

ROCK YOUR SELF-ESTEEM!

Een onderzoek over de toepassing van muziek door Zuid-Afrikaanse leraren om het zelfvertrouwen van licht verstandelijk beperkte jongeren uit de townships in de leeftijd van 12-15 jaar te vergroten.

Onderzoeksverslag



Jonina Gervink, 1603052
Bettine van der Sluis, 1601547
09-06-2015, Amersfoort
Consulent Diane Kelderman
Hogeschool Utrecht te Amersfoort

"Music is the salvation of my people. Just as music fuelled the resistance to apartheid, it continues to sing out for freedom and justice, providing a soundtrack to everyday lives."
Nelson Mandela



Studenten: Jonina Gervink & Bettine van der Sluis
Studentenummers: 1603052, 1601547
Opleiding: Creatieve Therapie Muziek
School: Hogeschool Utrecht, Amersfoort

Consulent: Diane Kelderman
1^e beoordelaar: Han Kurstjens
2^e beoordelaar: Liesbeth Menken

Afstudeeropdracht: Praktijk Gericht Onderzoek met focus op het *product*
Document: Onderzoeksverslag
Datum: 09-06-2015 – *eerste gelegenheid*



Samenvatting (Nederlands)

De onderzoekers zijn naar Zuid-Afrika geweest, waar zij een muziektherapieproject hebben opgezet op het speciaal basisonderwijs in een *township*. Het doel hierbij was het verbeteren van het zelfvertrouwen van jongeren van 12-15 jaar met een Licht Verstandelijke Beperking. De onderzoekers hebben ervaren dat het samen muziek maken een positieve invloed heeft op de jongeren en bijdraagt aan het ontwikkelen van het zelfvertrouwen. Financieel is het voor de school niet haalbaar om een muziektherapeut in dienst te nemen, wat jammer is gezien de resultaten van het project. Dit alles heeft geleid tot een inventariserend onderzoek met de onderzoeksvraag: "Hoe kan het zelfvertrouwen van jongeren met een Licht Verstandelijke Beperking in de leeftijd van 12-15 jaar uit de *townships* van Zuid-Afrika worden vergroot door middel van muziek-agogische activiteiten uitgevoerd door basisschooldocenten?"

De belangrijkste bevindingen die naar voren kwamen door middel van triangulatie (die bestond uit interviews, literatuuronderzoek en participerende observaties) waren: De verschillende muziekactiviteiten die passen bij het werken aan zelfvertrouwen; dat de houding van de docenten open en supportief moet zijn; dat het betrekken van de omgeving van de jongere essentieel is om het verbeteren van zelfvertrouwen te doen slagen en dat het rekening houden met specifieke kenmerken uit de *township*, zoals honger en armoede, van groot belang is.

De conclusie van dit onderzoek is dat het mogelijk is voor docenten om te werken aan het zelfvertrouwen door middel van muziek, mits ze hier gerichte richtlijnen bij krijgen uitgeschreven door muziektherapeuten, die rekening houden met de situatie in de *townships*.

Summary (English)

The researchers have been to South-Africa where they started a music therapy project at a school for special learners, located in a township. The goal of this music therapy program was to work on self-esteem through music with learners in the age of 12-15 years old, who are mild mentally challenged. The researchers encountered the positive change in the learners by making music together. It is financially feasible for the school to hire a music therapist, which is regrettable given the results of the project. This has led to an inventory research with the question: "Can the self-esteem of learners in the age of 12-15 years old who are mild mentally challenged be increased by musical activities given by the teachers of the school?"

The most important facts that came out of this research (which consisted of triangulation by interviews, literature and participatory observations) are: The different musical activities which are appropriate to work on self-esteem; the attitude of the teachers has to be open and supportive; to work on self-esteem of the learners it is essential to involve the environment of the learner, working only at school on self-esteem is not sufficient and that you have to take into account of the township settings like hunger and poverty.

The conclusion of the research is: It is possible for teacher to work on self-esteem through musical activities provided by teachers, if there are guide lines written by music therapists, which take into account the situation in the townships of South-Africa.



Persoonlijk voorwoord onderzoekers

Tijdens mijn laatste studiejaar muziektherapie aan de hogeschool Utrecht ben ik samen met Bettine van der Suis naar Zuid-Afrika afgereisd waar wij onder de supervisie van Christine Joubert, een muziektherapeute werkzaam in Zuid-Afrika, een muziektherapieproject hebben opgezet. Dit project hebben wij uitgevoerd op Happydale Special School, een school voor speciaal basisonderwijs gesitueerd in één van de vele *townships* in Zuid-Afrika. Wat mij hier vooral raakte was het feit hoe weinig zelfvertrouwen de leerlingen op Happydale Special School hadden. Eén van de oorzaken hiervan was de maatschappelijke positionering van de leerlingen, maar ook de benadering vanuit de omgeving naar deze leerlingen toe deed mij soms verdriet. Er werd voornamelijk ingezoomd op hetgeen deze leerlingen niet konden. Door tijdens ons muziektherapieprogramma vooral in te zoomen op het feit wat de leerlingen wel konden, aan te sluiten bij hun interesses met muziek en dit alles af te sluiten met een groot concert waar de leerlingen aan ouders, verzorgers, docenten en medeleerlingen konden laten zien waartoe ze wel in staat waren, zag ik het zelfvertrouwen van leerlingen van Happydale toenemen. Omdat ik heb gezien en ervaren wat er met muziek te bereiken is op dit soort scholen, vond ik het erg vervelend om deze school weer achter te moeten laten, wetende dat er geen geld is om een muziektherapeut of een dergelijk persoon in dienst te nemen, zodat dit soort projecten voortgezet kunnen worden. Vandaar dat Bettine en ik ons hard hebben gemaakt om te onderzoeken hoe wij ervoor kunnen zorgen dat er weer muziek zal klinken in scholen zoals Happydale, zodat deze jongeren middels muziek kunnen laten zien waartoe ze wel in staat zijn en wat hun zelfvertrouwen zal doen groeien.

Om dit onderzoek tot een succes te brengen wil ik graag een aantal personen bedanken. Meneer Hendricks omdat hij zijn school voor ons heeft opengesteld om dit bijzondere muziekproject te mogen opzetten. Dit alles was ook nooit gelukt zonder de hulp van Christine Joubert, die ons in Zuid-Afrika in huis heeft genomen en begeleid. Bovendien heeft ze ons in contact gebracht met Happydale Special School. Tot slot, niet geheel onbelangrijk, wil ik bedanken mijn studiegenoot, medeavonturier en vriendin Bettine van der Sluis voor het feit dat ze met mij samen op het onvergetelijke avontuur in Zuid-Afrika is geweest, waar ze mij motiveerde altijd het beste uit mij zelf te halen. Maar ook voor het feit dat ze veel geduld met mij heeft moeten hebben en ondanks dat, altijd positief is gebleven. Maar vooral voor het feit dat ze ondanks de soms stressvolle momenten het altijd op de een of andere manier weer voor elkaar kreeg mij in tranen te krijgen van het lachen!

