

Paper gepresenteerd op de 6^e conferentie Onderzoek in Cultuureducatie, Utrecht, 23 juni 2011

Drs. Evert Bisschop Boele

Kenniscentrum Kunst & Samenleving - Lectoraat Lifelong Learning in Music and the Arts/Prins Claus Conservatorium, Hanzehogeschool Groningen

Adres: Prins Claus Conservatorium, Veemarktstraat 76, 9724 GA Groningen

Email: e.h.bisschop.boele@pl.hanze.nl

Over muziekonderwijs gesproken. De plek van binnenschools muziekonderwijs in narratieve interviews met hedendaagse muziekbeluisteraars.

‘One of the most under-recognized problems faced by music educators is the fact that (...) music is incredibly healthy in society’
Thomas Regelski (2009: 190)

1. Inleiding

In een periode waarin ‘de kunsten’ onder vuur liggen en het onderwijsbeleid verzakelijkt moeten muziekdocenten zich verantwoorden: wat is het belang van muziek, en van het vak muziek op school? Die vragen zijn terecht, en van alle tijden. Een antwoord geven is niet simpel. We kunnen verwijzen naar het stimuleren van mondigheid, weerbaarheid en solidariteit door middel van muziek, naar het belang van de esthetische ervaring voor de mens, of naar de heilzame effecten van muziek op het brein. Maar we moeten het opnemen tegen een communis opinio die andere verhalen vertelt: over de oninteressante ‘plaatje-met-een-praatje’-les, over demotiverende triangels, over leraren die geen orde konden houden, over het vak achter de streep – of over het totaal ontbreken van serieuze aandacht voor muziek.

Het is verleidelijk die verhalen af te doen als verkeerde percepties of irrelevante anekdotiek over uitwassen en ons te richten op een verantwoording die los staat van wat mensen je op feestjes gewoonlijk over hun eigen muziekonderwijs vertellen als ze horen dat je muziekdocent bent. Dit artikel is een pleidooi voor het tegenovergestelde. Wie anderen wil overtuigen van het belang van muziek en muziekonderwijs doet er goed aan hen daar zelf naar te vragen, goed te luisteren en er van te leren. Dat is wat ik in dit artikel doe: duiden wat “gewone mensen” - allen ex-leerlingen van ons onderwijssysteem - ons vertellen over het belang van muziek en muziekonderwijs in hun leven.

Na deze inleiding ga ik in paragraaf 2 kort in op de theoretische achtergrond van dit artikel en op de onderzoeksvraag. In paragraaf 3 beschrijf ik het interview als onderzoeksinstrument in het algemeen en het narratieve interview in het bijzonder¹. In paragraaf 4 volgt een gestructureerde weergave van wat mijn geïnterviewden over hun muziek en hun

¹ De paragrafen 2 en 3 zijn een bewerking van een deel van mijn artikel “Leren musiceren als sociale praktijk – individuen aan het woord over het (in)formeel leren van muziek”, te verschijnen in *Cultuur + Educatie* 30 (2011).

binnenschoolse muziekonderwijs zeggen. In paragraaf 5 volgt een nadere analyse, waarna ik in paragraaf 6 enige samenvattende conclusies en aanbevelingen presenteer.

2. Theoretische achtergrond en vraagstelling

Muziek, zegt Christopher Small, is geen ding maar een activiteit:

There is no such thing as Music. Music is not a thing at all but an activity, something that people do. The apparent thing 'music' is a figment, an abstraction of the action, whose reality vanishes as soon as we examine it at all closely. (Small 1998: 2)

Muziek is een sociale praktijk, concreet en gesitueerd. Een prachtig beeld daarvan is te vinden in het boek 'My Music' (Crafts, Cavicchi & Keil 1993). Het bevat interviews met gewone Amerikanen, van kind tot hoogbejaard en van zeer diverse achtergronden, over de rol van muziek in hun dagelijks leven. De interviews geven, zo merkt George Lipsitz in de inleiding van het boek op, een uitstekend beeld van

... some of the contradictions and serendipities of cultural creation and consumption, and it reveals the multiple layers of meaning embedded in any social practice. (Crafts e.a. 1993: xix)

Lipsitz heeft het niet voor niets over een sociale praktijk met verschillende betekenislagen. Een visie op de sociale werkelijkheid als een concrete sociale praktijk waarin betekenisverlening centraal staat is het uitgangspunt van wat Gomm (2004: 7) een interpretatieve benadering van de sociale werkelijkheid noemt. In zo'n benadering van de werkelijkheid is muziek – en ook muziekonderwijs – in de eerste plaats concreet menselijk gedrag, gebaseerd op betekenisverlening van individuen, per definitie interpretatief van aard en daardoor contingent.

In de theorievorming over het muziekonderwijs is deze benadering van de sociale werkelijkheid vooral terug te vinden in het werk van de MayDay Group (zie www.maydaygroup.org, en voor een recent overzicht Regelski & Gates (eds) 2009). In het kritische werk van de MayDay Group staat de opvatting centraal dat de huidige praktijk van het (binnenschoolse) muziekonderwijs grote problemen kent en dat een opvatting van muziekonderwijs als 'praxis', een term met een belangrijke ethische lading, kan zorgen voor 'good health for music education' (Regelski 2009: x).

Voor het doel van dit artikel baseer ik mij vooral op een these van MayDay Group-lid Daniel Cavicchi. Hij zoekt de oorzaak van de problemen in het muziekonderwijs in de 'bifurcation of students' musical experience' (Cavicchi 2009: 104), de tweedeling in de muzikale ervaring van leerlingen. Muziek, zo zegt Cavicchi, speelt voor vrijwel iedereen een belangrijke rol. De meeste leerlingen zijn op de een of andere manier intensief met muziek bezig: als ze het niet spelen of zingen dan luisteren ze er naar, dansen ze er op, downloaden ze het en praten ze er over. Ze hebben hun eigen 'whole and unique understanding of how to be musical in this world' (idem 97).

Dat begrip van de eigen muzikaliteit staat dikwijls zeer ver af van wat in het geïnstitutionaliseerde muziekonderwijs onder 'muzikaliteit' wordt verstaan. Cavicchi wijst bijvoorbeeld op de nadruk die in het binnenschoolse muziekonderwijs wordt gelegd op het begrijpen van muziek als een ding, een 'werk', en het benadrukken van het belang van 'de uitvoering', met alle daaruit voortvloeiende nadruk op formele kennis, notenschrift, technische beheersing van het instrument enzovoorts. Daarmee komen leerlingen dan in twee muzikale werelden terecht die zich moeizaam tot elkaar verhouden: hun eigen muzikale 'idio-cultuur' versus de geïnstitutionaliseerde visie op en omgang met muziek op school – de cultuur van de 'schoolmuziek'.

Cavicchi's these van de tweedeling van de muzikale ervaring van de leerling dient als hypothese van dit artikel. Als zijn these klopt, zou in de interviews een duidelijk onderscheid naar voren moeten komen tussen de muzikale idiocultuur van de leerlingen en de schoolmuziekcultuur. Die kan tot uiting komen in uitspraken waarin de geïnterviewde datgene wat op school gebeurt als irrelevant voor hem zelf presenteert. De vraag die in dit artikel wordt beantwoord is: is in de verhalen die 20 geïnterviewden vertellen over muziek en muziekonderwijs Cavicchi's these van de tweedeling van de muzikale ervaring van de leerling terug te vinden?

