werden ontwikkeld is daarom niet toevallig. Een muziekinstrument is een functioneel verlengstuk van de lippen en van de stem, een stuk geavanceerd gereedschap dus. Het vergroot letterlijk je bereik, je hebt meer noten op je zang. Je kunt ook dingen met een fluit doen die zingend of fluitend (met de lippen) veel moeilijker gaan. Je moet in elk geval de prehistorische fluit niet direct als 'primitief' wegzetten. Op een plastic electriciteitsbuisje met zeven gaten kun je een fluitconcert van Mozart spelen (Jelle Hogenhuis, tenminste). Wie weet wat onze prehistorische voorouders voor prachtige muziek op de eerste fluiten gespeeld hebben?

De technologische revolutie die wij in de laatste vijfhonderd jaar beleven vertoont overduidelijke overeenkomsten met de transitie van middel naar laat Paleolithicum veertigduizend jaar geleden. De eerste pijl en speer kunnen wij rustig met de Kalasnikov en de atoombom vergelijken. Moderne wapens zijn ingewikkelder en groter, maar het doel is hetzelfde en helaas verleggen ze de grenzen van de mens nog steeds aanzienlijk. En het is niet bij de ontwikkeling van wapens gebleven.

De computer en de Smartphone kunnen wij op één continuüm met de gereedschap van onze prehistorische voorouders plaatsen. Maar hoewel de moderne technologie als een verre afstammeling van prehistorisch gereedschap gezien kan worden, bedienen wij de auto en het vliegtuig, de Smartphone en de tablet nog steeds met een prehistorisch brein. Onze hersenen hebben een miljoen jaar nodig gehad om met de ontwikkeling van gereedschap mee te evolveren. Op de auto, de computer, en Smartphone heeft de biologie nog geen passend antwoord geformuleerd.

Gedeelde middelen

Dat muziek, taal en gereedschap van dezelfde fysieke middelen gebruik maken is overduidelijk. Als wij zingen, zingen wij niet alleen tonen, maar ook teksten. Zowel muziek als spraak maakt gebruik van het gehoor en de stem. Wij gebruiken de tong bij de articulatie, zowel bij het spreken als bij het bespelen van een blaasinstrument. Maar het gemeenschappelijk gebruik van fysieke middelen strekt zich ook uit tot de handen. Je kunt niet alleen met je lippen fluiten, maar ook met je handen. Een bereik van een duodecime is niet uitzonderlijk. Wij gebruiken de handen niet alleen om gereedschap te hanteren en een muziekinstrument te bespelen, maar ook om, tijdens het spreken, gebaren te maken, zelfs als het niet functioneel is, zoals bij *handsfree* bellen. In het geval van gebarentaal wordt het gebaar zelfs gebruikt om het spreken te vervangen. Sommige theorieën suggereren daarom dat de evolutie van de spraak via het gebaar is gegaan (Hewes et al., 1973).

Lateralisatie

Het ontstaan van gereedschap, taal, en muziek ging gepaard met structurele veranderingen in het menselijke brein. De linker hersenhelft is niet alleen gespecialiseerd voor taal, maar ook voor gereedschap. Dat wordt duidelijk als er schade aan de linker hersenhelft optreedt. Mensen kunnen dan misschien uitleggen waar een stuk gereedschap voor is en zelfs hoe je het gebruikt, maar kunnen het niet meer hanteren. Weer anderen zijn niet meer in staat om gereedschap met de juiste functie te associëren. Zij zullen bijvoorbeeld met een scheerapparaat hun haar proberen te föhnen (Lewis, 2006).

Het feit dat de mens voor het grootste deel rechtshandig is (Knecht et al., 2000) heeft ongetwijfeld te maken met de specialisatie van de linker hersenhelft voor zowel spraak als gereedschap (Corballis, 2003), immers de rechterhand wordt door de linker hersenhelft aangestuurd. Ook als wij spreken, gebaren wij vaker met de rechter hand (Kimura, 1973). Zelfs als rechtshandigen een stuk gereedschap met de linkerhand hanteren, wordt de linker hersenhelft geactiveerd i.p.v. de contralaterale (rechter), die je zou verwachten (Johnson-Frey et al., 2005). En als je slechts hoort dat iemand gereedschap aan het gebruiken is, wordt voornamelijk de linker hemisfeer geactiveerd (Lewis et al., 2005). Zoals wij zouden moeten verwachten, wordt muziek voornamelijk in de linker hersenhelft

verwerkt, maar alleen bij diegenen die een muziekinstrument bespelen d.w.z. een stuk muziekgereedschap (Evers et al., 1999). Het gemeenschappelijke gebruik van neurale middelen door gereedschap, muziek en taal openbaart zich in de rol van Broca bij zowel de muzikale en linguïstische syntax (Maess et al., 2001) als de syntax van doelgerichte handelingen (Pulvermüller & Fadiga, 2010).

4. Muziek en evolutie

Wij kunnen mogelijk een verklaring voor de overeenkomst tussen de neurale verwerking van taal, muziek en gereedschap in de evolutionaire geschiedenis van de mens vinden. Doorgaans wordt het ontstaan van het muzikale brein verklaard door het evolutionaire voordeel dat muziek t.b.v. seksuele aantrekkingskracht, sociale cohesie, en stressbeheersing zou verschaffen (Wallin & Merker, 2001). Anderen daarentegen, beweren dat muziek geen enkel evolutionaire voordeel bezit. Pinker (1997) noemt muziek 'auditory cheesecake', een hedonistisch bijproduct van de evolutionaire ontwikkeling van het gehoor. Tegen de achtergrond van dit debat, lanceerde Calvin (1993) de Unitary Hypothesis waarin hij beweerde dat het jagen de belangrijkste stuwende kracht achter de ontwikkeling van het menselijke brein geweest moet zijn, dus ook het talige en het muzikale brein.

Archeologische vondsten maken duidelijk dat het jagen in de vroege prehistorie is begonnen (Villa & Lenoir, 2006). Geavanceerd gereedschap uit het late Paleolithicum is niet alleen het begin van de menselijke cultuur, maar ook het einde van een lange biologische ontwikkeling waarin het succesvolle jagen verantwoordelijk was voor het overleven van de mens en dus voor het ontstaan van ons brein, een brein dat niet alleen de taal voortgebracht heeft, maar ook de muziek.

Geavanceerd gereedschap

De kleine verbeteringen in de loop van de prehistorie in het ontwerp en de uitvoering van speerpunten zijn gedetailleerd beschreven om de ontwikkeling van de intelligentie van onze voorouders te documenteren (Zilhão & d'Errico, 2003). Wij kijken vaak met geveinsde bewondering naar het eerste 'geavanceerde' gereedschap van de prehistorische mens, want voor ons lijkt het maar primitief. Hoewel het logisch is dat alle aandacht naar de handvaardigheid uitgaat, is het

evolutionaire vraagstuk veeleer de rol van het jagen zelf. Wij moeten ons niet blind staren op het ontwerp en de bouw van speerpunten, maar vooral de aandacht op de handeling zelf vestigen: het werpen van (eerst de steen en later) de speer.

Werpen

Want hoe primitief de prehistorische speer ook was, de motoriek zal mogelijk van Olympisch niveau geweest zijn. Nog altijd is speerwerpen een Olympische sport van formaat. Vanaf 708 voor Christus maakte het onderdeel uit van het Pentathlon in de antieke oudheid. De speer werd met behulp van een *amentum* geworpen, een leren riem, enigszins vergelijkbaar met het prehistorische gebruik van de atlatl (Raymond, 1986), een hulpmiddel om de snelheid en doeltreffendheid van de speerworp te vergroten. Sinds 1912 is het speerwerpen een onderdeel van de Decathlon bij de moderne Olympische Spelen. Het wereldrecord afstandswerpen voor mannen staat op dit moment op 98,48 meter.

De techniek van het speerwerpen onderscheidt ons duidelijk van de chimpansee, onze naaste verwante onder de primaten. Het was Darwin al opgevallen dat het rechtop kunnen staan beslissend was voor de ontwikkeling van de soort (Klein, 2009). Hoewel chimpansees ook stenen werpen (Osvath, 2009) is de ontwikkeling van de worp een biologische verworvenheid van de mens. Een professionele honkbalwerper kan een snelheid van 170 km/uur halen terwijl een chimpansee niet verder komt dan 30 km/uur. Dat ligt o.a. aan de bouw van ons bovenlijf (Roach et al., 2013), maar ongetwijfeld ook aan de structuur van de hersenen.

Doel in de ruimte

Er is één belangrijk verschil tussen het speerwerpen bij de Olympische Spelen en het speerwerpen van onze voorouders. Op de Spelen gaat het vooral om de afstand. Bij onze voorouders ging het vooral om het treffen van een doel. Onze voorouders gebruikten de speer bij de jacht. Daarvoor is een sterk ontwikkelde ruimtelijke voorstelling voor nodig en een perfecte koppeling tussen motoriek en ruimtelijke perceptie. Het speerwerpen moet dus een belangrijke rol gespeeld hebben in de functionele ontwikkeling van de rechter *posterior superior parietal cortex* en met name de IPS (Intra-Parietal Sulcus), een hersengebied dat een

belangrijke rol speelt bij het reiken naar en het richten op een doel (Filimon, 2010). De IPS is verder betrokken bij mentale rotatie (Harris & Miniussi, 2003), maar ook bij de perceptie en de verwerking van muzikale toonhoogte. Het werpen naar een doel in de ruimte en het treffen van een toon zijn voor het brein functioneel gelijkwaardige functies.

Het SMARC effect

Gedragstudies hebben recentelijk de discussie over ruimtelijke aspecten van toonhoogte nieuw leven ingeblazen. In de oorspronkelijke studies bleek dat proefpersonen hogere tonen hoorden alsof ze van een fysiek hogere locatie afkomstig waren (Pratt, 1930; Roffler & Butler, 1968). Mudd (1963) vond een diagonale relatie tussen toonhoogte en fysieke ruimte. Hogere tonen werden niet alleen hoger waargenomen, maar ook meer naar rechts, lagere tonen niet alleen lager maar ook meer naar links.

Recentelijk hebben Rusconi et al. (2006) een kortere reactietijd (en een respons die accurater was) gevonden als proefpersonen op een hogere toon moesten reageren met een knop die zowel hoger als meer naar rechts stond, en andersom, ongeacht de hand waarmee de toets ingedrukt werd. Lidji et al. (2007) demonstreerden dat het effect mogelijk met training te maken kon hebben. Met een Stroop test, vonden Stewart et al. (2004) een ruimtelijk effect voor toonhoogte bij pianisten, maar dan in het horizontale vlak. Taylor & Witt (2015) vonden dat pianisten sneller op visuele stimuli reageerden wanneer de beweging naar het doel overeenkwam met de richting van de toonladder die zij tegelijk hoorden. De associatie tussen ruimte en toonhoogte wordt het SMARC effect genoemd, de Spatial-Musical Association of Response Codes (Rusconi et al., 2006).

Mentale rotatie

Het verwerken van muzikale permutaties kan in verband gebracht worden met mentale rotatie d.w.z. ruimtelijke transformaties (Cupchik et al., 2001). Muziekfuncties die in de rechter *superior parietal cortex* worden verwerkt, met name in de IPS (Intra-Parietal Sulcus), zijn o.a. retrograde (achteruitgaande) muzikale transformaties zoals bijvoorbeeld in contrapunt (Zatorre et al., 2010), transpositie (Foster & Zatorre, 2010) en de transformatie van toonhoogte in ruimtelijke coördinaten d.w.z. de klank-greep associatie (Brown et al., 2013).

Tijdens het luisteren naar muziek met de intentie om het te spelen, vertonen improviserende musici grotere activiteiten in dit gebied dan niet-improviserende musici (Harris & de Jong, 2015). Rauschecker (2014) stelde dat het *posterior superior parietal cortex* een functie kon hebben in het leren en onthouden van muzikale sequensen. De anatomie van de ruimtelijke perceptie maakt duidelijk dat, voor het brein, Euclidische en tonale ruimte vergelijkbaar zijn.

Feedforward

Tijdens een handeling, wordt de beweging op basis van feedback bijgestuurd. Maar bij het werpen met de speer is feedback slechts aan het begin van de handeling beschikbaar. Immers, pas als de speer de hand heeft verlaten, wordt het doel geraakt. Als het dier zich ook nog verplaatst tijdens de worp, moet het brein zowel de uitkomst van de worp als de bewegingen van het dier nauwkeurig kunnen voorspellen. Het menselijke brein heeft daarom door het jagen het vermogen ontwikkeld om zowel het traject en de *time-to-contact* van de speer te kunnen voorspellen als de bewegingen van levende wezens.

Traject en time-to-contact

De perceptuele gewaarwording van de baan van een bewegend voorwerp wordt door onze ervaring met zwaartekracht, wrijving, momentum en inertie *top-down* beïnvloed (Reed & Vinson, 1996; Hubbard, 1996; Finke et al., 1986; Hubbard & Bharucha, 1988). Ervaring leert het brein dat een pijl die schuin naar boven afgeschoten wordt, in een parabolische baan weer naar de aarde terug keert en dat een bal die naar beneden valt, steeds sneller zal vallen d.w.z. met de versnelling van de zwaartekracht. Deze impliciete kennis wordt rechtstreeks in onze perceptie en motoriek verwerkt. Het neurale substraat van onze visuele perceptie van zwaartekracht en momentum is het vestibulaire systeem (Zago & Lacquaniti, 2005).

Melodie en ritme

Het brein is niet alleen in staat om het traject en de *time-to-contact* van een bewegend voorwerp te voorspellen, maar ook dat de baan en de temporale eigenschappen van een bewegende toon d.w.z van een melodie. Het feit dat toonhoogte door het brein ruimtelijk wordt verwerkt betekent dat het traject van

een melodie op dezelfde manier waargenomen wordt als het traject van een bewegend voorwerp. Wat omhoog gaat, komt weer naar beneden. Maar wij weten ook wanneer. Wij kunnen even nauwkeurig het ritmische tijdstip van de tel bepalen als de *time-to-contact* van een vallend voorwerp.

Audiation

Voorspelling speelt een belangrijke rol bij de affectieve beleving van de muziek (Meyer, 1956; Huron, 2006), maar ook bij performance. De musicus is op de hoogte van de zintuiglijke consequenties van zijn eigen handelen, een verschijnsel dat in de muziek de klankvoorstelling of '*audiation*' genoemd wordt (Gordon, 1999). Experimenten met auditieve feedback hebben aangetoond dat pianisten in hoge mate onafhankelijk zijn van auditieve feedback tijdens performance. Spelen zonder auditieve feedback is niet alleen accuraat, maar ook bijna net zo expressief als met feedback (Repp, 1999a; Repp, 1999b). Pianisten die hun spel op een stom klavier opnamen waren maanden later nog in staat om, bij het luisteren, hun eigen performance uit opnames van verschillende pianisten te selecteren (Repp & Knoblich, 2004). Feedback blijkt belangrijker te zijn voor het instuderen van een compositie dan voor de performance zelf (Finney & Palmer, 2003).

Active inference

Het samenvallen van klankvoorstelling en motoriek wordt verklaard door *active inference* modellen van motor control die beweren dat er geen feitelijke verschil is tussen motor output en de voorspelling van zintuiglijke consequenties. *Motor commands* zouden aan de spieren verstrekt worden in de vorm van zintuiglijke voorspellingen (Friston, 2010; Adams et al., 2013; Clark, 2013). Speelbeweging zouden dus in dit model het resultaat zijn van de klankvoorstelling, en niet andersom, zoals iedere musicus intuïtief al weet. De cerebellum wordt een belangrijke taak toebedeeld bij het voorspellen van de zintuiglijke consequenties van de beweging (Ebner & Pasalar, 2008). Wij gebruiken deze voorspellingen niet alleen om onze eigen handelingen aan te sturen maar ook om op de handelingen van anderen te anticiperen (Gilbert & Sigman, 2007), bijvoorbeeld bij het ensemblespel.

Biologische beweging

Experimenten met *point-light motion capture* laten zien dat het brein gespecialiseerd is voor de waarneming van *biological movement* d.w.z. bewegingen van mensen en dieren (Johansson, 1973). Op basis van minimale informatie (lichtjes op een aantal gewrichten) kunnen wij, in het donker, binnen een fractie van een seconde, biologische beweging van random bewegingen onderscheiden (Blake & Shiffrar, 2007), de identiteit (Loula et al., 2005) en het geslacht (Troje 2002), vaststellen, maar ook de richting (Beintema et al., 2002) en de emotionele implicaties van de beweging onderscheiden (Clarke et al., 2005). De waarneming van biologische beweging strekt zich uit tot het dier (Mather & West, 1993). De prehistorische jager leerde aan de beweging van het dier de identiteit (soort) onderscheiden, maar ook de richting van de beweging en de (dreigende) houding. Wij herkennen de biologische beweging van dieren op dezelfde manier als de beweging van de medemens. Het antropomorfe karakter van onze waarneming wordt onderstreept in stripboeken en films.

Dans

Bij de dans, gaat het niet alleen om de *beat*, maar om de lichaamsbeweging. Als je de bewegingen van een danser waarneemt, wordt onmiddellijk een *percept* van biologische beweging opgeroepen. Maar de dans staat niet op zichzelf. Het is geen gymnastiek. Dans is muziek. Het onmiddellijke *percept* van biologische beweging dat bij het luisteren naar muziek ontstaat, komt overeen met het *percept* van biologische beweging dat *point-light motion capture* visueel oproept. De synesthesie van visuele en auditieve perceptie bij dansmuziek is niet uniek. Er zijn ook individuen die synesthesie van visuele en auditieve perceptie bij kleur en toonhoogte ervaren (Zamm et al., 2013).

Het MNS (mirror neuron system) zet het auditieve *percept* van biologische beweging automatisch om in een motor-respons. Als de beweging niet geïnhibeerd wordt (Frasse et al., 1953), beweegt de concertganger met de muziek mee (Dainow, 1977). Het kunnen samenspelen wordt in hoge mate bepaald door het vermogen om de biologische beweging van medespelers zowel visueel als auditief te kunnen waarnemen. Glowinski et al. (2012) toonden aan dat luisteraars onmiddellijk weten of een muzikant alléén aan het spelen is, of met andere musici samen in een ensemble. Het kunnen waarnemen van biologische beweging in de

muziek is een rechtstreeks gevolg van de ontwikkeling van de perceptie van biologische beweging bij de prehistorische jacht.

Syntax

Complexe vaardigheden zoals het speerwerpen zijn afhankelijk van het vermogen om de afzonderlijke bewegingen c.q. spiercontracties te coördineren. Meerdere deelhandelingen worden in het brein op een hiërarchische, recursieve manier aan elkaar geregen om een hoger handelingsdoel te dienen (Grafton & Hamilton, 2007). Deze structuur kennen wij allemaal van de Droste cacao bus, maar natuurlijk ook van de grammatica: woorden in zinsdelen, zinsdelen in bijzinnen, en bijzinnen in zinnen. Lerdahl & Jackendoff (1983) hebben uitvoerig aangetoond dat de muziek dezelfde recursieve structuur vertoont.

Impliciete kennis van de syntax van de muziek openbaart zich zowel bij vocale improvisatie (Sági & Vitányi, 1988) als bij het bespelen van een muziekinstrument. Novembre & Keller (2011) lieten zien dat de reactietijd sneller was wanneer de hand naar een harmonisch congruent akkoord ging, dan naar een incongruente harmonie. Dit werd bevestigd in een vervolgonderzoek waarin EEG gebruikt werd om deze verwachtingen kwantitatief te toetsen (Sammler et al., 2013). De evolutionaire ontwikkeling van de recursieve structuur van zowel de doelgerichte handeling als van taal en muziek wordt gezien als het fundament van de menselijke intelligentie (Corballis, 2011). Taal en muziek staan niet op zichzelf. Het ontstaan van recursieve structuren in beide domeinen kan gezien worden als het resultaat van de eisen die het speerwerpen aan de motoriek van onze voorouders gesteld heeft.

Muziek en jagen

Er zijn dus grote functionele en anatomische overeenkomsten tussen de biologische vermogens die voor het jagen noodzakelijk waren en de vermogens die een rol spelen bij de performance en beleving van muziek. De ruimtelijke perceptie speelt niet alleen een grote rol bij het richten op een doel, maar ook bij het treffen van de toonhoogte. Het kunnen voorspellen van de baan van een vliegend of rennend beest is functioneel en neuraal vergelijkbaar met het voorspellen van het verloop van een toonladder of passage of het spatgelijk spelen van complexe ritmes tijdens het samenspel. Het kunnen waarnemen van de

biologische beweging in de muziek is gelijk aan de waarneming van biologische beweging tijdens de dans of de jacht.

De overeenkomst tussen de syntax van de taal, de muziek en doelgerichte handelingen en het feit dat het gebied van Broca bij alle drie is betrokken doet vermoeden dat het krachtig, snel en gericht jagen op wild verantwoordelijk is geweest voor zowel de motorische als de linguïstische en muzikale ontwikkeling van het brein (Calvin, 1993). De evolutionaire selectiedruk op het ontstaan van het jagende brein was groot. De mens heeft in de vroege prehistorie voornamelijk met het jagen in zijn levensonderhoud voorzien.

Dat het jagen van invloed geweest kan zijn op de evolutionaire ontwikkeling van het muzikale brein is aannemelijk. Maar heeft de muziek zelf een functie gehad in de ontwikkeling van het jagende brein en dus ook aan de overleving van de soort? Of anders gezegd, was het beoefenen van de muziek in evolutionair opzicht belangrijk voor de mens, of was het een *exaptation* (Gould, 1991), een bijproduct van de evolutie van het brein, of zoals Pinker (1997) het formuleerde, 'auditory cheesecake'?

5. Spelen

Het antwoord op die vraag ligt mogelijk in de essentie van de muziek opgesloten. Muziek is spel (*play*). Wij noemen het ook zo. Je 'speelt' viool. Niet alleen in het Nederlands, maar ook in andere talen: 'I play the violin' (GB), 'je joue du piano' (F), 'hegedüt játszok' (H). Hoewel het musiceren bittere ernst lijkt, en de emotionele reactie vaak hevig, weet iedereen dat de vreugde of het verdriet niet aan echte gebeurtenissen te wijten is. Muziek lijkt in dat opzicht niet alleen op andere kunstvormen zoals literatuur of film, maar ook op het spel van jonge dieren en kinderen. Spelen is spontaan en lonend. Het is wars van de normale consequenties van volwassen gedrag. Het kent geen extrinsiek doel, is origineel en creatief, wordt gekenmerkt door herhaling en vindt alleen plaats als de speler gezond is een vrij van stress (Bateson, 2014).

