



## Muziekeducatieve Effecten van Music Matters

Drs. Nelly van der Geest

Centrum voor Interculturele Studies

Hogeschool voor de Kunsten Utrecht

Kwalitatief onderzoek

Muziekeducatieve effecten van Music Matters

Juli 2010





# Muziekeducatieve effecten van Music Matters

## **Inleiding**

Bij het onderzoek naar Muziekeducatieve effecten van Music Matters zijn de beoogde muziekeducatieve effecten op twee verschillende niveaus onderzocht: aan de ene kant effecten bij deelnemers van Music Matters-projecten en aan de andere kant effecten bij docenten en organisaties die samen Music Matters vormen. Dit tweede aspect van muziekeducatieve effecten noemen wij leereffecten. Het gaat om leereffecten op het niveau van handelen van de professional in een leersituatie (kleinschalig) en op het niveau van de samenwerking tussen de Music Matters en haar partners (grootschalig). In hoofdstuk 2 gaan we in op de muziekeducatieve effecten onder deelnemers, in hoofdstuk 3 op (leer)effecten onder docenten en organisaties. Music Matters bestaat uit een planetenstelsel van projecten. In bijlage 2 worden alle genoemde projecten kort gekarakteriseerd.

## **Wijze van onderzoek**

De kwalitatieve gegevens over de muziekeducatieve effecten onder deelnemers zijn verzameld in twee cases: de wijkorkesten en R'Voices. De wijkorkesten richten zich op kinderen van 10 tot 12 jaar (bovenbouw basisschool). Deze zijn geobserveerd in twee wijken - Bospolder en Spangen - in de periode april tot en met september 2009. R'Voices richt zich op jongeren en is geobserveerd in de periode van juli tot en met oktober 2009. In die periode zijn ook met een aantal deelnemers focusgesprekken gevoerd en met docenten interviews gehouden.

De waarnemingen van de deelnemers over de ontwikkeling van hun talent of over hun cultuurdeelname uit het kwantitatieve gedeelte van het onderzoek worden in dit deel van het onderzoek zo kwalitatief verdiept. Dit gebeurt op twee manieren: naast de eigen waarneming van de deelnemers wordt ook de waarneming van docenten en externe professionals geplaatst. Directe waarneming van de deelnemers wordt gekoppeld aan gepercipieerde waarneming door professionals. Daarnaast worden de waarnemingen verbonden met theoretische inzichten uit de literatuur.

Bij de leereffecten op het niveau van het handelen van de professional in een leersituatie (kleinschalig) vormen de beide cases weer het uitgangspunt. Aanvullend op de observaties zijn er interviews met docenten afgenomen. Een negental methodisch keuzen zijn ontleend aan de theorie en voorgelegd aan de docenten.

Voor het leereffect op samenwerking - het grootschalig leereffect - is er interviewmateriaal verzameld onder veertien deelnemers van Music Matters. Hiervoor is er naast de wijkorkesten en R'Voices gesproken met Brass Meets, Gotta Sing?!, Vocal Summit, Codarts, SKVR, Theater Zuidplein en met Music Matters zelf. Op basis van de dilemma's die uit dit samenwerkingsonderzoek naar voren kwamen, is een ronde tafel met de partners georganiseerd en hebben deelnemers aanbevelingen gedaan.

In bijlage 1 vindt u een overzicht van alle geïnterviewden, observaties en gesprekken, in bijlage 2 de karakterisering van alle projecten.

## **Leeswijzer**

De muziekeducatieve effecten van Music Matters worden in dit deel van de onderzoeksrapportage vanuit drie perspectieven belicht.

Het eerste perspectief is een theoretisch, historisch georiënteerde invalshoek. Hiermee kan Music Matters haar handelen in de praktijk onderbouwen en verdiepen. Dit komt aan de orde

in hoofdstuk 1, dat gebaseerd is op literatuurstudie. Dit hoofdstuk geeft een overzicht van de ontwikkeling van de nieuwe praktijken op het gebied van muziekeducatie vanaf de jaren negentig en hun implicaties voor het denken over talentontwikkeling en cultuurparticipatie.

Het tweede perspectief is dat van de deelnemers: wat zijn de muziekeducatieve effecten van Music Matters-projecten bij jongeren en kinderen volgens deze jongeren/kinderen zelf en volgens hun begeleiders? Dit staat centraal in hoofdstuk 2. Hier gaan we in op hoe we de meetbare effecten (Ranshuysen 2010) kunnen duiden vanuit de kwalitatieve gegevens en de theorie die voor dit deel van het onderzoek is verzameld. Hieraan ontleen we voorlopige aanbevelingen. In hoofdstuk 3 worden deze aanbevelingen doorvertaald naar de professional en naar aanzetten voor een nieuwe methodiek. Dit leidt tot adviezen hoe Music Matters de nieuwe muziekeducatieve praktijk kan doorontwikkelen.

Het derde perspectief in hoofdstuk 3 vormt dus het perspectief van de professional die handelt in de Music Matters-praktijk. Zoals hier boven is aangegeven worden twee niveaus onderscheiden: het methodisch handelen van de professional tijdens de 'les' en het methodisch handelen van de professional en de professionele organisatie in de samenwerking.

Dit laatste aspect, het samenwerkingsonderzoek, is als een zelfstandig onderdeel uitgevoerd en gepubliceerd in maart 2010 (Van der Geest, samenwerking Music Matters en haar partners). Het betrof een analyse van de samenwerking, met dilemma's, waarop door de partners en Music Matters gereageerd is in de bovengenoemde ronde tafel. Over dit deel van de leereffecten wordt hier uitsluitend het eindadvies toegevoegd, met verwijzing naar de eerder verschenen publicaties.

Het geheel wordt afgerond in een samenvatting waarin de belangrijkste aanbevelingen van het rapport opgenomen zijn (hoofdstuk 4).



# Inhoudsopgave

<b>MUZIEKEDUCATIEVE EFFECTEN VAN MUSIC MATTERS.....</b>	<b>1</b>
<b>Inleiding .....</b>	<b>3</b>
Wijze van onderzoek .....	3
<b>Leeswijzer .....</b>	<b>3</b>
<b>INHOUDSOPGAVE .....</b>	<b>6</b>
<b>1. MUZIEKEDUCATIE IN EEN VERANDERENDE SAMENLEVING .....</b>	<b>8</b>
<b>Inleiding .....</b>	<b>8</b>
<b>Schets van muzikereducatieve veld .....</b>	<b>8</b>
Het muzikereducatieve veld van oudsher .....	8
<b>Veranderende omstandigheden .....</b>	<b>9</b>
Vier ontwikkelingen .....	9
Rotterdam binnen de veranderende context.....	10
<b>Nieuwe praktijken .....</b>	<b>11</b>
Wereldmuziekscholen .....	11
De werkwijze van de Guildhall School of Music .....	14
Informele leerstrategieën .....	17
<b>Uitgangspunten in de muzikereducatie .....</b>	<b>20</b>
<b>Herinterpretatie van cultuurparticipatie anno 2010 .....</b>	<b>21</b>
<b>De opkomst van Talentontwikkeling.....</b>	<b>22</b>
<b>Samenvatting.....</b>	<b>23</b>
<b>2. MUZIEKEDUCATIEVE EFFECTEN BIJ DEELNEMERS.....</b>	<b>25</b>
<b>Inleiding .....</b>	<b>25</b>
<b>A. Talentontwikkeling en cultuurparticipatie in de doelstellingen.....</b>	<b>25</b>
Indeling projecten .....	26
Schema 1: Aanpak en doelen .....	28
Schema 2: Talentvenster .....	29
Doorstroming binnen projecten .....	30
Doorstroming tussen Music Matters-projecten onderling.....	30
<b>B. Behaalde muzikereducatieve effecten bij deelnemers van Wijkorkesten en R’Voices.....</b>	<b>31</b>
Inleiding.....	31
Behaalde effecten.....	31
<b>C. Talentontwikkeling bij wijkorkesten en R’Voices .....</b>	<b>32</b>
Inleiding.....	32
Talentontwikkeling bij wijkorkesten .....	32
Talentontwikkeling bij R’Voices.....	33
<b>Voorlopige aanbevelingen rond talentontwikkeling.....</b>	<b>34</b>

<b>D. Cultuurparticipatie .....</b>	<b>36</b>
Inleiding.....	36
De manier van onderzoeken.....	36
Receptieve cultuurparticipatie is een langetermijneffect met meerdere oorzaken .....	37
<b>Voorlopige aanbevelingen voor Cultuurparticipatie.....</b>	<b>39</b>
<b>3. LEEREFFECTEN BIJ DE SAMENWERKENDE UITVOERDERS. ....</b>	<b>40</b>
<b>A. Methodische keuzen van docenten. ....</b>	<b>40</b>
Inleiding.....	40
<b>Case study wijkorkesten.....</b>	<b>41</b>
Werkwijze Wijkorkesten.....	41
Succesfactoren, knelpunten, verbeterpunten.....	41
Docenten aan het woord.....	43
Essentiële keuzes in repertoire en lerende context .....	48
Analyse.....	49
Aanbevelingen .....	51
Naar een methodiek voor Wijkorkesten Nieuwe Stijl? .....	51
<b>Case study R’Voices.....</b>	<b>53</b>
werkwijze .....	53
Succesfactoren, knelpunten, vraagstukken .....	53
Aanbevelingen .....	55
Naar een R’Voices methodiek nieuwe stijl? .....	55
<b>B. Leereffecten in samenwerking: Samenwerkingsonderzoek Music Matters en haar partners ..</b>	<b>56</b>
Inleiding.....	56
Samenvatting en advies over samenwerking .....	57
Eindadviesing onderzoekers samenwerking partners .....	60
<b>4. SAMENVATTING EN AANBEVELINGEN .....</b>	<b>61</b>
Uitgangspunten voor muziekeducatie in de 21 <sup>e</sup> eeuw .....	61
Terminologie voor talentontwikkeling en cultuurparticipatie .....	62
De muziekprofessional van de 21 <sup>e</sup> eeuw .....	63
Rol van Music Matters voor muziekprofessionals .....	64
Tot slot.....	65
<b>GERAADPLEEGDE LITERATUUR .....</b>	<b>66</b>
<b>BIJLAGEN.....</b>	<b>68</b>
Bijlage 1, Overzicht Bronnen kwalitatief onderzoek .....	68
R’Voices.....	68
Wijkorkesten .....	68
Interviews en observaties overige Music Matters partners.....	69
Bijlage 2: Korte karakterisering Music Matters Projecten.....	71
<b>Colofon.....</b>	<b>72</b>
Partners.....	72
Onderdelen .....	72
Team .....	72

# 1. Muziekeducatie in een veranderende samenleving

## een theoretisch historisch georiënteerd perspectief

### *Inleiding*

Deze theoretische verkenning over muziekeducatieve uitgangspunten beoogt een overzicht te geven van bronnen (praktijk en theoretisch) die het beschouwen en analyseren van de praktijken in Music Matters kunnen verdiepen. In het navolgende stuk geven we kort een indruk van de gangbare muziekeducatieve aanpak in Nederland tot begin jaren negentig en de bijbehorende kenmerken. Daarna gaan we in op de veranderende omstandigheden die leiden tot nieuwe inzichten in muziekeducatie en op een drietal nieuwe praktijken en hun theorieën: de wereldmuziekscholen en hun wijkprojecten, de Guildhall-methode en hun aanpak voor muziekeducatie, en de informele benadering die voortkomt uit o.a. de popmuziek.

Music Matters wortelt in die nieuwe praktijken. Geïnspireerd door grootschalige muziekparticipatieprojecten in onder andere Berlijn, Kosovo en Londen, bundelen in 2006 meer dan twintig Rotterdamse instellingen hun krachten om onder de noemer Music Matters tot een soortgelijk programma te komen. Onderdelen van Music Matters, zoals de wijkmuziekscholen, zijn al ontstaan in begin jaren tachtig als het denken over wereldmuziekscholen opkomt. Deze onderdelen krijgen onder Music Matters een nieuwe impuls.

Vanuit dit perspectief trekken we conclusies ten aanzien van de muziekeducatieve methodische uitgangspunten die in het onderzoek naar muziekeducatieve effecten van Music Matters meegenomen kunnen worden. Ook zoomen we in op wat dit betekent voor talentontwikkeling en cultuurparticipatie. Talentontwikkeling ontpopt zich in het midden van eerste decennium van de eenentwintigste eeuw als een nieuwe “waarde” in het cultuureducatieve veld. Cultuurparticipatie krijgt in het licht van nieuwe praktijken andere accenten.

### *Schets van muziekeducatieve veld*

#### **Het muziekeducatieve veld van oudsher**

Muziekonderwijs in Nederland is sinds de Tweede Wereldoorlog uitgebreid, geïnstitutionaliseerd en gedemocratiseerd. Voor de Tweede Wereldoorlog was de wijze van muziekoverdracht nog sterk klassegebonden. Hogere klassen waren in het bezit van instrumenten, gaven concerten en werden op amateurniveau op muziekscholen opgeleid. Hun focus lag bij de klassieke westerse muziekpraktijk, ook wel kunstmuziek genoemd. Lagere klassen maakten en beleefden op een meer informele manier met elkaar muziek. Overdracht van muzikale vaardigheden gebeurde daar al doende binnen die familie- of sociale verbanden. Hun oriëntatie lag meer op de volksmuziek.<sup>1</sup>

Na de Tweede Wereldoorlog is vanuit het ideaal van cultuurparticipatie gebouwd aan een structuur van gesubsidieerde muzikale voorzieningen. Binnen scholen is algemene muzikale vorming in het leerplan verankerd (bijvoorbeeld muziek in de basisvorming van het Voortgezet Onderwijs). De muziekscholen, als gesubsidieerde buitenschoolse voorzieningen, kregen de opdracht toegankelijk te zijn voor alle Nederlanders.

Deze muziekeducatie wordt begeleid door muzikanten die op het conservatorium zijn opgeleid. Ook amateurcircuits zoals fanfares, koren en brassbands, maken voor hun scholing veel gebruik van op het conservatorium opgeleide musici.

---

<sup>1</sup> We beseffen dat we bij deze karakterisering wat schematisch en generaliserend te werk gaan.



De ontwikkeling van de methodiek van muziekeducatie zowel in de binnen als de buitenschoolse praktijk is daardoor sterk gevormd door de praktijk op de conservatoria. Deze praktijk kenmerkt zich door accent op specialisatie en door een sterke focus op de klassieke westerse muziek.

## **Kenmerken van reguliere muziekeducatie**

De methodiek op de muziekscholen en de conservatoria werd tot begin jaren negentig in hoofdzaak afgeleid van de klassieke westerse muziek en ‘de bijbehorende gestileerde concert praktijk’ (H. Schippers, 2004). Ter Bogt wijst erop dat muzikale smaak samenhangt met de sociaal economische context waarin mensen leven. Hij noemt klassieke kunstmuziek onderdeel van een High Brow smaak, die meer aanspreekt bij hoger opgeleiden en ouderen (Ter Bogt, 2008). Dit smaakverschil leidde tot kritiek op de muziekpraktijk, die verderop in drie nieuwe praktijken wordt verwoord. Om de reguliere praktijk te karakteriseren waartegenover de andere praktijken zich profileren, maken we gebruik van de kenmerken die Schippers benoemt:

- analytische benadering,
- gebruikmakend van notatie,
- uitgaand van een afgebakend repertoire (verzameling van specifieke werken),
- nadruk op grijpbare aspecten van muziekbeoefening zoals techniek, vaardigheidstraining,
- expliciete theorie over bijvoorbeeld ‘harmonie’.

De werkwijzen in de muziekscholen en amateurcircuits nemen bovendien de specialistische scheiding in muzikale rollen over die de basis vormt van het professionele onderwijsmodel op het conservatorium. Componisten, schoolmusici of uitvoerende musici hebben elk een eigen professioneel profiel. Onder de uitvoerende musici is een groot verschil tussen de solisten en de ensemblemuzikanten en is er een groot onderscheid tussen de genres waarbinnen gespeeld wordt. Tenslotte is de scheiding tussen professional en leerling een van de uitgangspunten in het overdragen van muziek.

## **Veranderende omstandigheden**

Op deze wijze van overdracht komt begin jaren negentig kritiek: “As our societies move towards increasing cultural and ethnic diversity, with more contact between cultures, we need artistic and educational methods that reflect these developments.” (Hendrickse en Thomson, 2005).

## **Vier ontwikkelingen**

De kritiek op de gangbare muziekeducatieve methodiek is het gevolg van vier ontwikkelingen in de samenleving.

De samenstelling van de Nederlandse bevolking verandert onder invloed van migratie en globalisering. Bijna een kwart van de 0 tot 25 jarigen heeft een allochtone achtergrond. 17,5% van deze jongeren heeft een dubbele culturele bagage<sup>2</sup>. In de grote steden ligt dit percentage vele malen hoger. Rond deze nieuwe Nederlanders ontwikkelt zich een eigen amateurcircuit met ander repertoire en eigen vormen van muziekoverdracht.

---

<sup>2</sup> [www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/dossiers/allochtonen/](http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/dossiers/allochtonen/)

Door de globalisering heeft klassieke en moderne wereldmuziek ook in het westen een publiek gevonden. Wereldmuziek is een omstreden term. Volgens Bor is het in 1987 als marketingconcept uitgevonden en omvat het alles wat niet tot de klassieke westerse muziek behoort. Het voldoet volgens Bor niet als concept omdat het de scheiding tussen westerse en niet-westerse muziek benadrukt, terwijl onderlinge beïnvloeding van alle tijden is en omdat het de talrijke muzieksoorten van de niet-westerse wereld op een hoop veegt (Bor, 2008). Desondanks heeft de term ingang gevonden en vormt het een containerbegrip dat aandacht vraagt voor buiten-Europese muziek en muziektradities. De klassieke en moderne 'wereld' muziek vinden nog beperkt ingang in de muziekeducatie.

Technologische ontwikkelingen van de laatste 30 jaar hebben een groot effect op de muziekpraktijk en muziekbeleving. In de commerciële muziek wordt een interdisciplinaire aanpak gangbaar: live optredens worden gemengd met diverse media. Daarnaast veranderen allerlei digitale muziekprogramma's, bijvoorbeeld Garageband, de manier van muziek maken. Deze nieuwe manieren worden juist door jongeren beoefend.

Vanaf de jaren zestig nemen popmuziek en commerciële cultuur in de muziek een steeds prominentere plaats in. Binnen popmuziek ontstaan voortdurend nieuwe stromingen. Een opvallende stroming is de Hiphop. Hiphop is interdisciplinair, maakt gebruik van breakdance, spoken word (rap), technologische muziek in de vorm van scratching en dj'ing, live muziek en beeld (media en graffiti). Hiphop vindt zijn roots in de Amerikaanse suburbs en straatcultuur en kenmerkt zich ook door een andere opvattingen over muziekeducatie: 'each one teach one'. In zijn oorsprong heeft hiphop een duidelijke etnische achtergrond. 'Hiphop heeft in de laatste kwart eeuw een lange weg uit de South Bronx afgelegd. Van een marginaal genre voor buurtjeugd heeft het zich ontwikkeld tot het meest populaire genre in de populaire muziek' (Ter Bogt 2008:87).

Deze vier ontwikkelingen krijgen langzamerhand hun weerslag op de muziekeducatie in Nederland.

### **Rotterdam binnen de veranderende context**

De muzikale infrastructuur van Rotterdam heeft zich vaak open opgesteld voor innovaties die voortkomen vanuit deze veranderingen. Het Rotterdams Conservatorium (Codarts) heeft zich ontwikkeld tot een conservatorium voor wereldmuziek, waarin de instrumenten en de klassieken van de wereldmuziek centraal staan.

De SKVR, de stichting waarbinnen de Rotterdamse muziekschool opereert, heeft als eerste in Nederland een hiphophuis opgericht. De Muziekschool is al in 1982 gestart met met een afdeling wereldmuziek. In 1981 startten de eerste wijkorkesten. Uit de samenwerking van diverse Rotterdamse partijen ontstond het World Music en Dance Centre (WMDC), dat muziekonderwijs op allerlei niveau organiseert en een podium biedt.

Hieronder schetsen we hoe de vier ontwikkelingen in de context van de muziekeducatie leiden tot nieuwe praktijken. Music Matters, dat startte in 2006, bouwt voort op de Rotterdamse openheid. De werkwijzen binnen de diverse Music Matters-projecten zijn ontleend aan de nieuwe praktijken die uit de vier hierboven beschreven ontwikkelingen voortkomen.

## Nieuwe praktijken

Vanaf begin jaren negentig ontstaat een aantal projecten die op de werkvloer alternatieve praktijken ontwikkelen waarin zij ruimte bieden voor de innovaties die het gevolg zijn van deze vier ontwikkelingen. We hebben ervoor gekozen om kort die projecten te karakteriseren die tot hernieuwde uitgangspunten voor muziekpraktijken met jongeren kunnen leiden. Vanuit deze praktijken herleiden we een negental keuzes voor methodische ingangen in muziekeducatie. Daarnaast kijken we hoe deze ontwikkelingen het denken over cultuurparticipatie en over het ontwikkelen van talent voor muziek handen en voeten geven.

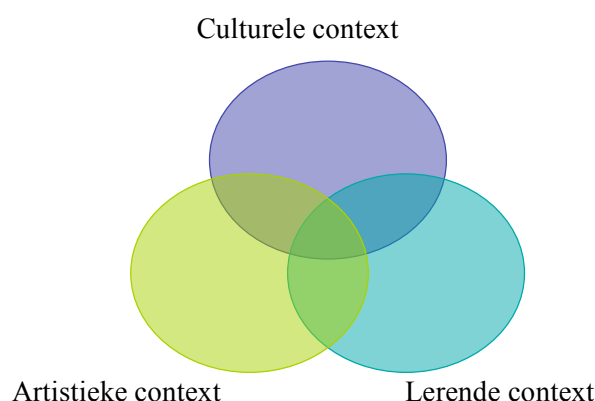
We gaan in op de wereldmuziekscholen, op de werkwijze van de Guildhall school of Music en op werkwijzen die ontleend worden aan de hedendaagse poppraktijk: informele leerstrategieën.

## Wereldmuziekscholen

In de jaren negentig hebben diverse muziekscholen een afdeling wereldmuziek geopend. Twee motieven liggen daaraan ten grondslag: het aantrekken van nieuwe Nederlanders als doelgroep voor muziekeducatie (democratisch motief van toegang) en het introduceren van muziek uit andere culturen aan muzikliefhebbers (artistieke vernieuwing van het repertoire).

Wereldmuziek wordt door Schippers niet als een muzieksoort, of zelfs een verzameling van muzieksoorten, gedefinieerd maar als 'het fenomeen dat instrumenten, genres en stijlen van muziek een voedingsbodem vinden in een andere cultuur dan de cultuur waarin zij ontstaan zijn' (Schippers, 1995). Hij benadrukt in deze definitie de invloed van de context op hoe muziek beleefd en gebruikt wordt. Muziek reist en in een nieuwe context ontwikkelen zich nieuwe accenten.

Schippers, maar ook Schreuder (2008) signaleren dat het bij wereldmuziek niet alleen gaat om andere artistieke inhouden maar ook om een andere manier van omgaan met muziek. Ze vragen daarbij aandacht voor het leerproces en voor de functie die muziek heeft voor de gemeenschap. In de oorspronkelijke context van wereldmuziek verliep overdracht vaak in een guru-leerling relatie. Hierbij spelen andere opvattingen over autoriteit, plek van de leerling, functie van muziek of inwijding in spirituele aspecten van de muziek een rol. Tenslotte heeft de muziek niet alleen een esthetische rol, maar vervult het ook een samenbindende rol in de gemeenschap. Schreuder noemt dit artistieke context, lerende context en culturele context.



Dit gedachtegoed, dat het bij verandering van de educatieve muziekpraktijk niet alleen gaat om andere muziek of muziekinstrumenten, maar om andere manieren van leren en andere functies voor de samenleving, vat post in het nieuwe denken over muziekeducatie.

Schippers ziet als een fundamenteel verschil van benadering van het muzikale leerproces het verschil in aanpak op basis van notatie versus een aanpak op basis van gehoor. Verschillen die daarmee samenhangen zijn volgens Schippers (1995):

Notatie	Auditief
- Overwegend uitged componeerd	- Veel improvisatie
- Muziekstuk verandert niet of weinig	- Organische veranderingen; iedere uitvoering anders
- Verschillende melodische lijnen	- Eén melodische lijn centraal
- Regelmatig, lineair ritme	- Cyclische structuur, soms 'vrij' ritme
- Intonatie vast	- Intonatie flexibel

De - inmiddels weer verdwenen - wereldmuziekafdelingen hebben bijgedragen aan verbreding van instrumentkeuze en repertoire van het reguliere aanbod binnen de muziekscholen. Saz en djembe zijn te studeren op alle grootstedelijke muziekscholen. Er zijn diverse wereldkoren actief die muziek uit meerdere windstreken zingen. Momenteel zijn er nog drie muziekscholen actief die zich expliciet met wereldmuziek profileren: Aslan Muziek Centrum uit Amsterdam, WMDC in Rotterdam (een van de partners van Music Matters) en Muziek Centrum Zuid Oost (MCZO) in de Bijlmer. Aslan richt zich op Turkse en Koerdische muziek en op het opleiden van docenten wereldmuziek. WMDC richt zich op het opbouwen van een samenwerkingsverband tussen alle fasen van muziekbeoefening. WMDC heeft speciale aandacht voor muziekeducatie met jongeren. MCZO is een wijkgebonden muziekschool. Het wijkgebonden zijn is essentieel om een divers publiek te bedienen.

De wijkgebonden projecten zijn in veel muziekscholen blijven bestaan. Ze werken echter hoofdzakelijk op projectbasis, dus met additionele financiering, en blijven daardoor kwetsbaar. De wijkprojecten brengen kinderen van lagere sociale milieus actief in contact met muziek.