3. Methodologie: het narratieve interview als onderzoeksinstrument

Vanuit een opvatting van muziek(onderwijs) als sociale praktijk, ingebed in een interpretatieve benadering van de sociale werkelijkheid, moet onderzoek naar muziek(onderwijs) zo dicht mogelijk op de huid zitten van concrete sociale situaties – de alledaagse werkelijkheid. Voor de methodologie van dergelijk onderzoek ga ik te rade bij de meer kwalitatief ingestelde stromingen van de sociologie en de culturele antropologie. De basisvraag voor de bestudering van alledaagse situaties is daar de, dikwijls aan Clifford Geertz toegeschreven, simpele vraag: 'What the hell is going on here?'.

Voor de beantwoording van die vraag gebruikt de kwalitatieve sociale wetenschapper drie verschillende databronnen (zie bijvoorbeeld Hammersley & Atkinson 2007: 3 en Ten Have 2004: 5-7):

- observaties van alledaagse situaties, dikwijls het product van participerende observatie over een langere periode;
- documenten en andere artefacten;
- uitspraken van informanten over de alledaagse werkelijkheid, vaak het resultaat van interviews.

Ten Have (2004: 7) omschrijft participerende observatie als 'the most demanding way of performing qualitative research', maar ook 'in some ways, the royal way'. Hoewel participerende observatie van muziek en van onderwijs niet ongewoon is (het eerste wordt gedaan in de etnomusicologie, een overzicht van het tweede is te vinden in Gordon, Holland & Lahelma 2007), is het buitengewoon arbeidsintensief, omdat de onderzoeker niet altijd weet wanneer en waar hij moet gaan observeren. Het verzamelen van documenten over sociale situaties op het gebied van muziek(onderwijs) kan al even tijdrovend zijn, en het is dan ook niet voor niets dat vaak voor interviews wordt gekozen in kwalitatieve studies van muziek(onderwijs) - zie bijvoorbeeld Green's op interviews gebaseerde studie (2002) naar informeel leren onder popmusici.

Wie door middel van interviews kwalitatief onderzoek wil doen naar muziek(onderwijs) als sociale praktijk komt met open vormen van interviews het dichtst bij de door de geïnterviewde ervaren werkelijkheid. Er zijn verschillende soorten open interviews (zie Kvale 2007: 67-77 voor een overzicht). Ik richt mij hier op een van de meest open vormen, het narratieve interview, en meer specifiek het biografisch interview (zie Flick 2006: 173-181 voor een goede beknopte uiteenzetting; een uitgebreidere beschrijving in Riemann 2006).

Het idee achter een narratief interview is dat uitspraken over de (beleving van de) werkelijkheid het dichtst bij (de beleving van) die werkelijkheid komen als geïnterviewden hun eigen verhaal over die werkelijkheid kunnen vertellen, zo min mogelijk beïnvloed door vragen van de interviewer. In het narratieve interview wordt er daarom naar gestreefd de geïnterviewde 'in de vertelstand' te krijgen. Het effect daarvan is dat de geïnterviewde niet meer gestuurd wordt door de interviewer maar door enerzijds de inhoud van wat hij te vertellen heeft en anderzijds door datgene wat in navolging van de ontwikkelaar van het narratief-biografische interview, Fritz Schütze, de 'Zugzwänge des Erzählens' worden

genoemd (Schütze 1976: 224-225). Wie een verhaal begint te vertellen maakt dat ook af ('Gestaltsschliessungszwang'), in een verhaal worden herkenbare details verwacht ('Detailierungszwang'), en tegelijkertijd geen eindeloze uitweidingen over futiliteiten ('Kondensierungszwang').

Het narratieve interview kent een eigen structuur (zie voor een heldere beschrijving Rosenthal 2008: 143-160). Begonnen wordt met een zeer open 'generatieve narratieve vraag'. Een voorbeeld dat ik zelf gebruik:

Kunt u mij uw levensverhaal vertellen, en daarbij focussen op de rol van muziek in uw leven? Zowel het luisteren naar muziek als het spelen van muziek zijn voor mij interessant. Begint u bij uw eerste herinneringen aan muziek, en vertelt u vervolgens wat u wilt en hoe lang u wilt. Alles is voor mij interessant. Ik zal u zo weinig mogelijk onderbreken, en pas na afloop van uw eigen verhaal vragen stellen.

De geïnterviewde vertelt dan zijn verhaal – in dit geval zijn muzikale biografie. Hij doet dat zonder dat de interviewer interrumpeert. De interviewer stelt dus géén verdere vragen, maar laat de geïnterviewde zijn verhaal vertellen. De interviewer vangt stiltes niet op met vragen die het verhaal weer op gang brengen. Pas als de geïnterviewde zelf aangeeft dat zijn verhaal afgelopen is (soms is er sprake van een 'Trugschluss' – de geïnterviewde geeft aan dat het einde van zijn verhaal bereikt is maar na een korte stilte komt hij uit eigener beweging toch weer met aanvullingen) begint de tweede fase.

In die fase, het 'navraagdeel', is de interviewer meer aan zet, maar nog steeds past terughoudendheid. Het navraagdeel valt in twee onderdelen uiteen. De interviewer probeert in het interne navraagdeel, louter aan de hand van wat de geïnterviewde gezegd heeft, door het stellen van vragen onderdelen van het verhaal die weinig uitgewerkt waren opnieuw aan de orde te stellen, of gaten in het narratief door de geïnterviewde zelf te laten dichtten. Dan volgt nog een extern navraagdeel, waarin de interviewer thema's aan de orde kan stellen die niet direct uit de verhalen van de geïnterviewde komen maar die voor de onderzoeker interessant zijn.

Na afloop van het narratieve interview heeft de onderzoeker de beschikking over een (gesproken en later geheel of gedeeltelijk uitgeschreven) tekst. Die tekst moet geanalyseerd worden, en het is uiteindelijk naast de interviewkwaliteit de kwaliteit van de analyse die de kwaliteit van het onderzoek bepaalt (zie Maso & Smaling 1998: 117-123 voor analyse in theoriegericht onderzoek, en Boeije 2010: 93-121 voor analyse in theoriegenererend onderzoek zoals dat in de *grounded theory*-benadering wordt verricht).

Globaal gesproken zijn er drie manieren waarop geanalyseerd kan worden: themageoriënteerd, casusgeoriënteerd (Boeije 2010: 94) of specimengeoriënteerd (Ten Have 2004: 8). Een themageoriënteerde analyse richt zich op de realiteit zoals die door de geïnterviewde beschreven wordt. Een casusgeoriënteerde analyse richt zich op de manier waarop de geïnterviewde, door te praten over de werkelijkheid, betekenis verleent aan de wereld en zichzelf. Vanuit een specimenperspectief richt de analyse zich op de manier waarop in het interview interviewer en geïnterviewde gezamenlijk in het deelnemen aan een interview een concrete sociale realiteit vormgeven.

