

“A child's greatest achievements are possible in play”

Lev Vygotsky, *Mind in Society*

Een onderzoek naar de rol van vrij muzikaal spel als uitgangspunt voor
een muziekeducatieve aanpak voor kleuters

Ellen van Hoek

Suzan Lutke

Christiane Nieuwmeijer

Voorwoord

Stichting TOEVAL GEZOCHT, initiator van dit onderzoeksproject, is geïntrigeerd door de potenties van jonge kinderen en dus ook door de muzikale vermogens die zij vanaf hun geboorte hebben. Met de mede op het sociaal constructivisme gebaseerde werkwijze van Reggio Emilia als inspiratiebron heeft de stichting zich in het verleden veelal gericht op beeldende projecten. De verkregen kennis, ervaring en inspiratie hebben geleid tot een volgend project, mede gefinancierd door het Fonds voor Cultuurparticipatie: het ontwikkelen en uitproberen van een muziekaanpak voor jonge kinderen, uitgaande van de gedachte dat kinderen van nature over competenties beschikken. Voorliggend artikel beschrijft de eerste fase van dit project, bestaande uit een verkennend literatuuronderzoek met als doel bouwstenen te vinden voor een dergelijke aanpak. Er is gezocht in internationale digitale universitaire bibliotheken, publicaties via Cultuurnetwerk Nederland en bronnen beschikbaar gesteld door het internationale academische netwerk van Stichting TOEVAL GEZOCHT. Er is gezocht naar literatuurstudies, projectbeschrijvingen, onderzoeksverslagen en instructiematerialen.

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt:

Welke theorieën over, methodieken voor en ervaringen met muziekeducatie vanuit het 'beeld van het competente kind' zijn er in en buiten Nederland en welke aanknopingspunten bieden die voor een aanpak in het Nederlandse kleuteronderwijs.

Deze literatuurstudie kent de volgende opbouw. In hoofdstuk 1 worden de Reggio Emilia principes en de invloed hiervan op het project verduidelijkt. In hoofdstuk 2 wordt ingegaan op het sociaal

constructivisme, hetgeen mede aan de basis ligt van de Reggio benadering. In hoofdstuk 3 wordt ingezoomd op de rol van spel in de ontwikkeling van het jonge kind, waarna in hoofdstuk 4 de link wordt gelegd naar het muzikale spel van kinderen. In hoofdstuk 5 tenslotte wordt een conclusie van dit literatuuronderzoek gegeven, mede ten aanzien van het vervolgtraject van het project 'Jong geleerd..'.

1. Inspiratiebron Reggio Emilia

Inspiratiebron voor dit project zijn de verworvenheden van de Reggio Emilia benadering. Reggio Emilia is een stad in Noord Italië waar na de Tweede Wereldoorlog een nieuwe visie op educatie is ontwikkeld, aanvankelijk voor de kleuterleeftijd maar later ook voor de allerjongsten. Momenteel werken 33 kleuterscholen en kindercentra in de regio vanuit deze visie. In de ogen van Loris Malaguzzi, de grondlegger van deze benadering, is het kind vanaf zijn geboorte rijk en vol potenties, sterk, krachtig en competent. (Edwards et al., 1998, Rinaldi, 2006). In het boek 'Honderd talen' schetsen Edwards et al. een aantal kenmerken van de op dit kindbeeld gebaseerde benadering. Belangrijk is het uitgangspunt dat kinderen gericht zijn op communicatie in 'honderd talen': de verbale taal, mimiek, geluid, beweging, dans, drama en muziek, maar ook logica en metaforen. Deze talen stimuleren elkaar ook onderling en hebben elk hun eigen zeggingskracht en mogelijkheden. Een belangrijke uitwerking van de Reggio benadering is het begrip van de 'drie pedagogen'. De kinderen zijn elkaars eerste pedagoog, de volwassene is de tweede pedagoog en de omgeving de derde pedagoog. De omgeving wordt dus gezien als essentiële levende pedagoog en dient zo ingericht te worden dat zij de creativiteit van het kind stimuleert.

De kinderen zijn de protagonist van hun eigen ontwikkeling en om hen het voortouw te laten nemen is een systematiek ontwikkeld

waarin de volwassenen het proces van de leerlingen observeren, analyseren en documenteren. Deze inzichten geven vervolgens grond aan mogelijke interventie van de volwassenen. (Edward et al, 1998, Bremmer & Huisingh, 2009).