Jonina Gervink, april 2015

Juli 2014 vertrok ik samen met Jonina Gervink naar Zuid-Afrika. Ik had maar een beperkt idee wat ik kon verwachten van de tijd die ging komen. De meeste tijd in Zuid-Afrika hebben we doorgebracht op Happydale Special School, een school voor kinderen met een Licht Verstandelijke Beperking. Hier werkte ik met jongeren in de leeftijd van 12-15 jaar, die allemaal te kampen hadden met een LVB. Het werken met hen intrigeerde mij mateloos. In Nederland had ik ook te maken gehad met deze doelgroep, maar hetgeen ik bij mijn Nederlandse cliënten toepaste, werkte niet bij mijn Zuid-Afrikaanse cliënten. Ik werd getriggerd om verder te onderzoeken wat hen specificeerde. Ik zag wel de kracht die muziek bevatte; het zette de jongeren in beweging. Dit maakte dat ik wilde dat de muziek als sociaal middel verder zou gaan; zich zou verspreiden in Zuid-Afrika.

Graag bedank ik in de eerste plaats Happydale Special School, met speciale vermelding van Dhr. Hendricks. Dankzij hen kregen wij de gelegenheid te experimenteren met de muziek op zijn school en hij bemoedigde ons altijd. Ook Christine Joubert, onze toenmalige supervisor, wil ik bedanken. Zij heeft ons voorzien van feedback tijdens onze tijd in Zuid-Afrika en zonder haar hadden we nooit het project met zoveel succes kunnen afronden. Tot slot bedank ik Jonina Gervink. Mijn geweldige tijd met haar in Zuid-Afrika zal ik nooit vergeten. Haar oprechte interesse in de mens, haar doorzettingsvermogen en haar positieve kijk op de wereld zorgden er ook altijd ervoor dat ik weer de energie vond om door te werken aan deze scriptie.

Bettine van der Sluis, mei 2015



Inhoudsopgave

Onderwerp:

Pagina:

Inleiding	p. 7
1. Inhoudelijke oriëntatie (samenvatting)	p. 8
2. Probleemanalyse	p. 11
3. Onderzoeksmethode	p. 12
4. Resultaten	p. 15
4.1. Deelvraag 1	p. 15
4.2. Deelvraag 2	p. 19
4.3. Deelvraag 3	p. 23
4.4. Deelvraag 4	p. 26
5. Conclusie	p. 30
6. Aanbevelingen	p. 32
 Bronvermelding	 p. 33

Bijlagen

	p. 37
1. Gedragcodes HBO-onderwijs	p. 38
2. Interview Christine Joubert	p. 39
3. Interview Hans Notermanns	p. 45
4. Interview Martina de Witte	p. 53
5. Interviews docenten en directeur Happydale Special School	p. 59
6. Uitgebreide inhoudelijke oriëntatie	p. 68
7. Weergaven uit notulen	p. 76
8. Enquête docentenopleiding <i>middle group</i> Happydale	p. 79
9. Bijlagen deelvraag 1	p. 80
10. Bijlagen deelvraag 2	p. 82



Inleiding

Augustus 2014 tot en met november 2014 zijn de onderzoekers Jonina Gervink en Bettine van der Sluis naar Port-Elizabeth, Zuid-Afrika geweest voor een stage op een zogeheten '*special school*'. Deze *special school*, Happydale, is een school voor kinderen en jongeren met een Licht Verstandelijke Beperking (LVB) in de *townships* (de Zuid-Afrikaanse sloppenwijken). De onderzoekers hebben een project uitgevoerd met jongeren in de leeftijd van 12 tot en met 15 jaar om te werken aan hun zelfvertrouwen, omdat hier gebrek aan was bij deze jongeren. Hier is aan gewerkt met hen door middel van muziektherapie.

Aan het eind van de vier maanden, ervoeren de onderzoekers een zekere onmacht ten opzichte van de jongeren. Het voelde niet goed om de jongeren achter te laten, omdat de onderzoekers hadden gezien dat muziek een grote impact had gehad in het leven van de jongeren de afgelopen vier maanden. Dit was voor hen de aanleiding om dit onderzoek te starten. De voortzetting van de muziek voor deze jongeren en andere soortgelijke jongeren uit Zuid-Afrika lijkt essentieel. In dit onderzoek wordt onderzocht op welke wijze de docenten muziek kunnen toepassen om het zelfvertrouwen te vergroten. Dit onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van Hogeschool Utrecht te Amersfoort, als afstudeeronderdeel van de opleiding muziektherapie.

De focus van het afstuderen ligt voor de onderzoekers op het product. Hiervoor hebben zij gekozen, vanwege het feit dat er veel informatie verzameld was in de tijd dat de onderzoekers in Zuid-Afrika waren. Met andere woorden: er was al deels onderzoek gedaan. Een concreet product, uiteraard naar aanleiding van en gedegen onderzoek, was hierdoor belangrijker. Dit voorzag meer in de behoeften van de docenten uit Zuid-Afrika.

Leeswijzer

Hoofdstuk 1 presenteert de inhoudelijke oriëntatie, waarin de vooronderzoeken worden beschreven. Vervolgens gaat hoofdstuk 2 in op de probleemanalyse, met de daaruit voortkomende hoofdvragen en deelvragen. De onderzoeksmethode wordt beschreven in hoofdstuk 3, waarbij het duidelijk wordt hoe dit onderzoek is vormgegeven. In hoofdstuk 4 worden de resultaten gepresenteerd. Dit zijn de antwoorden op de verschillende deelvragen. Logischerwijs vloeit hoofdstuk 5 hieruit volgt, dit is het hoofdstuk waarin de conclusie centraal staat; het antwoord op de hoofdvraag. Hoofdstuk 6 bevat de aanbevelingen, die de onderzoekers kunnen doen naar aanleiding van het onderzoek. Het volgende onderdeel geeft de gebruikte bronnen weer.

Tot slot sluit dit onderzoek af met de bijlagen. Hierin zijn onder andere de hantering van de vijf gedragscodes voor HBO'ers en de uitgewerkte interviews opgenomen. Ook bevatten de bijlagen een uitgebreidere inhoudelijke oriëntatie en extra informatie, die niet kon worden weergegeven in de beantwoording van de deelvragen.

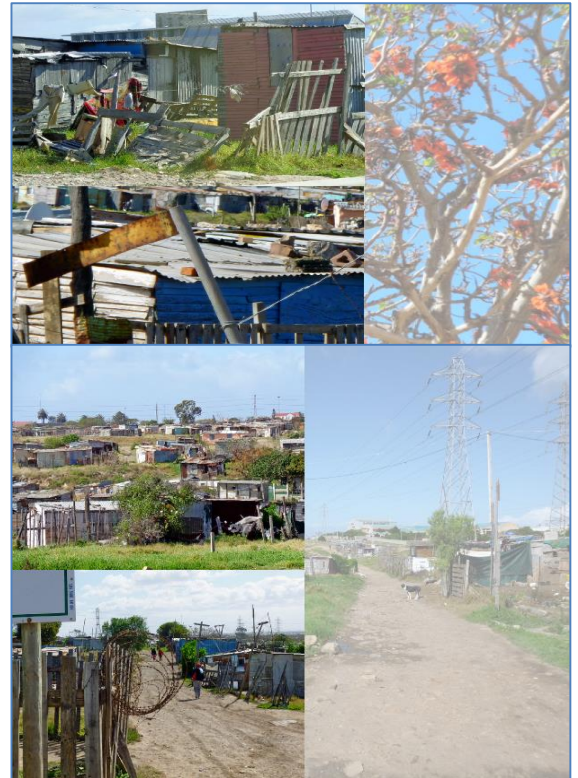
In dit onderzoek is gekozen om 'hij' weer te geven in plaats van 'hij of zij'. Dit is gedaan om de leesbaarheid van het onderzoek te vergroten. Echter, voor hij kan ook zij worden gelezen. Daarnaast wordt Licht Verstandelijke Beperking weergegeven met de afkorting LVB. Happydale Special School wordt weergegeven als Happydale.