Wanneer, zoals in dit artikel, kwalitatieve interviews thematisch geanalyseerd worden, moeten we ons realiseren dat het interview als onderzoeksinstrument hier een dubbele interpretatieve slag maakt: de verwoording van de werkelijkheid is niet de werkelijkheid zelf maar de interpretatie van die werkelijkheid door de geïnterviewde, waar de interviewer vervolgens weer zijn interpretatie overheen legt. Het gaat dus om een gemedieerde toegang tot de werkelijkheid (cf. Hammersley & Atkinson 2007: 10-19), die dan ook bij voorkeur

gecombineerd wordt met kennis verkregen uit andere bronnen zoals directe observaties of documentstudie.

In dit artikel gebruik ik de eerste 20 interviews die afkomstig zijn uit mijn eigen onderzoek, een kwalitatief empirisch onderzoek naar de omgang met muziek in de hedendaagse, laatmoderne westerse samenleving op basis van narratieve interviews. De interviews, met een gemiddelde tijdsduur van ongeveer 2 uur, waren niet specifiek gericht op het verzamelen van informatie over het binnenschoolse muziekonderwijs. Maar de verkregen data zijn, gezien de zeer open generatieve narratieve vraag waarmee ieder interview begint (zie eerder in dit artikel), het narratieve karakter van de interviews en het feit dat ik in het navraagdeel expliciet heb gevraagd naar het binnenschoolse muziekonderwijs, wel geschikt om daar meer te weten te komen.

De groep geïnterviewden is zeer gevarieerd: 13 mannen en 7 vrouwen, in leeftijd uiteenlopend van eind twintig tot in de zeventig, woonachtig in diverse plaatsen in de provincie Groningen, met een opleidingsniveau variërend van vmbo tot universitair. Onder de geïnterviewden bevonden zich 4 professionele musici.

De interviews heb ik deels verbatim getranscribeerd, deels in een uitgebreid verloopprotocol samengevat. Van de interviews heb ik, na een globale intuïtieve analyse van de complete interviews, die delen geselecteerd die direct op het binnenschools muziekonderwijs betrekking hebben. Die delen heb ik thematisch geanalyseerd in twee fasen (vgl. Charmaz 2006: 47-60): een fase van initieel (open) coderen werd gevolgd door een fase van meer gefocust coderen.

4. Muziek in school: de geïnterviewden aan het woord

4.1 Het belang van muziek: een eerste algemene impressie

Alvorens ik meer en détail inga op de uitspraken van de geïnterviewden over het door hen gevolgde binnenschoolse muziekonderwijs volgt hier een korte meer algemene karakteristiek van de interviews.

Om te beginnen is het praten over de rol van muziek in het leven voor geen van de geïnterviewden een probleem. Dat geldt ook voor de geïnterviewden die vooraf aangaven eigenlijk niet in muziek geïnteresseerd te zijn. Met uitzondering van één geïnterviewde namen alle interviews meer dan een uur in beslag. Dit matcht met de door Cavicchi beschreven observatie dat

...when you ask ordinary people (...) to talk about their musical lives, most of them initially respond with incredulity, protesting that they 'don't know anything about music'. Then they talk for two hours about all sorts of activities and feelings that apparently have no name. (Cavicchi 2009: 101)

Muziek speelt een rol in het leven van alle geïnterviewden, en meestal een vooraanstaande. Muziek is sterk verbonden aan herinneringen en krijgt een functie doordat geïnterviewden haar koppelen aan emoties, muziek een rol speelt in de expressie van persoonlijke en sociale identiteit(en), leverancier is van esthetische ervaringen, en situaties waar mensen elkaar ontmoeten scheidt of versterkt. Die functies zijn overigens niet uitsluitend positief: muziek kan een waardevolle rol spelen maar kan ook een bron van frustratie zijn, van afkeer en van angst.

Opvallend in de interviews is wat ik hier maar even noem de meerdimensionaliteit van muzikaal gedrag. De boven beschreven functies van muziek komen in vele verschillende combinaties voor bij de geïnterviewden en zijn genre-onafhankelijk. Per geïnterviewde ontstaat zo een soort persoonlijk profiel van muziekgebruik - een muzikale 'idioculture' (Cavicchi 2009: 97).

Muziekvoorkeuren en luistergedrag zijn al evenzeer gevarieerd. Hoewel ik in de selectie van de geïnterviewden zeer bewust ook heb gezocht naar zeer gespecialiseerde luisteraars, heb ik die niet gevonden. De mij aangeraden verstokte reggae-fan, die inderdaad over een bibliotheek van 13.000 reggaenummers beschikte, luisterde ook naar Crosby Stills Nash & Young en Mendelssohn; de Elvis Presley-imitator bleek ook fan van Pink en André Hazes te zijn, en de jazzliefhebber draaide ook Dolly Parton, Bach en Heino.

4.2 Spontane vermelding en waardering van binnenschools muziekonderwijs

Wanneer de geïnterviewden 'school' ter sprake brachten, gebeurde dat op drie manieren. Ten eerste gebruikten zij het verblijf in school dikwijls als globale aanduiding van een tijdsspanne: veelal de middelbare schooltijd, maar frequent ook de basisschooltijd en de studietijd. Dan spraken geïnterviewden niet over wat er daadwerkelijk in schooltijd voorviel, maar verwezen ze naar een periode in het leven die ze als eenheid beschreven op basis van hun verblijf op school: 'Tijdens mijn studie kwam er iemand met een Death Metal cd aanzetten' (I1)², of 'ik zat op de middelbare school en ik kreeg de viool van mijn vader' (I2). Deze vermelding van school in de interviews laat ik verder buiten beschouwing. Ten tweede werd er concreet ingegaan op wat er voorviel in de muziekles op school, en ten slotte werd er ook regelmatig ingegaan op buitenlesactiviteiten onder schooltijd: de schoolmusical op de basisschool, de talentenjacht op de middelbare school.³

Een aantal geïnterviewden nam het binnenschoolse muziekonderwijs spontaan op in hun eerste fase-vertelling van hun biografie, hun eigen vertelling dus, zonder vragen van de kant van de interviewer. In onderstaande tabel is te zien hoeveel van de geïnterviewden in de eerste fase van het interview spontaan ingingen op het binnenschoolse muziekonderwijs (binnen of buiten de les), en of zij daarover op een positieve, neutrale of negatieve manier spraken:

Tabel 1 Spontane vermeldingen/oordelen over binnenschools muziekonderwijs

		Basisonderwijs			Voortgezet onderwijs						
		Ja			Nee						
		3			17						
		Les			Buiten de les						
		Ja	Nee		Ja	Nee		Ja	Nee		
		Oordeel			Oordeel			Oordeel			
		+	=	-	+	=	-	+	=	-	
Tot.		1	1	1	0	0	1	0	1	0	
		3			17						
		1			19						
		1			19						
		1			19						

3 geïnterviewden van de 20 noemden spontaan het muziekonderwijs in het basisonderwijs, waarvan 1 ook inging op de buitenlesactiviteiten. Van die 3 was er 1 positief, 1 neutraal en 1 negatief. Voor het voortgezet onderwijs blijft spontane vermelding beperkt tot 2 geïnterviewden – een neutrale over de muziekles en een negatieve over de buitenlesactiviteiten.