In Reggio Emilia heeft het beeldend vermogen van kinderen van oudsher de grootste aandacht gekregen. Over ervaringen met muziek is nog weinig gepubliceerd. Matthews (2000) beschrijft een muziekproject op een op Reggio gebaseerde school in de VS. Volgens Matthews is de grote eye-opener te realiseren dat het gaat om inspelen op hoe kinderen muzikaal *zijn* en dus niet hoe ze muzikaal worden.

In het kader van dit project is een literatuurstudie verricht om handvatten te vinden voor het ontwikkelen van een muzikeducatieve aanpak vanuit het bovenomschreven 'competente kindbeeld'. De opvatting dat leren gebeurt samen met anderen en dat het kind regisseur is van het eigen leerproces, draagt veel kenmerken in zich van de leertheorie die als sociaal-constructivistisch te kenschetsen is. Binnen het sociaal constructivisme wordt het kind eveneens als initiator van zijn eigen leerproces gezien en vormt zijn sociale context de rijke leeromgeving waarbinnen het leren plaatsvindt. Door aan te sluiten bij deze sociaal-constructivistische uitgangspunten wordt een theoretische basis gelegd voor het verder ontwikkelen van een muzikeducatieve werkwijze voor jonge kinderen.

2. Sociaal-constructivisme

2.1 Kenmerken van sociaal-constructivisme

De oorsprong van het constructivisme gaat terug naar Piaget en Vygotsky. Uitgangspunt van het constructivisme is dat mensen zelf hun kennis construeren, dit in tegenstelling tot eerdere leerfilosofieën waarin leren wordt gezien als het doorgeven van informatie van één persoon naar een andere persoon. Wat de op het sociaal-constructivisme

gebaseerde onderwijsdesigns in de eerste plaats gemeenschappelijk hebben is dat zij uitgaan van een leerling die *actief* zijn eigen leren vormgeeft, daartoe gestimuleerd door zijn (leer)context (Kanselaar, 2002).

Een tweede belangrijke overeenkomst van alle constructivistische leeromgevingen is dat het leren plaatsvindt in een *realistische omgeving*. Door meerdere representaties van de werkelijkheid wordt de complexiteit van realistische problemen duidelijk. De gekozen werkvormen en opdrachten leggen bovendien eerder de nadruk op kennisconstructie dan op -reproductie. Dit gebeurt onder andere door het benadrukken van authentieke taken binnen een betekenisvolle context, in plaats van abstracte situaties losgetrokken uit die context (Jonassen, 1994).

Het leren tenslotte vindt plaats *samen met anderen* in plaats van alleen (Kanselaar, de Jong, Andriessen&Goodyear, 2001). Vygotsky (1978) stelt dat de interactie van het kind met zijn omgeving essentieel is voor de ontwikkeling. Die omgeving bestaat uit leeftijdsgenoten en volwassenen. Daarmee komen we op het *sociaal-constructivisme*, waarvan Vygotsky een belangrijke vertegenwoordiger is. Een belangrijk concept binnen de sociaal-constructivistische leertheorie van Vygotsky (1978) is de "zone of proximal development". Deze 'zone van de naaste ontwikkeling' wordt gevormd door het verschil tussen het actuele cognitieve ontwikkelingsniveau en het potentiële ontwikkelingsniveau van een kind.

2.2 Ontwikkeling door spel en de rol van de kunsten

Volgens Vygotsky is spel de meest belangrijke bron van ontwikkeling voor het jonge kind (1933/1976). In spel kan het kind zijn persoonlijke verlangens realiseren. Omdat deze in realiteit nog niet haalbaar zijn gebruikt het kind zijn fantasie/voorstellingsvermogen om uiting te geven aan deze verlangens. Twee belangrijke eigenschappen die spel

onderscheiden van andere activiteiten zijn volgens Vygotsky in de eerste plaats dat kinderen in spel 'imaginary situations' naspelen (binnen bepaalde vormen van rollenspel), ten tweede dat spel altijd gebaseerd is op regels: 'There is no such thing as play without rules'.