## Conclusie

Door de opkomst en ondergang van de wereldmuziekafdelingen zijn bij muziekscholen de volgende blijvende veranderingen te traceren:

Er komt aandacht voor de keuze tussen het **leren via notatie of auditief**. Er ontstaat meer aandacht voor een **integraal concept van muziek maken**: leren in context, aandacht voor de wijze van overdracht en de introductie van andere muziek, instrumenten en (mondjesmaat) repertoire. Er blijft aandacht bestaan voor **wijkgebonden werken van muziekscholen**. Binnen dat wijkgebonden werk is meer aandacht voor muziekvoorkeur van mensen uit die wijken. Daar worden ook de nieuwe publieksgroepen voor muziekeducatie gezocht.

Tegelijkertijd blijft de impact van de wereldmuziekscholen beperkt: de eindpresentaties blijven ontleend aan een gestileerde concertpraktijk. De wijze van overdracht, ook van instrumenten uit wereldmuziek, blijft gebaseerd op een vaardigheidstraining die opgebouwd is vanuit kleine stappen, zoals in de westerse muziekeducatie gangbaar is (grijpbare elementen). De verhouding leraar – leerling wordt eerder gevoed door het westerse 'professional' denken (taakgericht, democratisch, niet persoonsgericht) dan een guru-leerling aanpak. De wijkprojecten profileren zich daarmee vooral als een formele leersetting.

Van de in het onderzoek nader bekeken case studies van Music Matters staat de aanpak van de wijkorkesten duidelijk in deze traditie. Ook Brass Meets geeft de uitgangspunten van de wereldmuziekschoolpraktijk hernieuwd vorm.

## De werkwijze van de Guildhall School of Music

Vanaf begin jaren tachtig zijn diverse conservatoria in Europa bezig met de consequenties van de veranderende muziek en muziekopvattingen voor de moderne muziekpraktijk. Guildhall School of Music neemt daarin een vooraanstaande plaats in. De Guildhall-werkwijze is sinds eind jaren negentig in Nederland bekend. Het heeft tot workshops onder musici geleid en tot kortdurende projecten, maar niet tot een doorgaande muzikeducatieve praktijk. Het is een werkwijze die uitvoerende musici aanspreekt en betreft in de educatieve praktijk. Peter Renshaw leidde in de jaren tachtig binnen Guildhall School of Music een afdeling waar professionele musici met scholen en wijken werkten. Zijn motief voor deze werkwijze is niet in eerste instantie kinderen muzikeducatie te bieden, maar muziekprofessionals interactief te leren omgaan met hun publiek.

‘Training op dit gebied beoogt niet alleen studenten de mogelijkheid te bieden nieuwe vaardigheden te ontwikkelen. Een toename van sociaal bewustzijn, esthetische gevoeligheid en conceptuele benadering ontwikkelt zich door het leren begrijpen van het transculturele werk.’ (Hendrickse en Thomson, 2005, vertaling NvdG).<sup>3</sup>

Een belangrijk concept dat hij daarbij introduceert is co-ownership. ‘Creative learning is een type leerervaring dat ontstaat als er een samenwerkingsrelatie wordt gerealiseerd tussen jongeren, onderwijzers en creative professionals’ (Broekman, 2007, vertaling NvdG<sup>4</sup>). Co-ownership ontstaat door wederzijdse kwetsbaarheid en gemeenschappelijke compositie. Werkwijzen voor het werken aan een compositie worden o.a. ontleend aan improvisatiepraktijken, zoals in de jazz gemeengoed is.

Diverse Nederlandse musici, onder wie een aantal musici uit het Rotterdams Philharmonisch Orkest, volgen dit trainingstraject en vanaf eind jaren negentig komen de mensen van de Guildhall School of Music regelmatig in Nederland over de vloer. Hun uitgangpunten voor de moderne muziekpraktijk raken ook in Nederland bekend.

(Hendrickse en Thomson 2005:402, vertaling NvdG)<sup>5</sup> noemen de volgende kenmerken van deze werkwijze:

- ‘Het muzikale materiaal zal zich transformeren tijdens de loop van het proces
- De deelnemers wordt verzocht om ideeën aan te dragen en te onderhandelen over de ontwikkeling
- De leider of coach delegeert aspecten van de verantwoordelijkheid voor de muziekontwikkeling aan de groep

---

<sup>3</sup> ‘Training in this area is not only about offering students the opportunity to develop new skills. A corresponding increase in social awareness, aesthetic sensibility and conceptual approach develops with an understanding of transcultural work’ (Hendrickse en Thomson, 2005).

<sup>4</sup> Creative learning is a particular type of learning experience that occurs when a collaborative relationship between young people, teachers and creative professionals is established.’ (Broekman, 2007).

<sup>5</sup> ‘The musical material will transform as the process progresses  
The participants are required to contribute ideas to the process and to negotiate the development  
The leader or facilitator delegates some of the responsibility for the development of the music to the group  
The group assumes more responsibility for, and ownership over, the musical material  
Elements of the piece may evolve independently from the same starting point, and then be recombined into the overall structure.’ (Hendrickse en Thomson 2005:402)

- De groep eigent zich verantwoordelijkheid voor en eigenaarschap over het muzikale materiaal toe
- Elementen van het muziekwerk kunnen onafhankelijk van elkaar ontstaan vanuit het gemeenschappelijk uitgangspunt en dan opnieuw gecombineerd worden binnen een overall structuur’.

Om inzicht te geven in wat een muzikale overall structure inhoudt, citeren zij Steiner: ‘Een ruggengraat is een centrale as. Het is een werk voor een of meer instrumenten dat een sterke ondersteuning biedt voor de structuur en dat de essentie van een muzikale ervaring oproept. Hoewel het een muziekstuk is dat compleet is en op zichzelf betekenisvol, heeft het ook de kwaliteit om ruimte te creëren voor en uitnodigend te zijn naar de creativiteit van het ensemble. Tegelijkertijd daagt het technisch en esthetisch uit en verleidt het tot nieuwe en verrijkende creatieve bijdragen.’ (Steiner 1992: 130 in Hendrickse en Thomson 2005, vertaling NvdG)<sup>6</sup>. Frowijn (2008) wijst op het belang van ritme als muzikale ruggengraat bij deze aanpak. De Guildhall-aanpak benadrukt de muzikale input van de professionals als een essentieel element, naast het democratisch leiderschap dat beoogd wordt in de projecten.

Overigens gaat de Guildhall-werkwijze vanzelfsprekend uit van een diversiteit van muziektradities, waarvan niet-westerse muziek een van de onderdelen vormt.

De werkwijze van de Guildhall School of Music brengt vier belangrijke aandachtspunten voor de muziekeducatieve praktijk naar voren: co-eigenaarschap (1), democratisch en interactief leiderschap (2), aandacht voor improvisatie (3) en het werken aan een gezamenlijke compositie (4). Co-eigenaarschap, maar ook het interactief leiderschap, maken onderdeel uit van de artistieke én de lerende context. Hieronder lichten we deze aandachtspunten toe

Co-eigenaarschap vraagt om creatieve samenwerking waarin ook de deelnemers inbreng hebben en (in toenemende mate) leren verantwoordelijkheid te nemen voor het muzikale product. De gebruikte bronnen worden niet uitsluitend ontleend aan de input van de muzikaal begeleider, maar worden actief door deelnemers ingebracht. Co-eigenaarschap impliceert een andere artistieke visie.

‘Improviseren is een manier van werken géén methode.[...] De focus ligt op het ervaren van muziek als een proces dat een groep gecoached door een begeleider, doormaakt.’ aldus Frowijn (2008: 147). Door improvisatie als ingang in een muziekeducatieve setting te gebruiken, komt er een zwaarder accent op het proces van muziek maken te liggen en minder op het muzikale product. Bij het componeren wordt samengewerkt tussen musici en deelnemers: ieder met een eigen inbreng. De artistieke invloeden zijn daardoor niet genre-, repertoire- of stijlgebonden.

De elementen co-eigenaarschap, improvisatie en gezamenlijke compositie geven een totaal andere draai aan de educatiepraktijk, dan zoals we gewend zijn uit de westerse kunstmuziek. Daar staan een afgebakend repertoire, het muzikale product, de individuele prestatie en muzikaal technische vaardigheden op de voorgrond.

Een tweede aspect van de lerende context is de invulling van leiderschap die Guildhall voorstaat. Het is co-operatief en faciliteert de groep met inzet van de eigen muzikale kwaliteiten. Door het laatste accent sluit het ook op de orkestpraktijk aan, niet uitsluitend op de praktijk van een docerend musicus, zoals gangbaar is in de muziekscholen. Renshaw

---

<sup>6</sup> ‘A backbone is a central axis. It is a part for one or more instruments that gives a strong support to the structure, and invokes at least the essence of the feeling of the music. Whilst it is complete, and makes sense in itself, it also has the quality of creating space for and inviting the creativity of an ensemble, but also to challenge it both technically and aesthetically, and to draw it into new and enriching areas of creativity. (Steiner 1992: 130 in Hendrickse en Thomson 2005).

spreekt van een reflective practice: een lerend leiderschap. Een dergelijke werkhouding brengt een andere verhouding tussen leerling en meester met zich mee.

Co-eigenaarschap, improvisatie en gezamenlijke componeren trainen een aantal vaardigheden die zowel muzikaal als sociaal kunnen worden begrepen. Guildhall doet geen uitspraak over de transfer van deze vaardigheden in het muzikale proces naar een buiten-muzikale situatie.

## **Conclusie**

De Guildhall werkwijze geeft een aantal aandachtspunten die de nieuwe praktijken in Nederland proberen te integreren: Aandacht voor de eigen inbreng van de deelnemers, het gebruik van improvisatie en compositie in het muzikale leerproces, de mate van docentsturing, aandacht voor groepsleren en vooral een leiderschap waarin artistieke input van de leider samengaat met interactie en invloed van de deelnemers.

In de samenwerking van de wijkmuziekscholen, het Rotterdams Philharmonisch Orkest en het Fort van de Verbeelding in het Groot Schoolplein Orkest zie je aspecten van de Guildhall-werkwijze terug: improvisatie van spelers van heel verschillend vaardigheidsniveau vormt de kern. Het Fort van de Verbeelding zoekt actief naar een nieuwe vorm van muzikaal leiderschap. Bijzonder aan de Guildhall-werkwijze is dat het beginpunt ligt bij de uitvoerend musicus, in plaats van bij de educatieve context. Daardoor sluit het meer aan op de vraag welke educatieve praktijken orkesten kunnen ontwikkelen.



## Informele leerstrategieën

Vanuit de popcultuur en de technologische ontwikkeling op het gebied van media ontstaan nieuwe strategieën over het leren van muziek. Popmuziek anno 2010 is een interdisciplinaire activiteit waarin media (Youtube), live muziek en digitale muziek verweven zijn. Juist deze mix van technologie, media en live performances (inclusief dans, spoken word) spreekt jonge publieksgroepen sterk aan. Binnen bandjes en jongerencultuur wordt muziek maken op een informele manier overgedragen. Je begint een bandje, je oefent wat, treedt her en der op en al doende ontwikkel je een eigen sound en stijl.

Peter Mak kenmerkt informeel leren als actief, vrijwillig, zelfontdekkend, met open eind doelen. Hij wijst erop dat het vaak richting krijgt en ondersteund wordt door peers, die dezelfde waarden, belangstelling en overtuigingen delen. Het kent geen toetsen of leerplan. Het leerproces is eerder procesgeoriënteerd dan product, kent geen tijdsdruk en is 'flow-driven' (Mak, 2007: 14).

De hiphopcultuur met zijn roots in de straatcultuur van de Bronx heeft expliciete waarden op gebied van overdracht. Skills and moves worden van elkaar geleerd en oudere generaties onderwijzen de jongere: each one, teach one (Galdewey). Het is een voorbeeld van 'ingebed zijn in een sociale context waarbij de deelnemers aan een coöperatief leerproces deelnemen' (Mak, 2008). Hiphop is ook vanzelfsprekend interdisciplinair: spoken word en dans zijn in de muziek verweven en de muzikant combineert verschillende rollen: technicus, performer, tekstschrijver, componist.

Juist de technologische ontwikkeling in allerlei muziek- en visuele programma's beïnvloedt de leerstrategie. Professionele vaardigheden die voorheen voorbehouden waren aan specialisten, zoals studiowerk en montage, worden voor veel mensen toegankelijk. Door trial and error ontwikkelen jongeren zich tot innovatieve gebruikers van deze mogelijkheden.

Lucy Green heeft de muzikale overdracht in dergelijke bandjes en groepen bestudeerd en komt op basis daarvan tot vijf kenmerken van de informele leerstrategie in popmuziek.

- Het leerproces begint met muziek die door de deelnemers zelf gekozen is.
- De belangrijkste manier om muzikale vaardigheden te verwerven gebeurt op het gehoor door het imiteren van opnames van muziek van anderen.
- Het informele leerproces gebeurt zowel zelfstandig als onder vrienden. Het is zelfsturend en vindt plaats tussen peers en in groepen.
- Kennis en vaardigheden worden op een toevallige, idiosyncratische manier verworven. (Green gebruikt hier net als Schippers het begrip holistisch.)
- Informele leerstrategieën kennen een verregaande integratie van luisteren, optreden, improviseren en componeren tijdens het leerproces. De nadruk ligt op persoonlijke creativiteit. (Green, 2008,14).

Green werkt haar observaties uit tot een pedagogische aanpak voor muziekeducatie binnen het onderwijs (binnen school). Ze traint de docenten om de sturing van het proces niet van de leerlingen over te nemen. Helaas betreft Green in haar onderzoek niet de effecten van de beschikbare muzikale technologische programma's.

De ontwikkelingen in de popmuziek en het denken over informele leerstrategieën brengen een aantal belangwekkende aandachtspunten over muziekeducatie naar voren: De werkwijze is niet meer genregebonden, de muzikantsmaak van de deelnemer vormt het uitgangspunt van het proces en de deelnemers sturen het proces. Het geeft handen en voeten aan de door Schreuder en Schippers beschreven integrale benadering van het artistieke proces:

- Muziek maken is een interdisciplinaire activiteit. Er zijn deelspecialismen maar een muzikant/deelnemer heeft vaak verschillende rollen.
- Improviseren, tekstschrijven en componeren zijn essentiële elementen in het muziek maken.
- Onderdeel van het leren muziek maken is het optreden (live of digitaal).
- Technologische skills vormen een onderdeel van de muziekpraktijk.
- Er is een voorkeur voor een auditieve aanpak. Luisteren en imiteren zijn basisvaardigheden.
- Vaardigheidstraining (techniek) wordt niet analytisch opgebouwd, maar gebeurt op goed geluk.
- Repertoire wordt door de deelnemers van de muzikeducatie zelf aangebracht.

Ook het leerproces wordt anders benaderd:

- Het proces wordt samen met peers ondernomen. Dit wordt ook als een onderlinge verantwoordelijkheid gezien: each one, teach one
- Er is geen externe sturing aan het proces (door docent of door leerplan).
- Eigen persoonlijke creativiteit staat centraal, sturing van het leerproces gebeurt vanuit persoonlijke motivatie en groepsbinding
- Het leerproces is flow driven.

Bij dit leerproces zien deelnemers zichzelf eerder als muzikanten dan als leerling. Het leren gebeurt binnen een eigen subcultuur waarin de peers dezelfde waarden, belangstelling en overtuigingen delen. Sommige genres, o.a. stromingen binnen de hiphop, hebben uitgesproken opvattingen over hun maatschappelijke impact. Hierin kunnen opbouwende en negatieve maatschappelijke overtuigingen voorkomen. Waarden die bijvoorbeeld voorkomen zijn: verantwoordelijkheid nemen voor ‘jongere’ generaties maar ook het grote belang van een *performers personality*, waarin een zeker egocentrisme kan schuilgaan.

De afstand tussen muzikale vaardigheden en maatschappelijke vaardigheden is klein omdat het leerproces direct in de subgroep plaatsvindt. De transfer van muzikale vaardigheden naar maatschappelijke vaardigheden kan daardoor vrij direct plaatshebben (bijvoorbeeld op het gebied van het verantwoording nemen voor eigen persoonlijke creativiteit).

Nog een onuitgewerkt element van deze aanpak is hoe met professionele inbreng van buiten de peergroep een bijdrage aan het muzikale leerproces geleverd kan worden.

## Conclusie

Een aantal elementen uit de informele leerstrategie overlappen in meerdere of mindere mate met bevindingen uit de twee andere praktijken, de Guildhall aanpak en de wereldmuziekscholen. Dit zijn de aandacht voor een auditieve ingang bij muzikeducatie, het belang van eigen inbreng van de deelnemers, inclusief repertoire, het belang van improvisatie en compositie in het muzikale leerproces en de zoektocht naar de rol van de docent/begeleider.

Nieuwe accenten zijn de aandacht voor *performing skills* en technologische vaardigheden, het belang van de peers en de aandacht voor flow in het leerproces.

Op gebied van overdracht worden sommige waarden sterker benadrukt dan in de andere twee praktijken: informele leerstrategieën gaan uit van 100% sturing vanuit deelnemer zelf (ook op gebied van doelen en werkwijzen) en leggen de verantwoordelijkheid geheel bij de peers en benadrukken daarmee het groepsleren.

R'Voices, Gotta Sing?! en aspecten van Brass Meets zijn binnen de partners van Music Matters praktijken die verbonden zijn met deze uitgangspunten.

## ***Uitgangspunten in de muziekeducatie***

Hierboven hebben we allereerst de muziekeducatieve praktijk van reguliere muziekscholen kort beschreven en daarna drie muziekpraktijken die in reactie op de veranderende samenleving zoeken naar andere wijzen van muziekeducatie aan andere doelgroepen: de wereldmuziekscholen, de Guildhall-werkwijze en de informele werkwijze ontleend aan hedendaagse pop en hiphop muziek. De meeste Music Matters-projecten proberen denkbeelden uit deze drie praktijken te concretiseren in hun werkwijze.

Kenmerkend voor de wijkgebonden praktijken die zich spiegelen aan de praktijk uit de wereldmuziekscholen zijn

- Een balans zoeken tussen auditieve ingang of notatie als ingang voor muziekeducatie.
- Een integrale benadering van muziek maken: dus sociale vaardigheden en optredens in de eigen omgeving. In deze integrale benadering wordt wel uitgegaan van de 'oude' concertpraktijk en er is veel aandacht voor vaardigheidstraining op het instrument.
- De docent stuurt het leerproces aan; Muzikaal ligt de eerste oriëntatie van de begeleiders bij westerse klassieke muziek.
- Het leerproces is individueel gericht in die zin dat het om het vergroten van individuele vaardigheden gaat.
- Het gaat om langer durende trajecten: lessenreeksen zijn meestal een schooljaar lang.

Kenmerkend voor praktijken die zich spiegelen aan de Guildhall-werkwijze zijn:

- Het streven naar mede-eigenaarschap van het muzikale idioom van de deelnemers (co-eigenaarschap). Daardoor is het genrevrij in muzikale oriëntatie.
- Het streven naar een interactief leiderschap van de begeleider, die zich ook artistiek verbindt met het materiaal.
- Gebruikmaken van improvisatie en van het ontwikkelen van nieuwe composities, geen gerichtheid op notatie.
- Het leerproces is collectief gericht, de focus ligt op de groepscompositie, niet op de individuele vaardigheidsverbetering.
- Het gaat in Nederland hoofdzakelijk om workshops of kortstondige intensieve projecten.

Kenmerkend voor praktijken die zich spiegelen aan informele leerstrategieën zijn:

- Het leerproces wordt door de deelnemers zelf gestuurd. De rol van de professional is dienstbaar, niet leidend.
- Deelnemers bepalen zelf het repertoire, het is genrevrij.
- Het gaat om een interdisciplinair muziekeducatief proces, waarbij gebruik gemaakt wordt van informele manieren van overdracht en internet. Behalve de muzikale ontwikkeling wordt er ook aandacht besteed aan de muzikant als performer.
- In het leerproces zijn *peers* essentieel.
- Het leren van individuele vaardigheden is afhankelijk van de persoonlijke inzet en stijl van werken van de groep.

We zien dat op basis van de theorie hierboven uitgangspunten benoemd kunnen worden over het muziekeducatief handelen van de professional. De uitgangspunten bieden kader voor de essentiële keuzes in de methodische aanpak van een lessituatie. De uitgangspunten vormen polen van een continuüm.

Repertoire (artistieke context)

1. Repertoire is keuze van leerlingen of docent
2. Bestaande nummers versus vanuit improvisatie
3. Westerse klassieke muziek versus ontleend aan niet-westerse muziek
4. Westerse popmuziek versus geheel georiënteerd op Urban- en R&B-muziek

Lerende context

5. Auditief- notatie
6. Overdracht door leerlingen onderling of peers versus docentgestuurd<sup>7</sup>
7. Planmatige opbouw versus flow gestuurde opbouw
8. Oefeningen zijn allemaal groepsgericht versus oefeningen met een individuele focus
9. Procesoriëntatie (lang en stapsgewijs) versus product oriëntatie (kort en naar buitengericht)

Om de methodiek op het niveau van de lessituatie in kaart te brengen hebben we een vijftal docenten van de wijkorkesten deze negen opposities voorgelegd en deze aspecten in R'Voices en in de wijkorkesten geobserveerd. Dit wordt besproken in hoofdstuk 3.

## ***Herinterpretatie van cultuurparticipatie anno 2010***

Cultuurparticipatie omvat zowel receptieve deelname (zoals bezoek aan musea en podia) als actieve deelname (kunstbeoefening in de vrije tijd) (Van der Broek, 2009: 16). In dit onderzoek ligt de focus wat betreft cultuurparticipatie met name op receptieve deelname aan het culturele leven.

De drie beschreven nieuwe praktijken formuleren geen van allen een strategie voor receptieve cultuurparticipatie. Wel kunnen visies en uitgangspunten uit de drie praktijken vertaald worden naar een 'nieuwe' interpretatie van cultuurparticipatie anno 2010.

Was (receptieve) cultuurparticipatie oorspronkelijk vooral gericht op het geïntegreerd worden in een vaststaande cultuur en de bijpassende canon van kunstwerken, binnen de drie praktijken wordt daar meer dynamisch tegenaan gekeken. Receptieve cultuurparticipatie hoeft niet alleen ontleend te worden aan introductie op en deelname aan de 'hoge cultuur', maar bijvoorbeeld volkscultuur kan daarin expliciet een plek krijgen (zie ook Dibbits, e.a. 2009). Een voorbeeld daarvan is Brass Meets, waar de Antilliaanse volkscultuur met brassbands het uitgangspunt van het project vormt. Daarnaast kan wat 'cultuur' is, meer in interactie met het publiek ingevuld worden. Deze twee aspecten - het stimuleren van receptieve cultuurparticipatie ook buiten de gebaande kaders (1) en programmering in interactie met publieken (2) - vormen indicaties voor een dynamisering van een receptieve cultuurparticipatie.

---

<sup>7</sup> Deze oppositie wordt vaak formeel en informeel leren genoemd.

De expliciete cultuurparticipatieve doelstelling van Music Matters is het ontmoeten van andere muzikale subculturen. Impliciet heeft receptieve cultuurparticipatie in Music Matters een dubbele focus: enerzijds op het actief ontmoeten van muzikale subculturen, anderzijds op het gebruik maken van (muzikale) voorzieningen in de stad. Een achterliggende vraag daarbij is of receptieve cultuurdeelname binnen Music Matters dynamisch benaderd wordt: dus gericht is op muziekdeelname buiten de gebaande podia en gebruik maakt van een programmering die interactief met publiek tot stand komt.

De meer dynamische opvatting van cultuurparticipatie wordt in de Music Matters-projecten geconcretiseerd door een grotere gerichtheid naar buiten: ze leiden sneller dan voorheen tot optredens of performances en zoeken daarvoor kleinschalige podia. Dynamisering heeft meer kans als deze podia zich dichtbij de deelnemersgroep bevinden, als ze niet uitsluitend geïdentificeerd worden met één bepaalde publieksgroep, als het optreden niet alleen de ouders als publiek beoogt, maar in een bredere context staat (zoals een wijk), en als het optreden niet uitsluitend op een enkel genre gebaseerd is, maar een gemixt aanbod biedt.

Tenslotte komt parrallel aan cultuurparticipatie ook sociale participatie aan bod: Music Matters makes people meet. In dit onderzoek worden cultuurparticipatie en sociale cohesie naast elkaar onderzocht. In het onderzoeksrapport van Sandra Trienekens worden de sociale effecten van Music Matters uitgewerkt. In hoofdstuk 2 wordt de muzikeducatieve cultuurparticipatie binnen het kader van Music Matters uitgewerkt.

## ***De opkomst van Talentontwikkeling***

De nieuwe praktijken die boven beschreven zijn, verschuiven het accent van aanbod door professional naar de vraag van de afnemers. In eerste instantie gaat het om collectieve vragen, maar in het midden van het eerste decennium van de eenentwintigste eeuw komt er ook aandacht voor de individuele afnemer van muzikeducatie: het concept ‘Talentontwikkeling’ doet zijn intrede. Music Matters sluit aan op deze ontwikkeling.

