

Muziek is Beweging

Beweging in de muziekles van jonge kinderen

José Retra

University of Exeter, School of Education and Lifelong Learning
Stichting Peuters & Muziek

“Educational research, one might say, is not so much research about education as it is research for education” (Biesta & Burbules, 2003).

Introductie

Een kort berichtje in de krant (Algemeen Dagblad 15 maart 2008) wilde ons duidelijk maken dat onderzoek het volgende had uitgewezen: “Kennelijk kunnen kinderen pas vanaf ongeveer drie jaar plannen maken omdat ze dan een beeld hebben van wat ze in de toekomst kunnen gaan doen.” Helaas wordt niet omschreven wat “plannen maken voor toekomstige activiteiten” nu precies inhoudt.



Het ondernemen van actie met in de zeer nabije toekomst als resultaat het in beweging worden gezet.

In dit kader is het interessant om te kijken naar het volgende tafereel. Vrijdagochtend, de muziekles voor dreumesen (12 tot 24 maanden) begint. Alle kinderen zijn door middel van een hallo-liedje persoonlijk welkom geheten. Vervolgens staat de docente op van de grond en gaat naar de tafel om een voorbeeldpop, formaat stevige baby, te pakken. Ilse 13 maanden oud ziet dit en onderneemt meteen actie hoewel het nog onduidelijk is wat de docente met de pop wil doen. Ilse kruipt met spoed naar haar moeder, die op de grond zit met opgetrokken benen. Ilse duwt de benen van haar moeder met kracht op de grond en gaat daar vervolgens bovenop zitten, iets boven de knie. Dan begint zij vrolijk op en neer te hoppen en kijkt de docente verwachtingsvol aan. Ondanks de niet concreet omschreven invulling van het concept “plannen maken voor de toekomst” kunnen we duidelijk stellen dat Ilse wel degelijk een planning voor haar nabije toekomst op het oog had. Zij zag, concludeerde en

ondernam actie om zichzelf volledig in stelling te brengen ten einde te kunnen deelnemen aan de activiteit die zij verwachtte. Non-verbaal, door middel van haar bewegingen liet zij zien een duidelijk verwachtingspatroon te hebben. Tevens liet zij ook zien, door middel van o.a. de hoppende beweging, dat ze precies wist wat de activiteit zou inhouden die zij op het oog had: meebewegen en bewegen worden op de maat van de muziek door het op en neer bewegen van haar moeder's knieën.

Beweging is aantrekkelijk. Jonge kinderen vinden het fijn als zij bewogen worden of in beweging worden gezet. Tevens kunnen ze door middel van beweging duidelijk maken wat ze weten en wat ze willen. Volgens Macintyre and McVitty (2004) is het zelfs zo dat als kinderen niet bewegen we niet kunnen weten of ze iets geleerd hebben. Ilse toonde duidelijk dat ze iets geleerd had. De kennis is vooralsnog ongedefinieerd en gaat schuil onder de concepten spanning en plezier, maar waar het om ging had Ilse te pakken. Tevens liet Ilse zien dan ze kon anticiperen op iets waarvan ze verwachtte dat het zou gaan komen. Anticipatie is een belangrijk element in het muzikale leerproces.

Voor jonge kinderen is beweging een belangrijke manier om hun muzikale innerlijke ervaring uit te drukken (Cohen, 1994). Gebleken is dat jonge kinderen bewegingen op muziek maken nog voordat zij vocale reacties geven op muziek (Hicks, 1993). Het heeft enige tijd geduurd voordat onderkend werd dat muziekactiviteiten voor jonge kinderen zeker mogelijk zijn. In 1985 concludeerde Sims dat: *“activities requiring young children to match a beat with body movement may be inappropriate”* (Sims, 1985) en in 1993 concludeerde Shiobaba: : *“The children who seem to benefit most from movement to music activity in school are younger primary school children [...] 7 to 8 year olds”* (Shiobaba,1993). Onderzoek naar muziek in de voorschoolse periode was gebaseerd op criteria die ook gebruikt werden bij volwassenen hetgeen geen recht deed aan de muzikale capaciteiten en mogelijkheden van jonge kinderen. Tevens is de ontologische context waarin onderzoek plaatsvond – de Cartiaanse dualiteit (Walker, 2000) – en de overwegend piagetiaanse benadering (Young, 1999) – *emphasising the deficiencies in logical reasoning of young children and “representing static states not transformations”* (Siegler & Wagner-Alibali, 2005) – er in het verleden mede oorzaak van dat lichaamsbewegingen van jonge kinderen als betekenisloos en mechanisch werden bestempeld. Deze scheiding van lichaam en geest is volgens Juntunen and Westerlund de *“disembodiment of experience in relation to knowledge in western culture”* (Juntunen & Westerlund, 2001). Volgens Walker loopt de muziekcognitie wat dit betreft achter op andere domeinen: een *“striking absence of the body”* (Walker, 2000). Het maken van intentionele bewegingen op muziek door kinderen onder de vier wordt daarom recentelijk pas onderkend aangezien dit een actieve mentale betrokkenheid en een eenheid van lichaam en geest veronderstelt.