Vygotsky (1933) stelt verder dat in spel de betekenis van de dingen losgekoppeld kan worden om ze vervolgens een nieuwe betekenis te geven. Spel ontwikkelt het voorstellingsvermogen van het kind en daarmee een nieuwe wereld van mogelijkheden.

Ook de kunsten ontwikkelen het voorstellingsvermogen. In zijn *Psychology of Art* beschrijft Vygotsky deze rol van de kunsten:

"...Art ... introduces the effect of passion, violates inner equilibrium, changes will in a new sense, and stirs feelings, emotions, passions and vices without which society would remain in an enert and emotionless state" (1925/1971, blz. 246)

Zowel spel als de kunsten prikkelen volgens Vygotsky het voor hem zo noodzakelijke voorstellingsvermogen, de fantasie die het kind de mogelijkheid biedt om in de eerder genoemde zone van de naaste ontwikkeling te treden, en zich te bevrijden van de 'belemmeringen van de werkelijke context'. Vygotsky stelt dat het kind deze stappen zal nemen door interactie met de omgeving.

3. Spel

Spel speelt dus een centrale rol in het sociaal constructivistische leren. Waar Vygotsky echter vooral het rollenspel als uitgangspunt neemt (hetgeen verderop verduidelijkt zal worden), hebben andere pedagogen een bredere opvatting over wat spel is, en de rol ervan in de ontwikkeling van kinderen. Kohnstamm (1993) bijvoorbeeld ziet bewegingsspel, constructiespel, gezelschaps- en behendigheidsspelen eveneens als onderdeel van de (spel)ontwikkeling van het kind.

In dit hoofdstuk gaan we in op spel en de functie ervan voor de ontwikkeling van kinderen.

3.1 Visies op spel

In verschillende studies over spel en kinderen wordt de rol van spel in de ontwikkeling van kinderen van meerdere kanten belicht.

In de psychoanalytische traditie zoals ontwikkeld door Freud (1961) wordt spel gezien als een belangrijk element dat kinderen gebruiken om de druk van hun omgeving te verwerken. Erikson (1963) geeft aan dat waar de volwassene spel gebruikt om uit zijn realiteit te stappen het kind in spel zich juist ontwikkelt naar een nieuw niveau. Froebel (1912) zag spel als:

"a copy of human life at all stages and in all relations [which] induces freedom, contentment, inner and outer repose, and peace with the world"
(blz. 50)

Voor Piaget (1962) is spel de ultieme manier voor kinderen om zich mentaal te ontwikkelen, waarbij hij spel ziet als een plezierige, relatief ongeorganiseerde activiteit. Voor Vygotsky (1978) is spel de manier om buiten de realiteit te stappen en te experimenteren. In spel kunnen kinderen verder reiken dan zichzelf. Vygotsky is duidelijk over zijn standpunt waar dit spel zich afspeelt, nl. eerst in de relatie met anderen en dan pas op individueel niveau.

3.2 Kenmerken van spel

In de bestudeerde literatuur wordt het belang van spel onderkend, maar wordt ook duidelijk dat het concept 'spel' een moeilijk te doorgronden en beschrijven fenomeen is (Gilmore, 1971; Niland, 2009). Spel wordt op veel verschillende manieren gedefinieerd: vrij, plezierig en vrijwillig, onbeduidend, niet productief, spontaan, doelloos en amusant. Belangrijk lijkt ook de vrijheid van handelen, het ogenschijnlijk doelloos acteren, de vrijwilligheid van de activiteit en dat spel regels kent. Bovendien initieert het kind de spelactiviteit en geeft het er vorm aan. (Smith&Montgomery, 2005; Vygotsky, 1933; Janssen-Vos, 2004; Kohnstamm, 1993).

3.3 Fases van spel

Piaget (1962) stelt dat een kind verschillende fasen van spel doorloopt. De eerste fase is die van functioneel spel, waarin het kind geobserveerde activiteiten imiteert. In de tweede fase gaat het kind bestaande objecten gebruiken om nieuwe objecten te construeren en gaat het de werkelijkheid in rollenspelen weergeven. In de derde en laatste fase gaat het kind regels toepassen in zijn spel.