² I1 = geïnterviewde nr. 1. In bijlage 1 zijn beknopte geanonimiseerde kerngegevens van de geïnterviewden te vinden. De citaten zijn letterlijke transcripties uit de interviews, waarbij herhalingen zijn verwijderd, pauzes en dergelijke over het algemeen niet worden aangegeven en duidelijke grammaticale versprekingen zijn gecorrigeerd.

³ Sommige geïnterviewden bleken een onderscheid te maken tussen muziekles en zingen in de klas (analoog aan het verschijnsel in sommige van mijn interviews dat soms zangers zich niet aangesproken voelen als het over muzikanten of musici gaat). In de verwerking van de interviews heb ik zingen op school gerekend tot binnenschools muziekonderwijs.

4.3 Hoe waarden de geïnterviewden op navraag hun binnenschoolse muziekonderwijs?

In het tweede deel van het interview stelde ik zelf specifiek de vraag naar muziekonderwijs op zowel de basis- als de middelbare school. In onderstaande tabel is opnieuw, nu per geïnterviewde, te zien hoe de geïnterviewden in de tweede fase van het interview ingingen op het binnenschoolse muziekonderwijs (binnen of buiten de les).

Waar geïnterviewden meerdere oordelen uitspraken over het genoten muziekonderwijs heb ik op basis van de teneur van de interviewtekst een inschatting gemaakt van het overwegende oordeel van de geïnterviewde. Secundaire oordelen (bijvoorbeeld over specifieke onderdelen van het onderwijs) heb ik tussen haakjes vermeld. In de categorie 'Nee' vallen de geïnterviewden die aangaven geen herinneringen meer te hebben aan het muziekonderwijs op school. Daarbij zij opgemerkt dat 5 van de geïnterviewden expliciet aangaven dat op het voortgezet onderwijs muziek als vak niet werd gegeven. Zij zijn in de tabel apart opgenomen.

Tabel 2 Vermeldingen/oordelen over binnenschools muziekonderwijs op navraag

	Basisonderwijs								Voortgezet onderwijs								
	Les				Buiten de les				Les				Buiten de les				
	Ja			Nee	Ja			Nee	Ja			Niet gegeven	Ja			Nee	
	Oordeel				Oordeel				Oordeel				Oordeel				
+	=	-		+	=	-		+	=	-		+	=	-			
I1				X		X					X					X	
I2			X				X			X	(X)					X	
I3			X				X			X						X	
I4		X				X			X	(X)			X				
I5				X			X		X							X	
I6	X				X					X				X			
I7	X	(X)	(X)				X					X				X	
I8		X				X			(X)	X	(X)					X	
I9	X						X					X				X	
I10			X				X					X				X	
I11	X	(X)	(X)				X			X				X			
I12				X		X				X						X	
I13	X				X				X							X	
I14		X		(X)			X					X				X	
I15		X					X		(X)	X				X	(X)		
I16	X						X		X	(X)						X	
I17		X					X	X	(X)	(X)			X				
I18			X	(X)		X						X				X	
I19				X		X			(X)	X	(X)					X	
I20		X					X		X	(X)						X	
Tot	6	6	4	4	2	5	1	12	2	6	7	0	5	1	2	2	15

Van de 20 geïnterviewden herinneren zich ook na navraag 4 niets van de muziekles op de basisschool. Van de geïnterviewden zijn 6 positief, 6 neutraal en 4 negatief. 8 van de geïnterviewden herinneren zich buitenlesactiviteiten; 2 van hen waarden die positief, 5 als neutraal en 1 als negatief.

In het voortgezet onderwijs werd aan 5 van de 20 geïnterviewden geen muzikles gegeven. Van de andere 15 geïnterviewden hebben 2 een positief oordeel over de les, 6 staan er neutraal tegenover, 7 zijn negatief. Aan buitenlesactiviteiten op de middelbare school hebben slechts 5 geïnterviewden een herinnering, waarvan 1 positief is, 2 neutraal en 2 negatief.

4.4 Kwalitatieve analyse

Resumerend: van de tachtig mogelijke herinneringen aan binnenschools muziekonderwijs worden er in het eerste deel van het interview 7 spontaan vermeld, waarvan 3 (!) positief. Wordt er in het tweede deel van het interview specifiek navraag gedaan, dan stijgt het aantal vermeldingen tot 44, waarvan 11 positief.

Deze getallen zijn wellicht veel-, maar niet alleszeggend. Wat zeggen de geïnterviewden dan precies over het muziekonderwijs?

4.4.1. Praten over muziek in het basisonderwijs

Wanneer de geïnterviewden spreken over muziek in het basisonderwijs, gaat het vaak⁴ over zingen. Dat zingen is regelmatig (sterk) verbonden aan religie – waar geïnterviewden een christelijke school bezochten werd muziek ingezet in vieringen maar soms ook in wekelijks of dagelijks psalmzingen. Over zingen wordt regelmatig positief gesproken, soms in sterke bewoordingen:

I7: Ja ik vond op school de liedjes, het zingen één van mijn favoriete vakken. (...) Zingen en canons zingen dat was prachtig. Ja, dat vond ik heel fijn.

I9: Elke klas had zijn zanguurtje, en dan ook nog niet tegelijk, (...) maar je hoorde ergens toen in die jaren altijd op een bepaalde dag altijd wel ergens een klas zingen. (...) Topper van de week, meester met de viool erbij.

EBB: Weet u nog van de kleuterschool en de lagere school, of daar veel aan muziek gedaan werd?

I14: Nee, ook niet. Ik kan het me niet herinneren, nee. (...)

EBB: En zingen?

I14: Wij zongen dus, ja, 's morgens geloof ik. (...) Dan werd er eerst gebeden en dan gezongen, een psalm gezongen. En dan moest je dus ook alle weken een psalm leren.

Anderen spreken er veel neutraler over, met een uitschieter die er echt negatief over is:

I1: We gingen op Zondag naar de kerk en daar hoorde ook zingen bij. (...) Ik hoefde niet per se mee te doen met zingen, en datzelfde gold voor school; (...) ik was zo iemand die op de achtergrond toch wel stiekem vals zong.

I4: Er was een docent die zelf graag gitaar speelt, nog steeds, en die ook wat liedjes ging spelen in de klas.

I17: [Bedachtzaam] Muzikles op de lagere school – op de lagere school was het een beetje zingen. (...) Op de lagere school stelde het eigenlijk niks voor. Een beetje zingen met elkaar.

⁴ Ik gebruik hier de volgende globale frequentieaanduidingen: bijna alle/bijna altijd/meestal – circa 80-100%; vaak/dikwijls/over het algemeen – circa 60-80%; regelmatig/ongeveer de helft – circa 40-60%; soms/in een aantal gevallen – circa 20-40%; bijna nooit – circa 0-20%.

EBB: Weet je daar [muziekles op de lagere school] nog iets van?