Onderzoek en educatie in de kunsten in de voorschoolse periode onderkend steeds meer het belang van het lichaam en beweging in het leerproces (wright, 2003; Young, 1999,2003). Tobin evenwel concludeert dat *“The body is disappearing in early childhood education”*. *“The intensified use of research in early childhood education – especially were children and parents in less favourable*

situations are concerned – support academic development instead of social and bodily development” (Tobin, 2004). De omgeving waarin jonge kinderen zich meestal bevinden zoals kinderdagverblijven en peuterspeelzalen is onrealistisch veilig aan het worden aangezien het lichaam meer en meer beschouwd wordt vanuit een medisch klinische positie en de paniek ten aanzien van hygiëne en aanraken (Tobin, 2004). Dit heeft tot gevolg dat jonge kinderen een daadwerkelijke lichamelijke beleving wordt ontzegd.

Het onderzoek

Doel

Het doel is om te onderzoeken hoe kennis van muzikale elementen bij jonge kinderen in de leeftijd van 18 tot 36 maanden zich representeert en ontwikkelt in beweging in muzikale activiteiten in een Nederlandse voorschoolse muziekeducatie context. In de onderzoeksliteratuur transformeren jonge kinderen gestaag naar leerlingen die cognitief én fysiek actief deelnemen aan de opbouw van hun kennis en vaardigheden. In deze context bestudeert dit onderzoek de bewegingsreacties van jonge kinderen op muziekactiviteiten om de rol van beweging in het muzikale leerproces te begrijpen.

Beweging in de voorschoolse muziekeducatie wordt nog teveel als vanzelfsprekend beschouwd. Dientengevolge is er naar de rol van beweging in het muzikale leerproces nog weinig onderzoek verricht. Vanuit een kwalitatief paradigma wil dit onderzoek de bewegingsreacties van de kinderen begrijpen en indien mogelijk onderbouwen als een belangrijke vorm van kinesthetische representatie door middel waarvan de kinderen verschillende aspecten van muziek kunnen begrijpen, onthouden en reproduceren. De keuze voor de leeftijdsgroep 18 tot 36 maanden in het onderzoek is gebaseerd op het feit dat deze groep nog erg weinig bestudeerd is in deze context.

Vraagstelling

Wat zijn de veranderingen in de constructiecapaciteit en verwerkingscapaciteit van de kinderen wat betreft hun bewegingsreacties en wat zijn de mogelijke invloeden hierop.

Natuurlijke omgeving

Onderzoek naar jonge kinderen en muziek vraagt om een natuurlijke omgeving waarin zij vrij en spontaan kunnen reageren. Een laboratorium context representeert niet de normale educatieve situatie waarin de kinderen doorgaans verkeren. Hoewel een muziekcursus – de educatieve setting – tot op zekere hoogte een semi-gecontroleerde situatie is, kan deze vergeleken worden met een “real world” situatie zoals zwemlessen. Muziek op Schoot (MoS) – een Nederlandse methode voor het muziekonderwijs aan kinderen in de leeftijd van 4 maanden tot 4 jaar – leverde wat dit betreft de ideale educatieve context vanwege haar kindgecentreerde structuur en stevig onderbouwde didactiek. De constructie van het onderzoek kan omschreven worden als kwalitatief exploratief onderzoek vanuit

een constructivistisch perspectief. Daarbij is gebruik gemaakt van de case study methode: *“The case study method allows investigators to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events”* (Yin, 2003) en observatie waarbij gebruik wordt gemaakt van event sampling.

De werkelijkheid versus de ideale situatie pakte anders uit dan gepland. Het plan was om Muziek op Schoot lessen te observeren waaraan kinderen in de leeftijd van 18 tot 36 maanden zouden deelnemen. De ideale groepsindeling zou zijn geweest 18 – 24 maanden, 24 – 30 maanden en 30 tot 36 maanden. Dit bleek niet haalbaar binnen de reguliere context van de cursussen. Besloten werd om uit te gaan van twee groepen: 18 tot 24 maanden en 24 tot 36 maanden. Dit komt overeen met de meest gebruikelijke groepsindeling in MoS-lessen. Om de werkelijkheid zoveel mogelijk te benaderen zijn reguliere cursussen gekozen voor de voor- en hoofdstudie. In de brochures voor de voorstudie en 2 cursussen van de hoofdstudie werd duidelijk gemaakt dat het om gewone MoS-cursussen ging met een onderzoekscomponent. Als beloning voor deelname kregen de ouders een DVD van een les. Bij twee cursussen kregen de participanten pas aan het begin van de eerste les te horen dat er ook onderzoek zou worden gedaan. Opvallend was dat niemand bezwaar had. In tegendeel. De ouders waren enthousiast om deel te nemen aan het proces. De wervingsprocedure had tot resultaat dat er ook kinderen deelnamen aan de cursussen die buiten de beoogde leeftijdscategorieën vielen. Aangezien alle cursussen werden gegeven binnen het kader van een culturele instelling was het om financiële redenen niet mogelijk om deze kinderen te weigeren. Een situatie waar alle MoS-docenten in de praktijk mee te maken krijgen en derhalve realistisch.