Er is tegenwoordig toenemende wetenschappelijke belangstelling voor de functie van het spelen in de ontwikkeling van het kind (en het jonge dier). Onderzoek wijst op een functie van spelen in de overleving en voortplanting (Fagen en Fagen, 2009). Het biedt een veilige omgeving om vaardigheden die later noodzakelijk zullen zijn om te overleven te beoefenen en om oplossingen te

genereren voor uitdagingen in de sociale en fysieke omgeving (Bateson, 2014). Het spelen komt niet alleen bij zoogdieren voor, maar ook bij evolutionair oudere soorten (Burghart, 2014). Wij moeten daaruit concluderen dat het spelen ook van onschatbaar evolutionair nut geweest moet zijn.

Hoewel onder dieren het spelen in de puberteit grotendeels ophoudt, is er bij sommige wilde dieren (o.a. wolven, gorilla's en vooral dolfinen) ook bij volwassen exemplaren spel gesignaleerd (Kuczaj et al., 2006). Volwassen mensen spelen, daarentegen, niet alleen met hun minderjarige kinderen, maar ook in hun eentje en met elkaar. Het feit dat, bij de mens, het spelen in de puberteit niet ophoudt suggereert dat het volwassen spel een evolutionair belang gediend heeft d.w.z. dat het een rol gespeeld heeft bij de overleving en voortplanting van de prehistorische mens. Naast de sport, is muziek één van de meest voorkomende vormen van volwassen spel die wij kennen, en zover wij weten, de oudste.

De overeenkomsten tussen jagen en musiceren zijn uitvoerig beschreven. Wat zijn de verschillen? Het grote verschil tussen de jacht en het muziekspel is de ernst van de consequenties. Jagen is niet alleen gevaarlijk, bij het mislukken zijn de overleving en de voortplanting in het geding. Dat is bij de muziek niet zo, hoewel professionele musici ernstige podiumangst kunnen vertonen (Steptoe, 1989; van Kemenade et al., 1995). Bij het improviseren, maar ook bij het instuderen en repeteren van een compositie, en vooral bij het samen zingen en spelen, is het een feest. Dat was het ook voor de prehistorische jager.

's Nachts om het vuur, toen het te donker en gevaarlijk was om nog langer in het echt te jagen, heeft de prehistorische mens de 'jacht' zingend, dansend en spelend beoefend, maar dan in een virtueel muziekuniversum. Hij heeft de ruimtelijke voorstelling en de auditieve en visuele perceptie van natuurlijke en biologische beweging getraind. Zonder zich in gevaar te begeven, heeft hij het treffen van een levend, bewegend muzikaal doel beoefend en de neurale voorspelling van de zintuiglijke consequenties van zijn eigen handelingen geperfectioneerd. En hij heeft de uitvoering en coördinatie van complexe doelgerichte handelingen, niet alleen vocaal en dansend, maar ook spelend op een stuk muziekgereedschap, vervolmaakt.

De prehistorische jager heeft in het muziekspel een veilige omgeving gevonden om vaardigheden die noodzakelijk waren om te overleven te beoefenen en om oplossingen te genereren voor uitdagingen in de sociale en fysieke omgeving. Het

is daarom aannemelijk dat het volwassen beoefenen van het spelen met klank de mens evolutionair voordeel heeft opgeleverd, maar ook dat het beoefenen van de muziek voor de ontwikkeling en het functioneren van kinderen en volwassenen nog altijd van onschatbaar belang moet zijn. Een bewijs daarvan zou in het bestaan van transfereffecten gevonden kunnen worden. Die zijn er dan ook.

Muziek beoefenen leidt in het domein van de taal, bijvoorbeeld, tot verbeterde hersenstamrespons bij toonhoogte (Musacchia et al., 2007), tot betere waarneming van klinkers (Strait et al., 2009) en medeklinkers (Parbery-Clark et al., 2012), onder slechte akoestische omstandigheden (Parbery-Clark et al., 2009) en in een vreemde taal (Wong et al., 2007; Gottfried et al., 2004; Marques et al., 2007).

Muziekbeoefening kan met betere woordherkenning (Francois et al., 2013) en leesvaardigheid (Anvari et al., 2002) worden geassocieerd en met een grotere woordenschat (Forgeard et al., 2008). Hoewel dergelijke transfereffecten tot de verbeelding van schoolbesturen spreken, is het raadzaam om te beseffen dat het grootste biologische voordeel van de muziekbeoefening waarschijnlijk niet in de bevordering van de resultaten van het taal- en rekenonderwijs ligt.

Muziek is spel. Maar biologisch gezien, geen spelletje. Het is menens, zowel voor kind als volwassene. Een biologisch perspectief op de rol van muziek in de ontwikkeling en het functioneren van het kind leert ons niet alleen dat iedereen 'muzikaal' is (Honing, 2012), maar dat het 'spelen' van muziek belangrijk is. Het biedt een veilige omgeving om vaardigheden die later noodzakelijk zullen zijn om te overleven te beoefenen, en om oplossingen te genereren voor uitdagingen in de sociale en fysieke omgeving (Bateson, 2014). Dat geldt voor het fluiten, zingen en dansen, maar ook voor het bespelen van een muziekinstrument. Muziek moet je niet leren, je moet het spelen.

Literatuur

- Adams, R. A., Shipp, S., & Friston, K. J. (2013). Predictions not commands: active inference in the motor system. *Brain Structure and Function*, 218(3), 611-643.
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, 83(2), 111-130.
- Bateson, P. (2014). Play, playfulness, creativity and innovation. *Animal Behavior and Cognition*, 1(2), 99-112.

- Beintema, J. A., & Lappe, M. (2002). Perception of biological motion without local image motion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 99(8), 5661-5663.
- Blake, R., & Shiffrar, M. (2007). Perception of human motion. *Annual Review of Psychology*, 58, 47-73.
- Brown, D. E. (2004). Human universals, human nature & human culture. *Daedalus*, 133(4), 47-54.
- Brown, R. M., Chen, J. L., Hollinger, A., Penhune, V. B., Palmer, C., & Zatorre, R. J. (2013). Repetition suppression in auditory-motor regions to pitch and temporal structure in music. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 25(2), 313-328.
- Burghardt, G. M. (2014). A brief glimpse at the long evolutionary history of play. *Animal Behavior and Cognition*, 1(2), 90-98.
- Calvin, W. H. (1993). The unitary hypothesis: A common neural circuitry for novel manipulations, language, plan-ahead, and throwing. In: Gibson, K.R. & Ingold, T. (Eds.), *Tools, Language, and Cognition in Human Evolution*. Cambridge University Press, Cambridge, 230-250.
- Clark, A. (2013). Whatever next? Predictive brains, situated agents, and the future of cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 36(03), 181-204.
- Clarke, T. J., Bradshaw, M. F., Field, D. T., Hampson, S. E., & Rose, D. (2005). The perception of emotion from body movement in point-light displays of interpersonal dialogue. *Perception*, 34(10), 1171-1180.
- Conard, N. J., Malina, M., & Münzel, S. C. (2009). New flutes document the earliest musical tradition in southwestern Germany. *Nature*, 460(7256), 737-740.
- Cook, N. (1994). *A Guide to Musical Analysis*. Oxford University Press, Oxford.
- Corballis, M. C. (2003). From mouth to hand: gesture, speech, and the evolution of right-handedness. *Behavioral and Brain Sciences*, 26(02), 199-208.
- Corballis, M. C. (2011). *The Recursive Mind: The Origins of Human Language, Thought, and Civilization*. Princeton University Press.
- Cupchik, G. C., Phillips, K., & Hill, D. S. (2001). Shared processes in spatial rotation and musical permutation. *Brain and Cognition*, 46(3), 373-382.
- Dainow, E. (1977). Physical effects and motor responses to music. *Journal of Research in Music Education*, 25(3), 211-221.
- Darwin, C. (1871). *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex*.
- Deutsch, D., Henthorn, T., & Lapidis, R. (2011). Illusory transformation from speech to song. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 129(4), 2245-2252.

- Ebner, T. J., & Pasalar, S. (2008). Cerebellum predicts the future motor state. *The Cerebellum*, 7(4), 583-588.
- Evers, S., Dannert, J., Rödding, D., Rötter, G., & Ringelstein, E. B. (1999). The cerebral haemodynamics of music perception. *Brain*, 122(1), 75-85.
- Fagen, R., & Fagen, J. (2009). Play behaviour and multi-year juvenile survival in free-ranging brown bears, *Ursus arctos*. *Evolutionary Ecology Research*, 11(7), 1053-1067.
- Filimon, F. (2010). Human cortical control of hand movements: parietofrontal networks for reaching, grasping, and pointing. *The Neuroscientist*, 16(4), 388-407.
- Finke, R. A., Freyd, J. J., & Shyi, G. C. (1986). Implied velocity and acceleration induce transformations of visual memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 115(2), 175-188.
- Finney, S., & Palmer, C. (2003). Auditory feedback and memory for music performance: sound evidence for an encoding effect. *Memory & Cognition*, 31(1), 51-64.
- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning.
- Formisano, E., Kim, D. S., Di Salle, F., van de Moortele, P. F., Ugurbil, K., & Goebel, R. (2003). Mirror-symmetric tonotopic maps in human primary auditory cortex. *Neuron*, 40(4), 859-869.
- Foster, N. E., & Zatorre, R. J. (2010). A role for the intraparietal sulcus in transforming musical pitch information. *Cerebral Cortex*, 20(6), 1350-1359.
- Fraisse, P., Oléron, G., & Paillard, J. (1953). I. Les effets dynamogéniques de la musique. Étude expérimentale. *L'année Psychologique*, 53(1), 1-34.
- François, C., Chobert, J., Besson, M., & Schön, D. (2013). Music training for the development of speech segmentation. *Cerebral Cortex*, 23(9), 2038-2043.
- Friston, K. (2010). The free-energy principle: a unified brain theory? *Nature Reviews Neuroscience*, 11(2), 127-138.
- Gilbert, C. D., & Sigman, M. (2007). Brain states: top-down influences in sensory processing. *Neuron*, 54(5), 677-696.

- Glowinski, D., Torres-Eliard, K., Chiorri, C., Camurri, A., & Grandjean, D. (2012). Can naïve observers distinguish a violinist's solo from an ensemble performance? A pilot study. In *Third international workshop on social behaviour in music at ACM ICMI*.
- Gordon, E.E. (1999). All about audiation and music aptitudes. *Music Educators Journal* 86(2), 41-44.
- Gottfried, T. L., Staby, A. M., & Ziemer, C. J. (2004). Musical experience and Mandarin tone discrimination and imitation. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 115(5), 2545.
- Gould, S. J. (1991). Exaptation: A crucial tool for an evolutionary psychology. *Journal of Social Issues*, 47(3), 43-65.
- Grafton, S. T., & Hamilton, A. F. D. C. (2007). Evidence for a distributed hierarchy of action representation in the brain. *Human movement science*, 26(4), 590-616.
- Handreiking Muziekonderwijs 2020:
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2014/10/24/handreiking-muziekonderwijs-2020>
- Hardy, B. L., Bolus, M., & Conard, N. J. (2008). Hammer or crescent wrench? Stone-tool form and function in the Aurignacian of southwest Germany. *Journal of Human Evolution*, 54(5), 648-662.
- Harris, I. M., & Miniussi, C. (2003). Parietal lobe contribution to mental rotation demonstrated with rTMS. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15(3), 315-323.
- Harris, R., & de Jong, B. M. (2015). Differential parietal and temporal contributions to music perception in improvising and score-dependent musicians, an fMRI study. *Brain Research*, 1624, 253-264.
- Hauser, M. D., & McDermott, J. (2003). The evolution of the music faculty: A comparative perspective. *Nature neuroscience*, 6(7), 663-668.
- Helmholtz, H. (1866/1967). *Handbuch der Physiologischen Optik*. 12th edition. Hamburg: Voss.
- Hewes, G. W., Andrew, R. J., Carini, L., Choe, H., Gardner, R. A., Kortlandt, A., Krantz, G.S., McBride, G., Nottebohm, F., Pfeiffer, J., Rumbaugh, D.G., Steklis, H.D., Raleigh, M.J., Stopa, R., Suzuki, A., Washburn, S.L., Wescott, R. W. (1973). Primate communication and the gestural origin of language. *Current Anthropology*, 14(1/2), 5-24.

- Honing, H. (2012). *Iedereen is Muzikaal: Wat we Weten over het Luisteren naar Muziek*. Wereldbibliotheek.
- Honing, H., Merchant, H., Háden, G. P., Prado, L., & Bartolo, R. (2012). Rhesus monkeys (*Macaca mulatta*) detect rhythmic groups in music, but not the beat. *PLoS ONE* 7(12): e51369. doi:10.1371/journal.pone.0051369.
- Hubbard, T. L., & Bharucha, J. J. (1988). Judged displacement in apparent vertical and horizontal motion. *Perception & Psychophysics*, 44(3), 211-221.
- Hubbard, T. L. (1996). Representational momentum, centripetal force, and curvilinear impetus. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22(4), 1049-1060.
- Huron, D. B. (2006). *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Johansson, G. (1973). Visual perception of biological motion and a model for its analysis. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 14(2), 201-211.
- Johnson-Frey, S. H., Newman-Norlund, R., & Grafton, S. T. (2005). A distributed left hemisphere network active during planning of everyday tool use skills. *Cerebral Cortex*, 15(6), 681-695.
- Kimura, D. (1973). Manual activity during speaking—I. Right-handers. *Neuropsychologia*, 11(1), 45-50.
- Klein, R. G. (2009). Darwin and the recent African origin of modern humans. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(38), 16007-16009.
- Knecht, S., Dräger, B., Deppe, M., Bobe, L., Lohmann, H., Flöel, A., Ringelstein, E.-B. & Henningsen, H. (2000). Handedness and hemispheric language dominance in healthy humans. *Brain*, 123(12), 2512-2518.
- Kohler, E., Keysers, C., Umiltá, M. A., Fogassi, L., Gallese, V., & Rizzolatti, G. (2002). Hearing sounds, understanding actions: action representation in mirror neurons. *Science*, 297(5582), 846-848.
- Kuczaj, S. A., Makecha, R., Trone, M., Paulos, R. D., & Ramos, J. A. (2006). Role of peers in cultural innovation and cultural transmission: evidence from the play of dolphin calves. *International Journal of Comparative Psychology*, 19(2).
- Lerdahl, F. & Jackendoff, R. S. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Levitin, D. J. (1994). Absolute memory for musical pitch: evidence from the production of learned melodies. *Perception & Psychophysics*, 56(4), 414-423.

- Lewis, J. W., Brefczynski, J. A., Phinney, R. E., Janik, J. J., & DeYoe, E. A. (2005). Distinct cortical pathways for processing tool versus animal sounds. *The Journal of Neuroscience*, 25(21), 5148-5158.
- Lewis, J. W. (2006). Cortical networks related to human use of tools. *The Neuroscientist*, 12(3), 211-231.
- Lidji, P., Kolinsky, R., Lochy, A., and Morais, J. (2007). Spatial associations for musical stimuli: a piano in the head? *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 33(5), 1189- 1207.
- Loula, F., Prasad, S., Harber, K., & Shiffrar, M. (2005). Recognizing people from their movement. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 31(1), 210.
- Maess, B., Koelsch, S., Gunter, T. C., & Friederici, A. D. (2001). Musical syntax is processed in Broca's area: an MEG study. *Nature Neuroscience*, 4(5), 540-545.
- Maravita, A., Husain, M., Clarke, K., & Driver, J. (2001). Reaching with a tool extends visual–tactile interactions into far space: Evidence from cross-modal extinction. *Neuropsychologia*, 39(6), 580-585.
- Marques, C., Moreno, S., Castro, S. L., & Besson, M. (2007). Musicians detect pitch violation in a foreign language better than nonmusicians: behavioral and electrophysiological evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(9), 1453-1463.
- Mather, G., & West, S. (1993). Recognition of animal locomotion from dynamic point-light displays. *Perception*, 22, 759-759.
- McDermott, J. H., & Oxenham, A. J. (2008). Music perception, pitch, and the auditory system. *Current Opinion in Neurobiology*, 18(4), 452-463.
- Meyer, L.B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Mudd, S. A. (1963). Spatial stereotypes of four dimensions of pure tone. *Journal of Experimental Psychology*, 66(4), 347-352.
- Musacchia, G., Sams, M., Skoe, E., & Kraus, N. (2007). Musicians have enhanced subcortical auditory and audiovisual processing of speech and music. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(40), 15894-15898.
- Novembre, G., & Keller, P. E. (2011). A grammar of action generates predictions in skilled musicians. *Consciousness and Cognition*, 20(4), 1232-1243.
- Osvath, M. (2009). Spontaneous planning for future stone throwing by a male chimpanzee. *Current Biology*, 19(5), R190-R191.

- Parbery-Clark, A., Skoe, E., & Kraus, N. (2009). Musical experience limits the degradative effects of background noise on the neural processing of sound. *The Journal of Neuroscience*, 29(45), 14100-14107.
- Parbery-Clark, A., Tierney, A., Strait, D. L., & Kraus, N. (2012). Musicians have fine-tuned neural distinction of speech syllables. *Neuroscience*, 219, 111-119.
- Patel, A. D., Iversen, J. R., Chen, Y., & Repp, B. H. (2005). The influence of metricality and modality on synchronization with a beat. *Experimental Brain Research*, 163(2), 226-238.
- Pinker, S. (1997). *How the Mind Works*. Norton, New York.
- Plantinga, J., & Trainor, L. J. (2005). Memory for melody: Infants use a relative pitch code. *Cognition*, 98(1), 1-11.
- Plantinga, J., & Trainor, L. J. (2009). Melody recognition by two-month-old infants. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 125(2), EL58-EL62.
- Pratt, C. C. (1930). The spatial character of high and low tones. *Journal of Experimental Psychology*, 13(3), 278.
- Profita, J., Bidder, T. G., Optiz, J. M., & Reynolds, J. F. (1988). Perfect pitch. *American Journal of Medical Genetics*, 29(4), 763-771.
- Pulvermüller, F., & Fadiga, L. (2010). Active perception: sensorimotor circuits as a cortical basis for language. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(5), 351-360.
- Rauschecker, J. P., 2014. Is there a tape recorder in your head? How the brain stores and retrieves musical melodies. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 8:149. doi: 10.3389/fnsys.2014.00149.
- Raymond, A. (1986). Experiments in the function and performance of the weighted Atlatl. *World Archaeology*, 18(2), 153-177.
- Reed, C. L., & Vinson, N. G. (1996). Conceptual effects on representational momentum. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 22(4), 839-850.
- Reitsma, O., van Gerwen, R. & de Munck, M. (2014). *Muziek Ervaren: Essays over Muziek en Filosofie*. Damon, Budel.
- Remez, R. E., Rubin, P. E., Pisoni, D. B., & Carrell, T. D. (1981). Speech perception without traditional speech cues. *Science*, 212(4497), 947-949.
- Repp, B. H. (1999a). Control of expressive and metronomic timing in pianists. *Journal of Motor Behavior*, 31(2), 145-164.

- Repp, B. H. (1999b). Effects of auditory feedback deprivation on expressive piano performance. *Music Perception, 16*(4), 409-438.
- Repp, B. H., & Knoblich, G. (2004). Perceiving action identity how pianists recognize their own performances. *Psychological Science, 15*(9), 604-609.
- Repp, B. H., & Penel, A. (2004). Rhythmic movement is attracted more strongly to auditory than to visual rhythms. *Psychological Research, 68*(4), 252-270.
- Roach, N. T., Venkadesan, M., Rainbow, M. J., & Lieberman, D. E. (2013). Elastic energy storage in the shoulder and the evolution of high-speed throwing in Homo. *Nature, 498*(7455), 483-486.
- Roffler, S. K., & Butler, R. A. (1968). Localization of tonal stimuli in the vertical plane. *The Journal of the Acoustical Society of America, 43*(6), 1260-1266.
- Rosen, C. (1971). *The Classical Style: Haydn, Beethoven, Mozart*. Faber & Faber, London.
- Rusconi, E., Kwan, B., Giordano, B. L., Umiltá, C., and Butterworth, B. (2006). Spatial representation of pitch height: the SMARC effect. *Cognition, 99*(2), 113-129.
- Sági, M., & Vitányi, I. (1988). Experimental research into musical generative ability. In: Sloboda, J. (Ed.), *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*, Clarendon Press, Oxford, 179-194.
- Sammler, D., Novembre, G., Koelsch, S., & Keller, P. E. (2013). Syntax in a pianist's hand: ERP signatures of "embodied" syntax processing in music. *Cortex, 49*(5), 1325-1339.
- Schellenberg, E. G., & Trehub, S. E. (2003). Good pitch memory is widespread. *Psychological Science, 14*(3), 262-266.
- Schmidt, J. H., Pedersen, E. R., Juhl, P. M., Christensen-Dalsgaard, J., Andersen, T. D., Poulsen, T., & Bælum, J. (2011). Sound exposure of symphony orchestra musicians. *Annals of Occupational Hygiene, 55*(8), 893-905.
- Stephoe, A. (1989). Stress, coping and stage fright in professional musicians. *Psychology of Music, 17*(1), 3-11.
- Stewart, L., Walsh, V., and Frith, U. (2004). Reading music modifies spatial mapping in pianists. *Perception and Psychophysics, 66*(2), 183-195.
- Strait, D. L., Kraus, N., Skoe, E., & Ashley, R. (2009). Musical experience and neural efficiency—effects of training on subcortical processing of vocal expressions of emotion. *European Journal of Neuroscience, 29*(3), 661-668.

- Taylor, J. E. T., Witt, J. K., 2015. Listening to music primes space: pianists, but not novices, simulate heard actions. *Psychological Research*, 79(2), 175-182.
- Tierney, A., Dick, F., Deutsch, D., & Sereno, M. (2013). Speech versus song: multiple pitch-sensitive areas revealed by a naturally occurring musical illusion. *Cerebral Cortex*, 23(2), 249-254.
- Todd, N. P. M., Cody, F. W., & Banks, J. R. (2000). A saccular origin of frequency tuning in myogenic vestibular evoked potentials? implications for human responses to loud sounds. *Hearing Research*, 141(1), 180-188.
- Troje, N. F. (2002). Decomposing biological motion: A framework for analysis and synthesis of human gait patterns. *Journal of Vision*, 2(5), 2.
- van Kemenade, J. F., van Son, M. J., & van Heesch, N. C. (1995). Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras: a self-report study. *Psychological Reports*, 77(2), 555-562.
- van Lawick-Goodall, J. (1970). Tool-use in primates and other vertebrates. *Advances in the Study of Behavior*, 3, 195-249.
- Villa, P., & Lenoir, M. (2006). Hunting weapons of the Middle Stone Age and the Middle Palaeolithic: spear points from Sibudu, Rose Cottage and Bouheben. *Southern African Humanities*, 18(1), 89-122.
- Wallin, N. L., & Merker, B. (Eds.) (2001). *The Origins of Music*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Winkler, I., Háden, G. P., Ladinig, O., Sziller, I., & Honing, H. (2009). Newborn infants detect the beat in music. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(7), 2468-2471.
- Wong, P. C., Skoe, E., Russo, N. M., Dees, T., & Kraus, N. (2007). Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. *Nature neuroscience*, 10(4), 420-422.
- Zago, M., & Lacquaniti, F. (2005). Visual perception and interception of falling objects: a review of evidence for an internal model of gravity. *Journal of Neural Engineering*, 2(3), S198.
- Zamm, A., Schlaug, G., Eagleman, D. M., & Loui, P. (2013). Pathways to seeing music: Enhanced structural connectivity in colored-music synesthesia. *NeuroImage*, 74, 359-366.