1. Inhoudelijke oriëntatie (samenvatting)

Om tot een verkenning van het onderwerp te komen betreffende de toepassing van muziek voor het verbeteren van zelfvertrouwen bij jongeren (12-15 jaar) met een licht verstandelijke beperkingen in het basisonderwijs van Zuid-Afrika in de townships zijn er verschillende zaken onderzocht. Townships, muziek (in het basisonderwijs) in Zuid-Afrika, Licht Verstandelijke Beperking, zelfvertrouwen en eerdere onderzoeken komen aan bod. (Voor de uitgebreide inhoudelijke oriëntatie verwijzen we u naar bijlage 6.)

Zoals vermeld in deze inhoudelijke oriëntatie gaat het over de jongeren uit de *township*. Om hier een beter beeld van te krijgen is er onderzoek gedaan naar geschiedenis en de huidige gang van zaken in de *townships*. Townships zijn de sloppenwijken van Zuid-Afrika, waar ongeveer 28% van de bevolking van woont (De Jong & De Lange, 2015). Tijdens de apartheid (1948- 1994) vinden de zogenaamde 'forced removals' plaats. Hierbij werden alle zwarte en kleurlingen verplicht te verhuizen naar aparte woongebieden zonder infrastructuur of basisvoorzieningen. Hierdoor waren mensen genoodzaakt huisjes te bouwen van afval en goedkoop materiaal, de zogenaamde *shacks*. In deze *shacks* woont nu nog een aanzienlijk gedeelte van de bevolking. Er is vaak geen elektriciteit en stromend water. Daarnaast wonen er vaak (te) veel mensen in één *shack*. Voornamelijk wonen er mensen van de Xhosa-cultuur, een trots volk wat niet weg wil uit de *shacks*, omdat het een hechte gemeenschap is geworden, volgens C. Joubert (Persoonlijke communicatie, aug. 2014). Mensen in de *township* hebben vaak een ontwikkelingsachterstand: er heerst veel werkloosheid; armoede en criminaliteit. Dit komt doordat deze mensen tijdens de apartheid geen recht hadden op onderwijs en hierdoor ook geen vak hebben kunnen leren. Veel jongeren sluiten zich tegenwoordig ook aan bij de criminele bendes, die overal in de *townships* te vinden zijn. Een van de redenen dat jongeren zich aansluiten bij de bendes is de bescherming die een bende biedt. Daarnaast is er een groot alcohol probleem: er wordt veel gedronken in de illegale bars, ook wel 'shebeens' genoemd. Mensen drinken vaak om de ellende te vergeten (Bas, 2013).



Figuur 1: De Zuid-Afrikaanse townships (eigen fotomateriaal, augustus 2014)

Naast de *townships*, die kenmerkend zijn voor Zuid-Afrika, neemt muziek ook een belangrijke rol in, in het alledaagse leven van de Zuid-Afrikanen. Omdat er onderzoek wordt gedaan naar een manier om te werken aan het vergroten van het zelfvertrouwen door middel van muziek van jongeren met een LVB wonend in een *township*, is het van belang uit te zoeken hoe belangrijk muziek is in de Zuid-Afrikaanse cultuur en of muziek al wordt toegepast in het basisonderwijs.

Allereerst volgt er algemene informatie over het onderwijs en de opleiding.

Sinds 2006 is er in het onderwijs van Zuid-Afrika een nieuw curriculum opgesteld. Er is meer focus op het eigen continent (Bakay, 2014). Het *Early Childhood Development* (ECD) is een officiële term die gebruikt wordt in Zuid-Afrika om te verwijzen naar een alomvattend aanpak in het beleid en programma's voor kinderen. In dit beleid komt ook muziek voor; er is onderzocht dat muziek van belang is bij de ontwikkeling van het kind. De Zuid-Afrikaanse Minister van Onderwijs Dr. Asmal zei in 2000: "De waarde van muziek in het algemeen en muziek in de ontwikkeling van een kind kan niet en mag niet onderschat worden" (Woodward, 2007).

De opleiding tot basisschooldocent is te volgen aan de universiteit. De geïnterviewde docenten van Happydale hebben voornamelijk op het Dower College (Het tegenwoordige Nelson Mandela



Metropolitan University (NMMU)) les gehad (zie bijlage 8). Opvallend is dat maar één van de vijf docenten gespecialiseerd is in het werken met kinderen en jongeren met een LVB. Om te beginnen met de studie heb je het National Senior Certificate nodig en een APS score tussen de 22 en 34. (Hoe hoger de score, hoe hoger de cijfers op de middelbare school zijn geweest.) (University of Witwatersrand, 2015; NMMU, 2015A, NMMU, 2015B.) Tijdens de opleiding is muziek geen standaard onderdeel. Je kunt je hier echter wel in specialiseren, evenals het werken met kinderen en jongeren met een LVB.

Het is opvallend dat muziek geen standaard onderdeel is tijdens de opleiding tot docent, terwijl muziek een grote rol speelt in Zuid-Afrika. Veel liederen gaan van generatie tot generatie over. In Zuid-Afrika zijn veel verschillende muziekstijlen, wat komt door de verschillende nationaliteiten in Zuid-Afrika. De nadruk van de Zuid-Afrikaanse muziek ligt vooral op het ritmische aspect. Er is vaak sprake van vraag en antwoord in de muziek en er is veel polyritmie (Het tegelijkertijd voortbrengen van verschillende ritmes waardoor ritmische lagen ontstaan.). Doel van de Afrikaanse muziek is zoveel mogelijk mensen deel te laten nemen, want het hoort bij het sociale leven van de mens en het is een vorm van communicatie (Manson, 2014).

Tot slot hebben de onderzoekers de termen 'LVB' en 'zelfvertrouwen' verder onderzocht aan de hand van literatuur.

Van een Licht Verstandelijke Beperking (LVB) wordt gesproken bij een IQ tussen de 50 en 70 (American Psychiatric Association, 2000). Het lage IQ uit zich in verschillende gebieden: het sociale aanpassingsvermogen ligt lager; het werkgeheugen is vertraagd ontwikkeld (De Beer, 2011); emoties worden minder goed beheerd en uitgedrukt (De Beer, 2011) en er is overschatting van het eigen vermogen door weinig zelfkennis (De Beer, 2011; Zoon, 2012). Ook is de concentratie relatief lager van jongeren met een LVB, in vergelijking met jongeren met een normaal IQ.

Volgens de ontwikkelingspsychologie van Erikson zitten de jongeren in de leeftijdsgroep van 12-15 jaar in het ontwikkelingsstadium identiteitscrisis (Soudijn, 2010). Jongeren met LVB hebben vaak met rolverwarring te maken, omdat ze vaak overschat worden door anderen en trager zijn in hun ontwikkeling. (Wegwijzer Jeugd en Veiligheid, 2015) Ook kan het zijn dat vanwege de vertraagde ontwikkeling de jongeren nog in het stadium vlijt versus minderwaardigheid zitten. In dit stadium kan de jongere (mogelijk) zelfvertrouwen opbouwen (Soudijn, 2010).

Een speciale groep jongeren met een LVB is de groep jongeren met het Foetaal Alcohol Syndroom (FAS). Dit syndroom ontstaat door te veel alcoholinname tijdens de zwangerschap. Maar dit kan ook ontstaan als het kind wordt verwekt in dronken toestand. Voor (sommige) ouders uit de *townships* van Zuid-Afrika is teveel alcoholinname een bewuste keuze, omdat er bij het krijgen van een gehandicapt kind meer geld van de overheid wordt ontvangen door de ouders (Spits, 2013; Fas stichting, 2015).