Bij het uitdenken van deze individuele insteek ontwikkelt het cultuurveld in eerste instantie een piramide van talentontwikkeling. Hierin worden drie of vier fasen onderscheiden: ontkieming van talent, verkenning van talent, verdieping van talent en professionalisering van talent (zie Van der Geest en Sprenger in Laarakker 2007). In tweede instantie worden daar de motieven om aan talentontwikkeling te doen door de culturele organisaties toegevoegd. Het type talentontwikkeling dat geboden wordt, kan gemotiveerd worden vanuit democratische motieven: elk kind/jongere - ongeacht achtergrond - moet de kans krijgen kennis te maken met muziek. Daarnaast zijn er talentontwikkelingstrajecten die zich baseren op de artistieke vernieuwing die ‘andere’ makers door hun eigenzinnige idioom en referenties de muziekpraktijk bieden. Deze motieven worden weer gekoppeld aan de mate waarin informeel of formeel leren in de talentontwikkeling centraal staat. Dit leidt tot een talentvenster

‘In het talentvenster worden vier velden van talentontwikkeling onderscheiden: **‘inhalen’**, **‘je eigen ding doen’**, **‘avantgarde’** of **‘verandering van het gevestigd circuit’**. De velden worden gevormd door een tweedeling in hoofdmotief voor talentontwikkeling en een tweedeling in organisatorische positie in het werkveld<sup>8</sup>. ‘Denkend vanuit het inhalen (toegang,

---

<sup>8</sup> ‘Formeel leren gebeurt in schoolse situaties met expliciete kennis, gebaseerd op een geaccepteerd en onderliggend geheel van expertise. Daaraan wordt diplomering gekoppeld, waarin expliciete toetsing van kennis en vaardigheden plaatsvindt. Informeel leren gebeurt aan de andere kant van het continuüm: het is leren door doen, waarbij de ervaring voorop staat en waar de verworven kennis en vaardigheden impliciet blijven en niet getoetst hoeven te worden. De legitimatie van het informele leren ligt in de leerwens van degene die leert.’ (Van der Geest, 2009: 56)

formeel) gaat het om een democratisering van de culturele sector. Dit sluit aan op de hernieuwde aandacht voor cultuurparticipatie of nieuw cultureel burgerschap.[...] Denkend vanuit je eigen ding doen (toegang, informeel) gaat het om het opbouwen van een zelfstandige subcultuur, met eigen structuren en eigen criteria. Talentontwikkeling is dan het scholingstraject in die subcultuur. [...] Denkend vanuit avantgarde (artistieke vernieuwing, informeel) is het informele talentontwikkelingsveld de motor voor vernieuwing voor de altijd weer verkalkende formele leersetting. Het informele veld is de voortdurende broedplaats voor verandering van artistieke praktijken.[...] Denkend vanuit veranderen (artistieke vernieuwing, formeel) gaat het om het inhoudelijk veranderen van de werkwijze en structuur van het gevestigd circuit.’ (Van der Geest en Serkei, 2009:12/58:60)

Het talentvenster ziet er als volgt uit:

<b>Talentontwikkeling</b>	Via formele leersetting	Via informele leersetting
Toegang	<i>Inhalen</i>	<i>Je eigen ding doen</i>
Artistieke ontwikkeling	<i>Veranderen van gevestigd circuit</i>	<i>Avantgarde</i>

De operationalisatie van het concept talentontwikkeling in de praktijk van Music Matters wordt aan de hand van dit schema in hoofdstuk 2 nader uitgewerkt.

Omdat Music Matters een netwerk vormt van een palet aan muzikeducatieve aanpakken wordt een onderliggende uitwerking van talentontwikkeling - samenwerking en ketenvorming - niet alleen binnen de eigen organisatie gezocht (zoals in de wereld- en wijkmuziekscholen van de jaren negentig het geval was), maar binnen het gehele muzikeducatieve aanbod van Rotterdam.

## **Samenvatting**

In dit hoofdstuk is een kort overzicht gegeven van de uitgangspunten van een ‘traditionele’ muzikeducatieve praktijk. Er zijn vier ontwikkelingen geschetst die tot kritiek op de gangbare muzikeducatieve praktijk hebben geleid. Deze ontwikkelingen zijn: verandering van samenstelling van de Nederlandse bevolking, globalisering van de muziek, technologische ontwikkelingen en de opkomst van de hiphopmuziek met een daarbij behorende cultuur. Deze ontwikkelingen stonden aan de wieg van het ontstaan van nieuwe muzikeducatieve praktijken. Deze praktijken zijn schematisch tot drie hoofdstromingen van doen en denken samengevat: de wereld/wijkmuziekscholen, de Guildhall-werkwijze van muzikeducatie en de informele leerstrategie op muziekgebied. De uitgangspunten van deze praktijken zijn toegelicht en hun schaduw op het denken over cultuurparticipatie en talentontwikkeling, concepten die anno 2010 opgang doen, is verkend.

Music Matters wortelt als project in de open muzikeducatieve context van de stad Rotterdam. Op muzikeducatief gebied zijn de Music Matters projecten te plaatsen in de drie nieuwe muzikeducatieve praktijken. Music Matters streeft ernaar de uitgangspunten die in de nieuwe praktijken ontwikkeld zijn op een voor de eenentwintigste eeuw adequate manier concreet te maken. Daarbij probeert Music Matters te anticiperen op nieuwe vragen uit de samenleving aan muzikinstellingen en recht te doen aan een differentiatie in werkwijzen.

Ter ondersteuning van het concreet maken van de methodiek binnen de lessituatie is op basis van de uitgangspunten van de drie nieuwe praktijken een negental essentiële keuzes

geïdentificeerd ten aanzien van repertoire en lerende context. In hoofdstuk 3 wordt dit doorgetrokken naar een inkijkje hoe huidige professionals in de muzikeducatieve praktijk staan en welke ontwikkelingsmogelijkheden er zijn om de uitgangspunten vanuit hoofdstuk 1 in bruikbare methodische verdiepingen van de Music Matters-praktijk te vertalen.

Ook de twee muzikeducatieve effecten op deelnemers die Music Matters beoogt - cultuurparticipatie en talentontwikkeling - zijn vanuit die de drie nieuwe praktijken theoretisch verkend. Deze twee concepten hebben meer oog voor de individualisering die muzikeducatie in de eenentwintigste eeuw vraagt. Er doemt een dynamischer benadering van receptieve muzikeducatie op. Op basis van de verkende theorie worden de muzikeducatieve effecten bij deelnemers in hoofdstuk 2 verder uitgewerkt. Dit leidt tot voorlopige aanbevelingen die in hoofdstuk 3 geconcretiseerd worden in aanbevelingen voor het methodisch handelen van professionals.

Kenmerk van de nieuwe praktijken is dat muzikeducatie niet meer losstaat van haar culturele context: de neveneffecten van muzikeducatie op sociaal niveau. Dit laatste onderdeel wordt in de rapportage over sociale effecten door Sandra Trienekens uitgewerkt.



## 2. Muziekeducatieve effecten bij deelnemers.

### *Inleiding*

In dit hoofdstuk staan de effecten die de deelnemers ervaren hebben op gebied van talentontwikkeling en cultuurparticipatie centraal. Het hoofdstuk valt uiteen in vier delen: de doelstellingen van de Music Matters-projecten op gebied van talentontwikkeling en cultuurparticipatie worden gecategoriseerd aan de hand van de nuances die uit de theorie voortkomen rond deze twee begrippen (A).

Daarna gaan we in op de behaalde muziekeducatieve effecten volgens deelnemers en in hoeverre deze in het kwalitatieve onderzoek ondersteund worden (B). Daarna zoomen we in op talentontwikkeling en komen we tot verschillen en nuanceringen voor de wijkorkesten en R'Voices (C). Tenslotte gaan we in op cultuurparticipatie om de gevonden resultaten te verdiepen (D). Voor we op de behaalde muziekeducatieve effecten ingaan, memoreren we hier de beoogde muziekeducatieve effecten van Music Matters (Knol 2006).

- a) **Talentontwikkeling**: Herkenning, ontwikkeling en bevordering van potentieel muzikaal talent bij kinderen en jongeren door samen te spelen met of les te krijgen van professionele musici en 'rolemodels'. Het gaat hier om stimulering van actieve muziekbeoefening.
- b) **Cultuurparticipatie**: Interesse voor muziek bij kinderen en jongeren bevorderen door hen in aanraking te brengen met uiteenlopende muziekgenres. Het gaat hier om bevordering van receptieve muziekbeleving.

In het kwantitatieve onderzoek is op drie deelprojecten gefocust: wijkorkesten, R'Voices en Brass Meets. In het kwalitatieve onderzoek zijn alleen de wijkorkesten en R'Voices gevolgd. Hun doelstellingen ten aanzien van Talentontwikkeling en cultuurparticipatie zijn:

DOELSTELLING	Wijkorkesten	R'Voices
<b>Talentontwikkeling</b>	<i>Herkenning, ontwikkeling en kwalitatieve bevordering van potentieel muzikaal talent bij kinderen.</i>	<i>Jongeren de kans geven hun talent te benutten en een niveau hoger te komen.</i>
<b>Cultuurparticipatie</b>	<i>Kinderen stimuleren en inspireren door hen te laten luisteren naar, samenspelen met of les krijgen van professionele musici en 'rolemodels'.</i>	<i>Cultuurbeleving stimuleren.</i>

### **A. Talentontwikkeling en cultuurparticipatie in de doelstellingen.**

Talentontwikkeling is in de enquêtes voor de meetbare effecten als een integraal begrip gehanteerd. In 2006, toen Music Matters startte, was talentontwikkeling een opkomend

concept waar nog niet veel over getheoretiseerd was. Talentontwikkeling is daarom in de enquêtes geoperationaliseerd als

- voor het eerst muziek gaan maken,
- het beter muziek gaan maken inclusief de punten waarop en
- het voornemen meer met muziek te gaan doen. (Ranshuysen, 2010: 29:32).

In de theorie is het begrip talentontwikkeling inmiddels omgezet in een breed geaccepteerde model van fasering (talentpyramide) en is er nagedacht over motieven van organisaties om aan talentontwikkeling te doen. Deze inzichten zijn in hoofdstuk 1 uitgewerkt en vormen de basis voor het in een context plaatsen van de gemeten effecten.

Receptieve cultuurparticipatie<sup>9</sup> is in het kader van Music Matters niet de prioriteit, maar een neven doelstelling. Cultuurparticipatie heeft in dit project een dubbele focus: enerzijds op het actief ontmoeten van muzikale subculturen, anderzijds op het gebruik maken van (muzikale) voorzieningen in de stad.

Cultuurparticipatie is in de vragenlijsten geïnterpreteerd als vergroting van de eigen interesse in muziek, wat onder andere tot uiting kan komen in verbreding van deze interesse doordat men nieuwe muziekgenres leert kennen en waarderen (Ranshuysen 2010: 32). Dit aspect van cultuurparticipatie noemen we focus een.

Er is eveneens nagegaan in hoeverre de deelnemers al muziekkuitvoeringen bezochten, als een indicatie van hun muziekkparticipatie vóór deelname aan Music Matters. Er is niet in beeld gebracht in hoeverre de onderzochte projecten tot **meer** muziekbezoek hebben geleid. Het tijdsbestek van dit onderzoek was te gering om dit zorgvuldig te kunnen meten. Wel is nagegaan in hoeverre men nieuwe plekken heeft leren kennen. Daaronder vallen ook muziekpodia en festivals. Dit aspect wordt als de tweede focus van cultuurparticipatie benoemd.

Daarnaast is de muzikaliteit in het gezin in kaart gebracht (Ranshuysen 2010: 22). Uit bestaand onderzoek blijkt immers dat de mate waarin ouders aan kunst en cultuur deelnemen, de cultuurparticipatie van kinderen bevordert (Ganzeboom, 1996). Meer inzicht in de cultuurparticipatie van de omgeving geeft wellicht handvatten voor vergroten van cultuurparticipatie.

Tenslotte hebben we in de hoofdstuk 1 gewezen op een toenemende dynamische invulling van cultuurparticipatie: niet meer alleen ontleend aan de ‘hoge cultuur’ en met een invulling die meer in interactie met het publiek gebeurt. In deel D, waar cultuurparticipatie nader beschouwd wordt, komen we daarop terug.

## Indeling projecten

De kans dat deelnemers aan muziekkeducatieve projecten de effecten ten aanzien van talentontwikkeling en cultuurparticipatie behalen is groter als dat ook door de projecten beoogd wordt.

Voor we inzoomen op de behaalde effecten bij wijkorkesten en R’Voices zullen we zoveel mogelijk projecten van Music Matters in kaart brengen om de wijze waarop zij effecten op gebied van talentontwikkeling en cultuurparticipatie beogen, te verfijnen. De kans op ketenvorming tussen projecten wordt groter als er een gezamenlijke terminologie ontstaat

---

<sup>9</sup> We spreken vanaf hier uitsluitend over cultuurparticipatie en bedoelen daarmee dan de receptieve aspecten van cultuurparticipatie.

voor de overeenkomsten en verschillen in visie en handelen rond talentontwikkeling en muziekparticipatie.

We doen dit aan de hand van de inzichten uit hoofdstuk 1 (pag 21/22) op

- aanpak
- fase van talentontwikkeling
- een dubbele focus voor cultuurparticipatie en
- op motief voor talentontwikkeling in combinatie met leersetting.

Aanpak wordt onderscheiden in productiehuis en showcase-aanpak (Van der Geest en Vlind, 2008) Voor de talentpiramide worden fase een en twee (ontkiemen en verkennen) samengenomen alsmede fase drie en vier (verdiepen en professionaliseren). Voor de nevendienstelling 'cultuurparticipatie' wordt onderscheid gemaakt in een dubbele focus: gericht op leren kennen van eigen muziekvoorkeur en ontmoeten van muzikale subculturen enerzijds en gericht op het vergroten van receptieve muziekparticipatie anderzijds. De eerste drie aspecten hebben we in één schema gevat, omdat aanpak en doelen gecombineerd kunnen worden (schema 1).

Het talentvenster combineert motief voor talentontwikkeling en structuur van het leerproces/organisatie (schema 2). Alle projecten worden dus op twee manieren ingedeeld: de eerste manier geeft inzicht in aanpak en doelen, de tweede manier in motieven van talentontwikkeling en structuur van de betrokken organisaties. Dit laatste is belangrijk als informatie voor samenwerking over de grenzen van het eigen project heen.

Music Matters bestaat uit een groeiend aantal deelprojecten voor specifieke doelgroepen die aan deze muzikeducatieve doelstellingen werken.

Voor jongeren tot 12 jaar zijn er, nu we midden 2010 een momentopname maken, deze projecten (voor karakterisering van projecten zie bijlage 2):

wijkorkesten, de community choirs/Zangmakers, Fanfare Dakar met het Rotterdams Philharmonische orkest en Fort van de Verbeelding, de Multi Jam Marathon (een variant van de muziekmarathon), de Zingende Stad en de brassbandschool van Brass Meets.

Voor jongeren vanaf 12 jaar zijn er:

Gotta sing?!/Vocal Summit, R'Voices/VSB Music Matters Award, Making the band en de brassbandschool van Brass Meets. Deze laatste bood voor vergevorderde Brass-spelers een peereducationstraject.

## Schema 1: Aanpak en doelen

Doel	Productiehuismodel	Showcase model
<b>Talentontwikkeling fase 1 en 2</b> Vergroten interesse muziek maken; Talentontwikkeling op niveau van kennismaken, verkennen.	Brass Meets; Wijkorkesten;  Community choirs/ Zangmakers; Zingende Stad; Making the band.	Gotta Sing?!; R'Voices.
<b>Talentontwikkeling fase 3 en 4</b> Doorleiden naar verdiepende niveaus van talentontwikkeling: talentontwikkeling op niveau van verdiepen.	Brass Meets: peereducationtraject;	Gotta Sing?! Vocal Summit; R'Voices/VSB Award;
<b>Cultuurparticipatie 1</b> in de zin van leren kennen van eigen voorkeuren en ontmoeten van muzikale subculturen.	Multi Jam Marathon	Gotta Sing?!/Vocal Summit; R'Voices/VSB Award.
<b>Cultuurparticipatie 2:</b> in zin van vergroting van receptieve muziekparticipatie.	Wijkorkesten	Groot schoolplein orkest en Fanfare Dakar/Fort van de verbeelding/Rotterdams Philharmonisch Orkest;

Logischerwijs accentueren de productiehuis-aanpak en showcase-aanpak op een andere manier de mate van cultuurparticipatie.

### *Showcase*

Bij de showcase-aanpak kan genrevrij gewerkt worden, vooral als de deelnemer zelf het repertoire bepaalt. Kennismaking met muzikale subculturen van de andere deelnemers is dan inherent aan de showcase-aanpak. Knelpunt kan wel zijn dat een showcase een specifiek eigen publiek kent. De showcase trekt dan een gesloten netwerk aan. Het wordt een ons-kent-ons situatie. De showcase wordt uitsluitend een podium voor een bepaald genre of voor een bepaalde subcultuur. Lager opgeleiden hebben vaker gesloten netwerken dan hoger opgeleiden en juist die netwerken zijn een stimulans in podiumbezoek. (Ranshuysen, 1999). Daarom zijn we nagegaan of we indicaties hebben dat R'Voices een dergelijk ons-kent-ons karakter heeft.

R'Voices kent de hoogste deelname uit de Surinaams Antilliaanse hoek (43%), 15% uit Kaapverdië, 23% uit divers herkomstlanden en 20% deelname van autochtoon Nederlandse musici. Er jammen bij R'Voices geen Turkse of Marokkaanse deelnemers mee. Verder hebben de deelnemers van R'Voices vaker dan bij Brass Meets of de wijkorkesten ouders met een middelbare of hoge beroepsstatus (50% van de vaders) (Ranshuysen, 2010: 8, 17, 18). Het bereik van R'Voices is zeker divers, maar R'Voices bereikt minder laagopgeleiden en geen Turkse of Marokkaanse amateurmusici. Daarnaast signaleerden we dat het aantal muzikale disciplines bij de Award hoog is: 12 in 2007, 10 in 2008 en 11 in 2009. Dit is een tegenindicatie voor een ons-kent-ons situatie. R'Voices heeft een duidelijk profiel dat nog

ondersteund wordt door de personality van de host, Henca Maduro, die dat profiel kan belichamen. Dat profiel kenmerkt zich als een Jazzy/Afro/Carribisch/Latin-karakter dat zich niet zomaar mengt met andere smaken.

Wanneer we het gebrek aan bereik onder Turkse en Marokkaanse jongeren combineren met het gegeven dat Turkse en Marokkaanse muziek vaak ontleend is aan een muzikaal idioom met een vijftonige toonladder, is er in de huidige R'Voices sprake van een clubvorm, die wel genrevrij is, maar toch aanhangers van een aantal muziekgenres niet vanzelfsprekend trekt.

Een 'Magreb- of een Levant-versie' van R'Voices, met een ander ondersteunend orkest, kan de openheid van het showcase aanpak bevorderen. Ook genres die populair zijn bij een aantal autochtone groepen zoals hardcore, metal, gothic en punk vermengen zich niet naadloos met de sfeer van R'Voices. Uitbreiding naar een netwerk van jamsessies met een bepaald karakter waarvan de deelnemers elkaar later in de workshopfase ontmoeten, zou het bereik en het leren kennen van andere muzikale subculturen bevorderen.

### *Productiehuis*

Bij de productiehuis-aanpak ligt de kans van kennismaken met andere muzikale subculturen in het vinden van cross-overs, die de genres overstijgen (bijvoorbeeld een Hollands lied spelen op een saz of een Antilliaans kinderliedje op een viool).

Uit de interviews van het samenwerkingsonderzoek blijkt dat Brass Meets en wijkorkesten daar verschillend mee bezig zijn: Brass Meets streeft ernaar om de Caribische Brassmuziek op de kaart te zetten. Brass Meets is op dit moment nog monocultureel in zijn muziekgenre en in zijn bereik: 58% is Antilliaans en 17 % Surinaams. (Ranshuysen, 2010:17). De wijkorkesten hebben een zeer divers bereik. Ze willen wel graag westerse muziek ook op niet-westerse instrumenten spelen en kinderliedjes uit alle culturen gebruiken, maar hebben daar nog onvoldoende repertoire voor. (Van der Geest, 2010, Samenwerkingsonderzoek: bijlage 3, 4, 5: 10, 27 en hoofdstuk 3 van dit rapport).

Tenslotte signaleren we dat het aanbod voor jongeren tot 12 jaar groeit voor beide doelstellingen. Voor de 12+ groep is er in 2010 minder groei van het aanbod.

## **Schema 2: Talentvenster**

In dit talentvenster worden organisaties op hun motief voor talentontwikkeling ingedeeld en op structuur van hun leersetting.

<b>Talentontwikkeling</b>		
<b>motief</b>	Via formele leersetting	Via informele leersetting
toegang	<i>Rotterdams Philharmonisch Orkest</i> <i>Wijkmuziekscholen</i> <i>Codarts</i> <i>SKVR</i>	<i>Epitome Entertainment: R'Voices/Music Matters Award</i> <i>Gotta sing?!/Vocal Summit</i>
Artistieke ontwikkeling	<i>Theater Zuidplein</i>	<i>WMDC: Brass Meets</i>

Bij toegang is het primaire doel het bereik zo groot mogelijk te doen zijn, bij artistieke ontwikkeling wordt de innovatie van het veld vooropgesteld, waardoor er vaak een kleiner bereik is. Dit wordt geïllustreerd door de toenemende groei in het bereik van de wijkorkesten van 326 in 2008 naar 395 in 2009 en het afnemend bereik van Brass Meets: 164 in 2008 naar 136 in 2009. (Ranshuysen 2010: 5 en 10).

### **Doorstroming binnen projecten**

Uit de kwantitatieve rapportage blijkt sprake van doorstroming binnen de wijkorkesten: een derde van de groep die in het ene schooljaar deelneemt, doet dat het volgende jaar weer.

Bij R'Voices en Brass Meets zijn de gegevens niet bekend (Ranshuysen 2010: 5, 7, 10). De docenten van Brass Meets geven in interviews de indruk dat het om een relatief stabiele groep leerlingen gaat (Van der Geest, 2010 samenwerkingsonderzoek: bijlage 3,4,5; 5:18). Groei van het bereik zit met name in binnenschoolse kennismakingsprojecten. Buitenschools is er een afname van het aantal, maar blijven leerlingen langer. Docenten geven aan dat ze bezig zijn niveaus aan te brengen in de muzikale ontwikkeling. Dit wijst erop dat Brass Meets bezig is met het aanbrengen van verdieping in talentontwikkeling en focust op artistieke ontwikkeling.

### **Doorstroming tussen Music Matters-projecten onderling**

De kwantitatieve gegevens geven geen inzicht in hoeverre er sprake is van doorstroom tussen projecten onderling. Verschillende projectleiders geven in interviews aan dat dit nog niet op gang is gekomen (Van der Geest 2010, samenwerkingsonderzoek).

De ronde tafel uit het samenwerkingsonderzoek signaleerde het gebrek aan verwijzing tussen projecten als een van de obstakels voor de talentontwikkeling van de deelnemers. Daarbij vormt de mate waarin de organisatie in een formele of een informele leersetting functioneert de waterscheiding. Docenten uit de formele leersetting kennen elkaar wel onderling, maar veel minder de docenten en instellingen uit de informele leersetting. De organisaties uit de informele leersetting zijn vooral intern gericht: het uitvoeren van hun primaire taak. In de ronde tafel maakten docenten van de SKVR ter plekke kennis met docenten van de Delta Factory en hun aanbod. Het inzetten van het talentvenster om eigen en andermans organisatie op het gebied van talentontwikkeling te karakteriseren, kan helpen om een gezamenlijke terminologie te ontwikkelen en overeenkomsten en obstakels tussen organisaties te benoemen. Dit kan een basis leggen voor gezamenlijk beleid rond doorstroom.

## **B. Behaalde Muziekeducatieve effecten bij deelnemers van Wijkorkesten en R'Voices**

### **Inleiding**

In het kwantitatieve deel van het onderzoek van Ranshuysen is ingegaan op de vraag in hoeverre de deelnemers vinden dat zij hun talent ontwikkelen en in hoeverre de deelname aan projecten hun cultuurdeelname vergroot. Hier gaan we na of de kwalitatieve bronnen deze belevingen ondersteunen of becommentariëren. De meeste bronnen betreffen de wijkorkesten. We hebben zes docenten en de coördinator van de wijkorkesten geïnterviewd, drie focusgesprekken met groepjes leerlingen gevoerd en hebben zes lessen geobserveerd en een optreden gevolgd. Daarnaast hebben we drie R'Voices bijeenkomsten geobserveerd, twee jamsessies en een masterclass. Er is een focusgesprek gevoerd met een deelnemer en een interview gehouden met de toenmalige projectleider uit Music Matters. Brass Meets vormde geen onderdeel van het kwalitatief onderzoek naar muziekeducatieve effecten bij deelnemers.

### **Behaalde effecten**

Ranshuysen constateert dat het bereik van de Music Matters-projecten divers is en veel lager opgeleiden bereikt. Dat is een mooi resultaat, omdat landelijk onderzoek aangeeft dat de 21% van de bevolking die aan actieve muziekbeoefening doet met name uit hoogopgeleide autochtonen in de grote steden bestaat. (Van der Broek, e.a. 2009). Wellicht wordt er met Music Matters een andersoortige generatie muziekbewonderaars opgebouwd.

Ranshuysen constateert dat de deelnemers van wijkorkesten en van R'Voices vinden dat de muziekeducatieve leereffecten goed merkbaar zijn. Docenten, het leren over muziek en de sfeer krijgen een hoog rapportcijfer: een 8,3 gemiddeld. Van de wijkorkestleden is tweederde meer van muziek gaan houden en van de deelnemers van R'Voices de helft.

Tegelijkertijd signaleert Ranshuysen dat het effect op de nevensdoelstelling 'cultuurparticipatie' minder overtuigend is, omdat de gerealiseerde verbreding van interesse in andere muziekgenres gering is en dat nog geen 10% aangeeft door deelname aan Music Matters in de muzikale voorkeur te zijn gaan afwijken van vrienden.

Talentontwikkeling bij de wijkorkesten wordt volgens Ranshuysen gerealiseerd door de stimulans om voor het eerst muziek te gaan maken en bij R'Voices door stimulans om nog meer aan muziek te gaan doen. (Ranshuysen, 2010, 28:33).

De algemene indruk van tevredenheid in de wijkorkesten wordt in de focusgesprekken met leerlingen en in de observaties bevestigd. Vooral het geven van complimenten door de begeleiders wordt gewaardeerd. Ook de jamsessies van R'Voices zijn geanimeerd. De juli-bijeenkomst in Larenkamp werd zelfs door 150 mensen bezocht.

