

Leren musiceren als sociale praktijk

Leren is niet alleen een psychologisch proces, maar ook een tijd- en plaatsgebonden proces. Om zicht te krijgen op dit proces zijn kwalitatieve onderzoeksmethodes nodig, betoogt Evert Bisschop Boele. In dit artikel laat hij zien wat het narratief biografisch interview als onderzoeksinstrument ons vertelt over het leren musiceren. Zijn conclusie is dat de scheidslijnen tussen formeel en informeel leren minder hard zijn dan gedacht en dat het zinvoller is te denken in termen van een meervoudig continuüm.

Leren is

'(...) any process that in living organisms leads to permanent capacity change and which is not solely due to biological maturation or ageing.' (Illeris 2009, p. 7)

Tegenwoordig wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen formeel en informeel leren. De mens heeft in de loop van de geschiedenis een aantal leerprocessen geïnstitutionaliseerd. Dat geïnstitutionaliseerde leren wordt aangeduid met formeel leren en in de literatuur wordt daaraan een aantal specifieke kenmerken toegeschreven (zie Mak 2009). Daartegenover staat dan informeel leren, dat buiten institutionele contexten plaatsvindt.

Ons begrip van leren is vaak impliciet gebaseerd op onze ervaringen met formeel leren (Bolhuis & Simons 2001, p. 37). Etienne Wenger vraagt zich af wat er zou gebeuren

'(...) if we adopted a different perspective, one that placed learning in the context of our lived experience of participation in the world? (...) And what if, in addition, we assumed that learning is, in its essence, a fundamentally social phenomenon, reflecting our own deeply social nature as human beings capable of knowing?' (Wenger 2009, p. 209-210)

In dit artikel bespreek ik de onderzoeksmethodologische consequenties van een 'Wengeriaanse' visie op leren als sociale praktijk. Ik illustreer die met een verkennend

onderzoek op basis van tien biografische interviews over de waarde van het onderscheid tussen formeel en informeel leren musiceren. Ik sluit af met een conclusie die zowel methodologisch als inhoudelijk van aard is: door in onderzoek het leren musiceren als sociale praktijk op microniveau te benaderen ontstaat een genuanceerd beeld van het leren musiceren dat zich moeizaam verhoudt tot de gangbare noties rond (in)formeel leren.

METHODES OM LEREN ALS SOCIALE PRAKTIJK TE ONDERZOEKEN

—
Leren is niet uitsluitend een abstract psychologisch proces, maar is tegelijkertijd ook concreet en gesitueerd. Het is die context die bepaalt hoe en wat er geleerd wordt. Leren vindt plaats in alledaagse en institutionele situaties, waarin mensen handelen op basis van processen van betekenisverlening. En juist omdat elke situatie en elke interpretatie daarvan anders is, dient onderzoek naar leren als sociale praktijk zo dicht mogelijk op de huid te zitten van de lerende in concrete sociale situaties.

Zo'n interpretatieve benadering van de sociale werkelijkheid (zie Gomm 2004, p.7) vinden we in de meer kwalitatief gerichte stromingen van de sociologie en de culturele antropologie. De basisvraag voor de bestudering van alledaagse situaties is daar de, dikwijls aan Clifford Geertz toegeschreven, simpele vraag: 'What the hell is going on here?'

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

- observaties van alledaagse situaties, dikwijls het product van participerende observatie over een langere periode of gevat in video-opnames
- documenten en andere artefacten
- uitspraken van informanten over de alledaagse werkelijkheid, vaak het resultaat van interviews

Het doel is zo dicht mogelijk bij de werkelijkheid te komen en daarom wordt over het algemeen (quasi)experimenteel onderzoek zoals dat in de psychologie gebruikelijk is met enig wantrouwen bekeken: wat gewonnen wordt aan betrouwbare generalisaties, verliest men aan gedetailleerd begrip (Gomm 2004, p. 5).

Ten Have (2004, p. 7) omschrijft participerende observatie als 'the most demanding way of performing qualitative research', maar ook 'in some ways, the royal way'. Participerende observatie van formeel leren is niet ongewoon (zie voor een overzicht Gordon, Holland & Lahelma 2007), maar van informeel leren is dit lastiger, omdat

de onderzoeker niet altijd weet wanneer en waar hij moet gaan observeren. Behalve niet altijd makkelijk toegankelijk is informeel leren vaak ongepland, soms niet intentioneel maar 'toevallig', en soms ook onbewust en pas achteraf traceerbaar voor de lerende.