De educatieve setting

Voorschoolse muzikeducatie is een bloeiende vorm van muzikeducatie in Nederland voor kinderen in de leeftijd van 4 maanden tot 4 jaar. De docentenopleiding is binnen de Stichting Peuters & Muziek ontwikkeld en kreeg in 1990 officiële erkenning. Inmiddels zijn er meer dan 350 docenten Muziek op Schoot werkzaam in Nederland. Het huidige onderzoeksproject is mede geïnitieerd door de Stichting Peuters & Muziek.

Muziek op Schoot promoot beweging met het hele lichaam. Beweging is een essentieel onderdeel van haar curriculum. Een reguliere cursus is opgebouwd rond activiteiten. Een activiteit bestaat uit een liedje met altijd één of meerdere bewegingen regelmatig aangevuld met speelgoed of muzikaal materiaal (Alberts & Rikhof, 1998). Een activiteit is volledig toegesneden op de mogelijkheden van jonge kinderen. Een reguliere MoS-cursus wordt wekelijks gegeven en bestaat meestal uit 8 tot 10 lessen. Een les duurt gemiddeld 45 minuten en er worden 10 tot 12 activiteiten aangeboden. MoS benadrukt vrije deelname: de kinderen worden niet gedwongen om deel te nemen. Deelname moet ontstaan uit motivatie. Vele herhalingen van de activiteiten stellen de kinderen in staat om “in een activiteit te stappen” zodra zij begrijpen wat de bedoeling is. Alle lessen worden voorbereid door middel van een lesplan waarin de activiteiten worden beschreven en hun respectievelijke doel.

Voorstudie

Het doel van de voorstudie was om tot een duidelijk omschreven set van activiteiten te komen en een bewegingstopologie. Deze set activiteiten zou vervolgens in de hoofdstudie gebruikt worden, om de observatie te structureren. De cursus werd geadverteerd als een reguliere Muziek op Schoot cursus die tevens voor onderzoek zou worden gebruikt. Uiteindelijk waren er twee participanten: twee meisjes in de leeftijd van 26 en 28 maanden met hun verzorgers. Uiteraard was er de hoop op meer participanten maar uiteindelijk bleek dat dit aantal ideaal voor de video registratie. Het was mogelijk om de kinderen tijdens de gehele les goed te volgen en hun bewegingsreacties waren duidelijk zichtbaar. De lessen werden gefilmd door een aspirant docente van de MoS-docentenopleiding. Zij had ruime ervaring met MoS en ook naar aanleiding van gesprekken met de onderzoekster die tevens de docente van deze cursus was, kon zij gericht filmen. De muziekactiviteiten werden gekozen uit het reguliere MoS-repertoire. Er is 17 jaar ervaring met deze liedjes in de cursussen; MoS-docenten kennen de specifieke activiteiten voor iedere leeftijdsgroep.

Het analyse stadium kan het beste omschreven worden als een vorm van “immersion” , onderdompeling in de data en het vinden van aansluiting bij de gevonden literatuur om tot thema’s en categorieën te komen. Een externe observator was gevraagd om de videoregistratie te bestuderen teneinde een tweede visie te hebben van een expert voor het construeren van de bewegingstopologie. De externe observator is een docente van de MoS-docentenopleiding met 18 jaar ervaring in het geven van Muziek op Schoot,

Uitgangspunt voor de analyse waren de basis bewegingscategorieën zoals die zich voordoen in reguliere MoS-lessen. Deze categorieën zijn voortgekomen uit de persoonlijke ervaring van de onderzoekster als docente Muziek op Schoot en zijn geverifieerd door de externe observator.

- beweging met ondersteuning (b.v. het vast houden van de hand door de verzorger tijdens het marcheren, op één been staan)
- beweging zonder ondersteuning (zelf bewegen zonder hulp)
- in beweging gezet worden (wiegeliedjes, schootliedjes)
- zelf iets in beweging zetten (speelgoed, muzikaal materiaal)

Bevindingen

Het bleek dat er bepaalde voorwaarden nodig zijn om de kinderen in beweging te zetten. Veelal zullen jonge kinderen vanzelf gaan bewegen als zij muziek horen. Soms is zelfs het zingen van een liedje zonder begeleiding al voldoende. Deze natuurlijke bewegingen zijn beschreven door o.a. Sims (1985) en Eerola, Luck en Toiviainen (2006). De bedoeling van muziek educatie in deze context is om verder te gaan dan het natuurlijke bewegingsrepertoire dat de kinderen reeds bezitten – het uitbreiden van dit bewegingsrepertoire met als doel het begrijpen, onthouden en reproduceren van muziek elementen.