## **C. Talentontwikkeling bij wijkorkesten en R'Voices**

### **Inleiding**

Uit het materiaal van Ranshuysen blijkt dat de deelnemers tevreden zijn met hun talentontwikkeling, maar wat ze leren in de wijkorkesten en in R'Voices verschilt.

Ruim de helft van de wijkorkestleden is voor het eerst een muziekinstrument gaan spelen (55%.) tegen 8% van de R'Voices-deelnemers. Hieruit spreekt een verschil in aanpak en fase van talentontwikkeling tussen beide projecten: de wijkorkesten werken aan het ontkiemen van talent, via een productiehuis-werkwijze. R'Voices werkt verkennend op een showcase-manier.

Concreet vindt 65% van de wijkorkestleden dat ze beter muziek zijn gaan maken, de overige 35% geeft aan dat dit misschien het geval is. Bij R'Voices ziet 18% verbeteringen en geeft 47% dit het voordeel van de twijfel. 35% heeft de muzikale kwaliteiten niet verbeterd. De verbeteringen betreffen bij R'Voices het leren samenspelen (een derde) en het leren improviseren (23%). Bij de wijkorkesten staat de groei van het ritmegevoel voorop (60%), direct gevolgd door het leren naspelen (53%) en het leren muzieknoden lezen (48%). (Ranshuysen, 2010: 29: 32)

Deelnemers geven met deze gegevens een groot verschil tussen R'Voices en de wijkorkesten aan. De verwachtingen van beide deelnemersgroepen over de context waarin zij leren en over de muzikale inhoud van talentontwikkeling lopen uit elkaar.

Dat verschil in leersetting wordt ook door observaties ondersteund: bij de wijkorkesten krijgen deelnemers vooral positieve feedback van de docent, terwijl bij R'Voices de begeleiding amper feedback op muzikale vaardigheden geeft. 'Iedereen wordt heel erg vrij gelaten op het podium' (observatie 29-9-09, MP). Daarom zoomen we hier apart op beide projecten in.

### **Talentontwikkeling bij wijkorkesten**

De functie van de wijkorkesten voor het kennismaken met muziek en ontkiemen van talent wordt door de deelnemers in de focusgesprekken bevestigd. Ze volgen de lessen om twee redenen: ze vinden het gezellig om met klas- en buurtgenoten les te krijgen en ze vinden het leuk om samen te spelen op hun instrument. De groep waarin zes leerlingen zitten klaagt wel dat de lessen soms saai zijn: je moet lang op elkaar wachten als iemand iets niet begrijpt. De kleinere groepjes zijn wel tevreden over de aandacht. Dit is conform het kwantitatieve resultaat dat 56% na de muziekles meestal vrolijker weggaat (Ranshuysen, 2010: 33). Van de tien kinderen die aan de diverse focusgesprekken deelgenomen hebben, is er één die beslist wil doorgaan op haar instrument. De anderen zien de muziekles vooral als een prettige activiteit, waarmee ze weinig muzikale pretenties hebben. Het belangrijkste voor twee accordeonleerlingen is de vriendschap die zij samen kunnen ontwikkelen. De docenten melden drie leerlingen in 2008/2009 die doorgestroomd zijn naar reguliere muzieklessen. Er lijkt er een verschil te bestaan tussen deelnemers en docenten over wat kennismaking met muziek zou moeten inhouden.

*Wat zeggen de docenten erover?*

Hoewel de docenten allemaal het belang van muziek maken met kinderen die niet van huis uit naar de muziekschool gaan onderkennen, betreuren de meeste docenten dat ze zo weinig muzikale vaardigheden kunnen overdragen. "Ik ervaar mezelf meer als een naschoolse hobby-middagbegeleider, niet zozeer als een muziekdocent" (Danny Fuljhari, gitaardocent).



Bijna alle docenten klagen erover dat de groep te groot is om muziekvaardigheden over te dragen en dat zij dus onvoldoende toekomen aan talentontwikkeling. Ze signaleren dat de kinderen buiten de les amper oefenen en dat dit de voortgang van de ontwikkeling van talent in de weg staat. Daarnaast zien ze een grote diversiteit in aanleg en leerhouding onder de deelnemende kinderen. Ze kunnen er in het bestek van drie kwartier les onvoldoende op inspelen.

Voor twee van de zes docenten vormt doorstroom de kern van de wijkorkesten, drie anderen zien dat als minder belangrijk en één acht doorstroom onhaalbaar door de opzet.

Talentontwikkeling wordt door de docenten benaderd als een instroom in een formele leersetting, waar techniek, muzikale vaardigheden, notatie en analytische benadering uitgangspunt zijn. Deze uitgangspunten refereren aan een formele lerende context die bij westerse klassieke muziek past.

*Wat zeggen de cijfers over de verwachtingen van de leerlingen?*

Westerse klassieke muziek is niet de meest dominante muziekvoorkeur van de orkestleden. Bij alle onderzochte groepen is het Hiphop. Klassieke muziek wordt door 10% van de kinderen van de wijkmuziekschool genoemd en staat bij deze deelnemers pas op de vijfde plaats. (Ranshuysen, 2010: 21). Tegelijkertijd blijkt dat veel orkestleden (65%) thuis een of meer gezinsleden hebben die ook aan muziek doen. Bijna de helft (45%) maakte thuis al muziek voor ze aan het orkest deelnamen, maar tweederde volgde nooit buitenschools muzieklessen (Ranshuysen, 2010: 21: 24).

Dit roept een nieuwe mogelijke kijk op verwachtingen van deelnemers bij muziek maken op: Misschien wordt er in veel gezinnen van wijkorkestleden op een informele manier aan muziek gedaan: samen muziek maken en luisteren bij feesten of bijeenkomsten, elkaar nummers leren en zelf dingen uitvinden op instrumenten. Deze veronderstelling wordt ook ondersteund door een informeel oudergesprek dat we bij observaties hebben gevoerd en door de voornemens van een aantal orkestleden om bijvoorbeeld zelf te gaan rappen, een band te beginnen of zelf meer muziek te gaan maken (observatie WMDC 6-6-09 (NvdG), en Ranshuysen, 2010: 31).

*Dilemma*

Ervaring met een informele leeromgeving lijkt voor orkestleden meer voor de hand te liggen dan ervaring met een formele structuur. De kennismaking die de deelnemers nastreven zou wel eens informeel georiënteerd kunnen zijn en voor verdieping van hun muzikaal talent zou voor (een deel van) de deelnemers aansluiting op informele leersstrategieën van belang kunnen zijn.

Docenten interpreteren talentontwikkeling als doorstroom naar een formele lerende context ontleend aan een westers klassiek idioom. De kinderen zitten qua muziekvoorkeur dichterbij muzieksoorten die bij informele leerstrategieën passen en hebben mogelijk in hun thuissituatie daar ook ervaring mee. Het perspectief van kinderen op verdiepend muziekonderwijs en dat van docenten lijkt niet zomaar overeen te komen. Hier wordt dieper op ingegaan in hoofdstuk 3.

## **Talentontwikkeling bij R'Voices**

De kracht van R'Voices zit in de unieke formule om met een band te mogen optreden en vanuit de zaal op een informele manier feedback te krijgen. Henca Maduro van Epitome Entertainment functioneert als host, niet als muzikaal begeleider of coach. R'Voices bereikt een groot gedeelte van de Rotterdamse Urban-scene en heeft volgens Doro Siepel van Theater Zuidplein een goede naam onder jongeren. Er wordt via informele netwerken geworven en

jongeren wijzen elkaar op de mogelijkheden bij R'Voices. Bij deze informele netwerken wordt gebruik gemaakt van een mix van digitale en persoonlijke netwerken.

De kracht zit (nog) niet zozeer in de muzikale talentontwikkeling. Henca Maduro zegt expliciet dat ze niet kan zingen (observatie 29-9-09, MP). De begeleidende band o.l.v. een student/toetsenist van de Jazz-afdeling van Codarts, geeft evenmin feedback aan de deelnemers. De band geeft aan dat de lol van het begeleiden de uitdaging is die het jammen stelt aan hun luistervermogen. 'Omdat veel deelnemers niets van muziek weten en dus niet kunnen aangeven met welk akkoordenschema zij werken, is dit voor ons een interessante muzikale uitdaging'. De toetsenist vervult daarin de centrale rol. Hoewel de toetsenist me toevertrouwde wel allerlei opmerkingen te hebben over de muzikaliteit van de deelnemers of samenwerking met de band, worden ze door de host niet op die manier ingezet. (observatie 4-7-09 NvdG)

Deze wijze van talentontwikkeling sluit aan op de principes van informele leerstrategieën, zoals we ze in hoofdstuk 1 hebben gezien: repertoire wordt door de deelnemers bepaald, doelen worden door de deelnemers zelf bepaald, peer learning staat centraal, informele netwerken worden georganiseerd en het ontwikkelen van een performers personality vormt onderdeel van de muziek. De lerende context is informeel.

Het verdiepende aspect van talentontwikkeling bij R'Voices bestaat uit de workshops in de zakelijke, organisatorische kanten. De verdieping van talentontwikkeling gaat om mediatraining en How to survive in Music Industry (beide gegeven door Henca Maduro), belastingen en podiumpresentatie door Natasja Slagland van Tasha's World.

In het focusgesprek met R'Voices-deelnemer Engelbert Hernandez komt naar voren dat hij vooral deelneemt aan R'Voices om zakelijk organisatorisch verder te komen. Hij geeft aan uit een muzikaal nest te komen, maar allerlei fouten gemaakt te hebben, waardoor compagnons er soms met zijn teksten vandoor gegaan zijn.

Bij de elf deelnemers van het workshoptraject van september 2009 namen er drie deel die vooral voor marketing kwamen en niet voor het verbeteren van hun optreden. Ter plekke traden ze wel op in de workshop van Tasha's World, iets wat ze niet eerder gedaan hadden.

Al deze waarnemingen ondersteunen de plek van R'Voices in het talentvenster als 'Je eigen ding doen': een informele leersetting, vooral gericht op het bieden van toegang tot een muzikscene. Hoe Music Matters deze unieke kracht van R'Voices methodisch meer kan uitbuiten, wordt uitgewerkt in hoofdstuk 3.

## **Voorlopige aanbevelingen rond talentontwikkeling**

Op gebied van talentontwikkeling zijn de deelnemers tevreden met het aanbod van de wijkorkesten en R'Voices.

De wijkorkestleden hebben mogelijk een andere verwachting van hoe de lerende context er voor hen uit zou kunnen zien dan wat de docenten van de wijkorkesten nastreven. Het verschil zit erin dat wijkorkestleden vanuit hun ervaring in de thuissituatie wellicht ook baat hebben bij meer informele elementen in de aanpak van het ontwikkelen van hun talent, terwijl de docenten in hun methodiek sterk gericht zijn op de werkwijze van de muziekscholen die meer ontleend is aan een formele leersetting. Hier lijkt een bodem te liggen om een wijkorkest methodiek 'nieuwe stijl' te ontwikkelen waarin veel aandacht is voor het integreren van elementen uit de informele leerstrategieën. Daarbij denken we ook aan leren via de computer of internet.

R'Voices unieke kracht ligt in het 'je eigen ding doen' op het podium en het versterken van de zakelijke en organisatorische kanten van de deelnemers. R'Voices geeft vorm aan een informele leersetting. Daarmee vormt R'Voices een eiland binnen de verschillende Music Matters-projecten en is de aansluiting op andere projecten voor de deelnemers beperkt. Dit is een aandachtspunt dat organisatorisch en muzikeducatief uitgebouwd kan worden.

Er zou een innovatie van de showcase-aanpak ontwikkeld kunnen worden. Er zouden rondom R'Voices meer jongerenprojecten gestimuleerd kunnen worden die ook de informele leerstrategie als uitgangspunt hebben, bijvoorbeeld een netwerk van jamsessies met andere muzikale profielen, die elkaar weer ontmoeten in de workshops zoals R'Voices biedt. Een van de jamsessies zou naast verkenning ook verdieping kunnen bieden door meer muzikeducatieve feedback. Dan zou het coachen van jamsessies meer ontwikkeld moeten worden.

## **D. Cultuurparticipatie**

### **Inleiding**

Ranshuysen signaleert dat de cultuurparticipatieve effecten gering zijn. Hierbij beperkt Ranshuysen cultuurparticipatie tot het leren kennen van eigen voorkeuren en ontmoeten van muzikale subculturen, een focus die door Music Matters was aangebracht als beoogd cultuurparticipatief effect (Ranshuysen, 2010: 37). Dit is een vrij nauwe omschrijving van cultuurparticipatie. In *Cultuurbewonderaars en beoefenaars* worden actieve en receptieve kunstbeoefening beide als cultuurparticipatie gezien (Van der Broek e.a., 2009). In ons onderzoek is de actieve cultuurparticipatie vervat in talentontwikkeling. Hier gaan we uitsluitend in op de nevendoelestelling 'receptieve cultuurparticipatie'. De meeste Music Matters deelnemers nemen deel aan cultuuruitingen via school (86%), via de ouders (63%) en met vrienden (55%) (Ranshuysen, 2010: 19).

Uit de observatie van de lessen blijkt dat receptieve cultuurparticipatie in het kader van Music Matters wordt aangeboden in de vorm van groepsbezoek aan concerten (vooral bij de wijkmuziekscholen) of in de vorm van het uitnodigen van ouders en vrienden bij concerten waar de deelnemers zelf in spelen (wijkmuziekscholen en R'Voices). Receptieve cultuurparticipatie vormt een nevenactiviteit van de projecten. Het wordt groepsgewijs benaderd en de projecten voeren er amper beleid op.

Het gebrek aan receptieve cultuurparticipatie zullen we hier becommentariëren door verschillende uitkomsten uit het kwantitatieve onderzoek met elkaar te confronteren en door het vanuit de theorie te bevragen.

Als verklaring voor de geringe cultuurparticipatieve effecten kunnen we twee redeneringen opbouwen: ten eerste is het de vraag of de wijze waarop wij cultuurparticipatie meetbaar hebben kunnen maken in dit onderzoek voldoende inzicht verschaft.

De tweede redenering baseert zich op de variabelen die in de literatuurstudie naar voren komen als factoren die cultuurparticipatie bevorderen. Receptieve cultuurparticipatie komt daarin naar voren als een langetermijneffect met meerdere oorzaken. In hoeverre geven onze gegevens daar informatie over en bieden zij inzicht in veranderingen in cultuurparticipatie. Zoals u begrijpt zit in beiden een kern van waarheid. We zullen de twee opties hieronder uitwerken om zo inzicht te krijgen hoe Music Matters op dit punt haar beleid zou kunnen aanscherpen.

### **De manier van onderzoeken**

Binnen ons onderzoek is cultuurparticipatie beperkt tot een focus op het leren kennen van eigen voorkeuren en ontmoeten van muzikale subculturen. Onderliggend aan deze focus ligt de gedachtegang dat het meer kennen van de eigen muzikale identiteit leidt tot meer waardering van de andere muzikale subculturen. In hoeverre gebeurt dit binnen de wijkorkesten en R'Voices?

In ons onderzoek heeft 67% van de Music Matters-deelnemers een voorkeur voor hiphop. De voorkeur voor hiphop als eerste muzieksoort onder jongeren wordt bevestigd in de literatuur. (Ter Bogt, 2008). Er is ons geen onderzoek bekend dat de breedte van de muzieksoort onder jongeren zichtbaar maakt: van hoeveel genres houden jongeren gemiddeld?

Vergelijking binnen het project laat zien dat deelnemers van R'Voices er een bredere muzieksoort op na houden dan de leden van Brass Meets. Deelnemers van R'Voices hebben 4 genre voorkeuren, leden van Brass Meets 2,5 en de wijkorkestleden 2 (Ranshuysen, 2010: 21). Zou dat een gevolg zijn van de meer genrevrije aanpak van R'Voices ten opzichte van de meer mono-culturele aanpak van Brass Meets en de wijkorkesten?

Binnen het kwantitatieve onderzoek is ook naar het bezoek aan concerten gevraagd. Dit wordt niet als cultuurparticipatief effect aangemerkt, omdat het niet mogelijk was een toename te meten. Het wordt als cultuurparticipatie vooraf aan Music Matters gezien. Toch zitten daar interessante nuanceringspunten in rond cultuurparticipatie.

Het is jammer dat het bezoeken van concerten niet binnen een bepaald tijdsvak is bevestigd, zoals het SCP-rapport over cultuurparticipatie operationaliseert (van der Broek, 2009). SCP meet cultuurparticipatie aan de hand van een concertbezoek in het afgelopen jaar. 14% van de Nederlanders bezocht in 2007 een klassiek concert en 34% een popconcert. Om te kunnen constateren of het cultuurparticipatief effect gering is, zouden we de informatie van Music Matters met deze gegevens moeten vergelijken. Bezoekt meer dan 14% van de Music Matters-deelnemers een klassiek concert en meer dan 34% een popconcert in een jaar tijd, dan zou er sprake zijn van een indicatie van verhoogde cultuurparticipatie, zeker gezien het diverse bereik van Music Matters. Van de wijkorkesten bezoekt 47% muziekkuitvoeringen, R'Voices met 97% en Brass Meets met 66% steken daar ruim bovenuit. Maar omdat het tijdsvak onvoldoende is afgebakend in onze vragenlijst, is het interpretatief om de conclusie te trekken dat cultuurdeelname verhoogd is.

Daarnaast zien we dat het bezoek aan concerten (vooraf) sterk verschilt tussen de twee projecten. De wijkorkestleden bezoeken hoofdzakelijk concerten op school en met school in De Doelen. Deelnemers van R'Voices daarentegen lijken wel muzikale omnivoren: 97% bezoekt muziekkuitvoeringen en bezoeken gemiddeld 3,5 locaties voor concerten, terwijl hun leeftijdsgenoten uit Brass Meets gemiddeld 1,7 plekken bezoeken. Gecombineerd met de vier genrevoorkeuren van de deelnemers van R'Voices lijken dit erg actieve cultuurparticipanten. Er zijn geen indicaties dat zij dat minder zijn gaan doen, aangezien de helft van de deelnemers aangeeft meer van muziek te zijn gaan houden. Dit lijken indicaties dat er met receptieve muziekkuitvoering in de projecten wel iets gebeurt, maar dat het onvoldoende is uitgewerkt om meetbaar te zijn.

## **Conclusie**

We constateren dat receptieve cultuurparticipatie in het kwantitatieve onderzoek vrij nauw is geformuleerd. De ingang van smaakverbreding is interessant en zou ook in ander onderzoek gebruikt kunnen worden om tot inzicht in groei of afname te komen. Doordat we de informatie over cultuurdeelname vooraf niet gebruiken voor cultuurdeelname, beperken we de inschatting van de mate van cultuurparticipatie wellicht onterecht. Het niet operationaliseren van receptieve cultuurparticipatie zoals dat in andere onderzoeken gedaan wordt, beperkt de mogelijkheid om vanuit vergelijkingen tot constatering van groei of afname te komen.

## **Receptieve cultuurparticipatie is een langetermijneffect met meerdere oorzaken**

Uit literatuur blijkt dat receptieve cultuurparticipatie een langetermijneffect vormt met meerdere oorzaken. Men wijst erop dat opleidingsniveau, gender, culturele achtergrond en de mate waarin ouders cultuurdeelname (actief of receptief) stimuleren belangrijke variabelen zijn bij receptieve cultuurdeelname. (zie Van der Broek e.a., 2009, Knulst 1995 en Ganzenboom, 1996). Deze langetermijnvariabelen staan naast de directe invloed van projecten zoals in Music Matters.

Opvallend van de Music Matters doelgroep is dat zij een hoog aantal allochtonen bereikt en dat zij veel laagopgeleide ouders hebben. Dit betekent dat er wellicht op termijn sprake gaat zijn van sociale stijging. Daarnaast is de groep die Music Matters bereikt muzikaal actief, ook in de thuisomgeving. Dit kan van invloed zijn voor de stimulans die zij hun kinderen bieden bij cultuurparticipatie. Dit zijn twee belangrijke variabelen die in theorie cultuurdeelname voorspellen.

## **Sociale stijging**

De doelgroep van Music Matters (kinderen en jongeren met laagopgeleide ouders) vormt mogelijk de voorhoede van een groep kinderen en jongeren die op onderwijsgebied een stijging ten opzichte van hun ouders gaan mee maken. Daardoor vormen zij een groep die vergeleken met hun ouders mogelijk meer aan cultuur zal gaan deelnemen.

Hoewel cultuurparticipatie meegroeit met het opleidingsniveau, houdt het geen gelijke tred met de stijging van het onderwijsniveau (Van der Broek e.a., 2009:124). De mate van cultuurparticipatie van ouders biedt daarom, naast een toename van opleidingsniveau, kansen om cultuurparticipatie op de lange termijn bij kinderen en jongeren te stimuleren.

## **Muzikaal actief**

Opvallend is dat Music Matters inderdaad kinderen en jongeren aantrekt wier ouders/familieleden zelf ook muzikaal actief zijn. Zowel in R'Voices als in de wijkorkesten heeft tweederde van de deelnemers te maken met één of meer familieleden die thuis aan muziek doen. (Ranshuysen, 2010: 22). Zelf waren de deelnemers ook al vaker muzikaal actief. Landelijk is 21% van de Nederlanders<sup>10</sup> actief (Van der Broek, 2009: 120). Bij de wijkorkesten bespeelde 37% al regelmatig een instrument, 69% van de leerlingen van Brassbandschool deed dit en 83% van de R'Voices-deelnemers zong al voor zij aan het project deelnamen.

Dit is een des te opvallender gegeven omdat veel van de Music Matters-deelnemers uit milieus komen met een lage beroepsstatus. De R'Voices-deelnemers hebben zelfs opvallend veel muziek in de thuissituatie: 42% heeft twee of meer familieleden die aan muziek doen, de orkestleden blijven op 20% steken. Een aantal antwoorden op de vragenlijst duidt erop dat het samen muziek maken in een informele setting gebeurt en dat cultuurparticipatie binnen deze muziekminnende gezinnen niet zomaar verbonden is aan de reguliere podia. We hebben deze veronderstelling echter niet kunnen toetsen (zie Ranshuysen 2010: 22).

## **Conclusie**

Music Matters is een project dat sinds 2006 loopt. Het meten van een duurzame toename van cultuurparticipatie is wellicht te vroeg: het duurzaam maken van een mate van cultuurparticipatie gebeurt immers in de adolescentie. Tegelijkertijd is er een aantal opmerkelijke gegevens in de Music Matters-populatie die als de projecten erop zouden inspelen tot meer effecten in de receptieve cultuurparticipatie van de deelnemers zouden kunnen leiden.

## **Dynamische cultuurparticipatie**

Doro Siepel (Theater Zuidplein) wijst erop dat het nieuwe publiek zich vaak niet kan identificeren met de programmerin. Daardoor lopen volgens haar landelijk de publiekscijfers terug. Dit is niet het geval bij Theater Zuidplein, waar ze juist toenemen omdat ze samenwerken met deze semi-professionals en informele circuits. (Van der Geest, 2010, samenwerkingsonderzoek, bijlage 3,4,5: 45). Siepel bewijst daarmee dat cultuurparticipatie niet alleen over hoge kunst hoeft te gaan en dat de programmering ook interactief met nieuwe publieksgroepen kan worden ontwikkeld. Ze houdt een pleidooi voor een meer interactieve programmering, voor een meer dynamisch vorm van cultuurparticipatie. Haar betoog sluit aan op de visie die voortkomt uit de nieuwe praktijken zoals in hoofdstuk 1 beschreven. Ook Ranshuysen memoreert een project, Cultuurbuur, waarin dit gebeurt en wijst op het belang dat

---

<sup>10</sup> gebaseerd op cijfers uit 2007. Helaas geeft van der Broek geen cijfers over leeftijd in combinatie met muzikaal actief zijn. Dus de 21% gaat over alle leeftijdsgroepen, terwijl onze cijfers alleen over kinderen en jongeren gaan.

het Urban Cultureel Podium van deze innovatie in programmering gebruik gaat maken (Ranshuysen 2010, 36).

Concertbezoek op die manier benaderd hebben we niet teruggehoord en geobserveerd in de wijkorkesten of in R'Voices. In de wijkorkesten gaat het eerder om een kennismaking met klassieke westerse muziek. In R'Voices worden geen expliciet receptieve activiteiten ondernomen.

Eerder hebben we geconstateerd dat R'Voices-deelnemers culturele omnivoren zijn, die er met vrienden op uittrekken om pop- en hiphopconcerten bij te wonen. Deze actieve houding heeft in het R'Voices-project geen plek. Receptie vormt geen onderdeel van de jamsessies of de workshops, het lijkt tegenstrijdig aan de informele strategie waarin de deelnemer zijn eigen leren stuurt. De deelnemers worden niet uitgedaagd om meer te doen met de optredens die ze volgen of krijgen geen mogelijkheden om via concerten rolmodellen te ontmoeten. Covers zingen is de belangrijkste vorm van receptieve vorming die bij R'Voices een plek krijgt. De wisselwerking tussen receptieve muziekeducatie en actieve is niet uitgekristalliseerd. Het volgen van andere optredens kan een bron zijn voor het ontwikkelen van je eigen stage personality. Reflectie over optredens die gezien zijn en in contact komen met musici kan R'Voices-deelnemers een netwerk en rolmodellen geven. Nu gebeurt dat alleen in de workshops van Natasja Slagtand van Tasha's World.