Deze fasen zijn te herkennen in de opvatting van Alkema (2006) en Brouwers (2010). Zij schetsen een ontwikkeling van bewegingsspel naar manipulerend spel en tenslotte naar rollenspel en constructiespel.

Het bewegingsspel behelst het rennen, ravotten, dansen waarbij het kind gericht is op het eigen lichaam en beweegt om het plezier van het bewegen zelf. Naarmate het kind ouder wordt, zal het bewegingsspel steeds meer deel gaan uitmaken van het rollenspel, zoals ook Piaget dat signaleerde.

In het manipulerende spel onderzoekt het kind materialen door ze te manipuleren: het duwt, trekt, blaast, rolt, slaat. In deze fase doet het kind ook vaak handelingen van volwassenen na, maar plaatst deze nog niet in een sociale context (Brouwers, 2010). Het manipulerend spel gaat na verloop van tijd geleidelijk over in zowel rollenspel als constructiespel.

In het rollenspel zal het kind de voorwerpen dat het manipuleert uiteindelijk in een sociale context plaatsen. De ontwikkeling van het rollenspel kent een aantal fasen. In de eerste fase kenmerkt het spel zich door eenvoudige, rolgebonden handelingen. In de hierop volgende fase speelt het kind een eenvoudig rollenspel (ook wel symbolisch spel genoemd). In deze fase voert het kind meerdere handelingen uit bij een rol, en worden eenvoudige dialogen gevoerd. De laatste fase in deze ontwikkeling bestaat uit het zgn. 'uitgebreid of thematisch rollenspel' waarbij kinderen samen hun verhalen en hun

rollen op elkaar afstemmen . Er worden regels bedacht en bewaakt, plannen gemaakt, van rol gewisseld en problemen opgelost (De Jong, 2005). Deze fase wordt ook wel 'interactief rollenspel' genoemd (Janssen-Vos, 2004)

Door de ontwikkeling in zijn spel, wil het kind de materialen dat het tot dan toe voornamelijk heeft gemanipuleerd, steeds meer op voorwerpen uit de werkelijkheid laten lijken om ze toe te kunnen passen in zijn rollenspel. Zodoende moet hij constructies bedenken: zijn denken stuurt steeds meer zijn handelen, hetgeen de ontwikkeling van metacognitie duidelijk maakt.

In de sociaal-constructivistische opvattingen van Vygotsky speelt voornamelijk het rollenspel een belangrijke rol. Bovenstaande suggereert echter dat het jonge kind ook andere vormen (voorfasen) van spel vertoont die een belangrijke functie hebben in de ontwikkeling tot het uiteindelijke uitgebreide- of interactieve rollenspel.

Tenslotte vindt de hierboven beschreven spelontwikkeling plaats in verschillende settingen; kinderen spelen alleen of met elkaar. In spelsituaties zijn de volgende vormen van spel te herkennen (Alkema 2006, p.86): solitair spel (het kind speelt alleen), parallel spel (kinderen spelen naast elkaar met een minimale sociale interactie) en gemeenschappelijk of cooperatief spel, waarbij sprake is van samenspel en interactie, er overleg wordt gepleegd en plannen worden gemaakt en taken verdeeld (Parten, als geciteerd in Brouwers, 2010).

4. Muzikale ontwikkeling en spel

Het sociaal constructivisme gaat dus uit van het kind dat leert om de wereld om zich heen te begrijpen. Muziek maakt deel uit van die wereld. Een dergelijke opvatting heeft consequenties voor hoe muziekeducatie -op die leest geschoeid- er uit zou moeten zien,

namelijk: een kind georiënteerd model, waarin het kind geprikkeld, ondersteund en gecoacht wordt vanuit een holistische benadering. Een model waarin de wereld op een muzikale manier wordt verkend. In een dergelijke benadering ligt de nadruk dan meer op expressie, gevoel en betrokkenheid, van waaruit het kind zijn verdere muzikale vaardigheden ontwikkelt.