Het verzamelen van documenten over informeel leren is eveneens lastig, al zouden (auto)biografieën van musici bijvoorbeeld zinvolle data kunnen genereren. Het is dan ook niet voor niets dat onderzoekers vaak voor interviews kiezen, zoals Green in haar op interviews gebaseerde studie (2002) naar informeel leren van popmusici. Daarbij komen open vormen van interviews het dichtst bij de door de geïnterviewde ervaren werkelijkheid. Er zijn verschillende soorten open interviews (zie Kvale 2007, p. 67-77 voor een overzicht). Ik richt mij hier op een van de meest open vormen, het narratieve interview, en meer specifiek het biografisch interview (zie Flick 2006, p. 173-181 voor een goede beknopte uiteenzetting; een uitgebreidere beschrijving in Riemann 2006).

Het idee achter een narratief interview is dat uitspraken over de (beleving van de) werkelijkheid het dichtst bij (de beleving van) die werkelijkheid komen als geïnterviewden hun eigen verhaal daarover kunnen vertellen, zo min mogelijk beïnvloed en gestuurd door vragen van de interviewer. In het narratieve interview wordt er daarom naar gestreefd de geïnterviewde 'in de vertelstand' te krijgen. Hij wordt dan vooral gestuurd door de inhoud van wat hij te vertellen heeft en door datgene wat, in navolging van een van de ontwikkelaars van het narratief-biografische interview, Fritz Schütze, de 'Zugzwänge des Erzählens' wordt genoemd (Schütze 1976, p. 224-225): wie een verhaal begint te vertellen, maakt dat ook af ('Gestaltschliessungszwang'), met herkenbare details ('Detaillierungszwang') en tegelijkertijd zonder eindeloze uitweidingen over futiliteiten ('Kondensierungszwang').

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

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

De geïnterviewde vertelt dan zijn verhaal - in dit geval zijn muzikale biografie, zonder

dat de interviewer interrumpeert. De interviewer stelt geen verdere vragen, ook niet om bij stiltes het verhaal weer op gang te brengen. Pas als de geïnterviewde zelf te kennen geeft dat zijn verhaal afgelopen is (soms is er sprake van een 'Trugschluss' – de geïnterviewde zegt dat het einde van zijn verhaal is bereikt, maar na een korte stilte komt hij zelf toch weer met aanvullingen) begint de tweede fase.

In die fase, het 'navraagdeel', is de interviewer meer aan zet, maar nog steeds past terughoudendheid. Deze fase bestaat uit twee onderdelen. In het interne navraagdeel stelt de interviewer vragen om onderdelen van het verhaal die weinig uitgewerkt waren opnieuw aan de orde te stellen of om gaten daarin door de geïnterviewde zelf te laten dichtten. Dan volgt nog een extern navraagdeel, waarin de interviewer thema's aan de orde kan stellen die niet direct uit de verhalen van de geïnterviewde komen, maar die voor de onderzoeker interessant zijn.

Na het narratieve interview gaat de onderzoeker het verhaal geheel of gedeeltelijk uitschrijven en analyseren. De analyse kan gericht zijn op de door de geïnterviewde beschreven realiteit (thema-georiënteerd), op de manier waarop de geïnterviewde betekenis verleent aan de wereld en zichzelf (casusgeoriënteerd; Boeije 2010, p. 94) of op de manier waarop interviewer en geïnterviewde samen een concrete sociale realiteit vormgeven (specimengeoriënteerd; Ten Have 2004, p. 8).

In de hier beschreven interviews gaat het om een thematische analyse. Daarbij moeten we ons realiseren dat er sprake is van op zijn minst een dubbele interpretatieve slag: eerst geeft geïnterviewde zijn interpretatie van die werkelijkheid en vervolgens legt de interviewer daar weer zijn interpretatie overheen. Het gaat dus om een gemedieerde toegang tot de werkelijkheid (cf. Hammersley & Atkinson 2007, p. 10-19), die dan ook bij voorkeur gecombineerd wordt met kennis verkregen uit andere bronnen zoals directe observaties of documentstudie.

Om het gebruik van kwalitatieve interviews te illustreren beschrijf ik in de volgende paragrafen mijn onderzoek naar (in)formeel leren musiceren.

(IN)FORMEEL LEREN VAN MUZIEK

—
Leren musiceren is een sociale praktijk. Een belangrijk deel van dat leren musiceren is informeel van aard:

'In fact the great majority of music learning takes place outside school, in situations where there is no teacher, and in which the intention of the activity is not to learn about music, but to play music, listen to music, dance to music, or to be together with music.' (Mak 2009, p. 31)

Van den Broek (2010, p. 29-30) zegt in zijn *Toekomstverkenning kunstbeoefening* dat onze samenleving informaliseert en dat aanbieders van muzieklessen daar op in zouden moeten spelen door meer aandacht te besteden aan informeel leren musiceren, op straffe van terreinverlies. Eenzelfde redenering vinden we bijvoorbeeld in Green (2002, p. 203-205), die constateert dat schoolse leersituaties traditioneel weinig oog hebben voor samenwerkend leren, terwijl dat in het zelfstandig leren musiceren van popmusici juist de norm is en motiverend werkt – een motivatie die in het binnen-schoolse muziekonderwijs ontbreekt.

