

Muziek
&
Gedrag

K. de Groot

Muziek & Gedrag

K. de Groot - augustus 2013
minor muziek - docent P. Boerema

Samenvatting

Mijn onderzoek is een kwantitatief onderzoek naar de invloed van muziek op het gedrag van kinderen in het Speciaal Onderwijs. Hiervoor komt in mijn literatuurverkenning het gedrag van kinderen in het algemeen als het gedrag van kinderen met een beperking naar voren. Daarnaast komt de invloed van muziek in het algemeen en de invloed van muziek op het gedrag van kinderen met een beperking naar voren. Deze theorie komt grotendeels uit het *handboek muziektherapie* van Smeijsters (2006). Dit boek is mij aangereikt door V. Veenstra, werkzaam als docent muziektherapie aan de Stenden Leeuwarden, waar ik een interview mee heb gehad aan het begin van mijn onderzoek. Zijn bijdrage heb ik vooral gebruikt in de voorbereidingen van mijn lessen en het oefenen met de kinderen voor de muziekvoorstelling. Zie voor het interview Bijlage I.

Om mijn onderzoek uit te voeren heb ik in mijn klas, middenbouw groep ZMLK (zeer moeilijk lerende kinderen) in de leeftijd van 7 t/m 10 jaar, een kleinschalig onderzoek gedaan naar de invloed van muziek op het gedrag van onze kinderen in het SO. Hiervoor heb ik met de kinderen een muziekvoorstelling voorbereid, waarin ik heb gelet op manier hoe de kinderen omgaan met de spanningen in voorbereiding op de voorstelling. Ook de keuzes die de kinderen hebben gemaakt qua instrumenten en de liedjes heb ik verwerkt in de gegevens.

Uit het onderzoek blijkt dat ik te maken had met veel storende factoren. Niet alleen omdat het de periode betreft rond sinterklaas, maar ook de moeilijkheid van de beperking.

Zoals De Bruin (2005) verklaart, zie pagina 12, dat kinderen met autisme vaak veel moeite hebben met hun eigen 'ik' en hun eigen mening, en dat zij ze dan als begeleider, hen een mening geeft, en zegt: "Jij vindt dit leuk".

Dit maakt het objectief verzamelen van gegevens des te moeilijker. Juist omdat het gaat om de mening van de kinderen. Daarnaast beïnvloeden de kinderen elkaar (wat de een zegt, vindt de ander ook).

Ik heb de gegevens verwerkt in tabellen en grafieken tot zover dit mogelijk was, zie pagina 35. De grote waarde van dit onderzoek, als wel de invloed van muziek op het gedrag van onze kinderen in het SO, is het grote plezier van de kinderen om samen muziek te maken, om te gaan met irreële spanningen en een beter positief zelfbeeld te krijgen.

Tot slot van mijn onderzoek geef ik de aanbeveling om muziek geheel te integreren in het onderwijs, zie pagina 51. Door een enquête te houden onder de collega's op 'SO De Wegwijs' die zich hier voor geroepen voelen om dit samen op te pakken. Je krijgt het nooit voor elkaar om elke leerkracht hier enthousiast voor te krijgen, en naar mijn mening hoeft dat ook niet. Maar als je een aantal leerkrachten en assistenten hebt die dit op zich nemen en hier een plan voor uitschrijven voldoe je naar mijn idee al 90% aan goed muziekonderwijs!

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Inhoudsopgave	4
Voorwoord	5
1. Inleiding	6
2. Onderzoeksvraag en definiëring begrippen	7
3. Inhoudelijke oriëntatie / literatuurverkenning	9
Hoofdstuk 1 gedrag	9
§1.1 wat is gedrag?	
§1.2 het gedrag van kinderen	
§1.3 het gedrag van kinderen met een beperking	
§1.4 aspecten die van invloed zijn op het gedrag	
Hoofdstuk 2 muziek	17
§2.1 de invloed van muziek	
§2.2 muziek als therapie	
Hoofdstuk 3 invloed van muziek op kinderen	24
§3.1 Invloed van muziek op kinderen met autisme	
§3.2 Invloed van muziek op kinderen met een verstandelijke beperking	
4. Opzet en uitvoering van het onderzoek	31
5. Resultaten	35
Koppeling theorie – praktijk	
6. Conclusie en discussie	47
7. Evaluatie, aanbevelingen en suggesties voor verder onderzoek	50
Literatuur	52
Bijlage	53

Voorwoord

Sinds september 2008 ben ik werkzaam als onderwijsassistent op SO De Wegwijs te Dokkum. In de jaren als onderwijsassistent was ik van mening dat er te weinig met muziek werd gedaan. Er werd af en toe wel gezongen en bij themadagen werd er opgetreden, maar er werd niet structureel muziekles gegeven. Omdat mijn interesse ligt in de meervoudige intelligentie van de leerlingen vind ik dat muziek thuishoort in het schoolse gebeuren. Sindsdien heb ik een keyboard aangeschaft en ben ik zelf meer met de kinderen gaan zingen. Ik merk dat dit een positieve en ontspannen sfeer meebrengt.

Graag zou ik ook andere collega's willen stimuleren om meer muziek in de klas te brengen. Dat is voor mij de reden geweest dat ik mijn onderzoek wilde doen over muziek en gedrag. Ik ben van mening dat muziek een positieve en ontspannende sfeer teweeg brengt, wat een positieve invloed heeft op het gedrag van kinderen, juist in Speciaal Onderwijs.

In de periode van mijn onderzoek heb ik veel gehad aan de tips en tops van mijn coach. Zij is een ervaren leerkracht in het Speciaal Onderwijs en ik ben haar dankbaar dat zij mij steeds goede en opbouwende feedback heeft gegeven wat betreft de uitvoering van een muziekvoorstelling en de feedback op het gedrag van de leerlingen.

Ook de mogelijkheid om mij de tijd en de ruimte te geven voor het onderzoek ben ik haar erg dankbaar voor. Daarnaast wil ik Sjoerd van der Veen bedanken voor de begeleiding bij mijn onderzoek en scriptie. Hij heeft mij op weg geholpen met de opbouw van het onderzoek en de uitwerking van mijn scriptie.

Eelkje Hoekstra - Sumar, augustus 2013

1. inleiding

*Muziek is ontwikkeling - Muziek is samenwerken - Muziek maakt blij - Muziek is meedoen -
Muziek is luisteren naar elkaar - Muziek is interactie - Muziek is concentratie - Muziek is gevoel -
Muziek is sociaal - emotioneel - Muziek maakt slim!*

Dit zijn allemaal redenen om muziek in de klas te halen. En toch wordt het naar mijn idee te weinig gedaan. Leerkrachten voelen zich niet capabel genoeg. Muziek brengt onrust met zich mee. Het zingen is vals. En lezen en rekenen zijn belangrijker. Dit zijn voorbeelden van redenen om geen muziek in de klas aan te bieden.

Wat zijn dan de voordelen van zingen in de klas? Is zingen en muziek maken nu werkelijk goed voor de ontwikkeling? Maakt muziek echt slim? Juist in het Speciaal Onderwijs vind ik dat er veel muziek moet klinken. De kinderen hebben beperkingen. Ze hebben moeite met leren, moeite met de concentratie, moeite met hun sociaal-emotioneel welbevinden. Toch zijn er voldoende mogelijkheden wat de kinderen wel goed kunnen. Dat is voor mij de reden geweest om onderzoek te gaan doen naar de invloed van muziek op het gedrag van jonge kinderen in het Speciaal Onderwijs, met als doel om meer muziek te maken in de klas.

In mijn LIO-klas, een middenbouwgroep ZMLK (zeer moeilijk lerende kinderen) in de leeftijd van 7 t/m 10 jaar, heb ik een muziek project opgezet. Het doel van mijn onderzoek is om te kijken wat de kinderen aanspreekt, welke keuzes ze maken, hoe zij reageren op muziek, welk gedrag zij laten zien en wat ze kunnen presenteren na 6 weken oefenen. Zes weken is een erg korte periode om echt verandering in het gedrag te gewaar worden, maar ik zal hun gedrag observeren en kijken wat muziek doet met onze kinderen in het SO.

2. Onderzoeksvraag en definiëring begrippen

Probleemstelling:

“Wat is de invloed van muziek op het gedrag van kinderen in het Speciaal Onderwijs?”

Onderzoeksvragen, vanuit de literatuurverkenning te beantwoorden:

1. Wat is gedrag?
2. Wat is het gedrag van kinderen in het Speciaal Onderwijs?
3. Wat is de invloed van muziek?
4. Wat is de invloed van muziek op kinderen?
5. Wat is muziektherapie?

Onderzoeksvragen, vanuit mijn eigen onderzoek te beantwoorden:

1. Zie ik de positieve en negatieve invloeden van muziek terug in mijn eigen klas?
2. Zie ik, door de muziekvoorstelling, verandering in gedrag in mijn eigen klas?
3. Is, door de muziekvoorstelling, de beleving van muziek veranderd voor de kinderen?

Definiëring van de centrale begrippen:

Gedrag: *“Onder gedrag verstaan we alle activiteiten die we kunnen waarnemen”*

SO (Speciaal Onderwijs): *Speciaal Onderwijs is de benoeming voor onderwijs aan kinderen die vanwege leer- of gedragsproblemen, lichamelijke, zintuiglijke of verstandelijke handicaps of door gedragsstoornissen extra zorg op school nodig hebben.*

(ASS) Autisme Spectrum Stoornis:

Afhankelijk van de ernst van de stoornis, van de intelligentie en van de mate waarin de ontwikkeling toch op gang komt, zijn er zeer verschillende uitingsvormen van autisme. Van zeer in zichzelf gekeerde kinderen tot actieve naar buiten gerichte kinderen, die in bepaalde situaties de plank volledig misslaan.

Dat is de reden dat er wordt gesproken van een stoornis in het autisme spectrum.

Hieronder vallen o.a.: het kernsyndroom autisme, Het syndroom van Asperger, PDD-nos (pervasieve ontwikkelingsstoornis, niet anders omschreven), Syndroom van Rett, Desintegratieve ontwikkelingsstoornis. ASS komt veel voor binnen het Speciaal Onderwijs.

- Muzikale componenten: *klank, ritme, melodie, dynamiek en vorm. Componententheorie van Hegi, die zijn gebaseerd op de Gestaltwetten: 'het geheel is meer dan de soms der delen' en 'een verandering van een deel kan het geheel veranderen'.*
- Muzikale parameters: *harmonie, toonhoogte, klank, dynamiek, ritme. De verschillende muzikale parameters kunnen innerlijk en uiterlijke beweging bewerkstellingen, zodat er momenten ontstaan waarbij het probleemgedrag doorbroken wordt.*
- Reductionisme: Het reductionisme gaat er van uit dat het behandelen en onderzoeken van de stoornis of het symptoom succesvol kan gebeuren zonder met de hele persoon rekening te houden.
Net als vele andere muziektherapeuten verzet ook Hegi zich tegen het reductionisme.

3. Literatuurverkenning: Hoofdstuk 1 Gedrag

Inleiding

Om gedrag te kunnen verklaren haal ik de theorie van Van Eijkeren (2005) en Van Geel (2005) aan. Zij beschrijven wat de redenen kunnen zijn van gedrag, wat de invloeden zijn op gedrag en hoe je gedrag kunt veranderen. In dit hoofdstuk komt achtereenvolgens de volgende hoofdstukken aan bod:

1.1 Wat is gedrag

1.2 Het gedrag van kinderen

1.3 Het gedrag van kinderen met een beperking

1.4 Aspecten die van invloed zijn op het gedrag

1.1 Wat is gedrag?

Definitie van gedrag: *“Onder gedrag verstaan we alle activiteiten van de mens die we kunnen waarnemen”¹*

“Gedrag is een complex begrip”, zo zegt Van Eijkeren (2005), “juist omdat er veel factoren een rol spelen die het gedrag kunnen beïnvloeden.”

Stimulus en respons

Gedrag staat niet op zichzelf. Gedrag heeft te maken met hoe je je op dat moment voelt, welke mensen je om je heen hebt, maar ook met situaties die kort of langer geleden zijn gebeurd of wat nog moet komen. Wat zich voor het gedrag afspeelt en wat erna komt noemen we de stimulus en de respons. Deze stimulus en respons is van grote invloed op het gedrag.

Wanneer je net een fikse uitbrander hebt gekregen kan dit je erg boos of juist verdrietig maken. Deze uitbrander is dan de stimulus op het gedrag dat je hierna laat zien. Wanneer je naar iemand op weg bent die altijd enthousiast en positief is, heeft dit een grote invloed op je gemoedstoestand en zul je dit uitstralen in je gedrag.

Innerlijke en uiterlijke factoren

Maar niet alleen de stimulus en de respons zijn van invloed op je gedrag, ook je innerlijke en uiterlijke factoren. Onder innerlijke factoren wordt verstaan je eigen lichamelijke en geestelijke mogelijkheden en beperkingen. Wanneer je niet lekker in je vel zit, pijn hebt of verdriet, speelt dit mee in het gedrag dat je laat zien. Onder uiterlijke factoren wordt verstaan de fysische en de sociale omgeving. De fysische omgeving is de ruimte waarin je je bevindt, de geluiden die er zijn, een stoel die niet lekker zit, het klimaat (warm of koud), de warmte die de ruimte uitstraalt of juist de kilheid. De sociale omgeving zijn de mensen en de dingen die ze zeggen, doen of laten.

¹ Eijkeren, M. van (2005). *Pedagogisch-didactisch begeleiden*. Baarn: HBUitgevers

Verandering van omgeving, verandert gedrag

De factoren die ik hierboven heb genoemd zijn allemaal veranderlijk van aard. “Wanneer je een verandering aanbrengt in de interactie van mensen of kinderen onderling, dus in de stimulus en de respons, op de manier van ‘zo gaan we wel of niet met elkaar om’, zal ook het gedrag veranderen”, zo zegt Van Eijkeren (2005). Of je kunt een verandering aanbrengen in de omgeving. Je maakt de huiskamer gezellig (de fysische omgeving) of je bezoekt vrienden waarbij je je prettig voelt of die je stimuleren in dingen die jij belangrijk vindt (de sociale omgeving). Op deze manier is gedrag heel goed te sturen.

Ervaring met gedrag

Wanneer je het over je eigen gedrag hebt, is het gemakkelijk te achterhalen waarom je dit gedrag laat zien. In de meeste gevallen weet je zelf waar de knelpunten liggen en hoe je het anders zou kunnen doen. Maar wanneer je het gedrag van een ander bestudeert is dit niet zo eenvoudig. Je weet niet van de ander wat de achterliggende gedachte is en wat er zich als stimulus heeft afgespeeld. Daar komt bij dat gedrag meestal ontstaat vanuit meerdere factoren. De innerlijke factoren kan iemand misschien vertellen maar kun je niet zien. Ook kan hetzelfde gedrag wat je waarneemt verschillende oorzaken hebben wat tot een verkeerde interpretatie kan leiden. “Dat je toch vaak een goed beeld kan hebben van de oorzaken van gedrag komt doordat je de persoon misschien langer kent, maar ook door je eigen ervaring”, aldus van Eijkeren (2005).

Conclusie

Zoals hiervoor al is beschreven is gedrag te sturen door de respons die erop volgt. Wat er voorafgaand aan het gedrag is gebeurd is niet meer te veranderen, maar wel de manier waarop er op het gedrag wordt gereageerd. Wanneer het gedrag een positieve reactie oplevert, zal het gedrag zich herhalen. Maar wanneer het gedrag een negatieve reactie oplevert, is er grote kans dat dit gedrag daarna minder vaak voorkomt.

Interactie in de klas

In de klas zie je dat kinderen voortdurend op elkaar reageren. Door oogcontact, hoe ze spelen, hoe ze naast elkaar zitten, de manier waarop ze naar elkaar luisteren en kijken in de kring. Er is een voortdurend interactie (stimulus en respons), waarvan je de waarde naar mijn mening snel onderschat. De druk van het erbij horen, mee willen doen in de groep en vriendjes of vriendinnetjes hebben is ontzettend groot.

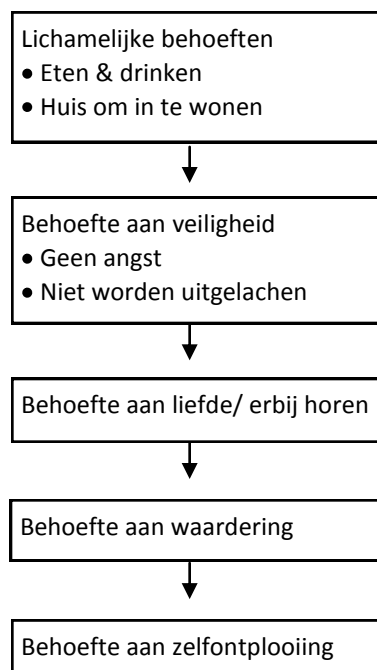
1.2 Het gedrag van kinderen

Pedagogisch klimaat

Om dit verder te trekken naar de klas en het gedrag in de klas, is het erg belangrijk dat het pedagogische klimaat goed is. Dit valt samen met de uiterlijke factoren die een rol spelen bij het gedrag, namelijk de fysische en sociale omgeving waarin het gedrag zich afspeelt. Alleen in een veilig en vertrouwde omgeving voelt het kind zich gewaardeerd en prettig waardoor het kind in staat is om zichzelf te durven zijn en zich goed te ontwikkelen. Ik benadruk hier het 'goed' ontwikkelen, omdat ik er van overtuigt ben dat kinderen zich altijd ontwikkelen ook in minder goede of misschien slechte situaties. Gedrag is daarom een interactie van de omgeving, die mede gevormd wordt door de vele regels en rollen die men heeft in de maatschappij, welke weer is gevormd door de cultuur waarin je je bevindt.