I3: Nou, dat zingen daar was ik nooit zo'n fan van. Nee.

EBB: Nee?

I3: Nee. Nee, nee, helemaal niks voor mij [lacht]. Nee.

Opvallend is dat dikwijls apart benoemd wordt dat de docent die zong met de klassen ook een instrument bespeelde – hierboven de docent met de viool en de docent met de gitaar, in een ander geval komt vaag de herinnering boven aan een docent met een muziekinstrument:

I7: En was er ook een leerkracht die een muziekinstrument had? [stille] Dat kan ik me niet goed herinneren. In de vierde klas, dat er een keyboard of zo was.

In een aantal gevallen is er sprake van negatieve herinneringen, soms gekoppeld aan het negatief inschatten van de eigen muzikale capaciteiten of het negatief labelen daarvan door de leraar:

EBB: Vond je dat leuk, het zingen op de lagere school?

I10: Ik houd helemaal niet van zingen. (...)

EBB: Op de lagere school – had je muziekles daar? Had je aparte zanguurtjes, was er een zangjuf of zo?

I10: (...) Volgens mij hadden we wel muziekles, ja. Maar ook niet echt dat je je daar heel veel dingen van kan blijven herinneren. Nee, daar weet ik ook niet zoveel meer van. Omdat het mij misschien toen die tijd ook niet interesseerde, ja, alleen de Nederlandse muziek die mijn ouders toen draaiden. Maar nee (...), ik weet er weinig meer van.

EBB: Op de lagere school, werd daar muziek gemaakt, of gezongen?

I18: Nee. Daar mocht ik nooit meezingen. Ik kan me herinneren dat in de tweede klas een juffrouw zei dat ik me maar stil moest houden want anders liep de hele boel in de soep. (...) Ik mocht niet meer meezingen. Daarna heb ik het ook niet meer geprobeerd volgens mij.

Interessant in het laatste citaat is het initiële antwoord 'Nee'. In de interviews vind ik vaker terug dat een negatieve of neutrale beoordeling van muziek school samenhangt met het ontbreken van herinneringen, maar soms, zoals in dit geval, wordt gepresenteerd alsof er in het geheel geen muziekonderwijs werd gegeven.

Naast het zingen benoemen de geïnterviewden soms ook het spelen van instrumenten. Waar dat gebeurt is er meestal sprake van een vakleerkracht muziek, en waar geïnterviewden een vakleerkracht noemen waarderen zij die altijd positief.. Het spelen van instrumenten op zich waarderen zij over het algemeen eveneens positief:

I16: Wij hadden daadwerkelijk nog apart muziekles. Dat hebben ze volgens mij niet meer, maar wij hadden nog apart muziekles. Dat vond ik wel leuk, want dan gingen we liedjes zingen, en soms was er.. nou die triangels [lacht], triangels, dat weet ik nog wel. Daar moest je dan – een bepaalde clip ging je dan horen, dan moest je... 'klinggg'. Nou, als je dan een beetje jong bent dan vind je dat hartstikke leuk. En ik vónd het ook leuk. Ja.

In een enkel geval is er sprake van blokfluitles op de lagere school:

I11: Ik heb blokfluit op de lagere school gehad. (...) Ik weet nou niet meer of het verplicht was, maar dat vond ik niet echt superleuk of zo, nee. Ook echt niet goed in. Daar deed ik niet echt mijn best voor. Dat was echt iets verplijchts gewoon, wat je moest doen. (...) Volgens mij was het ook echt gewoon heel simpel... volgens mij

deed de juf het toen zelf, of een juf. Die dat er even bij deed of zo, zoiets. Geen aparte muziekleraar die echt heel goed kon blokfluit spelen gewoon. De beste kinderen konden net zo goed spelen als de juf. (...) Nee het stelde niet veel voor.

Duidelijk is dat voor veel geïnterviewden de lagere schooltijd ver weg ligt en dat veel herinneringen zijn vervaagd. Uitspraken als 'ik herinner me er niet veel meer van', en diep nadenken om herinneringen terug te halen, komen vaak voor. Sommige geïnterviewden koppelen het ontbreken van herinneringen overigens niet alleen aan het feit dat de basisschooltijd ver weg ligt maar ook expliciet aan het ontbreken van interesse voor het muziekonderwijs, zoals in het citaat van I10 hierboven.

2 geïnterviewden beschrijven hun basisschool als muzikaal zeer actief. Daar is dan sprake van een vakleerkracht die muziek geeft, veel gebruik van muziek bij andere activiteiten als toneelstukjes, het verbeelden van spreekwoorden en dergelijke, veel gebruik van muziek bij vieringen, en instrumentale ensembles of een schoolorkestje en dansgroepjes. Beide geïnterviewden kregen van jongs af aan van huis uit een zeer actieve en gevarieerde muzikale opvoeding mee, wellicht zagen zij dit gereflecteerd op school. Beiden werden later professioneel musicus met een behoorlijke focus op educatie. Dat kan er toe bijdragen dat hun herinneringen aan het muziekonderwijs op de basisschool zo sterk en gedetailleerd zijn.

4.5.2. Praten over muziek in het voortgezet onderwijs

Waar herinneringen aan het basisonderwijs voor sommige geïnterviewden moeilijk terug te halen zijn, is dat met herinneringen aan het voortgezet onderwijs meestal niet het geval. De 15 geïnterviewden die muziekles kregen op de middelbare school weten daar nog over te vertellen. Maar de mate van detail verschilt: van een redelijk precieze beschrijving van wat er gebeurde tot herinneringen dát het er was en wie de docent was maar zonder veel inhoud:

I12: Er was wel een muziekles. Maar... goh hoe heette die man. Ik weet niet eens de naam meer. (..) ik zie hem nog wel voor me maar ik weet zijn naam niet meer.

EBB: En weet je nog wel wat je deed? Waar bestond die les uit?

I12: Ja, ik geloof niet dat me dat zo geboeid heeft dat ik denk: daar heb ik geleerd dat... nee.

I5: Er was één hele leuke leraar vond ik eigenlijk wel. Die liet altijd heel veel horen.

EBB: Wat liet hij horen?

I5: Ja. Gek dat ik dat dan weer niet weet. Ik kan me alleen herinneren dat hij... een beetje chaotische lessen waarschijnlijk. Weet ik niet. Gek is dat. Weet ik niet. (...) Ik kan me wel herinneren, hij was heel enthousiast altijd, hij vertelde er over. (...)

Daarvoor, voordat hij kwam, was er een vrouw. Daar kan ik me niets van herinneren, ik vond het alleen heel saai.

EBB: Je weet niet meer wat ze deed?

I5: Nee.

EBB: En wat deed die enthousiaste man?

I5: Nou..

EBB: Vertellen...

I5: Vertellen, en luisteren, en enthousiasmeren...

EBB: Wat voor muziek?