Wat kan formeel muziekonderwijs zoal leren van informeel leren musiceren? In een recent, op uitgebreide literatuurstudie gebaseerd overzichtsartikel (Mak 2009) worden formeel en informeel leren gezien als twee extremen van een continuüm. De beide ideaaltypes voldoen aan een set van twaalf kenmerken (idem, p. 32-36) die echter in de praktijk in die precieze samenstelling niet vaak voorkomen – mengvormen zijn de norm.

 TABEL 1_EIGENSCHAPPEN VAN (IN)FORMEEL LEREN VOLGENS MAK (2009)

Eigenschappen van formeel leren	Eigenschappen van informeel leren
1 Verbonden aan scholen en instituties	1 Vindt plaats in een <i>real life</i> context
2 Curriculumgebonden	2 Is zelfgekozen en vrijwillig
3 Op voorhand gepland en geordend, vaak van eenvoudig naar complex	3 Is zelfbepaald en met een open einde (de lerende bepaalt wat, wanneer en hoeveel hij wil leren)
4 Verwacht dat lerenden leerdoelen nastreven de die door de docent zijn gedefinieerd en geïnitieerd.	4 Weerspiegelt de persoonlijke interesses van leerling (en doet daarmee een beroep op zijn intrinsieke motivatie)
5 Het resultaat van instructie door gekwalificeerde docenten	5 Is niet gesuperviseerd, leren vindt plaats door interactie met anderen zoals <i>peers</i> , familie, of experts die niet als docent optreden
6 Ziet de docent als alwetend en de leerlingen als nietswetend	6 Vertrekt vanuit het standpunt dat niet iedereen alles weet en dat verschillende deelnemers verschillende ideeën en hulpbronnen meenemen naar de leersituatie
7 Is intentioneel (de lerende weet wat en hoe te leren en wanneer dat voldoende is)	7 Kan intentioneel (zelfgestuurd, <i>peergestuurd</i> , groepsgestuurd) en incidenteel (leren als een toevallig bijproduct van iets anders) zijn
8 Meer analytisch dan holistisch	8 Is meestal holistisch en gedreven door <i>flow</i>
9 Focust op individueel leren	9 Focust meestal op leren in groepen: coöperatieve leeractiviteiten
10 Leidt tot leeruitkomsten die formeel beoordeeld kunnen worden	10 Is gebaseerd op een collectieve, informele vorm van beoordeling of op zelfbeoordeling, gebaseerd op feedback
11 Leidt tot een certificaat	11 Leidt niet tot een certificaat
12 Vraagt specifieke ingangskompetenties van de lerende	12 Vraagt geen specifieke ingangskompetenties van de lerende; in groepsituaties is het delen van interesse voldoende

De door Mak genoemde eigenschappen van (in)formeel leren (zie tabel 1) zijn afkomstig uit verschillende bronnen. Sommige ervan zijn samengesteld uit twee of meer eigenschappen, tussen sommige zit ook overlap. Een nadere analyse leert dat de tabel terug te brengen is tot een set van zeven wat meer abstracte kenmerken van (in)formeel leren (zie tabel 2). Formele vormen van leren musiceren spelen zich meer af aan de linkerkant van het continuüm, terwijl informele vormen van leren musiceren zich meer aan de rechterkant afspelen.

TABEL 2_KENMERKEN VAN (IN)FORMEEL LEREN – VERDICHTTE VERSIE

Kenmerken	Formeel	Informeel	Eigenschappen Mak (2009)
Setting	Institutioneel	<i>Real life</i>	1
Sturing van leren	Externe sturing	Zelfsturing	2, 3, 4, 10
Relatie tussen betrokkenen	Hiërarchisch	Gelijkwaardig	5, 6, 10
Intentionaliteit van leren	Intentioneel	Intentioneel/ Incidenteel	7
Inhoudelijke aanpak	Analytisch	Holistisch	3, 8
Focus op aantal lerenden	Individu	Groep	9, 10
Kwalificatiegerichtheid	Formele kwalificatie	Geen kwalificatie	11, 12

Is op basis van concrete sociale situaties van (leren) musiceren met dit model te bepalen wat formeel leren musiceren van informeel leren musiceren kan leren? Om dat te onderzoeken analyseerde ik tien narratief-biografische interviews over muziek. In mijn analyse stelde ik de volgende vragen:

- Welke typen sociale situaties worden in de interviews genoemd als het gaat om het (leren) musiceren?
- Hoe vinden we in die sociale situaties de zeven kenmerken van (in)formeel leren terug?
- Hoe kan informeel leren musiceren een inspiratiebron zijn voor formeel leren musiceren?