Doel van het gedrag

Daarnaast is gedrag altijd ergens op gebaseerd. Het heeft een doel, en meestal is het doel een behoefte. Dit is niet voor niets. De behoefte kan fundamenteel zijn om te kunnen overleven.



Van Geel schrijft in *'orde in orde vernieuwd'* (2005) over de behoeftes van een kind, die hij hiërarchisch ordent, maar belangrijkheid.

"De meest fundamentele behoeften zijn behoeften die te maken hebben met lichamelijke zelfhandhaving. De behoefte aan voedsel, zuurstof, slaap en al het soort dingen die we nodig hebben om in leven te blijven." ²Daaronder de behoefte aan veiligheid. Onder veiligheid wordt verstaan: een omgeving die je niet veroordeelt. De confrontatie van wat anderen van je denken, kan als zeer bedreigend worden ervaren. Ook angsten vallen hieronder. De angst om te worden uitgelachen, de angst van teleurstelling, de angst om iemand te verliezen, etc.

Ik denk dat in onze maatschappij deze 'behoefte aan veiligheid' de grootste rol speelt bij gedrag. Iedereen heeft de behoefte om te kunnen zijn wie je bent. De groep, maar ook de thuissituatie heeft hier erg veel invloed op.

Dan is er de behoefte aan liefde / vriendschap/ erbij horen. De liefde dat je bij de groep hoort. En wanneer je dan toch bij de groep hoort is het ook erg fijn om te weten dat je gewaardeerd wordt. Dan een ander zegt dat je het goed hebt gedaan. Maar ook zelfwaardering, dat je van jezelf weet, ik heb het goed gedaan.

En pas, wanneer je een goed zelfbeeld hebt, is er de behoefte aan persoonlijke groei. Deze is de laatste in het rijtje.

² Geel, V. van (2005). *De orde in orde vernieuwd*. Baarn: Uitgeverij Bekadidact.

Gedrag in een groep

Als laatste bespreek ik hier het groepsgebeuren. Het groepsgebeuren heeft een bepaalde invloed op de leerlingen, waardoor ze zich anders gaan gedragen dan ze misschien zijn.

Volgens de theorie is ook dit terug te halen naar de behoeften. De behoefte van veiligheid, invloed, van erbij willen horen. In de groep is er de dreiging van gezichtsverlies, van egobeschadiging waar iedereen kijkt. Dit geldt overigens niet alleen voor kinderen, zeker ook voor volwassenen.

De invloed die de groep heeft komt voort uit de cultuur van de groep. Dat wat de groep normaal vindt is normaal, wat de groep belangrijk vindt is belangrijk. Dit zijn de normen en waarden van de groep.

Proces van individuen naar groep

Het groeien naar een groep is een proces. De leerlingen komen als individuen op school en moeten een groep vormen. Dit verloopt in een drietal fasen:

1e fase: 'de kat uit de boom kijken'

2e fase: 'uitproberen wat wel en niet kan'

3e fase: 'fase van de norm'. De klas wordt stabiel.

1.3 Het gedrag van kinderen met een beperking

Hieronder beschrijf ik de twee meest voorkomende beperkingen bij ons op het SO, namelijk:

- Autisme Spectrum Stoornis (ASS)
- Syndroom van Down

Gedrag in het Autisme Spectrum Stoornis (ASS)

Wat is ASS?

Autisme is een stoornis in de informatieverwerking. In de vele processen die zich in onze hersenen afspelen, kunnen veel zaken fout gaan. Bij kinderen met autisme is er meestal sprake dat zij de samenhang niet kunnen zien tussen de afzonderlijke waarnemingen, waardoor voorwerpen en situaties voor deze kinderen een andere betekenis kunnen krijgen of anders kan worden geïnterpreteerd.

'Geef me de vijf'

De Bruin (2006) beschrijft in haar boek 'Geef me de vijf' de vijf aandachtspunten waar kinderen met autisme spectrum stoornis baat bij hebben, namelijk 'wat, waar, wanneer, waarom en hoe'.

Geen eigen 'ik'

Kinderen met ASS hebben grote moeite om zich te verplaatsen in anderen. Zelfs om het eigen 'ik' te ontdekken is voor deze kinderen lastig. Wie is 'ik', en wat vindt deze 'ik', en waarom vindt deze 'ik' dat? Colette de Bruin (2006) geeft aan dat jij als begeleider soms het 'ik' voor het kind moet invullen, omdat ze het zelf niet kunnen. Dat het kind geen eigen 'ik' heeft kan zeer frustrerend zijn. In eerste instantie voor het kind zelf en daarnaast

onbegrijpelijk voor de mensen die dicht bij het kind staan, want het is in de meeste gevallen erg logisch dat je een eigen 'ik' hebt. En mensen vragen altijd naar het 'ik' van een persoon.

"Wat vindt jij lekker?", kan al een enorm probleem zijn. Iemand met het autisme spectrum stoornis kan hier helemaal in vastlopen. Er zijn zoveel dingen die lekker zijn, en wat moet je dan kiezen? Dit kan zelfs zover gaan dat kinderen het brood eten overslaan, omdat ze niet kunnen kiezen wat ze lekker vinden op brood.

Als begeleider moet je hen dan helpen door te zeggen: "Jij vindt dat het lekkerst, dat kies je."

Verschillende uitingsvormen

"Afhankelijk van de ernst van de stoornis, van de intelligentie en van de mate waarin de ontwikkeling toch op gang komt, zijn er zeer verschillende uitingsvormen van autisme", zegt De Bruin (2006). Van zeer in zichzelf gekeerde kinderen tot actieve naar buiten gerichte kinderen, die in bepaalde situaties de plank volledig misslaan. Doordat er zoveel uitingsvormen van Autismen zijn, wordt er gesproken van een stoornis in het autisme spectrum. Hieronder vallen o.a.: het kernsyndroom autisme, het syndroom van Asperger, PDD-nos (pervasieve ontwikkelingsstoornis, niet anders omschreven), Syndroom van Rett, Desintegratieve ontwikkelingsstoornis.

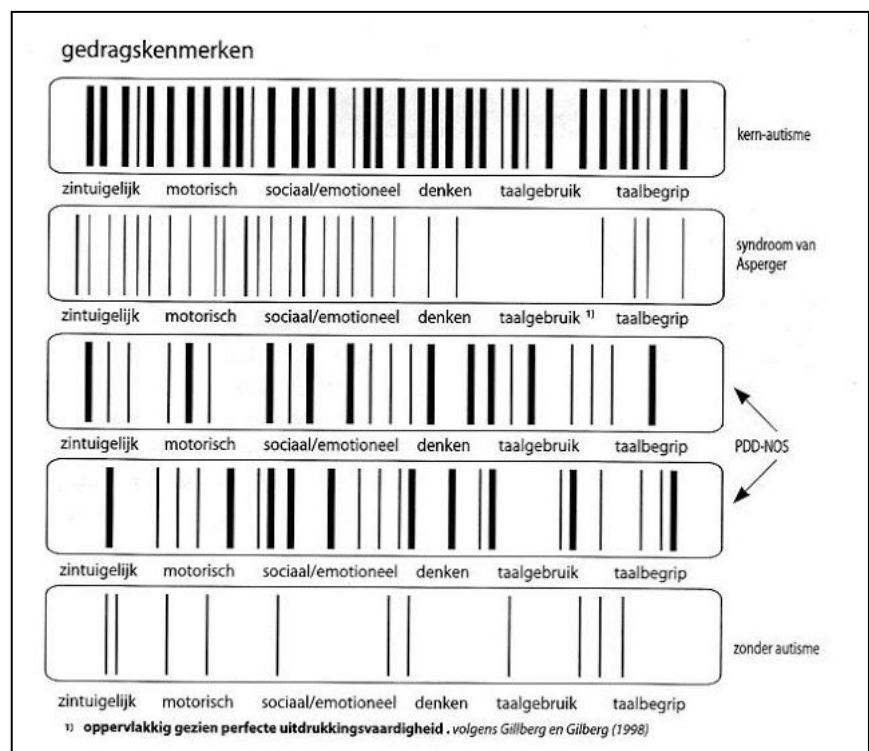
Overeenkomsten in gedrag met ASS

Ondanks dat de kinderen enorm van elkaar kunnen verschillen, zijn er ook een aantal kenmerken die ze allemaal hebben en waardoor ze zich soms zo bijzonder kunnen gedragen. Onderzoek heeft aangetoond dat er sprake is van een kwalitatieve tekortkoming in:

- sociale relaties,
- communicatie
- verbeelding

Dit leidt tot een beperkte belangstelling en beperkte activiteiten. Hieronder zie je in streepjescode afgebeeld wat de overeenkomsten zijn van de gedragskenmerken.

Wat hier bijzonder sterk naar voren komt is met name het Syndroom van Asperger. Bij het Syndroom van Asperger heeft het kind geen moeite met het taalgebruik. Dit betekent dat zij goed kunnen spreken en lezen, oppervlakkig gezien een perfecte uitdrukkingvaardigheid hebben, volgens Gillberg en Gilberg (1998).



Gedrag bij kinderen met het Syndroom van Down

Wat is Syndroom van Down?

In 1866 werden mensen met het Downsyndroom voor het eerst herkend als een aparte groep. Dit gebeurde door de Britse arts Langdon Down. In 1959 toonde de Franse kinderarts Lejeune dat Downsyndroom veroorzaakt wordt door een extra exemplaar van het 21^e chromosoom. In plaats van twee hebben zij er drie. Dit heet ook wel trisomie 21.

Kenmerken

Kinderen met Downsyndroom zijn meestal herkenbaar aan een aantal uiterlijke kenmerken, bijv.

- De oogspleten zijn nauwer en lopen enigszins schuin omhoog
- Het gezicht is rond
- De armen en benen zijn korter in verhouding tot de romp
- De handen zijn tamelijk breed en de vingers korter

Daarnaast gaat het Downsyndroom gepaard met een verhoogd risico op een aantal medische aandoeningen, zoals bijv.:

- Hartafwijkingen
- Schildklierproblemen
- Gevoeligheid voor luchtweginfecties
- gehoorverlies

Belangrijk bij kinderen met het Syndroom van Down

Wat belangrijk is is dat je kinderen gelijk behandelt. Kinderen met het Syndroom van Down zijn niet zielig en moeten net zo goed luisteren als kinderen zonder het Syndroom van Down. Waar je wel rekening mee moet houden is dat het deze kinderen meer tijd en moeite kost om de regels te leren. Hierbij kun je ze dan helpen door bijvoorbeeld visuele ondersteuning te bieden. Net als bij kinderen met een stoornis in het autisme spectrum, hebben ook deze kinderen moeite met omschakelen van het ene naar een andere activiteit. Door hier op in te spelen kun je dit vooraf kenbaar maken door de verandering aan te geven, of door dit met behulp van picto's te verduidelijken.

Het gedrag van kinderen met het Syndroom van Down haal ik hier naar voren, maar komt verderop in mijn onderzoek niet naar voren. Dit, omdat wij deze kinderen wel op SO De Lanen hebben, maar niet in mijn klas waar ik het onderzoek heb uitgevoerd.

Op zoek naar de stimulus en de respons

Wanneer er gedragsproblemen ontstaan is het belangrijk om goed te observeren in welke situaties de gedragsproblemen ontstaan en in welke situaties er juist geen gedragsproblemen zijn. Precies observeren en niet te snel een conclusie trekken is cruciaal. Net als in de gedragstheorie van Van Eijkeren (2005) moet je observeren wat er aan het gedrag vooraf gaat en wat erop volgt, de stimulus en de respons.

Vervolgens moet je je afvragen wat de functie van het gedrag voor het kind zou kunnen zijn. Dit kan bijvoorbeeld het 'vermijden van eisen' kunnen zijn of 'het krijgen van veel aandacht'.

Op grond hiervan kun je proberen het gedrag te veranderen, door bijvoorbeeld:

- het kind een acceptabel alternatief aan te leren
- door de aanleiding te veranderen
- door de reacties van de omgeving te veranderen

reden van het vermijden van opdrachten

Wat betreft het leergedrag, geldt voor kinderen met het syndroom van Down dat dit niet optimaal is, met als gevolg dat kinderen met het syndroom van Down buitengewoon veel energie besteden aan het vermijden van door hen als moeilijk ervaren eisen en opdrachten. De opdrachten kunnen dan in kleinere stapjes worden aangeboden, met eventueel meer nabije ondersteuning.

1.4 aspecten die van invloed zijn op het gedrag

Het gedrag van de leerkracht

Wanneer je het gedrag van de leerkracht bestudeert komt het erop neer dat je allereerst leiderschap moet tonen. Van Geel (2005) schrijft: "Leiderschap toon je door te laten zien: dit is mijn territorium, dit zijn de regels en daar sta ik pal voor."³ Dat is het eerste wat je jezelf moet realiseren. Daarnaast kijk je naar hoe je de leerlingen motiveert en inspireert en hoe je de klas organiseert.

Goede voorbereiding

Voordat je begint met lesgeven kun je je alvast op een aantal dingen voorbereiden, bijv:

- Je moet ervoor zorgen dat je klas aangenaam is, de verlichting moet goed zijn, voldoende frisse lucht, de klas moet er gezellig uitzien en de gereedschappen zoals de werkboekjes, pennenbakjes, etc. moeten op orde zijn.
- Tijdens de les moet elke leerling jouw goed kunnen zien en jij alle leerlingen.
- Betrek ze bij de les en geef ze een actieve rol.
- Zorg voor een gevoel van zinvolheid en voor afwisseling in de les.
- Zelf sta je steeds op scherp en let je voortdurend op, zodat je weet wat er gaande is in de klas. Hierdoor kun je adequaat reageren op wat zich afspeelt.
- Zorg voor vloeiende en duidelijke lesovergangen en houd tempo in de lessen.
- Heb belangstelling voor de leerling en creëer een positieve sfeer.

³ Geel, V. van (2005). *De orde in orde vernieuwd*. Baarn: Uitgeverij Bekadidact.

Aandacht vasthouden

Hieronder de 10 punten voor het krijgen en vasthouden van aandacht, zoals beschreven in 'orde in orde vernieuwd'.

Hoe houd je de aandacht vast:

1. Zorg dat je de aandacht krijgt; 'Kijk nu allemaal eens hier.'
2. Doe af en toe iets ongebruikelijks om de aandacht te trekken en de leerlingen te boeien;
3. Maak afwisseling in inspanning - ontspanning;
4. Maak afwisseling in doceergedrag, verander van stem, plaats, spreek een ander zintuig aan;
5. Speel de vraag door; wanneer je een vraag stelt, geef iemand de beurt. Vraag aan de andere leerling wat deze van het antwoord vindt, zo leren ze naar elkaar te luisteren;
6. Hanteer geen vast patroon in beurten geven;
7. Heb voor iedere leerling een taak; wees duidelijk in wat de leerlingen moeten doen;
8. Ga de leerlingen niet overvragen, concentratie kost veel inspanning, wees hier alert op;
9. Geef leerlingen iets te doen;
10. Aandacht belonen, zeg de leerlingen wanneer ze het goed doen.

Een goede sfeer

Waarom kun je merken dat de sfeer goed is? Het is een gevoel, maar is het ook een concreet begrip? Bij een goede sfeer zijn er wel degelijk concrete zaken in hierop van invloed zijn, zo schrijft Van Geel (2005).

1. Er moet sprake zijn van respect. Respect tussen leerkracht en leerling, en tussen leerlingen onderling. Zoals leerkrachten tegen leerlingen spreken en doen, zo zouden leerlingen ook tegen leerkrachten moeten kunnen doen, zonder dat dit ongeleefd zou zijn.
2. Een tweede is vertrouwen. Vertrouwen krijg je door open te zijn. Afspraken kom je na, zowel de leerling naar de leerkracht, maar ook de leerkracht naar de leerling. Wanneer afspraken niet nagekomen worden, krijgen leerlingen het gevoel niet serieus genomen te worden.
3. Benadruk de ervaring van persoonlijke groei van leerlingen. Dit komt de hele sfeer in de klas ten goede. Bespreek problemen van leerlingen openlijk. Wanneer leerlingen ergens mee zitten en ze zich alleenstaand voelen. Wees hier open over en vraag andere leerlingen of ze dit ook zo meemaken. Bespreek onderwerpen als 'ouders', 'vriendschap', etc.
4. De mening van leerlingen doet ertoe en dat moeten ze weten. Laat ze weten dat jij het belangrijk vindt hoe zij erover denken, en luister gericht naar wat ze te vertellen hebben. Creëer een wij-gevoel.