Smith&Montgomery (2005) schetsen dat, alhoewel spel algemeen erkend wordt als een belangrijk didactisch concept voor docenten die met jonge kinderen werken, spel zich nog weinig laat zien in de muzikale lesactiviteiten op de kleuterschool. Traditioneel kiezen docenten voor een grote groep kinderen en een docentgestuurde aanpak voor muziekactiviteiten (Andress, 1998; Morin, 2001). Een andere aanpak, zoals o.a. beschreven door Smith en Montgomery (2005), is die van 'vrij-muzikaal spel' waarbij de docent juist meer op de achtergrond is en het kind initiatief neemt. Vrij-muzikaal spel maakt zelden deel uit van het kleutercurriculum. (Smith&Montgomery, 2005). Redenen daarvoor zouden zijn dat docenten zich ongemakkelijk voelen wanneer ze geen invloed hebben op het muzikale leren, er zorgen zijn over de mogelijke geluidsoverlast en de uitdagingen ten aanzien van het organiseren van vrije muzikale activiteiten (Smith & Montgomery, 2005).

Niettemin is wereldwijd onderzoek gedaan naar vrij-muzikaal spel bij jonge kinderen. Aan deze onderzoeken valt in eerste instantie op dat er een onderscheid wordt gemaakt tussen informeel muzikaal spel en vrij-muzikaal spel.

Bij die onderzoeken waarin informeel muzikaal gedrag van (jonge) kinderen wordt bestudeerd, gebeurt dat in een context die niet geprepareerd is om muzikaal gedrag te prikkelen. Deze onderzoeken richten zich op de muzikale gedragingen van kinderen tijdens alledaagse handelingen en gebeurtenissen.

Bij onderzoeken waarin vrij muzikaal spel een rol speelt, wordt de omgeving wel degelijk zodanig ingericht dat het kind geprikkeld wordt met geluid te experimenteren. Uitgangspunt blijft echter dat het kind het muzikale spel initieert. De rol van de docent kan hierin variëren van alleen faciliterend (de omgeving inrichten, veiligheid bieden, complimenten geven, stimuleren) tot meer interveniërend en daarmee sturend. (Smith & Montgomery, 2005)

4.1 Informeel muzikaal spel

Informeel muzikaal spel wil zeggen: spontane muzikale gedragingen van kinderen in ongebonden, informele settingen, zonder educatief oogmerk. Dit spontane muzikale gedrag (vocaal, instrumentaal) wordt ook wel 'musicking' genoemd (Small, 1987).

Wanneer wordt uitgegaan van de aanwezige muzikale potentie van jonge kinderen is het interessant te kijken welk informeel muzikaal gedrag dan te zien is bij kinderen, zonder die context van een formeel educatieve setting.

Trehub (2006) beschrijft haar onderzoeken op dit vlak bij babies. De luistervaardigheid van babies omvat al een enorm spectrum van nuances: het horen van halve tonen, absolute toonsafstanden en afwijkingen van bestaande melodieën. Campbell (1998) deed een onderzoek waarin zij kinderen in de leeftijd van 3 tot 18 jaar observeerde in hun informele 'musicking'. In dit onderzoek beschrijft Campbell een breed scala aan muzikale uitingen. Opvallend daarin is de relatie tussen de activiteiten die de kinderen doen en het muziek maken: kinderen bedenken bijvoorbeeld passende liedjes bij het spelen met zand in de zandbak. Forrester (2010) noemt dit 'pretend play singing' en sluit zich aan bij Young (2006) dat het kind spel, het vertellen van verhalen en het uiten van deze verhalen door te zingen combineert. Muziek is voor het jonge kind direct gerelateerd aan de

eigen belevingswereld, en naarmate hij ouder wordt eveneens in de communicatie met anderen.

Forrester herkent deze toenemende muzikale communicatie in zijn studie. Young (2006) waarschuwt voor de reactie van een volwassene partner in deze. Juist door het sterke interpersoonlijke aspect verstoort een volwassene eerder het vrije musiceren dan dat hij het versterkt.

We zien dus in deze onderzoeken dat kinderen hun spel vergezellen door musicking; het muzikaal begeleiden van het eigen spel. We zien daarin een ontwikkeling van musicking bij solitair/manipulatief/symbolisch spel naar musicking bij uitgebreid rollenspel. (Forrester, 2010)

4.2 Vrij muzikaal spel

Vrij muzikaal spel vindt plaats in een door de docent geprepareerde omgeving die het kind prikkelt tot experimenteren met- en exploreren van muzikale klankeigenschappen. Het initiatief voor dit spel ligt bij het kind. In de bestudeerde literatuur zijn verschillende vormen van aanpak te vinden waarin wordt geëxperimenteerd met de rol van de docent en de inrichting van de omgeving. De mate van bemoeienis van de docent in het muzikale proces van kinderen in deze onderzoeken is te plaatsen op een continuüm van louter faciliterend tot interveniërend.