- Zatorre, R. J., Chen, J. L., & Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: auditory–motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(7), 547-558.
- Zatorre, R. J., Halpern, A. R., & Bouffard, M. (2010). Mental reversal of imagined melodies: a role for the posterior parietal cortex. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(4), 775-789.
- Zilhão, J., & d’Errico, F. (2003). The chronology of the Aurignacian and Transitional technocomplexes. Where do we stand. In: *The chronology of the Aurignacian and of the transitional technocomplexes: dating, stratigraphies, cultural implications. Proceedings of Symposium* (Vol. 6, pp. 2-8).

Een instrument (leren) bespelen?

Hoe oud je ook bent: oefenen moet je toch!

Linda Hendriks

1. Inleiding

1.1 Muziekles in de tweede levensfase

Met muziekles beginnen in de drukste fase van je leven. Waarom zou je dat doen als werkende vrouw of man met drie kinderen waarvan er twee op de basisschool en een in de brugklas zitten? Waarom zou je überhaupt in die levensfase nog aan een (nieuw) muziekinstrument beginnen? Echt goed leren spelen, dat wordt 'm waarschijnlijk toch niet meer! En, hoe stop je dat nog in je toch al zo volle weekschema: de les zelf, maar vooral ook de tijd om te oefenen?

Waarom nog op muziekles? In verschillende versies kreeg ik die vraag te horen het afgelopen jaar, als ik vertelde dat ik op klarinetles was gegaan. Daarentegen hoorde ik regelmatig ook juist hele enthousiaste reacties. Mensen vertelden welk instrument ze zelf speelden, graag zouden willen spelen of gespeeld hadden, of begonnen over de muziekles van hun kinderen.

Maar zo bijzonder is mijn wellicht wat late gang naar klarinetles eigenlijk helemaal niet. Volgens mijn klarinetdocent is zeker de helft van zijn leerlingen volwassen. En in mijn omgeving zijn twee van mijn vriendinnen, werkende moeders net als ik, de afgelopen paar jaar ook op muziekles gegaan. De een als 'herintreder' en de ander ook als beginner.

1.2 Zin om muziek te maken. Hoezo, heeft het nog zin?

De vraag waarom je *nog* op muziekles zou gaan, gaat uit van de veronderstelling dat je beter eerder had kunnen beginnen. Sterker nog, de vraag impliceert dat het leren bespelen van een nieuw instrument, nu je al wat ouder bent, wel een stuk lastiger zal gaan dan wanneer je eerder zou zijn begonnen, zelfs dat het misschien wel haast te laat is om het nog te proberen.

Onderzoekers van het lectoraat Lifelong Learning in Music van het kenniscentrum Kunst & Samenleving deden tussen 2010 en 2012 onderzoek naar het leren bespelen van een muziekinstrument door ouderen. De online kennisbank

Ouderen en Muziek waarop de resultaten van dit onderzoek staan, rekt heel duidelijk af met de veronderstelling dat een instrument leren bespelen op latere leeftijd geen zin meer zou hebben. (Mak et al., 2012) De ervaring leert dat ouderen die (voor het eerst in hun leven) een instrument (leren) bespelen, daartoe nog steeds goed in staat zijn. Bovendien, zo is te lezen op de kennisbank, heeft muziek (blijven) maken een gunstig effect op de cognitieve en fysieke vermogens van ouderen en op hun welzijn. Wel bleek uit het onderzoek dat in de loop van de lessen soms het besef komt dat de vooropgestelde eisen en doelstellingen misschien niet zullen worden gehaald.

Waar ik als beginnende klarinettist van vijfenveertig natuurlijk nieuwsgierig naar ben, is of dat ook geldt voor mij als actieve veertiger? Loop ik op mijn leeftijd tegen dezelfde hindernissen aan als iemand die twintig jaar ouder is of is mijn uitgangspositie toch heel anders dan die van een 65-plusser? Werken de oplossingen die daar op de kennisbank voor worden gegeven ook voor mij als volwassen leerling? Wat levert muziekbeoefening de oudere leerling op en komt dat overeen met wat het mij als volwassen leerling brengt? En, maakt het eigenlijk überhaupt uit wat voor leeftijd je hebt voor het bespelen van een muziekinstrument?

1.3 Wat is een volwassene en wat is een oudere?

Het is goed om eerst even in te gaan op de vraag wat oud precies is en tot welke leeftijdsklasse ik als vijfenveertigjarige dan behoort. Ik zit precies tussen vijftwintig en vijfenzestig jaar in. Maakt mij dat een oudere jongere of een jongere oudere? Er zijn allerlei indelingen die gehanteerd worden voor de diverse levensfasen in een mensenleven (o.a. Becker, 1992; Erikson, 1950). In de indeling waar Royers (2014) mee werkt, wordt de levensloop gevormd in relatief korte fases, gebaseerd op algemene karakteristieken op het biologische, mentale en sociale vlak. Uitgaande van deze fasering bevind ik me in de middelste van de drie fases van volwassenheid, die van volwassene, vooraf gegaan door die van de vroeg-volwassene en gevolgd door de fase van de middelbare leeftijd. Het onderzoek Ouderen en Muziek richtte zich op ouderen als mensen van boven de zestig in de periode dat zij hun werkzame leven afsluiten en terecht komen in wat wel 'de derde levensfase' wordt genoemd. In Royers' indeling is dat dus het staartje van de laatste fase van volwassenheid, die van de middelbare leeftijd, en

de fases daarboven. Daar zit ik toch nog wel een stukje van vandaan, zou je kunnen zeggen.

Maar, tot zover de indelingen! Door met al te vastomlijnde categorieën te werken, loop je immers het risico voorbij te gaan aan de individuele verschillen tussen mensen, in welke leeftijd dan ook.

1.4 Uitgangssituatie en aanpak

In het najaar van 2014 kreeg ik aan de muziekschool mijn eerste klarinetles. In mijn kindertijd heb ik, na een verplicht jaar Algemene Muzikale Vorming en blokfluit, wel een jaar of twee pianoles gehad. Maar die lessen kregen, op een halfslachtige poging in mijn studententijd na, nooit een vervolg. Wel ben ik altijd voor mezelf blijven spelen. Daarnaast zing ik sinds 2012 jaarlijks in een projectkoor. Noten lezen kon ik dus al redelijk, dacht ik. Bovendien had ik mijn dochter ook altijd geholpen bij het oefenen voor haar vioollessen in de beginjaren en moest ik ook daarvoor van blad kunnen lezen.

Dat was, in het kort, mijn startpunt als het gaat om zelf muziek maken. Ook ouderen hebben zo'n muzikale levensloop. In veel gevallen is dat er een die een stuk langer is dan de mijne.

Maar wat kwam ik allemaal tegen in, en buiten de klarinetles bij het oefenen? En in hoeverre verschillen mijn ervaringen met die van ouderen op muzieklés? Op de kennisbank Ouderen en Muziek worden de verschillen tussen jongere en oudere leerlingen besproken, en wordt een set van fysieke, cognitieve en meer algemene kenmerken van oudere leerlingen uitgelicht. Aan de hand van deze inventarisatie van karakteristieke trek ik in dit artikel de vergelijking met mijn eigen ervaringen van het afgelopen jaar vanuit het perspectief van de volwassen leerling. Hoewel ik vermoed redelijk representatief te zijn voor de groep van werkende volwassenen (met kinderen) in mijn leeftijdsfase, is het natuurlijk de vraag in hoeverre mijn bevindingen kunnen worden gegeneraliseerd. Uiteraard zijn er grote verschillen in persoonlijkheid, talent, belemmeringen, beleving en ervaring bij mensen. Bovendien doet de beschrijving van een gemiddelde vaak helemaal geen recht aan de veelkleurigheid van die verschillen. In die zin is mijn relaas dus te beschouwen als een voorbeeld van hoe het ongeveer zou kunnen verlopen wanneer je als volwassene, zo tussen veertig en vijftig jaar oud, op muzieklés gaat.

Ik beperk me in mijn beschrijving tot het individuele spel, bij het oefenen en in de les en ik doe dit zuiver vanuit mijn eigen perspectief als leerling. Af en toe maak ik daarbij zijstapjes naar mijn ervaringen met het pianospelen. Op de kennisbank zijn behalve de onderzoeksresultaten ook oplossingen te vinden voor diverse belemmeringen waar ouderen tegenaan lopen bij het musiceren. Het gaat om didactische handreikingen voor docenten maar ook om advies over de inzet van effectieve studiestrategieën. Kan ik daar als volwassen leerling ook iets aan hebben en zo ja, wat? Tijdens mijn oefensessies probeerde ik enkele van de studiestrategieën uit, die bedoeld zijn voor de versoepeling van het spel en de versnelling van het uitvoeringstempo. Ik beschrijf deze strategieën, en mijn ervaringen bij het oefenen en ga ook in op het omgaan met fouten daarbij. Ik besluit mijn exploratie in dit artikel met een samenvatting van mijn bevindingen en een reflectie daarop.

2. Muziek maken in de tweede en derde levensfase: verkenning van verschillen en overeenkomsten

2.1 Karakteristieken van oudere leerlingen en verschillen met jongere leerlingen

2.1.1 Motivatie, inzet en verschillen in leertempo

“Volwassen leerlingen leren het eerste jaar vaak veel meer dan kinderen!” zegt de docent, “maar weet je wat het is...?” “Nee”, zeg ik, “ik dacht dat het juist andersom was.”

“Dat is ook zo maar dat is pas na dat eerste jaar”, zegt de docent.

“Volwassenen leren veel gerichter, ze luisteren beter naar wat je zegt, en ze laten zich ook veel minder snel afleiden. Maar ja, dat ze zo serieus zijn, is ook hun probleem. Ze weten precies wat ze willen horen, hoe ze vinden dat het moet klinken. En als het dan niet lukt, dan stoppen ze. Kinderen niet, die spelen gewoon door!”

Tijdens de les, voorjaar 2015

Een belangrijk kenmerk dat op de kennisbank Ouderen en Muziek wordt aangehaald is dat oudere leerlingen uitzonderlijk gemotiveerd zijn en veel inzet en doorzettingsvermogen tonen. Ze missen zelden een les. Daar tegenover staat dat nieuwe dingen leren langzamer gaat bij ouderen dan bij jongeren. Als je afgaat op

de ervaring van mijn docent, dan kunnen ze dat nog wel wat compenseren door hun motivatie en gerichte manier van leren. Ook in Peter Mak's deelpublicatie 'Versnelling Uitvoeringstempo' (2011) op de kennisbank Ouderen en Muziek wordt gesteld dat beginners, ook al zijn ze wat ouder, zich relatief snel ontwikkelen als ze zich inzetten. In zijn publicatie gaat Peter Mak in op oorzaken voor dit verschil in leertempo, die te maken hebben met geleidelijke cognitieve achteruitgang tijdens het ouder worden. Daarover meer verderop in dit artikel.

Een verschil dat wel geldt voor ouderen maar helaas niet voor mij als volwassene is dat zij meer tijd besteden aan het oefenen dan jongeren. In mijn oefenpatroon thuis is niet zoveel systeem te ontdekken en ook de totaaltijd aan oefening verschilt per week. Regelmatig is het moeilijk tijd te vinden om te oefenen in verband met zorg- en huishoudelijke taken, begeleiden van kinderen bij het huiswerk en vervoer naar sport of andere activiteiten, sociale contacten, familiebezoek, werk dat nog af moet en eigen activiteiten buiten de deur. Ook al plan ik een vast moment om te oefenen, de gezinsagenda dicteert vaak toch anders. Dat resulteert in een afwisseling van korte of afgebroken oefenmomenten en langere inhaalsessies. Heel soms oefen ik een hele week niet. Als het me lukt om echt eens tijd vrij te maken dan kan ik net als ouderen, maar anders dan jongeren, aldus de kennisbank, ook langer en geconcentreerder aan één bepaald aspect werken.

Het zal ook rustiger zijn bij ouderen thuis dan bij de meeste mensen van mijn leeftijd met kinderen. Omdat ik nog niet echt een vaste plek heb voor het oefenen en dat dus meestal doe in de huiskamer, is er als ik oefen altijd ander geluid om mij heen. Daarbij komt ook dat zowel het klarinet als het piano spelen kinderen en man storen bij het computeren, spelen, gamen, lezen, huiswerk maken, tv-kijken etc. Regelmatig vertrek ik dan maar weer naar onze slaapkamer. Lastig want de nogal zware muziekstandaard die ik van mijn buurvrouw heb geleend kan niet gemakkelijk even mee naar boven. Een aandachtspunt voor mij is dus dat ik iets moet doen aan de randvoorwaarden: een betere oefenplek en een goede standaard.

2.1.2 Ambities en sturing

“Ik wil graag nog even wat doen aan dat maatgevoel waar ik moeite mee heb. En ik heb ook dit boekje meegenomen.” zegt ze tegen de docent. Deze bladert het boekje door. “Prachtig. Prachtig boekje!” zegt hij welgemeend. “Die dingen gaan allemaal niet zo gemakkelijk meer op mijn leeftijd”, zegt ze ondertussen tegen mij terwijl ik mijn klarinet aan het inpakken ben. “Hoe oud ben je dan?” vraag ik. “Drieënzestig”, zegt ze. “Oh, dat zou je niet zeggen”, antwoord ik. En terwijl ik mijn koffertje dichtklik, denk ik: je had mij eens moeten horen op mijn klarinet tien minuten geleden.

Tijdens de leswisseling, november 2015

Een van de conclusies van de onderzoekers in het project Ouderen en Muziek matcht helemaal met het hierboven beschreven moment. Namelijk dat ouderen hun eigen leerproces meesturen vanuit zelfkennis en ervaring. Invulling van de les gebeurt in dialoog. Oudere leerlingen dragen veel meer bagage mee naar de les dan jongere leerlingen. Niet alleen kennis maar ook persoonlijke zaken. Verwachtingen en doelstellingen zijn vaak al bepaald voor de eerste les.

Van mezelf kan ik nou niet echt zeggen dat ik inhoudelijk veel inbreng in de les, noch dat ik sturing geef aan mijn eigen leerproces door bijvoorbeeld mijn wensen aan te geven. Ik zou zeker niet op het idee komen om een boekje mee te brengen naar de les en ik heb de tijd niet om erover na te denken wat voor boekje dat dan zou moeten zijn. Als beginner denk ik ook: eerst maar eens wat onder de knie zien te krijgen. Ook heb ik niet hele vastomlijnde doelen, al heb ik wel ideeën over wat voor muziek ik zou willen spelen als ik het instrument straks beter beheers. Een andere reden dat ik zelf geen initiatief neem in het sturen van mijn leerproces binnen de les is denk ik omdat ik direct van mijn werk kom en dan eigenlijk de beslommeringen van de werkdag meeneem de les in. Misschien vind ik het binnen het kader van dat halve uur les onbewust wel prettig om me gewoon te laten leiden door de docent en te doen wat deze vraagt. De les zelf werkt dan eigenlijk ontspannend omdat ik in een hele andere stand wordt gezet en er een beroep wordt gedaan op veel meer dan alleen de cognitie. Overigens geef ik wel sturing in de zin dat ik op de rem trap als iets me te snel gaat in de les.

Volgens mij heeft dit verschil in sturing ook te maken met de beginfase waarin ik zit. Omdat ik nog steeds regelmatig achter de piano zit, weet ik zeker dat als ik weer op pianoles zou gaan, ik van tevoren wel een lijstje met leerwensen zou hebben en zou bespreken met de docent. Voor klarinet is dat op dit moment dus niet zo. Maar dat heeft wellicht ook te maken met mijn levensfase. Het klarinet spelen is, gemeten in tijd, maar een van de activiteiten in mijn week. Uitgedrukt in het plezier dat ik erin heb, is het meer dan maar een van mijn wekelijkse bezigheden. Daar zit wel een disbalans in: ik zou graag meer tijd vrijmaken voor het klarinet spelen.

Ouderen sturen dus meer en reflecteren wellicht ook wel meer op hun leerproces. De beslissing om les te nemen kan, aldus de onderzoekers, door een toevalligheid ontstaan.

Omdat mijn zoon van zeven de cursus 'Ontdek je Instrument' ging doen bij de muziekschool, besloot ik ook weer muziekles te gaan volgen. Het eerste instrument waarop hij zes weken lang les kreeg, was de klarinet. En zo kwam het dat we elkaar deze periode bij de afsluiting van zijn les en aanvang van mijn les iedere week in het leslokaal tegenkwamen.

Aanleiding of toevalligheid, feit is dat iedere volwassen leerling, of deze nu vijftienveertig of vijftenzestig is, zijn eigen redenen heeft om (weer) een nieuwe stap te maken in zijn of haar muzikale levensloop en op muziekles te gaan.

2.1.3 Perfectionisme en zelfkritiek

"Jongens oren dicht, mama gaat klarinet oefenen!"

Regelmatig, 2014/2015

Onzekerheid en frustratie in de les en bij het oefenen spelen tot op bepaalde hoogte ook bij mij wel een rol. En opmerkingen die gezinsleden soms maken, geven daarbij niet echt tegenwicht. Waarmee ik maar wil zeggen, een compliment is ook wel eens leuk! Hoewel ik gewoon lekker wil spelen en rationeel weet dat het voor een beginner (maar ook voor een gevorderde leerling) helemaal niet erg is om vergissingen te maken en ongewenste klanken te produceren, stoort het me toch dat het niet 'gewoon' in één keer goed gaat. Ook al zeg ik tegen mezelf dat het juist niet gewoon is dat het in één keer goed gaat, en dat fouten maken ook een

functie heeft. Toch laat ik me afremmen door fouten en stokkende klanken. Ik ben me enorm bewust van alle onbedoelde bijgeluiden die je soms voort kunt brengen op de klarinet, thuis en helemaal in de les. Op de kennisbank is te lezen dat ouderen vaak een hele kritische houding tegenover zichzelf hebben. Ik denk dat dit zeker ook voor mij geldt en ik vermoed dat ik daarin niet de enige volwassen leerling ben. Ik kan me voorstellen dat kinderen hier minder last van heb maar ook dat bijvoorbeeld pubers eveneens heel kritisch over hun eigen spel kunnen zijn.

Wat voor mij persoonlijk ook meespeelt, is dat ik in een omgeving werkzaam ben waar ik regelmatig hoor hoe muziek ook kan klinken. En nogmaals, ook al weet ik rationeel dat ik mij daar helemaal niet aan hoeft te spiegelen, en wil en doe ik dat denk ik ook niet, onbewust speelt het misschien toch mee in de beoordeling van mijn eigen spel.

Voor ouderen geldt ook dat zij hun muzikale voorgeschiedenis meebrengen het leslokaal in. Door hun muzikale en soms instrumentale voorkennis zijn ouderen perfectionistisch, aldus de kennisbank. Die kritische houding creëert soms ook onzekerheid over muzikale verrichtingen en over optreden voor publiek. Ook hier weer speelt het verschil tussen de klank die de oudere leerling zelf voortbrengt op zijn instrument, en de (gewenste) klank die hij op basis van vele jaren luisterervaring in zijn hoofd heeft zitten. Zoals ik hiervoor al aangaf, denk ik dat onzekerheid en het ontstaan daarvan heel complex is en van alle leeftijden. Jongere leerlingen kunnen onzeker zijn om andere redenen. Daarin bestaan grote individuele verschillen, afhankelijk van iemands aard, opvoeding en ervaring.

2.2 Uitvoeringstempo

Waar veel ouderen die muziek maken tegenaan lopen, is dat ze het lastig vinden om hun muziekspel op tempo te krijgen. Op de kennisbank wordt hierop uitgebreid ingegaan (Mak, 2011) en dit levert veel bruikbare informatie op, ook voor mij als beginnende klarinettist.

Bij het instuderen van stukken wordt door ouderen vaak het gewenste tempo niet gehaald. Hoe zit dat bij mij, en komt dat doordat ik (ook al) wat ouder ben, of gewoon omdat ik een beginner ben op de klarinet?

Voor de klarinet heb ik als beginner te maken met vrij korte stukken die niet altijd heel ingewikkeld zijn. Maar er zitten soms ook stukken bij die, ook al zijn ze

kort, voor mijn niveau vol technische moeilijkheidjes zijn gestopt. Bij dat soort stukken merk ik dat ik voortdurend van tempo wissel. Terwijl het me lukt om de makkelijke delen redelijk vlot door te spelen, stopt het tempo bij de pittige stukjes. In de klarinetles overkomt het me ook wel dat ik het dan opeens even helemaal niet meer weet en totaal uit de concentratie ben.

Maar ook bij het pianospelen is op tempo spelen zonder te stokken en al te veel fouten te maken wel aan de orde. Dit gebeurt me bij nieuwe stukken en stukken die ik een tijd niet gespeeld heb. Bij stukken die net wat boven mijn niveau liggen maar die ik toch graag wil spelen, is op tempo spelen heel lastig en kost het tijd om een beetje in de buurt te komen.

Van belang is dus, wat kan ik hier aan doen?

In het kader van het onderzoek naar Ouderen en Muziek bracht Peter Mak op basis van een literatuuronderzoek mogelijke oorzaken voor het uitblijven van een versnelling van het uitvoeringstempo in kaart. Hij deed een uitgebreide taakanalyse van wat er allemaal komt kijken bij het leren musiceren en gaf handreikingen voor verbetering. Deze richtlijnen zijn in de eerste plaats bedoeld voor docenten die les geven aan ouderen. Ik sta kort stil bij oorzaken, en ga daarna in op een aantal aspecten van het leren musiceren en op handreikingen die Mak daarvoor geeft voor het oefenen, waarbij ik mijn eigen ervaringen betrek.