Literatuurverkenning: Hoofdstuk 2 Muziek

Inleiding

Dit tweede hoofdstuk gaat over muziek. Wat is de invloed van muziek en wat doet muziek met je? Hoe kun je muziektherapie inzetten? Voor dit hoofdstuk heb ik het boek *Handboek voor muziektherapie* van Smeijsters (2005) gebruikt. In dit hoofdstuk komt achtereenvolgens de volgende hoofdstukken aan bod:

2.1 De invloed van muziek

2.2 Muziek als therapie

2.1 De invloed van muziek

Smeijsters (2005) schrijft in zijn handboek voor muziektherapie de verschillende functies van muziek. Deze functies zijn van invloed op het gedrag van de individu. Smeijsters schrijft: "Hier komen een aantal functies van muziek aan bod die apart of gecombineerd in de muziektherapie worden toegepast."⁴

Herinnering

Muziek kan herinneringen oproepen. Veel activiteiten en situaties gaan vergezeld van muziek waardoor tussen deze gebeurtenissen en de muziek, die tijdens de gebeurtenissen klinkt, een verband kan ontstaan. Dit heeft tot gevolg dat als een bepaald muziekstuk op een later moment klinkt, de luisteraar terugdenkt aan de gebeurtenissen die eerder hebben plaatsgevonden. Veelal gaat het terugdenken samen met een beeld en een gevoel.

Associatie

Bij associatie gaat het om het oproepen van beelden, gedachten en gevoelens die niet bij voorbaat vastliggen. Het gaat meer om het ontdekken en toelaten van belevingen die sluimeren ook al zijn deze in het verleden nooit op de voorgrond geweest. De herinnering aan gedachten, gevoelens en beelden die je in het verleden had is minder belangrijk dan de gedachten, gevoelens en beelden die je nu kunt hebben, die bij je horen, maar vooralsnog weinig kans hebben gehad.

Symbool

Als muziek een symbool is treedt zij in de plaats van een ding, persoon, gebeurtenis of ervaring. Het is een werkelijkheid die een andere werkelijkheid zichtbaar of hoorbaar voorstelt. Het symbool verwijst naar een diepere inhoud en is meer en anders dan wat de concrete voorstelling suggereert. Op deze wijze is muziek een werkelijkheid die een andere werkelijkheid kan voorstellen. Juist het feit dat zij die andere werkelijkheid voorstelt en niet is, maakt het mogelijk in de muziek die andere werkelijkheid toe te laten. Omdat een symbool niet concreet, maar naar een zaak verwijst kan het zijn dat muziek een bepaalde situatie, persoon of ervaring verklankt zonder dat de cliënt zich hiervan bewust is. Cliënten die ervaringen moeilijk onder woorden kunnen brengen of ervaringen verdrongen hebben, vinden in een muzikale klank of gebeurtenis vaak (onbewust) een articulatie van wat zij op een andere manier niet kunnen uitdrukken.

⁴ Smeijsters, H. (2006). *Handboek Muziektherapie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Metafoor

Een metafoor helpt om een verschijnsel te begrijpen. Muziek wordt als metafoor gebruikt, die als processen in de muziek beeldspraak zijn voor psychische processen. De metafoor moet dus 'vertaald', 'geïnterpreteerd' worden naar de andere situatie. Bruscia (1987) kent aan de parameters en Hegi (1998) aan de componenten metaforische waarde toe. (De componenten komen op pagina 24 aan bod.) Zo ziet Bruscia bijvoorbeeld:

- de dynamiek als metafoor voor macht en overtuigingskracht,
- het ritme als metafoor voor onafhankelijkheid en levensenergie in de tijd
- de melodie als metafoor voor expressie van het Zelf.

Analogie

Als sprake is van analogie hoor je in de muziek hoe mensen denken, voelen en handelen. De muzikale parameters (tempo, ritme, dynamiek, klank, melodie, vorm) vertonen overeenkomst met de parameters die ten grondslag liggen aan de psychische processen.

- Holt iemand zichzelf voorbij - tempo
- is iemand krachtig aanwezig - dynamiek
- kan iemand zijn handelen in de tijd structureren - vorm

Dergelijke gedragingen herkennen we binnen de muziek en het dagelijkse leven. De analogie heeft te maken met het ervaren van jezelf 'in' de muziek, terwijl metafoor en symbool sterker een beroep doen op het leggen van een verbinding met iets buiten de muziek.

Interactie

Actieve muziektherapie maakt het mogelijk dat tussen twee personen een dialoog met muzikale middelen ontstaat. Vooral in gevallen waarbij verbale communicatie bedreigend is, gewantrouwd wordt of ontoereikend is, biedt de muziek de mogelijkheid contact te leggen. Daarbij fungeert de muziek als intermediair object. De cliënt kan met een ander muziek maken en zich concentreren op de eigen muziek. De ander is dan nog niet echt aanwezig. In plaats van de ander een zin toe te spreken waar deze op moet antwoorden kan de cliënt een muzikaal motiefje opperen waar de ander wel of niet iets mee kan doen. Het elkaar aftasten gebeurt aldus op een veiliger manier dan wanneer de cliënt de ander in de ogen moet kijken, een zin moet formuleren die ergens over moet gaan en de ander min of meer gedwongen is iets terug te zeggen. Muziek heeft geen strikt definieerbare inhoud, ligt daardoor in betekenis niet meteen vast en is veiliger voor degene die het motief speelt en degene die het motief ontvangt. Dit ondefinieerbare maakt het mogelijk het contact op een andere wijze dan voorheen op te pakken. De cliënt kan iets over zichzelf kenbaar maken zonder verbale afwijzing te vrezen en kan interactievormen uitproberen die buiten de muziek te bedreigend zouden zijn.

Frohne-Hageman (1999a, 2001) beschrijft niveaus van interactie:

- 'Contact' verwijst naar het ontstaan van grenzen tussen jezelf en de ander.
- 'Ontmoeting' staat voor het accepteren van de ander in zijn eigenheid.
- 'Relatie' is het elkaar in vrijheid en verbondenheid ontmoeten en met elkaar delen.

Emotie

Dat muziek emoties kan oproepen houdt nauw verband met analogie. De muzikale parameters vertonen samenhang met verschillende gemoedstoestanden. Een sterke of zwakke dynamiek, een snel of langzaam tempo kunnen een afspiegeling zijn van kenmerken van bepaalde gemoedstoestanden. Verdriet bijvoorbeeld wordt veelal geuit door niet zo actief te zijn, zich niet in een snel tempo voort te bewegen en te spreken met een geringe geluidsterkte. Aangezien deze kwalificaties vrijwel allemaal van muzikale aard zijn, is het mogelijk het verdriet in een muzikale activiteit of een muzikale keuze tot expressie te brengen. Hierin schuilt het expressieve vermogen van muziek. Mensen houden van de muziek die hun patronen van denken, voelen en handelen bevestigt of juist compenseert. In het eerste geval komt muziek tegemoet aan wat iemand emotioneel kwijt wil, denk bijvoorbeeld aan kwaadheid uiten. In het tweede geval wil iemand graag iets anders voelen dan wat hij zelf voelt om zo in een andere gemoedstoestand te komen.

Waardegebied

Muziek kan zowel in de actieve als receptieve muziektherapie waardegebieden oproepen. Waardegebieden zijn zaken die iemand in zijn leven belangrijk vindt. Waardegebieden hangen samen met emoties, maar zijn zelf cognitieve bouwstenen. Voorbeelden van waardegebieden zijn:

- 'geweld'
- 'schoonheid'
- 'harmonie'
- 'tederheid'
- 'energie'
- 'leven'
- 'ontspanning'

Zoals uit de voorbeelden blijkt verwijst een waardegebied niet zonder meer naar iets positiefs, waardevols. 'Geweld' is niet positief, maar kan in het leven van een cliënt wel een belangrijke plaats innemen. Door cliënten te laten luisteren naar specifieke muziekstukken worden bij hen waardegebieden opgeroepen. De doorwerking van de door de muziek opgeroepen waardegebieden leidt tot inzicht in en integratie van belangrijke aspecten uit het leven van de cliënt.

Structuur

Het verstandelijk verwerken van informatie heeft met tijd te maken. Wij slaan bekende informatie in ons geheugen op, lopen vooruit op toekomstige informatie en leggen verbindingen tussen heden, verleden en toekomst. Deze cognitieve tijdsfunctie vindt een weerspiegeling in de muziek. Muziek verloopt in de tijd en spreekt het ordenen van informatie in de tijd aan. Muziek bezit verder een bepaalde opbouw en samenhang van de onderdelen. Zij is geen losse opeenstapeling van elementen. Muzikale structuur komt tegemoet aan hoe de mens gewend is waar te nemen en te bewegen. De mens groepeerde (overeenkomstig de gestaltwetten) de informatie die hem bereikt in grotere gehelen. Op deze wijze worden de vele indrukken die ons bereiken overzichtelijker. De muziek zit vol van dergelijke grotere gehelen. We vinden in de muziek ritmische en melodische motieven, afwisselingen in legato en staccato, forte en piano, verschillende afsluitingen, verschillende groeperingen van instrumenten.

Muziek is met andere woorden uitdrukking van ons structureringsvermogen. De cliënt kan door naar muziek te luisteren weer in contact komen met dit vermogen.

Naast het cognitieve heeft ook het affectieve een tijdsdimensie. Gevoelens verlopen in de tijd, het zijn niet louter indrukken van een moment, zij nemen in heftigheid toe of af, veranderen onze tijdsbeleving en zijn vaak het gevolg van plotseling optredende veranderingen in de tijd. 'Verassing' is het door een plotselinge positieve afwijkende gebeurtenis in het tijdsverloop geraakt worden. 'Verdriet' kent momenten van ontkenning, boosheid en bedroefdheid. In de muziek verandert op soortgelijke wijze de klank in de tijd. Dit verklaart waarom door muziektherapeuten klank en gevoel aan elkaar gelijkgesteld worden: een klank roept een gevoel op en een gevoel is in klank uit te drukken. Muziek is doordat zij de tijd ordent ook in staat de timing van motorische processen te verbeteren. Zij stelt de persoon in staat in gedachten vooruit te lopen op het moment waarop een bepaald onderdeel van de motorische handeling moet plaatsvinden. Zo ordent het geordende cognitieve proces het motorische proces.

Neurologische en fysiologische reacties

Muziek gaat gepaard met neurologische en fysiologische reacties. Dit verschijnsel kan op twee manieren verklaard worden. Op de eerste plaats is er de verklaring die ervan uitgaat dat de beleving van de muziek (gevoelens, associaties en dergelijke) leidt tot neurologische en fysiologische reacties. Emoties gaan gepaard met veranderingen in het limbische systeem. En beïnvloeden het hormoonstelsel. Een tweede verklaring gaat uit van een directe inwerking van de muziek op bepaalde hersengebieden. Dit gebeurt in eerste instantie dus buiten de beleving om. Bij neurologische en fysiologische reacties kunnen we denken aan: hersengolven, hersenhelften, neurotransmitters (noradrenaline), hormonen, vegetatieve reacties (pols, hartslag, ademhaling), immuunreacties.

Muziek is van invloed op de hersengolven en kan daardoor stimuleren en ontspannen, zij kan de rechterhersenhelft activeren en zo het werk van de beschadigde linkerhersenhelft ten dele overnemen. Muziek kan de productie van stresshormonen verminderen, de vegetatieve reacties beïnvloeden en de productie van antilichamen verhogen. Bovendien is het zo dat muziektherapie in de geneeskunde zich niet alleen richt op de fysieke processen, maar ook op de psychische problematiek die de ziekte vergezelt. Hierbij gaat het om de kwaliteit van het leven.

2.2 Muziek als therapie

Ontwikkelingspsychologie

“Tegenwoordig wordt de ontwikkelingspsychologie van Stern (1985, 1994, 1995, 2004) door veel muziektherapeuten gebruikt als fundament voor de muziektherapie.”⁵ Stern spreekt over ‘vitality affects’: globale dynamische processen die ten grondslag liggen aan psychische processen. Moeder en baby nemen door geluid en gebaar waar welke psychische processen in de ander zich afspelen. Stern heeft aangetoond dat de vitality affects van denken, voelen en handelen gekenmerkt zijn door muzikale parameters.

“De mens denkt, voelt en handelt in een bepaald tempo, met een bepaald ritme, een bepaalde dynamiek, en vorm”, aldus Smeijsters (2006). Het gaat hier dus niet alleen om gevoelens en emoties, maar ook om de manier waarop de mens denkt: snel, langzaam, chaotisch, gestructureerd, en hoe hij handelt: impulsief, doordacht, planmatig. Ons voelen, denken en handelen is een samenspel van de parameters die we in de muziek terugvinden. Daardoor is het mogelijk het denken, voelen en handelen in de muziek te laten weerklinken. Muziek brengt de vitality affects tot klank. Als de mens zijn muzikale vormgeving verandert, verandert zijn denken, voelen en handelen.

Componententheorie

Hegi (1986, 1996, 1998) ontwikkelde de theorie van de muzikale componenten: klank, ritme, melodie, dynamiek en vorm. Hij beschrijft deze muzikale componenten wat betreft hun diagnostische en therapeutische dimensie. Hij gaat uit van wetten uit de Gestaltpsychologie, zoals: ‘het geheel is meer dan de soms der delen’ en ‘een verandering van een deel kan het geheel veranderen’. Denk bij het eerste bijvoorbeeld aan het karakter van een akkoord dat meer is dan een optelsom van de afzonderlijke intervallen en bij het tweede bijvoorbeeld aan een septiem dat, als het wordt toegevoegd, het karakter van een akkoord volledig verandert. Verder baseert hij zich op de ‘wet van figuur en achtergrond’ uit de Gestaltpsychologie. De afzonderlijke componenten plaatst hij altijd in relatie tot het geheel, welke invloed zij hebben op het geheel.

Net als vele andere muziektherapeuten verzet ook Hegi zich tegen het reductionisme, dat in behandeling en onderzoek, ervan uitgaat dat het behandelen en onderzoeken van de deeltjes (de stoornis, het symptoom) succesvol kan gebeuren zonder met de hele persoon rekening te houden. Diagnostisch wordt, tegen de achtergrond van het geheel, naar een afzonderlijke component geluisterd om te horen wat er met deze component aan de hand is. Maar, aldus Hegi, in een behandeling komen alle componenten aan bod. Er ontstaat een nieuwe balans tussen de componenten. Op basis van zijn ervaringen als muziektherapeut komt Hegi tot de conclusie dat bepaalde componenten vooral bij bepaalde psychische problemen op de voorgrond staand. Door op de componenten therapeutisch in te werken kan via een niet-cognitieve weg op de problematiek ingewerkt worden. Hegi improviseert met de stoornis, versterkt daardoor de stoornis waardoor bij de cliënt de natuurlijke drijfveer tot veranderen wordt opgeroepen. Door te werken met componenten ‘wordt een persoon gecomponeerd’.

⁵ Smeijsters, H. (2006). *Handboek Muziektherapie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

De verschillende componenten van Hegi

Klank is volgens Hegi vooral verbonden met gevoelens, affecten, emoties. Klanken roepen gevoelens op en gevoelens worden in klank omgezet. Hieraan gerelateerde problemen zijn met blokkeren en vermijden van gevoelens en de psychosomatische expressie van gevoelens.

Ritme heeft te maken met polariteiten zoals beweging - rust en de afwisseling hiertussen. Hier kunnen storingen optreden die te maken hebben met indelen, plannen, structureren. Hegi ziet bijvoorbeeld het stereotiepe heen en weer schommelen van autisten als een ritmische compensatie voor het gebrek aan waarneming. Verwarring in het tijdsperspectief verbindt hij met depressie en narcisme. Een gebrek aan beleving wat betreft het waarnemen van de herhaling ziet hij als desoriëntatie.

Melodie is volgens Hegi de uitdrukking van een 'mening', een 'overtuiging' een 'geschiedenis'. Melodieën hebben volgens hem individualiteit. In de melodie komt tot uitdrukking wat de speler wil zeggen en problemen die hij daarmee heeft.

Dynamiek heeft betrekking op tegenover elkaar staande krachten die te maken hebben met wensen en willen. De woedende mens wil zich laten horen. De sensibele mens wil zacht spelen, aldus Hegi.

De combinatie van 'snel - langzaam' en 'luid - zacht' kan in overeenkomsten (vluchten: luider en sneller; zwaartekracht: zachter en langzamer) of spanningen tot uitdrukking komen (omwenteling: langzamer maar luider; ronddraaien: sneller maar zachter).