De volgende condities werden hiervoor gevonden:

Tekst

De teksten van de liedjes moeten een reflectie zijn van de belevingswereld van de kinderen en aanwijzingen geven voor de te maken bewegingen: zingen wat je doet. De betekenis moet duidelijk zijn voor de kinderen. De teksten van de liedjes zijn vooral belangrijk bij gebarende bewegingen (zie onder) om de gebaren betekenis te geven.

Motorische ontwikkeling

De kinderen moeten in staat zijn om de bewegingen redelijkerwijs te kunnen maken. Van belang hierbij is dat er niet gevraagd wordt om een exacte kopie van de bewegingen die de docent voor doet. Ieder kind kan dit op haar/zijn eigen wijze doen. Herhaling helpt de kinderen om uiteindelijk hun eigen vorm hierin te vinden en om op die manier het muzikale idee achter de beweging te ervaren.

Tempi

Het bleek dat de tempi van de liedjes van enorme invloed waren op de bewegingsreacties van de kinderen. Toen de tempi van de liedjes rond het natuurlijke tempo (Flohr, 2005) van de kinderen werden aangeboden waren zij in staat om hun bewegingen te synchroniseren met de maat van de muziek. Deze tempi zijn meestal sneller dan de tempi die volwassenen van nature nemen. Wat bleek was dat wanneer de kinderen de liedjes eerst in hun eigen tempo kregen aangeboden en dit veelvuldig werd herhaald zij op den duur hun bewegingen ook met langzamere tempi konden synchroniseren.

Materiaal

Het gekozen materiaal bleek van invloed op de bewegingsreacties wat betreft het vasthouden en omgaan met speelgoed en instrumentjes (muzikaal materiaal). Om dit nader te onderzoeken werd dit een onderzoeksitem in de hoofdstudie.

Bewegingstypen

Het categoriseren van de bewegingen van de kinderen resulteerde in twee algemene bewegingstypen. Het bleek ondoenlijk om alle bewegingen nauwkeurig te omschrijven, met name omdat er niet van de kinderen verlangd werd dat zij de bewegingen van de docente exact kopieerden en dus hun eigen bewegingsvormen creëerden. Een volgend onderzoek zou hier dieper op in kunnen gaan.

Ritmische bewegingen

Deze bewegingen zijn gerelateerd aan het tempo, de maat van een liedje. Zij volgen de maat van het liedje, niet het ritme (hoewel hier in sommige situaties van afgeweken kan worden afhankelijk van de activiteit, ook is gezien dat op de lange termijn na vele herhalingen ritme door de kinderen zelf wordt geïnitieerd). Vier soorten reacties zijn gezien en deze zijn bevestigd door de externe observator.

- een directe reactie: in de maat
- een vooruitlopende reactie: sneller dan de aangeboden maat
- een vertraagde reactie: langzamer dan de maat
- een wisselde reactie: in en uit de maat

Tevens zijn dit bewegingen die een contact-oppervlakte nodig hebben om tot stand te komen: de vloer, materiaal, het lichaam. Zij creëren een directe muzikale representatie: de maat wordt gehoord en gevoeld. Dynamische aspecten zijn hier uiteraard ook van toepassing.

Gebarende bewegingen

Dit is een heel scala aan bewegingen die een indirecte muzikale representatie creëren. Zij zijn gerelateerd aan impliciete begrippen als dichtbij, veraf, op, neer, naar beneden, hoog en laag (Grunwald, 1989; Bamberger, 1991). Bamberger vermoedt dat deze begrippen “de binnenkomende informatie organiseren van toonhoogte-tijd fenomenen” (Bamberger, 1991) die volgens Kemp (1990) de herinnering aan muziek aspecten bevorderen. Dit zijn bewegingen die door het hele lichaam kunnen worden uitgevoerd en geen contact-oppervlakte nodig hebben om geluid te produceren maar wel onderhevig zijn aan dynamische aspecten. Er is een verschil in energie in bijvoorbeeld het plotseling weghalen van de handen in een kiekeboe-liedje en het openen van een denkbeeldig gordijn waarin de handen langzaam voor de ogen weggehaald worden naar links en rechts in een horizontale beweging. In beide situaties hebben de handen dezelfde uitgangspositie: plat voor de ogen met de vingers omhoog gericht. Er is sprake van een impliciete dynamische referentie naar hard en zacht - veelal in de literatuur vertaald als “energy” (Davies, 1995; Young & Glover, 1998) en “weight” (Davies, 2003).