De gebruikte interviews zijn afkomstig uit mijn eigen onderzoek, een kwalitatief empirisch onderzoek naar luisteraars van muziek in de hedendaagse, laatmoderne westerse samenleving. Daarvoor heb ik inmiddels dertig open, narratieve interviews gehouden. Voor dit artikel selecteerde ik hieruit willekeurig tien muzikaal actieve geïnterviewden. Het gaat om een zeer gevarieerde groep geïnterviewden: vijf mannen en vijf vrouwen, in leeftijd uiteenlopend van eind twintig tot in de zeventig,

woonachtig in diverse plaatsen in de provincie Groningen, met een opleidingsniveau variërend van vmbo tot universitair. Onder de geïnterviewden bevonden zich vier professionele musici.

De interviews zijn deels letterlijk getranscribeerd, deels in een uitgebreid verloopprotocol samengevat en vervolgens globaal gecodeerd in twee fasen (Charmaz 2006, p. 47-60): een fase van initieel (open) coderen van de getranscribeerde interviews gevolgd door een fase van gefocust coderen van alle interviews. Mijn focus lag daarbij op de passages waarin de geïnterviewden spraken over leren musiceren en over musiceren. Dat laatste is ook van belang, omdat niet elke geïnterviewde een strikt onderscheid maakt tussen musiceren en leren musiceren. Bovendien is uit de literatuur bekend dat *learning by doing* en incidenteel leren tijdens het musiceren vanzelfsprekend zijn (Smilde 2009, p. 193-199).

SOCIALE SITUATIES WAARIN MENSEN (LEREN) MUSICEREN

—
‘Wij deden thuis eigenlijk nooit zo heel veel aan muziek. Wel veel voetbal en cowboytje en indiaantje spelen buiten, maar niet echt muziek.’

Zo begint een van de geïnterviewden zijn vertelling van zijn muzikale biografie. ‘Doen aan muziek’ is een mooie, vage omschrijving die nog van alles kan inhouden. In de interviews wordt dit ‘doen aan muziek’ gaandeweg ingevuld: een onderscheid in luisteren naar muziek en (leren) musiceren is gewoonlijk de eerste stap.

In de interviews worden vier typen sociale situaties benoemd of geïmpliceerd waarin (leren) musiceren aan de orde is. Het eerste type is *de muziekles*: iemand werkt, meestal in een een-op-eensituatie, over het algemeen tegen betaling, in een speciaal voor dat doel geschapen setting (de muziekschool dan wel de privépraktijk), onder leiding van een deskundige en dikwijls formeel gekwalificeerde docent met regelmaat aan de vooruitgang op het instrument. Een subvorm zijn lessen algemene muzikale vorming (AMV), de vroeger verplichte blokfluitklasjes voor beginners of lessen instrumentale oriëntatie.

Het tweede type is *zelf leren*, in de interviews vaak gepresenteerd als het tegenovergestelde van de muziekles. Het leren van en met vrienden en kennissen valt hieronder, maar ook het alleen oefenen.

Een derde, en prominent, type sociale situatie is *samen spelen* - het spelen in een orkest, ensemble of band of zingen in een koor. Hoewel niet vaak expliciet als een leersituatie benoemd noemen acht van de tien geïnterviewden het belang van

samenspelen voor zowel het leren als blijven musiceren.

Het vierde type ten slotte is *muziek op school*: muzieklessen en andere muzikale activiteiten in de basisschool, het voortgezet onderwijs en soms ook in het hbo. Bij de professionele musici hoort ook het conservatorium in deze categorie. Uitspraken over het hoger onderwijs laat ik in dit artikel verder buiten beschouwing.

DE ZEVEN KENMERKEN VAN (IN)FORMEEL LEREN

–
Wat zeggen de geïnterviewden over de zeven kenmerken van (in)formeel leren in de vier gevonden typen sociale situaties?

DE MUZIEKLES

De muziekles wordt in de interviews grotendeels gekenschetst als een extern gestuurde leersituatie. Vaak wordt die positief beoordeeld. Een professionele musicus over haar eerste blokfluitlessen:

‘Toen mocht ik op blokfluitles, dat vond ik heel erg leuk. Toen kwam ik bij (...) een hele leuke blokfluitjuf, die heeft me eigenlijk het muziekp pad op geholpen zeg maar.’

En een oudere geïnterviewde die op latere leeftijd haar droom verwezenlijkte en pianolessen nam, onderwierp zich bewust aan deze externe sturing zonder negatieve gevolgen voor haar motivatie: ‘Het was een soort thuiskomen, geweldig was dat.’