I5: Weet ik ook niet meer. Dat weet ik niet meer [lacht]. Gek is dat hè? (...) Het heeft toch niet veel indruk gemaakt, blijkbaar. Misschien door de persoon zelf, zijn enthousiasme zelf. [stilte] Gek is dat, dat ik er helemaal niks van weet. [lacht]

“Een beetje chaotische lessen waarschijnlijk” – ordeproblemen, die in de basisschool niet worden genoemd, komen in de verhalen over de middelbare school regelmatig voor:

I15: We hadden muzikles van, eh, dat was (...) de organist van de xxx-kerk [een zeer gerenommeerde kerk - EBB], een ontzettend aardige man, maar ach, we hebben hem het leven toch eigenlijk vrij zuur gemaakt. (...) Het was toch een uurtje vrije tijd. Hij kon niet iets echt overbrengen. Dat is ook de leeftijd waarin je er dan eigenlijk niet zo'n zin in hebt.

I20: Soms dan was je klassikaal aan het muziek maken, maar ja de helft van de klas die vond muzikles eigenlijk gewoon het donderjaaguurtje dus ja, dat liep ook vaak in het honderd hoor.

Waar het zingen in de basisschool de meest genoemde activiteit is, neemt het in het voortgezet onderwijs een ondergeschikte plaats in. Een aantal geïnterviewden benoemt het zingen expliciet; geen enkele van hen spreekt er met veel waardering over:

I6: Je moest af en toe een liedje zingen en dat waren dan van die... ja, het was geen popmuziek, het was geen klassieke, het waren van die, ja van die domme liedjes. Het heeft nul indruk gemaakt. (...) Dan moest je met de meisjes moest je één couplet van een liedje zingen en met de jongens, dat was ook een beetje schreeuwen. Nee, ik weet niet. Ik kan me niet eens echt herinneren wat we daar hebben gedaan, zo weinig indruk heeft het gemaakt. Toen ik het kon laten vallen heb ik het ook gewoon laten vallen.

I11: Die muzikles, hoe dat toen werd gebracht op school, daar had ik eigenlijk helemaal niks aan.

EBB: Wordt er vooral gespeeld, of werd er ook veel geluisterd, of was het een mengeling? Of veel zingen?

I11: Nee van alles wel, er werd wel gezongen inderdaad, maar dat ging helemaal niet meer (lacht). En... even kijken ... moeilijke vraag hoor (lacht). Even kijken...

I17: Op de middelbare school hadden we eerst iemand, het eerste jaar, iemand die ook nog met de klas wilde zingen, maar ja, daar hadden wij snel genoeg van. Die ging gelukkig weg.

Er is één uitzondering op de negatieve waardering van zingen: een geïnterviewde (I8) vertelt dat tijdens de muzikles in groepjes een, vaak zelfgekozen, lied met begeleiding moest worden ingestudeerd en daarna gepresenteerd, en dat dat, vooral in het begin, leuk was.

Naast het zingen is het spelen van instrumenten een veel genoemde activiteit. Waar dat in de klas gebeurt praten geïnterviewden daar opnieuw (met uitzondering van de hierboven genoemde geïnterviewde) met weinig waardering over:

I11: Ja er was heel veel percussie. Als we speelden zat je altijd met zo'n woodblock, of een triangel. Tenminste dat was bij ons altijd zo. Daar had ik weinig inspiratie aan in ieder geval.

I20: Ik moet eerlijk zeggen dat ik het niet zo geweldig vond om met één houten stokje op een xylofoon 3 nootjes te mogen spelen zeg maar. De juf die wilde dat graag tot een harmonisch geheel laten worden maar – ja dat vond ik eigenlijk vrij simpel. Ik luisterde liever en dat zij dan vertelde over muziek, dat vond ik veel interessanter, ze speelde zelf ook prachtig cello en piano, dus ja daar kon ik wel van genieten. Maar het hele muziekmaakgebeuren in die klas dat stelde niet zo heel veel voor, het was niet echt ingewikkeld of, ja niet echt van een hoog muzikaal niveau zal ik maar zeggen. Daar ben ik misschien ook weer vrij eigenwijs in, maar zo ben ik. Want ik hou van goede muziek zeg maar, mensen die hun instrument redelijk tot goed beheersen daar heb ik erg veel waardering voor.

Daarnaast noemen de geïnterviewden een aantal malen musiceren buiten de les, bijvoorbeeld in een schoolorkest of schoolband. De reacties daarop zijn verdeeld:

I6: Die had ook een schoolorkest, die meneer [de muziekdocent – EBB], en dat vond ik echt prut. Ik vond het echt slecht, en ik vond hem ook slecht, en ik vond er geen klap aan, ik vond hem niet aardig [lacht], ik vond het helemaal niks.

I17: De docent Frans nam het [de muziekles – EBB] een tijdje over, die heeft er wel voor gezorgd dat ik naar het schoolorkest ging, die was daar actief bij betrokken. (...) EBB: En kreeg je saxofoonles op school?

I17: Nee dat was op de muziekschool. (...) Voor mijn muzikale opvoeding heb ik dat nog steeds hartstikke leuk gevonden, dat die gelegenheid er was, dat je dat kon doen. Niet dat ik tot op grote hoogte ben gestegen op het instrument, maar ...

I11: Ik heb in de schoolband gezeten. (...) Ik was met de schoolband ook absoluut niet fanatiek. Daar heb ik één keer een concert mee gedaan, maar ja... Nou ja, ik speelde toen bas, en (...) ik heb toen tot mijn twaalfde les gehad [gitaarles – EBB], en tot mijn zestiende heb ik er eigenlijk niks mee gedaan en in die tijd heb ik nog in de schoolband gezeten, van mijn vijftiende tot mijn zestiende of zo, maar ik vond muziek... Het trok mij helemaal voor geen meter, dus toen ben ik er uit gegaan. En toen had ik op een gegeven moment op mijn 16^e, 17^e zo'n beetje de geest van dat ik wel kon... Dat ik, dan hoorde ik de muziek en dat ik het idee had van: oh, dat kan ik ook wel naspelen. Toen heb ik een hele tijd echt elke dag urenlang gespeeld, alleen maar Iron Maiden uitzoeken, en Metallica, en al die bands, van dat hele snelle metalwerk zeg maar, dat is best wel technisch.

5. Nadere analyse

Resumerend zijn de herinneringen van de geïnterviewden aan muziekonderwijs op de basisschool soms vaag, ze liggen ver weg. De meeste herinneringen gaan over zingen, op christelijke scholen vaak gekoppeld aan het geloof. Ook buitenlesactiviteiten worden regelmatig genoemd, meestal ook weer verbonden aan zingen. Velen herinneren zich de leraar-met-een-instrument als iets bijzonders. Als er een vakleerkracht in de verhalen opduikt zijn de herinneringen daar positief aan. Sowieso geldt dat herinneringen aan het muziekonderwijs op de basisschool over het algemeen positief of neutraal zijn. Negatieve verhalen zijn uitzonderingen, worden soms gekoppeld aan het negatief label van de muzikaliteit van de leerlingen door een leraar of door hen zelf, en nooit aan ordeproblemen.