Er is geen directe referentie naar hard en zacht in de muziek, maar de bewegingen creëren een kinesthetisch geheugen spoor voor de musculaire mogelijkheden.

Activiteit categorieën

Ritmische Activiteit

Het doel is om de lichaamsbewegingen te synchroniseren met het tempo van de muziek. Hierbij wordt gebruik gemaakt van anticipatie. Het lichaam is geheel of gedeeltelijk betrokken bij de zich herhalende acties. Dynamische aspecten zijn van belang.

Sequentiële activiteit

Het doel is de volgorde van de bewegingen. De causale relaties tussen de bewegingen (de temporele structuur) worden gehandhaafd door middel van het uitbeelden van de tekst. Zowel ritmische als gebarende bewegingen zijn mogelijk.

Timing activiteit

Het doel is om te anticiperen op een speciale beweging die op een bepaald moment in de muziek komt. Deze beweging onderscheidt zich van een andere “secondaire” beweging tijdens het liedje en kan ook het einde zijn van een zich herhalende beweging: een stop-moment. Bijvoorbeeld het liedje “Mama beer en Baby beer”. In deze activiteit lopen de kinderen rond en is het de bedoeling om halverwege het liedje voor een kort moment één been op te tillen en weer neer te zetten om daarna verder te lopen. Een secondaire beweging is het lopen op de maat.

Gebarende activiteit

Het lichaam is geheel of gedeeltelijk betrokken. De bewegingen volgen de tekst van het liedje. De bewegingen stimuleren impliciet begrip van muzikale elementen door middel van een indirecte connectie. Op hun beurt zijn de bewegingen weer een versterking van de tekst van het liedje.

Imitatie en anticipatie

Een belangrijk aspect van muziek is timing – op tijd zijn. Muziek definieert zich door middel van temporele aspecten. Timing – het synchroniseren van beweging met de maat van de muziek – is een belangrijk onderdeel in het muzikale leerproces van jonge kinderen. In het educatieve proces zullen de kinderen de gebaren die aangeboden worden imiteren. Maat houden veronderstelt dat een kind de mogelijkheden heeft om vooruit te denken, om te anticiperen op hetgeen dat komen gaat. Imitatie is per definitie te laat, aangezien de reactie dan komt als het muzikale moment al voorbij is. Imitatie is een reactie op een stimulus, geen anticipatie van die stimulus. Herhaling zorgt ervoor dat de kinderen dit moment “te pakken” krijgen. In het muzikale leerproces kunnen we er niet van uit gaan dat een en ander meteen duidelijk is. Kinderen hebben de tijd nodig om de informatie die hen aangeboden wordt te begrijpen om vervolgens een construct op te bouwen in het geheugen, dat hen in staat stelt om te kunnen reageren. Daarom kan de bewegingsreactie zich in eerste instantie voordoen zonder enige relatie tot het tempo van het liedje. Bewegingsreacties die vooruitlopend, vertraagd of wisselend zijn (zie ritmische bewegingen), zijn een belangrijk onderdeel in het muzikale leerproces en derhalve zeer waardevol.

Tijdsstroom (time stream)

Een liedje en de tekst creëren het temporele raamwerk waarbinnen de kinderen hun bewegingsreacties kunnen plaatsen: de tijdsstroom. Binnen dit kader fungeert de tekst en de vorm van het liedje als een anker om de gebaren te plaatsen.

Een voorbeeld: Plitse Pletse Plater. Les 8 van de voorstudie, zevende herhaling.

Dit is een timing activiteit waarin het de bedoeling is om aan het einde van het liedje een plastic eendje naast een blauw laken te zetten op de laatste noot. Het laken stelt water voor waarop de eendjes eerst zwemmen en/of pletsen en ligt op de grond, half uitgespreid. De kinderen hebben deze activiteit gedurende de cursus al enige malen aangeboden gekregen. De secundaire beweging is het in de maat tikken met het eendje op het “water”. Tijdens deze herhaling van het liedje zag Madeleine dat één van de volwassenen een eendje in een andere kleur had dan zichzelf. Zij bood gedurende het zingen en tikken haar eendje aan om het andere eendje daarvoor in ruil terug te krijgen. Het leek dus alsof zij zich niet bewust van het liedje was, ook omdat zij niet tikte. Maar toen zij haar nieuwe eendje in ontvangst nam tegen het einde van het liedje, zette zij met een zeer beslist gebaar haar eendje naast het laken op de grond, precies op het juiste moment. Zij was zich dus volledig bewust van de duur van het liedje en handeling aan het eind van het liedje, ondanks dat ze zich met iets anders had bezig gehouden. Tevens kunnen we dit zien als een illustratie van het feit dat Madeleine kon anticiperen en dit houdt in

dat ze een korte termijn planning maakte voor een gebeurtenis in haar nabije toekomst.