Zelfvertrouwen: "het gevoel van eigenwaarde (...)" (Ensie, 2011). Bovenstaande informatie over LVB, maakte duidelijk dat gebrek aan zelfvertrouwen vaker voor komt bij jongeren met een LVB. Het gebrek aan zelfvertrouwen kan verschillende oorzaken hebben en door verschillende factoren worden versterkt:

Factor	Inhoud
Sociaaleconomische situatie:	In <i>townships</i> is veel geweld, drugs en criminaliteit. Een onveilige situatie. Bij onveiligheid ontwikkelt het zelfvertrouwen minder (Roberta, 2011).
Omgeving:	Het winnen aan zelfvertrouwen gebeurt door positieve stimulatie en bekrachtiging uit de omgeving (thuis of school bijvoorbeeld). Bij negatieve bekrachtiging bouwt een kind geen zelfvertrouwen op. De aanpak op de scholen in de <i>townships</i> is direct en gericht op de onmogelijkheden van het kind, wat zorgt voor een negatieve bekrachtiging (Eigen bevindingen, zie <i>bijlage 7</i> ,



	<i>weergaven uit de notulen van 11 augustus 2014.)</i>
Vergelijking werkelijkheid en ideaalbeeld:	De ideaalsituatie van de jongere en de werkelijkheid overlappen elkaar vaak niet. Bijvoorbeeld: mijn ideaal is rijk zijn en een groot huis. Werkelijkheid: ik ben arm en woon in een <i>shack</i> in de <i>township</i> . Hierdoor wordt het negatieve zelfbeeld en het weinige zelfvertrouwen versterkt; te veel focussen op het negatieve (Roelofs, 2015).
Misbruik, mishandeling en verwaarlozing:	Deze factoren zorgen voor een gevoel van onmacht bij de slachtoffers. Er ontstaat een gevoel van onbelangrijk en onwaardig zijn (Vrolijk, 2015). Een risicofactor voor misbruik etc., is het hebben van een handicap en het wonen in een sociaal-economisch slechte buurt, zoals een <i>township</i> (Van Rooijen & Berg, 2010; Kooijman & Wolzak, 2004; Coulton, Crampton, Irwin, Spilsbury & Korbin, 2007).

Om te winnen aan zelfvertrouwen, kunnen dus verschillende zaken worden aangepakt, volgens bovenstaande bronnen. Deze kunnen worden gezien als de subdoelen, die vallen onder het doel zelfvertrouwen:

- Een veilige, stabiele omgeving creëren;
- Positieve stimulatie en bekrachtiging door de omgeving;
- Loslaten van vergelijking van werkelijkheid en ideaalbeeld;
- Voorkomen of behandelen van trauma's, als misbruik/mishandeling/verwaarlozing.

De website van de *South African Music Therapy Association* (SAMTA, 2015) geeft aan dat er muziektherapie op *special schools* wordt toegepast. "Muziektherapie is een methodische vorm van hulpverlening waarbij muzikale middelen binnen een therapeutische relatie gehanteerd worden om verandering, ontwikkeling, stabilisatie of acceptatie te bewerkstelligen op emotioneel, gedragsmatig, cognitief, sociaal of lichamelijk gebied" (NVVMT, 2009). Het specifieke aan Zuid-Afrikaanse muziektherapeutische onderzoeken is, dat er vooral gekeken wordt naar de rol van verschillende culturen (Dos Santos, 2005) en naar de rol van de '*community*' in de therapie (Pavlicevic & Ansdell, 2004). *Community* betekent in dit geval het betrekken van de gemeenschap. Echter, in deze gevallen gaat het over therapie uitgevoerd door opgeleide muziektherapeuten. Zoals eerder beschreven, heerst er veel armoede in Zuid-Afrika, dus het betalen van een therapeut is meestal onmogelijk voor scholen in de *townships*.

Na het verwerken van deze verschillende informatie hebben de onderzoekers een beter beeld gekregen met betrekking tot de verschillende aspecten die belangrijk zijn om te weten voor het onderzoek en waar dus rekening mee gehouden dient te worden. Er is gezocht of er al soortgelijke onderzoeken zijn gedaan. Er zijn publicaties van muziek met sociaal-emotionele doelen voor '*special kids*', uitgevoerd door basisschooldocenten, geschreven door muziektherapeuten (Het gaat in dit geval dus om muziek-agogie). Voorbeelden hiervan zijn de boeken 'Music for Special Kids' van Ott (2011) en 'Het Muziekspelenboek, spelsuggesties voor het (ortho)pedagogisch gebruik van Van Wijck (1995), waarbij verschillende muzikale spelletjes worden uitgelegd met sociaal-emotionele doelen als samenwerken etc. Hierbij gaat het echter om kinderen en jongeren met een verstandelijke handicap die opgroeien in sociaaleconomisch goede situaties en waar geen sprake is van veel verschillen in cultuur en bijkomende problematieken, zoals honger, armoede en criminaliteit. Dit maakt de boeken minder geschikt om toe te passen voor jongeren met een LVB in de *townships* door een docent zonder muzikale achtergrond. Ook zijn de boeken geschreven voor docenten die een Europese opleiding hebben gevolgd, waarbij de aanpak met de kinderen dus aanzienlijk verschilt. De onderzoekers hebben gezocht of er al dergelijke publicaties zijn uitgebracht over het vergroten van het zelfvertrouwen bij jongeren met behulp muziek in de *townships* van Zuid-Afrika op het speciaal onderwijs. Hier is echter niets over te vinden.



2. Probleemanalyse

In de zomer van 2014 zijn Bettine van der Sluis en Jonina Gervink (verder in dit onderzoek aangeduid als de onderzoekers) onder het mom van de “vrije profilering” vier maanden werkzaam geweest op Happydale, een school voor speciaal basisonderwijs gevestigd in Algoa Park. Dit is een *township* in Port Elizabeth, Zuid-Afrika. Op Happydale hebben zij een muziektherapieproject opgezet. Tijdens dit project hebben ze voornamelijk gewerkt aan het vergroten van het zelfvertrouwen van de leerlingen van de *middle group* van Happydale. Deze jongeren zijn in de leeftijd van 12-15 jaar en hebben allemaal een Licht Verstandelijke Beperking (LVB). Het gehele programma is afgesloten met een concert. Hier konden de jongeren laten zien wat ze konden. Dit heeft de ogen van de docenten op Happydale geopend. Op deze manier zagen ze de mogelijkheden van hun leerlingen in plaats van hun onmogelijkheden. Dankzij en door de muziek zagen de onderzoekers en de docenten de jongeren opbloeien en groeien in zelfvertrouwen. Omdat dit een enorme impact heeft gehad op zowel ouders, docenten en de jongeren zelf, is het belangrijk dat muziek blijft voort klinken op Happydale en andere *special schools* in de *townships* van Zuid-Afrika.