Mak besteedt in zijn publicatie uitgebreid aandacht aan de vorming van motorische programma's, die voor het leren musiceren een voorwaarde zijn en waarvoor oefenen een belangrijke rol speelt. Tijdens mijn oefensessies probeerde ik enkele van de door Mak beschreven strategieën voor de vorming van motorische programma's uit.

2.2.1 Oorzaken

OORZAKEN

Ingesleten (verkeerde) gewoontes

Achteruitgang van cognitieve functies

Achteruitgang van psychomotorische functies

Fysieke klachten bij ouderen

Gebrek aan zelfvertrouwen

Bron: Kennisbank Ouderen en Muziek, Versnelling uitvoeringstempo, Peter Mak, 2011

Techniek: ingesleten (verkeerde) gewoontes

Ingesleten (verkeerde) gewoontes kunnen zowel bij volwassenen als ouderen optreden wanneer ze na lange tijd weer muzikles gaan volgen. Ik ben ervan overtuigd dat ik hiermee te maken zou krijgen als ik weer op pianoles zou gaan. Sinds mijn jeugd ben ik altijd door blijven spelen, op mijn eigen manier en volgens eigen inzicht. Ongetwijfeld heb ik daarbij in technisch opzicht wat verkeerde gewoontes opgepikt. Aan de andere kant, als ik ermee was gestopt, was dat niet gebeurd maar was ik het pianospelen wellicht helemaal verleerd. Bovendien heb ik er heel wat uren plezier van gehad! En mocht ik ooit weer pianoles nemen, dan heb ik in ieder geval een basis.

Voor de klarinet heb ik hier als groentje niet mee te maken.

Fysieke oorzaken

Onweerlegbaar heeft fysieke veroudering gevolgen voor de muzikles. Aandoeningen als artrose of slechthorendheid komen bij ouderen veel meer voor dan bij volwassenen. Ondanks dat ik geen uitgebreide lichamelijke check-up heb ondergaan, ga ik er op basis van mijn ervaringen van het afgelopen jaar en mijn algehele fysieke gesteldheid, van uit dat er bij mij geen bepalende fysieke oorzaken in het spel zijn.

Cognitieve functies

Uit Mak's literatuuronderzoek blijkt dat ouderen tussen 60 en 70 jaar gemiddeld 20 % trager zijn dan jongeren tussen de 20 en 30 jaar oud in een breed scala van verschillende reactietaken (Cerella, geciteerd in Mak, 2011). Als 45-jarige zit ik precies tussen die twee leeftijdsgroepen in. Gesproken wordt over een

proportionele achteruitgang in snelheid bij voornamelijk complexe taken. De conclusie dat mensen van mijn leeftijd dan 10 %, trager zijn dan jongeren, is vast veel te simplistisch en in Mak's publicatie zijn er ook geen argumenten voor te vinden. Toch ervaar ik bij bepaalde stukken wel degelijk moeite met het in het juiste tempo (door)spelen van de muziek.

Ouderen zijn vergeleken met jongeren niet over de hele linie minder goed in het verrichten van cognitieve taken en soms zelfs beter (Schaie, geciteerd in Mak, 2011). Ze zijn voornamelijk in het nadeel in taken die een beroep doen op snelheid en efficiëntie van denken en reageren. Functies als concentratie, aandacht en werkgeheugen zijn van belang bij het instuderen van nieuw repertoire. Er moet snel gewisseld worden van noten lezen, naar klankvoorstelling, naar bewegingsvoorbereiding en uitvoering, naar klankevaluatie en naar de volgende noten. Gebleken is dat oefening van deze functies (deelaspecten van het musiceren) het functioneren versnellen.

MRI en fMRI onderzoek geven als verklaring voor deze cognitieve achteruitgang de veranderingen die zich voordoen in de hersenen als gevolg van veroudering. Voor hoe dit precies zit, verwijs ik graag door naar wat Mak hierover op de kennisbank vanuit de literatuur heeft beschreven. Maar vooral interessant vind ik de door Mak beschreven opvatting, ontstaan naar aanleiding van MRI-onderzoek, dat ouderen door lichamelijke en/of mentale training, cognitieve achteruitgang kunnen tegengaan. Hoewel er voor de zogeheten 'use it or lose it'-hypothese (Salthouse, geciteerd in Mak, 2011) geen causaal verband kan worden aangetoond, trekt Peter Mak de, denk ik, zeer terechte en pragmatische conclusie: Hoe het ook is, oefenen helpt!

Informatie die opgeslagen is in iemands jeugd blijft naar verhouding het beste bewaard (Fromholt, geciteerd in Mak, 2011). Hieruit is af te leiden dat mensen die in hun jeugd een instrument hebben leren spelen, een voorsprong hebben op mensen die pas laat met spelen beginnen (Mak, 2011).

Als ik pianospeel, merk ik inderdaad dat ik de muziek in de pianoboeken waaruit ik in mijn jeugd speelde, nog steeds gemakkelijk speel. Het zit er nog! Maar wat er ook nog zit, zijn de fouten. Ik merk dat op plekken waar ik vroeger de fout in ging (te herkennen aan de door mijn toenmalige pianoleraar fel met potlood omcirkelde noten), ik me ook nu automatisch opnieuw weer vergis.

In ieder geval zou die voorsprong voor herintreders betekenen dat ik beter in had kunnen zetten op het weer oppakken van pianoles in plaats van het voor 't eerst leren bespelen van de klarinet. Hoewel het altijd later nog zou kunnen, ga ik dit voorlopig niet doen. Zo blijkt maar weer dat iemands wensen of ambities niet altijd matchen met wat verstandiger zou zijn.

Psycho-motorische functies

In dezelfde lijn ligt een constatering over het bespelen van een muziekinstrument en fysieke veroudering. Mak citeert daarbij Breeuwsma die stelt dat geoefendheid achteruitgang in de motoriek kan tegengaan en dat musici die gewend zijn aan snelle gecoördineerde bewegingen, op hoge leeftijd nog altijd snel en effectief kunnen reageren. De bewegingen bij het musiceren zijn automatisch geworden. Wel kost het leren van nieuwe bewegingen meer moeite.

Voor mezelf maak ik daarbij de aantekening dat ik misschien juist wel mooi op tijd ben begonnen met de klarinet. Misschien heb ik op mijn leeftijd en met mijn huidige fysieke en cognitieve gesteldheid nog voldoende de mogelijkheid en tijd, om oefening en daarmee automatisering op te bouwen, waar ik dan later nog veel profijt van kan hebben.

Zelfvertrouwen

Uit het onderzoek naar Ouderen en Muziek kwam naar voren dat onzekerheid ermee te maken kan hebben dat de oudere leerling zelf niet altijd overtuigd is of hij het nog wel kan leren. Feitelijk is de vraagstelling in mijn hele artikel gebaseerd op mijn eigen twijfel of voor mij op mijn leeftijd dezelfde belemmeringen gelden als voor ouderen en in welke mate. Maar ondanks die twijfel en de frustratie soms, weet ik niet of het mij in praktische zin nu werkelijk zo hindert. Immers, als ik maar naar les ga, en ondanks agendatechnische beperkingen een wisselende hoeveelheid tijd besteed aan het oefenen, ga ik toch vooruit en heb ik er bovendien plezier in! Dat is het afgelopen jaar wel gebleken.

2.2.2 Aspecten van het leren musiceren

Het musicerproces is een complexe psychomotorische vaardigheid. Het vormen van verbindingen tussen oog, oor en motoriek is voorwaarde voor tempo en voor een vloeiend spel. In zijn taakanalyse geeft Mak een uitgebreide beschrijving van de aspecten die komen kijken bij het (leren) bespelen van een muziekinstrument. Ik ga in op twee ervan: de muzikale leesvaardigheid en de vorming van motorische programma's.

Muzikale leesvaardigheid

Herkennen van noten tijdens het spelen is lastig. Als ik de noten los bekijk, zie ik heus wel dat er bijvoorbeeld een c of een g, een fis of een as staat. Zodra ik mijn klarinet in m'n handen heb, staan die noten opeens in een heel ander daglicht. Ze gaan een verband met elkaar aan dat ik spelend niet zonder meer op het eerste gezicht doorzie, en al helemaal niet zonder aarzelen kan spelen."

Voorjaar 2015

Onderdeel van het musicerproces is de muzikale leesvaardigheid. Terwijl ervaren lezers afgaan op het totaalbeeld van een combinatie van noten, lezen beginners noten één voor één en kunnen ze nauwelijks vooruit lezen (Sloboda, geciteerd in Mak, 2011).

Al had ik het idee dat het enorm zou schelen dat ik dankzij de ongeveer twee jaar pianolessen die ik als kind had gevolgd, al redelijk noten kon lezen, blijkt tijdens het klarinetspelen dat ik qua muzikale leesvaardigheid helemaal niet zo gevorderd ben. Het noten lezen is in de lesperiode in mijn jeugd nooit volledig geautomatiseerd. Vooral met de uitersten op de notenbalk, de noten ver onder en boven de balk, heb ik moeite. En als ik een bepaalde chromatische noot even een tijdje niet gespeeld heb, dan moet deze even opnieuw worden geactiveerd. Sowieso moet je bij het leren bespelen van een nieuw instrument het relateren van de geschreven noten aan de (vinger)posities op het instrument weer helemaal opnieuw leren en moet je wennen aan de daaraan gekoppelde klank op de verschillende toonhoogtes.

Al met al zou je kunnen zeggen dat ik in dit stadium, om de vergelijking te trekken met het leesonderwijs, misschien dan wel geen spellende lezer ben, die zich met ‘hakken en plakken’ door de muziek heen werkt, maar wel een langzame en soms radende lezer.

Ervaren musici kijken bij het lezen en spelen meer naar de samenhang tussen en het totaalbeeld van de noten (Sloboda, geciteerd in Mak, 2011). Wat de (oudere of volwassen) leerling kan helpen, is Mak’s advies om groepjes noten te leren zien. Wanneer je een nieuw stuk voor het eerst doorspeelt, is het van belang goed naar de noten te kijken, en aan de hand van de klank te kijken hoe ze gegroepeerd zijn.

In de les kijken we, de docent en ik, voor vertrek altijd even naar de moeilijkheden die er in de opgegeven stukken zitten. Het zou dus goed zijn om dit thuis herhalen en daarbij ook te kijken naar hoe de noten gegroepeerd zijn, en of dit bijvoorbeeld verderop in de muziek, ook terugkomt.

Motorisch leren

“Voor de kerstvakantie had ik de vingerzettingen van de laatste noten van het lage register geleerd, inclusief de chromatische noten. Die zijn na de vakantie verdwenen! Het lijkt wel alsof ik ze in twee-en-een halve week tijd totaal vergeten ben. Hoe is dit mogelijk??!!”

Januari 2015, de eerste les na de kerstvakantie

Mak geeft op basis van de literatuur een uitvoerige beschrijving van motorisch leren en de processen die zich daarbij in de hersenen afspelen. Het leren en uitvoeren van complexe musiceerbewegingen is het makkelijkste als je nog geen twintig bent en wordt moeilijker vanaf je vijftigste. Gelukkig kun je dat met oefening compenseren. Wat je jong geleerd hebt, kun je met oefening ook op hoge leeftijd nog blijven doen. Bij mensen van boven de vijftig valt op dat het leren uitvoeren van langere passages en vooral gecombineerde bewegingen moeilijker wordt, mogelijk als gevolg van een verminderde omvang van het werkgeheugen (Klöppel, geciteerd in Mak, 2011).

Mak eindigt zijn beschrijving met een aantal praktische constatering:

- Bij voldoende (in)oefening van bewegingen, worden ze efficiënter en kosten ze minder inspanning, waardoor ook ruimte ontstaat voor andere aspecten van het muzikale proces.
 - Bij complexere motorische vaardigheden leer je beter met kortere oefenperiodes.
 - Al gaat motorisch leren minder vlot op je vijftigste dan voor je twintigste, je kunt dit ondervangen door eerst korte passages in te studeren en die met elkaar te verbinden. Zo kun je complexere gecombineerde bewegingen ook splitsen en niet alle bewegingen tegelijkertijd maar eerst apart oefenen.
 - De leereffecten zijn sterker als je gemotiveerd bent voor wat je moet leren.
 - Het verwerken en onthouden van wat je geoefend hebt, gebeurt in de hersenen tijdens de slaap. Voldoende slaap is dus een voorwaarde voor motorisch leren.
- Bron: Mak (2011).

Slappend leren! Dat is alvast een quick win. Winst behalen kan ook uit kortere oefenperiodes, zeker aangezien het vinden van voldoende aaneengesloten oefentijd voor mij een probleem is.

Ik doe dit nu door de klarinet niet uit elkaar te halen, en op de piano te leggen (NB. niet op tafel: grijpgrage kinderhanden!). Zo kan ik vaker even tien minuten spelen op een dag. Voor het oefenen van die toonladders met een registerovergang erin, levert me dat inderdaad meer op dan één lange inhaalsessie. Dat is trouwens ook wat de docent aanraadde in de les: "Doe dit meerdere keren op een dag." Oei, dat gaat vast niet lukken, dacht ik dan bij mezelf. Soms heeft het even tijd nodig voor iets echt landt en je er ook naar gaat handelen.

Wat ik op de klarinet ervaar, is dat sommige vingerzettingen en de opeenvolging ervan, door de krampachtige houding van je handen, na een tijdje pijn gaan doen. Ik wordt me dan ook bewust van het gewicht van de klarinet, die dan ook als vanzelf omlaag zakt. Dat is geen efficiënte houding en het zal het psychomotorische leerproces vast ook in de weg zitten. Het kan dan inderdaad helpen om vaker kort te oefenen en stukjes met meerdere lastige wisselingen tussen vingerzettingen, op te delen en eerst apart te oefenen.

2.3 De vorming van motorische programma's en oefening

“In het weekend geoefend, de stukken gingen best wel heel aardig. Als er dan een halve week tussen het oefenen en de les zit, dan kan het zomaar zijn dat het in de les toch fout gaat. Dat ging het dus. De melodie zit dan nog wel ergens ongeveer in mijn hoofd maar de uitvoering op de klarinet gaat dan toch niet goed.”

Voorjaar 2015

Docenten die meewerkten aan het onderzoek Ouderen en Muziek waren het erover eens dat het op tempo krijgen van de muziek voor ouderen vaak lastig is. Peter Mak beschrijft hoe de vorming van motorische programma's bij kan dragen aan een versnelling van het tempo. Door middel van oefening vormen mensen die muziek maken motorische programma's die, wanneer voldoende geautomatiseerd, ervoor zorgen dat de bewegingen vloeiend en in het juiste tempo verlopen. Zo'n motorisch programma bestaat, enigszins vereenvoudigd weergegeven, uit een verfijnd samenspel van afstemming tussen klank en beweging, het bewegingsgevoel en in mindere mate visuele waarneming. De vorming van een motorisch programma bestaat uit drie fases (Fitts, Posner en Anderson, geciteerd in Mak, 2011) die verlopen van bewuste planning, waarbij het kan helpen om hardop uit te spreken wat er geoefend moet worden, via oefening en herhaalde terugkoppeling, naar automatisering. In deze laatste fase wordt de speler zich steeds minder bewust van de bewegingen die hij maakt maar speelt hij gewoon. Hoe meer varianten van eenzelfde soort bewegingspatroon zijn opgeslagen, hoe wendbaarder de instrumentalist. Er ontstaat een motorisch schema.

Aangetoond is dat het aanleren van motorische programma's meer tijd kost naarmate men ouder wordt (Gellrich, geciteerd in Mak, 2011). Ook het toepassen van een bewegingspatroon in een nieuwe situatie is lastiger dan bij jongere leerlingen, waardoor er minder snel schema's ontstaan. Alsof dat nog niet genoeg is, zijn motorische programma's bij volwassenen, zo stelt Gellrich, niet bijzonder stabiel. Ze moeten steeds opnieuw worden geoefend om behouden te blijven.

Hoewel deze conclusies op de kennisbank gebruikt worden om advies te geven voor muziekonderwijs aan ouderen, wordt in de literatuur gesproken over

volwassenen in het algemeen, als het gaat om de vorming van motorische programma's, laat staan schema's.

Ook op mijn leeftijd verloopt dit proces dus al trager dan bij jonge leerlingen. Of en in hoeverre dit verloop op mijn leeftijd verschilt van dat van ouderen, blijft de vraag. Goed nieuws is wel dat Mak's handreikingen op de kennisbank dus zeker ook voor mij leerwinst kunnen opleveren. Oefenen, concludeert Peter Mak, is de belangrijkste factor om het uitvoeringstempo te versnellen en zijn aanbevelingen zijn behalve op de vorming van motorische programma's dan ook mede gericht op effectieve oefening.

Vorming motorische programma's

- Geconcentreerd oefenen, met aandacht voor de afzonderlijke bewegingen en de opeenvolging ervan, bevordert het onthouden van het bewegingspatroon en dus de vorming van het motorische programma/schema. Iets nadrukkelijker bewegen (grotere/sterkere beweging) helpt daarbij.
- Ook variaties in tempo, dus het afwisselen van langzaam en nauwkeurig spelen, en snel spelen, leveren leerresultaat op.
- Moeilijke passages kunnen opgedeeld worden in op zichzelf staande bewegingseenheden, die afzonderlijk getraind worden.
- Doorgroei van een programma naar een schema wordt bereikt door allerlei varianten van het grondpatroon van bewegen in het oefenen in te bouwen (d.m.v. etudes en improvisaties).

Bron: Mak (2011).

Effectief oefenen

- Van kleinere naar grotere bewegingseenheden (gekoppeld aan muzikaal betekenisvolle eenheden – analyse van het notenbeeld)
- Aandacht voor zowel het bewegingsverloop, het bewegingsgevoel en het bewegingsresultaat (de klank)
- Gevarieerd oefenen, niet steeds hetzelfde herhalen
- Snelle passages afwisselen met langzaam (met grotere bewegingen) en snel studeren
- Mentaal oefenen ondersteunt het fysieke oefenen
- Niet te lang achtereen maar wel regelmatig oefenen
- Afbouwen van cognitieve controle over het bewegingsverloop moet expliciet getraind worden bij oudere leerlingen. Het vrij bewegen vormt een belangrijk aandachtspunt in het leren musiceren bij ouderen. De spanning die wordt opgeroepen heeft deels cognitieve oorzaken (iets goed willen doen, te lang controle willen uitoefenen) en is deels gerelateerd aan het ineffectieve houdingen en bewegingen.

Bron: Mak (2011).

Bij het oefenen thuis op de klarinet heb ik verschillende van de door Mak beschreven strategieën toegepast. Daarnaast heb ik een aantal nieuwe stukken op de piano aangeleerd en ben ook daarmee te werk gegaan op basis van Mak's handreikingen.

Voor de klarinetles speel ik uit 'Intrada. Speel-studieboek voor de beginnende klarinettist' van Jan van Beekum. Bij het spelen op de klarinet heb ik vooral moeite met oefeningen en stukken waar meerdere registerwisselingen in zitten. Dit gecombineerd met een aantal wat grotere notensprongen en wat chromatische noten kan mij een flinke uitdaging opleveren. Het overbruggen van de vaak afzonderlijk al lastige vingerzettingen is dan, zeker bij de wat snellere delen, moeilijk voor mij als ik een stuk voor het eerst moet spelen. Daarbij moet je ook nog rekening houden met de embouchure. Dit laatste is in mijn geval sowieso nog een kwestie van uitproberen en finetunen.

Het bekijken van de muziek en vaststellen waar lastige wisselingen van grepen zitten, gebeurt in de les al met de docent maar heb ik nu thuis bewust herhaald. Het helpt dan vervolgens bij het spelen inderdaad om delen met moeilijke overgangen van de ene naar de andere greep apart te oefenen, eerst langzaam en daarna sneller, en zo'n deel vervolgens weer in te voegen in grotere delen en/of daarna het hele stuk te spelen. Zo bereik ik eerder een vloeiend resultaat op steeds een wat hoger tempo dan op de manier waarop ik het gewoonlijk aanpak: meteen beginnen met spelen, lastige stukjes verwoed herhalen op basis van 'trial and error', en dan weer verder, op naar het volgende lastige stukje.

Opvallend vond ik dat wanneer ik dit opdeelpincipe toepaste in een stuk dat dat ik al kende, en waar ik steeds moeite had met een bepaalde combinatie van noten, dat het lukte om dat stukje dan als het ware te 'repareren', als ik het bij aanvang maar heel rustig en op een laag tempo aanpakte. Op den duur kon ik dan versnellen en pakte ik het stukje gewoon op normaal tempo mee in het spel. Ook het herhaald en afwisselend langzaam en snel spelen van de toonladders over de registerovergangen heen hielpen om de overgangen vloeiender te maken.

Op de piano zijn de stukken die ik speel wat langer. Ik heb de laatste twee maanden vier nieuwe stukken geleerd waarbij ik bovenstaande methodes heb toegepast: twee boogies, een wat gemakkelijker klassiek stuk uit mijn laatste pianoboek uit mijn jeugd, en een (deel van) een klassiek stuk dat eigenlijk boven mijn niveau ligt.

Het is niet zo verbazend dat het gemakkelijkste stuk het meeste en snelste resultaat opleverde. Het langzaam en snel spelen maakt je inderdaad wendbaarder. Het maken van grote bewegingen voelde wat overdreven aan maar ik kan me voorstellen dat dit er toch voor kan zorgen dat bewegingen sneller geautomatiseerd worden. Ik kan dit stuk inmiddels redelijk uit mijn hoofd spelen, mits ik het blijf oefenen.

Bij de beide boogies en bij het moeilijke klassieke stuk had ik vooral veel aan het opdelen en afzonderlijk oefenen van de moeilijkste delen. Ook bij de boogies merkte ik dat door af te wisselen tussen snel en langzaam spelen, en door daarbij ook de tussendoor gemaakte fouten te accepteren, het tempo na verloop van tijd vanzelf omhoog ging. Voor het vervolgens wegwerken van de fouten moest ik wel telkens blijven teruggaan naar het lagere tempo en die delen dan ook weer apart en als het ware bestuderend doorspelen. Voor het moeilijke klassieke stuk

waarvan ik een deel heb ingestudeerd, moet ik overigens wel opmerken dat als ik het niet af en toe opnieuw speel, ik het na verloop van tijd weer eerst opnieuw langzaam en nauwkeurig moet doorspelen voordat ik weer wat tempo kan maken.

Wat mij voor de boogies ook hielp was om op YouTube te kijken en luisteren naar enkele filmpjes om te horen hoe een lastig stukje, waar ik me op grond van de noten moeilijk een voorstelling bij kon maken, zou moeten klinken. Ik heb expres een paar filmpjes bekeken omdat het tempo waarin deze boogies worden gespeeld, erg kan verschillen. Zelf speel ik het vervolgens in een tempo dat voor mij haalbaar is, lekker speelt, en dat ik ook nog leuk vind klinken.