Gluschankov (2008) beschrijft haar onderzoek naar vrij muzikaal spel van kinderen in de leeftijd van 4-5 jaar. Hierin doet zij verslag van hoe kinderen van twee verschillende kinderdagverblijven (een Westers georiënteerd Joods-Israelisch kinderdagverblijf en een Arabisch-Israelisch kinderdagverblijf) omgaan met vrij beschikbare muziekinstrumenten. De mate van bemoeienis -ofwel 'interventie' van de leerkracht-, bestaat slechts uit het faciliteren van de beschikbare instrumenten; een minimale interventie. Het kind initieert verder de

muzikale activiteit. De culturele verschillen tussen de kinderen even buiten beschouwing gelaten, is het opvallend dat de kinderen van beide dagverblijven overeenkomstige vormen van muzikaal spel vertonen, te weten: zowel muzikaal- als buiten muzikaal spel.

Bij muzikaal spel blijken kinderen allereerst in te zoomen op het timbre van de instrumenten: door manipulatief spel (exploratie) ontdekt het kind de mogelijkheden van het instrumentarium. Daarnaast ontdekt het kind zgn. bestaande 'familie overeenkomsten' tussen de instrumenten. Na deze fase doorlopen kinderen praktisch allen eenzelfde structuur: aanvankelijk vindt er een 'warming-up' plaats waarin ze vrij spelen, op hun muziek bewegen en spelen met het tempo. Vervolgens ontwikkelen de kinderen muzikaal materiaal, dwz. het bedenken van-, en variëren met muzikale motiefjes en reageren op die van anderen. Tot slot vindt er een afsluiting plaats, waarbij opvalt dat veel kinderen daar moeite mee hebben.

Daarnaast benoemt Gluschanko het zgn. 'buiten muzikaal spel', waarin kinderen solitair, parallel en coöperatief met instrumenten spelen, en die niet enkel in hun muzikale spel gebruiken maar eveneens toepassen in rollenspel, constructiespel en bewegingsspel.

Een onderzoek waarin de rol van de leerkracht aantoonbaar groter is, is dat van Niland(2009). Niland creert in een dubbelrol van onderzoeker en leerkracht een muzikale situatie die past bij de interesses en belevingswereld van kinderen (in dit geval auto's). Hierin doet ze een muzikaal aanbod dat uitgaat van het lied, want:

'..the voices of children are at the heart of a child centered curriculum'. (Niland, 2009)

Het lied, gekozen door de leerkracht, vormt het vertrekpunt van activiteiten die door de kinderen worden geïnitieerd dmv. spel. Zij maken nieuwe teksten bij het lied, bedenken er muziek bij op muziekinstrumenten en verzinnen er bewegingsspelletjes bij. Zonodig

geeft de leerkracht nieuwe impulsen. Naar aanleiding van haar onderzoek doet Niland de volgende voorstellen voor een kindgericht muzikaal curriculum: uitgangspunt vormt het lied, gekozen door de leerkracht en aansluitend bij de belevingswereld en interesses van kinderen. Observaties op muzikaal gedrag en spelgedrag van kinderen geven vervolgens inzicht in hun interesses, beleving en sociale interactie. Naar aanleiding van deze observaties geeft de leerkracht eventueel nieuwe impulsen aan het muzikale spel.

In Nilands benadering van een kindgericht curriculum is de bemoeienis van de leerkracht in het muzikale spel aanvankelijk groot, maar neemt die af naarmate kinderen meer initiatief nemen.