In een drietal gevallen lijkt er een verwijzing aanwezig te zijn naar Cavicchi's tweedeling van de muzikale ervaring van leerlingen. Ze zijn in paragraaf 4 gepresenteerd:

- de karakterisering van zingen als 'helemaal niks voor mij' (I3);
- de uitspraak dat een geïnterviewde niet zoveel meer weet van de muziekles omdat hij zich alleen interesseerde voor de muziek die zijn ouders draaide (I10);
- de negatieve uitspraak van een geïnterviewde over het klassikaal blokfluit spelen als iets 'wat je moest doen' (I11).

De herinneringen van de geïnterviewden aan muziekonderwijs op het voortgezet onderwijs zijn helderder. Aanvankelijk noemt slechts 2 van de 20 geïnterviewden spontaan – en niet in positieve zin – het muziekonderwijs op de middelbare school als hen gevraagd wordt hun muzikale levensverhaal te vertellen. Maar bij specifieke navraag volgen dan verhalen die vrijwel zonder uitzondering ongeïnteresseerd dan wel negatief zijn. Soms is dat gekoppeld aan ordeproblemen. Het zingen staat niet meer centraal, daarvoor in de plaats komen herinneringen aan een mengeling van zingen, spelen en leren over muziek. Buitenlesactiviteiten worden geregeld genoemd maar evenmin erg positief.

In de verhalen over het voortgezet onderwijs is Cavicchi's these van de tweedeling van de muzikale ervaring van de leerlingen goed te herkennen. Dat uit zich in twee typen opmerkingen: "jouw muziek – mijn muziek"-opmerkingen⁵ en opmerkingen over een mismatch qua niveau. "Jouw muziek-mijn muziek"-opmerkingen zijn opmerkingen waarin geïnterviewden datgene wat er in de muziekles gebeurt karakteriseren als iets dat van iemand anders (meestal de leraar) is, en niet van de leerling zelf. Ik vind dat in de interviews een aantal malen expliciet terug:

I1: Iets met Sting. De Dream of the Blue Turtles was toen net uit (...). Onze muziklerares die was er blijkbaar heel fan van.

I4: In het begin van de middelbare school begon ik ook mensen te begeleiden op mijn middelbare school met talentenjachten. (...) [Toen] ging ik dus ook wel die popdingen wat luisteren omdat ik ze ook moest spelen, maar het was absoluut niet mijn smaak.

I11: Die muziekles, hoe dat toen werd gebracht op school, daar had ik eigenlijk helemaal niks aan. (...) En wat ik zeg, in die schoolband, het was eigenlijk niks. Nee. Ik speelde wel mee maar ik vond het niet leuk. Zo. Het was wel een leuke ervaring misschien, even, maar voor de muziek – het was niet mijn muziek.

I16: Klassieke muziek kregen we dus heel veel mee. En ook gewoon normale pop, maar dat was meer gebaseerd op hoe de muziekleraar dat zag. Toto, Lonely Heart, dat weet ik me nog te herinneren, daar was hij helemaal gek van (...). Elke keer als ik dat nummer dus hoor [lacht] denk ik aan die leraar die helemaal in de klas met zijn bas bezig was en dat wij daar naar moesten luisteren.

I19: Er staat me qua muziek verder niks meer bij van de basisschool.

EBB: En de middelbare school?

I19: Ook niet. Nee. (...) Op school zelf gebeurde er muzikaal ook niet zo heel erg veel.

EBB: Je had geen muziekles.

I19: Nee. Ja, nee, natuurlijk, ja.⁶ We hadden wel muziekles. (...) Dat vond ik ook wel leuk. Maar het probleem is, het is natuurlijk de smaak van de muziekleraar die je te horen krijgt en waar je mee bezig bent. Nou ja goed, op zich vond ik die nummers wel leuk maar na drie keer dan had ik het wel weer gehad. Het waren allemaal van die hele bekende nummers waar ik op een gegeven moment niet zo veel meer mee kon. (...) Het was voor mij niet heel spannend allemaal.

Een tweede type opmerkingen gaat over niveau. De docenten van de geïnterviewden lijken zich vooral te richten op een basisniveau. Veel van de leerlingen die een instrument bespelen hebben tegen de tijd van de middelbare school een niveau dat veel hoger ligt dan wat in de muziekles aan speelvaardigheid, leesvaardigheid en theoretische kennis gevraagd wordt:

I4: We kregen [in de bovenbouw – EBB] ook gehoor (...), intervallen raden en we moesten ook notenschrift leren. Nou goed, dat kon ik natuurlijk wel.

I6: Die muzieklessen die gingen dan over dat je een ritme moest slaan op een trommeltje of zo, en dat ritme moest opschrijven. Ja, dat was voor mij natuurlijk niet echt lastig. Het was heel erg gericht op kinderen die niet iets met muziek deden.

⁵ Een variant op de titel van Cavicchi's artikel (2009).

⁶ Zie de opmerking eerder in dit artikel – negatief gewaardeerd muziekonderwijs is voor de geïnterviewden soms geen muziekonderwijs.

Maar ook leerlingen die niet spelen maar wel geïnteresseerd zijn in muziek voelen veel van de geboden activiteiten als van te laag niveau, getuige de volgende geïnterviewde:

I19: Ik vond de muzikles niet heel boeiend, het is niet iets waarvan ik denk van: oh ja, dat heb ik daar nou echt geleerd of zo. Maar ik denk met name omdat ik al goed bekend was in de muziekwereld en al mijn feitjes op zich wel wist. Dus wat ons daar werd verteld, ja er zat natuurlijk wel wat nieuws bij, maar er staat me echt helemaal niks bij, ook al waren die docenten wel heel enthousiast over wat we allemaal deden en vond ik het echt wel leuk.

Naast de twee soorten opmerkingen over “jouw muziek-mijn muziek” en niveau wijzen verschillende geïnterviewden er overigens expliciet of impliciet op dat de middelbare schoolleeftijd een moeilijke leeftijd is. Ordeproblemen worden niet alleen toegeschreven aan het didactisch onvermogen van docenten, blijkt ook al uit een aantal citaten hierboven, zoals I15 die zegt: ‘Dat is ook de leeftijd waarin je er dan eigenlijk niet zo’n zin in hebt’. En recent zei een (niet in dit artikel betrokken) geïnterviewde mij: ‘Als we een leraar de voet dwars konden zetten lieten we dat natuurlijk niet na’.

6. Conclusies en aanbevelingen

Is in de verhalen die 20 geïnterviewden vertellen over muziek en muziekonderwijs Cavicchi’s concept van de tweedeling van de muzikale ervaring van de leerling terug te vinden? Dat was de vraag die ik formuleerde aan het begin van dit artikel, en die ik beantwoord op basis van narratieve interviews met een groep van 20 zeer gevarieerde personen.

We weten nu het antwoord: over het basisonderwijs laten de geïnterviewden zich genuanceerd uit en is van Cavicchi’s tweedeling over het algemeen weinig sprake, over het voortgezet onderwijs wordt over het algemeen neutraal tot (zeer) negatief gesproken en is Cavicchi’s tweedeling goed herkenbaar in “jouw muziek, mijn muziek”-opmerkingen en opmerkingen over een mismatch qua niveau tussen de leerling en het geboden muziekonderwijs.