Een van de mooie dingen van het leren van een instrument als volwassene vind ik dat je het oefenen niet meer als plicht ervaart. Ik heb altijd wel zin om te oefenen, alleen niet zo veel tijd. Als ik in een week maar één keer geoefend heb om redenen van drukte, dan zal de docent waarschijnlijk eerder begripvol knikken dan streng de wenkbrauwen fronsen. Er zijn geen verwachtingen, geen verplichtingen, we zien wel waar we uitkomen. Maar dat betekent niet dat je als volwassene minder gemotiveerd zou zijn, integendeel. Behalve lekker oefenen, wil je je ook graag verder ontwikkelen in je spel. Als beginner op de klarinet moet je door een hoop frustratie heen. De haperingen, valse lucht en gepiep, het stokken van het tempo: als het spelen niet vanzelf gaat, levert dat soms best wel een hoop ergernis op. Het helpt dan, zo stelt Mak, om de commentaarstem bij jezelf uit te zetten, want je hebt er niets aan. Je kunt jezelf beter in een wat meer rationele stand zetten. Bij het oefenen is je docent er niet bij om je te helpen en ben je als het ware even je eigen leraar, of zoals Rübke (2005) het stelt, je Pedagogische Alter-ego treedt in werking. Je hebt steeds te dealen met het verschil tussen wat Rübke noemt het 'musikalische Ist' en het 'musikalische Soll'. Het klankvoorstellingsvermogen is voor dit vergelijkingsproces onmisbaar. Het is de taak van het Pedagogische Alter-ego, zegt hij, om steeds op een feitelijke manier vast te stellen hoe ver het innerlijk vooruit gehoorde doel nog verwijderd is van de actuele stand van je spel. Van belang is om daarbij niet alleen te kijken naar "What went wrong?" maar vooral ook naar "What went on?" Door je spel te beschouwen als een fouten bevattende tussenstand die je inzicht oplevert, maak je van die fouten een informatiebron in plaats van een bron van ergernis en onzekerheid. Voor mezelf noteer ik dat ik me minder door mijn eigen Pedagogische Alter-ego

op de kop moet laten zitten en deze niet de gelegenheid moet geven om als een 'Fehlerpolizist' (naar Röbbke) mijn eigen onzekerheid te voeden. Concreet betekent dit dat ik stukjes die niet lekker gaan, niet telkens verwoed door moet spelen, maar even de tijd moet nemen om naar de muziek te kijken. Hoe is het verloop van de noten, waar lukte het nog wel, en waar kwam ik precies in de problemen? Als ik dan daarna het problematische stukje vervolgens rustig, als het ware onderzoekend doorspeel, levert dat me een veel betere ingang om erachter te komen waar het probleem nu precies uit bestaat. Deze wijze van omgaan met fouten sluit dan ook perfect aan bij de adviezen die Peter Mak geeft als het gaat om effectieve uitvoerings- en studiestrategieën.

3. Conclusie en reflectie

Is de vraag of het *nog* zin heeft om op muzikles te gaan eigenlijk wel een relevante vraag? Wat mij betreft is het in ieder geval geen vraag die je zo in het algemeen kunt stellen. Het antwoord erop is immers subjectief en beantwoording is dus alleen mogelijk als de amateurmusicus zelf de vragensteller is. Heb je als oudere misschien te maken met fysieke ongemakken die je in meer of mindere mate belemmeren bij het spelen, op mijn leeftijd word je beperkt door je agenda waardoor je soms nauwelijks tijd vrij kunt maken om te spelen. Met cognitieve en psychomotorische achteruitgang hebben ouderen én volwassenen, zij het in mindere mate, allebei te maken. Daarbij zijn er grote individuele verschillen en kan een fitte zeventiger misschien wel evenveel bereiken als een veertiger met een drukke agenda. Maar los daarvan, jong of oud en met of zonder belemmeringen, dan nog weegt de leerling zelf af welke waarde het (leren) bespelen van een muziekinstrument voor hem of haar heeft. Het gaat er in de eerste plaats om wat het muziek maken iemand brengt, ongeacht zijn of haar leeftijd.

Tegelijkertijd kun je niet ontkennen dat kennis over bepaalde individuele kenmerken, of belemmeringen zo je wilt, leeftijdsgerelateerd of niet, kan helpen in de begeleiding van leerlingen en nuttige informatie kan verschaffen voor het oefenen thuis. Deze twee dingen (wat het de leerling brengt en kennis, het liefste op maat, ten behoeve van begeleiding en oefenen) verwijzen in mijn optiek naar twee kenmerken die iedere leerling die muzikles volgt, denk ik gemeen heeft: hij wil op een leuke manier muziek kunnen maken en daarvan genieten, en hij wil groeien. Als het op beide vlakken goed gaat, versterken deze twee elkaar.

Oefenen, aldus Peter Mak, vervult daarin een sleutelfunctie, zeker als het effectief gebeurt. Ook al ben ik twintig jaar jonger dan een vijfenzestigjarige, de handreikingen op de kennisbank Ouderen en Muziek, kunnen zeer zeker ook bijdragen aan de kwaliteit van mijn oefenen en aan de groei van mijn spel, zo heb ik ondervonden. En daarmee ook aan het plezier in het spelen. Als je bedenkt dat muziek maken, in ieder geval in mijn geval, voor negentig procent uit oefenen en gewoon voor jezelf spelen bestaat, dan kan het maar beter leuk zijn!

Maar wat maakt voor jezelf spelen en oefenen dan leuk, zou je je af kunnen vragen. Iedereen begrijpt wel dat samen muziek maken leuk is maar in hoeverre geldt dat voor muziek maken in je eentje? Voor mij blijkt dat uit een aantal dingen. Als ik klarinet of piano speel, dan gaat de tijd anders lopen. Voordat je het weet, is er een hele tijd verstreken. Als je geconcentreerd bezig bent, dan ga je volledig op in het spelen en dat is prettig. Ik denk dat dit een universeel gevoel is, dat niets met leeftijd te maken heeft en dat iedereen die muziek maakt wel zal herkennen. In die zin draagt muziek maken als activiteit dus bij aan je mentale gesteldheid, en in bredere zin aan je welzijn. Maar het maakt ook dat je je verbonden voelt met het instrument en met het muziek maken als activiteit. Naarmate ik langer klarinet speel, krijg ik meer en meer het gevoel dat het iets is wat bij mij begint te horen, net als ik dat heb bij de piano. Daarmee heb je het over identiteit. Ik kan me overigens voorstellen dat dit nog sterker gaat werken wanneer je samen muziek maakt omdat het dan op een hele positieve manier aan de identiteit in relatie tot de verbondenheid met anderen raakt, de identiteit in de groep.

Tot slot is er nog een punt dat ik niet onbesproken wil laten en dat is de zelfsturing van het eigen leerproces. Ik vind het een heel mooi gegeven dat ouderen blijkbaar veel meer meesturen in hun eigen leerproces. Ik had eigenlijk grote bewondering voor de mevrouw die ik eerder in dit artikel beschreef, en die een boekje meenam naar de les. Als het al bij mij zou opkomen om een suggestie te doen voor de les, dan zou dat onmiddellijk gepaard gaan met de gedachte wie-ik-wel-niet-denk-dat-ik-ben-dat-ik-de-leraar-duidelijk-durf-te-maken-wat-ik-wens-te-leren. Tegelijkertijd denk ik dat een docent er een heleboel aan kan hebben als een leerling meer met hem of haar deelt over wat zijn ambities en muzikale voorkeuren zijn. Ook dan hebben we het over aspecten die met identiteit te maken hebben. Een docent kan hierbij aansluiten en dat zal niet alleen ten gunste zijn van de relatie met de leerling en diens motivatie maar ook van het

leren. Om Mak (2011) nog maar een keer te citeren, de leereffecten zijn het sterkst bij motivationeel leren. En misschien is een beetje meer zelfsturing daar wel voorwaarde voor. In dat opzicht denk ik dat wij, die onszelf nog geen oudere noemen, nog wel wat kunnen leren van ouderen!

Literatuur

Beun, M., Royers, T., De Vocht, H. (2014). Identiteit en levensloop: generationeel bewustzijn. In: *Ouderen en welzijn van nu*.

Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Braak, Michelle van de; Feenstra, Willemien; Bisschop Boele, Evert; Dons, Karolien; Mak, Peter; Stolte, Tine; Buma, Wilfred. (2012). *Online kennisbank Ouderen en Muziek*

<https://www.hanze.nl/nld/onderzoek/kenniscentra/kenniscentrum-kunst-en-samenleving/lectoraten/lectoraten/lifelong-learning-in-music/kennisbank/verdiepende-kennisbank/ouderen-en-muziek>

Mak, P. (2011). Versnelling uitvoeringstempo. *Kennisbank Ouderen en Muziek*

<https://www.hanze.nl/assets/kc-kunst--samenleving/lifelong-learning-in-music/Documents/Public/20110907pmeindverslagpilot5v3.pdf>

Röbke, P. (2005). Vom Umgang mit Fehlern beim Üben. In Mahlert, U. (ed.), *Handbuch Üben*. Basel: Bärenreiter-Verlag.

A Health Agenda in Terms of a Learning Context

Musicians' leadership within health issues – aspects of biographical learning

Rineke Smilde

Introduction

The main focus of this article is on performance anxiety and stage fright in musicians, seen through the lens of biographical research. In short, biographical research deals with research into learning, taking as point of departure that important learning always needs to be understood in relation to the biography of the learner (Alheit 2009, p. 116). Within biographical learning people can act as their own change agents. This article discusses biographical findings on musicians' generic leadership when coping with profession-related health issues and the transformative and transitional learning evolving from this.¹

Biographical research

Within the framework of a study on 'musicians as lifelong learners' (Smilde 2009a), I examined the developments in the professional lives of a number of professional musicians, where understanding was to be gained into the relationship between their personal and professional development. The main thread throughout the research was the question of how these musicians learn. Musicians from different ages and with very diverse careers were covered through biographical interviews, leading to a collection of narrative learning biographies in which critical incidents and educational interventions that might be of exemplary value were described.

My hypothetical assumption was that research into musicians' learning styles, attitudes and values would show that informal learning and related modes of learning, in both formal and non-formal educational settings, should play a more prominent role throughout different stages of learning in music education (including the period at the conservatoire). The outcomes of the research, which would be emerging from the analysis of these learning biographies, could result in

¹ This article is partly based on a paper given by the author at the Reflective Conservatoire Conference 2009 in the Guildhall School of Music & Drama in London and on a paper given at the conference 'Wisdom and knowledge in researching and learning lives: diversity, difference and commonalities' of the Life History and Biographical Research Network of the European Society for Research in the Education of Adults (ESREA) in 2009 in Milano.

a deeper insight into the conceptual framework of lifelong learning in music, and lead to recommendations for change in learning environments of the conservatoire and for continuing professional development of musicians. Future musicians would then be given the opportunity to acquire a reflective and reflexive attitude in dealing with change in society and their cultural environment, and develop into genuine 'lifelong learners'.

The existence of different approaches to learning is characteristic to the concept of lifelong learning. Lifelong learning and its implications range from the macro level of society at large to the institutional meso level, and in the end to the micro level of the individual in society. Today the role of education is no longer restricted to the first phase of people's lives but is of importance more and more throughout the life course. Education is permeating all life phases. In this paradigm shift in learning (Alheit and Dausien 2002; Alheit 2005; Alheit 2009; Smilde 2009a) we can observe that *biographical knowledge and learning* play an important role.

Biographical learning includes people's experience, knowledge and self-reflection, their learning about transitions and crises in their lives; in short everything people have learned throughout their lives and have absorbed into their biographies. From biographical learning a new understanding of people's learning processes can emerge, both in terms of emotion and cognition. We therefore speak not only of lifelong but also of *lifewide* learning, where transitions in people's lives can lead to intensive learning experiences underpinning their reflexive biographies.

Relating this to the biographical research into professional musicians, it can be argued that the interrelated development of musicians' lives, educational and career span can give us important knowledge, understanding and insight about their learning and development processes (Smilde 2009a).

After analysing the 32 biographies by using grounded theory as originally devised by Glaser and Strauss (1967), three inter-related core categories of knowledge and understanding emerged in the data, which can be described as musicians' different forms of leadership, the interconnection between their varied learning styles, and third, their need for an adaptive and responsive learning environment within a reflective and reflexive institutional culture. These three key areas seemed to enable and inform each other. I will focus here on some biographical findings on musicians' *generic leadership*.

Generic and personal leadership

The word 'leadership' is mostly understood as connected to the institutional level. However it can also be perceived on the individual level. Leadership is dependent on authority and the ability to exercise authority. Within musicianship we can speak of *shared authority* through collaborative (artistic) practice, which is underpinned by qualities like informed decision making, adaptability, flexibility, committed values and attitudes (Smilde 2009a). The musicians I investigated showed various forms of artistic, educational and generic leadership.

Generic leadership and personal leadership entail the ability to lead by example and by attitude and includes the development of life skills, transferable skills and social leadership as well as issues of identity, self-esteem and musicians' coping strategies (ibid). The interconnection between personal and professional development is highly relevant within musicians' learning and leadership. The ability to be reflective and reflexive, or to speak with Schön (1987) to reflect *on* and *in* action, is connected to this.

I will explore this generic leadership more in-depth here, focusing in particular on findings in the biographical research on the emergence of physical and mental profession-related health problems, the way musicians dealt with it and the transformative and transitional learning that evolved from it. I will explore this below and will start by giving some definitions first.

Transformative and transitional learning; biographicity

Transformative learning can be understood as learning that enables the learner to gain new understanding emerging from critical reflection on one's (life) experiences, leading to changing one's frame of reference (Mezirow 1990) or "a way of knowing" (Kegan 2009, p. 45). It is in short about the potential of, in this case, the musician to change their view on a situation.

Learning in transition (Alheit 1994) entails people's experience, knowledge and self-reflection; things people have learnt throughout their lives and have absorbed into their biographies. That can lead to a new understanding of people's learning processes, both in terms of emotion and cognition. And that understanding can change both the learner *and* the social context in which the learning takes place.

Biographical knowledge is knowledge that is by nature transitional (ibid). Alheit speaks about the "transitional potential of biographical learning" (p. 293), arguing that, "Only when specific individuals relate to their lifeworld in such a way that their self-reflexive activities begin to shape social contexts, is contact established

with that key qualification of modern times, what I have termed elsewhere 'biographicity' " (p. 290). Biographicity means that a person can understand new life experiences and link it to old ones, bringing about a learning chain. Alheit introduced the term to underpin the interdependence of education, biography and transition.

Biographicity means that we can redesign again and again, from scratch, the contours of our lives within the specific contexts we (have to) spend it, and that we experience these contexts as "shapeable" and designable. In our biographies we do not possess all conceivable opportunities, but within the framework of the limits we are structurally set we still have considerable scope open to us. The main issue is to decipher the "surplus meanings" of our biographical knowledge, and that in turn means to perceive the potentiality of our un-lived lives (ibid).

Musicians' performance anxiety and stage fright

That musicians often suffer from health problems that are profession-related is generally known although not many musicians speak about it (Smilde 2009). In addition to physical problems that musicians encounter, there is also a lot of performance anxiety or stage fright in performing musicians. Performance anxiety shows itself in different physical signs before and during a performance, together with psychological stress, which consists mainly of worry over the performance (Stephoe 1989; Smilde 2009). Physiological, cognitive, affective and behavioural components influence each other mutually: negative thoughts about the performance can lead to heightened physical symptoms, which increase the chance of performance mistakes, resulting in strong emotional reactions which influence the next performance (Mak 2010, p. 4).

Drawing on a.o. Hart (2007), Mak (2010) observed that a substantial amount of musicians with performance anxiety suffer in such a degree that it seriously hinders them in their professional careers. Williamon (2004) mentions research of Fishbein *et al.* (1988), which shows that (in 1988!) 24 % of the orchestral musicians suffered from stage fright on a regular basis, of which 15 % regarded it as a limitation to their performance (Smilde 2009a).

Mak furthermore draws on Barlow (2000) who describes the core of stage fright as "a feeling of lack of control about future events which are important to the person". The thought of failing is very threatening to the self-image of the

individual (Mak 2010, p. 3). Mak quotes Kenny (2006), who states that, “Those perceiving most threat are likely to experience the greatest anxiety, and those who are most anxious are more likely to perceive performance conditions as more threatening” (p. 96). In addition, people with a low self-esteem tend to be more anxious to perform (Steptoe 1989; Taylor and Wasley 2004).

Williamon (2004) speaks of “an overestimation of the severity of the feared event” and “an underestimation of coping resources or rescue factors” (ibid, p. 11, drawing on Beck and Emery 1985). However, as Mak (2010) points out, musicians have a dual relationship with their emotions, which are on the one hand an important part of their expression and on the other hand have to be controlled during the playing, in order to give the best possible performance (p. 4).

Coping strategies that are frequently used are deep breathing, muscle relaxation, cognitive behavioural therapy, and the use of sedatives and alcohol (Steptoe 1989). In addition, Mak (2010) mentions posture and mental therapies like for instance Alexander technique, bio- and neurofeedback, hypnotherapy and physiotherapy. He also adds coping strategies like acceptance of the stress, realistic thinking, ‘over’ practising, visualisation, and, improvisation.²

Performance anxiety or ‘stage fright’, connected to high perfectionism and a low self-esteem was also found a lot in the biographies. The majority of the musicians were very perfectionistic, stating that they worked extremely hard and that it was never ‘good enough’. The fact that admitting to having performance anxiety is still often a taboo (Wynn Parry 2004) was definitely endorsed in the biographies.

Coping strategies found in the biographies

In general the claims that performance anxiety always manifests itself in childhood (West 2004) and that music students appear to become more introverted and sensitive to stress once they have become accomplished performers (Atlas *et al.* 2004) were not endorsed in the 32 biographies. Coping strategies like breathing exercises and muscle relaxation (Steptoe 1989) and other mental strategies were present in a fair amount of the learning biographies.

Summarizing the individual coping strategies for performance anxiety as they were developed by the musicians I investigated, they include:

²See for the relationship of improvisation and the reduction of stage fright also Smilde 2009a.

- Focusing on the composition itself, concentrating on the music, thus pushing yourself more to the background;
- Reflecting on the 'why' of things and gaining insight into self-esteem;
- Focusing on a jury as an interested audience and not as 'the enemy';
- Letting yourself be taken on the flow with (very good) fellow musicians;
- Creating an atmosphere of risk-taking in a safe environment where 'failure' is only regarded as a learning point (Smilde 2009a, p. 162).

However, I made some interesting new discoveries about coping strategies that were employed by musicians suffering from performance anxiety and stage fright and how these were related to their biographies. This brings us back to the personal and generic leadership. I will illustrate this through the biographies of two musicians. They are of cellist Michael and French horn player Jonathan, both middle-aged male musicians and highly skilled performers.

The stories of Michael and Jonathan

Michael had an accident that brought him into a crisis, which in the end also contributed to substantial changes in his life, even including a divorce.

What happened in this completely disastrous time is that I cut my left index finger off. My wife was in the opera house, I was cooking, and the phone kept ringing. I was with the children. I was preparing frozen fish and tried to sever them with a knife and then it happened. And I knew in that second that this was it. I said to myself, *'Okay, this is the end. That's it. This is my career.* I did some interesting things and that is that' (...) The accident happened in June, and I think I accepted a concert in January after that (...) I told myself, *'If I can play this concert well, I am going to keep my job, if not I'll change profession'*. My surgeon came to Switzerland to hear me play again. It was such hard work... a life-altering experience I think. Objectively maybe not, but subjectively I took it very badly. I told myself that I could come back from this once, but not twice (Smilde 2009b, p. 60).

Michael recovered fully and felt that in the end coping with this accident had improved his playing. He said:

I had to think again, and think ahead. Well, actually, my mind made me improve (...) My background made me use my brain. It made me think, how I could deal with turning it around (...) The technical ability came back fully, but *I had had to deal with the problem more deeply* (Smilde 2009b, p. 60).

Clearly Michael refers here to mental coping strategies as well. “My background made me use my brain” refers to the parental background, the way he was raised in a wise and supportive way. We will get back to him shortly and first have a look at an example of performance anxiety, experienced by Jonathan.

Jonathan, principal French horn player in a world-famous orchestra, suffered a major breakdown caused by a collapse through stage fright, which had been building up for years. He consequently developed strong coping strategies. His narrative is a core story of a critical incident, which led to important transformative and transitional learning. Like Michael in the former narrative, Jonathan experienced a crossroad in his life:

(...) at the beginning of this season it went wrong. I was in Salzburg and had to play a solo, and for three seconds I had a severe black out. No sound whatsoever came from my instrument. Over and done with. *I thought ‘this is it’*. I felt the moment arriving, but the moment it actually happened I confronted myself, so to speak. *Those few seconds made me decide that I would stop playing, but not before I had done everything I could to find out what had happened and whether I could cope with it*. I had played very well for the last few years, but also I had often left the artist foyer with a feeling like, ‘thank God, I have survived it again’. In other words, I was at some point so negatively directed towards myself that I was kind of *waiting* for disaster, and then what happens to your body? It stops! (Smilde 2009b, p. 343).

Jonathan’s coping strategy was quite powerful. He knew that, like him, other musicians in the orchestra suffered from stage fright, although it was never openly discussed. He took on leadership by attitude and example by taking a ‘risk’, which was being open with the management of the orchestra about his problem and ask for help, and subsequently a second one, which was discussing his problem openly with his colleagues and peers, in order to help and empower each other as a *group*.

This was definitely a transitional learning process for Jonathan. He could, while still being in the process himself, and being aware of the impact of such mental health issues, reflect on it through a process of biographicity (Alheit 1994), connecting the 'interdependence of education, biography and transition', and transform his experience into something useful for his students. The social construct this implies echoes Mezirow's (2009) statement that transformative learning creates the foundation in insight and understanding essential for learning how to take effective social action (p. 96).

"Of course I am nervous when I play. Who isn't?" Jonathan said, and cellist Michael used in his narrative nearly the same words: "But then, who is not afraid to play? People who have no head." Clearly also Michael suffered from stage fright. Michael already had to cope with nerves when he was a child, and as an adolescent he used to be so nervous before a performance that he could not eat. He now felt that his stage fright developed because he had to fight against himself as he had a big ideal about how the music should sound. A great feeling of perfectionism underpinned this. Michael learned to cope with it and also felt that the fact he was getting older helped, making reflexive discoveries:

(...) there is also the problem that when you are very, very nervous, *sometimes you are basically nervous about the view that you have of yourself*. And the audience is this mirror, so you don't want to see yourself. So you don't accept something in yourself. Now I feel a little better, because I have nothing to lose. I have the age I have and I play. And okay, one evening is a little less good, another is better. *It is human and everything is relative*. By now I've learned to accept some shortcomings. And I can have great moments. I am not talking about great music, but about great moments as a person. What I mean is feeling really fulfilled (Smilde 2009b, p. 63).