Pliste Pletse Plater Mona Pollentier
(spreektekst Annie Langelaar)

The image shows a musical score for a children's song. It is written in G major (one sharp) and 3/4 time. The melody is simple and repetitive. Below the first line of music, the lyrics are: "Pliit - se plet - se plo - ter, 't eend - je zwemt in 't wa - ter,". Below the second line, the lyrics are: "spreken: plit - se plet - se plant, 't eend - je op de rand." To the right of the lyrics, there are two simple line drawings: a duck wearing a hat and a duck swimming in water.

Liedjes in MoS zijn kort, één couplet en afgestemd op de belevingswereld van jonge kinderen.

Hoofdstudie

Het doel van de hoofdstudie was om de bewegingsreacties van meerdere kinderen te bestuderen binnen een afgebakende context om de data te structureren en beheersbaar te houden. Tevens werd “de invloed van materiaal” toegevoegd als een subvraag omdat tijdens de voorstudie gebleken was dat er invloed was op de bewegingsreacties van de kinderen.

Methode

Gedurende 4 reguliere Muziek op Schoot cursussen zijn de bewegingsreacties van in totaal 30 kinderen op film vastgelegd. Er zijn twee camera's gebruikt. Eén mobiele camera en één op een statief. Dit was noodzakelijk vanwege de groepsgroote (er was een groep met 10 kinderen) en omdat er veel gebruik werd gemaakt van de totale ruimte. Desondanks kwam het toch nog regelmatig voor dat kinderen op geen van beide camera's te zien waren tijdens een activiteit. Er is een field notebook bijgehouden en tevens zijn er interviews gehouden met één van de betrokken docenten. De twee deelnemende docenten kregen twee sets met voorgeschreven activiteiten voor de twee verschillende leeftijdsgroepen van de cursussen. Deze sets zijn het resultaat van het vooronderzoek en dienden als basis voor het hoofdonderzoek. Beide docenten kregen ook aanwijzingen voor het gebruik van de twee activiteiten-sets. Alle daarin beschreven activiteiten dienden minstens 4 keer in de cursus aangeboden te worden. Tevens waren er voor alle activiteiten advies tempi gebaseerd op een gemiddelde van de gevonden natuurlijke tempi zoals beschreven in Flohr (2005) en Eerola, Luck & Tioviainen (2006). Beide docenten gaven twee cursussen één voor elke leeftijdsgroep. De docenten waren vrij om hun les in te delen en aan te vullen met andere activiteiten om tot een volledige les te komen van drie kwartier. Alle registraties van beide camera's werden op DVD gezet met hoofdstukindelingen zodat de activiteiten van de sets snel toegankelijk waren.

Analyse

De voorstudie had veel meer opgeleverd dan verwacht en tijdens de analyse-fase van de hoofdstudie bleek wederom dat het materiaal een enorme hoeveelheid data opleverde met als gevolg dat het noodzakelijk was om een en ander te beperken: het bleek onmogelijk om alle beoogde activiteiten te analyseren binnen de omvang van het huidige onderzoek. Het is de bedoeling om na afronding van dit onderzoek - het onderzoek zit in haar eindfase - in aparte studies de overige activiteiten te analyseren.

Van de 4 geanalyseerde activiteiten – 3 uit de eerste en 1 uit de tweede set – werd er gedurende de hele activiteit naar alle kinderen apart gekeken voor alle keren dat de activiteit in de desbetreffende cursus werd aangeboden.

Eerste niveau

De bewegingsreacties werden genoteerd in een schema. Ieder keer dat een liedje binnen een activiteit werd herhaald werden van ieder kind de bewegingsreacties beschreven.

Tweede niveau

Dit liep gedeeltelijk parallel met het eerste niveau en bestond uit een nadere verdieping van hetgeen geobserveerd werd. Waar mogelijk werden er linken gelegd met hetgeen al geobserveerd was en wat er uit de frequent geconsulteerde literatuur naar voren kwam. Hiernaast werd er een map bijgehouden waarin observaties nader werden uitgewerkt.

Derde niveau

Het verzamelen van de bevindingen en uitwerken tot een coherent geheel. Dit proces is nog in gang.

Voorlopige bevindingen

Een kind ontwikkelt zich als geheel en niet in onderdelen. De verstrengeling van de verschillende elementen ondersteunt het muzikale leerproces. In de huidige context zijn er momenteel 4 hoofdthema's naar voren gekomen. Docent invloed – Informatie constructie – Representatie – Materiaal.

De invloed van de docent

De docent is een belangrijk rolmodel wat betreft haar/zijn bewegingen en lichaamshouding. Aangezien de educatieve context impliciet om reactie vraagt - en wel een bepaald soort reactie - zullen de kinderen proberen zich te modelleren naar het voorbeeld van de docent. De docent zal dus meer bewegingsreactie zien als het voorbeeld geen onoverkomelijke problemen oplevert voor de kinderen. Daarbij is aansluiting bij de specifieke motorische mogelijkheden van de kinderen ook bevorderlijk. Duidelijke verbale ondersteuning helpt de kinderen om in te stappen in de activiteit.