Page Smith (2011) ten slotte, beschrijft haar actieonderzoek op een tweetal scholen in New York, waarin ze -uitgaande van de Reggio principes- muzikaal spel initieert bij groepen kinderen van 3,5 tot 4 jaar en kinderen van 4 en 5 jaar. Uitgangspunt hiervoor vormt het spel waarin de kinderen op dat moment betrokken zijn, in dit geval een bepaald gedicht en het spelen met zaklantaarns in het donker. Page Smith sluit hierbij aan door zowel mee te spelen als vanuit observatie zaken aan het spel toe te voegen, zoals Orff instrumentarium, een schimmendoek en videoapparatuur. Deze toevoegingen zorgen voor nieuwe impulsen aan de leeromgeving, waardoor de kinderen nieuwe spelelementen ontdekken en in diepere lagen van muzikaal spel komen. De Reggio principes zoals o.a. geformuleerd door Malaguzzi (1998) werden allen in de onderzoeksaanpak geïncorporeerd, nl. het kind als eigenaar van zijn eigen leren (het eigen spel vormt het uitgangspunt), het kind en de volwassene als onderzoekers (leerkracht/onderzoeker neemt deel aan het spel), de omgeving als 3^e leraar (de rijke, inspirerende leeromgeving die wordt gecreëerd), documentatie als communicatie (video-opnames als reflectie instrument voor de kinderen), de honderd talen van kinderen (hun

muzikale taal), de dialoog tussen kind en volwassene (de leerkracht/onderzoeker) en het samenwerken (kinderen spelen samen). In dit onderzoek is de rol van de leerkracht precies omgekeerd aan die van Niland: het spel van de kinderen vormt hier de basis, en pas daarna is er een rol voor de leerkracht weggelegd, nl. die van observator, initiator en outiliator.

Zonder de intentie te hebben volledig te zijn, geven bovenstaande manieren van aanpak ieder een voorbeeld van een plaats op het eerder beschreven continuüm. Gluschkov beschrijft de door kinderen geïnitieerde muzikale activiteiten waarvoor de docent de omgeving slechts heeft geprepareerd. Niland en Page-Smith laten zien hoe de docent interventies pleegt- en daar waar Niland de context veel meer invult, zijn voor Page-Smith de activiteiten van kinderen leidend.

5. Conclusie

Deze literatuurstudie heeft een aantal belangrijke bouwstenen opgeleverd voor het ontwikkelen van een muziekeducatieve aanpak voor jonge kinderen. Uitgaande van de in potentie aanwezige muzikaliteit lijkt het door het kind geïnitieerde vrij-muzikaal spel een cruciale rol te spelen in zijn muzikale ontwikkeling. Deze potentiële muzikaliteit wordt zichtbaar in het informele muzikale gedrag van jonge kinderen. Hierin combineert het kind spelactiviteiten met spontaan musiceren. Het kind maakt hierin een ontwikkeling door van solitair naar interactief spel. De door 'Toeval Gezocht' te ontwikkelen muziekeducatieve aanpak wil ruimte bieden aan deze muzikale potentie en ontwikkeling, en zal in haar aanpak daarom vrij muzikaal spel moeten faciliteren. Deze studie biedt hiervoor aanknopingspunten door de beschrijving van kenmerken van spel: vrijheid van handelen, het ogenschijnlijk doelloos handelen, de vrijwilligheid van de activiteit en de toenemende rol van regels. Van belang is dat het kind initieert

en vormgeeft. Deze kenmerken van spel geven richting aan de inrichting van de omgeving en de rol van de docent.

Discussie

De vraag die het vertrekpunt vormt voor de volgende fase van dit onderzoek betreft de rol van de docent. Welke plaats neemt hij in op het continuüm van slechts faciliterend tot interveniërend? Deelvragen die hierbij gesteld kunnen worden zijn bijvoorbeeld:

Laat je kinderen spelen en meng je je in het spel wanneer dat dood dreigt te lopen en nieuwe impulsen nodig heeft? (Bedrova, 2003, Page-Smith, 2011)

Start je vanuit een muzikale bouwsteen als een lied en laat je vervolgens het initiatief aan de kinderen? (Niland, 2009)

Prepareer je alleen de omgeving en observeer je? (Gluschankov, 2008)

Deze drie mogelijkheden geven de contouren weer van het continuüm.

In een volgende fase zou het onderzoek bovendien open moeten staan voor alternatieve mogelijkheden. Door uit te gaan van het gehele continuüm opent zich een rijkheid aan mogelijkheden.

Een tweede vraag is die waaruit een eventuele interventie zou kunnen bestaan. Welke interventies laten het intitiatief bij het kind en waarborgen de voor het spel voorwaardelijke 'vrijheid van handelen' en het 'ogenschijnlijk doelloos handelen'?