"The view that you have of yourself" is also addressed by Mak (2010), where he argues that, "Although a performance on stage does not present an immediate physical threat, the chance of failure can be so intimidating for the self-image of the performer that it brings about similar reactions as a life-threatening situation" (p. 3, drawing on Hart 2007). Mak also quotes Beck (1993), who observes that people suffering from performance anxiety suffer especially from the fear of being observed and criticized (p. 5).

Michael transformed the view which he had of himself, from a musician who is a perfectionist and is never supposed to fail, to a musician who realised that he is just who he is, and that some evenings he may play better than other evenings. The fact that 'it is human and relative' was (now) recognized by Jonathan as well. Michael's realisation that he can have great moments as a person, despite shortcomings, echoed in a similar statement of Jonathan:

I feel privileged that I am able *to share with other people what is close to my heart*, and that I am allowed to do it the way I do, *including my shortcomings* (Smilde 2009b, p. 345).

Interestingly, both musicians used a (perhaps unconscious) coping strategy here, which is highly transformative. They changed their frame of reference by letting go of connecting their self-esteem to perceived 'failure' or 'non failure', but placed the communication through music at the core. Michael had great moments "as a person" through music and Jonathan felt empowered through the sharing of what is close to his heart, which may include shortcomings.

Michael acknowledged the fact that stage fright somehow becomes more and more resolved once one gets older, letting go of high perfectionism, or "obsessive commitment" (Gardner 1993, p. 364). We can certainly regard that as transitional learning, giving the learner new perspectives to build into his life. For both musicians the critical incidents, i.e. Michael's accident with his finger and Jonathan's collapse through performance anxiety were milestones in their lives. They gave themselves a certain span of time to prove that they could recover and take up their profession again, be it in another way. Jonathan said:

Those few seconds made me decide that I would stop playing, but not before I had done everything I could to find out what had happened and whether I could cope with it (Smilde 2009b, p. 344).

And Michael said practically the same:

And I knew in that second that this was it. I said to myself, 'Okay, this is the end. That's it. This is my career (...) I told myself, 'If I can play this concert well, I am going to keep my job, if not I'll change profession' (Smilde 2009b, p. 60).

Michael realised afterwards that he had taken it quite badly: "I could come back from this once, but not twice."

After their crises, Michael and Jonathan both had to start rethinking their musicianship on a deeper level. They connected these critical incidents to their childhood, where Michael related that "my background made me use my brain" and knew that "I had to deal with the problem more deeply", whereas Jonathan immediately knew that he had to connect the emergence of his stage fright with certain life experiences.

Jonathan showed personal and generic leadership by creating a change through his own reflexive intervention in the institution he was part of, in his case the orchestra. He realised through a process of biographicity how he could have built up this continuously growing performance anxiety and what he needed. It took time to build up the stage fright, and it took time for him to realise how this all came about. It was most probably his age, the life phase he was in, which made him aware of it, and which also enabled him to be reflective and reflexive about it.

Communities of practice

However, there is another level of metaphorical understanding why Jonathan could feel empowered to act as he did. In order to understand this we need to get back to two narratives from Jonathan's childhood. One of his first impressions of music was sitting next to his father in the wind band of the village where he lived. The wind band accompanied a church service:

I sat next to my father, who played the E flat bass and I heard the overture of the band. I was in the midst of the band, but not playing; I saw the conductor, being the leading person of the orchestra, and I heard the congregation starting to sing. It was totally overwhelming. So at a young age I was in the situation where I am in now. When I am sitting in the orchestra and I have a choir behind me, and I see the conductor and the audience, I realise that actually nothing has changed much. *The heart of what I grew up with hasn't changed*. It impressed me deeply at that moment (Smilde 2009b, p. 333).

Jonathan also described the moment when he first entered the wind band as a member:

When I was eight years old my father all of a sudden put a bugle in my hands and took me to the wind band. Actually I could hardly read music. The librarian of the band was handing out a march; he saw me sitting there and gave me a second bugle part. *There I was!* Then my neighbour William whispered to me: 'You come and sit with me; I'll teach you those notes'. That's how it went. My siblings played in the same band (Smilde 2009b, p. 334).

These beautiful little stories match seamlessly the (legitimate) *peripheral participation* as described in Wenger's 'Community of Practice' (1998), on social participation. What Jonathan describes here is the peripheral participation (*ibid*; see also Lave and Wenger 1991) within the community of the wind band. In his study Wenger (1998) focuses on learning through participation, distinguishing four interconnected components: *meaning* (which is learning as experience), *practice* (learning as doing), *community* (learning as belonging) and *identity* (learning as becoming). A community of practice integrates these components. The concept of *peripheral participation* means that the learner learns through participation starting in a peripheral position, gradually reaching a more central position, and finally achieving full membership of a community. We can observe this whole process captured in Jonathan's little narrative about his start as a young boy in the wind band. "There I was!", Jonathan said once he took his seat in the windband, and this shows an intrinsic part of a community of practice, the 'belonging'. The 'becoming' shows in Jonathan's first narrative, where he said: "The heart of what I grew up with hasn't changed. It impressed me deeply at that moment."

When we then move to a narrative of Jonathan as an adult playing in the world famous orchestra, we can in fact observe the same processes. Addressing the (tacit) understanding and trust in the orchestra, Jonathan said:

[As a musician in this orchestra] you learn to develop antennae that receive everything and transmit this to you so that you can respond. All these antennae in our orchestra are directed towards each other (...) We have a tremendous feeling of musical empathy (...) Everyone recognises each other's colour and sound, everyone listens to each other's sound (...) Listening to each other's sound is the secret of everything. You catch someone's sound and the sound catches you (Smilde 2009b, p. 340).

Various layers of meaning can be explored here, in the first place the (artistic) community of practice of Jonathan and his colleagues, where there is apparently a deep tacit understanding (Polanyi 1966) between the musicians and also a sense of belonging, expressed in the metaphor of the antennae. 'Meaning' is expressed in the "tremendous feeling of musical empathy". However we can also observe the metaphor of colour and sound, which stands for the shared identity of this community.³ In fact, all the interconnected components of learning through participation, meaning, practice, community and identity can be observed in this narrative. Tacit understanding in a group presupposes trust and it is not surprising that upon Jonathan's mental breakdown this trust showed itself and he could build on it. This very trust enabled Jonathan to take up personal leadership by starting to cope with his stage fright, breaking a taboo within a community of peers in the orchestra who suffered from exactly the same.

The same sense of trust can be found in Michael's narrative where he addressed the tacit understanding when performing with other musicians on the, sometimes dreaded, stage:

It's a real dialogue. It's the same thing as having a good discussion with two or three friends (...) When I play with friends, it happens, the concept emerges. *So I would never walk on the stage with three or four people I don't know to play Beethoven* (Smilde 2009b, p. 62).

We can certainly consider the 'dialogue' a metaphor for what Schön (1987) terms "the intuitive knowing implicit in the action", which Schön himself connects to the metaphor of a conversation (p. 31 and 56). For both musicians the relationship with other musicians was clearly of crucial importance.

The perception of being in a community of trusted peers had a basis in another layer of the biographies of Michael and Jonathan, which is the informal music-making throughout childhood which had a strong impact for both musicians. Michael told about playing as a young child in ensembles with other young children, guided by a much-loved teacher, thus discovering his love for music and, as we saw, Jonathan related about his huge impressions while playing at a

³ See for an elaboration of the relationship between sound and identity my article 'Biography, identity, improvisation, sound', *Arts and Humanities*, 2016, in press.

young age in the village windband with his family and neighbours, which brought about a strong emotion.

The importance of informal learning in music showed clearly in many of the life stories in the biographical research. Three interdependent incentives appeared fundamental to the process of shaping musicians' self-identity: the first being singing and informal music-making throughout childhood, the second improvisation, and the third was engagement in high quality performance (Smilde 2009a).

This finding is corroborated by the psychologist John Sloboda (2005), who looked into young musicians' emotional responses to their own music-making and found that these are likely to occur in particular contexts, which are almost always informal, and can have long-lasting effects on musical involvement. Occasions with significant meaning were informal and took place in a relaxed, non-judgemental atmosphere, and in the company of family or friends. Sloboda did not find a relationship between positive experiences and the amount of prior formal tuition. But what he did find was that often-positive experiences preceded the start of formal music lessons and that strong emotional responses to music appeared to underlie the decision to make a career in music (p. 216).

Informal learning is a very important mode of learning in music, in childhood as well as later in life. It is fundamental to the transitional learning processes in which formal learning also plays a significant role in the course of the development of the musician. Participatory learning in a community of practice is the bedrock of all this learning.

A sustained opportunity for informal learning and improvisation brings musicians in a situation where dependence on each other and thus trust and overcoming one's feelings of vulnerability are required. It can lead to musicians' feelings of ownership of their learning, and thus to the development of more positive self-esteem. In all types of (institutional) learning, awareness of this fact might be a strong means for preventing or reducing stage fright (Smilde 2009a).

Reflections on musicians' leadership and learning processes

I hope to have shown the relevance of feeding the stories of Michael and Jonathan back to the notion of biographical learning. Also other stories about musicians'

profession-related physical problems and performance anxiety which I did not address in this article clearly cannot be seen separate from these musicians' biography and often led to transitional learning.

The observation of Alheit and Dausien (2002) that 'the life span as an institution' addresses the 'societal curriculum' which is ever changing and is regulated through both formal learning and biographical learning (p. 8) was endorsed in a fair amount of the biographies, interestingly throughout all age categories (ranging from 22 to 83 years old). Numerous examples of transformative and transitional learning were found, connected to critical incidents in musicians' life histories and/or educational interventions initiated by the musicians themselves or others.

Transformative and transitional learning during the life span was highly influential in musicians' career development. In connection with this many examples of biographicity were found, often as a result of crises in life, leading, as we also saw in the stories of Michael and Jonathan, to "surplus meanings" (Alheit 1994, p. 290).

The "particular construct of meaning" (Alheit and Dausien 2002) which is emerging within transitional learning, can be found in Jonathan's biography, who through his life-experience turned into a leader who leads through example in a community of practice. Such examples show the strength of biographical learning where musicians can act as their own change agents. Because, "Biographical learning is both a *constructionist achievement* of the individual integrating new experiences into the self-referential 'architectonic' of particular past experiences and a *social process* which makes subjects competent and able to actively shape and change their social world" (Alheit 2009, p.126, quoting from Alheit and Dausien 2000).

The use of strong metaphors could be observed more than once; the earlier mentioned word 'sound' as a metaphor for identity was, in addition to what Jonathan said about that, a returning item in quite a number of the biographies.⁴ Also metaphors for transitional learning were encountered more than once; one musician, a pianist, described his successful but years-taking recovery process of

⁴See footnote 3.

focal dystonia⁵, as “Death and Resurrection”⁶ (Smilde 2009b, p. 81). Another musician talked about “being newly born again” (Smilde 2009b, p. 370) once he changed the focus of his profession from performing to teaching after having faced severe physical problems and coming to terms with them. Jonathan and Michael were both definitely ‘newly born again’, Jonathan thanks to his own intervention which worked, Michael because after his accident he realised on a deeper level how he should approach his musicianship and practice in connection with his personal development.

Implications for learning and teaching in music

The experiences of engaging in transformative and transitional learning processes and those of biographicity are highly relevant to the quality of learning within ‘artistic laboratories’ (Smilde 2009), where various forms of leadership are connected to various modes of learning. Within the supportive and experiential context of a community of practice the conditions of such a ‘holistic’ laboratory can arise, where teachers can share their experiences with their pupils and students, or in peer-to-peer settings of continuing professional development with other musicians.

Knowledgeable musicians can share technical coping strategies as well as resolve stage fright through high quality settings of music-making with trusted peers. It can enable teachers to become much more knowledgeable and mindful about physical and mental health issues. In this way biographical learning is allowed to take place in an institutional environment (Smilde 2009a).

Institutional reflexivity seems of major importance as the coping strategies musicians showed through their reflective and reflexive attitude go far beyond coping strategies found in literature dealing with research into profession-related health issues of musicians. The latter are often instrumental and superficial, giving ‘recipes’ whilst ignoring a holistic approach that includes musicians’ biographical learning and identity.

In sum, transitional learning like these two musicians showed through their awareness of learning in relationship to going through one’s life cycle, is a

⁵ Focal dystonia: a reaction of spasm, related to the inability to find the right muscle tonus.

⁶ Inspired by Richard Strauss’ symphonic poem.

powerful given within the relationship between lifelong learning and continuing professional development.

This leads to my main conclusion, which could support conservatoires in creating a health agenda in terms of a learning context for musicians:

Profession-related physical problems and performance anxiety in musicians cannot be seen apart from their biography. Informal learning and improvisation are imperative for musicians' ownership of their learning and for their self-esteem. Institutional awareness of this might therefore lead to serious reduction of performance anxiety and stage fright.

References

- Alheit, P. (1994). The "biographical question" as a challenge to adult education. *International Review of Education* 40 (3-5): 283-298.
- Alheit, P. and Dausien, B. (2000). 'Biographicity' as a basic resource for lifelong learning. In: Alheit, P., Beck, J., Kammler, E., Salling Olesen, H. and Taylor, R. (eds.). *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, Vol. 2. Roskilde: RUC, pp. 400-422.
- Alheit, P. and Dausien, B. (2002). The 'double face' of lifelong learning: Two analytical perspectives on a 'silent revolution'. *Studies in the Education of Adults*, Vol. 34, Issue I: 1 - 20.
- Alheit, P. (2005). Challenges of the Postmodern 'Learning Society'. A Critical Approach. In A. Bron, E. Kurantowicz, H. S. Olesen and L. West (eds.), *'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning*. Wroclaw: Dolnoslaskiej Szkoły Wyzszej Edukacji.
- Alheit, P. (2009). Biographical learning – within the new lifelong learning discourse. In K. Illeris (ed.) *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge.
- Atlas, G.D., Taggart, T. and Goodell, D.J. (2004). The effects of sensitivity to criticism on motivation and performance in music students. *British Journal of Music Education*, 21 (1), 81-87.
- Barlow, H. (2000). Unravelling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 1247, 1263.

- Beck, A. (1983). Cognitive therapy or depression: new perspectives. In P.J. Clayton and J.E. Barrett (eds.), *Treatment of depression: Old controversies and new perspectives*. New York: Raven Press.
- Beck, A. and Emery, G. (1985). *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective*. New York: Basic Books.
- Fishbein, M., Middelstadt, S.E., Ottati, V., Strauss, S. and Ellis, A. (1988). Medical problems among ICSOM musicians: Overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists*, 3: 1-8.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds, An Anatomy of Creativity, Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. New York: Basic Books.
- Glaser, B. G. and Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Hart, R. (2007). *Therapeutic response to performance anxiety: Extending clinical research into the experience of artistic performance with a sample of professional musicians*. Research report of the University of Middlesex.
www.musicalperformanceanxiety.com.
- Kegan, Robert (2009). What “form” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In K. Illeris (ed.) *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge.
- Kenny, D.T. (2006). Music performance anxiety: Origins, phenomenology, assessment and treatment. *A journal of Music Research*, 97-125.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Mak, P. (2010). *Peak Performance & Reducing Stage Fright*. Groningen: Hanze University of Applied Sciences, Research Group Lifelong Learning in Music. ISBN: 978-94-91090-03-5. www.lifelonglearninginmusic.org.
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow and associates: *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday.

- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner; Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the Musical Mind, Cognition, Emotion, Ability, Function*. Oxford: Oxford University Press.
- Smilde, R. (2009a). *Musicians as Lifelong Learners: Discovery through Biography*. Delft: Eburon.
- Smilde, R. (2009b). *Musicians as Lifelong Learners: 32 Biographies*. Delft: Eburon.
- Stephoe, A.S. (1989). Stress, Coping and Stage Fright in Professional Musicians. *Psychology of Music* 17: 3-11.
- Taylor, A.H. and Wasley, D. (2004). Physical fitness. In A. Williamon (ed.), *Musical Excellence; strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- West, R. (2004). Drugs and musical performance. In A. Williamon (ed.), *Musical Excellence; strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Williamon, A. (2004). A guide to enhancing musical performance. In A. Williamon (ed.), *Musical Excellence; strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Wynn Parry, C. B. (2004). Managing the physical demands of musical performance. In A. Williamon (ed.), *Musical Excellence; strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press.

**Inquisitive learning as a basis for instrumental teaching:
an essay on four underpinning principles of the Prince Claus
Conservatoire's instrumental teacher education**

Tine Stolte and Karolien Dons

Up until 2005 Peter Mak was involved as pedagogy teacher in the instrumental teacher education of the Bachelor of Music of the Prince Claus Conservatoire. The programme's pedagogy section consisted of modules developed by Peter including 'Didactics', 'Learning processes', 'Study skills', and 'Exceptional learners.' These modules, all thoroughly developed and described by Peter, formed a neatly rolled-out set of tuition for the students in the programme. The content and set-up of the modules were based on the latest developments and insights in education. All modules were underpinned by authentic sources from the field and were easy to read. During the past decade Peter's influence and ideas for the instrumental teacher education remained of great importance. As a committed colleague he was always interested to look into issues and ideas related to the curriculum and stayed an important critical friend. But possibly most distinguished was his between-the-lines plea for all present and future teachers to approach each individual learner with respect and dignity. Thank you, Peter, for sharing this valuable work and for keeping us inspired.

Since Peter has moved on from the teaching curriculum, together with other teachers at the Prince Claus Conservatoire¹, we took over Peter's legacy and continued the education of future instrumental teachers.² Since 2005, we have been working towards simultaneously solidifying and developing some of the foundations of this programme further, in search for creating adequate learning environments for students wanting to become broadly employable instrumental teachers. First of all, this was done as a response to new developments and insights in learning and teaching in general as well as in music. Secondly, as higher music educational institutes have to adapt to 21st century societal changes

¹ In the remainder of this document, the conservatoire will be abbreviated with its acronym PCC.

² Instrumental teachers are those that facilitate learning to play a musical instrument, including voice.

(Odam and Bannan, 2005) and prepare musicians for a portfolio career, the curriculum evolved step-by-step in light of current challenges.

Now, ten years after Peter has left the programme, with this reflective essay, we wish to explicit some of the principles on which the instrumental teacher education at the PCC thrives today. At the same time, this essay wishes to lay down a stepping-stone for continuing development of the programme in the near future. That is because the programme is in permanent transition; in other words, it is learning itself.

In September 2015, for the duration of a week, we conversed through email with the aim to explicit and reflect on some of the fundamentals of the programme and the dilemmas that spring from them. The question *Who am I as a learner in the teaching curriculum?* formed the initial impulse to facilitate the dialogue between us. This question results from our experiences of being participants in several 'communities of learners' in which we were involved as teacher, leader, participant or learner. Based on this question our discussion touched on underpinning principles of the teacher education curriculum. This essay draws out key ideas that resulted from this conversation.

Instrumental teacher education at the PCC

What do we mean by the instrumental teacher education of the PCC? In this paragraph we present a brief sketch of the programme.

The teacher education consists of a coherent programme of lessons, workshops and work placements divided over a period of five semesters in the bachelor programme of the classical and jazz department. Work placements are offered with individual and group lessons coached by instrument-specific pedagogy teachers and mentors coming from the work field. Peer learning and experiential learning are core elements during these placements. Collaborative learning is central to the project work placement in which student groups design projects in collaboration with teachers from regular elementary education. Lessons in which instrument-specific pedagogy and music pedagogy are taught feed directly into the different work placements. Students also participate in work places, which serve as laboratories for mutual exploring, sharing, testing and reflecting on ideas, material and approaches suitable for their teaching practices. At the end of the

programme students present their view on music teaching through reflecting on their work placements, a case study and their development and identity as an instrumental teacher-performer.³

Transitions of the PCC's instrumental teacher education of the past decade.

During the past ten years, the instrumental teacher education has undergone quite some change. This paragraph summarizes a few influential new insights that impacted both our thinking and the development of approaches in the curriculum.

At the beginning of this period, the teaching programme, which had been designed for and in collaboration with the local professional field, was made available for non-Dutch PCC students. As a consequence, generic teaching skills had to be recalibrated to ensure the education offered students core knowledge and skills which would not only be applicable in the local environment of the PCC but also in the different home countries of PCC students all over the world.

One such influential insight came by discovering the work of Donald Schön (Schön, 1987), who pleads for educating 'reflective practitioners' in higher education, instead of training professionals according to a (static) tradition of a specific profession. His ideas inspired us to reconsider the implications of this concept for the programme and consequently change its name, at that time called 'Teacher Training Programme', into 'Instrumental Teacher Education.' What stood central in this new concept was the idea of educating adaptable, flexible and reflective practitioners who are not only able to carry on their profession, but also become its innovators through reflective practice.

A shift in thinking about learning became influential as well, since concepts of learning had developed tremendously in recent decades, extending linear ideas of knowledge and skills acquisition into more complex notions of learning constructed within the realm of social practice (Lave and Wenger, 1991; Illeris, 2009; Jarvis, 2009). This implies a learning that is not constrained to formal institutional contexts such as conservatoires (Mak et al., 2007). Rather, learning takes place as a consequence of our 'lived experience of participation in the world' (Wenger, 2009, p. 209) in which 'life itself is the main learning event' (Wenger,

³The denomination teacher-performer follows a stance whereby the musician's identity stands central across all her activities. In practice, the roles will often overlap and cross-fertilize, which can be explained as a dual identity where both teacher and performer are at work constantly.

2006, online). From this perspective, learning, therefore, can be defined as a holistic process involving the whole person. Such a holistic approach yields and acknowledges various forms of learning including collaborative learning (Gaunt and Westerlund, 2012), biographical learning (Alheit, 2009) and life-long learning (Smilde, 2009).

Again around 2005, a debate about defining core characteristics, professional attitudes and competences⁴ of music practitioners took place on a national level. As a consequence, all curricula of Dutch conservatoires evolved into competence-based programmes substituting the learning outcome-based curriculum. The competence-based focus of the instrumental teacher education was therefore not only intrinsically motivated from within the PCC, but got also validated by the professional field of conservatoires in the Netherlands.