Informatie constructie

De verschillende elementen tezamen in een activiteit zorgen ervoor dat de kinderen hun representatie kunnen opbouwen op hun persoonlijke manier. Hierbij is betekenis van belang; zowel het begrip van

de betekenis van de teksten als van de verbale ondersteuning van de docent als de betekenis van het materiaal – wat stelt het voor en wat doen we ermee? Door middel van herhaling kunnen de kinderen alle informatie bij elkaar verzamelen om uiteindelijk tot directe bewegingsreacties te komen. De absorptie van de elementen van een activiteit gaat in stappen. De snelheid en volgorde waarin dit gebeurt verschilt van kind tot kind en lijkt sneller te gaan bij de oudere kinderen. Herhaling zorgt er ook voor dat de kinderen een strategie kunnen ontwikkelen om de informatie op te nemen. Onderdeel hiervan is bijvoorbeeld de zithouding. Regelmatig is gezien dat de kinderen eerst bezig zijn om een gepaste lichaamshouding te vinden die ze in staat stelt op hun eigen manier mee te doen, voordat ze toekomen aan bewegingsreacties. De docent dient deze ruimte te geven om het muzikale leerproces te bevorderen.

Representatie

Het antwoord op wat dit nu precies is, is onderhevig aan debat. *“What makes the debate so complex is that each investigator unpacks the concept of representation by differentially targeting representational systems, for example, words, pictures, music, or mathematics”*. Representatie blijkt een multi interpretabel concept: *“there is every reason to assume that diversity in conceptualisation is a natural state of affairs”* (Pepper as cited in Sigel,1999). In de huidige context wordt uitgegaan van de uitspraak van Byrnes (1999). Hij stelt dat het onder de knie hebben van een vaardigheid het zelfde is als het hebben gecreëerd van een representatie van die vaardigheid. *“Knowing a skill is the same as having created a representation of that skill. The primary evidence that the person has specific knowledge is that the individual can evoke the relevant representation when cued in some way”* (Byrnes,1999). De herhalingen van de activiteiten gedurende een muziekcursus kunnen beschouwd worden als de *“cues”*. De vele definities van muzikale representatie illustreren de diversiteit en complexiteit van het begrip. Volgens Godøy and Jørgensen (2001) zijn dit variaties op het thema *“images of musical sound in our mind”*. Leman (2001) defineert *“musical imagery”* als *“the capacity for mental representation of musical sound in the absence of a direct audible and corresponding sound source”*. Janata (2001) stelde voor dat binnenkomende muzikale informatie een tweede manier is waarop muzikale representatie kan plaatsvinden: *“formation of musical images depends on an interaction of memory-dependent processes (expectancies) with representations of incoming auditory input”*. Het zou dus mogelijk kunnen zijn om beweging als een actuele zichtbare output van een representatie te zien. Omdat de kinderen tijdens hun bewegingsreacties moeten samenwerken met de omgeving – de activiteit en de context waarin deze aangeboden wordt – is er meer betrokken bij bewegingsrepresentatie dan uitsluitend het horen van de muziek in het hoofd.

Het bewegingsproces kan ondersteunt worden door kinesthetische referentie. Door de kinderen in beweging te zetten of te ondersteunen bij het maken van bewegingen – het bewegen van bijvoorbeeld de hand of het wiegen op de maat van de muziek – krijgen de kinderen de kans om zowel de beweging als de maat van de muziek te ervaren.

Materiaal

Materiaal (stokjes, eendjes, trommels, belletjes, vliegtuigjes van papier, bakjes, rammelaartjes etc.) heeft als doel (impliciete) muzikale elementen over te brengen doordat er een object in beweging wordt gezet. Materiaal is een motivatie om mee te doen, kan beschouwd worden als een instrument om tot muzikale ervaringen te komen en is een verlenging van het lichaam.

Gezien werd dat materiaal dient te passen bij het muzikale doel van de activiteit omdat je anders het doel letterlijk voorbijschiet Er dient ook ruimte gegeven te worden om met het materiaal te experimenteren. Kinderen hebben de tijd nodig om te kijken wat ze nu eigenlijk in handen hebben om vervolgens te kijken wat ze ermee kunnen doen. Ook hier is het voorbeeld van de docent van belang.

De rol van beweging in het muzikale leerproces

Beweging is een indicatie van een persoonlijke representatie van bepaalde muzikale elementen binnen een muziek educatieve context. Bewegingsgebeurtenissen in de tijdsstroom kunnen geïnterpreteerd worden als ankers om de structuur, de melodie en het ritme van een liedje te begrijpen. In de context van het muzikale leerproces spelen zowel de constructie van de bewegingen zelf als het gebruik van die bewegingen in de activiteit een rol.