Voor deze component zijn angsten, frustraties en de wil deze te veranderen bepalend. Het bereiken van evenwicht hierin kan als therapeutisch doel gesteld worden.

Vorm correspondeert niet met de muziektheoretische vormleer, maar verwijst naar archaïsche en geometrische vormen zoals cirkel, veelhoek, spiraal, vierhoek en driehoek en hun esthetische betekenis. Therapeutisch zijn volgens Hegi de driehoek en de spiraal interessant. De driehoek wordt gevormd door 'chaos', 'orde', en 'toeval' en weerspiegelt daarmee de therapeutische relatie en improvisatie. De spiraal verwijst naar proces en voortdurende verandering. Zich vormen verwijst naar het vormen van de zelfervaring en zelforganisatie en problemen op dit gebied.

Hegi vermengt de componenten met andere muzikale parameters.

- Bij de bespreking van het **ritme** spreekt hij tevens over **tempo - maatsoort**
- bij **melodie** heeft hij het ook over tempo **ritme - maatsoort**
- Bij **dynamiek** noemt hij de polariteiten **luid - stil**, maar ook **snel – langzaam**

De componenten verbindt hij met bepaalde psychische processen.

- Zo koppelt hij **klank** aan bijvoorbeeld **pijn, woede, lachen en vrees**
- De **tweedelige maatsoort** verbindt hij met '**mannelijke**' kenmerken
- de **driedelige maatsoort** met '**vrouwelijke**' kenmerken

Door de kenmerkende metavoren van Hegi blijkt dat de theorie achter de muziektherapie van Hegi sterker gefundeerd is in de kunst dan in de psychologie. Hegi noemt zijn eigen benadering 'kustanaloo'. Zijn theorie is als het onderwerp dat hij beschrijft: muzikaal, literair, verbeeldend, associatief.

Hegi maakt ook een verbinding met de ontwikkelingspsychologie van Stern (1985). Hij verbindt de componenten met deze ontwikkelingsstadia:

- *Emergent Self* - dynamiek en klank die kenmerkend zijn voor de vitality affects;
ervaren van kracht, onmacht, autonomie, lust en pijn
- *Core Self* - ritme: ervaren van continuïteit in de tijd; vorm:
ervaren van zichzelf als veroorzaker en Zelfcoherentie
- *Subjective Self* - samenklank: ervaren van het afstemmen van affecten;
melodie: ervaren van symbolische expressie van de spraak
- *Verbal Self* - melodie en ritme;
Spraakontwikkeling op basis van melodisch - ritmische motieven en
identiteitsontwikkeling (vorm).

Literatuurverkenning: Hoofdstuk 3 Invloed van muziek op kinderen in het SO

Inleiding

Tenslotte gaat het derde hoofdstuk over hoe muziek van invloed kan zijn op kinderen in het Speciaal Onderwijs. In dit hoofdstuk komt de theorie naar voren waar muziektherapie op is gebaseerd, zoals o.a. de theorie van Hegi met zijn componententheorie, Schumacher die uitgaat van een vroegkinderlijke moeder – kind relatie, en Berger die het muziektherapeutisch werken omschrijft als het herstructureren van de neurale netwerken. In de neurologische stroming van muziektherapie komt Thaut naar voren, een van de grondleggers van de muziektherapie, die onderzoek heeft gedaan in muziektherapie bij autisme.

In dit hoofdstuk komt achtereenvolgens de volgende hoofdstukken aan bod:

3.1 Invloed van muziek op kinderen met autisme

3.2 Muziek van invloed op kinderen met een verstandelijke beperking

3.1 Invloed van muziek op kinderen met autisme

Praktijk als basis voor de therapie

“De doelstellingen die gehanteerd worden door muziektherapeuten die werken met autistische kinderen zijn doorgaans niet gebaseerd op een of meerdere theorieën.”⁶ Zij hebben voornamelijk de praktijk als basis. Vanuit de cliënt en zijn unieke wereld wordt bekeken wat het meest passend is. Er wordt ‘maatwerk’ geleverd voor deze doelgroep. Als er wel een theorie en methode van aanpak gehanteerd wordt, ligt die in de meeste gevallen in het verlengde van de methode van de instelling of school waarin gewerkt wordt en heeft een structurerend karakter. Je zou wellicht kunnen spreken van een praktijkmethode waar vanuit twee verschillende gezichtspunten gewerkt wordt:

- Volgen van de cliënt door de muziektherapeut, waarin ruimte gegeven wordt aan de cliënt en waarbij de flexibiliteit en het invoelingsvermogen van de therapeut belangrijk zijn;
- Bieden van structuur en het aanbrengen van ordening, zowel wat betreft de voorwaarden met betrekking tot de therapie als ook het aanbod van de therapeut.

In sommige werksituaties ligt een sterke nadruk op een van beide gezichtspunten. Beide aspecten echter, het volgen en het structureren, zijn belangrijke kwaliteiten van muziek. In de muziek en in het musiceren kunnen zij tegelijk, maar ook afzonderlijk aangeboden worden.

⁶ Smeijsters, H. (2006). *Handboek Muziektherapie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Doelstellingen muziektherapie bij autisme

In hoofdstuk 1.3 'gedrag bij autisme' komt naar voren waar kinderen met autisme moeite mee hebben, nl:

- communicatie en contact
- sociaal – emotioneel
- cognitief (in de meeste gevallen)
- zintuiglijk en motorisch

Deze onderwerpen heeft Smeijster (2006) uitgewerkt in doelen die betrekking hebben op deze specifieke onderwerpen. Zie hieronder.

<i>Onderwerp</i>	<i>Doelstelling</i>
Communicatie en contact	- Versterken en verbeteren van de contactvaardigheden - Inzicht verkrijgen in de eigen bijdrage in het contact - Ontwikkelen en stimuleren van het initiatief tot contact - Aangaan en onderhouden van contact - Bevorderen van de spraak
Sociaal	- Contact onderhouden; stimuleren en ontwikkelen van wederkerigheid; actie en reactie - Ervaren van de ander of anderen en leren om hen ruimte te geven; de beurt geven, de aandacht naar buiten richten - Versterken van de sociale vaardigheden; de regie nemen, spelregels hanteren, samenspelen - Leren omgaan met de veranderende omgeving; de flexibiliteit vergroten - Leren omgaan met en reduceren van niet reële sociale angsten
Emotioneel	- Leren kennen en vormgeven van emoties - Ontwikkelen van de eigenheid; initiatief nemen, herkennen van zichzelf, omgaan met autisme - Vergroten van het zelfvertrouwen en stimuleren van een positief zelfbeeld; verminderen van faalangst en vergroten van levensvreugde - Ontspannen (ontladen) en rust geven
Cognitief	- Verbeteren van de kennis en het abstractievermogen; begrippen verduidelijken - Vergroten van het concentratievermogen en de spanningsboog - Leren om zichzelf te structureren - Ervaren van structuur en ordening
Zintuiglijk en motorisch	- Doorbreken van stereotiepe gedragingen - Verminderen van rigiditeit en reguleren van impulsen - Vergroten van het lichaamsbesef; stimuleren van de beweging - Verbeteren van de fijne motoriek en verminderen van de spastische motoriek - Tolerantie ten opzichte van geluiden verbeteren; overgevoeligheid en ondergevoeligheid tegengaan
Observeren en indiceren	- Inventariseren van de mogelijkheden; de muzikale belevingswereld achterhalen - De vraag van de ouders beantwoorden

Aansluiten bij belevingswereld

In het werken met autistische kinderen kunnen we als uitgangspunt nemen dat zij centraal staan. Hun geheel eigen en unieke belevingswereld vraagt erom dat je van hun wereld uitgaat, hun wijze van vormgeven en communiceren respecteert, daarbij aansluit en ernaar handelt. Door middel van observeren en analyseren van de specifieke muzikale belevingswereld, krijg je informatie over muzikale voorkeuren, aanleg, achtergrond, uitdrukkingswijze, niveau en muzikaal motorische vaardigheden van de cliënt.

Voorwaarden voor de muziektherapie zijn vergelijkbaar met 'gewone' kinderen, maar vragen om een aantal extra aandachtspunten:

- meer zorgvuldigheid en een goede voorbereiding;
- duidelijkheid in tijd, plaats en ruimte;
- eenduidigheid in het gebruik van taal en andere communicatiemiddelen, bijv. picto's en foto's;
- zo nodig en zo mogelijk voorstructureren van het aanbod.

Drie benaderingswijzen

In benaderingswijzen van muziektherapie bij autisme zijn er grofweg drie te herkennen: *psychologisch, neurologisch en gedragsmatig*. Deze benaderingswijzen worden voornamelijk bepaald door de theorieën achter de toegepaste methoden. Deze theorieën geven een verklaring van het effect dat muziektherapie bij autisme heeft.

1. Psychologische stroming

De ontwikkelingspsychologie en met name het gedachtegoed van Stern(1985) vindt men tegenwoordig onder andere terug in Hegi's componententheorie en Schumachers contactmodi. Schumacher, muziektherapeute en kinder- en jeugdpsychotherapeute, gaat bij haar muziektherapeutische benadering uit van de vroegkinderlijk moeder-kind relatie. De muzikale interventie refereert aan de vroegkinderlijke vorm van communicatie die moeder en kind normaal gesproken hebben. Deze vorm van fysiek - emotionele communicatie bestaat uit combinaties van tactiele aanraking, visueel contact, lichaamsbeweging en bijpassende geluiden met name stemgeluiden, waar een specifieke intentie aan ten grondslag ligt. Vanuit deze vorm van communicatie ontwikkelt zich in een later stadium de verbale manier van communiceren, het praten.

2. Neurologische stroming

De benadering vanuit neurologische processen is een vrij nieuwe stroming die aansluit bij neurologische theorieën (van o.a. Spitzer (2002), Damasio (2003) en Huther (2005)). Aangezien autisme een storing van neurologische aard is, ligt het voor de hand dat neurologische muziektherapie een ruime toepassing vindt bij deze stoornis.

Neurologische muziektherapie wordt omschreven als het therapeutisch toepassen van muziek bij cognitieve, zintuiglijke en motorische problemen, veroorzaakt door neurologische stoornissen van het menselijk zenuwstelsel (Thaut, 2005). Thaut is een van de grondleggers van de neurologische muziektherapie en heeft onder meer onderzoek gedaan naar muziektherapie en autisme.

Er wordt gebruikgemaakt van verschillende standaardtechnieken:

- Rhythmic Auditory Stimulation (RAS) - Door trainen op muziek of trainen van muzikale vaardigheden op instrumenten wordt het motorisch functioneren gestimuleerd en verbeterd. Een probleem met lopen is de meest voorkomende indicatie voor het gebruik van RAS.
- Vocal Intonation Therapy (VIT) - Door middel van zingen en stemvormingoefeningen worden alle aspecten van het stemgebruik getraind.
- Rhythmic Speech Cuering (RSC) - Door gebruik te maken van metrum en ritme worden stoornissen behandeld die het vloeiend spreken bemoeilijken.
- Speech Stimulation (STIM) - De spraak in het algemeen wordt gestimuleerd door gebruik te maken van de appellerende werking van zeer bekende melodietjes, rijmpjes of muzikale zinnen (deze techniek wordt voornamelijk bij afasiebehandeling gebruikt).
- Therapeutic Singing (TS) - Al zingend wordt geoefend met spraak en taal. Tevens worden de ademhalingsorganen gestimuleerd.
- Oral Motor and Respiration Exercis (OMREX) - Door gebruik te maken van muzikale materialen en oefeningen, zoals het vocaliseren of het bespelen van blaasinstrumenten, worden de controle over het articuleren, de kracht van de ademhaling en het functioneren van de spraakorganen als geheel verbeterd.

Berger (2002) is een Amerikaanse muziektherapeut en muzikant. Zij omschrijft het muziektherapeutisch werken bij mensen met autisme als het herstructureren van neurale netwerken: 'repattern brain networks, brain systems'. Daarmee sluit ze aan bij het werk van Huther (2005). Oude niet-adequate maar wel steeds toegepaste neurale systemen en netwerken (die zich uiteten in reactiepatronen) worden vervangen door nieuwe, betere systemen. Het proces van herstructurering is een langdurig proces, waarbij het brein door middel van voortdurende stimulering – door muzikale interventies – wordt geprikkeld nieuwe en adequate netwerken en systemen te ontwikkelen. Deze herstructurering kent twee niveaus waarbij op het eerste niveau nog geen sprake is van herstructurering maar van neurologische aanpassingen die gericht zijn op veiligheid en overleven. Op het tweede niveau kan er gewerkt worden aan herstructurering.

Muziektherapie en het eerste niveau

Muziek heeft de eigenschap dopamines en andere 'ontspanners' vrij te maken. Deze eigenschap kan worden benut wanneer een cliënt zich in een 'alarmtoestand' bevindt en deze toestand opgeheven moet worden, zodat de cliënt zich weer veilig en relatief ontspannen voelt. In zijn algemeenheid heeft muziek een veel directere werking op de neurale en daardoor emotionele gesteldheid van mensen, dan het gesproken woord dat heeft. Vooral bij cliënten die met gesproken taal niet of moeilijk zijn te beïnvloeden kan muziek worden ingezet om tot een 'cool down' te komen. Bij mensen met autisme kan muziektherapie op dit niveau worden ingezet om vervolgens op het volgende (tweede) niveau aan herstructurering van neurologische activeringspatronen te werken. De invloed van muziektherapie op dit eerste niveau uitoefent is heel direct en maar van korte duur. Het gaat om het tijdelijk herstellen van een zekere neurale balans. Voorkomen dat het alarmmechanisme in werking treedt, of door het 'uitschakelen' van een reeds in werking getreden mechanisme, het welbevinden bevorderen.

Muziektherapie en het tweede niveau

Wanneer er op het eerste niveau rust, veiligheid en ontspanning heerst kan op het tweede niveau gewerkt worden. Door middel van langdurige herhaalde muzikale interventies wordt de vorming van nieuwe activeringspatronen gestimuleerd. En dat is uiteindelijk het doel: een adequaat en dus harmonisch samenwerkend activeringspatroon ontwikkelen ter vervanging van een niet-adequaat activeringspatroon dat niet in balans is.

3. Gedragmatige benadering

Ofschoon er wel kenmerken van een gedragmatige benadering binnen de muziektherapie te herkennen zijn, wordt er zelden puur gedragmatig gewerkt. Dat wil zeggen het doelgericht werken aan vermindering van ongewenst gedrag en stimulering van gewenst gedrag. Het is wel zo dat gedrag, met name het muzikale gedrag, een centrale rol speelt binnen de sessies. Bovendien valt op te merken dat veel onderzoek op het gebied van muziektherapeutische processen en effecten, veranderingen in het observeerbare gedrag meten (met name in het kwantitatieve onderzoek).

3.2 Invloed van muziek op kinderen met een verstandelijke beperking

Muziek komt tegemoet aan de hulpvraag

Muziek maken en muziek als orthopedagogisch middel komen volgens Smeijsters (2006) tegemoet aan de elementaire hulpvraag van alle kinderen. Kinderen maken, op welke manier dan ook, in hun groei een ontwikkeling door waarin muziek een belangrijk aandeel kan hebben. Naast muzikale vorming maakt het socialiserende en taal- en spraakbevorderende karakter van muziek noodzakelijk dat muziek als orthopedagogisch middel in de dagsituatie wordt aangeboden. De intensiteit en het soort aanbod van muziek zijn sterk afhankelijk van het ontwikkelingsprofiel van de kinderen. Kinderen met een ernstige verstandelijke handicap en/of bijkomende zintuiglijke of lichamelijke handicaps zijn vaak zeer beperkt in hun communicatieve vaardigheden en overige mogelijkheden. In de praktijk blijkt dat vaak, dat juist de beleving van muziek en de sfeer daaromheen toegang biedt tot hun belevingswereld. Dat maakt een verdere uitbouw van het contact en hun belevingen mogelijk.

Invloed van muziek

Een wereld zonder geluid is ondenkbaar. Voor geluid kun je jezelf moeilijk afsluiten. Luisteren naar muziek brengt iets teweeg. Muziek kan activeren en tot rust brengen. Zij kan vergezichten en herinneringen oproepen, sombere gevoelens of gevoelens van angst of afkeer wekken. Mensen zijn in staat om betekenis aan muziek te ontleen, bijvoorbeeld schoonheid, troost, bevrijding, maar ook bedreiging en verwarring. Beleving van muziek is mogelijk, ongeacht de beschikbare vaardigheden of afkomst. Muziek vraagt niet om woorden, je hoeft niet te kunnen praten om de betekenis van muziek te kennen of te begrijpen. Daarom biedt muziek een goede ingang bij mensen met een verstandelijke beperking.

Voorbeelden van doelstellingen en indicaties

De problemen van kinderen met een verstandelijke beperking kun je in drie categorieën indelen, nl.:

- Problemen op sociaal – emotioneel gebied
- Problemen op lichamelijk gebied
- Problemen op cognitief gebied

Smeijsters (2006) heeft op deze drie gebieden de doelstellingen uitgewerkt in een overzicht. Zie hieronder.