Our thinking became also influenced by an awareness of the different roles that instrumental teachers take on. The field of practice of instrumental teaching increasingly indicated a diversification of functions and roles of those facilitating the learning. Whereas before it was just the designation of *teacher* that existed, the role soon opened up towards roles including coach, facilitator, mentor, educator, tutor, instructor or pedagogue.⁵ These roles each seem to express a different relation to the learner as well as to the (musical) material. Encouraged by this change in the field, rather than speaking monolithically in terms of *the* teacher, the programme from then on endorsed an emphasis on the variety of ways in which teachers can facilitate, stimulate, foster and nurture learning.

In turn, the acknowledgement of the variety of roles of a teacher opened up a debate about the learning environment and the traditional hierarchical position of the teacher, resulting in an exploration of how teachers learn themselves during their interactions with students. Teachers rethinking their position from the perspective of being a learner as well as a teacher puts them in the position of

⁴ Competences can be defined as the integration of knowledge, skills and attitudes within a professional setting (INVITE group, 2010).

⁵ One concrete example of this is the formulation of roles of instrumental teachers by the AEC working group International Network of Vocal and Instrumental Teacher Education (INVITE), which sought to improve the collaboration and exchange between European conservatoires in the field of instrumental teaching. In their final report, the group formulated six clusters of roles and competences: (1) the performer & artistic role model; (2) planner & organiser; (3) communicator & pedagogue; (4) facilitator; (5) reflective practitioner; and (6) advocate, networker & collaborator (INVITE group, 2010).

becoming a member of a learning community again, or actually, of being a learner in a context of multiple learning communities. As a result of the re-positioning of the teacher, this has led to letting go of the idea of the student-centred approach, and to develop the programme from a viewpoint that is learner-centred, including the teacher as a learner in the context of education.

Having portrayed the key phases that the programme has gone through in this past decade, hereafter we will introduce four underpinnings that, in our perception, define the footprint of the PCC's instrumental teacher education programme as it is today.

1. A central position for dynamic and broad learning

At the core of the teaching curriculum stands learning, which means that all programme activities and participants hook up on learning as the main source continually and at every stage of development. This expands on the assumption that adequately exploring, interpreting, recognizing and understanding learning informs instrumental teachers when they effectively design, facilitate and motivate learning environments. Two qualities further define the concept of learning: it is dynamic and broad.

Firstly, learning is seen as *dynamic*, because this allows theoretical and practical perspectives to evolve and transform. Such a dynamic stance enables the programme's flexibility. An example of an implication of this is the plasticity of roles within the group of programme participants. In contrast to more traditional views, where roles such as either teacher or student tend to stand centrally, in a dynamic learner-centred programme, participants are given the space to develop and experiment with roles that suit the learner at a given occasion in time or space. In practice, those participants that enter the programme as students try out teaching roles in various ways without removing their privileges as student. This provides a sense of safety and the space to retreat in comfortable roles or push boundaries towards new roles in an equal way. Those initially participating as teacher may equally explore their role as learner. Learner-centeredness therefore not only facilitates flexibility of roles, but, if that is to the benefit of the participant, equally allows roles to coincide. Hence, all participants receive the opportunity to contribute to the programme as equal members of the learning community. In

education that intends to develop participants as instrumental teachers, such flexibility and equality is relevant.

Secondly, learning is seen *broadly* or *inclusively*, because that allows multiple perspectives to emerge and co-exist. Due to the nature of the profession, musical learning is the principal theme in a broader frame of reference. However, the exact approach is up to the learner to develop and decide. Every participant is considered expert in her own learning. Any person taking part in the programme is therefore encouraged to interpret and develop her idiosyncratic view on learning. Celebrating the uniqueness of each individual learner, learning is therefore not seen as a one-size-fits-all, but as an agency that reinforces what is already there.

As a result of a dynamic and broad concept of learning, it is the intention of the programme to foster flexibility and reflexivity in the learner and to tap into incentives intrinsically.

Unavoidably, we, as any facilitator in the programme, put forward our personal view on and experiences of learning, stemming from our incentives. As a result of this, the activities we facilitate are already coloured.

What resonates with us as facilitators in this programme, is a holistic view on learning that includes all parts of *being and the life of a (musical) human being*. Within this holistic view, we see a dialogue between, on the one hand, inner processes and, on the other hand, interactions with the environment. The following two paragraphs will further expand these two aspects.

2. Biography as a resource

A common thread in the teaching curriculum is the opening up and use of individual learners' learning biographies. Inspired by Peter Alheit's biographical learning, which describes learning as the processing of experiences and impulses from the outside on the basis of one's own biography (Alheit, 2009), deriving from prior learning experiences can provide motivation for personal and professional development.

Throughout the curriculum, participants are made aware of their prior learning through reflective practice. In such exercises, participants are encouraged to reflect on their experiences and to try out various perspectives. The focal points in these

exercises are the self or identity, motivation, needs, the development of attitude and agency. These often seem affected by a variety of traits such as self-confidence, resilience, self-efficacy, development of personal or spiritual values, and the self-management of all of these. Reflective exercises are often repeated in a similar fashion across the curriculum so as to allow new understandings to emerge. A biographical learning exercise may also facilitate the imagination of future selves. This encourages participants to reflect on future educational roles.

As a result, the programme wishes to create awareness for biography in learning. It also assumes that such awareness may inspire participants in facilitating learning environments involving others and in developing as individuals themselves.

3. Working environments to facilitate learning through social interaction

The teaching curriculum presumes the idea that individual learning is embedded in a social environment and is fostered through social interaction with others. This is done by means of nurturing *working environments* where participants are invited to share material, collaborate on understanding cases and solving problems, and give and receive structured feedback. A focus on social interaction follows a social theory of learning (Wenger, 2009).

One prime example of a work environment is the lesson series on musical learning processes in which participants work on their self-produced or self-selected learning materials. Such materials can be video, the narration of a case or the description of a contextualised question. Queries that come to the table in relation to the material are usually connected to the areas of effectiveness and appropriateness of teaching strategies, interpersonal contact with particular pupils or motivational aspects of pupils across ages and levels. The concrete cases then provide room for generating associations, sharing knowledge, recalling experience or giving advice. Giving and receiving feedback non-judgmentally and in an argumentative way is a recurrent activity of the meetings. This is occasionally done in a structured way using conversation protocols. Whereas the purpose of a working environment is to encourage participants to independently get hold of their individual learning processes, the meetings are there to foster interdependence and to reflect and collaborate on each other's learning.

Working environments are organised around material that represent the individual learning. Independent as well as interdependent reflection are fostered to generate understanding and to equip students with self-managed and collaborative strategies of learning.

4. Creating a community of learners

The fourth and final principle that underpins the teaching curriculum concerns a supportive context that nurtures all of the intrinsic processes and interactive forms of learning just described. Such a context provides the individual participant with a freedom where creative thinking and experimentation can take place.

Having experienced the teaching curriculum in this shape for a couple of years now, we start to notice that particular preconditions seem to aid the functioning of such an environment. Three of these seem most prominent. Firstly, transparent communication about the teaching curriculum and its underlying concepts appears to be a requisite so that potential participants can make informed choices. Not only is the mind-set of each participant important, the set of values of the hosting culture or environment, specifically in this case the PCC, is important too, as it affects the nature of and support for the programme. Secondly, there seems to be a tension surrounding the diversity of participants in terms of cultural background, experience, instrument group, musical genre and age. It is our experience that group heterogeneity stirs the speed and intensity of the interactions, which consequently improves the functioning of the concept. Thus, although the concept learning perceives participants as equal, diversity is celebrated and is a resource to the ecosystem. Thirdly, we notice that participants who develop a sense of responsibility towards shared processes often optimize their exploitation of the concept of learning. We also sense that the participants thriving best in the teaching curriculum, are those that endorse learning attitudes characterised by inquisitiveness and sense of agency.

Adding up the elements that seem to compose the context, we consider the instrumental teacher education as a community of learners, where independence and interdependence is fostered and where ultimately the individual learner is invited to take charge of her learning.⁶

⁶The insights presented here are not exclusive. Others have formulated a similar construct of learning, see Alheit and Dausien (2000).

Final thoughts

In this essay we have presented four principles that underpin the instrumental teacher education programme at the Prince Claus Conservatoire in its current state. We have tried to argue that the programme is permeated with flexibility and reflexivity and that it tries to foster those same qualities in its participants by devising working environments where participants experiment with forms of biographical learning and learning through social interaction. All this is derived from a flexible and broad concept of learning. It is the intention of the programme to nurture such a flexibility and reflexivity within participants intrinsically, so that it becomes innate to all their teaching practices too. This follows the presumption that inquisitive learning forms a basis for responsible instrumental teaching. Ultimately the programme provides a context for learning that seems to foster independence and interdependence of participants in a community of learners.

Although this essay has given the opportunity to demonstrate some developments of the past decade, from our day-to-day practice we feel that the dialogue is not over and that the programme itself is in constant flux. What is more, we sense that the questions raised around the concepts are as pressing as ever. We feel that we are part of a valuable discussion that is going on both outside and inside the conservatoire, and we wish to reach out to students and colleagues to carry on having this conversation.

Writing this essay has made us reflect on our membership and anchoring in communities at the PCC and the Hanze University of Applied Sciences as a whole. On a concrete note, we wish to involve others to explore and reflect on the concepts that were mentioned here. If we may, we wish to start the dialogue right here by returning to the question that enveloped this essay and by posing it on behalf of our learning communities: *Who are we as learners?*

Bibliography

Alheit, P. (2009) Biographical learning – within the new lifelong learning. In: Illeris, Knud (Ed.), *Contemporary Theories of learning: Learning theorists...in their own words*, pp. 116-128. London and New York: Routledge.

- Alheit, P. and Dausien, B. (2000) "Biographicity" as a basic resource of lifelong learning. In: Alheit, Peter et al. (Eds.), *Lifelong learning inside and outside schools*, pp. 400-422, Roskilde: Roskilde University.
- Duffin, K. (1998) *Overview of the academic essay*. (Harvard College Writing Center) Available at: <http://writingcenter.fas.harvard.edu/pages/overview-academic-essay> [accessed 4-11-2015].
- Ernest, L. and Zac, E. *Types of writing: Reflective essays*. (University Center for Writing-based learning, DePaul University) Available at: http://condor.depaul.edu/writing/writers/Types_of_Writing/reflectiveessay.html [accessed 30-09-2015].
- Gaunt, H. and Westerlund, H. (Eds.). (2013) *Collaborative learning in higher music education*. Aldershot: Ashgate.
- Illeris, K. (2009) A comprehensive understanding of human learning. In: Illeris, Knud (Ed.), *Contemporary Theories of learning: Learning theorists...in their own words*, pp. 7-20. London and New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2009) Learning to be a person in society: learning to be me. In: Illeris, Knud (Ed.), *Contemporary Theories of learning: Learning theorists...in their own words*, pp. 21-34. London and New York: Routledge.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation (Learning in doing: Social, cognitive and computational perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mak, P., Kors, N. and Renshaw, P. (2007) *Formal, non-formal and informal learning in music*. Groningen: Research group Lifelong Learning in Music.
- Odam, G. and Bannan, N. (2005) *The reflective conservatoire: Studies in music education*. London: Ashgate and Guildhall School of Music & Drama.
- Polifonia INVITE Working Group (2010) *Instrumental and vocal teacher education: European perspectives*. Utrecht: AEC publications.
- Renshaw, P. (2006, 2007, 2009) *Lifelong learning for musicians: The place of mentoring, Groningen and The Hague: Research group Lifelong Learning in Music & the Arts*.
- Smilde, R. (2009) *Musicians as lifelong learners: Discovery through biography*. Delft: Eburon.
- Schön, D.A. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San-Francisco: Jossey-Bass.

- Wenger, E. (2006) *Communities of practice: A brief introduction*. Available at: www.wenger-trayner.com [accessed 1-4-2015].
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2009) A social theory of learning. In: Illeris, Knud (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their own words*, pp. 207-219. London and New York: Routledge.

Interdisciplinariteit en het muziekonderwijs.

Nieuwe benaderingen, nieuwe mogelijkheden

Marinus Verkuil

Interdisciplinariteit

Sinds de invoering in 1998 van de Tweede Fase in het Middelbaar Onderwijs is er een nieuw elan geslopen in discussies die gaan over wat interdisciplinariteit in de kunsten precies betekent en hoe deze van betekenis kan zijn voor het kunstonderwijs. Tot het moment van invoering werd het kunstonderwijs op de middelbare school op een monodisciplinaire wijze vorm gegeven, maar met de invoering kwam het fenomeen interdisciplinariteit veel directer in de schijnwerpers van het onderwijs te staan. De vakken CKV 1 – 3 (Culturele en Kunstzinnige Vorming) hadden veel nadrukkelijker een gemeenschappelijke benadering van de kunsten als vertrekpunt en die benadering richtte zich heel direct op gemeenschappelijke kenmerken van de kunstdisciplines.

De etymologie van het begrip discipline gaat terug naar het woord discipel, overigens, iets wat men zich lang niet altijd realiseert. Het hanteren van de term 'disciplines' had dus eigenlijk vanouds een onderwijskundige achtergrond en context, wellicht ten overvloede moet worden vermeld dat discipline een algemeen gebruikt begrip is in veelsoortige onderwijssituaties. Het begrip discipline beantwoordt dus aan een behoefte om een indeling of een schema weer te geven ter wille van vormen van onderwijs. De houdbaarheid van de indeling die met het woord discipline wordt beoogd is beperkt. Een 'discipline' als afgebakend terrein kan op een bepaald moment als een beknelling en beperking worden ervaren. Dat is vaak het moment waarop verschillende disciplines elkaar gaan opzoeken en op zoek gaan naar verschillende vormen van samenwerken en samengaan. Deze ontwikkeling wordt vervolgens met allerlei termen weergegeven: multidisciplinariteit, transdisciplinariteit en interdisciplinariteit doen hun intrede waarbij vaak in dergelijke gevallen de conclusie kan worden getrokken dat de gebruikelijke indeling in disciplines aan revisie onderhevig is.

De indeling in disciplines in de wereld van de kunsten is in de loop van de Europese kunstgeschiedenis lang niet altijd dezelfde geweest. De Grieken positioneerden de kunstdisciplines zoals wij die kennen op een heel andere wijze ten opzichte van elkaar dan later in de Middeleeuwen en dit was weer heel anders

dan de wijze waarop hiermee werd omgegaan in de 19^{de} eeuw. Het is uitermate interessant nader te onderzoeken hoe die ontwikkelingen zich hebben voltrokken en wat daarbij de bepalende factoren zijn, maar voor dit schrijven voert het te ver om daar verder aandacht aan te besteden. In de loop van de geschiedenis hadden de kunstdisciplines meerdere raakvlakken die zich vaak voordeden zonder dat daar verder bijzondere aandacht aan werd besteed. Eigenlijk kan gesteld worden dat het 'Gesamtkunstwerk' uit de 19^{de} eeuw voor het eerst een bewustwording liet zien dat men bepaalde grenzen overschreed. Vervolgens kan als een zeer dominant kenmerk van de twintigste-eeuwse ontwikkelingen in de kunst worden benoemd het voortdurend zoeken naar nieuwe vormen van wederzijdse beïnvloeding en samengaan van disciplines. De conceptuele kunst en de grote aandacht voor de performance in de beeldende kunst van de tweede helft van de 20^{ste} eeuw is daar een zeer goed voorbeeld van.

De Tweede Fase

Toch loopt de vormgeving van het Nederlandse onderwijs in de kunsten aan het einde van de 20^{ste} eeuw zeker niet parallel aan de hierboven aangeduide ontwikkelingen in de kunsten zelf. Waar gedurende de gehele 20^{ste} eeuw er volop sprake is van interdisciplinaire bewegingen, werd het onderwijs in de kunsten gekenmerkt door een duidelijke afbakening van disciplines waarbij het in de praktijk vaak lastig was om over die grenzen heen te gaan in de vormgeving van het onderwijs. Zoals gezegd, hier kwam pas een einde aan met de invoering van de Tweede Fase in 1998. Ineens werd het kunstonderwijs in het voortgezet onderwijs vanuit een gemeenschappelijke benadering georganiseerd, waarbij begrippen als culturele vorming een vooraanstaande plaats kregen.

Deze benadering leidde tot een heleboel veranderingen. In de bovenbouw werd bijvoorbeeld voor alle leerlingen het vak CKV1 verplicht gesteld met daarbij als primair onderliggend doel door middel van culturele en praktische activiteiten de leerlingen aan te zetten tot reflectie. De betekenisvraag van cultuur werd vaak aan de orde gesteld: wat is dat nu eigenlijk, wat zijn de betekenisbepalende factoren en hoe verhoud ik mij daartoe? Ook in breder verband werden vergelijkbare vragen aan de orde gesteld, want een belangrijk kenmerk van de vernieuwingen van de Tweede Fase was, dat men leerlingen wilde brengen tot een betere bewustwording van het eigen leren en het eigen leerproces. Het verwerven van

kennis op zich was niet voldoende, de wijze waarop dit een plaats krijgt in het gedrag (bijvoorbeeld als vaardigheid of attitude) kwam veel meer centraal te staan. In dit opzicht is een zekere parallelliteit aan te wijzen met beroepsopleidingen, want door de introductie van competentiegericht leren werd ook meer de nadruk gelegd op de persoonlijke omgang met kennis.

Het hoofddoel van de invoering van CKV1 was de leerlingen aan te zetten tot reflectie. Daarbij stond het ondergaan van kunst en cultuur door daar zelf deelnemer van te zijn centraal. Het gaat voor dit schrijven te ver om aandacht te besteden aan de veelheid van discussies en polemieken die betrekking hadden op definities en uitgangspunten. Wat van belang is, is de centrale plaats die reflectie kreeg in het kunstonderwijs. Natuurlijk speelde reflectie bij het kunstonderwijs op de scholen ook een belangrijke rol, maar de reflectie beperkte zich heel sterk tot het eigen domein, terwijl met deze vernieuwingen ook 'andere' disciplines, ja zelfs het hele culturele veld werd betrokken. Daarbij deed de prangende vraag zich voor welke didactische benaderingen en wegen geschikt zijn om te hanteren om reflectie te stimuleren.

Een didactisch model

In het muziekonderwijs werd voor het omgaan met muziek in educatieve contexten het zogenaamde KVB-model geïntroduceerd. Hierbij staat de K voor alles wat met klank te maken heeft, dus de parameters (zoals toonhoogte, -sterkte, -lengte, klankkleur). De V staat tot aspecten van vorm waarbij belangrijke structurerende polariteiten herhaling, contrast en variatie zijn. De B heeft betrekking op alles rond betekenis. Feitelijk kwam hierbij de reflectie pas echt goed tot zijn recht. Dit model presenteert zich als een soort gelaagdheid, met andere woorden de bovenliggende laag is voorwaardelijk voor het kunnen omgaan met de daaronder liggende. Weliswaar werden hierbij wel de nodige kritische kanttekeningen geplaatst, maar toch vond deze benadering als gangbaar traject brede erkenning. Ook in het onderwijs in andere disciplines werden vergelijkbare structuren gehanteerd.

Deze modellen gaan er van uit dat om tot reflectie te komen de beheersing van disciplinespecifieke kennis en vaardigheden een onuitgesproken voorwaarde zijn. Omdat er van dit disciplinespecifiek onderwijs geen sprake was bij CKV1, moest er voor een andere benadering gekozen worden waarbij de leerlingen direct (dus

vaak zonder specifieke disciplinekennis) in aanraking kwamen met een bepaald kunst- of cultuurproduct. De meest voorkomende oplossing die hiervoor werd bedacht was om de leerlingen aan de hand van kijk- en luisterwijzers de verplichting op te leggen verslagen te schrijven van hun kunstbezoek. Hiertoe leverden alle methodes die voor het nieuwe vak CKV1 werden ontwikkeld eigen modellen. Hierbij kwam een bonte verzameling van vragen naar voren die allerlei aspecten van ervaringen de revue lieten passeren. Een deel van de vragen richtten zich op de entourage en de context waarbinnen het kunstproduct te vinden was, een ander deel probeerde zich te focussen op het kunstwerk zelf dat ervaren werd. De meeste methodes leverden per discipline één model, zodat er vrijwel alleen maar generieke vragen waren geformuleerd die op zo veel mogelijk omstandigheden toepasbaar waren.

Een kritische kanttekening is hier zeker op zijn plaats, want al snel was duidelijk dat juist het schrijven van verslagen door de leerlingen als een uiterst vervelende en overbodige activiteit werd ervaren. De leerlingen maakten een duidelijk onderscheid: de kunst- of cultuuractiviteit vonden ze vaak 'leuk', 'aardig', 'interessant' en zelfs 'mooi', maar er was een groot verzet tegen het schrijven van dit soort reflectieverslagen. Het is veel te gemakkelijk om die weerzin te verklaren vanuit luiheid en onverschilligheid van de leerlingen. Er zijn voorbeelden genoeg te vinden van bereidheid van leerlingen om zich in te spannen voor iets dat hen boeit. Nee, er moet gekeken worden naar de inhoud en naar de aard van de schrijfofdracht. Vergelijking van de kijk- en luisterwijzers laten een groot verschil van benadering zien. Dit kan een verklaring vormen voor de aversie van de leerlingen, maar daar staat tegenover dat de weerzin van de leerling betrekking heeft op eigenlijk alle formats die door de methodes gepresenteerd worden. Het ligt veel meer voor de hand de kritiek te richten op de aard van de schrijfofdracht, en dit dan afgezet tegenover de aard van de culturele activiteit.

Lineair tegenover holistisch

Wanneer iemand gevraagd wordt ergens een verslag over te schrijven, dan gaat die persoon over tot het maken van een overzicht. In een bepaalde volgorde, volgens een bepaald (soms eigen gekozen) format worden veel aspecten bij langs gegaan. Met andere woorden: het schrijven van een verslag doet een beroep op een zeker analytisch vermogen van de schrijver en is feitelijk een lineair proces. Er

worden keuzes gemaakt van specifieke onderdelen, van een bepaalde opbouw die stap voor stap streeft naar een bepaalde volledigheid of een bepaald overzicht. Deze 'talige', analytische benadering staat haaks op de ervaring van het kunstwerk zelf. Die ervaring is juist holistisch, waarbij de waarneming zich kriskras beweegt langs allerlei parameters, langs allerlei vormaspecten en een beroep doet op allerlei vaak zeer individuele referenties en associaties. Deze verbindingen, deze referenties voegen zich niet naar een bepaalde structuur of een gegeven model. Ze springen in een voor de waarnemer zelf meestal onnavolgbare willekeur van de hak op de tak. Zo bezien kan worden gesteld dat de talige, analytische benadering van een kunstuiting (zoals het schrijven van een verslag) een geheel andersoortige activiteit is die feitelijk heel ver weg staat van het ondergaan en de beleving van de kunstuiting zelf. Zo bezien is het voor de leerlingen vaak nauwelijks mogelijk een relatie te zien tussen het schrijven van een verslag en de ervaring van een kunstuiting. Gesprekken met leerlingen verduidelijken en onderstrepen dit onderscheid ook. Zij vinden dat de opdracht tot het schrijven van een verslag als middel wordt gebruikt om te controleren of ze aanwezig waren, of – nog erger – er sprake is van een eigen mening. Die hebben ze natuurlijk wel, maar ze krijgen niet het gevoel dat die mening een rol speelt. Het schrijven van een verslag vormt vrijwel altijd de afronding van een culturele activiteit en wordt zelden gebruikt als vertrekpunt voor een inhoudelijk gesprek of een evaluerende activiteit.