Maar muziekles kan ook leiden tot negatieve ervaringen, zoals bij een Elvis Presley-imitator die vertelt dat hij ooit zanglessen volgde, maar daar na tien lessen mee stopte. Een van de redenen was dat zijn zanglerares vond dat zijn stem niet per se voor Presley-imitaties geschikt was. De geïnterviewde:

‘Ik dacht: jij wil mij van mijn Elvis afhebben. Toen dacht ik: ja, dat wil ik niet.’

De relatie tussen docent en lerende is gewoonlijk hiërarchisch, overigens zonder dat dit als problematisch wordt gekenschetst. De intentionaliteit van leren is in de muziekles over het algemeen groot, al is dat bij kinderen lastig te bepalen. Soms sturen hun ouders hen naar muziekles, omdat dat nu eenmaal gewoonte is:

‘Mijn ouders waren wel zo van: je mag een instrument gaan spelen en dan sturen we je op les. (...) Dus van mijn tiende tot mijn twaalfde heb ik klassieke gitaarles gehad. (...) Dat is

een goede basis, als je daarmee begint, zeker weten. Ook niet echt dwang of zo.'

Over de inhoudelijke aanpak van de les zeggen mensen niet veel, maar wat er gezegd wordt, duidt op een overwegend analytische benadering. De focus ligt in de muzikles gewoonlijk op het individu als lerende, ook in groepslessen als de AMV-les. Gerichtheid op formele kwalificaties (diploma's bijvoorbeeld) op muziekscholen noemen geïnterviewden niet, het speelt in hun perceptie blijkbaar geen rol.

ZELF LEREN

Bij zelf leren musiceren gaat het om zelfgestuurd en intentioneel leren, dat (vanzelfsprekend) niet gericht is op formele kwalificaties.

Het zelf leren musiceren gebeurt zowel individueel als in duo's. Een selfmade gitarist beschrijft hoe hij toen hij een jaar of achttien was op zijn studentenkamer ging oefenen:

'Toen heb ik eigenlijk die hele zomervakantie op mijn versterker gezeten met de metronoom ernaast en ben ik toonladders en akkoorden gaan oefenen, steeds met de metronoom, en dan ietsje sneller, ietsje langzamer, ietsje sneller, ietsje langzamer.'

Eenzelfde verhaal vertelt een bassist van een punkband:

'Toen ik 16 of 17 was, dacht ik dat ik misschien hardrock op de bas zou kunnen spelen, dus ik was uren bezig om uit te vinden hoe de baslijntjes liepen om ze mee te spelen.'

Het eerste citaat is een voorbeeld van meer analytisch leren, de tweede van een meer holistische benadering; beide komen dus voor bij zelf leren.

Behalve individueel komt het samen met en van anderen leren veel voor. Daarbij kan het gaan om een gelijkwaardige of een meer hiërarchische, meester-gezelachtige verhouding. Een rockgitarist vertelt:

'We hebben een nieuw bandje bij elkaar gezocht. Daar is toen ook een gitarist bijgekomen en dat is mijn gitaarbroertje. Daar heb ik alles van geleerd wat ik op gitaargebied wilde leren. Onder andere improviseren en eh, ja gewoon dóen in plaats van keurig in de toonladdertjes vast blijven zitten.'

SAMEN SPELEN

Het spelen in een orkest, ensemble of band of het zingen in een koor noemen veel geïnterviewden als een motiverende sociale situatie waarin ze, intentioneel dan wel incidenteel, veel leren. Zo zegt een geïnterviewde die altijd te horen had gekregen dat ze niet kon zingen over haar koorlidmaatschap:

‘Dat was een enorme doorbraak, [eerst] zeiden die mannen ook: vreselijk, maar langzaam-aan zeggen ze: jemig, wat ga jij vooruit. En mijn zelfvertrouwen ging vooruit. Dus dat is een doorbraak.’

Een andere geïnterviewde beschrijft wat hij leerde door het spelen in een band, in een gelijkwaardige verhouding tot zijn medelerenden:

‘Eerst is het hartstikke leuk om met zijn vijftjes te leren samenspelen. Vervolgens maak je voor het eerst je eigen nummers; hoe doe je dat en wat is nou een leuk nummer? Je leert op een gegeven moment, als je eens eenmaal hebt geschreven, dan ga je meer optreden, als je een paar keer opgetreden hebt, dan kun je dingen gaan opnemen. En zo hebben we uiteindelijk zo’n beetje alles er wel mee gedaan.’