### ***Voorlopige aanbevelingen voor Cultuurparticipatie***

Om een dynamische vorm van cultuurparticipatie op de lange termijn te realiseren lijken uit het kwalitatief onderzoek de volgende ingangen belangrijk:

- Het kwantitatieve onderzoek naar receptieve effecten van cultuurparticipatie van projecten zou verbreed en aangescherpt moeten worden. Naast verbreding van de muzieksmaak zou ook receptieve muziekdeelname in een bepaalde periode geïnventariseerd moeten worden. Wanneer dit ook op vergelijkbare wijze met andere gegevens uit onderzoek gedaan wordt, kunnen effecten beter geïdentificeerd worden.
- Ouders/familieleden zouden meer actief betrokken moeten worden bij cultuurparticipatie. Veel Music Matters-deelnemers hebben een actieve muzikale thuissituatie. Ouderparticipatie zou in het kader van Music Matters juist daarop in moeten spelen, zowel voor actieve als receptieve cultuurdeelname. Uit onderzoek blijkt dit immers een van de belangrijkste ingrediënten voor een cultureel actieve levensloop te zijn.
- Podia waar Music Matters-deelnemers gebruik van maken, zouden een programmering moeten ontwikkelen die in wisselwerking staat met (informele) muziekcircuits die (thuis) bij Music Matters-deelnemers voorkomen.
- Het individueel volgen van muziekoptredens door jongeren zou actief ondersteund kunnen worden door bijvoorbeeld een Music Matters Community en Music Matters Pas die hen bepaalde VIP-behandelingen geeft.

### **3. Leereffecten bij de samenwerkende uitvoerders.**

Dit hoofdstuk valt uiteen in twee onderdelen. Het eerste deel gaat in op het microniveau: het handelen van de professional in een lessituatie (A) Hierbij richten wij ons op de case study wijkorkesten en de case study R'Voices. In de case study wijkorkesten laten we vijf docenten aan het woord over hun methodiek.

Het tweede deel gaat over leereffecten van de samenwerking tussen Music Matters en haar partners (B). Hier wordt uitsluitend de samenvatting gegeven van het samenwerkingsonderzoek naar Music Matters en haar partners dat in april 2010 is afgerond.

#### ***A. Methodische keuzen van docenten.***

##### **Inleiding**

Eerst worden de methodische keuzen van docenten van de wijkorkesten in beeld gebracht. Met zes docenten, een Brede School-coördinator en de coördinator van de wijkorkesten is een interview gehouden. Daarnaast is er een gesprek gehouden met Ocker van Munster, directeur SKVR en in die functie verantwoordelijk voor de inbedding van de wijkorkesten 'nieuwe stijl' in de reguliere SKVR-aanpak. Met vijf docenten is expliciet ingezoomd op hun methodiek. Er zijn instrumentlessen en samenspeellessen geobserveerd. De negen methodische keuzen ontleend aan de theorie zijn voorgelegd aan de vijf docenten (hoofdstuk 1: 21). Op basis daarvan formuleren wij een advies in welke richting de wijkorkesten hun methodiek kunnen versterken.

Ook R'Voices is gevolgd, maar door de showcase aanpak en de wisselende losse gastdocenten zijn er geen methodische keuzen besproken. Er zijn observaties gedaan en informele gesprekken met deelnemers en de inhoudelijke coördinator Henca Maduro gevoerd. Ook voor R'Voices wordt een advies geformuleerd in welke richting inhoudelijke verdieping mogelijk is.

We bespreken achtereenvolgens twee cases: de Wijkorkesten en R'Voices. De werkwijze komt aan bod. We sommen de succesfactoren, knelpunten en verbeterpunten op van geïnterviewden. Daarna zoemen we in op één van de aandachtspuntenpunten van het wijkorkest en R'Voices: de methodiekontwikkeling. Voor de wijkorkesten laten we vijf docenten in een kort portret aan het woord en systematiseren hun aanpak aan de hand van de negen essentiële keuzen. Voor R'Voices is ons materiaal minder uitgebreid en op een meer informele manier verzameld. Het bestaat hoofdzakelijk uit observaties en kleine gesprekken tussen de bedrijven door.

Op basis van de observaties en de door de professionals geformuleerde inzichten geven wij een advies voor verdiepingmogelijkheden van de methodiek.



## Case study wijkorkesten

### Werkwijze Wijkorkesten

Over het algemeen begint het aanbod van een wijkorkest met een serie lessen of concerten van de orkestdocenten op de scholen van een bepaalde wijk. Kinderen kiezen of ze muziek willen maken en op welk instrument en gaan in een van de scholen in de wijk of in het wijkgebouw instrumentlessen volgen. Eens per maand worden er samenspeellessen aangeboden (orkestlessen) met alle muziekinstrumentgroepen uit die wijk samen. Met een zekere regelmaat wordt er door de wijkorkesten opgetreden, meestal in de wijk. Bij die optredens spelen de docenten zelf ook mee en soms doen musici van het Rotterdams Philharmonisch Orkest daarbij solo's. Doron Peper (coördinator Wijkorkesten) heeft de canon van Pachelbel bewerkt zodat twee musici uit het Rotterdams Philharmonisch Orkest de solo's kunnen spelen, begeleid door het wijkorkest. 'Zij hebben een voorbeeldfunctie voor de kinderen van het wijkorkest' (Van der Geest, 2010, Samenwerkingsonderzoek, bijlage 3,4,5 25:27 interview DP). De wijkmuziekscholen zijn eigenlijk de uitvoerders van de werkwijze 'wijkorkest'. De wijkmuziekschool vormt een onderdeel van SKVR, maar is tegelijkertijd een Music Matters-project. Eén van de voorwaarden voor opname bij Music Matters is vernieuwing geweest: 'Dit hebben we gerealiseerd door een aantal veranderingen in te voeren, waarmee de doelstellingen van Music Matters meer benadrukt worden. Voorbeelden: niet-westerse instrumenten (Turkse saz, cajón,) en het zoeken naar samenwerkingsverbanden, via de Buurtmakelaars en met scholen die niet vanzelfsprekend meedoen, zoals de islamitische en hindoestaanse basisscholen. [...] Doel is om de wijkorkesten geen project meer te laten zijn, maar een structurele werkwijze.' (idem, DP)

Juist in de keuze om kinderen van meerdere scholen op één plek in de wijk samen te brengen speelt een sociaal ontmoetingsdoel van het project. Liselotte van Rijn, Brede School-coördinator vertelt: 'Het eerste jaar was er sprake van territoriumstrijd tussen de kinderen van het plein en het buurthuis versus de kinderen van de Wilhelminaschool die er de lessen kwamen volgen, tot vechten aan toe. In het tweede jaar deden er kinderen van de Oscar Romeroschool mee, toen was er ook nog strijd onderling. Inmiddels doen er kinderen van diverse scholen uit de wijk aan de lessen mee en is de strijd voorbij.' Volgens Liselotte stimuleren de wijkorkesten zo de sociale cohesie in de wijk. (Interview LR)

Er is in het schooljaar 2009/ 2010 door Doron Peper een leerlijn voorgesteld van hoe het landelijk project Ieder Kind een Instrument (IKEI)<sup>11</sup> en de wijkmuziekscholen elkaar kunnen versterken. Het aanbod van de wijkmuziekscholen ligt nu in groep 7 en 8 en is buitenschools. Ieder Kind een Instrument zou gebruikt kunnen worden om eerst te gaan zingen en in de middenbouw zouden daar instrumenten bij kunnen komen. Dan is de overstap naar buitenschools in groep 7 en 8 een vervolgstap.

Op een aantal punten wordt samengewerkt met musici van het Rotterdams Philharmonisch Orkest. Deze samenwerking en de concerten die met De Doelen worden georganiseerd vormen de kern van wat er aan receptieve cultuurparticipatie wordt gedaan.

### Succesfactoren, knelpunten, verbeterpunten

In het samenwerkingsonderzoek<sup>12</sup> noemen geïnterviewden voor de wijkorkesten de volgende succesfactoren, knelpunten en verbeterpunten. We beperken ons hier tot die punten die gaan over het methodisch handelen van de docent in de lessituatie

---

<sup>11</sup> De aanvraag IKEI Rotterdam bij Fonds cultuurparticipatie ( voorjaar 2010) is vooralsnog afgewezen.

<sup>12</sup> Zie voor de inventarisatie van succesfactoren, knel- en verbeterpunten, bijlage 2 van het onderzoeksdeel samenwerking, MM en haar partners. Voor de interviews zie bijlage 4 van hetzelfde deelonderzoek.

## **Succesfactoren**

1. Effect op kinderen (sociaal emotioneel) en de wijk.
2. Aanzetten tot vernieuwing in de methodiek bij wijkorkesten: inbreng van niet westerse instrumenten, nieuwe samenwerkingsverbanden zoals met buurtmakelaars en islamitische en hindoestaanse basisscholen.

## **Knelpunten**

1. Gebrek aan ontwikkeling van een vaste methode, te veel learning by doing.
2. Gebrek aan beleid hoe je de ouders betreft.
3. Onhelder of de wijkorkesten een introductie naar de westerse muziekpraktijk of naar alle muziekpraktijken is.
4. Het is zoeken hoe wijkorkesten en het Rotterdams Philharmonisch Orkest kunnen samenwerken: zo'n orkest werkt op zeer hoog niveau en de muzikanten moet je niet zomaar met kinderen laten werken.
5. Wijkorkesten is een mooi concept, maar heeft te weinig massa. Massa kun je binnenschools maken, buitenschools is er toch weinig bereidheid onder allochtone groepen om ervoor te betalen. Massa maak je ook door muziekeducatie niet alleen door muziekprofessionals te laten doen, maar ook door basisschoolleerkrachten te scholen en mbo'ers in te zetten (dit knelpunt wordt door Ocker van Munster (SKVR) genoemd).

## **Verbeterpunten Music Matters**

1. Onhelderheid in de visie van de verschillende Music Matters-projecten: is het de bedoeling om kinderen te bevestigen in etnische muziekvoorkeur of juist om hun muzieksmaak te verbreden?
2. De uitstraling van Rotterdamse Wijkorkesten meer voor het voetlicht brengen: ondersteuning van Music Matters bij het naar buiten treden.
3. Doorstroom naar regulier muziekonderwijs.

## **Verbeterpunten intern**

1. Leerlijn uitbouwen hoe het binnenschools georiënteerde project 'Ieder Kind een Instrument' (IKEI) en wijkorkesten elkaar kunnen versterken.

## **Conclusie**

De explicitering en verdieping van de methodiek van de wijkorkesten wordt door betrokkenen van alle lagen van belang geacht. Het komt terug in het succes van de wijkorkesten op sociaal emotioneel niveau voor de wijk, maar ook in de kritiek dat er teveel 'learning by doing' gebeurt. Er spelen vragen of wijkorkesten met name een introductie zijn op de westerse muziekpraktijk en of de aanpak om financieel duurzaam te zijn eigenlijk binnenschools doorontwikkeld moet worden.

Tenslotte wijst Doron Peper in zijn interview op de mogelijkheid om de werkwijze in Nederland meer uitstraling te geven: 'Ze denken allemaal dat ze het witte garen aan het uitvinden zijn. [...] ik zou willen dat de voorbeeldfunctie van de Rotterdamse wijkmuziekscholen meer voor het voetlicht werd gebracht.'

Voor we doorgaan naar de mogelijkheden om de methodiek van de wijkorkesten te verdiepen, laten we eerst de docenten over hun werkwijze aan het woord.

## Docenten aan het woord

### “Trial and error”

#### **Collette Gaillard: viooldocent**

Collette zit op het Conservatorium van Rotterdam, doet bachelor viool en heeft 1 jaar schoolmuziek gestudeerd. Ze geeft sinds 1,5 jaar les bij de wijkorkesten. Ze is lid van het Ricciotti ensemble, een muziekensemble voor studenten aan conservatoria die optredens door binnen- en buitenland verzorgen in gevangenissen, op pleinen en in asielzoekerscentra. Ze houdt van alle muziekstijlen, maar het meeste houdt ze van klassieke muziek.

#### **Muzikale vaardigheden: discipline, regels en leren luisteren**

Collette vertelt dat ze erg heeft moeten leren hoe ze op de Nicolaasschool werken. De school spreekt de kinderen niet of nauwelijks op hun verantwoordelijkheid aan. Dat vindt ze lastig: “Ik moet streng orde houden, bijvoorbeeld bij 3 waarschuwingen eruit, bij goed gedrag een sticker, als je je stok laat vallen, moet je trakteren”. Ook het niet oefenen van de kinderen vindt ze lastig. De ouders zitten er niet achteraan. Kinderen die echt gemotiveerd zijn, oefenen wel. Collette maakt geen gebruik van een vaste methode: “Ik werk met spelletjes, luisteren naar elkaar en veel samenspelen. Ik ga niet op noten hameren. Ik eis niet van de kinderen dat ze dat weten, wel dat ze het proberen te lezen. Mijn methode is trial and error. Ik heb hem niet vanuit mijn huidige opleiding, maar bij schoolmuziek meegekregen. Ik laat kinderen voordoen om de aandacht te verleggen, om naar andere kinderen te leren luisteren. Diegene die goed oplet mag het voordoen. Ik praat ze moed in. Het kan positief werken op een kind als ze individuele aandacht krijgen”.

#### **Meerwaarde wijkorkest?**

Collette vraagt zich af hoeveel lol de kinderen hebben aan het wijkorkest, de instrumentale lessen lijken ze leuker te vinden. “De kinderen oefenen nooit, dus is het lastig om vooruit te komen. Je moet ze steeds nieuwe liedjes geven, ze vinden het zeker leuk om praktisch bezig te zijn, spelletjes op het instrument te spelen, het is een nieuwe uitdaging om kinderen zo te leren spelen”.

#### **Dynamiek in de groep: sociale competenties en verantwoordelijkheid**

Het doel van het hele project heeft volgens Collette meer met sociale competenties en verantwoordelijkheid te maken dan met muziek maken: “Belangrijk is om een positieve sfeer in de groep te houden, meiden kunnen elkaar erg negatief benaderen. Ik ga niet op problemen in, vecht het buiten de les maar uit. De regels zijn dat als iemand praat/speelt je je mond houdt en luistert naar elkaar. Vaak is er een uitbundige sfeer in de les, positief, ze nemen hierin ook mijn stemming over”. Soms komen er kinderen met onopgeloste problemen of onderlinge ruzies de les binnen. Collette heeft daar een keer over gesproken met de groepsleerkracht die vervolgens met de kinderen hierover gepraat heeft. Hierin ziet ze verschil tussen de vaardigheden van een muziekdocent en een leerkracht van de school die de pabo heeft gedaan.

#### **Talentontwikkeling**

Collette zegt over de kinderen in haar groep: “Een meisje heeft een goed gehoor, als ze naar de muziekschool zou gaan zou het goed gaan, maar dat doet ze niet. Ik heb geen kinderen met talenten, maar wel met potentie. De kosten van de reguliere muzieklessen weerhouden ouders ervan en zo is de kans dat deze kinderen naar de muziekschool gaan zeer klein”.

#### **Wijkorkestmethodiek?**

Er is geen algemene methodiek, dat vindt Collette jammer. Als scholen algemene richtlijnen zouden hebben die grenzen bepalen m.b.t. de opvoeding van kinderen, is het handig om te weten voor externe docenten zodat je hier op aan kunt sluiten. Geen algemene muziekmethode, iedereen stemt dat voor zichzelf af. De aanpak verschilt per instrument en hangt ook weer van de kinderen af. Je kunt als docent niet te veel van de kinderen eisen. Het is leuke naschoolse activiteit die ze een keer per week doen, meent Collette, waarbij plezier voorop staat.

## **“Als je een instrument goed wilt leren bespelen is er vaak maar één mogelijkheid wat techniek betreft”**

### **Wilma van der Kolk: accordeondocent**

Wilma geeft al meer dan 25 jaar les aan volwassenen, tieners en kinderen. Ze heeft conservatorium gedaan (docerend musicus). De wijkmuziekschool trok haar aan omdat ze, ter afwisseling van individuele muzieklessen, graag groepen kinderen wilde lesgeven. Ze houdt van klassieke muziek, maar ook van de Toppers – van muziek die goed gebracht wordt. Wilma vindt het prettig dat de wijkmuziekschool nu weer onder de muziekschool van de SKVR valt. Dat geeft meer erkenning onder collega's voor de lessen die ze voor de wijkmuziekschool verzorgt.

### **Muzikale vaardigheden: luisteren, samenspel, aftellen voor we beginnen**

Voor Wilma is het belangrijk dat de kinderen naar elkaar leren luisteren belangrijk: “Ik oefen dat met een cd'tje op een ghettoblaster. Of ik train ze als ze aan elkaar iets voorspelen om er niet doorheen te praten, maar echt te luisteren. Luisteren komt ook aan bod door het samenspelen in het wijkorkest. Daar leren we ze bijvoorbeeld verschillende ritmes aan uit andere culturen. Omdat het groepslessen zijn is het element luisteren zeker aan de orde. Verder leer ik ze hoe ze moeten aftellen voordat we beginnen, zodat het een geheel wordt. Als je een instrument goed wil leren bespelen is er vaak maar één mogelijkheid wat techniek betreft.

### **Meerwaarde wijkorkest?**

Presenteren aan de ouders is volgens Wilma zeer belangrijk: “Het is ook het enige moment in het jaar waarop je ouders spreekt en ze ook kunt motiveren om hun kind door te laten gaan met muziekles”.

### **Dynamiek in de groep: een zeker gevoel krijgen op je instrument, peer learning**

Wilma vertelt: “Je moet in het begin wel wat grenzen stellen. Na een paar lessen weten ze wat er van ze verwacht wordt. Vroeger speelde ik in op de zwakste leerling, nu doe ik dat niet meer, omdat dan de betere leerlingen afhaken. Nu laat ik de zwakkere leerlingen op hun eigen niveau meedoen en de andere leerlingen kunnen dan alvast verder. Ik honoreer de initiatieven van de leerlingen die met eigen stukken komen. Ik bied verschillend materiaal aan, maar zoveel mogelijk van hetzelfde niveau, daarna gaan we pas met kleine stapjes verder. Dat geeft de leerlingen een zeker gevoel op hun instrument. Ze kunnen dan bijna alles goed spelen doordat de drempel laag is. Ik laat leerlingen elkaar ook dingen uitleggen, vaak kunnen ze elkaar iets makkelijk even voordoen”.

### **Talentontwikkeling**

Over talentontwikkeling zegt Wilma: “Ik heb geen echt talent gezien, wel kinderen met muzikale potentie. Helaas is de overstap naar reguliere lessen op de muziekschool te groot: te duur, te ver weg”.

### **Wijkorkestmethodiek?**

Die is er volgens Wilma niet: “Iedere docent leert de basisvaardigheden van het eigen instrument, zodat de leerlingen ook in het orkest kunnen meespelen. Elk instrument werkt anders. Ik zou wel meer met collega-muziekdocenten willen samenwerken. Dat houdt je fris. Losmaken van muzikaal gevoel en dat stimuleren is een belangrijk doel”.

## “Ik mis het orkest als invalshoek”

### **Iris de Boer: blokfluitdocent**

Iris de Boer, docent klarinet/blokfluit, begon zelf vroeger ooit met blokfluitles. Daarna ging ze klarinet spelen in een dorpsorkest en kreeg daar les. Haar opleiding aan het Rotterdams Conservatorium is in de klassieke muziek en muziektherapie. Ze geeft al ruim 13 jaar les aan jong en oud. Ze heeft daarbij bewust voor het onderwijs gekozen. Ze vindt het uitdagend om muziek maken laagdrempelig te maken. Kinderen met andere concentratie en motivatie probeert ze te boeien voor een instrument. Momenteel bouwt ze haar docentenpraktijk af, om na de zomer coördinator van Ieder Kind een Instrument te worden. Ze heeft een brede muziekvoorkeur maar zal niet snel popmuziek in een band spelen.

### **Muzikale vaardigheden: notenwaardes, klankkwaliteit**

Over haar methode vertelt Iris: “Ik gebruik voor mijn lessen de methode “Blokfluitstarter”, de meeste methodes zijn te snel, dus ik vul het repertoire zelf aan met liedjes met hetzelfde notenmateriaal. Ik wil de notenwaardes behandelen, verschillende noten aanleren, en ben gericht op wat het orkest aanbiedt aan repertoire. Als ze kunnen samenspelen, hamer ik niet op het foutloos spelen van elke noot, maar zorg ik voor een balans tussen kwaliteit en plezier. Ik oefen op klankkwaliteit, geen lekkages van de vingers die niet goed sluiten. De leerlingen spelen vaak om de beurt een rondje, zodat ze zich ook bewust zijn van hun eigen klank. De combinatie van auditief en notatiegericht werken is goed: de leerlingen kunnen nu noten lezen. Ook peer learning werkt positief, kinderen stimuleren elkaar enorm”.

### **Meerwaarde wijkorkest?**

Het wijkorkest is heel belangrijk, volgens Iris, want de ouderparticipatie is niet groot: “Ouders halen kinderen beneden bij school op, dus ik spreek ze nooit, weet niets over de thuissituatie. Bij de presentatie kunnen de leerlingen laten zien aan hun ouders wat ze geleerd hebben, daar trots op zijn. Daarnaast zouden er meer mogelijkheden om samen te spelen moeten zijn, bijvoorbeeld percussie en gitaar, viool en blokfluit. Kinderen zouden in de klas kunnen optreden, niet alleen buitenschools, maar ook binnenschools meer met muziek doen. Het zou leuk zijn als er wijkorkesten zouden zijn, waarin ouders kunnen participeren”.

### **Dynamiek in de groep: motivatie, vragenstellen, samenwerken, zelfvertrouwen**

Over de sociale aspecten vertelt Iris: “Alles in mijn les is in vraagvorm. Ik wil de kinderen actief betrekken. Als ik merk dat ze het goed kunnen, dan vraag ik om voor te spelen voor de andere kinderen. Ik beloon niet met stickers, maar met complimenten. Mijn sociale doelen zijn motivatie, respect voor elkaar opbrengen, bij foute noten elkaar niet uilachen, wachten en naar elkaar luisteren, zelfvertrouwen. Ik laat ze samenwerken door liedjes in stukken te knippen en dan in estafette achter elkaar te spelen, maar ook door samen stoelen klaar te zetten en op te ruimen. Ik heb een hecht groepje nu. Ook in de orkestlessen trekken ze naar elkaar toe, helpen ze elkaar, ze stoten elkaar aan als ze aan de beurt zijn”.

### **Talentontwikkeling**

Hierover kan Iris kort zijn: “Vorig jaar is er een kind doorgestroomd naar de reguliere muziekschool”.

### **Wijkorkestmethodiek?**

Er is geen methode, zegt Iris: “Ik mis het orkest als invalshoek! De orkestlessen zouden een meerwaarde moeten zijn voor de instrumentale lessen. Het liedjesmateriaal van de orkesten is niet duidelijk, het komt pas laat, moet ter plekke ingestudeerd worden waardoor leerlingen lang op elkaar moeten wachten. Dat is jammer, want je zou meer rendement uit de samenspeellessen kunnen halen, als alles goed is voorbereid tijdens de instrumentlessen. Daarnaast sluit het materiaal niet altijd goed aan bij de belevingswereld van de kinderen en is er weinig nieuw aanbod. Ik heb ook wel eens een nieuw stuk geschreven, maar dat werd niet opgenomen in het repertoire. Er is tenslotte vaak onduidelijkheid bij het team wie het orkest leidt. Ik zou daar meer duidelijkheid over willen”.

## “Kinderen actief betrokken laten zijn bij muziek”

### **Danny Fuljhari: gitaardocent**

Danny speelt gitaar, basgitaar en drums. Hij geeft al 14 jaar les, van privé-lessen tot schoolprojecten, aan jong, oud en gehandicapt. Vanuit zijn afgeronde conservatoriumopleiding Lichte Muziek werd hij door de SKVR gevraagd voor de wijkmuziekscholen. Hij doet dat met veel plezier omdat hij graag met kinderen werkt.

### **Muzikale vaardigheden: informatie, creativiteit en ambities**

Danny vertelt dat hij zijn lessen meestal begint met het spelen van makkelijke liedjes die de kinderen ook zonder te oefenen snel onder controle kunnen hebben. Daarna wordt het niveau langzaam opgeschroefd. Uitgangspunt hierbij is niet zozeer dat de leerlingen een perfect liedje ten gehore kunnen brengen, maar dat ze actief betrokken zijn bij de muziek. De basis is hierbij het belangrijkste: “Dat ze niet na drie weken ergens van onder uit hun tas een blaadje vissen dat ze in al die tijd niet meer gezien hebben. Ik geniet ervan als een kind met een keurige map aan komt zetten en alles uit zichzelf netjes heeft geordend. Dat maakt mij gelukkig.”

Over de methodiek somt Danny op: “Leren gaat geheel via notatie en op basis van voornamelijk docentgestuurd repertoire, wat uitsluitend bestaat uit bestaande nummers, voortkomend uit westerse popmuziek. De overdracht is voornamelijk docentgeoriënteerd. Een planmatige opbouw is daarbij niet de insteek, maar afhankelijk van de samenstelling van de groep wordt de les aangepast”.

### **Meerwaarde wijkorkest?**

Ook Danny legt de meerwaarde van het wijkorkest bij de ouders: “De ouders krijgen meer zicht op waar de groep naartoe werkt. Zo komt er ook van huis uit meer controle op het repeteren. Voor de kinderen is het belangrijk omdat ze zo betrokkenheid en interesse van hun ouders ervaren. Er zijn weinig projecten met deze insteek. Music Matters zorgt ervoor dat kinderen de gelegenheid krijgen om te zien wat er allemaal mogelijk is, ook buiten hun eigen instrument”.

### **Sociale vaardigheden: geduld, grenzen, verantwoordelijkheid en leren luisteren**

Danny laat de leerlingen zo veel mogelijk los, zodat ze de grenzen kunnen zoeken en ze elkaar kunnen corrigeren. Deze aanpak werkt bijvoorbeeld bij het luisteren naar elkaar. Vragen stellen wordt gestimuleerd door retorische vragen. Zo stimuleert Danny zijn leerlingen zelf na te denken. Verder vertelt Danny: “Op tijd komen is een eeuwige strijd, evenals geduld hebben. Samenwerking wordt gestimuleerd, maar de groepjes vormen zichzelf. Er wordt niet gestuurd op menging van kinderen die elkaar nog niet kennen. Groepjes bestaan uit diegenen die naast elkaar wilden gaan zitten. Positieve feedback komt zowel van de docent als vanuit de leerlingen zelf”.