Laten we nu eens vanuit een ander vertrekpunt naar betekenisgeving kijken. Ligt het niet veel meer voor de hand om er van uit te gaan dat er bij de ervaring van kunst altijd sprake is van beleving en het zoeken naar een betekenis? De waarnemers hebben een mening, die eigenlijk altijd aanknopingspunten oplevert om beleving en betekenis aan de orde te stellen. Zelfs wanneer er sprake is van een grote kloof tussen leerling en kunstuiting zal het niet-begrijpen of zelfs het verzet interessante aanknopingspunten bieden wanneer een leerling gevraagd wordt dit verzet vorm te geven. De manier waarop dit verzet vorm krijgt laat in een dergelijk geval zien op welke punten het onbegrip en het protest zich richt. De ervaring en de verleende betekenis vormen de directe bron voor reflectie. Die reflectie is het ultieme doel voor het CKV onderwijs. Maar de vraag doet zich voor in hoeverre het verstrekken van een schrijfpdracht van een verslag de reflectie op gang zal brengen of zal stimuleren. De leerlingen reageren in ieder geval in groten

getale zeer negatief en vol onbegrip op dergelijke opdrachten. Ze snappen niet waarom die opdracht telkens weer wordt gegeven en ze vinden het heel moeilijk of zelfs onmogelijk om de ervaring goed onder woorden te brengen. Wanneer ze daarbij het 'hulpmiddel' van de kijk- of luisterwijzer gebruiken, beperkt de beantwoording zich tot het schools beantwoorden van de deelvragen zonder dat het een relatie heeft met of zelfs ook maar in de buurt komt van de kern van hun eigen ervaring.

Dit stemt tot nadenken: het schrijven van een verslag zorgt blijkbaar als zodanig niet voor het op gang brengen van betekenisverlenende processen.

Een schrijfpdracht op zich kan analytisch vermogen en analytische vaardigheid stimuleren. De waarneming van aspecten van klank (de K) en van vorm (de V) zijn veel beter terug te vinden en te sturen door de opdracht tot het schrijven van een verslag. Voor de B (van betekenis) is het beter op zoek te gaan naar alternatieve benaderingen en invalshoeken. De noodzaak daarvoor wordt des te dringender wanneer men zich er van bewust is dat de veel gebruikte vorm van een schrijfpdracht de ervaring van een kunstuiting bij voorbaat al in een heel bedenkelijke en negatieve context plaatst.

Interdisciplinariteit als alternatief

Ik wil nu teruggrijpen naar het begin van dit schrijven. Vertrekpunt was de 'nieuwe, verse' aandacht die er is ontstaan voor interdisciplinariteit door de aanpassingen van het kunstonderwijs met de invoering van de Tweede Fase. In de vormgeving van dat onderwijs worden de 'traditionele' kunstdisciplines met elkaar in verband gebracht, ze raken elkaar aan, ze beïnvloeden elkaar of vormen zelfs geheel nieuwe disciplines (denk bijvoorbeeld maar aan de discipline film). Het hierboven genoemde KVB model is een model dat geïntroduceerd is ter wille van onderwijs, het heeft als doel onderwijs te stroomlijnen. Het is mogelijk om voor andere kunstdisciplines vergelijkbare modellen te ontwerpen, een dergelijk model is feitelijk een representatie van een onderwijskundige benadering.

Dat betekent dat twee disciplines naast elkaar geplaatst kunnen worden vanuit de opbouwende elementen, de parameters. Deze vergelijking kan interessante constatering en parallellen opleveren waarbij de gebruikte termen, de 'vaktaal' voor elke discipline behoorlijk specifiek is. De vergelijking vraagt om een soort vertaling van begrippen. Ook bij het naast elkaar plaatsen van de 'laag' van de

vorm van verschillende disciplines kunnen zich heel interessante en boeiende lessituaties voordoen. De gebruikte terminologieën zullen bij vergelijking laten zien dat er een grotere mate van gemeenschappelijkheid is in de hantering er van. Over de vergelijking van de beide eerste 'lagen' valt nog veel meer te zeggen, de aard van de paralleliteit hiervan is heel boeiend, maar het valt buiten het doel van dit schrijven.

De kern van een kunstuiting is betekenis die vorm gegeven wordt. Het is niet voor niets dat in het kunstonderwijs juist die ervaring van betekenis veel aandacht krijgt. Hiervoor kan – zoals hierboven al is aangegeven – de analytische weg worden bewandeld, maar daarbij wordt buiten beschouwing gelaten dat er sowieso processen van betekenisverlening verbonden zijn aan de waarneming op zich.

Ik wil nu overgaan tot de kernvraag van mijn betoog: hoe kan inschakeling van een andere discipline of ook interdisciplinariteit nieuwe wegen openen naar een didactiek die zich in de eerste plaats richt op de betekenis van een kunstwerk en de reflectie daarop. De vraag doet zich voor of de betekenis die ontstaat bij de waarneming van een kunstuiting niet een direct vertrekpunt kan vormen voor een soort vertaalopdracht naar een andere discipline. Wanneer deze vraag positief wordt beantwoord, is de volgende vraag wat de kenmerken zijn van een dergelijke opdracht. Een dergelijke opdracht heeft dus niet als doel om langs de weg van analyse te komen tot een reflectie, het wil ruimte bieden om de opgedane ervaring vorm te geven met gebruikmaking van een andere discipline. Interdisciplinariteit als fenomeen laat al zien dat disciplines elementen van gemeenschappelijkheid bezitten, van dit gegeven kan gebruik gemaakt worden bij het zoeken naar andere benaderingen van betekenisverlening en reflectie. Een dergelijke opdracht kan helpen om de betekenis aan de orde te stellen, niet om aan te tonen.

Een waarneming wordt van een betekenis voorzien vanuit het persoonlijke referentiekader van de waarneming. Hier spelen twee belangrijke aspecten een belangrijke rol: allereerst is het proces van betekenisgeving gebaseerd op culturele tradities. Het vertrouwd zijn met die culturele tradities is een belangrijke voorwaarde en levert een mogelijke verklaring voor onderlinge verschillen. Daarnaast speelt ook de persoonlijke ontwikkeling een belangrijke rol, want die vormt een soort subjectief referentiekader. Deze aspecten zullen de oorzaak zijn

van verschillen die te constateren zijn wanneer reflecties met elkaar vergeleken worden. Maar dit moet nooit de reden vormen om de waarde van een dergelijke vergelijking te relativiseren, integendeel, de vergelijking levert vaak verdieping en verduidelijking op van reflectieprocessen.

Samengevat: wanneer een opdracht tot stand brengt om de beleving van een kunstervaring vertrekpunt te laten zijn voor een vertaling naar een andere discipline, dan staan de processen van betekenisgeving centraal. Dit levert in zo'n geval een mogelijkheid op om direct in het onderwijs betekenisverlening en reflectie de kern van het onderwijs te laten zijn.

Voorbeelden

Hieronder worden twee voorbeelden gegeven van lesopdrachten waarbij de beleving vertrekpunt is voor een opdracht. Die voorbeelden worden beide gevolgd door een korte analyse van het proces dat zich tijdens het uitvoeren van de opdracht voltrekt.

Praktijkvoorbeeld 1

*Een H4 groep had in het kader van een culturele activiteit vanuit het vak CKV het toneelstuk *McBeth* van Shakespeare bijgewoond. In de daaropvolgende verwerkingslessen kregen ze de opdracht om één personage uit het stuk (niet zijnde de hoofdrolspeler) uit te kiezen en met behulp van eigen gekozen middelen de ontwikkeling weer te geven die dit personage gedurende het stuk heeft doorgemaakt.*

Een groepje van 5 leerlingen maakte de keuze, om 4 kleine 'toneeltjes' te maken van twee aan elkaar geschroefde plankjes. Op die toneeltjes lagen 4 vuistdikke bollen van klei; de eerste bol was rond en gaaf, op de tweede bol was een dikke druppel bloed te zien, de derde bol vertoonde een duidelijke scheur waaruit bloed naar buiten kwam en de vierde bol was helemaal opengebarsten. Het was heel treffend om de herkenning te constateren van medeleerlingen die direct riepen dat dit wel Lady McBeth moest zijn.

Overigens, geen van deze leerlingen had voor zijn pakket een kunstvak gekozen, ze kwamen uit een heel ander profiel...

Bespreking

De kern van bovenstaande verwerkingsopdracht is, dat de leerlingen een opdracht kregen die gebaseerd was op een directe vertaling van de ene discipline naar de andere. Er was geen bespreking aan vooraf gegaan, geen analyse. De leerlingen hadden voorinformatie over het stuk gehad en ze hadden de voorstelling meegemaakt. Hieruit kan de conclusie worden getrokken dat de leerling op basis van de directe beleving van het toneelstuk de vertaling naar het beeldende hebben gemaakt. Een korte nabespreking met de leerlingen liet zien dat ze zich direct uitgedaagd voelden en – nadat ze eenmaal op het idee waren gekomen – direct enthousiast aan de slag gingen. Deze constatering kon in heel veel vergelijkbare gevallen worden gedaan. Leerlingen kwamen op originele en creatieve ideeën en voelden zich heel sterk en direct uitgedaagd.

Praktijkvoorbeeld 2

Onderwerp van een muziekles was de variatievorm aan de hand van een compositie voor piano. Nadat de leerlingen de compositie een aantal keren hadden beluisterd, kregen ze de opdracht om 4 variaties uit te kiezen en daar een eigen 'vertaling' van te maken die twee aspecten duidelijk maakte: aan de ene kant moest het helder zijn dat het telkens over hetzelfde thema ging, maar aan de andere kant moest ook het specifieke karakter van elke variatie duidelijk worden gemaakt.

Een groepje leerlingen ging aan de slag met hun mobieltjes en de leerlingen kozen als onderwerp een stoel uit het lokaal (het 'thema') die vanuit totaal verschillende hoeken en belichtingen werd gefotografeerd.

Bespreking

Opvallend is hoe sterk de vertaling van de kern van de opdracht is. Het is feitelijk in het hart van de ervaring die naderhand veel waardevolle aanknopingspunten voor een evaluatiegesprek bood. Een veel gebruikte (traditionele) benadering van een les over variatievormen is, dat bij elke variatie vanuit een bepaald soort analyse bekeken wordt in hoeverre een bepaalde variatie aansluit bij een bepaald type, een bepaald model. Eigenlijk is dat de omgekeerde wereld: de theorie is zo de norm voor de praktijk, de praktijk wordt getoetst aan de theorie. Bovenstaande alternatieve benadering gaat volledig uit van de praktijk, het luistervoorbeeld zelf, want de vertalingsopdracht biedt alle ruimte voor een oorspronkelijke en passende toepassing.

Tot slot

Vanaf het moment dat ik in mijn lessen aan studenten uit de opleiding Docent Muziek deze didactische benadering heb uitgelegd en voorbeelden daarvan heb gegeven, hebben zij op hun beurt een breed scala aan vertalingsopdrachten ontworpen. De toepassing in hun stagelessen leverde heel veel positieve feedback op, zowel van de leerlingen die deze lessen ondergingen als van de studenten die de lessen gaven. Het bleek dat er veel uitdaging in dergelijke opdrachten lag, dat de leerlingen zich direct uitgedaagd voelden en enthousiast gebruik maakten van de geboden ruimte. De studenten kregen in de aansluitende evaluaties veel meer directe aanknopingspunten aangereikt om aspecten van reflectie aan de orde te stellen.

Tot slot dient er nog een belangrijke kanttekening te worden gemaakt. Bovenstaande tekst gaat uit van meerdere disciplines die op een bepaalde manier zich tot elkaar verhouden. Dit had te maken met de aanleiding voor dit schrijven, namelijk de introductie van interdisciplinariteit in het onderwijs.

Toch ligt het voor de hand te benadrukken dat ook wanneer het onderwijs zich beperkt tot één discipline (bijvoorbeeld muziek) de gebruikmaking van een interdisciplinaire didactiek zeer effectief en nuttig kan zijn. Op deze manier kunnen nieuwe wegen worden geopend voor een didactiek die beleving en betekenisoverdracht een belangrijke of zelfs plek wil geven in het onderwijs.

Literatuur

- Elliot, D. (2015). *Music Matters: A Philosophy of Music Education*, 2nd Ed. New York: Oxford University Press.
- Honing, H. (2012). *Iedereen is muzikaal*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam Uitgevers.
- Langer, S. (1942). *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*. New York, Pelican Books.
- Miras, M. (2008). *Ben ik dat? Wat hersenonderzoek vertelt over onszelf*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam Uitgevers.
- Swanwick, K. (2011). *Teaching Music Musically*. New York, Routledge.
- Wölflinn, H. (1924). *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe*. Basel: Schwabe & Co. AG Verlag.

Publications Peter Mak

- Mak, P. & Kupers, E. (2014). Evidence-based onderwijs in muziekeducatie: De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. *Cultuur + Educatie*, 39, pp. 8-24.
- Mak, P. & Kupers, E. (eds.) (2014). Themanummer: Muziekeducatie: de relatie tussen onderzoek en onderwijs. *Cultuur + Educatie*, 39, 8-79.
- Mak, P. (2014). Muziekonderwijs voor mensen met een verstandelijke handicap. *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan mensen met verstandelijke beperkingen*, 40(1).
- Dons, K., Mak, P. en Bisschop Boele, E. (2014). *Leading Creative Music Workshops with the Elderly. Exploring a Double Balancing Act*. Groningen: Lectoraat Lifelong Learning in Music. ISBN 978-94-91090-00-4.
- Mak, P. (2010). *Peak Performance and Reducing Stage Fright*. Groningen: lectoraat Lifelong Learning in Music & the Arts. ISBN 978-94-91090-03-5.
- Mak P. (2009). Formal, non-formal and informal learning in music. A conceptual analysis. In P. Roebke and Natalia Ardila – Hantilla (eds.) *Vom wilden Lernen – Musizieren lernen – auch ausserhalb von Schule und Unterricht*. Mainz: Schott.
- Mak, P. & Smilde, R. (2008). Meer met Muziek: muziek en de kwaliteit van het bestaan. In R. Diekstra en M. Hogenes (eds.): *Harmonie en Gedrag*. Uithoorn: Karakter.
- Kors, N., Mak, P., Harris, R., Rickels, H., Smilde, R. & Verkuil, M. (2007). *Teacher Competences for Working with Young Talent*. Groningen: Lectoraat Lifelong Learning in Music. ISBN 978-90-811273-4-9.

Mak, P., Kors, N. & Renshaw, P., (2007). *Formal, Non-Formal and Informal Learning in Music*. Groningen: Lectoraat Lifelong Learning in Music.
ISBN 978-90-811273-3-2.

Mak, P.H.M. (2006). De betekenis van muziek voor mensen in benarde omstandigheden. *Kunstzone*, 12, 20-21.

About the authors

Professor em. Dr. Dr. Peter Alheit, educationalist and sociologist, and former holder of the Chair of General Pedagogy at the Georg August University of Göttingen, Germany, is considered a world expert on biographical research and lifelong learning. He was one of the founders of the European Society for Research in the Education of Adults (ESREA), held numerous guest professorships and has been involved in a number of European research projects. Peter Alheit is a member of the editorial board of various international research journals. His publications include more than 50 books, an abundance of articles in sociology and education with selected examples of translations in 15 languages. He has been Professor of General Pedagogy at the Georg August University in Göttingen since 1998. He serves as scientific advisor of the research group 'Lifelong Learning in Music' at Hanze University of Applied Sciences in Groningen, the Netherlands.

Evert Bisschop Boele PhD studied Music Education in the Maastricht Conservatoire, Ethnomusicology at the University of Amsterdam, and earned a PhD in the social sciences from Georg August Universität Göttingen. He worked as a music teacher at a secondary school in Amsterdam, was a member of the music section of the National Pedagogic Institutes/CPS, worked at the Royal Conservatoire of The Hague and the Prince Claus Conservatoire of the Hanze University of Applied Sciences in Groningen in teaching as well as in management, and was advisor for the Executive Board of Hanze UAS. Currently he works at the research group Lifelong Learning in Music as professor of New Audiences, leading it together with Rineke Smilde. Evert's work concentrates on the broad subject of music as a social practice. He publishes on music education, music and identity, healthy ageing through music, and new audiences. He currently is writing an ethnography of a Dutch shanty choir.

Dr. Ben Boog taught Adult Education and Social Intervention at the University of Groningen until 2006. He studied theoretical and government-sociology at the University of Utrecht and obtained his PhD at Erasmus University Rotterdam with a thesis on new social movements, the action theory and intervention methodology of the French sociologist and historian Alain Touraine. He did a lot of research into migrants, social work and outreach work, refugees and in the field

of psycho-social rehabilitation. From 1989 to 2006 he was a secretary of the Dutch-Flemish Network Action research and he was co-editor of a series of books published by this network. In 2006 he organized the conferences of World Congress of Action Learning, Action Research & Process Management (ALARPM) and Participatory Action Research (PAR). He taught methodology of research at several practice masters. Currently he is retired and works as a consultant in participative and qualitative research.

Leo Delfgaauw MA graduated in art history at the Amsterdam University. He worked as a policy officer of fine arts at the Fund for Fine Arts, Design and Architecture and subsequently became curator at the Gemeentemuseum Den Haag and museum De Pont in Tilburg. He was a member of many advisory committees and worked as a jury member for several awards and grants. In addition he was a teacher of art history at various academies and head of the Frank Mohr Institute of the Hanze UAS. Currently he is a lecturer in modern and contemporary art history at the University of Groningen and within his position at the Hanze UAS he is conducting PhD-research into the professional practice of artists at an elderly age.

Karolien Dons MA is a researcher and a teacher at the Prince Claus Conservatoire of Hanze University of Applied Sciences in Groningen. She is currently carrying out her PhD studies at the Guildhall School of Music & Drama in London. Fascinated by the great variety of meanings music can have in society she studied musicology at Ghent University and music psychology at the University of Jyväskylä in Finland. As a member of the research group Lifelong Learning in Music, Karolien has been specialising in healthy ageing through music since 2010. Her recent research activities included research into learning to play an instrument at an advanced age, creative music workshops with the elderly in care homes, and musical improvisation with people with dementia and their carers. In 2013 she started her doctoral study in which she conducts an ethnographic exploration of how collaborative music activities can be meaningful to elderly participants.

Robert Harris MA has, as a member of the faculty of the Prince Claus Conservatoire, taught piano, piano methodology, accompaniment, practical harmony and score reading. He studied piano performance at Southern Illinois University and Amsterdam Conservatory and earned a master's degree in human movement science from the University of Groningen where he is now pursuing a Ph.D. in neuroscience. His fMRI study of brain activations in improvising and score-dependent musicians has recently been published in *Brain Research*. As a researcher he works for the Research group Lifelong Learning in Music as well as the department of Neurology, University Medical Center Groningen. His research covers not only teacher competencies and music perception, but also the singing of Parkinson patients. Together with the UMCG, he is now working on the development of teaching methods for Cochlear Implant users.

Linda Hendriks MA studied Communication and Information Sciences at the University of Groningen with a specialization in Roman Languages and Culture (French). In addition to Communication she was trained as a primary school teacher and worked as a teacher for a number of years. She held positions in the field of marketing & communications at a municipality and at Hanze UAS Groningen. Furthermore she was responsible for the public relations of the Peter the Great Festival for a period of eight years. Within the research group Lifelong Learning in Music she combines her research activities with her work as a marketing & communications officer for the research group. For the research group she wrote a marketing & communication handbook for starting musicians. As a teacher at the Prince Claus Conservatoire she is a research coach for bachelor students during their graduation phase.

Rineke Smilde PhD graduated in flute at the Groningen Conservatoire, in musicology (contemporary music) at the University of Amsterdam and earned a PhD in social sciences at the University of Göttingen. She is Professor of Lifelong Learning in Music at Hanze UAS in Groningen and at the University of Music & Performing Arts in Vienna. Together with Evert Bisschop Boele, Rineke Smilde leads the international research group Lifelong Learning in Music. Rineke's particular research interests are the learning styles of musicians and the role of biographical learning in the context of lifelong and lifewide learning. She has published various articles and book chapters on different aspects of lifelong

learning in (higher) music education. Recently, together with Kate Page and Peter Alheit, she published the book 'While the Music Lasts - on Music and Dementia', describing a research into the project Music for Life of Wigmore Hall in London. Rineke lectures and gives presentations worldwide and has led various international research groups for the European Association of Conservatoires (AEC).

Tine Stolte MMus works as a co-ordinator, teacher and researcher at the Prince Claus Conservatoire in Groningen. She is responsible for the Instrumental Teacher Education of the Jazz and Classical department and co-ordinates the master strands 'New Audiences and Innovative Practice' and 'Instrumental Learning and Teaching'. Tine is also a member of the research group Lifelong Learning in Music. She has been involved in research related to 'professional development of (music) teachers', 'Communities of Practice' and 'Music and Elderly'. Tine was trained as a classical singer.

Marinus Verkuil MEd Arts studied School Music and Orchestral Conducting at the Conservatoire in Groningen. When he graduated in 1983 he became a teacher and built up a flourishing practice. In 2000 he was appointed as principal study teacher for Didactics and Methodology at the Prince Claus Conservatoire in Groningen. In 2003 he was appointed head of the Music Teacher Training course. In 2009 he received his Master degree in Art Education. He is connected as a teacher and graduation supervisor to this master programme as well. In addition he is involved with the application, course set-up and design of many educational projects and he is National Coordinator for EAS, the European Association of School Music. As a conductor he works for the 'Groninger Mozart Ensemble'.

The research group Lifelong Learning in Music is part of the Centre of research & innovation Art & Society of the Hanze University of Applied Sciences in Groningen and connected to the Prince Claus Conservatoire.

The research group aims to contribute to the development of musicians by helping them become learning, inquisitive and entrepreneurial musicians in society. The research group does this by exploring the different roles that musicians can fulfil and by examining the development of their leadership in relation to their lifelong personal, artistic and professional development. The central question is what it means for musicians to develop innovative practices, whilst engaging with new audiences, based on a fundamental understanding of the various cultural and social contexts to which they have to respond.