Een fluitiste geeft een voorbeeld van een veel hiërarchischer – maar voor haar zeer motiverende - vorm van samenspelen: het meespelen in een regionaal jeugdorkest, geleid door een professionele dirigent en met professionele solisten:

‘Heel veel kennismemaakt met grote mensen die daar bij kwamen soleren. Dan ga je op een ander niveau denken, je gaat ook andere eisen aan jezelf en je spelen stellen. Het maakt heel veel indruk. Het was echt het gevoel dat je daaraan mee mócht doen, zo voelde het ook echt voor mij, dat ik daar bij mag zijn. Dan moest ik ook zorgen dat ik er bij kon blijven. Dat heeft mij veel meer gemotiveerd dan welke docent dan ook. Daar wilde ik gewoon heel graag bij horen. (...) Dat je echt de puntjes op de i moet zetten, dat het minder vrijblijvend is, dat je dat echt wilt, maar dat het ook moet.’

Dat in samenspelsituaties zowel externe als zelfsturing kan voorkomen, in dit geval zelfs gelijktijdig, wordt duidelijk uit de woorden ‘dat je dat echt wilt, maar dat het ook moet’.

Samen spelen is overigens niet alleen maar motiverend. Voor sommigen leidt het tot stress, bijvoorbeeld voor de zanger die vertelt bang te zijn niet de juiste toonsoort te

kunnen vinden als hij met andere musici samen speelt, of daar waar samen spelen gekoppeld wordt aan optreden in het openbaar.

MUZIEK OP SCHOOL

Opvallend is de marginale rol die muziek op school speelt in de verhalen. Het muziekonderwijs op de basisschool noemen sommige geïnterviewden wel, maar eigenlijk alleen als er een vakdocent of een gemotiveerde groepsleraar voor de klas stond. Zoals de man die vertelt over zijn lagere schooltijd ten tijde van de Tweede Wereldoorlog:

'Elke klas had zijn zanguurtje en dan ook nog niet tegelijk. (...) Je hoorde toen in die jaren op een bepaalde dag altijd wel ergens een klas zingen. (...) [De muzieklessen] waren wel de toppers van de week, de meester met de viool erbij.'

Daarnaast komen vooral activiteiten als kerstvieringen, musicals en weekopeningen en -sluitingen in positieve zin naar voren; allemaal voorbeelden van situaties waarin niet zozeer individueel leren, maar meer de groepsprestatie centraal staat.

Over het algemeen komt de muzikles op school in de interviews naar voren als hiërarchisch en meestal analytisch van karakter. Maar er zijn ook voorbeelden van meer holistische benaderingen waarin meer zelfsturing lijkt plaats te vinden, vooral in creatieve opdrachten gekoppeld aan presentaties:

'Op de basisschool hadden we een vakdocent muziek en daar hebben we heel veel mee gedaan. (...) Dat vond ik eigenlijk veel interessanter dan dat notenklasje op de muziek-school, want je ging veel meer dingen echt maken en laten horen, dat was veel meer muziek dan theorie, zeg maar. En dat was wel heel erg inspirerend. We deden altijd musicals ook, (...) dan ging je zelf liedjes maken, meestal was die muziekdocent wel die erbij hielp en er piano bij speelde (...). En we hadden elke week een spreekwoord uitbeelden (...), dan was je de hele ochtend bezig met een toneelstukje verzinnen en een liedje erbij maken, want er was ook altijd muziek bij, en dan na de pauze kwam de klas daarnaar kijken en die moest dan raden wat voor spreekwoord het was. Dus we waren wel heel erg met muziek... dat werd door school ook heel erg gevoed.'

Het muziekonderwijs in het voortgezet onderwijs is vrijwel onzichtbaar in de interviews en wordt zeker in de eerste, narratieve fase nauwelijks spontaan genoemd. Een van de geïnterviewden zegt:

'Ik heb eigenlijk aan de middelbare school alleen maar sportherinneringen, helemaal geen muziekherinneringen.'

De centrale sturing van de muziekdocent in het voortgezet onderwijs beschrijven geïnterviewden vaak als demotiverend. Wel noemen ze incidenteel extra-curriculaire activiteiten (het schoolorkest, de talentenjacht, de toneelclub) als min of meer inspirerend.

In schema zien de bevindingen uit de analyse van de tien interviews er als volgt uit.

 TABEL 3_KENMERKEN VAN (IN)FORMEEL LEREN IN VIER TYPEN SOCIALE SITUATIES OP BASIS VAN TIEN NARRATIEVE INTERVIEWS

	De muziekles	Zelf leren	Samen spelen	Muziek op school
Setting	- institutioneel	- <i>real life</i>	- institutioneel - <i>real life</i>	- institutioneel
Sturing van leren	- extern	- zelf	- extern - zelf	- extern - zelf
Relatie tussen betrokkenen	- hiërarchisch	- gelijkwaardig - hiërarchisch	- gelijkwaardig - hiërarchisch	- hiërarchisch
Intentionaliteit van leren	- intentioneel	- intentioneel	- intentioneel - incidenteel	- intentioneel
Inhoudelijke aanpak	- analytisch - holistisch	- analytisch - holistisch	- analytisch - holistisch	- analytisch - holistisch
Focus op aantal lerenden	- individu	- individu	- individu - groep	- individu - groep
Kwalificatie-gerichtheid	- ontbreekt	- ontbreekt	- ontbreekt	- ontbreekt