De inhoudelijke oriëntatie heeft laten zien dat jongeren met een LVB moeite hebben met het opbouwen van een identiteit en het creëren van zelfvertrouwen. Dit wordt versterkt door het feit dat ze in een armoedige, onstabiele situatie opgroeien en door de negatieve bekrachtiging van de docenten. Zelfvertrouwen is echter wel essentieel voor de verdere ontwikkelen. Scholen in Zuid-Afrika, zoals Happydale, hebben geen financiële middelen in handen om therapeuten in dienst te nemen om te werken aan sociaal-emotionele doelen. Toch is het hierom niet minder belangrijk om aan deze doelen te werken. De onderzoekers hebben gezien hoe waardevol de muziek is en als muziektherapeuten vinden zij het van belang dat de docenten worden begeleid in het gebruiken van muziek in hun dagelijkse lessen. Muziek is makkelijk inzetbaar, omdat de hele cultuur doordrongen is van muziek en ritme wordt ingezet als communicatiemiddel. Toch zijn de huidige te verkrijgen materialen niet in te zetten in Zuid-Afrika. Materialen gericht op het vergroten van zelfvertrouwen door muziek, vinden geen aansluiting bij de jongeren met een LVB uit de *townships*.

Uit bovenstaande blijkt dat de onderzoekers tegen verschillende zaken aanlopen, betreffende de toepassing van muziek door docenten voor sociaal-emotionele doelen, met name zelfvertrouwen, en de specifieke toepassingswijze van muziek voor de jongere met een LVB uit de *townships*. Dit alles heeft ertoe geleid, dat de volgende hoofdvraag is opgesteld:

Hoe kan het zelfvertrouwen van jongeren met een Licht Verstandelijke Beperking in de leeftijd van 12-15 jaar uit de *townships* van Zuid-Afrika worden vergroot door middel van muziek-agogische activiteiten uitgevoerd door basisschooldocenten?

Uit de hoofdvraag volgen **deelvragen**:

1. Hoe kan muziek bijdragen aan het vergroten van zelfvertrouwen van jongeren met een LVB in de leeftijd van 12-15 jaar?
2. Met welke aspecten moet rekening worden gehouden bij het werken aan zelfvertrouwen specifiek gericht op jongeren van 12-15 jaar met een LVB uit de *townships*?
3. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen muziek-agogische en muziektherapeutische activiteiten/interventies?
4. Welke houding moet een basisschooldocent in Zuid-Afrika aannemen tijdens het uitvoeren van muziekactiviteiten om het zelfvertrouwen van de leerlingen te vergroten?

De **doelstelling** van dit onderzoek is een bijdrage te leveren aan het sociale welzijn (te weten het vergroten van het zelfvertrouwen) van de jongeren uit de *townships* door muziek als interventiemiddel toe te passen. Dit alles met inachtneming van de sociaaleconomische situatie, wat inhoudt dat docenten het interventiemiddel moeten toepassen.



3. Onderzoeksmethode

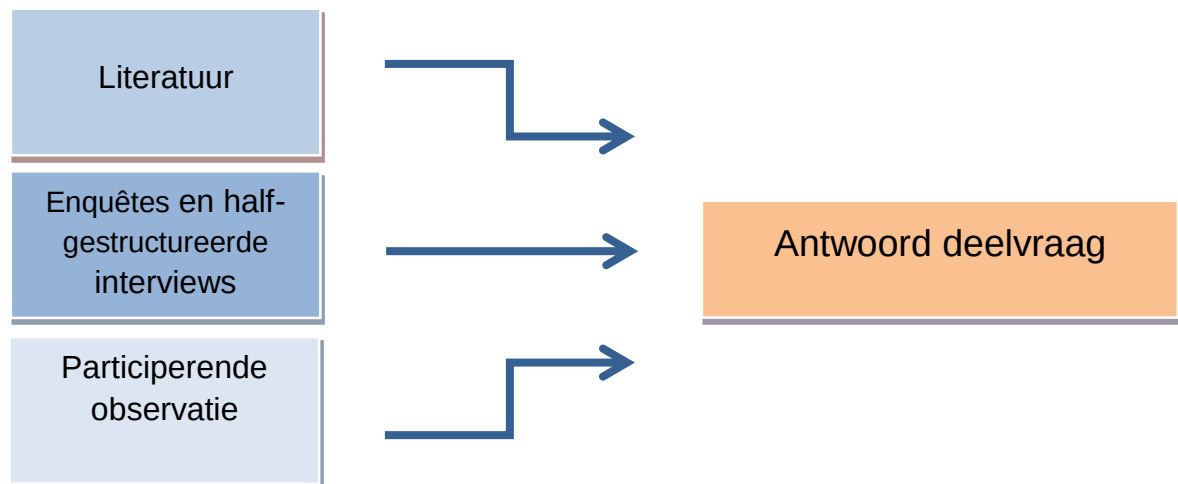
Inventariserend onderzoek

Alvorens het schrijven van dit inventariserend onderzoek hebben de onderzoekers eerst de behoefte van de docenten en leerlingen met betrekking tot muziek op Happydale in Zuid-Afrika onderzocht. Tijdens hun verblijf op Happydale hebben zij, aan de hand van participerende observaties, literatuurstudie en zowel enquêtes als open en half-gestructureerde interviews, bekeken en ervaren wat er was aan muzikaal aanbod en waar zowel de leerlingen als docenten baat bij zouden hebben. De onderzoekers hebben hier een muziektherapieprogramma opgezet dat werd afgesloten met een groot concert. De opgedane ervaring was dat het zelfvertrouwen van de leerlingen van Happydale aanzienlijk was verbeterd. Nu de onderzoekers weer terug zijn in Nederland is er niemand meer op Happydale om een soortgelijk muziekprogramma aan te bieden of voort te zetten.

Daarom hebben de onderzoekers, na het korte behoefteonderzoek, een inventariserend onderzoek gedaan met een kwalitatief onderzoeksdesign, waarbij de beleving van de personen dicht bij het onderwerp en de daarbij gevonden data centraal staan. Aan de hand hiervan hebben de onderzoekers onderzocht wat er precies aan de hand is en wat er voor nodig is om te zorgen dat de docenten van Happydale zelf muziek kunnen toepassen in hun dagelijkse lessen om zo het zelfvertrouwen van hun leerlingen te vergroten.

Grounded theory

De onderzoekers hebben dit gedaan door verschillende databronnen te raadplegen en deze systematisch te analyseren volgens de *grounded theory* (zie de toepassing hiervan bij *dataverzameling*). Voor dit onderzoek zijn kwalitatieve databronnen gebruikt zoals half-gestructureerde interviews, observaties en literatuurstudie. Hierdoor ontstaat er triangulatie die vervolgens geanalyseerd en gecategoriseerd is. Het feit dat er uit de verschillende databronnen met betrekking tot hetzelfde onderwerp dezelfde conclusie getrokken konden worden, waarborgt de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek. In het schema hieronder valt te zien hoe de triangulatie bij iedere deelvraag heeft plaatsgevonden.



Dataverzameling

Participerende observaties

Zoals hierboven beschreven zijn de onderzoekers vier maanden in Zuid-Afrika geweest waar ze participerende observaties hebben gedaan. Na elke muziektherapiesessie zijn de observaties en bevindingen opgeschreven in een logboek. Deze bevindingen hebben de onderzoekers voor dit onderzoek opnieuw gebruikt door deze te analyseren aan de hand van de gevonden literatuur.



Literatuur

De onderzoekers hebben, om antwoord te krijgen op de deelvragen, relevante en bruikbare literatuur gevonden in de vorm van wetenschappelijke artikelen, wetenschappelijke onderzoeken, maar ook boeken over de betreffende onderwerpen. Aan de hand van de gevonden informatie uit de literatuur hebben de onderzoekers onder andere geanalyseerd of ze deze bevindingen ook daadwerkelijk hebben gezien in de door hun uitgevoerde observaties. Hierdoor werd het voor de onderzoekers nog helderder waar bepaalde gedragingen van de leerlingen vandaan kwamen en waar rekening mee gehouden moest worden.