In de tweede fase van dit onderzoek zal dit continuüm worden verkend in de alledaagse praktijk van groep 1 en 2 van de Nederlandse basisschool.

Referenties

- Alkema, E. e.a. (2006). *Meer dan onderwijs*. Assen: Van Gorcum
- Andress, B. (1998). *Music for young children*, Orlando, FL: Harcourt Brace
- Bodrova, E., Leong, D.L. (2003). The Importance of Being Playful, *Educational Leadership*, 60-7, 50-55.
- Bremmer, M., Huisingsh A. (2009) *Muziek is als geluiden heel mooi door elkaar gaan*, Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten
- Brouwers, H. (2010). *Kiezen voor het jonge kind*, Bussum: Coutinho
- Campbell P.S. (1998). *Songs in their heads*, Oxford: University Press
- Edwards, C. Gandini, L. & Forman, G. (1998). *De honderd talen van kinderen*. Utrecht: SWP
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*, New York: Norton
- Freud, S. (1961). *Beyond the pleasure principal*, New York: Norton
- Forrester (2010), Emerging musicality during the pre-school years: a case study of one child, *Psychology of Music*, 38, 131–158
- Gluschankof, C. (2004) Music and Play: Diverse Aspects of 4-6 Year Olds' Self-initiated Musical Play. *Questions of Quality, international Conference CECDE (2004)*
- Gluschankof, C. (2008). Musical Expressions in Kindergarten: an intercultural study? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9/4, 317-327
- Janssen-Vos, F. (2004). *Spel en ontwikkeling*, Assen: Van Gorcum
- Jong de L., Heijden van der A. , (2005). *Gevangen in een schelp*, Assen: Van Gorcum
- Jonassen, D. (1994). Thinking technology. *Educational Technology*, 34/4, 34-37
- Kanselaar, G., Jong, T. de, Andriessen, J., & Goodyear P. (2000). New Technologies. In: Robert-Jan Simons, Jos van der Linden, and Tom Duffy (eds.): *New Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 55-83.
- Kanselaar, G. (2002) *Constructivism and Socio-Constructivism*. Utrecht University
- Kohnstamm, R. (1993). *Kleine ontwikkelingspsychologie I*, Houten: Bohn Stafleu Van Loghum
- Matthews, C. L. (2000). No known destination: Pre-primary music and Reggio Emilia. Spotlight on Early Childhood Music Education. Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education. 20 – 22.
- Morin, F. (2001). Cultivating musical play: the need for changed teaching practise, *General Music Today*, 14, 24-30
- Niland, A. (2009). The power of musical play: the value of play-beased, child-centered curriculum in early childhood music education, *General Music Today*, 23/1, 17-21.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia*. New York: Routledge
- Page Smith, A. (2011). The Incorporation of Principles of the Reggio Emilia Approach in North American Pre-school Music Curriculum: An Action Research. *Visions of research in Music Education*, 17. Verkregen van <http://users.rider.edu/~vrme/v17n1/index.htm> op 26/04/2011
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitations in childhood*, London: Routledge & Kegan Paul

- Small, C. (1987). *Music of the common tongue: survival and celebration in afro-american music*.
London: Calder Ltd., Press
- Smith, K.M. Montgomery, P. (2007) Free musical Play & Socially Mediated Learning. Musings for
Early Childhood Education. *Listen to their voices : research and practice in early childhood
music*. Waterloo: CMEA
- Trehub S.E. (2006). Infants as musical connoisseurs, In McPherson G. (ed.). *The child as a musician*
(blz. 33-50). Oxford: University Press
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*.
Cambridge, MA; MIT Press
- Vygotsky, L.S. (1933/1976). Play and its role in the mental development of the child. In J.S. Bruner,
A. Jolly & K.Sylva (eds.), *Play Its role in development and evolution* (blz. 537-554)
New York: Penguin Books.
- Vygotsky, L.S. (1925/1971). *The psychology of art*. Cambridge, MA: MIT Press
- Young, S. (2006). Seen but not heard: Young children, improvised singing and educational practice.
Contemporary Issues in Early Childhood, 7(3), 270–280.