<i>Problemen op sociaal en emotioneel gebied</i>	
De cliënt vertoont problemen die zich uiten in verstarring en passiviteit. Hij heeft moeite met activering in de brede zin van het woord.	Hier wordt muziek ingezet om zowel fysiek als emotioneel in beweging te komen. De verschillende muzikale parameters (harmonie, toonhoogte, klank, dynamiek, ritme) kunnen innerlijk en uiterlijke beweging bewerkstellingen, zodat er momenten ontstaan waarbij het probleemgedrag doorbroken wordt.
De cliënt heeft problemen die hij uit door middel van negatief gedrag: dwangmatigheid, hyperactiviteit of rigiditeit. Agressief gedrag als spugen, knijpen, gillen kan een uitingsvorm zijn van onderliggende problemen.	Als hier sprake is van problemen met de regulatie en verwerking van prikkels is muziektherapie geïndiceerd. Door middel van muziek kunnen prikkels gestructureerd aangeboden worden. Muziek heeft een duidelijke opbouw en een gestructureerde tijdsindeling door onder andere puls, maat en harmonie. Dit zorgt voor overzicht en een zekere voorspelbaarheid, waardoor een meer gestructureerde prikkelverwerking tot stand komt.
De cliënt heeft problemen met contact en communicatie met zijn omgeving. Omdat de cliënt zich niet verbaal kan uitdrukken, ontstaat interactie niet vanzelfsprekend vanuit de cliënt zelf.	Een geïsoleerd bestaan kan de oorzaak zijn van passief gedrag. Muziek is een non-verbaal medium waarin geoefend kan worden met non-verbale communicatie. Zowel jezelf laten horen door middel van een muziekinstrument als verschillende vormen van lichaamstaal (oogcontact, lichamelijk contact) kunnen contact stimuleren. Op deze wijze kan de cliënt ook invloed uitoefenen op de omgeving.
De cliënt heeft een ontwikkelingsachterstand op het gebied	Muziek wordt spelenderwijs ingezet om het ik-besef en de gewaarwording te stimuleren. Dit gebeurt met een

van lichaams- en ik-besef. Hij heeft moeite met het ervaren van zijn eigenheid en het zelfbeeld. De cliënt gebruikt niet of weinig zijn stem, terwijl dit wel mogelijk is.	bewegingsspel over het lichaam en eenvoudige liedteksten die aansluiten bij het belevingsniveau van de cliënt. Spelenderwijs uitvergroten van de klanken die de cliënt maakt kan leiden tot meer vertrouwen in het gebruik van de eigen stem.
De cliënt heeft moeite zich adequaat emotioneel te uiten. Er is weinig variëteit in de verschillende emoties.	Door gebruik te maken van de verschillende muzikale parameters (harmonie, toonhoogte, klank, dynamiek en ritme) worden emoties opgeroepen. Muziek biedt hier een kader waarbinnen emoties veilig geuit kunnen worden. Dit kan de uiting en de regulatie van emoties bevorderen en de emotionele beleving uitbreiden.

<i>Problemen op lichamelijk gebied</i>	
De cliënt heeft een ontwikkelingsachterstand op het gebied van de sensomotorische integratie, prikkelverwerking en motoriek. Hij ervaart weinig controle over het eigen lichaam.	De muziek heeft een ontwikkelingondersteunende functie. Op het ritme en de structuur van de muziek kan bewogen worden.

<i>Problemen op cognitief gebied</i>	
De cliënt heeft moeite zich te concentreren, zowel het focussen op iets of iemand als de oriëntatie in de ruimte zijn minimaal.	Muziek heeft een grote appèlwaarde. Door aan te sluiten bij de voorkeursklanken van de cliënt kan er geoefend worden focussen. Het trekken en vasthouden van aandacht, zowel dichtbij als veraf, kan hierbij geoefend worden.

4. Opzet en uitvoering van het onderzoek

De situatie vooraf aan het onderzoek

Voordat ik het onderzoek startte gingen we elke vrijdagmiddag een half uur zingen, samen met de bovenbouwgroep. De groep bestaat dan uit 14 kinderen van de middenbouwgroep en 15 kinderen van de bovenbouwgroep. Zelf begeleid ik de hele groep op keyboard. In de voormeting van mijn Pre Experiment vraag ik de kinderen van de middenbouwgroep wat hun mening is over muziek.

Het onderzoek

Voor mijn onderzoek moest ik een situatie creëren waarin ik de kinderen kon observeren over wat muziek met de kinderen doet, welk gedrag ze laten zien, welke keuzes zij maken en hoe zij omgaan met spanningen. Hiervoor heb ik gekozen om een muziekvoorstelling met de kinderen te maken. De planning zag er als volgt uit:

Week 1 29 t/m 4 nov. '12	• Voormeting Experiment • Samen met de kinderen ideeën ontwikkelen voor de voorstelling • Video opnames • 1^e Observatie
Week 2 5 t/m 11 nov. '12	• Oefenen met muziekinstrumenten • Video opnames
Week 3 12 t/m 18 nov. '12	• Oefenen • Video opnames • 2^e observatie
Week 4 19 t/m 25 nov. '12	• Oefenen
Week 5 26 t/m 2 dec. '12	• Oefenen • Video opnames • 3^e observatie
Week 6 3 t/m 9 dec. '12	• Laatste keer oefenen voor de voorstelling
Week 7 10 t/m 16 dec. '12	• Presenteren van de muziekvoorstelling • Video opnames
Week 8 17 t/m 23 dec. '12	• Nameting experiment

De muziekvoorstelling

Mijn opzet was om een voorstelling samen met de kinderen uit mijn lio - klas te organiseren. Het idee was dat we samen een (muziek)verhaal zouden gaan bedenken en dit uitbeelden en ondersteunen met geluiden en muziek. Dit bleek te complex te worden en ik besloot daarom (vooraf) om te kiezen voor een voorstelling wat de vorm heeft van een playbackshow.

Voordat ik begon met het bespreken van de voorstelling heb ik een voormeting gehouden onder de kinderen. Ik heb de kinderen in tweetallen bij me geroepen en samen hebben we de vragen besproken en gekeken wat zij leuk en niet leuk vonden aan muziek.

kringgesprek

In een aantal kringgesprekken kwam naar voren wat de kinderen aanspreekt in de muziek en welke ideeën ze hadden bij een voorstelling. Het zou een playbackshow kunnen worden, een podium hoort erbij, instrumenten, er moet publiek komen, we moeten oefenen, we moeten dansen en zingen. De kinderen waren enthousiast! En bedachten zelf wat er allemaal bij hoort. Dit maakte dat de voorstelling hun ding werd. We spraken af waar we om moesten denken en de kinderen stelden zelf de regels op.

De kinderen konden goed verwoorden wat ze aanspreekt in de muziek. De ene koos voor drummer, de ander vond een gitaar wel erg mooi en de meiden wisten goed welk liedje ze wilden zingen. Toen iedereen hun voorkeur had gegeven konden we zien of we een band konden vormen en welke liedjes ze leuk vonden. Ook konden we een programma maken wat we zouden willen laten zien op de voorstelling. Iedereen had een rol en het oefenen kon beginnen. Dit was ontzettend spannend. We hadden zes weken om te oefenen, maar ik merkte dat de kinderen moeite hadden met het overzien van het tijdsbestek. Daarom maakte ik een overzicht met zes vakjes, waarvan we elke week 1 vakje afknipten.

Fysische omgeving

Met de voorstelling heb ik rekening gehouden met de fysische omgeving. Ik had een podium gemaakt met officiële discolampen, een steiger voor het liedje 'Ik ben een teenager' en natuur de echte instrumenten. Ook hadden de kinderen posters gemaakt met muzieknoden erop. Dit alles waardeerden de leerlingen heel erg. En waren ze verbaasd hoe mooi het er uitzag. Ik denk dat dit zeker een rol heeft gespeeld in hoe goed ze hun best hebben gedaan. Ik heb ze serieus genomen, ze hebben gemerkt dat hun mening er toe doet en samen hebben we er een mooie voorstelling van gemaakt.

Het groeien naar een groep

Van Geel schrijft: "Het groeien naar een groep is een proces." De leerlingen komen als individuen op school en moeten een groep vormen. Dit verloopt in een drietal fasen:

1e fase: 'de kat uit de boom kijken'

2e fase: 'uitproberen wat wel en niet kan'

3e fase: 'fase van de norm'. De klas wordt stabiel.

Dit heb ik heel duidelijk gezien in de voorbereidingen naar de muziekvoorstelling. In het begin zijn er een aantal kinderen gelijk enthousiast, terwijl anderen echt eerst de kat uit de boom kijken. Het leukste is dat de klas bij de voorstelling stabiel is, ondanks de spanning. Ze weten wat ze moeten doen en ze luisteren oprecht naar de andere kinderen die optreden.

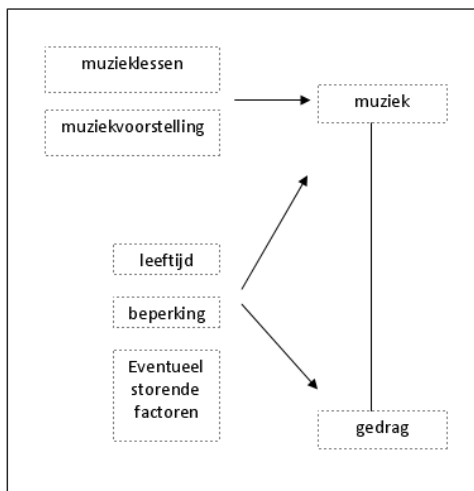
Voor- en nameting

In de voor- en nameting heb ik rekening gehouden met hoe de kinderen het beste de vragen kunnen beantwoorden. Veel kinderen kunnen niet lezen, en de vragen moeten zo eenvoudig mogelijk verwoordt worden. Smeijsters, H. (2006) spreekt over associaties waar de cliënt/ leerling aan denkt terwijl hij muziek hoort of muziek maakt. Waar de leerling aan denkt en waarmee hij de muziek mee associeert is moeilijk in kaart te brengen. De leerlingen vinden het moeilijk om dit te verwoorden. De vraag: "Waar denk je aan?", is te globaal en kunnen ze niet beantwoorden. Wel kunnen ze aangeven, door middel van de picto's in de voor- en nameting dat het iets is waar ze blij van worden.

Wat ook sterk naar voren kwam is de manier van 'muziek maken'. Helaas hadden we geen tijd om echt een instrument te leren bespelen en in de maat te leren spelen. Maar in de manier van hoe de leerlingen 'muziek maken' viel op dat ze soms heel afwezig zijn, wat plotseling om kan slaan in actief 'drummen' op het drumstel. Het lijkt of ze afwachten wat er gaat gebeuren en luisteren naar wat de anderen doen en dan plotseling de accordeon zo hard mogelijk in en uit trekken om het geluid te maken. Dit lijkt op het uiten van spastische bewegingen.

Type onderzoek

Ik maak in mijn onderzoek gebruik van een experiment, omdat ik vermoed dat er een conceptueel verband is tussen muziek en gedrag. Dit conceptueel model ziet er als volgt uit:



Conceptueel model

De controlebegrippen in dit conceptuele model zijn de leeftijd, beperking en eventueel andere storende factoren, die van invloed zijn op zowel de muziek als het gedrag. Onder 'eventueel storende factoren' versta ik

ziekte, thuissituatie van het kind, spanningen rond Sinterklaastijd, etc. Daarnaast zijn het de muzieklessen en de muziekvoorstelling in invloed uitoefenen op de muziek.

Mijn experiment is een pre-experiment; met een bestaande groep, en met een voor- en een nameting.
Mijn experimenteel ontwerp ziet er als volgt uit:

Pre-experiment; ontwerp 2: een bestaande groep, voor- en nameting			
Tijdstip	T1		T2
Groep 1	01	X	02

X = onafhankelijke of experimentele variabele, ook wel ingreep genoemd

0 = Staat voor 'observatie' of 'waarneming';
het wil zeggen dat er gemeten wordt ofwel gegevens worden verzameld.

T1 = Tijdstip 1

T2 = Tijdstip 2

Ethische verantwoording

Mijn onderzoek is ethisch verantwoordt, doordat de respondenten (leerlingen) vrijwillig meewerken. Er geen valse voorstelling van zaken zullen worden gegeven. De gegevens van de kinderen ga ik anoniem verwerken en de uitkomsten zullen voor de respondenten / kinderen geen nadelig effect hebben. En de uitkomsten van mijn onderzoek worden niet gepubliceerd en alleen voor mijn eigen (school)doeleinden gebruikt.

Eenheden, populatie en steekproef

De eenheden in mijn onderzoek zij de kinderen uit mijn klas.

Tezamen vormen zij de populatie:

"de kinderen in de ZML groep middenbouw wit van locatie De wegwijs te Dokkum".

Uit deze populatie trek ik geen steekproef, omdat het om een beperkt aantal leerlingen gaat. Het aantal leerlingen is 14, in de leeftijd van 7 t/m 10 jaar. De kinderen kunnen zeer moeilijk leren, de reden hiervan is een cognitieve beperking, met in de meeste gevallen een bijkomende stoornis als bijvoorbeeld Autisme Spectrum Stoornis en ADHD.

Ontwikkelingsgericht onderwijs

Lydia de Jong en Ad van der Heijden beschrijven in het boek 'Gevangen in een schelp' drie soorten onderwijs, namelijk Sturend Onderwijs, Volgend Onderwijs en Ontwikkelingsgericht onderwijs. In mijn onderzoek naar de invloed van muziek op het gedrag van jonge kinderen in het Speciaal Onderwijs heb ik gekozen voor ontwikkelingsgericht onderwijs. "Daarbij spreek je de kinderen aan op hun eigen ontwikkelingskracht en motieven."⁷

⁷ Jong, L. de & Heijden, A. van der (2005). *Gevangen in een schelp*. Groningen: Houten, Wolters-Noordhof bv

5. Resultaten

Inleiding

Het is erg moeilijk om van deze doelgroep de resultaten in kaart te brengen. Veel kinderen in het SO weten niet goed te benoemen wat ze wel en niet leuk vinden. Daar komt bij dat er veel afhangt van de medeleerlingen. Als een vriendje of vriendinnetje het leuk vindt, dan vind ik het ook leuk. Daarnaast was er een leerling die het ontzettend spannend vond en soms zelfs moest huilen van de spanning, maar na afloop het hardst roept dat het voor hem helemaal niet spannend was. Helaas waren er bij de laatste observatie twee kinderen ziek en bij de voorstelling een. Dit zijn veel storende factoren waar ik mee te maken had in het onderzoek.

Hieronder heb ik achtereenvolgens de vragen in kaart gebracht van:

- de voormeting
- de observaties
- de nameting

Voormeting van mijn Pre Experiment

Cirkeldiagram

vraag 1 wat vind jij het mooiste liedje en waarom zing je dat liedje graag?

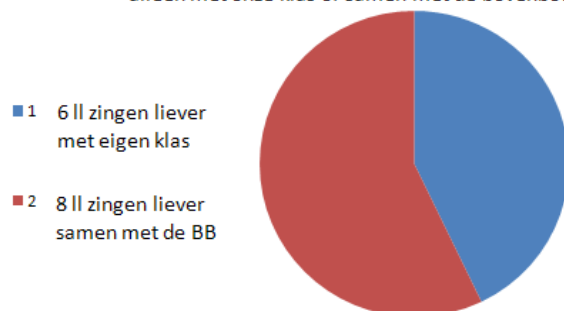


Kolomdiagram

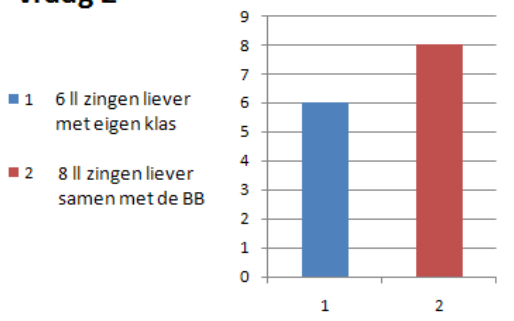
vraag 1



vraag 2 We zingen nu liedjes samen met de bovenbouw, wat vind je leuker, alleen met onze klas of samen met de bovenbouw zingen?



vraag 2



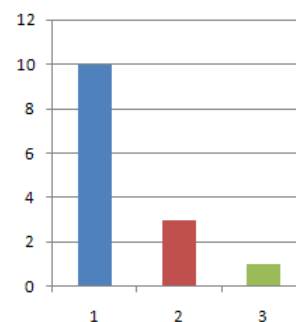
vraag 4 Vind je het ook leuk om een liedje te playbacken?