Interviews

Om nog meer diepgang in de materie te krijgen hebben de onderzoekers tot slot half-gestructureerde interviews gehouden met betrokkenen rondom het onderwerp. Deze interviews zijn opgenomen en letterlijk uitgetypt. Vervolgens zijn deze interviews geanalyseerd. In het onderdeel *geïnterviewden* wordt toegelicht wie er zijn geïnterviewd en wat de relevantie voor het interview is geweest. Alle interviews zijn via Skype afgenomen met uitzondering van het interview met Hans Notermanns. De interviews zijn terug te lezen in de *bijlagen 2 tot en met 5*.

De *grounded theory* bestond bij de interviews uit verschillende stappen. Allereerst werd het daadwerkelijke half-gestructureerde interview afgenomen, wat vervolgens werd getranscribeerd (letterlijk uitgeschreven). Tijdens de codering werden er verschillende onderdelen van het interview onderscheiden en vervolgens gecategoriseerd. Verbanden werden gelegd en zo kwamen er uiteindelijk kerncategorieën en subcategorieën uit de interviews naar voren, waarbij de literatuur en de participerende observaties in verband werd gebracht met hetgeen gezegd was. Dit leidde uiteindelijk tot conclusies of een theorie.

Geïnterviewden

Naam: Christine Joubert

Functie: Muziektherapeute in Port-Elizabeth, Zuid-Afrika.

Relevantie: Joubert woont in Zuid-Afrika. Ze werkt hier bijna dagelijks met muziek en jongeren uit de *townships*. Hierdoor heeft Joubert de onderzoekers via het interview een duidelijk beeld kunnen schetsen over de doelgroep en waar rekening mee gehouden dient te worden als er gewerkt wordt met deze doelgroep door middel van muziek.

Naam: Hans Notermanns

Functie: Muziekagoog in Nederland (Was werkzaam op BSO Roessingh te Enschede).

Relevantie: Notermanns werkt als muziekagoog in het speciaal basisonderwijs. Hij heeft veel ervaring met de doelgroep kinderen/jongeren met een LVB en het uitwerken en bedenken van muziekactiviteiten. Notermanns heeft onder andere meegewerkt aan het ontwikkelen van de module 'De Pierenwaaier', een muziekactiviteitenmodule speciaal ontwikkelt voor docenten in het speciaal onderwijs in Nederland. Notermanns heeft vanuit zijn beleving als muziekagoog toegelicht wat het verschil is tussen een muziekagoog en een muziektherapeut.

Naam: Martina de Witte

Functie: Muziektherapeute in Nederland (Werkzaam bij STEVIG, forensisch psychiatrie te Nijmegen).

Relevantie: Voor het belang van dit onderzoek hebben de onderzoekers onderzocht wat het verschil is tussen muziektherapie en muziekagogie. Om deze kwestie vanuit zowel een muziekagoog, als een muziektherapeut te belichten is er een interview afgenomen met De Witte. De reden dat de onderzoekers Martina de Witte hebben geïnterviewd is, omdat De Witte zowel met groepen als met individuele cliënten werkt met een LVB. Uit literatuurstudie zijn verschillen tussen een muziekagoog en een muziektherapeut naar voren gekomen. De Witte kon haar bevindingen en kijk op dit gebied weergeven tijdens het interview. Ook kon zij inzoomen op het werken met het werken aan zelfvertrouwen door middel van muziek, gezien haar relevante werkervaring.



Naam: **Craig Hendricks**

Functie: Directeur Happydale Special School te Port-Elizabeth, Zuid-Afrika.

Relevatie: Voor dit onderzoek is onderzocht wat er nodig is voor scholen zoals Happydale, zodat docenten door middel van muziekactiviteiten kunnen werken aan het zelfvertrouwen van de leerlingen. Dit maakt Hendricks een ervaringsdeskundige die de onderzoekers veel kan vertellen waar rekening mee gehouden dient te worden, betreffende het werken op scholen voor speciaal onderwijs in de township.

Namen: **Hayley Sing Jam** en **Rosemary Ferreira**

Functie: Docenten van Happydale Special School te Port-Elizabeth, Zuid-Afrika.

Relevantie: Voor dit onderzoek is onderzocht of het mogelijk is voor docenten in het speciaal onderwijs in Zuid-Afrika muziekactiviteiten uit te voeren met leerlingen, om zo te werken aan het zelfvertrouwen. Deze twee docenten werken met deze doelgroep in het speciaal onderwijs. Dit maakt hen ervaringsdeskundigen. Zij hebben de onderzoekers helder en duidelijk kunnen vertellen wat er al was en waar er vanuit de docenten behoefte aan is, met betrekking tot het geven van muziekactiviteiten. Door dit interview is voor de onderzoekers duidelijk geworden waar er rekening mee gehouden dient te worden.



4. Resultaten

In de resultaten worden de antwoorden op de verschillende deelvragen weergegeven. Iedere deelvraag wordt apart behandeld. Zoals beschreven in de onderzoeksmethode, wordt er bij iedere deelvraag gebruik gemaakt van literatuur, interviews en de eigen bevindingen in de participerende observaties. De uitkomst en meerwaarde van de triangulatiemethode is ook beschreven bij iedere deelvraag.

4.1. Deelvraag 1

Hoe kan muziek bijdragen aan het vergroten van zelfvertrouwen van jongeren met een Licht Verstandelijke Beperking in de leeftijd van 12-15 jaar?

Uit de inhoudelijke oriëntatie kwam naar voren dat jongeren met een LVB uit de township gebrek hebben aan zelfvertrouwen. In deze deelvraag wordt besproken hoe muziek zelfvertrouwen kan verbeteren. Het antwoord op deze deelvraag wordt gevormd door literatuuronderzoek, interviews en eigen bevindingen.

Literatuuronderzoek

Muziek als sociaal-emotioneel middel

Allereerst is er gezocht in de literatuur of muziek een goed middel is om te werken aan zelfvertrouwen. Het volgende citaat geeft weer waarom muziek goede toepassingsmogelijkheden heeft voor mensen met een LVB. "Muziek heeft een aantal eigenschappen, die voor mensen met een beperking belangrijk kunnen zijn. Muziek is ongrijpbaar en vluchtig en doet een rechtstreeks beroep op de belevingswereld. Muziek is een communicatiemiddel, dat op allerlei niveaus aanwezig kan zijn. Muziek is ook een belangrijk expressiemiddel door het non-verbale karakter. In het samen muziek maken, kunnen sociale vaardigheden geoefend worden, omdat zij bij het muziek maken noodzakelijk zijn" (De Bruggen, 2015, p.23).

Nevendoelen

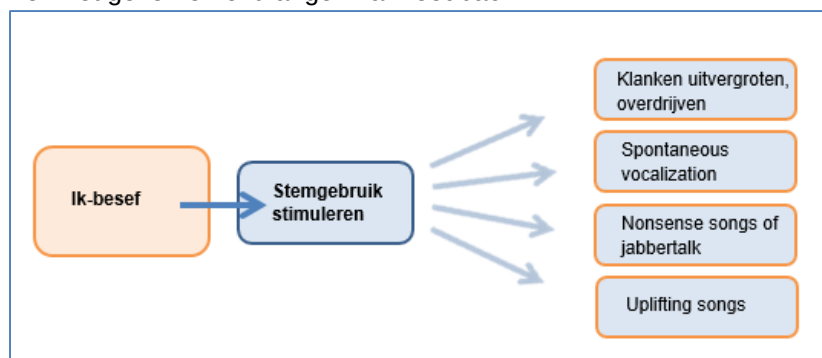
Zelfvertrouwen is een groot doel. Het hebben van eigenwaarde kan worden opgedeeld in verschillende subdoelen, voortkomend uit het literatuuronderzoek. Deze subdoelen zijn het creëren van ik-besef, het creëren van succeservaringen en het geven en ontvangen van feedback.