Culturele uitwisseling is regelmatig onderwerp van gesprek. “Soms vertellen ze een verhaaltje over hun land of muziek... sommigen hebben zelfs de muziek op hun mobieltje. Dat laat ik dan aan de kinderen horen.” Maar respect voor elkaar leren hebben, krijgt vooral vorm in het luisteren naar elkaar. Waarden en normen komen zijdelings aan bod door kinderen aan te spreken op hun gedrag wanneer ze bijvoorbeeld papiertjes op de grond gooien. Empowerment is voor Danny het overwinnen van angsten die de kinderen tegenkomen als ze op het podium staan of in de les solo spelen.

### **Talentontwikkeling**

Danny merkt op dat de kinderen die meedoen aan de wijkmuziekscholen niet het soort kinderen is dat naar reguliere muziekscholen gaat. Hij gelooft dat de oorzaak ligt bij de culturele achtergrond en de financiële situatie van de ouders. De kinderen komen door de lessen veelal voor het eerst in aanraking met muziek maken.<sup>13</sup> “Ik merk wel duidelijk dat sommige kinderen melodisch sterker zijn dan anderen.”

### **Wijkorkestmethodiek?**

Het kernaspect van een wijkmuziekschoolmethodiek zou volgens Danny flexibiliteit zijn. Ook vindt hij - op organisatorisch niveau - de communicatie met de scholen van groot belang.

---

<sup>13</sup> Deze uitspraak van de docent wordt niet door ons kwantitatieve materiaal bevestigd: slechts 38% van de wijkorkestdeelnemers maakte niet regelmatig muziek voor zij aan de wijkorkesten deelnamen. (Ranshuysen, 2010: 23).

## “Je moet de lat niet te hoog leggen”

### **Rudi Sanders: drumdocent**

Rudi speelt drums: van pop tot jazz en alles daartussenin. Hij is op zijn 17e begonnen met drummen en belandde uiteindelijk op het conservatorium waar hij afstudeerde op Lichte Muziek. Hij geeft al 10 jaar les aan alle doelgroepen (van 7-jarigen tot senioren). Een voorwaarde om bij de SKVR muzikles te geven, was deelname aan de wijkorkesten. Hoewel niet Rudi's favoriete bezigheid, begint hij de wijkmuzieklessen wel meer te waarderen.

### **Muzikale vaardigheden: ritme, samenspelen en de basis**

Rudi vertelt: “Ik heb mijn methodiek gaandeweg moeten leren. Naast drummen gaat het vooral om ritmegevoel. Dat probeer ik de kinderen te leren door ze woordjes te laten zeggen, klanken te laten maken en loop- en klapspelletjes te doen, want als drummer moet je coördinatie aanleren. Daarnaast doe ik ook percussie. Dat is niet alleen praktisch omdat niet alle kinderen achter een drumstel kunnen zitten tijdens de orkestlessen, maar ook omdat de basisvaardigheid, ritmegevoel, overgebracht kan worden door het leren spelen van andere instrumenten. Zo leren de kinderen ook samenspelen: ik probeer ze dan een andere partij te laten spelen, zodat ze kunnen horen dat ze allebei iets anders spelen, maar dat het wel bij elkaar past.” In het eerste jaar traint Rudi ook het gehoor van de leerlingen, zo leren ze niet alleen noten lezen, maar ook klanken spelen. Het repertoire bestaat uit bouwsteentjes, er wordt niet vanuit een bepaald genre gespeeld en Rudi brengt zelf alle nummers in die gespeeld worden. Er zit wel een plan achter de lesopbouw, maar omdat je altijd voor verrassingen komt te staan, is de lesopbouw eigenlijk flow-gestuurd. De oefeningen zijn geheel groepsgestuurd en gebaseerd op een doorlopend proces van het aanleren van basisvaardigheden. “Je kunt de lat nooit heel hoog leggen. Maar het moet gewoon strak zijn, dus je moet streng en duidelijk zijn in wat je wilt.”

### **Meerwaarde wijkorkest?**

Rudi vindt het zeer belangrijk dat ouders hun kinderen zien: “Ieder kind wil immers dat zijn of haar papa of mama in de zaal zit. Ook voor de ouders is dat belangrijk omdat ze tijdens de orkestoptredens zich misschien realiseren dat dit belangrijk is voor hun kind. De kinderen komen normaal nooit in aanraking met muziek maken op deze manier. En een samenwerking met bijvoorbeeld het Rotterdams Philharmonisch Orkest moet gewoon een hoop indruk maken”.

### **Sociale vaardigheden: luisteren, vragen stellen en regels**

Hoewel Rudi zichzelf absoluut niet ziet als iemand die bepaalde rollen van een sociaal werker op zich neemt, stuurt hij in zijn lessen wel aan op naar elkaar luisteren (“een gevecht dat je nooit gaat winnen”), en vooral ook op het belang van vragen stellen: “Ik heb bijvoorbeeld een jongen gehad die de hele tijd ontzettend aan het stieren was. Op een gegeven moment merkte ik gewoon dat hij het niet snapte. Dus ik spoorde hem aan om het gewoon een keer te spelen. Toen begon hij opeens te huilen. Ik heb hem apart genomen buiten de klas en uitgelegd dat als je iets niet snapt dat je het dan gewoon moet vragen. Hij deed daarna enthousiaster mee. Ik hoop dat hij zich uiteindelijk ook anders gaat opstellen in het leven. Dat vind ik een belangrijk aspect van de les.”

Verder worden er strenge regels gehanteerd met betrekking tot het vergeten mee te nemen van materiaal. Er wordt altijd gezamenlijk opgebouwd en afgebroken. Een mooi sociaal effect dat de wijkmuziekschool heeft op de kinderen, is volgens Rudi het ontstaan van een groepsgevoel: “Op een gegeven moment wordt het echt een drumclubje”. Tevens werkt de les volgens hem empowerend: “Ik zeg dan ‘kom op, probeer het nou’ en ‘je kunt het wel’ of ‘jij kunt het ook!’ En je merkt dat het de leerlingen echt wel verandert. Zoals met dat jongetje, hij is daar echt wel beter van geworden...”

### **Talentontwikkeling**

Hierover zegt Rudi: “Je hebt altijd wel een aantal muzikaal slimme jongetjes en jongetjes die zwakke broeders zijn.” Er stromen dit jaar waarschijnlijk twee leerlingen door naar de muziekschool.

### **Wijkorkestmethodiek?**

Het kernaspect voor een wijkmuziekschoolmethode zou volgens Rudi bij de muzikale basisvoorwaarden, gekoppeld aan sociale ontwikkeling, moeten liggen. De vrijheid die de docenten nu hebben om hun eigen methodiek te gebruiken ervaart hij als heel belangrijk: “Er moet geen protocol komen voor hoe de lessen gegeven moeten worden. Verder is het belangrijk dat de orkestmuziek beter wordt afgestemd op wat er mogelijk is met de instrumenten als leerlingen nog niet zo'n hoog niveau hebben. Tevens is de afstemming en de binding met de partnerscholen belangrijk.”

## Essentiële keuzes in repertoire en lerende context

Docenten hebben zichzelf ook gescoord op een negenpuntsschaal op de eerdergenoemde essentiële keuzes voor de methodiek. De essentiële keuzes waren:

### Repertoire (artistieke context)

Repertoire is keuze van docent versus keuze van leerlingen.

Bestaande nummers versus vanuit improvisatie

Westerse klassieke muziek versus ontleend aan niet-westerse muziek

Westerse popmuziek versus geheel georiënteerd op Urban en R&B muziek

### Lerende context

Notatie versus auditief

Overdracht docentgestuurd versus door leerlingen onderling/peers<sup>14</sup>

Planmatige opbouw versus flow-gestuurde opbouw

Oefeningen hebben een individuele focus versus zijn allemaal groepsgericht.

Procesoriëntatie (lang en stapsgewijs) versus productoriëntatie (kort en naar buiten gericht)

We hebben de docenten gevraagd op een lijn aan te geven in welke mate zij in hun lessen gebruik maakten van de uitgangspunten. Het gekleurde blokje geeft aan hoe de docent zichzelf positioneerde en de letter in het blokje verwijst naar de naam van de docent. De docenten hebben zichzelf als volgt gescoord:

### Repertoire

	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	
inbreng docent	R	W	D							inbreng leerling
	I									

	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	
bestaande nummers	W	C								improvisatie
	I	R								
	D									

	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	
Westers klassiek	W			D	C					niet-westers Vooral Kinderliedjes! R: nvt: drums
				I						

<sup>14</sup> Deze oppositie wordt vaak formeel en informeel leren genoemd.



	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	
Westers pop	W		C							urban R en I: nvt
	D									

### Lerende context

	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	
notatie	D	W	I	C	R					auditief

	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	
docent gestuurd		W	D		R		I			Peer-learning
			C							

	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	
Plan			D	W	R		C			Flow
							I			

	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	
individuele oefeningen			C	W	D		I		R	groeps- oefeningen

	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	
Procesoriëntatie: M-vaardigheden			I				D			Product oriëntatie: snel resultaat  C: nvt
			R							
			W							

### Analyse

Ook al geeft 65% van de deelnemers aan dat zij door de wijkorkesten beter muziek zijn gaan maken (Ranshuysen, 2010: 31) ervaren de docenten het werken met de wijkorkesten vooral als een sociale activiteit. Hoewel ze heel betrokken zijn bij de leerlingen, ervaren ze het toch als een frustratie dat zij deze leerlingen weinig muzikale vaardigheden kunnen leren. Hun beroepseer lijken ze te ontlenen aan de overdracht van grijpbare aspecten van muziekbeoefening, zoals techniek en vaardigheidstraining, een werkwijze die in de reguliere muziekschoolpraktijk uitgangspunt is (zie hoofdstuk 1, 10:12). Daarbij focussen zij op de actieve muziekbeoefening. Ze lijken zich er te weinig van bewust dat zij bijdragen aan de allereerste fase van talentontwikkeling: het ontkiemen van talent.

De relatie tussen receptieve muziekparticipatie en het leren een instrument te bespelen wordt niet uitgewerkt in de lessen. Cultuurparticipatie wordt voor 'granted' genomen doordat er muziek gemaakt wordt en incidenteel naar De Doelen gegaan wordt. Ook het gegeven dat de lessen op een locatie plaatsvinden waar wel eens muzikoptredens zijn, wordt verondersteld bij te dragen aan de cultuurparticipatie. Uit de enquête blijkt in elk geval wel dat de helft van de deelnemers nieuwe plekken leert kennen, waardoor de omgeving van de kinderen vergroot

wordt. Bij de andere projecten van Music Matters is dit effect overigens (veel) groter. (Ranshuysen 2010, 34).

Er bestaat geen specifiek voor de wijkorkesten ontwikkelde methodiek. Docenten werken met hun eigen aanpak en wisselen geen ervaringen uit. Hun aanpak verschilt blijkens hun scores op lerende context. In hun muzikale oriëntatie zijn ze met name gericht op de westers klassieke muziek. Docenten hechten daarbij aan het vergroten van de mogelijkheden van kinderen om muziek te leren via de notatie. Het streven van Doron Peper om de wijkorkesten niet uitsluitend aan de traditionele westerse muziekpraktijk te spiegelen heeft in de praktijk van de docenten weinig handen en voeten. De docenten geven vooral vorm aan de uitgangspunten die in hoofdstuk 1 (pag. 10:12) over wereldmuziekscholen zijn genoemd: de balans tussen auditieve en notatiebenaderingen, de integrale muziekbenadering, de centrale rol van de docent in het leerproces en de focus op individuele vaardigheidstraining. Ze spiegelen zich niet aan meer informele leerstrategieën of aan een meer interactief leiderschap zoals in de Guildhall-praktijk.

Bij de effecten op het gebied van talentontwikkeling (hoofdstuk 2:33) constateerden we een mogelijk verschil in verwachtingen van deelnemers en docenten. Docenten zien het gaan deelnemen aan meer formeel georiënteerd muziekonderwijs (in de westerse klassieke muziek) als talentontwikkeling. Leerlingen denken eerder aan een informele leersetting, bijvoorbeeld leren via Youtube, vanuit een eigen repertoire enz. Een verdergaande mix van formeel en informeel leren is wellicht een nieuwe uitwerking van wijkorkesten nieuwe stijl.

Docenten hebben grote behoefte aan passend repertoire: vooral kinderliedjes, die op alle vaardigheidsniveaus kunnen worden gebruikt. Sommige docenten hechten aan een wereldcanon, maar het belangrijkste is dat het repertoire eenvoudig in de lessen gebruikt kan worden. De bewering van Leo Molendijk (Hoofd Educatie bij Codarts) dat repertoire ‘te vluchtig en te sterk doelgroep gebonden is’ om als basismateriaal in een opleiding tot docerend musicus te worden onderwezen, wordt door de docenten niet gedeeld: zij zouden een gezamenlijke pool zeer op prijs stellen. (Van der Geest, 2010, samenwerkingsonderzoek, bijlage 3,4,5: 36:38, interview LM). Eén docent legt in haar zoektocht naar een methodiek nadruk op hoe je het samenspelen, het orkest, meer kan gebruiken als leermoment. Andere docenten nemen waar dat het de kinderen vooral gaat om de instrumentlessen.

Er liggen zeker mogelijkheden om een methodiek ‘wijkorkesten nieuwe stijl’ te ontwikkelen. Hierin zou aandacht moeten zijn voor integratie van sociale en muzikale vaardigheden, voor leren in groepen, voor informeel leren, voor hoe je aan groepen, (die niet thuis oefenen!) toch de muzikale vaardigheden kan overdragen, voor hoe je via actieve muziekbeoefening ook aan receptieve cultuurdeelname werkt en aan een breed reservoir van wereldrepertoire. Hieronder doen we een aantal concrete aanbevelingen om de aanpak van de wijkorkesten meer te profileren.

## Aanbevelingen

### Naar een methodiek voor Wijkorkesten Nieuwe Stijl?

**Muziekeducatieve doelen staan centraal stellen.** Uitgangspunt moeten muziekeducatieve doelen zijn. Daar zit de kracht en de motivatie van docenten en het bijzondere van het aanbod voor de deelnemers. Daarbij is het duidelijk dat de wijkorkesten muziekeducatie bieden op het allereerste niveau van talentontwikkeling, waarbij het toegankelijk maken van de muziek voor de deelnemers het uitgangspunt is.

Echter, het zou verhelderend zijn voor de methodische aanpak als er duidelijkheid komt of wijkorkesten een introductie zijn op de westerse manier van muziek maken en muziekbeleving (plek van notatie, referenties aan westerse klassieke muziek) of dat er naar een genrevrij aanbod wordt gestreefd, gebaseerd op een wereldrepertoire.

Bovendien, zien veel docenten de wijkmuziekscholen als een opstapje naar de ‘echte’ muziekschool. De huidige werkwijze op de reguliere muziekschool sluit nog weinig aan bij de meer informele manier waarop kinderen van huis uit bekend zijn met muziek maken. Hoewel het door docenten vaak als doel genoemd wordt, zou een dergelijke doorgaande talentenroute ook consequenties moeten hebben voor de methodiek van de muziekschool. Of daar kansen liggen of bereidheid is, hebben wij niet onderzocht.

**Verbinding tussen buitenschoolse en binnenschoolse leerweg maken.** De buitenschoolse aanpak, zoals de wijkorkesten, kan ondersteund worden door een verankering binnenschools zoals Doron Peper met *Ieder Kind een Instrument* een aansluiting op het zangonderwijs in de basisschool al voor ogen staat. In dat kader kan het ondersteunen van de muzikale capaciteiten van de leerkrachten van de scholen die mee doen aan de wijkorkesten deze gemengde aanpak versterken.

**Aansprekend repertoire ontwikkelen.** Docenten signaleren het ontbreken van geschikt of aansprekend repertoire. Ze noemen kinderliedjes uit allerlei culturen, eenvoudige ingangen naar R&B en digitale invloeden.

**Dit repertoire interactief beschikbaar maken via nieuwe media.** Dit repertoire zou ook breed beschikbaar gemaakt kunnen worden voor scholen en leerkrachten, zodat de deelnemers vaker met deze muziek in aanraking komen. Bovendien kunnen de gebruikers aanvullen en becommentariëren wat in welke situatie werkt.

**Teamvorming docenten bevorderen.** Veel van de docenten werken bij de wijkmuziekschool vanuit een grote motivatie om muziek voor deze kinderen toegankelijk te maken. Tegelijkertijd werken ze heel solistisch met deze doelgroep. Uitwisseling met elkaar en teamvorming kan de basis leggen voor het formuleren van een gezamenlijke methodiek waarin formele en informele aspecten een plek kunnen krijgen.

**Trainen van docenten in nieuwe vormen van muzikaal leiderschap.** Docentschap voor de wijkorkesten veronderstelt dat muziekdocenten tegelijkertijd leersituaties op muzikaal en op sociaal gebied kunnen en willen mogelijk maken (zie boven). Nu worden de sociale leereffecten nog als nevendoele benaderd. In werkwijze van bijvoorbeeld Guildhall wijst men erop dat dit juist de artistieke expertise van de docenten vergroot.

**Transfer tussen binnen en buiten muzikale doelen benoemen en uitwerken.** Een aantal binnenmuzikale vaardigheden kunnen wellicht ook buitenmuzikale effecten hebben. De transfer tussen muzikale doelen en sociale doelen is niet uitgewerkt. De vraag is over welke vaardigheden het juist moet gaan en hoe de relatie tussen binnenmuzikaal en buitenmuzikaal moet worden gelegd. Docenten noemen nu luisteren, discipline en samenspel. In de literatuur worden ook verantwoordelijkheid nemen en co-eigenaarschap als mogelijke elementen

gezien. Daarnaast bestaat er nog een heel scala aan sociale vaardigheden die door muziekprojecten ontwikkeld kunnen worden op verschillende niveaus: zelfvertrouwen, geduld en omgaan met regels. Al deze claims hebben geen duidelijke methodische uitwerking. Het is aan de vakleerkrachten om die manier van werken te expliciteren.

**Bevorderen van cultuurparticipatie door interactief concerten te programmeren die op de muzieksmaak en referentiekaders aansluiten.** Receptieve vorming is nu gericht op kennismaken met de podia in plaats van interactief betrokken worden in programmering. Waarom programmeert het Rotterdams Philharmonisch Orkest geen concert dat aansluit op de smaak van de wijkorkestleden en hun families? Voorbeelden te over: Cultuurbuur, Bollywood-concerten.

**Rol van het orkest uitwerken.** Het werken met een orkest kent nog geen eigen methodiek en wordt onvoldoende benut. Hoe je het samenspel oefent, hoe je zorgt dat een orkest zelf een meerwaarde is en wat daarin de eigen inbreng van de verschillende instrumentgroepen en de kinderen kan zijn, kan veel verder uitgewerkt worden. Ook het orkest repertoire is daarbij van belang. Misschien kan er door improvisatie (zoals in de Guildhall-werkwijze) op een eenvoudige manier een meerwaarde gerealiseerd worden.

**Ouderparticipatie muzikaal benaderen.** De rol van de ouders wordt nu vooral als stok achter de deur bij het oefenen benaderd. Een van de docenten suggereert dat wijkorkesten ook meer met muzikale deelname van ouders zouden kunnen doen. Ouderparticipatie zou iets moeten zijn, waar de ouders ook zelf iets (muzikaals) aan beleven. Te meer daar uit de enquête blijkt dat bij ruim tweevijfde van de deelnemers thuis een beetje en bij een vijfde veel aan muziek wordt gedaan (Ranshuysen 2010, 24).

**Lab: Oefenplekken creëren voor kinderen die hun muzikale vaardigheden willen verhogen.** De huidige aanpak gaat ervan uit dat kinderen thuis oefenen. Dat blijkt amper het geval. Uitgaand van een integrale manier van muziek maken, zou er naar andere mogelijkheden gekeken kunnen worden om te oefenen: de scholen stimuleren om gebruik te maken van hetzelfde repertoire voor zingen en de leerlingen uit de wijkorkesten vragen dit instrumentaal te begeleiden of oefentijd stimuleren op elke vrijdagmiddag binnenschools. Wijkcentra kunnen een instuif oefenlab aanbieden (vormen van informeel leren).

**Aanbod differentiëren.** Docenten willen graag diepgaander werken dan nu mogelijk is met de huidige aanpak. Leerlingen zien het aanbod als oriënterend. Het huidige aanbod zou meer gedifferentieerd kunnen worden: kort lopend, vaker wisselen van instrument, aanbod voor leerlingen om zelf muzikaal leider te zijn. Het aanbod is nu meteen specialistisch en duurt per definitie een jaar. Er zou een oriëntatieperiode voor de instrumentkeuze kunnen komen naast het specialistisch aanbod per instrument. Dit kan naast aanbod staan dat meer generalistisch verkennend is en ook digitaal muziek bevat.

Opties als er gekozen wordt voor een meer informele werkwijze:

**Leerlingen verantwoordelijk maken voor hun eigen muzikale ontdekkingsreis.** Het huidige aanbod en de werkwijze doet maar beperkt appèl op de leerlingen om zelf actief te worden. Instrument en docent staan centraal. Informele leerprocessen zijn relatief onbekend bij docenten als aanpak van het leerproces.

**Interdisciplinaire vormen van muziek maken opnemen in het repertoire of aanbod.** Een aansprekend repertoire zal ook deels ontleend dienen te zijn aan de huidige populaire muziek onder kinderen en jongeren. Daarin spelen technologie en interdisciplinariteit een belangrijke rol.

Aspecten van deze methodiek en het repertoire zouden ook gedeeld kunnen worden met leerkrachten van het basisonderwijs, zodat de muzikale context van deelnemers nog completer wordt.

## **Case study R'Voices**

### **werkwijze**

R'Voices wordt uitgevoerd door Epitome Entertainment (EE2), het bedrijf van Henca Maduro en Gregory Struiken. Er is een maandelijks open podium waarin jong talent op het podium kan uitproberen hoe het is om op het podium te staan. Het wordt gehouden in het WMDC of in de LCC's in de wijken (lokale cultuurcentra).

Het heeft de vorm van een jamsessie. Een goede jamsessie is afhankelijk van een aansprekende host. Henca Maduro belichaamt het profiel van R'Voices: thuis in de Urban-scene, in de Afro-Caribische muziek en een uitstekende presentator. Er is een band beschikbaar om mensen te begeleiden. Deze instant band bestaat uit musici die aan Codarts jazz studeren. Naar aanleiding van optredens nodigt Henca Maduro mensen uit voor de workshops. De workshops zijn twee weekenddagen en gaan over presentatievaardigheden en zakelijke kanten van het muzikantenvak. Het volgen van de workshops is een voorwaarde om voorgedragen te worden voor deelname aan de VSB Music Matters Award. De finale van de Award wordt in Zuidplein gehouden en wie wint, krijgt de kans om een cd te maken. Bovendien wordt de winnaar door Music Matters gepromoot en is gedurende één jaar ambassadeur van Music Matters.

EE2 had voordat Music Matters startte al een uitgekristalliseerde formule van jamsessies en workshops. Deze formule is in Music Matters geïntegreerd en versterkt met de VSB Music Matters Award. R'Voices bereikt haar deelnemers via haar site en via direct telefonisch contact dat Henca Maduro met haar doelgroep onderhoudt: voorafgaand aan de workshop werden leden die niet kwamen opdagen opgebeld. R'Voices heeft een groot bereik in Surinaams-Caraïbische hoek, een redelijk bereik onder autochtone Rotterdammers en geen bereik in Marokkaans of Turkse muzikale kringen.

### **Succesfactoren, knelpunten, vraagstukken**

In het samenwerkingsonderzoek<sup>15</sup> zijn voor R'Voices de volgende succesfactoren en knelpunten en verbeterpunten geïnventariseerd. We beperken ons hier tot die punten die gaan over het methodisch handelen van de docent in de lessituatie

#### **Succesfactoren**

1. Het bereik van EE2 onder jongeren uit de Urban-scene
2. Hosting door Henca Maduro
3. Ondersteuning van jongeren bij de zakelijke en communicatieve kant van de eigen muziekpraktijk
4. Gebruik van sterdocenten als Tasha van Tasha's world en de aandacht voor performers personality.

#### **Knelpunten**

1. Focus ligt in geringe mate op de verbetering van de muzikale kwaliteiten van de talenten.
2. Het gebrek aan bereik onder Turkse en Marokkaanse jongeren
3. Succes van de formule is sterk persoonsgebonden

---

<sup>15</sup> Zie voor de inventarisatie van succesfactoren, knel- en verbeterpunten, bijlage 2 van het onderzoeksdeel samenwerking, MM en haar partners voor de interviews bijlage 4 van hetzelfde deelonderzoek.

## Analyse

R'Voices geeft handen en voeten aan de informele leerstrategie die in hoofdstuk 1 (pag. 17:19) is beschreven. Echter, een aantal van de kenmerken daaruit zijn weinig uitgewerkt. De kracht van R'Voices is het bereik in de Urban-scene en de aandacht voor performers personality. In de jamsessies sturen de deelnemers het proces, bepalen zelf het repertoire. R'Voices is genrevrij, maar trekt desondanks geen Turkse of Marokkaanse amateurmusici. Het gaat om een interdisciplinair muziekproces waarbij de performers personality een onlosmakelijk onderdeel is. Peerlearning is in de jamsessies niet uitgewerkt. Deelnemers geven geen expliciet commentaar op elkaar. Impliciet gebeurt het wel doordat er door nummers heen gepraat wordt. Henca als host stelt dergelijk gedrag via de microfoon aan de orde, roept op tot respect met als motto 'zij luisteren naar jou, jij dan ook naar hen!'. De deelnemers ontvangen geen muzikale feedback van de host of de band.