Wanneer we een onderscheid maken tussen meer institutionele settings (school, muziekschool, samenspelsituaties in koren en orkesten) en alledaagse of *real life* settings (zelf leren en samenspelen in bands), dan is het opvallend dat in de interviews kwalificatiegerichtheid, intentionaliteit en inhoudelijke aanpak geen onderscheidende kenmerken blijken te zijn.

In lichte mate geldt dat wel voor sturing van leren, focus op aantal lerenden en de relatie tussen betrokkenen. In lichte mate, omdat het beeld niet eenduidig is. In de uitspraken over de muziekles is de sturing extern, ligt de focus op het individu en is de relatie tussen betrokkenen hiërarchisch. In de uitspraken over muziek op school is de relatie eveneens hiërarchisch, maar komt naast externe sturing en individuele focus

ook, vooral in het basisonderwijs, zelfsturing en groepsfocus voor. Samenspelsituaties ten slotte vallen in het schema op door de grootste mate van flexibiliteit: ze kunnen 'formele' eigenschappen hebben, maar ook zeer 'informele'. Dit kan het belang ervan voor de geïnterviewden verklaren: samenspelsituaties kunnen zo gekozen of ingevuld worden dat ze passen bij de leerwensen van de geïnterviewden.

CONCLUSIE: EEN MEERVOUDIG CONTINUÛM

—
Uit tabel 3 zou men kunnen concluderen dat formele en informele leersituaties slechts in twee van de zeven in tabel 2 onderscheiden kenmerken van elkaar verschillen: formeel leren gebeurt in institutionele situaties waarin externe sturing prevaleert, informeel leren in *real life* situaties waarin zelfsturing prevaleert. In de eerste categorie vallen dan regulier onderwijs, muziekschool (inclusief privépraktijken) en samenspeelsituaties als orkesten en koren, in de tweede categorie het zelf leren en samenspeelsituaties als bands.

Het aantal geanalyseerde interviews is in dit artikel echter beperkt tot tien. Ik verwacht dat bij een groter aantal interviews de verschillen tussen de vier sociale situaties nog kleiner zullen worden. Uit lopend onderzoek naar de praktijk van instrumentale muziekles aan ouderen weet ik dat daar wel degelijk vormen van zelfsturing van de leerling optreden en relaties meer gelijkwaardig kunnen zijn. In muziekscholen vinden ook vormen van ensemblecoaching plaats, waar de focus niet zozeer ligt op individueel leren van het individu, maar op het leren van het ensemble als groep. En zo zal, naarmate het zicht op de werkelijkheid rijker wordt, het beeld diffuser worden. Ik tender daarom naar een andere conclusie: het onderscheid tussen formeel en informeel muziek leren zou wel eens, zelfs als continuüm gedacht, in de praktijk niet goed te hanteren kunnen zijn, omdat musiceren als sociale praktijk te veelvormig is. Het is wellicht vruchtbaarder de zeven continua niet op te vatten als kenmerken van (in)formeel leren, maar als aspecten van concrete muzikale leersituaties zonder a priori uit te gaan van een verband tussen die zeven. Indien deze conclusie, ook na analyse van een groter aantal interviews, stand houdt, zou iedere leersituatie gekarakteriseerd kunnen worden met het schema uit tabel 4, zonder in onnodig abstracte karakterisering als 'formeel', 'informeel' of 'non-formeel' te hoeven vervallen.

 TABEL 4_EEN MEERVOUDIG CONTINUÛM VOOR HET BESCHRIJVEN VAN SOCIALE PRAKTIJKEN
 WAARIN LEREN MUSICEREN PLAATSVINDT

Aspect van de leersituatie	Continuüm
Setting	Institutioneel – <i>Real life</i>
Sturing van leren	Externe sturing – Zelfsturing
Relatie tussen betrokkenen	Hiërarchisch – Gelijkwaardig
Intentionaliteit van leren	Intentioneel – Incidenteel
Inhoudelijke aanpak	Analytisch – Holistisch
Focus op aantal lerenden	Individueel – Groep
Kwalificatiegerichtheid	Formele kwalificatie – Geen kwalificatie

In zo'n model wordt het idee losgelaten van een continuüm van formeel en informeel leren. Vele variabelen samen bepalen hoe en wat er geleerd wordt en die variabelen variëren min of meer onafhankelijk van elkaar. Om een voorbeeld te geven: het leren in een popgroep, door Green (2002) gekarakteriseerd als een voorbeeld van informeel leren, vindt plaats in een *real life* context, is zelfgestuurd, dikwijls gericht op individu en groep, vaak gelijkwaardig, intentioneel en kan bij vlagen zeer analytisch zijn. En wat kwalificatiegerichtheid betreft: formele kwalificaties zijn er niet, maar bandleden moeten zich wel degelijk 'informeel kwalificeren' - de drummer die dat niet doet, wordt te zijner tijd gewoon uit de band gezet.