De muzikale leerdoelen van een activiteit, het motorisch ontwikkelingsniveau van de kinderen en met name het tempo van een liedje zijn belangrijk om het de kinderen mogelijk te maken bewegingsreacties te geven die muziek elementen representeren.

Met dank aan de moeder van Ilse voor het gebruik van de foto.

Referenties

Albers, M., & Rikhof, R. (1998). *Muziek tussen school en school*. Haarlem: Uitgeverij De Toorts.

Bamberger, J. (1991). *The Mind behind the Musical Ear*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Biesta, G.J.J., & Burbules, N.C. (2003). *Pragmatism and Educational research*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Byrnes, J. P. (1999). The nature and Development of Representation: Forging a Synthesis of Competing Approaches. In I. E. Sigel (Ed.), *Development of Mental Representation: Theories and Applications* (pp.273-293). London: Lawrence Erlbaum.

Cohen, V. (1994). Explorations of kinaesthetic Analogues. Jerusalem: Rubin Academy of Music and Dance, Unpublished paper

Davies, M. (1995). *Helping children to learn through a movement perspective*. London: Hodder & Stoughton.

- Davies, M. (2003). *Movement and Dance in Early Childhood*. London: Paul Chapman Publishing.
- Eerola, T., Luck, G., & Toiviainen, P. (2006). An investigation of pre-schoolers' corporeal synchronization with music. *Proceedings of the 9th International Conference on Music perception & Cognition (ICMPC9), Bologna/Italy, August 22-26 2006*. The Society for Music Perception & Cognition (SMPC) and European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM).
- Flohr, J. (2005). *The Musical Lives of Young Children*. New Jersey, USA: Pearson Prentice Hall.
- Godøy, R.I. & Jørgensen, H. (2001). Preface. In R. I. Godøy, & H. Jørgensen (Eds.), *Musical Imagery* (pp.ix-xi). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Grunwald, D. (1989). *De Muziek van de Speler*. Amsterdam: Uitgeverij De Toorts.
- Hicks, W. K. (1993). *An Investigation of the Initial Stages of Preparation Auditions*. Doctoral Dissertation, Temple University, USA. Dissertation Abstract International, 54(4A), 1277
- Janata, P. (2001). Neuropsychological Mechanisms Underlying Auditory Image Formation in Music. In R. I. Godøy, & H. Jørgensen (Eds.), *Musical Imagery* (pp.27-42). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Juntunen, M., & Westerlund, H. (2001). Digging Dalcroze, or, Dissolving the Mind-Body Dualism: philosophical and practical remarks on the musical body in action. *Music Education Research*, 3, 2, 203-214.
- Kemp, A. (1990). Kinaesthesia in Music and its Implications for Development in Microtechnology. *British Journal of Music education*, 7, 3, 223-229.
- Leman, M. (2001). Modelling Musical Imagery in a Framework of Perceptually Constrained Spation-temporal Representation. In R. I. Godøy, & H. Jørgensen (Eds.), *Musical Imagery* (pp.57-76). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Macintyre, C., & McVitty, K. (2004). *Movement and learning in the Early Years*. London: Paul Chapman Publishing.
- Shiobaba, M. (1993). *The effects of movement on musical comprehension*. PhD thesis, Classmark SHI, Institute of Education London.
- Siegler, R. S., & Wagner-Alibali, M. (2005). *Children's Thinking*. (fourth edition, international edition). New Jersey, USA: Pearson Prentice Hall.
- Sigel, I. E. (1999). Approaches to Representation as a Psychological Construct: A Treatise in Diversity. In I. E. Sigel (Ed.), *Development of Mental Representation: Theories and Applications* (pp.3-12). London: Lawrence Erlbaum.
- Sims, W. (1985). Young children's creative movement to music: categories of movement, rhythmic characteristics and reactions to changes. *Contributions to Music Education*, 12, 42-50.
- Tobin, J. (2004). The Disappearance of The Body in Early Childhood Education. In L. Bresler (Ed.), *Knowing Bodies, Moving Minds*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Walker, M.E. (2000). Movement and Metaphor: Towards an Embodied Theory of Music Cognition and Hermeneutics. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 145, 27-42.
- Wright, S. (2003). Ways of Knowing in the arts. In S. Wright (Ed.), *Children, meaning-making, and the arts*. Frenchs Forest (Australia): Pearson Prentice Hall.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. (third edition). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Young, S., & Glover, J. (1998). *Music in the early years*. London: Falmer press

Young, S. (1999). Just making a noise? Reconceptualising the Music-making of Three and Four- year- olds in a Nursery Context", *EarlyChildhood Connections: Journal of Music and Movement-based Learning*, 5, 1, 14-22.

Young, S. (2003). Time–space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four-year-olds. *British Journal of Music Education*, 20,1, 45-49.