In de workshops zijn de codes anders. Daar wordt juist wel met een centrale rol van de docent gewerkt. Deelnemers krijgen opdrachten in de vorm van een rollenspel, zoals een radiointerview over je muziek of laten zien hoe je een soundcheck doet bij een optreden op het podium. Bij deze rollenspellen geeft de docent veel en direct feedback en peers onderling niet. In de workshops die ik gezien heb, wordt gewerkt met deelnemers van een heel verschillend ervaringsniveau: een podiumbeest naast iemand die uitsluitend thuis voor de spiegel zingt. Er wordt niet technisch op vaardigheden gereflecteerd (zoals bijvoorbeeld focus in relatie tot plek in de ruimte of adem oefeningen om de stem vrij te krijgen). Er wordt hoofdzakelijk feedback gegeven op persoonlijkheid en houding. Als deze feedback door een sterdocent zoals Tasha worden gegeven, roept het vooral ontzag op. De reactie van de deelnemers was tijdens de workshop van september 2010 afwachtend en verlegen.

R'Voices deelnemers gaan veel naar allerlei concerten, maar deze vorm van receptieve cultuurparticipatie wordt niet tot inzet gemaakt bij actieve muziekbeoefening, niet door de deelnemers, niet door de docenten.

## Vraagstukken

Knelpunten in de methodiek van R'Voices zijn

Muzikale talentontwikkeling binnen jamsessies van R'Voices blijft steken bij verkenning. Muzikaal technische ontwikkeling is klein.

De balans tussen muzikale kwaliteiten en zakelijke, organisatorische kwaliteiten

Het doorontwikkelen van de rol van de docent (inclusief de feedback), er vanuit gaande dat je de deelnemers zelf verantwoordelijk wilt houden voor hun leerproces.

Het versterken van de rol van de *peers* (inclusief de bandleden) in het leerproces.

Het benutten van de muzikale gretigheid van deelnemers voor een wisselwerking tussen receptieve en actieve cultuurparticipatie.

Het bieden van een podium voor bijv. Marokkaanse en Turkse amateur-musici.

## Aanbevelingen

### Naar een R'Voices methodiek nieuwe stijl?

**Muziekeducatieve coaching binnen R'Voices versterken.** Natuurlijk is het de vraag of R'Voices op deze professionalisering zit te wachten, maar naast vergroting van kennis over muziektechnische en podiumtechnische vaardigheden zou de effectiviteit van de 'lessen' voor de deelnemers toenemen door muzikale feedback op hun idioom. R'Voices zou ook muzikale coaching kunnen bieden.

**De rol van de begeleidende band meer benutten.** Bandleden zijn thuis in het westerse idioom op muziekgebied en kunnen veel betekenen voor de groei van de deelnemers. Het zou wel betekenen dat zij binnen de informele leerstrategie die R'Voices kenmerkt, feedback zouden moeten kunnen geven. Codarts zou dit kunnen ontwikkelen, zeker nu zij een module Community Art binnen de opleiding aanbieden.

**Interactieve R'Voices/Music Matters Community vormen.** Deelnemers van R'Voices vormen in zeker zin al een sociale community. Dit kan worden uitgebouwd. Deze community kan versterkt worden door bijvoorbeeld een Music Matters Pas te verstrekken, met site en interactief forum. Met de MMPas zouden zij bijv. goedkoper naar concerten kunnen, met mensen die optreden in contact kunnen komen, leertrajecten in zang of instrumentaal kunnen krijgen of andere VIP-arrangementen. In deze community zouden verbindingen kunnen worden gelegd tussen actieve en receptieve cultuurdeelnemers en zouden manieren van elkaar helpen en feedback geven ontwikkeld kunnen worden. De deelnemers van R'Voices zijn een uitgelezen groep om een community te ontwikkelen waarin cultuurparticipatie interactief kan worden: het zijn muzikale omnivoren en ze hebben vaak een muzikale thuissituatie. Een dergelijke community kan het *peerlearning* effect meer benutten.

**Ontwikkelen van een netwerk van jamsessies met specifieke profielen** zoals bijvoorbeeld een specifieke jamsessie van Marokkaanse en Turkse amateur-muzikanten. Een ander alternatief is een hardcore/metal profiel, dat populair is bij sommige autochtone groepen. Dit zou een Magreb-/Levant-versie van R'Voices kunnen zijn, met een band die ook vanuit vijftonige toonladders kan improviseren. Voor de ontwikkeling van een netwerk onder deze musici zijn misschien andere sleutelfiguren en een andere host, naast Henca Maduro, nodig. Vanuit dit netwerk van jamsessies zou je naar de workshops van R'Voices kunnen instromen.

**Coaching en doorstroom rond R'Voices versterken.** R'Voices functioneert muzikaal gezien vooral als verkenning. Talentontwikkeling is bij R'Voices 'je eigen ding doen'. Waarom stromen R'Voices deelnemers niet in op de Vocal Summit? Het artistieke potentieel van R'Voices kan uitgebreid worden door rond R'Voices een netwerk van talentontwikkelaars met 'coaching'-ambities op te bouwen.

## ***B. Leereffecten in samenwerking: Samenwerkingsonderzoek Music Matters en haar partners***

### **Inleiding**

In het kader van Muziekeducatieve effecten van Music Matters zijn de leereffecten in de samenwerking van Music Matters met de betrokken organisaties kwalitatief onderzocht. Dit deelonderzoek is losstaand uitgevoerd. De resultaten van dit onderzoek zijn in een ronde tafel op 18 maart 2010 voorgelegd aan alle partners die op basis daarvan hun aanbevelingen aan Music Matters kenbaar hebben gemaakt. Hieronder vindt u de vraagstelling van het samenwerkingsonderzoek naar Music Matters en haar partners over de leereffecten op gebied van samenwerking. Daarna volgt de samenvatting van de inzichten uit het kwalitatief onderzoek en het advies van de onderzoekers aan Music Matters naar aanleiding van het kwalitatief onderzoek waarbij de aanbevelingen van de partners op de ronde tafel in het eindadvies van de onderzoekers is verwerkt. Deze tekst is eerder verschenen als Eindadvies van het Samenwerkingsonderzoek, Music Matters en haar partners (Van der Geest, 2010).

### **Vraagstelling van het onderzoek**

Concreet gaat het om vier deelvragen:

1. Wat is de aard van de aan Music Matters deelnemende organisaties?
2. In hoeverre komen nieuwe samenwerkingsvormen tot stand en wat houdt deze samenwerking in?
3. Wat zijn succesfactoren en knelpunten bij het inbedden van de binnen Music Matters ontwikkelde projecten in (gevestigde) instellingen of organisaties?
4. Wat is de effectiviteit van de methoden die door de staf van Music Matters worden toegepast als het gaat om het stimuleren van nieuwe, beklijvende vormen van 'creatief partnerschap'?

Uit de doelstellingen van Music Matters komen de volgende punten als criteria voor succes in samenwerking in het netwerk naar voren:

- Inbedding van in Music Matters ontwikkelde projecten en formats in (gevestigde) instellingen en organisaties. Hierbij moet ook de rol van externe financiering in ogenschouw genomen worden.
- Indicaties dat participerende muziekdocenten nieuwe werkwijzen ontwikkelen door hun deelname aan Music Matters en daar ook in andere situaties mee aan de slag gaan.
- Indicaties dat de (nieuwe) methodieken die nodig zijn voor de praktijken van Music Matters serieus genomen worden door muziekopleidingen en een plek krijgen in hun onderwijs.

Voor beantwoording van de vraagstelling is gesproken met 14 partners uit projecten die onder Music Matters vallen en met de directeur van Music Matters. Daarnaast is er één project geobserveerd. Music Matters onderhoudt in haar projecten rechtstreeks contact met culturaanbieders en via het project indirect contact met sleutelfiguren uit de wijk, brede school of het jongerenwerk. De samenwerking met deze indirecte partners is niet het onderwerp van onderzoek geweest, wel is er per project (waar mogelijk) met een vertegenwoordiger van deze projectdeelnemers gesproken.

Op basis van analyse van de interviews worden de vier bovenstaande vragen beantwoord. De eerste drie deelvragen van de onderzoeksvraag worden afgerond met een door de onderzoeker geformuleerd dilemma om het perspectief op ontwikkelingen in de samenwerking in en met



Music Matters te schetsen. De vierde deelvraag leidt tot een suggestie voor herijking van de rol van Music Matters. De bovengenoemde criteria voor succes zijn uitgangspunt geweest voor beantwoording van deelvraag 3 in het onderzoek<sup>16</sup>.

In het onderzoek hebben we te maken met twee typen organisaties, te weten organisaties uit het formele (reguliere, structureel gesubsidieerde) circuit en het informele (non reguliere, niet of ad hoc gesubsidieerde) circuit. Dit onderscheid, dat uitgangspunt was van het onderzoek, komt terug in de aard van de deelnemende organisaties (deelvraag 1), blijkt gevolgen te hebben voor de samenwerkingsrelaties (deelvraag 2) en kleurt de mogelijkheden om tot duurzame creatief partnerschappen tussen organisaties te komen (deelvraag 4).

## **Samenvatting en advies over samenwerking**

### **Samenvatting**

Music Matters staat goed op de Rotterdamse kaart als opkomend merk voor laagdrempelige en innovatieve muziekeducatie voor alle Rotterdammers. De kracht van Music Matters zit in de breedte van het netwerk: van klassiek tot urban, van gevestigd tot nieuwkomer en van not-for profit tot commercieel, van podiumvoorziening tot producent. De tweede grote kracht van Music Matters is hun vermogen in bilateraal verband nieuwe praktijken te ontwikkelen die aanslaan. Nu het netwerk staat, dient zich een nieuwe fase aan.

Er zit een grondige ambivalentie in het brede netwerk rond Music Matters. De ambivalentie komt naar voren doordat Music Matters in staat is via kleine nieuwe spelers nieuwe praktijken te ontwikkelen, maar (nog) niet in staat is de projecten te laten landen bij de beoogde pleegouders uit de kring van geïnstitutionaliseerde spelers. Visie op talentontwikkeling en verschil in behoeftes bij de verschillende partners zijn nog onbenoemd. Evenmin is er structurele aandacht voor die nieuwe praktijken in de muziekleidingen van Codarts, noch is er toename van instroom van studenten afkomstig uit die ontluikende nieuwe praktijken.

Dit leidt tot een kernconflict dat telkens terugkomt:

In de visie op talentontwikkeling (dilemma 1).

In de visie op het gewenste aanbod van laagdrempelige muziekeducatie (dilemma 2).

In de kijk op de gewenste structurele organisatorische ontwikkeling van het veld: bestaat het muziekeducatieve landschap over vijf jaar uit veel kleine spelers of zijn de grote spelers toegankelijk geworden? Wat betekent dat voor de samenwerkingspatronen? (dilemma 3 en 4)

Dit kernconflict blijft bestaan omdat er nog te weinig onderscheid wordt gemaakt in het type partners rond Music Matters: projecthouders en stakeholders. De visies op talentontwikkeling zijn onderling onvoldoende benoemd. De samenwerkingsvorm binnen het netwerk is hoofdzakelijk bilateraal. Er wordt te weinig nagedacht over segmentering in het veld. Er bestaan te veel eilandjes. Er is behoefte aan stroomlijning, maar hoe voorkom je dat het netwerk uit elkaar valt - een toegankelijke muziekeducatie heeft alle spelers nodig - wetend dat dit een herschikking van middelen met zich mee kan brengen?

---

<sup>16</sup> In de bijlagen (3, 4 en 5) van het samenwerkingsonderzoek vindt u de lijst van geïnterviewden, de uitwerking van de interviews en de itemlijst op basis waarvan het gesprek is gevoerd. De lijst van geïnterviewden is ook opgenomen in bijlage 1 van deze rapportage.

De onderlinge samenhang in het muzikereducatief aanbod ontbreekt. Na deze eerste fase van opbouw van nieuwe praktijken is het de uitdaging voor Music Matters en haar partners om een samenhangend concept te ontwikkelen: een muzikereducatieve leerlijn, een 'curriculum' van de stad.

## **Advies**

Ontwikkel een lange termijn visie op de inhoud en vorm van het muzikereducatieve aanbod: een muzikereducatieve leerlijn voor de stad. Onderbouw dit met een kader van verschillende aanbieders die een verschillend muzikaal aanbod hebben en die zich op segmenten in de stad kunnen richten. De kracht van dit concept zal naar binnen en naar buiten vergroot worden als Rotterdam in staat is dit in het eigen netwerk zo te ontwikkelen dat visieverschillen maar ook belangen daarin opgenomen zijn. Aandachtspunten voor dit proces zijn

1. erken de verschillen (positie in het veld, visie op talentontwikkeling, visie op plek van klassieke westerse muziek in het aanbod);
2. bekijk de kansen van een meersporenbeleid voor de structuur van laagdrempelige muzikereducatie: deels in kleinschalige zelfstandige organisaties en deels via gevestigde institutionele spelers. Pas vormen van samenwerking aan op deze structuur (bilateraal, driehoeksamenwerking, netwerk);
3. maak een segmentering van de markt;
4. ontwikkel een veranderstrategie voor het muzieklandschap over 5 jaar, waarin aandacht is voor de balans tussen samenwerking en concurrentie;
5. pleit bij fondsen en de gemeente voor een passende verdeling van middelen op basis van de beoogde muzikereducatieve leerlijn;
6. ga er niet vanuit dat het budget groeit;
7. zorg dat je samen blijft optrekken.

Op basis van de voortgang naar een gemeenschappelijke muzikereducatieve leerlijn voor de stad zal de rol en taak van Music Matters de komende jaren herijkt kunnen worden en de uitbouw van het creatief partnerschap van Music Matters en haar partners versterkt worden.

Te denken valt aan taken als:

1. trekkersrol vervullen in het ontwikkelen van deze muzikereducatieve leerlijn;
2. sturende rol bij implementatie van de muzikereducatieve leerlijn en de bijpassende methodiek (betrekken van opleidingen, spelverdeler tussen aanbieders);
3. coaching en advisering van partijen bij invulling van de muzikereducatieve leerlijn;
4. in kaart brengen van hiaten in het huidige aanbod en ontwikkelen van nieuwe praktijken voor die muzikereducatieve leerlijn;
5. advisering op financieel gebied van betrokken partijen;
6. ondersteuning op gebied van bereik van jongeren, stimuleren van presentatiemomenten.

## **Advisering door partners**

Op 18 maart 2010 is het samenwerkingsonderzoek en het advies over ingangen voor leereffecten onder organisaties gepresenteerd aan de partners uit het Music Matters netwerk. Deze partners hebben de adviezen aangescherpt in de vorm van aanbevelingen.

In het onderzoek is ingegaan op drie succesfactoren voor Music Matters:

1. Vermogen nieuwe praktijken te initiëren
2. Deze praktijken in te bedden in het veld (adoptie of nieuwe levensvatbare spelers)
3. Nieuwe werkwijzen doen landen bij docenten en opleidingen

Music Matters heeft ervoor gekozen voor het aanscherpen van het advies juist de inbedding en de nieuwe werkwijzen centraal te stellen in drie werkgroepen

- Docenten. Hoe zorgen we voor voldoende docenten voor laagdrempelige muziekprojecten? (succesfactor 3)
- Betrokkenheid in de wijk als succesfactor. Hoe werken we op wijkniveau samen en zorgen we ervoor dat partners in de wijk (o.a. scholen, ouders, welzijnsinstellingen, deelgemeenten) bij een project betrokken worden? (succesfactor 2)
- Verbinding. Hoe kunnen organisaties en projecten op het gebied van muziekeducatie beter op elkaar aansluiten en elkaar versterken, zodat er een doorlopende leerlijn ontstaat? (succesfactor 2).

Drie centrale aandachtspunten uit het onderzoek zijn vooraf toegelicht:

- Het succes van Music Matters om veel verschillende partijen in de stad samen te brengen en met hen Nieuwe Praktijken te ontwikkelen.
- Het verschil in behoeftes en belangen van twee groepen partners: respectievelijk de projecthouders en de stakeholders.
- De vraag naar de optimale balans tussen samenwerking en concurrentie tussen de verschillende partners, teneinde met elkaar een doorlopende muziekeducatieve leerlijn voor jonge Rotterdammers te bieden.

## **Werkgroep docenten**

De werkgroep docenten herkende de toenemende behoefte aan een nieuw soort muziekdocent die op een informele manier kan werken in de wijken. Echter deze praktijk kampt met een imagoprobleem onder studenten.

De werkgroep beveelt aan om een brede blik te hebben bij het zoeken van deze nieuwe docent: bijscholing van zittend personeel met/op een HBO-opleiding, het opleiden van peerdocenten vanuit de informele muziekpraktijk en het onder de aandacht brengen van deze nieuwe docentenpraktijk bij MBO- en HBO-opleidingen.

Voor het imagovraagstuk wijst de werkgroep op het accentueren van de toenemende werkgelegenheid in deze praktijk en op het stimuleren van uitwisseling tussen beginnende en ervaren muziekdocenten in deze praktijk. Ze adviseren een Music Matters-keurmerk voor muziekdocenten te overwegen.

## **Werkgroep betrokkenheid in de wijk**

De werkgroep betrokkenheid in de wijk constateert dat er voor kinderen een goed netwerk is van sleutelfiguren die vraag en aanbod bij elkaar kunnen brengen, maar dat dit voor jongeren ontbreekt. Daarnaast hebben de verschillende aanbieders geen overzicht van het gehele aanbod. Evenmin zijn de verschillende talentenjachten op elkaar afgestemd.

Ze bevelen aan om een informatie infrastructuur per wijk te ontwikkelen en van daaruit naar stedelijk structuur te werken. Hierdoor kunnen aanbieders, sleutelfiguren en talenten elkaar vinden en onderling doorverwijzen. Ze hebben ook de behoefte om de vele talentenjachten te 'ranken'.

Daarnaast constateren zij een hiaat in het aanbod voor jongeren van 12 tot 16 jaar.

## **Werkgroep Verbindingen**

De werkgroep verbindingen benoemt het verschil in aanbod van kleine aanbieders tegenover de gevestigde orde: kleine aanbieders staan dicht bij de doelgroep, zijn innovatiever en

flexibeler; grote aanbieders kunnen een grotere continuïteit van het aanbod garanderen, zijn professioneler georganiseerd en kunnen eventueel bijdragen aan muzikale scholing van sleutelfiguren als leerkrachten. De grote aanbieders hebben de neiging zich vooral op hun eigen praktijk te richten. De voorbeelden in deze werkgroep gingen vooral over het aanbod aan jongeren (12+). Per onderdeel moet het Music Matters-netwerk bekijken of inbedding wenselijk is.

De werkgroep beveelt aan het aanbod voor verschillende doelgroepen in kaart te brengen en inzichtelijk te maken voor jonge Rotterdammers, hun ouders, sleutelfiguren uit de brede school en de wijk en voor de grote en kleine aanbieders (inclusief een datingsite voor mensen die mede-muzikanten zoeken).

Op basis van deze kaart en datingsite kun je kijken waar behoeftes zitten en gaten vallen, en vervolgens nieuwe praktijken stimuleren.

De tweede aanbeveling is het stimuleren van expertise-uitwisseling onder muzikanten door een 'Bootcamp aanpak': regelmatig terugkerende innovatieve workshops over de werkwijze van de nieuwe praktijk.

## **Eindadvies onderzoekers samenwerking partners**

Ook door de partners in het veld wordt een nieuwe fase van Music Matters herkend. Men deelt de observatie dat in deze nieuwe fase het accent op onderlinge afstemming en docenten moet komen te liggen.

De partners concretiseren afstemming door te vragen naar een overzicht, een kaart van het aanbod en door zichzelf de taak te stellen talenten meer door te verwijzen. Daarnaast concretiseren zij afstemming door expertise-uitwisseling onderling. Dit zou door Music Matters georganiseerd kunnen worden.

Dit lijkt de onderzoekers een goede aanpak. Daarnaast constateren wij dat de rolverdeling van de verschillende partijen bij het aanbod nog niet uitgekristalliseerd is. Daarin heeft Music Matters een rol te vervullen.

De partners concretiseren de roep om deskundige en passievolle docenten voor deze nieuwe praktijk door het pleidooi voor een brede aanpak. Ze pleiten voor een mix van maatregelen rond peerdocenten, bijscholing van HBO-docenten, een coaching op de werkvloer voor pas afgestudeerden en door activering van opleidingen om deze praktijk een meer fundamentele plek in het onderwijs te geven. Een uitdagend advies daarin is een Music Matters Certificaat voor docenten te initiëren.

De mix van maatregelen is voor deze eerste fase van het profileren van de nieuwe 'community'-docent een goede strategie, maar lerend van het inbeddingvraagstuk van de nieuwe uitvoeringspraktijken adviseren wij van meet af aan na te denken over de rol van het gevestigd onderwijs daarin.

## 4. Samenvatting en aanbevelingen

In 'De muzikeducatieve effecten van Music Matters' doen we verslag van het onderzoek naar de muzikeducatieve effecten bij deelnemers ten aanzien van talentontwikkeling en cultuurparticipatie en naar leereffecten van professionals in de organisaties die samen Music Matters vormen. Bij het laatste gaat het om leereffecten op het niveau van handelen van de professional in een leersituatie (kleinschalig) en om leereffecten op het niveau van de samenwerking tussen de Music Matters en haar partners (grootschalig).

Bij de muzikeducatieve effecten van deelnemers staan twee case studies centraal: de wijkorkesten die Music Matters samen met de wijkmuziekschool van de SKVR aanbiedt aan jongeren van 10 tot 12 jaar (de zogenaamde productiehuis-aanpak) en R'Voices, dat jamsessies en workshops aanbiedt voor jongeren (de zogenaamde showcase-aanpak). Deze beide cases zijn gevolgd in de loop van 2009. Ook bij de kleinschalige leereffecten van professionals binnen Music Matters gaat het over kansen in methodiekontwikkeling voor deze twee cases. Bij het grootschalig leereffect, namelijk de samenwerking tussen Music Matters en haar partners, zijn naast de wijkorkesten en R'Voices, Brass Meets, Gotta Sing?!, Vocal Summit, Codarts, SKVR, Theater Zuidplein en Music Matters zelf betrokken.

### Uitgangspunten voor muzikeducatie in de 21<sup>e</sup> eeuw

Allereerst is er op basis van literatuurstudie een drietal vernieuwende muzikeducatieve praktijken geschetst die voeding bieden aan Music Matters: de wereld/wijkmuziekscholen, de Guildhall-werkwijze en de informele leerstrategie op muzikgebied. Deze praktijken zijn ontstaan als reactie op vier ontwikkelingen die de context van muzikeducatie ingrijpend veranderen: de veranderende samenstelling van de Nederlandse bevolking, globalisering van de muzik, technologische ontwikkelingen en de opkomst van de hiphopmuzik en de bijbehorende cultuur. Op muzikeducatief gebied zijn de Music Matters projecten te plaatsen in deze drie muzikeducatieve praktijken. Music Matters streeft ernaar de uitgangspunten die in de nieuwe praktijken ontwikkeld zijn, concreet te maken op een manier die voor de eenentwintigste eeuw passend is. Belangrijke aandachtspunten voor een muzikeducatie nieuwe stijl vormen:

op artistiek gebied: de mate van genrevrij werken of inbrengen van nieuwe genres, de plek van improvisatie en compositie, de interdisciplinaire invloeden en het repertoire;

op gebied van overdracht (lerende context): het co-eigenaarschap van deelnemers, de vorm van het muzikaal (artistiek) leiderschap, de mate van benutten van informeel leren en peers in het leerproces, de mate waarin de focus op individuele vaardigheidstraining ligt of op collectieve leerprocessen en de plek van notatie;

op gebied van sociaal culturele context: de aandacht voor de performers personality, de aandacht voor de (informele) context waarin de muzik beleefd en geleerd wordt, het zoeken van verbinding met de natuurlijke omgeving van de amateur-muzikant en de mate van aansluiten op de muzikale voorkeur van de deelnemers<sup>17</sup>.

Music Matters legt voor muzikeducatie het accent op talentontwikkeling en heeft als neven doel 'cultuurparticipatie'. Talentontwikkeling wordt door actieve muzikbeoefening geconcretiseerd en bij cultuurparticipatie wordt gefocused op receptieve muzikdeelname met accent op het verbreden van de eigen muzikvoorkeur. De invulling van deze twee concepten

---

<sup>17</sup> De neveneffecten van muzikeducatie op sociaal niveau wordt in de rapportage over sociale effecten door Sandra Trienekens uitgewerkt.

vraagt onder invloed van de bovengeschreven ontwikkelingen in muziekeducatie om meer oog voor individualisering en voor interactie en dynamiek.

## **Terminologie voor talentontwikkeling en cultuurparticipatie**

Vervolgens kijken we met deze theoretische kaders in ons achterhoofd naar de behaalde muziekeducatieve effecten onder deelnemers. Over het algemeen zijn de deelnemers tevreden met de resultaten van de projecten waaraan ze deelgenomen hebben.

Aan de hand van de theorie concluderen we wel dat tussen de deelnemende projecten nog geen samenhangende terminologie ontstaan is. We bieden via twee schema's een voorzet voor deze terminologie door de projecten in te delen op hun aanpak, hun fase van talentontwikkeling, de wijze waarop cultuurparticipatie wordt ingevuld, het achterliggend motief voor talentontwikkeling en de structuur van de leersetting. Hierdoor kunnen verschillen en overeenkomsten in definities van talentontwikkeling en cultuurparticipatie en de daarbij behorende praktijken geëxpliciteerd worden. Dat lijkt een voorwaarde om doorstroom tussen de diverse projecten van Music Matters meer op gang te brengen. Dit kan bijdragen aan het fundament van een muziekeducatieve leerlijn voor de stad. Dit is een van de aanbevelingen uit het samenwerkingsonderzoek dat in april 2010 is afgerond (Van der Geest, 2010).