Ik-besef

Kennis van jezelf is nodig om zelfvertrouwen op te bouwen. Hiervoor is het nodig om aan het ik-besef te werken (Esbach, Hensen-Cornelissen, Van 't Hof & Van der Staaij, 2006). Een muzikale manier om hier aan te werken, is door stemgebruik, tijdens het zingen of rappen. Verschillende activiteiten, vallen hieronder (zie tabel). Het idee hierachter is dat jongeren met weinig zelfbesef hun stem vaak niet durven te gebruiken (Esbach et al., 2006).

Om stemgebruik te stimuleren worden klanken uitvergroet. Het uitvergroten van klanken wordt ook beschreven door Bruscia (2001) onder de techniek 'overdrijven'. Hierin worden muzikale aspecten uitvergroet om (onder andere) de cliënt te wijzen op een bepaald aspect van de muzikale expressie. In dit geval gaat het dus om stemgebruik als muzikale expressie.

Ott (2011) beschrijft ook verschillende stemactiviteiten die kunnen worden uitgevoerd door docenten/ouders/therapeuten om te werken aan het zelfvertrouwen van jongeren met (onder andere) een LVB. Zij schrijft over de 'spontaneous vocalization'. Hierbij worden liedjes gezongen die de jongere goed kent en hierbij worden woorden weggelaten. Jongeren vullen meestal vrijwel automatisch de ontbrekende woorden in.



Figuur 2: Werken aan het ik-besef met de stem.



Ook zijn '*nonsense songs*' goed te gebruiken om stemgebruik te bemoedigen (Ott, 2015). Dit zijn verzonden liedjes met alleen klanken, zoals dadoedaa of lalalaaa. Dierengeluiden zijn goed te gebruiken bij *nonsense songs*. Esbach et al. (2006) schrijven over deze *nonsense songs*, maar dan onder de naam '*jabbertalk*'. Naast het stimuleren van stemgebruik, geeft het volgens hen ook ontspanning. (Zie ook: *participerende observatie*.)

Tot slot vertellen ze over het zingen van liedjes die de jongeren kunnen '*upliften*'. Hierbij geven ze een voorbeeld van een lied: *be yourself, it's okay* (etc.). Dit soort liedjes bemoedigen jongeren en helpen hen zichzelf te ontdekken en het ik-besef te ontwikkelen.

Creëren succeservaringen

In de muziek wordt ook gewerkt aan zelfvertrouwen, door succeservaringen te creëren. Dit heet ook wel 'positieve muzikale ervaringen'. Ott (2011) beschreef voorwaarden waaraan een activiteit moet voldoen om een succesvolle ervaring te creëren:

- Een muziekactiviteit moet de jongere zijn interesse trekken;
- De muziek die de jongere produceert moet hem behagen. Dat wil zeggen dat hij moet kunnen ervaren dat wat hij musiceert mooi klinkt. Ook Esbach et al. (2006) beamen dit. Zij zeggen dat een muziekinstrument mooi moet klinken. Kies een muziekinstrument wat makkelijk bespeelbaar is en geen valse geluiden produceert;
- De activiteit moet op dusdanige wijze zijn aangeboden dat een succesvolle ervaring verzekerd is;
- Als tijdens de activiteit blijkt dat het toch te moeilijk is, kan de activiteit direct worden aangepast.

Geven en ontvangen van feedback

Een onderdeel van zelfvertrouwen is het leren geven van feedback en omgaan met het ontvangen van feedback. Zie hiervoor ook de *inhoudelijke oriëntatie* en *deelvraag 4*. Omdat dit meer over een aspect buiten de muziek gaat, wordt dit bij het literatuuronderzoek van deze deelvraag niet verder besproken.

Interviews

Christine Joubert, Zuid-Afrikaanse muziektherapeute, heeft ervaring met het werken met jongeren met weinig zelfvertrouwen. Zij gaf punten weer, die overeenkwamen met de punten die zijn teruggevonden in de literatuur. Echter, zij gaf ook nieuwe muzikale activiteiten en aspecten weer. Deze worden besproken (voor het gehele interview, zie *bijlage 2*):

- Een subdoel van zelfvertrouwen is het ervaren dat je iets belangrijks doet, bijdrage levert. Muziekactiviteiten moeten hierop gericht zijn. Dit kan door bijvoorbeeld muziekactiviteiten te doen, waarin de jongere de leiding moet nemen. Kijk ook wat er uit de jongere zelf komt, sta open voor zijn ideeën.
- Een ander subdoel van zelfvertrouwen is samenwerken. Gebrek aan zelfvertrouwen staat nooit op zichzelf, altijd is dit in interactie met de omgeving. Samenwerkingsopdrachten die goed lukken, geven vertrouwen.
- Neem vertrouwde structuren als uitgangspunt. Liedjes die vertrouwt zijn voor de jongere zullen sneller aanslaan. Een jongere durft met iets bekend zichzelf beter te uiten en open te stellen.

NB: Ook gaf Christine Joubert specifieke activiteiten aan die helpen bij het verkrijgen van zelfvertrouwen. Deze zijn weergegeven in *bijlage 9*.

Hans Notermanns, muzikagoog, had ook enkele aanbevelingen voor het met het muziek werken aan zelfvertrouwen. Hij ging hierbij uit van het werken met groepen jongeren (voor het gehele interview, zie *bijlage 3*):

- Om aan emoties te werken (als onderdeel van zelfvertrouwen) kun je een liedje in verschillende emoties te zingen. Zo worden emoties voor jongeren duidelijker.
- Ga uit van wat de jongere al weet. Dus bestaande liedjes en verzin daar variaties op om mee te 'spelen'. Ga ook uit van de belevingswereld van de jongere. Bijvoorbeeld, sluit aan bij feestdagen, hobby's, sport etc.
- Geef de jongere zelf de keuze over het instrument dat hij wil gebruiken. Dit zorgt ook voor zelfvertrouwen.

NB: Hans Notermanns gaf specifieke activiteiten aan die helpen bij het verkrijgen van zelfvertrouwen.



Deze zijn weergegeven in *bijlage 9*.

Martina de Witte, muziektherapeut had enkele interessante overdenkingen, ten aanzien van het werken met mensen met een LVB (voor het gehele interview, zie *bijlage 4*):

- Bij een LVB is het werken aan affectregulatie en emotieregulatie belangrijk. Tussen blij en boos zitten veel emoties, die veel mensen met een LVB niet registreren. Om hieraan te werken, wordt eerst door middel van percussie gewerkt aan muzikale parameters. Dit is bijvoorbeeld: hard spelen, heel hard spelen, zacht spelen etc. Vervolgens wordt er gewerkt aan emoties, door middel van het toepassen van melodie. Melodie geeft klank, die de verschillende emoties goed kunnen uitbeelden. Wanneer aan emoties wordt gewerkt en jongeren beter hun gevoelens kunnen plaatsen, wordt er automatisch ook gewerkt aan zelfvertrouwen.
- Het uitvergroten van klanken, waar ook Bruscia (2001) over sprak, vindt De Witte ook waardevol bij het werken met zelfvertrouwen. Het maakt de cliënt zeker.