- 1 10 ll; ja, leuk
- 2 3 ll; nee, niet leuk
- 3 1 ll; weet ik niet



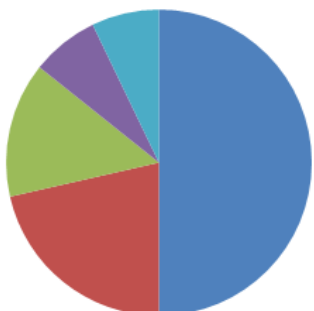
vraag 4

- 1 10 ll; ja, leuk
- 2 3 ll; nee, niet leuk
- 3 1 ll; weet ik niet



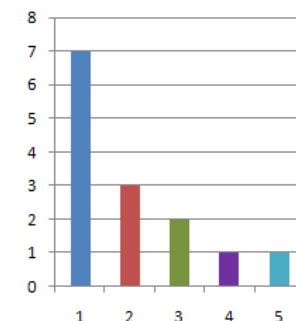
vraag 3 vind je het ook leuk om met instrumentjes muziek te maken?

- 1 7 ll; ja, met het keyboard
- 2 3 ll; ja, om te drummen
- 3 2 ll; ja, het zingen met de radio
- 4 1 ll; ja, met een blokfluit
- 5 1 ll; ja, met alle instrumenten



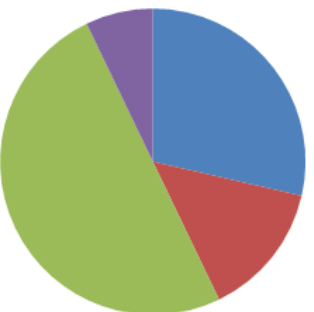
vraag 3

- 1 7 ll; ja, met het keyboard
- 2 3 ll; ja, om te drummen
- 3 2 ll; ja, het zingen met de radio
- 4 1 ll; ja, met een blokfluit
- 5 1 ll; ja, met alle instrumenten



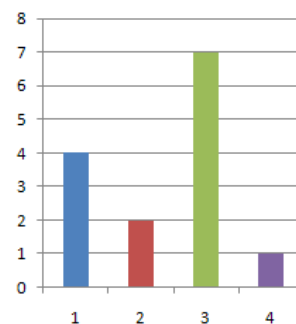
vraag 5 Welk plaatje vind jij dat bij het zingen hoort?

- 1 4 ll; blij
- 2 2 ll; trots want ik kan het goed
- 3 7 ll; vrolijk
- 4 3 ll; de woorden zijn moeilijk



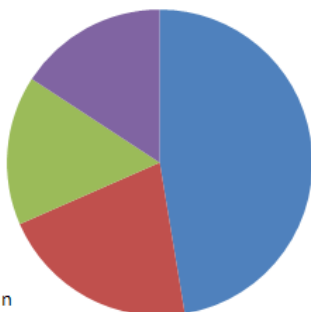
vraag 5

- 1 4 ll; blij
- 2 2 ll; trots want ik kan het goed
- 3 7 ll; vrolijk
- 4 3 ll; de woorden zijn moeilijk



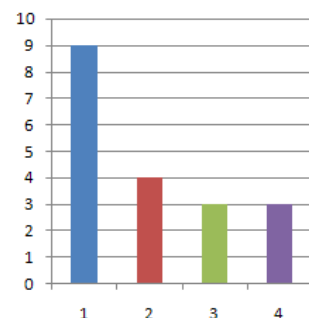
vraag 6 wat vind je ervan als we samen zingen?

- 1 9 II; gezellig
- 2 4 II; ik luister ook naar anderen
- 3 3 II; ik word er druk van
- 4 3 II; moeilijk om de woorden te onthouden



vraag 6

- 1 9 II; gezellig
- 2 4 II; ik luister ook naar anderen
- 3 3 II; ik word er druk van
- 4 3 II; moeilijk om de woorden te onthouden



vraag 7 Waar denk je aan bij het zingen?

- 1 Deze vraag was te abstract om te beantwoorden.
- 2
- 3
- 4

vraag 7

Deze vraag was te abstract om te beantwoorden.

vraag 8 Wat vind jij van het zingen in de klas samen met de bovenbouw?

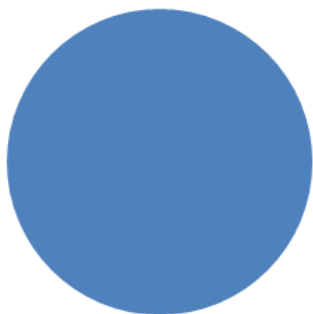
- 1 Dit was een open vraag, maar was erg lastig om te beantwoorden.
- 2
- 3
- 4

vraag 8

Deze vraag was te abstract om te beantwoorden.

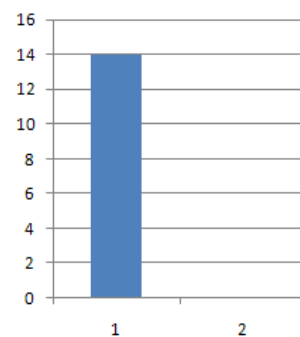
vraag 9 Luister je thuis wel eens naar de radio?

- 1 14 II; ja
- 2 0 II; nee



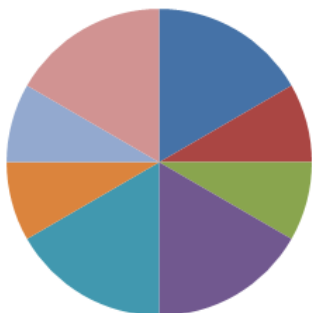
vraag 9

- 1 14 II; ja
- 2 0 II; nee



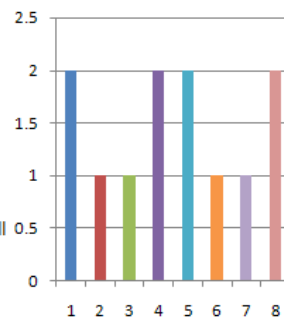
vraag 10 Welk liedje op de radio of tv vind je leuk?

- 1 2 II; ik neem je mee
- 2 1 II; sky radio
- 3 1 II; Carly
- 4 2 II; sponge bob
- 5 2 II; nicky manas
- 6 1 II; circus boom tata
- 7 1 II; extreme/rock&roll
- 8 2 II; weet ik niet



vraag 10

- 1 2 II; ik neem je mee
- 2 1 II; sky radio
- 3 1 II; Carly
- 4 2 II; sponge bob
- 5 2 II; nicky manas
- 6 1 II; circus boom tata
- 7 1 II; extreme/rock&roll
- 8 2 II; weet ik niet

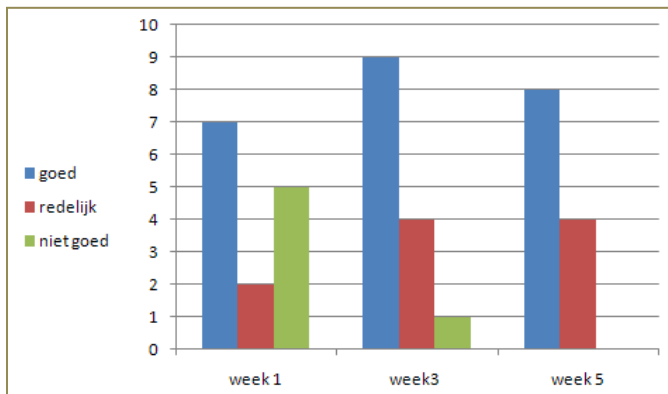


Observaties (week 1, 3 en 5)

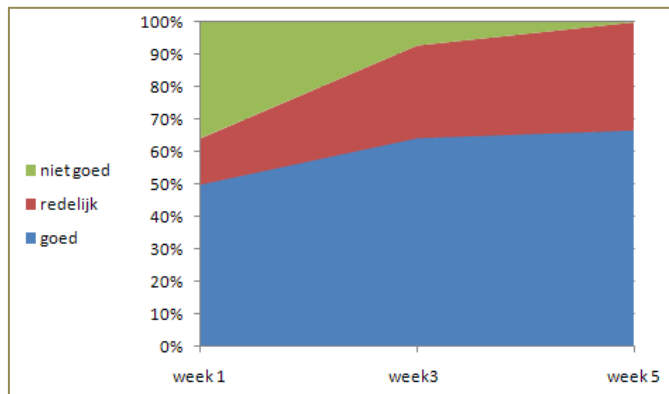
Tijdens het oefenen voor de muziekvoorstelling heb ik 3 keer de betrokkenheid van de kinderen geobserveerd. Deze heb ik hieronder in kaart gebracht in een kolomdiagram en een gestapeld vlakdiagram. Hieruit komt het volgende naar voren:

Kolomdiagram

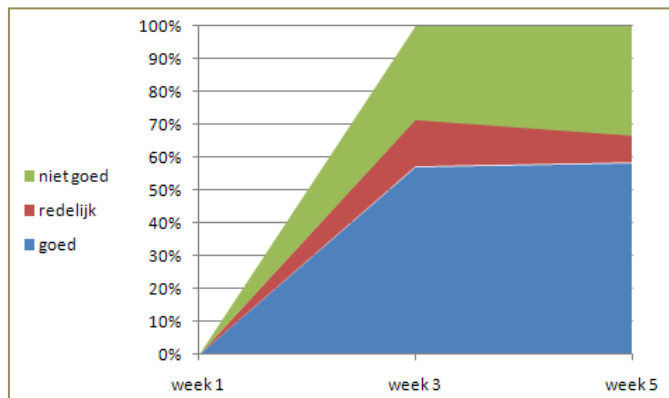
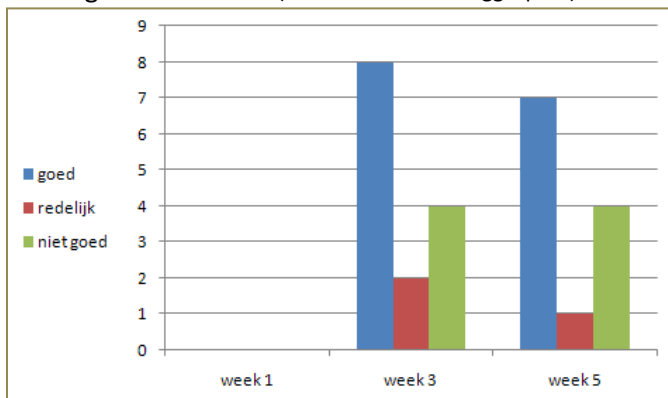
Doet actief mee



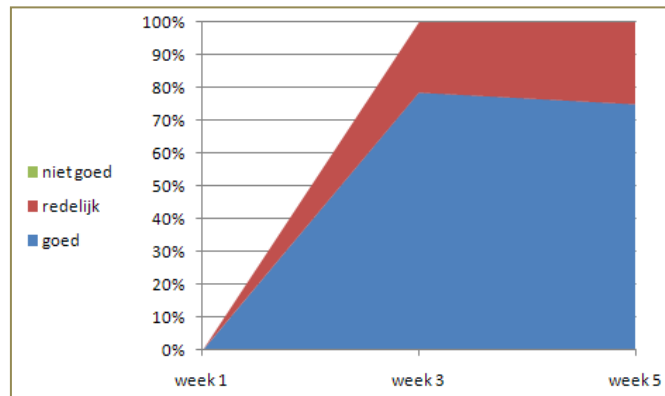
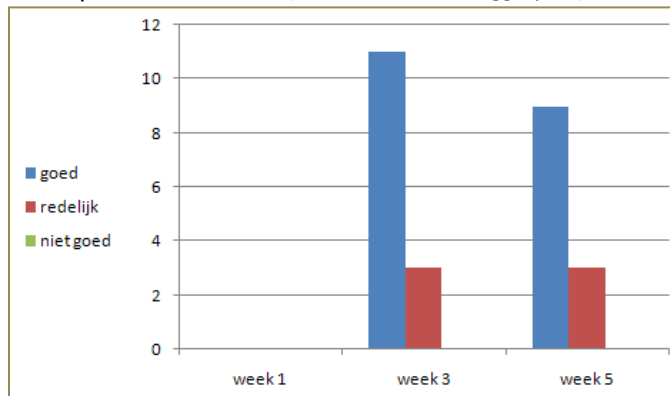
100% Gestapeld vlakdiagram



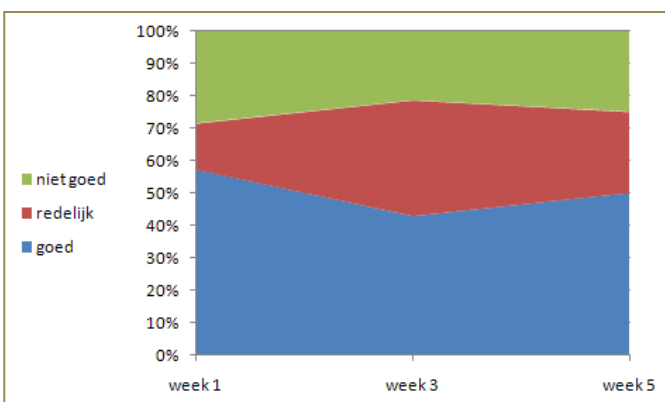
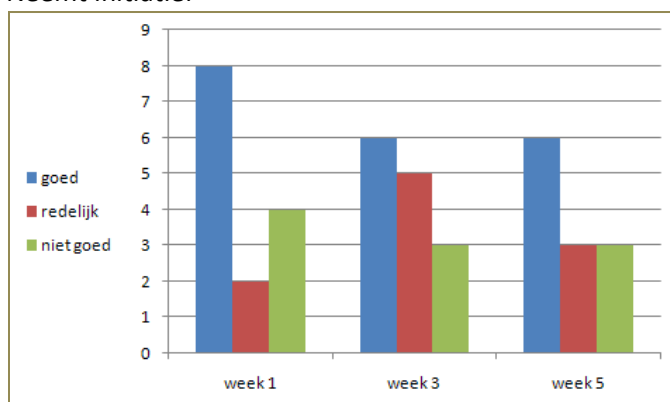
Beweegt ritmisch mee (week 1 was een kringgesprek)



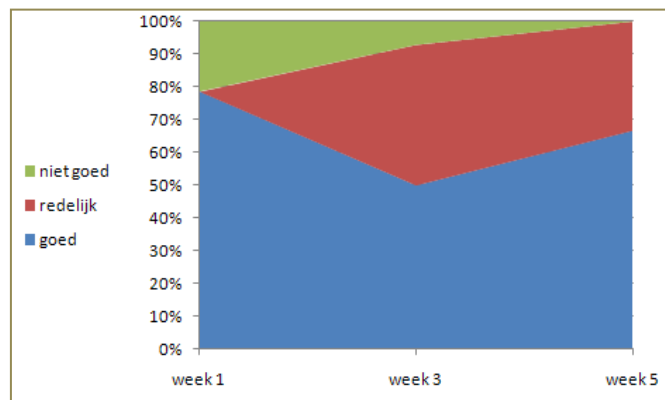
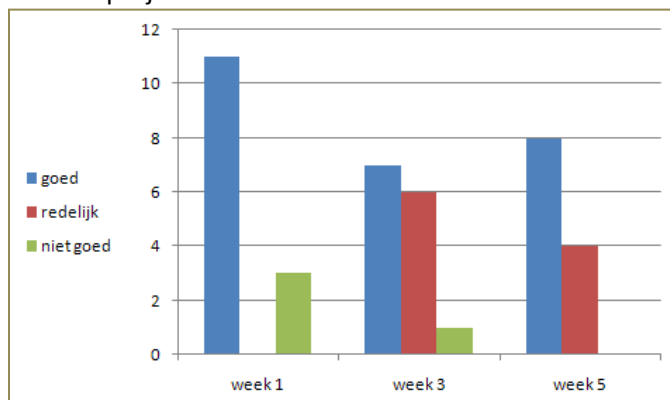
Heeft plezier in muziek (week 1 was een kringgesprek)



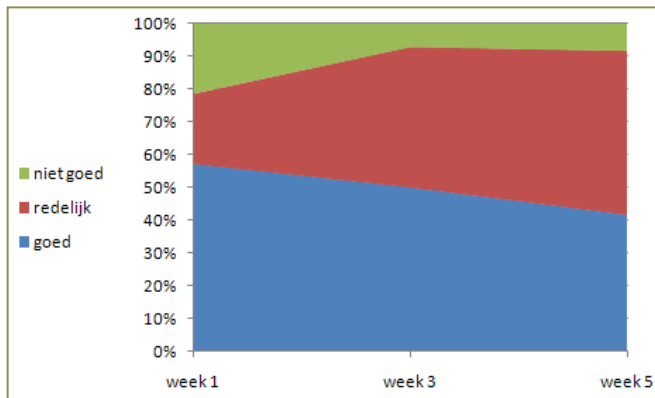
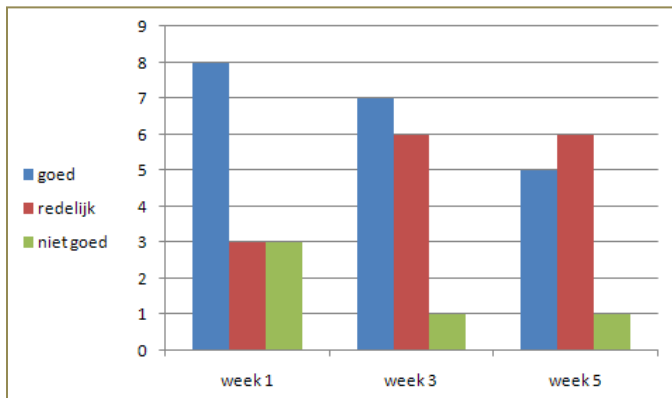
Neemt initiatief