Wanneer we inzoomen op talentontwikkeling bij de deelnemers van de wijkorkesten zien we dat de verwachtingen van de deelnemers en van de docenten over de lerende context van talentontwikkeling nog al uiteen loopt. De kennismaking die de deelnemers nastreven zou wel eens informeel georiënteerd kunnen zijn. Voor verdieping van hun muzikaal talent zou voor (een deel van) de deelnemers aansluiting op informele leersstrategieën van belang kunnen zijn. De docenten interpreteren talentontwikkeling als doorstroom naar een formele lerende context ontleend aan een westers klassiek idioom. De kinderen zitten qua muziekvoorkeur dicht bij muzieksoorten die bij informele leerstrategieën passen en hebben mogelijk in hun thuissituatie daar ook ervaring mee. Het perspectief van kinderen op verdiepend muziekonderwijs lijkt niet zomaar overeen te komen met dat van docenten.

R'Voices geeft vorm aan talentontwikkeling via een informele leersetting. De unieke kracht R'Voices ligt in het 'je eigen ding doen' op het podium en het versterken van de zakelijke en organisatorische kanten van de deelnemers. Daarmee vormt R'Voices een eiland binnen de verschillende Music Matters-projecten en is de doorstroom van de deelnemers naar andere projecten beperkt. Dit is een aandachtspunt dat organisatorisch (bijvoorbeeld via een netwerk van jamsessies die via de informele leerstrategie werken) of muziekeducatief (via training van de begeleiders en methodiekontwikkeling) uitgebouwd kan worden. Dat zou een innovatie van de showcase-aanpak betekenen.

Bij het evalueren van de behaalde effecten op gebied van cultuurdeelname volgens de deelnemers signaleert Ranshuysen dat de werking van Music Matters projecten op het nevendoeel 'receptieve cultuurparticipatie' beperkt is. (Ranshuysen, 2010: 37) Daarvoor dragen we twee verklaringen aan: de wijze van het operationaliseren van receptieve cultuurparticipatie in de vragenlijsten is niet compleet genoeg en bij het realiseren van receptieve cultuurparticipatie spelen veel meer factoren een rol dan deelname aan een Music Matters-project. Receptieve cultuurparticipatie vormt een langetermijneffect met meerdere oorzaken. Daarbij vallen factoren op als de mogelijk te verwachten sociale stijging van de deelnemers van Music Matters (1) (veel laaggeschoolde ouders, veel allochtonen waardoor sociale stijging via onderwijs aannemelijk is) en een hoge mate waarin de thuisomgeving muzikaal actief is (2). Opleidingsniveau en cultuurdeelname van ouders vormen twee belangrijke indicaties voor een culturele levensloopbaan.

Tenslotte merken we op dat podia de receptieve cultuurdeelname van deelnemers van bijvoorbeeld de wijkorkesten of R'Voices dynamischer zouden kunnen benaderen: door het

aanbod niet te beperken tot gevestigde kunst op gevestigde plekken en door interactie met publieksgroepen, o.a. via *social communities*. Tegelijkertijd zien we dat de projecten op receptieve cultuurdeelname geen actieve strategie voeren.

## De muziekprofessional van de 21<sup>e</sup> eeuw

Wat betreft leereffecten van de samenwerkende uitvoerders gaan we eerst in op in op het kleinschalig leereffect: het handelen van de professional in een lessituatie.

Bij de wijkorkesten zien we dat er nog geen specifieke methodiek voor de wijkorkesten aan het ontstaan is. Docenten werken met hun eigen aanpak en wisselen geen ervaringen uit. Ze verschillen onderling in hun wijze van overdracht en sluiten ook niet naadloos aan op de meer informele verwachtingen van hun deelnemers. In hun muzikale oriëntatie zijn ze m.n. gericht op de westerse klassieke muziek, terwijl hun deelnemers het meest houden van hiphop. Docenten hechten daarbij aan het vergroten van de mogelijkheden van kinderen om muziek te leren via de notatie. Docenten hebben grote behoefte aan passend repertoire: vooral kinderliedjes, die op alle vaardigheidsniveaus kunnen worden gebruikt. Sommige docenten hechten aan een wereldcanon, maar het belangrijkste is dat het repertoire eenvoudig in de lessen gebruikt kan worden.

We doen een veertiental aanbevelingen om een methodiek ‘Wijkorkesten nieuwe stijl’ te ontwikkelen. Deze aanbevelingen zijn (zie ook pag 51-52):

1. Muziekeducatieve doelen staan centraal stellen
2. Verbinding tussen buitenschoolse en binnenschoolse leerweg maken
3. Aansprekend repertoire ontwikkelen.
4. Dit repertoire interactief via nieuwe media beschikbaar maken
5. Teamvorming docenten bevorderen
6. Trainen van docenten in nieuwe vormen van muzikaal leiderschap
7. Transfer tussen binnen- en buitenmuzikale doelen benoemen en uitwerken
8. Bevorderen van cultuurparticipatie door interactief concerten te programmeren die op muzieksmaak en referentiekader aansluiten
9. Rol van het orkest uitwerken
10. Ouderparticipatie muzikaal benaderen
11. Lab creëren: Oefenplekken voor kinderen die hun muzikale vaardigheden willen verhogen.
12. Aanbod differentiëren
13. Leerlingen verantwoordelijk maken voor hun eigen muzikale ontdekkingsreis
14. Interdisciplinaire vormen van muziek maken opnemen in het repertoire of aanbod

Centraal in deze aanbevelingen staat het systematisch stimuleren van uitwisseling tussen docenten onderling, binnen een methodiek waarbij inbreng van leerlingen, informeel leren en interactieve vormen van muzikaal leiderschap en de keuze voor repertoire uitgangspunten zijn. Aspecten van deze methodiek en het repertoire zouden ook gedeeld kunnen worden met leerkrachten van het basisonderwijs, zodat de muzikale context van deelnemers nog completer wordt.

Bij R’Voices wordt gebruik gemaakt van een informele leerstrategie. Echter, een aantal van de kenmerken daarvan zijn weinig uitgewerkt. Het gaat daarbij om peerlearning, muzikale coaching door de host of door bandleden, het gebruik van technische feedback bij het coachen tot performers personality en het creëren van een social community waarin ook de receptieve cultuurdeelname tot inzet van het leerproces kan worden gemaakt. De balans tussen muzikale kwaliteiten en zakelijke, organisatorische kwaliteiten slaat nu nog te eenzijdig door naar de zakelijke kanten. Daarnaast lukt het R’Voices niet om een podium te bieden aan Marokkaanse en Turkse amateur-musici. Om de succesformule die R’Voices is te versterken, doen we een

vijftal aanbevelingen. Het gaat daarbij om het versterken van meer showcase-georiënteerd aanbod, zodat er een breder en gevarieerder veld ontstaat, naast een investering in het muzikaal leiderschap in de showcase-aanpak.

De aanbevelingen voor R'Voices nieuwe stijl zijn (zie ook pag 55):

1. Muziekeducatieve coaching binnen R'Voices versterken
2. De rol van de begeleidende band meer benutten
3. Interactieve R'Voices/Music Matters Community vormen
4. Ontwikkelen van netwerk van jamsessies met specifieke profielen
5. Coaching en doorstroom rond R'Voices versterken

Bij de leereffecten op gebied van samenwerking tussen de verschillende organisaties die samen Music Matters vormen, constateren we dat Music Matters een nieuwe fase aan het ingaan is. In deze nieuwe fase zal het accent op onderlinge afstemming tussen de projecten en docenten en hun methodiek komen te liggen.

Afstemming is aan de ene kant het scheppen van overzicht, een kaart waar de partners om vragen maar heeft ook een inhoudelijke kant: een leerlijn waarin alle muziekeducatieve projecten in de stad elk vanuit hun eigen kracht een bijdrage aan leveren. De – interactieve - dirigent van die leerlijn zou Music Matters kunnen zijn.

Afstemming kan ook gerealiseerd worden door expertise-uitwisseling onderling. Partners pleiten daarvoor en onderzoekers onderstrepen het belang om tot 'muziekeducatieve methodieken nieuwe stijl' te komen. De partners concretiseren de roep om deskundige en passievolle docenten voor deze nieuwe praktijk door het pleidooi voor een brede aanpak. Ze pleiten voor een mix van maatregelen rond peerdocenten, bijscholing van HBO-docenten, coaching op de werkvloer voor pas afgestudeerden en activering van opleidingen om deze praktijk een meer fundamentele plek in het onderwijs te geven. Aandachtspunt daarbij vormt volgens de onderzoekers om het aangeven van kaders waaraan 'de nieuwe stijl' zou moeten voldoen. Ook daar is het interactief leiderschap van Music Matters cruciaal.

## **Rol van Music Matters voor muziekprofessionals**

Music Matters krijgt in dit proces de rol om een langetermijnvisie op de inhoud en vorm van het muziekeducatieve aanbod: het ontwikkelen van een muziekeducatieve leerlijn voor de stad. De kracht van dit concept zal naar binnen en naar buiten vergroot worden als Rotterdam in staat is dit in het eigen netwerk zo te ontwikkelen dat visieverschillen, maar ook belangen, daarin opgenomen zijn. Op basis van de voortgang naar een gemeenschappelijke muziekeducatieve leerlijn voor de stad zal de rol en taak van Music Matters de komende jaren herijkt kunnen worden en kan het creatief partnerschap van Music Matters en haar partners uitgebouwd worden.

Te denken valt aan taken als:

1. trekkersrol vervullen in het ontwikkelen van deze muziekeducatieve leerlijn;
2. sturende rol bij implementatie van de muziekeducatieve leerlijn en de bijpassende methodiek (betrekken van opleidingen, spelverdeler tussen aanbieders);
3. coaching en advisering van partijen bij invulling van de muziekeducatieve leerlijn;
4. in kaart brengen van hiaten in het huidige aanbod en ontwikkelen van nieuwe praktijken voor die muziekeducatieve leerlijn;
5. advisering op financieel gebied van de betrokken partijen;



6. ondersteuning op het gebied van bereik van jongeren, het stimuleren van presentatiemomenten.

## **Tot slot**

Na twee jaar Music Matters intensief volgen heb ik een diep gevoel van respect voor de inzet en de creativiteit van alle betrokkenen gekregen. Er wordt met veel inzet gewerkt aan een praktijk van muziekeducatie die past in de eenentwintigste eeuw. Niks geen linkse hobby, gewoon werken aan de kennisontwikkeling van een nieuwe generatie. Alle ingrediënten voor een duurzame innovatie zijn aanwezig: de visie om alle kinderen en jongeren in Rotterdam te laten proeven aan muziek, een grote diversiteit in bereik, het lef om innovatieve formules uit te proberen, doorzettingsvermogen, aandacht voor de artistieke impuls van professionals en vooral de wens om met elkaar mooie muziek te maken.

De aanbevelingen in dit muziekeducatieve gedeelte van het onderzoek focussen zich op meer samenhang creëren. We richten ons op de professionals met de oproep met elkaar de methodische uitgangspunten te expliciteren en op het Music Matters-bureau met de oproep als de spin in het netwerk Music Matters richting te geven. Door de aandacht zo te vestigen op verdere professionalisering van het netwerk bestaat de kans dat de aandacht zich vooral gaat richten op de professionals onderling en dat hun kijk zich naar binnen richt. Ook al betreffen onze adviezen vooral de professionals, het is niet voor niets dat we in dit onderzoek veel aandacht geven aan de stem van de deelnemer. Zonder een variëteit aan deelnemers had Music Matters mensen niet kunnen raken. En daarmee komen we tot het allerlaatste advies van dit rapport: laat de stem van de deelnemers ook in de volgende fase van Music Matters helder en vol doorklinken.

Nelly van der Geest, juli 2010

## Geraadpleegde Literatuur

- Boele van Hensbroek, P. et al., **Underground Theory 06: nieuw cultureel burgerschap**, Arnhem: Stichting Interart, 2006
- Bogt, ter in René Diekstra, Michel Hogenes (red), **Harmonie in gedrag**, *de maatschappelijke en pedagogische betekenis van muziek*, Uitgave: Karakter BV, Uithoorn 2008
- Bor, J., **en toen was er werelddans...**, Oratie Universiteit Leiden, 2008.
- Brinner, B (1995) **Knowing music, making music**, *Javanese Gamelan and the Theory of Musical Competences and Interaction*, Uitgave: University of Chicago Press.
- Van den Broek, A., De Haan, J., Huysmans, F., **Cultuurbewonderaars en cultuurbeoefenaars**, *Trends in cultuurparticipatie en mediagebruik*, Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag, mei 2009
- Broekman, K (2007) Verslag Expert meeting: **Creative collaborations**. Uitgave: Yo-OperaFestival.
- Diekstra, R. & Hogenes, M. (red), **Harmonie in gedrag**, *de maatschappelijke en pedagogische betekenis van muziek*, Uitgave: Karakter BV, Uithoorn 2008
- Dibbits, H; Hermans, R; Knol, J; Luiten, G; De Neef, T; Strouken, I;(red.) **Splitsen of Knopen**, *over Volkscultuur in Nederland*. Nai Uitgevers, Rotterdam 2009
- Frowijn, R. in René Diekstra, Michel Hogenes (red), **Harmonie in gedrag**, *de maatschappelijke en pedagogische betekenis van muziek*, Uitgave: Karakter BV, Uithoorn 2008
- Galdewey, R. **Urban Noligy**, *Urban arts in Nederland*. [www.vmbokunstenars.nl](http://www.vmbokunstenars.nl)
- Ganzeboom, H, Haanstra, F en Nagel, I, **Cultuurdeelname in de levensloop**: de invloed van ouders, school en buitenschoolse kunsteducatie uitg; LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie. Utrecht, (Katernen Kunsteducatie, ISSN 0927-1686; 12), 1996
- Geest, N van der, **Samenwerking, Music Matters en haar Partners**, Uitg. HKU, 2010
- Geest, N van der, **Eindadvies, Music Matters leereffecten samenwerking**, uitg. HKU, 2010
- Geest, N. van der en C. Serkei (red.) **De brug is van niemand**, *over de kwaliteit van talentontwikkeling*, uitgave IF&TB Amsterdam, december 2009
- Geest, N. van der en M. Vlied **Talentontwikkelingsprojecten Doen**, *onderzoek naar bereik en doorstroom* –interne opdracht van Stichting DOEN uitg. DOEN/HKU, 2008
- Green, L. Music, **Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy**. Uitgave:
- Hendrickse en Thomson in George Odam, Nicolas Bannan, (ed), **The Reflective Conservatoire** Uitgave, The Guildhall school of Music & Drama, London, 2005
- Knulst, W.P. **25 jaar onderzoek naar de diversiteit van het vrijetijdsgedrag**. In: S.M. Lindenberg en H.B.G. Ganzeboom (red.). Verklarende sociologie. Opstellen voor Reinhard Wippler. Amsterdam: Thesis, 1996 (311-328).
- Laarakker, K. **Zicht op...talentontwikkeling en cultuureducatie**, Uitg. Cultuurnetwerk

2007

Mak, P. Ninja Kors en Peter Renshaw, **Formal en Informal learning in music**. Uitgave, lectorate lifelong learning in Music, Groningen 2007

Matarasso, F. (1997) **Use or Ornament? The social impact of participation in the arts**. Comedia,

Odam, G. Nicolas Bannan, (ed), **The Reflective Conservatoire** Uitgave, The Guildhall school of Music & Drama, London, 2005

Ranshuysen, L, **Music Matters, De Meetbare Effecten**, Rotterdam, 2010

Ranshuysen, L, **Handleiding publieksonderzoek**, Boekmanstudies, Amsterdam 1999

Renshaw, P. **A Framework for Mentoring**, uitgave: [www.lifelonglearninginmusic.org](http://www.lifelonglearninginmusic.org), Augustus 2008.

Roeleveld, L.: <http://creatievpartnersutrecht.web-log.nl/> verslag bezoek aan London inclusief Connect project van Guildhall School of Music

Schippers, H. **Harde Noten**, *Muziekeducatie in wereldperspectief*, in: Cultuur en Educatie 9, Uitgave, Cultuurnetwerk Nederland Utrecht, 2004

Schippers, H. **One monkey, no show**, *culturele diversiteit in de Nederlandse muziekeducatie*, Uitgave Cultuurnetwerk 1995.

Schreuder, A. **Multiculturele variaties in muziek educatie**, Uitgave, Lectoraat Kunst en cultuureducatie, AHK, Amsterdam, 2008

Trienekens, Sandra, **Kunst en sociaal engagement: een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en de gemeenschap**. Cultuur + Educatie 17. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2006

Trienekens, S. & L. Van Miltenburg (2009) **De Zingende Stad. Sociale en culturele effecten van een kunstproject**. Praktijk- en onderzoekscentrum De Karthuizer Lectoraat Burgerschap en Culturele Dynamiek, Amsterdam

Trienekens, S. J. (2009) **Kunst in het hart van de samenleving. Over burgerschap en culturele dynamiek**. Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam.

# Bijlagen

## Bijlage 1, Overzicht Bronnen kwalitatief onderzoek

### R'Voices.

#### Observaties, focusgesprekken, Interviews

Observatie R'Voices 4-7-2009, WMDC Nelly van der Geest

Observatie R'Voices jamsessie 19 september 2009, LCC Larenkamp, Marita Pruyser

Observatie R'Voices 3 oktober 2009-10-05, LCC Larenkamp, Nelly van der Geest

Focus gesprek met Engelbert Hernandez, 5-10-2009, Nelly van der Geest

Judith van der Heijden, medewerkster Music Matters, contactpersoon R'Voices, Ruth Slob

### Wijkorkesten

#### Observaties

(in Spangen en Bospolder)

Datum / tijd	Locatie	Soort les en aantal leerlingen	Docenten
22 april 2009 13.10-14.10	Westervolkshuis Spangen	Samenspeelles (11 jongens/4 meisjes)	Nahim Avcı (saz), Nique Quentin (cajon), Wilma van de Kolk (accordeon), Danny Fuljhari (gitaar)
12 mei 2009 15.55-16.30 16.35-17.15	Nicolaasschool Bospolder	Drumles (4 jongens/1 meisje)  (5 jongens/0 meisjes)	Rudi Sanders
13 mei 2009 13.15-14.00	Westervolkshuis Spangen	Accordeonles (1 jongens/0 meisjes)	Wilma van de Kolk
13 mei 2009 13.05-13.35 13.35-14.15	Westervolkshuis Spangen	Gitaarles (1 jongen/3 meisjes)  (1 jongen/2 meisjes)	Danny Fuljhari
26 mei 2009 16.00-16.35	Nicolaasschool Bospolder	Gitaarles (1 jongen/3 meisjes)	Jaco Dekker
2 juni 2009 16.00-17.00	Nicolaasschool Bospolder	Samenspeelles (10 jongens/18 meisjes)	Iris de Boer (blokfluit), Colette Guillard (viool), Rudi Sanders (drums en percussie), Jaco Dekker (gitaar)

6 juni 2009 10.15-10.45	Optreden Wijkorkest in WMDC	31 orkestleden: 3 accordeonisten, 4 meisjes op viool, 2 blazers op saxofoon, 5 keyboardspelers, 9 gitaristen, 3 saz spelers en 5 percussionisten.  65 toeschouwers (schatting)	Orkestleiding Doron Peper  Repertoire: Serenade for Cats If I had words...  Zullen we maar weer bewerking Doron Peper van Antilliaanse muziek van Doble R. (nr 20 op Surivlaams, Vic vd Reijt.)
----------------------------	-----------------------------	--	---

### Focusgesprekken

datum	Aantal deelnemers	Instrument/ docent
13 mei 2009	3	Gitaar, Danny Fuljhari
27 mei 2009	2	Accordeon, Wilma van de Kolk
16 juni 2009	6	Blokfluit, Iris de Boer

### Interviews wijkorkesten docenten, coördinatie

Wilma van de Kolk (accordeon),

Danny Fuljhari (gitaar)

Iris de Boer (blokfluit),

Colette Guillard (viool),

Rudi Sanders (drums en percussie)

Sylvia Tuankotta, (saxofoon)

Doron Peper, coördinator

Liselotte van Rijn, Brede School-coördinator, Koningin Wilhelmina School, Crooswijk

### Interviews en observaties overige Music Matters partners

Beerend Lenstra, directeur Music Matters

### Brass meets

Mimoun Himit, artistiek leider

Clifford van Langeveld, peerdocent

Sjoerd van der Lee, coördinator

Oscar van der Pluim, directeur WMDC, projectleider Brass Meets.

### Gotta sing?! Vocal Summit

Cyrill Carreon, projectleider

Hein van der Geijn, artistiek leider afdeling jazz Codarts, projectleider Vocal Summit

Ingeborg Pronk, medewerker Music Matters, werving, publiciteit Gotta Sing?! Vocal Summit

**Theater Zuidplein**

Doro Siepel, directeur Theater Zuidplein, podium voor R'Voices, VSB Music Matters Award en voor afrondend optreden van Gotta Sing?!

**Rotterdams Philharmonisch Orkest**

Katinka Reinders, medewerkster educatie

**Partners in de stad**

Leo Molendijk, artistiek leider afdeling educatie Codarts

Ocker van Munster, directeur SKVR, Stichting Kunst voor Rotterdammers.

**Overige Observaties**

Groot Schoolplein Orkest, 26 november 2009, Schiemond

Ronde tafelgesprek over Samenwerking in Music Matters, 18 maart 2010

## **Bijlage 2: Korte karakterisering Music Matters Projecten**

*Wijkorkesten* bestaan uit een aantal instrumentgroepen. Kinderen van groep 6 tot en met 8 kunnen kiezen voor een instrument en krijgen wekelijks in kleine groepen instrumentlessen. Daarnaast volgen ze eens per maand samenspeellessen waarbij ze een wijkorkest vormen.

*Brass Meets* bestaat uit drie onderdelen: de Brassbandschool Rotterdam (BBS), Santa Cecilia en Brass NL. In de Brassbandschool wordt elke zaterdag aan 60 à 70 jongeren les gegeven en tegelijkertijd repeteren er brassbands in het SKVR-gebouw op de Dalweg. Santa Cecilia is begonnen als een onderzoek naar Brassmuziek, dat is uitgevoerd door Carlo Balemans onder het legeraat Community Arts van Codarts. Na afronding van het onderzoek is Balemans betrokken bij de opzet van de kaderopleiding. Daar wordt gewerkt aan de vernieuwing van het dirigeren van brassbands.

*R'Voices* is een maandelijks open podium/jamsessie voor (jong) talent met begeleiding van een band. Het wordt gehouden in het WMDC of in de LCC's in de wijken (lokale cultuurcentra). Henca Maduro van Epitome Entertainment (EE2) host de jamsessies en nodigt mensen uit voor de vervolg-workshops. De workshops zijn twee weekenddagen en gaan over presentatievaardigheden en zakelijke kanten van het muzikantenvak.

*VSB Music Matters Award*. Het volgen van de R'Voices workshops is een voorwaarde om voorgedragen te worden voor deelname aan de VSB Music Matters Award. Henca Maduro draagt mensen voor voor de Award en een aantal instellingen kan wildcards geven. De award wordt in Zuidplein gehouden en wie wint, krijgt de kans om een cd te maken. Bovendien wordt de winnaar door Music Matters gepromoot en is gedurende één jaar ambassadeur van Music Matters.

*Gotta Sing?!* bestaat uit een serie van (gratis) zangworkshops die voorafgaan aan Vocal Summit. Gotta Sing?! wordt afgerond met een optreden in Theater Zuidplein.

*Vocal Summit* is een tweedaags vervolg in de vorm van workshopprogramma in het kader van het North Sea Jazz Festival. Dit mondt ook uit in een optreden.

*De community choirs/Zangmakers* is een zangproject binnenschools op gebied van koorzang.

*De Zingende Stad* is een binnenschools project waarin kinderen een muzikale/vocale compositie maken over hun routes door de stad. Dat brengen ze voor Radio Rijnmond ten gehore.

*Fort van de Verbeelding* verzorgt instant meedoe en meezing concerten. Het heeft dat in Fanfare Dakar gedaan met kinderen van lagere scholen en muzikanten van het Rotterdams Philharmonisch Orkest en hun Senegalese gastmusici.

*Multi Jam Marathon* is een eendaagse muziekmarathon gebaseerd op instrumenten uit de wereldmuziek, waarin kinderen muziek maken op alle instrumenten.

*Making the band* is een bandcoachingstraject.

Voor verder beschrijvingen van projecten van Music Matters: Ranshuysen 2010 pag. 4; 7; 9 en in Van der Geest, Samenwerkingsonderzoek, 2010, bijlage 1

## **Colofon**

### **Partners**

Dit onderzoek naar *De muzikeducatieve effecten van Music Matters* is een van de drie delen van een groter onderzoek naar Music Matters. Het totale onderzoek naar Music Matters is gedaan i.s.m. Onderzoeksbureau Ranshuysen (Letty Ranshuysen) en het lectoraat Burgerschap en Culturele Dynamiek Hogeschool van Amsterdam (Sandra Trienekens en Marita Pruyser). Bureau Ranshuysen heeft de rapportage *Music Matters, De Meetbare Effecten* verzorgd.

### **Onderdelen**

Naast het onderzoek *De muzikeducatieve effecten van Music Matters* is een zelfstandig deelonderzoek verschenen over de samenwerking van de uitvoerende partners. In dit totaalonderzoek is alleen het eindadvies weergegeven van dat deelonderzoek naar samenwerking. *Samenwerking, Music Matters en haar partners* is een deelonderzoek dat bestaat uit een analyse van de samenwerking en een advies, de karakterisering van de Music Matters projecten, een inventarisatie van overzicht van de succesfactoren, knel- en verbeterpunten per project (bijlage 1,2) en veertien interviews met partners (bijlage 3,4,5). Het is in april 2010 afgerond.

### **Team**

Het onderzoek *De muzikeducatieve effecten van Music Matters* is geleid door Nelly van der Geest. Onderzoekassistentie wat betreft interviews en observaties is verleend door Ariane Vervoorn (bureau Arthalia). Onderzoeksassistentie voor literatuurverzameling is verleend door Ruth Slob. Bert Dekker heeft de cartoons getekend.

Utrecht, juli 2010

Centrum voor Interculturele Studies

Hogeschool voor de Kunsten Utrecht

Contact: [nelly.vandergeest@theater.hku.nl](mailto:nelly.vandergeest@theater.hku.nl)