De manier waarop de geïnterviewden vertellen over het basisonderwijs doet vermoeden dat daar mogelijkheden liggen een goede basis te leggen, startend bij het zingen. Maar juist in het basisonderwijs verliest het vak muziek de afgelopen jaren voortdurend terrein. Lang is er gedacht dat vakleerkrachten de oplossing zijn voor goed muziekonderwijs op de basisonderwijs, maar het lijkt me utopisch te denken dat landelijk dekkende invoering daarvan spoedig zijn beslag zal krijgen. Het zal toch gewoon van de groepsleerkrachten moeten komen; maar wie de stand van zaken van het muziekonderwijs op de pabo’s bekijkt zal weinig illusies hebben dat het vak muziek – te beginnen met het zingen – weer stevig voet aan de grond zal krijgen. Misschien is het inzetten op het aanstellen (en wellicht door nascholing trainen) van een vakspecialist muziek, een groepsleerkracht die het muziekonderwijs op zijn school kan geven of coördineren, nog de best begaanbare weg.

De interviews laten zien dat voor het voortgezet onderwijs de scheiding tussen het persoonlijke muzikale leven en de “schoolmuziek”, het daaraan gekoppelde onvermogen om op het niveau van de leerling in te spelen, en de lastige leeftijdsfase grote barrières vormen voor zinvol muziekonderwijs. Een antwoord daarop zou een vorm van onderwijs kunnen zijn die begint bij de leerling zelf – en dan niet bij ‘de leerling’ in abstracto maar bij de concrete leerlingen die de docent in zijn klas heeft zitten.

Het uitwerken van zo’n didactische praktijk lijkt me een van de uitdagingen voor het huidige muziekonderwijs op de middelbare school. Want zolang we accepteren dat het beeld dat in dit artikel is beschreven het beeld is van ons muziekonderwijs, zal het ons niet lukken binnenschools muziekonderwijs hoog op de agenda te krijgen. We kunnen eindeloos blijven

wijzen op de mogelijke cognitieve, emotionele, esthetische of andere baten van muziek(onderwijs), maar zolang dat bij veel mensen slechts de door eigen ervaringen gevoede reactie 'jouw muziek, niet de mijne' oproept roepen we in de woestijn.

Maar wellicht bestaan die didactische praktijken allang, en ben ik ze niet tegengekomen. 20 interviews bestrijken een behoorlijk domein als, zoals in het hier beschreven onderzoek, de populatie geïnterviewden maar heterogeen genoeg gekozen wordt. Het biedt gedetailleerd inzicht in de variatie én in de overeenkomsten van alledaagse levens. Maar het is een smalle basis, zeker ook omdat het binnenschoolse muziekonderwijs in de interviews wel expliciet onderwerp van gesprek was maar niet het hoofdonderwerp.

Vervolgonderzoek zou zich dan ook kunnen richten op twee dingen: verdiepen van de verhalen die geïnterviewden vertellen over hun muziekonderwijs door daaraan thematische interviews te wijden; en verder verbreden van de set geïnterviewden tot een grotere dekking van het domein wordt bereikt. Daarnaast zou het goed zijn voor de in de interviews gevonden zaken bevestiging te zoeken in andere typen data, bijvoorbeeld in data verkregen uit directe participerende observatie in het onderwijs.

Tenslotte zou het interessant zijn te onderzoeken of er verschil bestaat tussen de perceptie van muziekonderwijs en het onderwijs in andere vakken. Cavicchi zegt over de vergelijking tussen wiskunde en muziek bijvoorbeeld het volgende:

Unlike, say, geometry, which is often entirely new to students and begs legitimate inquiries about its relevance to life outside school, music is already known in powerful and affirming ways. (Cavicchi 2009: 100).

Dat is voor de muziekdocent wellicht een lastig uitgangspunt. Maar het biedt ook kansen. Als de tweedeling van de muzikale ervaring van de leerling in het muziekonderwijs voorkomen kan worden, zal muziekonderwijs in ieder geval weinig last hebben van vragen over de relevantie van het vak voor het leven buiten de school. Want het muziekonderwijs op de middelbare school mag dan door veel van mijn geïnterviewden neutraal of negatief worden genoemd, muziek zelf speelt voor al mijn geïnterviewden een betekenisvolle, vaak een belangrijke en soms zelfs een centrale rol in hun leven.

Bibliografie

- Boeije, H. (2010).
Analysis in qualitative research. London: Sage.
- Cavicchi, D. (2009).
“My music, their music, and the irrelevance of music education”. In Th.A. Regelski & J.T. Gates (Eds.), *Music education for changing times: guiding visions for practice*, pp. 97-107. New York: Springer.
- Charmaz, K. (2006).
Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis. London: Sage.
- Crafts, S.D., D. Cavicchi & Ch. Keil (1993).
My music. Hanover: Wesleyan University Press.
- Flick, U. (2006).
An introduction to qualitative research. Third edition. London: Sage.
- Gomm, R. (2004).
Social research methodology: a critical introduction. New York: Palgrave MacMillan.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2007 [2001]).
Ethnographic research in educational settings. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 188-203). London: Sage.
- Green, L. (2002).
Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy. (Ashgate popular and folk music series). Aldershot: Ashgate.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007).
Ethnography: principles in practice. Third edition. London: Routledge.
- Have, P. ten (2004).
Understanding qualitative research and ethnomethodology. London: Sage.
- Kvale, S. (2007).
Doing interviews. London: Sage.
- Maso, I. & Smaling, A. (1998).
Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie. Amsterdam: Boom.
- Regelski, Th.A. (2009).
Preface. In Th.A. Regelski en J.T. Gates (Eds.), *Music education for changing times: guiding visions for practice*, pp. v-xi. New York: Springer.
- Regelski, Th.A. en J.T. Gates (Eds.) (2009).
Music education for changing times: guiding visions for practice. New York: Springer.
- Riemann, G. (2006).
An introduction to ‘doing biographical research’. *Historical social research* 31(3), 6-28.
- Rosenthal, G. (2008 [2005]).

Interpretative Sozialforschung: eine Einführung. (Grundlagentexte Soziologie). Weinheim: Juventa.

Schütze, F. (1976).

Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, *Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, Politische Erwachsenenbildung*, pp. 159-260. München: Fink.

Small, C. (1998).

Musicking: the meanings of performing and listening. Hanover: Wesleyan University Press.

Bijlage 1

Overzicht geïnterviewden

Geïnterviewde	Leeftijd	Opleiding*	Musiceerstatus**
I1	25-40	H	A
I2	60+	H	A
I3	25-40	L	N
I4	25-40	H	P
I5	40-60	H	P
I6	40-60	H	P
I7	60+	L	A
I8	25-40	H	N
I9	60+	L	A
I10	40-60	L	N
I11	25-40	H	A
I12	40-60	L	A
I13	40-60	H	P
I14	60+	L	N
I15	40-60	H	A
I16	25-40	H	N
I17	40-60	H	V
I18	60+	H	N
I19	25-40	H	N
I20	40-60	L	A

*

H = formeel opleidingsniveau hbo, wo, wo+

L = formeel opleidingsniveau onder hbo

**

P = professioneel musicus

A = actief amateurmusicus

V = vroeger actief amateurmusicus

N = niet musicerend actief