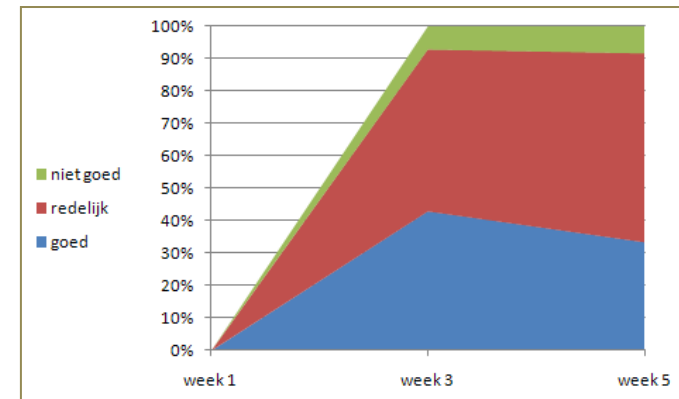
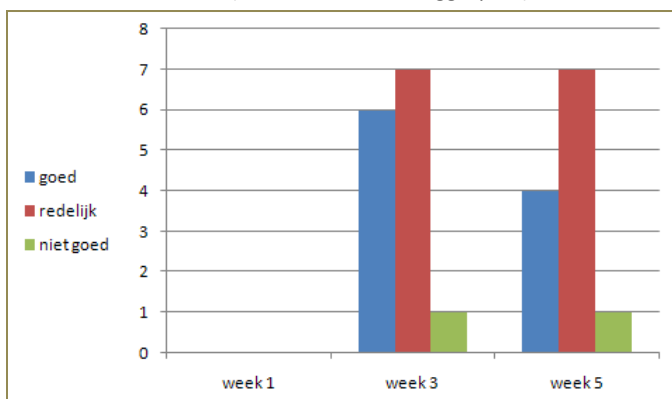
Wacht op zijn beurt



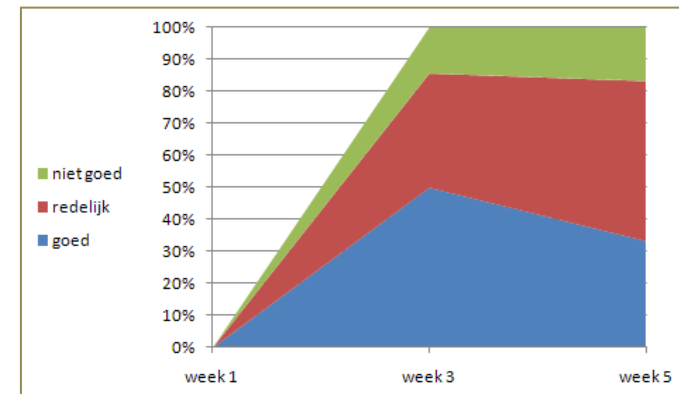
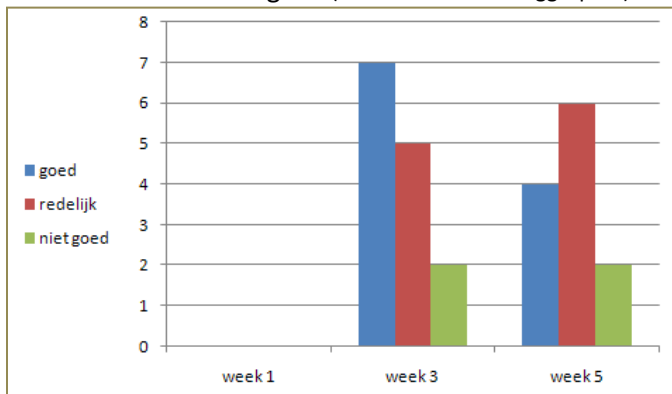
Luistert naar anderen



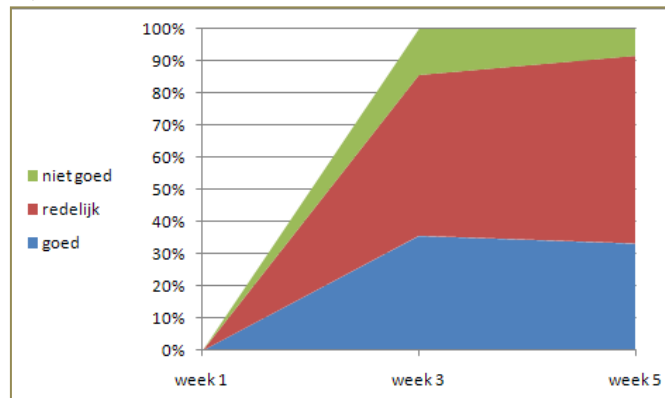
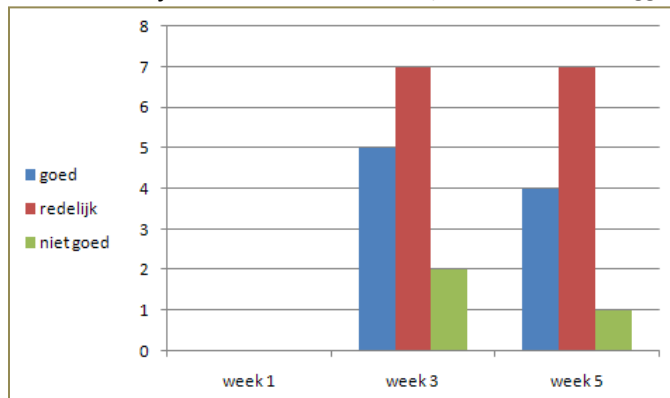
Kan samenwerken (week 1 was een kringgesprek)



Kan met frustratie omgaan (week 1 was een kringgesprek)



Voelt zich vrij om muziek te maken (week 1 was een kringgesprek)



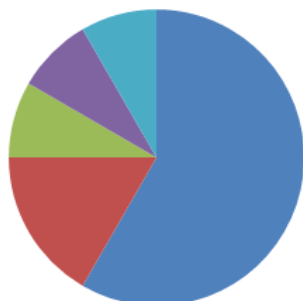
Conclusie van de observaties en reflecties

Wat in de observatie sterk naar voren komt is dat het omgaan met frustratie minder wordt. In de voorbereiding naar de muziekvoorstelling werd de druk hoger, omdat de voorstelling steeds dichterbij komt. Dit maakt dat de kinderen juist meer gefrustreerd raken. Ook het samenwerken leidt hieronder. Pas na de voorstelling bleek dat ze het keurig hebben gedaan en waren ze blij dat het zo goed was gegaan. Na de voorstelling kwam de opluchting en het trotse gevoel.

Nameting van mijn Pre Experiment

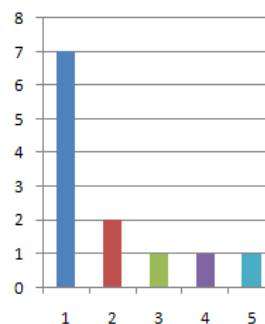
vraag 1 wat vond je het leukst aan de muziekvoorstelling?

- 1 7 II; alles leuk
- 2 2 II; de instrumenten
- 3 1 II; het presenteren
- 4 1 II; samen zingen 'Hallo wereld'
- 5 1 II; samen spelen in een band



vraag 1

- 1 7 II; alles leuk
- 2 2 II; de instrumenten
- 3 1 II; het presenteren
- 4 1 II; samen zingen 'Hallo Wereld'
- 5 1 II; samen spelen in een band



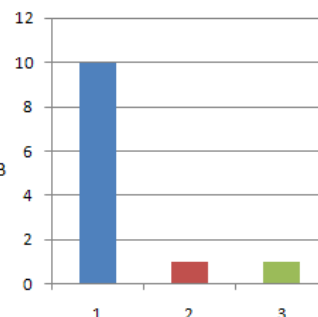
vraag 2 Wat vind je leuk, zingen met de bovenbouw of een werken aan een muziekvoorstelling?

- 1 10 II; de muziekvoorstelling
- 2 1 II; zingen met BB
- 3 1 II; weet ik niet



vraag 2

- 1 10 II; de muziekvoorstelling
- 2 1 II; zingen met BB
- 3 1 II; weet ik niet



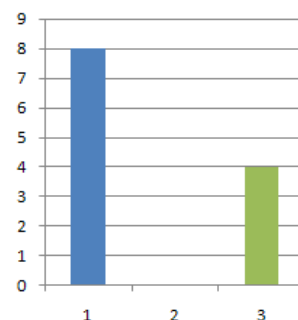
vraag 3 Vind je het leuk om met instrumenten muziek te maken?

- 1 8 II; ja
- 2 0 II; nee
- 3 4 II; alleen gezongen



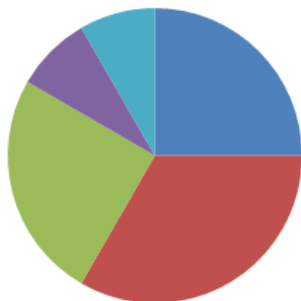
vraag 3

- 1 8 II; ja
- 2 0 II; nee
- 3 4 II; alleen gezongen



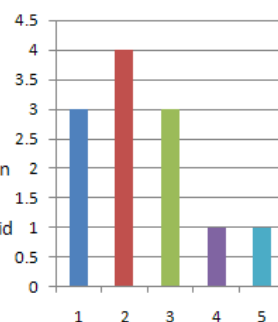
vraag 4 welk plaatje vind jij dat bij muziek hoort?

- 1 3 II; trots, omdat ik dit goed kan
- 2 4 II; word ik blij van
- 3 3 II; word ik vrolijk van
- 4 1 II; muziek was erg luid
- 5 1 II; beetje spannend



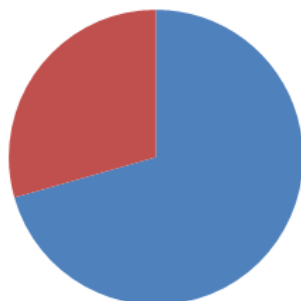
vraag 4

- 1 3 II; trots, omdat ik dit goed kan
- 2 4 II; word ik blij van
- 3 3 II; wordt ik vrolijk van
- 4 1 II; muziek was erg luid
- 5 1 II; beetje spannend



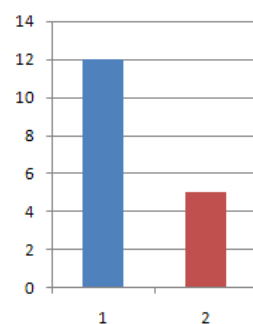
vraag 5 Waar denk je aan als we samen muziek maken?

- 1 12 II; vind het gezellig
- 2 5 II; ik luister naar de anderen



vraag 5

- 1 12 II; vind het gezellig
- 2 5 II; ik luister naar de anderen



vraag 6 Waar denk je aan bij het zingen?

Dit was een open vraag en te abstract.

- 1
- 2
- 3

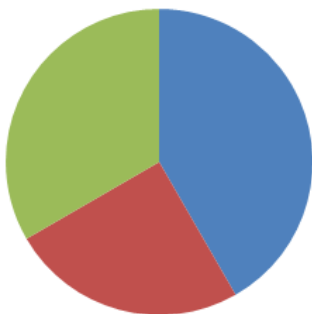
vraag 6 Waar denk je aan bij het zingen?

Dit was een open vraag en te abstract.

- 1
- 2
- 3

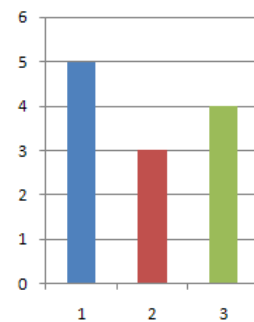
vraag 7 vond je de muziekvoorstelling ook spannend?

- 1 5 II; ja, wel spannend
- 2 3 II; nee, niet spannend
- 3 4 II; beetje spannend



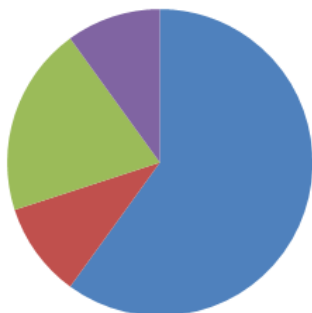
vraag 7

- 1 5 II; ja, wel spannend
- 2 3 II; nee, niet spannend
- 3 4 II; beetje spannend



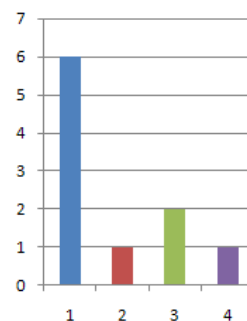
vraag 8 Wat vond je spannend?

- 1 6 II; het publiek
- 2 1 II; de microfoon
- 3 2 II; iedereen kijkt
- 4 1 II; daarom



vraag 8

- 1 6 II; het publiek
- 2 1 II; de microfoon
- 3 2 II; iedereen kijkt
- 4 1 II; daarom



Conclusie van de observaties en reflecties

Uit de observaties en reflecties is naar voren gekomen dat de kinderen het moeilijk vonden om het tijdsbestek van 6 weken te overzien. Dat maakte het voor de kinderen extra spannend en vroegen ze elke week of het al tijd was voor de voorstelling. Ook na het maken van een overzicht van de weken, bleef het lastig om het de kinderen duidelijk te maken. Ondanks dat het voor een aantal kinderen ontzettend spannend was, hebben ze erg goed geoefend en hebben ze zich over de spanning heen kunnen zetten. Ze konden zich over de spanning heen zetten, omdat de leerkracht en ik de nadruk hebben gelegd op het plezier. Niet de prestatie is het belangrijkste, maar het plezier in het samen muziek maken staat voorop. Wat ons allemaal verbaasde was dat een leerling (10 jaar) het ontzettend spannend vond om te zingen, omdat hij de tekst van een liedje na 1 keer nog niet kende. Na dit met de leerling besproken te hebben had hij er veel meer plezier in.

Daarnaast komt uit observatie 2 en 3 naar voren dat er minder kinderen met frustratie kunnen omgaan, terwijl je het tegenovergestelde zou verwachten. Naar mijn mening komt dit vooral omdat de voorstelling dichterbij komt en de kinderen steeds meer de spanning voelen. Ineens willen ze voor een ander instrument kiezen en ineens vinden ze het liedje niet meer leuk. Enkele kinderen moesten zelf huilen van alle spanning. Na afloop van de voorstelling bleek dat ze het hele gebeuren toch wel als heel leuk hebben ervaren.

De voor- en nameting is lastig te beoordelen. Een enkele leerling die het ontzettend spannend vindt, roept het hardst dat hij het niet spannend vindt. Ook de periode tussen sinterklaas en kerst maakt het beoordelen van 'hoe de kinderen omgaan met spanning' lastig. In de muziek uitte zich dit in dat de kinderen er soms ineens geen zin meer in hadden. Ze waren onrustig met het spelen en konden zich met het werken niet concentreren. Onderling hadden ze het alleen nog maar over de voorstelling.

Opmerkelijk

Aan het eind van het schooljaar moesten alle klassen met de koningsspelen een toneelstukje doen. De kinderen waren veel minder gespannen en hadden er veel plezier in. Na afloop van de koningsspelen zei een van de leerlingen: "Eerst vond ik er niks aan, om een stukje te doen, maar nu, na de muziekvoorstelling en de koningsspelen, vind ik het zelfs leuk om op het podium te staan!"

Daarnaast heb ik met mijn laatste muzikles (juli '13) een aantal trommels meegenomen en een microfoon. Kinderen die het leuk vonden mochten samen met mij (ik op het keyboard) een liedje zingen voor de klas. Het viel mij op hoeveel kinderen zonder aarzelen naar voren wilden komen. Ze hadden geen angst om voor de klas te staan en alleen te zingen.

Koppeling theorie – praktijk

- Hoofdstuk 1 gedrag
- Hoofdstuk 2 muziek
- Hoofdstuk 3 invloed van muziek op kinderen

Hoofdstuk 1 gedrag

objectief

Gedrag definieert Van Eijkeren (2005) als *“alle activiteiten van de mens die we kunnen waarnemen”*. Dit houdt in dat het gedrag wat je observeert in je klas ook werkelijk het gedrag van de leerling is. De observaties die mijn coach en ik tijdens mijn onderzoek heb verricht zijn de objectieve gegevens die ik op dat moment waarneem. Dat dit gedrag beïnvloedbaar is, komt wel degelijk naar voren wanneer de kinderen een keuze moeten maken in onder andere het liedje, of het instrument wat ze willen bespelen. Hier heb ik de kinderen zelf in laten meebeslissen, zodat de voorstelling hun voorstelling zou worden.

groepsdruk

Het gedrag en de groepsdruk komt ook naar voren in de theorie van Van Geel (2005). Hij bespreekt het belang van de groep, die begint als een klas vol individuen, wat langzaam een proces doorgaat en uitgroeit naar een groep. Hierbij is de inbreng van de leerkracht essentieel. De leerkracht corrigeert en stuurt de leerlingen waar dit nodig is. Dit is ook mijn rol geweest in de voorbereidingen naar de muziekvoorstelling. De kinderen mogen hun eigen inbreng hebben, en ik corrigeer en stuur bij waar dit nodig is. Bijvoorbeeld de keuze voor het liedje van Nicky Manaj. De clip die hierbij hoorde en waar de kinderen dan mee gingen oefenen vond ik niet geschikt voor onze kinderen. Dit heb ik met de kinderen besproken, waarna we samen een geschikter liedje hebben uitgezocht.