Op basis van dit model lijkt de vraag hoe bijvoorbeeld de muziekschool terrein kan behouden door elementen van informeel (leren) musiceren in te bouwen, feitelijk een verkeerde vraag. De vraag moet misschien anders geformuleerd worden: hoe kan een muziekschool zelf sociale situaties inrichten of gebruikmaken van bestaande sociale situaties elders zodanig dat ze de motivatie om te leren musiceren bevordert. Een van de opties is te kijken naar de manier waarop samenspelsituaties (in bestaande koren en orkesten, in de muziekschool, in basisschool en voortgezet onderwijs, of door leerlingen zelf georganiseerd) het leren musiceren kunnen versterken.

Daarbij moet overigens bedacht worden dat het idee dat formeel leren motiverender kan worden door informele elementen in te bouwen ten onrechte de lerende zelf buiten beschouwing laat. Uit de interviews blijkt dat niet elke lerende gedemotiveerd wordt door institutionele leersituaties en dat niet elke leerling prijs stelt op 'informatisering'. De belangrijkste methodologische les die uit dit beknopte verkennende onderzoek kan worden getrokken, is dat we op moeten passen te snel theoretische concepten op de sociale werkelijkheid los te laten. Die werkelijkheid is complex, niet herhaalbaar en vol (schijnbare) tegenstrijdigheden.

Open interviews bieden, zoals ik al uiteenzette, een blik op die veelvormige sociale werkelijkheid. Overigens onderschrijf ik dat (participerende) observatie van concrete situaties waarin sociale praktijken worden vormgegeven de ‘koninklijke weg’ is. Idealiter zou de tentatieve conclusie van dit onderzoek niet alleen aan kracht winnen door het aantal geïnterviewden te verhogen en de variëteit nog verder uit te breiden, maar ook door de interviewdata te vergelijken met data verkregen uit participerende observatie. Het resultaat zou een stevig empirisch gegronde etnografie van het leren musiceren zijn – iets om na te streven.

Evert Bisschop Boele

Evert Bisschop Boele is etnomusicoloog. Hij is als docent en onderzoeker verbonden aan het Prins Claus Conservatorium/Lectoraat Lifelong Learning in Music & the Arts van de Hanzehogeschool Groningen. Email: e.h.bisschop.boele@pl.hanze.nl.

LITERATUUR

—
Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. London: Sage.

Bolhuis, S. & Simons, P.R.J. (2001). *Naar een breder begrip van leren*. In J.W.M. Kessels & R. Poell (Eds.), *Human resource development: organiseren van het leren* (pp. 37-51). Alphen aan den Rijn: Samson.

Broek, A. van den (2010). *Toekomstverkenning kunstbeoefening*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. Third edition. London: Sage.

Gomm, R. (2004). *Social research methodology: a critical introduction*. New York: Palgrave MacMillan.

Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2007). *Ethnographic research in educational settings*. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 188-203). London: Sage.

Green, L. (2002). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. (Ashgate popular and folk music series). Aldershot: Ashgate.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. Third edition. London: Routledge.

- Have, P. ten** (2004). *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. London: Sage.
- Illeris, K.** (2009). *A comprehensive understanding of human learning*. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words* (pp. 7-20). London: Routledge.
- Kvale, S.** (2007). *Doing interviews*. London: Sage.
- Mak, P.** (2009). *Formal, non-formal and informal learning in music: a conceptual analysis*. In P. Röbbke & N. Ardila-Mantilla (Eds.), *Vom wilden Lernen: Musizieren lernen - auch ausserhalb von Schule und Unterricht* (pp. 31-44). Mainz: Schott Music.
- Riemann, G.** (2006). *An introduction to 'doing biographical research'*. *Historical social research*, 31(3), 6-28.
- Rosenthal, G.** (2008). *Interpretative Sozialforschung: eine Einführung*. (Grundlagentexte Soziologie). Weinheim: Juventa.
- Schütze, F.** (1976). *Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, *Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, Politische Erwachsenenbildung* (pp. 159-260). München: Fink.
- Smilde, R.** (2009). *Musicians as lifelong learners: discovery through biography*. Delft: Eburon.
- Wenger, E.** (2009). *A social theory of learning*. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words* (pp. 209-218). London: Routledge.