Hoofdstuk 2 muziek

Associatie van muziek

In de meeste gevallen kwam bij de keuze voor het liedje, datgene naar voren waar de leerling het liedje mee associeert, overeenkomstig pagina 17. De meeste leerling hebben een liedje gekozen waarmee ze iets willen uitdrukken. De eerste leerling die mocht kiezen zei gelijk: “Rock & Roll”. Deze keuze had hij vast en zeker geassocieerd met ‘stoer zijn’.

Een paar meiden zaten echter in dubio om te kiezen. Aan de ene kant wilden ze wel graag K3 zingen, maar aan de andere kant waren ze hier ook wel wat te oud voor en wilden ze liever een stoerder liedje. Zij associeerden K3 met de jongere kinderen. De keuze hangt dan vooral af van de reactie uit de klas en de meiden onderling. Ze hebben uiteindelijk allebei de liedjes gedaan.

Analogie in de muziek

Wat ook naar voren kwam is een zekere zin van analogie. Een van de leerling, met de stoornis PDD-nos, zag ik heel dromerig kijken, terwijl hij stilstond en luisterde naar wat er om hem heen gebeurde. Ineens leek het of hij 'wakker' werd en beseftte dat ook hij een instrument in zijn handen had waar hij vervolgens vliegensvlug op begon te spelen. Smeijsters (2006) schrijft over de muzikale parameters die overeen komen met de parameters die ten grondslag liggen aan de psychische processen, zie pagina 18.

Parameters:

- Holt iemand zichzelf voorbij - tempo
- is iemand krachtig aanwezig - dynamiek
- kan iemand zijn handelen in de tijd structureren - vorm

Ik zie dit bijzondere gedrag inderdaad ook terug in het handelen in het dagelijks leven van deze jongen op school, waarin hij, naar mijn inzicht, zichzelf af en toe voorbij holt en vervolgens op andere momenten stilstaat en observeert.

Hoofdstuk 3 invloed van muziek op kinderen

Praktijk als basis

Smeijsters (2006) gaat in zijn handboek muziektherapie in op het werken met autistische kinderen. De doelstellingen hiervan zijn niet gebaseerd op een of meerdere theorieën, maar zij hebben vooral de praktijk als basis. Dit is meestal ook de werkwijze van de school. Natuurlijk worden op school theorieën nagevolgd, maar in de praktijk lopen situatie ook heel vaak anders dan 'normaal'. Hierbij val je terug op de praktijk die de basis is en staat de leerling centraal.

Duidelijkheid in tijd, plaats en ruimte

De doelstellingen die op pagina 25 worden opgesomd zouden ook goed toepasbaar zijn in het Speciaal Onderwijs. Smeijsters (2006) legt uit dat het verschil met 'gewone' kinderen is, dat kinderen met een beperking meer baat hebben bij onder andere de duidelijkheid in tijd, plaats en ruimte. Dit heb ik zeker ook gemerkt in de voorbereidingen. De kinderen vroegen elke week meerdere keren of 'morgen' de muziekvoorstelling al was. Zelfs na het maken van de afknipkalender was het erg moeilijk om de kinderen duidelijk te maken wanneer de voorstelling zou zijn.

Muziek werkt ontspannend

Tijdens het onderzoek kwam vooral de neurologische stroming als benaderingswijze naar voren. Berger (2002) wijst op een herstructurering van twee niveau's, waarbij bij het eerste niveau dopamines als ontspanner vrijkomen. Dit houdt in dat muziek ontspannend werkt en dat de leerling plezier krijgt in het muziek maken. Deze dopamines is een eigenschap van muziek. Uit de voor- en nameting komt dit naar voren doordat de kinderen benoemen dat ze vooral blij en vrolijk worden van het samen muziek maken.

6. Conclusie en discussie

Onderzoeksvragen, vanuit mijn eigen onderzoek te beantwoorden:

1. Zie ik de positieve en negatieve invloeden van muziek terug in mijn eigen klas?

Wat ik terug heb gezien van de invloeden van muziek is vooral het plezier van het muziek maken in een 'band' , het plezier van samen een liedje zingen en de positieve trots van de kinderen achteraf.

In de zes weken tot aan de muziekvoorstelling was de spanning af en toe groot. Of dit alleen is af te leiden van de muziekvoorstelling of dat dit ook te maken had met de spanningen rond sinterklaas is lastig te zeggen.

Op de dagen dat we gingen oefenen kwam uit het gedrag van de kinderen naar voren dat ze zich moeilijker konden concentreren op het werk, omdat ze nadachten en praatten over het oefenen. Ook op het plein praatten ze met elkaar over de gekozen liedjes en over het instrument waar ze op speelden. In dat opzicht waren ze wel degelijk bezig met de voorbereidingen voor de voorstelling. En was dat ook wat ze spannend vonden.

2. Zie ik, door de muziekvoorstelling, verandering in gedrag in mijn eigen klas?

Op sociaal – emotioneel gebied zie ik dat de kinderen enigszins hun emoties hebben leren kennen en vormgeven. Een drietal kinderen vonden het echt heel spannend, maar door samen de oorzaak en de oplossing te zoeken en begrip te tonen voor de spanning, konden zij hier toch goed mee omgaan. Zij hebben goed en actief meegedaan met de voorstelling, zonder dat emoties de boventoon voerde. Het samen muziek maken heeft het zelfvertrouwen vergroot, de faalangst vermindert en de levensvreugde vergroot. Voor de meeste kinderen was het vooral 'ontspanning', en het voor een paar kinderen soms even 'spannend'.

Aan het einde van het schooljaar (juli '13) merkte ik dat de kinderen minder moeite hadden om alleen een liedje voor de klas te zingen. Ook bij het toneelstukje wat ze hebben uitgevoerd met de koningsspelen hadden ze minder last van spanningen. Ik merk dat de kinderen vrijer zijn in het zingen en in het muziek maken.

3. Is, door de muziekvoorstelling, de beleving van muziek veranderd voor de kinderen?

Ja, de kinderen luisteren naar mijn mening nu meer naar de liedjes dan voorheen, vooral popliedjes. Ook in de periode na de muziekvoorstelling gingen de kinderen meer liedjes opzoeken op de computer dan voorheen. Ze zijn er bewuster mee bezig en het heeft nu meer hun aandacht. De voorstelling heeft ze meer vertrouwen in zichzelf gegeven en ze hebben nu meer plezier in het zingen.

Conclusie

Uit mijn onderzoek komt naar voren dat muziek een positieve invloed heeft op het gedrag van kinderen in het SO. Deze invloed bestaat met name uit het plezier in het samen muziek maken, het overwinnen van irreële angsten en een positiever zelfbeeld. De kinderen hebben hun best gedaan en zijn trots op zichzelf en dat is de grote waarde die hier naar voren komt. Deze conclusies komen uit de observaties en metingen, maar vooral ook van de reacties van de kinderen tijdens het oefenen en na afloop van de muziekvoorstelling. Hierbij wil ik aansluiten bij de theorie van Berger (2002), zie pagina 29, die door neurologisch onderzoek er achter is gekomen dat een eigenschap van muziek is, dat er dopamines vrijkomen die als ontspanners kunnen werken.

Ondanks dat de spanning opliep in de voorbereiding naar de muziekvoorstelling, konden de kinderen hier goed mee omgaan.

Smeijsters (2006) gaat bij het werken met kinderen met autisme vooral in op de neurologische stroming, zie pagina 27, en niet zozeer op de gedragsmatige benadering. Juist ook omdat autisme een storing is op neurologische gebied. Volgens Smeijsters valt het wel op te merken dat veel onderzoek op het gebied van muziektherapeutische processen en effecten, veranderingen in het observeerbare gedrag meten. Maar Smeijsters doelt hier naar mijn idee op jarenlange en grootschalige onderzoeken van o.a. Bastian (*muziek maakt slim*).

Discussie

Of mijn onderzoek daadwerkelijk voldoende informatie geeft over mijn probleemstelling is nog in twijfel te trekken. Wat ik heb gezien bij de kinderen is een groot plezier bij de meeste kinderen, zowel in de voorbereiding als bij de muziekvoorstelling. Maar bij de observaties en metingen is het moeilijk om de vragen op een juiste manier te stellen dat de kinderen begrijpen wat je vraagt en dat zij ook in staat zijn daar een juist antwoordt bij te kunnen geven.

Objectieve of subjectief

Voor een groot gedeelte komt het er voor mij als begeleider op aan, hoe ik observeer, wat ik zie en hoe ik het gedrag interpreteer. Dit vraagt niet alleen om inzicht maar ook om ervaring in het werken met kinderen. Dit observeren zal zo objectief mogelijk moeten gebeuren, wat je soms in tweestrijd brengt. Het kind zegt dit, maar je weet dat hij iets anders bedoeld. Het kind zegt dat, maar je ziet dat het anders is. Des te moeilijker is het om gegevens objectief te formuleren. Juist met onze kinderen met een beperking. Zij weten vaak zelf niet of nauwelijks wat ze voelen, willen of denken. De Bruin (2006) verklaart dit ook in haar boek *'geef me de vijf'*, dat je kinderen met autisme soms moet helpen bij het kiezen van wat zij willen of wat zij leuk vinden, zie pagina 13. Dit voelt dan of dat jij dat voor hen beslist en dat het niet hun keuze is maar die van jou. Dit kan voor het kind soms de beste oplossing zijn. Maar wanneer je deze gegevens zult moeten verwerken in metingen en observaties is de vraag hoe objectief en juist de meting is.

Kort tijdsbestek

Daarnaast is zes weken een te kort tijdsbestek voor een degelijk onderzoek, wanneer je spreekt over verandering in het gedrag. Gedrag is door de jaren heen aangeleerd en heeft met veel factoren te maken die van invloed zijn op het gedrag (zie hoofdstuk 1 Gedrag). Wanneer je verandering wilt aanbrengen in gedrag kan dit niet in zes weken, maar zul je daar een meerjarig plan van moeten maken, en zul je moeten werken met meerdere experimentele groepen en controlegroepen.

7. Evaluatie, aanbevelingen en suggesties voor verder onderzoek

Evaluatie van het onderzoeksproduct

Het doel van mijn onderzoek was om meer muziek in de klas te krijgen, en mijzelf te overtuigen dat muziek ook echt goed is voor de kinderen in het Speciaal Onderwijs. Door het verdiepen in de literatuur over muziek en muziektherapie ben ik ervan overtuigd dat muziek een positieve bijdrage levert aan het gedrag van kinderen, met name in het SO, doordat een van de eigenschappen van muziek is dat het dopamines vrijmaakt, wat als ontspanner kan optreden. Uit mijn onderzoek komt dan ook naar voren dat bijna alle kinderen blij en vrolijk worden van het muziek maken. Dat alleen is al reden genoeg om muziek in de klas te halen. Het is een stukje vervolmaking van levensvreugde. Dat wil ik mijn kinderen niet onthouden.

Evaluatie van het onderzoeksproces

Wat zijn mijn leerervaringen bij het opzetten en uitvoeren van dit onderzoek?

Het opzetten en uitvoeren van dit onderzoek viel mij niet mee. Wanneer je niet eerder een onderzoek hebt opgezet is het lastig om erachter te komen wat precies de bedoeling is en hoe je het moet aanpakken. 90 % van het onderzoek heb ik als 'zeer vaag' ervaren. Je hebt je onderzoeksvragen waar je antwoordt op wilt, je hebt je onderzoek, en dan moet je er een totaal verslag van uitbrengen. Ik heb zelf heel lang het idee gehad dat mijn onderzoek niet goed was, omdat ik te maken had met veel storende factoren, waardoor naar mijn idee het onderzoek niet correct is. Dit geeft veel twijfels en bevordert de voortgang van het onderzoek niet. Pas in de laatste week van het uitwerken van mijn scriptie had ik het gevoel er enigszins grip op te krijgen op wat nu de bedoeling is. Toch ben ik blij dat ik dit onderzoek heb gedaan en heb ik een goed beeld gekregen over hoe een kwantitatief onderzoek in zijn werk gaat.

Wat is er fout gegaan tijdens het onderzoeksproces?

Waar ik niet tevreden over ben zijn de vragen in mijn voor- en nameting. Sommige van deze vragen waren niet te beantwoorden voor mijn leerlingen in het SO, omdat ze te globaal en te abstract waren en niet aansloten bij het niveau van de kinderen. Ook de uitwerking van de vragen was lastig omdat ik niet precies dezelfde vragen heb gesteld in de voormeting en in de nameting. Dit maakt dat ik het niet goed kan vergelijken. De reden hiervan is dat ik niet goed voor ogen had wat precies de bedoeling was en hoe ik het moest aanpakken.

Waren de fouten te herstellen, en zo ja, hoe?

De fouten waren helaas niet meer te herstellen. Ik kon de enquête niet overnieuw doen en heb de gegevens verwerkt in de tabellen zoals ik die van de kinderen had. Dit maakte het ook lastig om de gegevens te verklaren en te vergelijken.

Tegen welke problemen in de relationele sfeer ben ik opgelopen en op welke wijze zijn deze opgelost?

Ik heb niet echt problemen gehad in de relationele sfeer. Ik heb niet samengewerkt met een collega onderzoeker of medestudenten, en mijn begeleider was altijd wel te bereiken. Het uitvoeren van mijn onderzoek was op mijn stageschool, waar ik dagelijks ben en snel kan communiceren.

Aanbevelingen

Het mooiste zou zijn, wanneer muziek helemaal geïntegreerd zou zijn in het onderwijs. Dat het niet een vak apart is, wat je even een half uurtje in de week doet. Maar dat de keyboard (of gitaar, o.i.d.) een vaste plek heeft in de klas, die je bij ieder moment erbij kan pakken en een liedje zingt. Bijvoorbeeld bij de dagopening, bij het beginnen en eindigen van het werken, liedjes voor bij het thema, en als afsluiting van de dag. Dat zou voor mij de ideale manier zijn van muziek in de klas.

Daarnaast zou er meer gewerkt kunnen worden aan bijvoorbeeld musicals, voorstellingen en optredens. De kinderen raken op die manier gewend om op het podium te staan en durven beter zichzelf te uiten. Ze overwinnen hierdoor irrealistische angsten en kunnen beter omgaan met spanningen. Ook het denken over wat een ander van ze vindt kunnen ze naar mijn idee beter relativeren.

Suggesties voor verder onderzoek

Voor verder onderzoek zou ik voorstellen om te onderzoeken wat de mogelijkheden zijn bij ons op SO De Wegwijs om vanuit deze visie te gaan werken, en te kijken wat hiervoor nodig is aan materialen en mogelijkheden. Waarbij je daarnaast een enquête kunt houden onder het personeel die zich hier voor geroepen voelt om dit samen op te pakken. Je krijgt het nooit voor elkaar om elke leerkracht hier enthousiast voor te krijgen, en naar mijn mening hoeft dat ook niet. Maar als je een aantal leerkrachten of assistenten hebt die dit op zich nemen en hier een plan voor uitschrijven voldoe je naar mijn idee al 90% aan goed muziekonderwijs!

Literatuur

Bruin, C. de (????). *Geef me de vijf*.

Eijkeren, M. van (2005). *Pedagogisch-didactisch begeleiden*. Baarn: HBUitgevers

Geel, V. van (2005). *De orde in orde vernieuwd*. Baarn: Uitgeverij Bekadidact.

Heijden, A. van der & Jong, L. de (2005). *Gevangen in een schelp*. Groningen: Houten, Wolters-Noordhof bv.

Lei, R. van der, Haverkort, F. & Noordam, L. (2010). *Muziek Meester*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Smeijsters, H. (2006). *Handboek Muziektherapie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

www.downsyndroom.nl

www.verstandelijkbeperkt.nl/downsyndroom

Bijlagen

Bijlage I

Onderwijskundig onderzoek (didactisch contract + onderzoeksopzet)

Bijlage II

Interview T. Mulder

Bijlage III

Voormeting Pre Experiment

Bijlage IV

observatieschema

Bijlage V

Nameting Pre Experiment

Bijlage VI

Reflecties van de muzieklessen in voorbereiding op de muziekvoorstelling

Bijlage VII

Foto's van de muziekvoorstelling (dec. 2012)