Participerende observatie

Gedurende het project op Happydale, hebben de onderzoekers muziektherapie gegeven aan jongeren met een LVB, zowel individueel, als in groepsverband. De volgende activiteiten en aspecten achten zij geschikt om te gebruiken voor het verbeteren van zelfvertrouwen bij jongeren met een LVB.

Stemgebruik

Dezelfde bevindingen, die terug te lezen zijn bij literatuuronderzoek, hebben de onderzoekers gezien. Zie voor verduidelijking in het casusvoorbeeld in *bijlage 9*.

Opvoeren of uitbrengen van een eindproduct

Tijdens het project op Happydale is er vanaf het begin toegewerkt naar een concert, waarbij ouders, verzorgers, docenten en leerlingen konden kijken naar de muzikale optredens van de jongeren. Doordat er moest worden gewerkt naar een product, werden de jongeren erg enthousiast tijdens het oefenen. Daarnaast is het concert een moment geweest, waarop de jongeren vol trots zichzelf konden presenteren. Ze stonden in het middelpunt, kregen een applaus en complimenten van zowel leraren als ouders/verzorgers. Complimenten zijn een *boost* voor je zelfvertrouwen.

Samenwerking

Binnen de groepstherapie werden er vaak activiteiten gedaan, waarbij de groep elkaar moest complimenteren of helpen (Zie *bijlage 7, weergaven uit de notulen van 30 september 2014*). Doordat hier door leeftijdsgenoten wordt samengewerkt en door leeftijdsgenoten wordt gecompimenteerd, voelen jongeren zich geaccepteerd en daarnaast ook begrepen. Dit is belangrijk bij zelfvertrouwen: een stimulerende omgeving (zie *inhoudelijke oriëntatie*). Daarnaast zijn er ook activiteiten die 'uitvoeringscomponent' bevatten. Hierbij konden jongeren iets maken (individueel of in kleine groepen) en dit werd vervolgens uitgevoerd door de groep. Zie *bijlage 9* voor een voorbeeld van een dergelijke activiteit.

Inbreng jongere

Door de vele groepstherapieën is er ontdekt dat de activiteiten waarbij jongeren zelf de leiding konden nemen, zelf iets konden verzinnen en dit vervolgens laten zien/horen, vooral hebben geleid tot het krijgen van zelfvertrouwen. Ook het inspelen op de behoeften van de groep hoort hierbij (Zie *bijlage 7, weergaven uit de notulen van 30 oktober 2014*). Hierbij wordt de jongere gerespecteerd en in zijn waarde gelaten. Bij het concert werd dit duidelijk, waarbij iedereen zelf koos wat hij wilde laten zien op het podium. Zo konden de jongeren kijken naar hun eigen kwaliteiten en dit gebruiken bij het concert. Ook is de inbreng van de jongere duidelijk in het creëren van 'iets' uit het niets. Dit wil zeggen, dat de jongeren bijvoorbeeld een choreografie bedenken of een muziekstuk. Hierbij zijn ze volledig vrij en kunnen ze hun eigen gang gaan en het presenteren. Belangrijk hierbij is wel dat het groepsklimaat het toelaat dat iedereen zijn eigen deel laat zien. Er moet een positieve sfeer in de groep zijn, wat mede mogelijk wordt gemaakt door de houding van de leidinggevende.

De inbreng van de jongere leidt tot het creëren van succeservaringen.



Triangulatie

Opvallend aan de resultaten van de drie verschillende onderdelen is, dat de resultaten elkaar ondersteunen. Belangrijke punten die terug zijn gevonden in de literatuur, zijn ook in de eigen bevindingen teruggevonden. Het interview verschaftte extra informatie. Door het literatuuronderzoek waren er verschillende vragen voor het interview samengesteld, waardoor het interview erg verhelderend werkte en aanvulling bood op de punten die nog onduidelijk waren. Aangezien op alle punten van de triangulatie dezelfde of aanvullende bevindingen zijn gevonden, kan er worden gesteld dat de uitkomst betrouwbaar is.

Conclusie deelvraag 1

Op de vraag "Hoe kan muziek bijdragen aan het vergroten van zelfvertrouwen van jongeren met een Licht Verstandelijke Beperking in de leeftijd van 12-15 jaar?" is een antwoord gekomen in deze paragraaf. De doelen waar door muziek vaak aan gewerkt wordt om zelfvertrouwen te creëren zijn stemgebruik, succeservaringen creëren, samenwerken en emoties uiten en reguleren. Hoe muziek hier specifiek aan bijdraagt is te zien met de volgende tabel:

Subdoel zelfvertrouwen	Muziekactiviteit
Stemgebruik stimuleren Verbeteren ik-besef	- Nonsense songs/ jabbertalk; - Uitvergroten van klanken en overdrijven van zang; - spontaneous vocalization; - Uplifting songs.
Succeservaringen creëren Bij ervaringen van succes wordt het vertrouwen in het eigen kunnen groter.	- Instrumenten gebruiken die geen oefening nodig hebben voor een goed geluid; - Activiteiten aanbieden, waarbij het kind gegarandeerd succes heeft; - Toewerken naar een eindproduct, om zo de verworven kwaliteiten ten gehore te brengen aan publiek; - Activiteiten organiseren, waarbij de jongeren zelf de leiding kunnen nemen en zelf invulling kunnen geven aan het muzikale aspect; - Uitgaan van de beleavingswereld van de jongere en hierop aansluiten.
Samenwerken bij samenwerken is het van belang dat jongeren zichzelf laten zien, elkaar helpen, complimenteren, bekritisieren. Dit is een onderdeel van het werken aan zelfvertrouwen	- Samenwerkingsactiviteiten, waarbij feedback geven en ontvangen van belang is; - Het laten uitvoeren van eigen gemaakte muziekstukken of dansen door de groep.
Emotieregulatie en uiten van emoties Goed omgaan met emoties is onderdeel bij het verkrijgen zelfvertrouwen.	- Werken met muzikale parameters door middel van ritme: dus hard/zacht spelen; - Werken met melodie om de verschillende emoties weer te geven.



4.2. Deelvraag 2

Met welke aspecten moet rekening worden gehouden bij het werken aan zelfvertrouwen specifiek gericht op jongeren van 12-15 jaar met een LVB uit de townships?

Uit de inhoudelijke oriëntatie is gekomen dat de huidige aanbiedingen voor jongeren met een LVB op het gebied van muziek en zelfvertrouwen niet toereikend is, vanwege de geheel andere sociaaleconomische leefomgeving. In deze deelvraag wordt dan ook verdieping gezocht in de specifieke aspecten voor jongeren met een LVB in de townships en met welke zaken rekening moet worden gehouden bij het werken met deze jongeren. Ook deze deelvraag wordt beantwoord door het onderzoeken van literatuur, interviews en de participerende observatie.

Literatuuronderzoek

Verscheidenheid

De cultuur in de *townships* verschilt van de cultuur uit de steden, waar voornamelijk blanke Zuid-Afrikanen wonen. Er is veel geschreven over de cultuur van de blanke Zuid-Afrikanen, bijvoorbeeld door Hofstede, Hofstede en Minkov (2012). De bevolking in de *townships* is echter veel moeilijker te registreren; de cultuur is veel moeilijker vast te leggen. Dit komt mede door de grote verscheidenheid aan bevolking in de *township*. Er wonen zwarten, gekleurden en Indiërs. (Zie *inhoudelijke oriëntatie* voor het ontstaan van *townships*.)

Townships

In de documentaire 'Uit de Getto Champs' (Roethof & Uslu, 2010) wordt de bevolking uit de *townships* geïnterviewd, waarbij ingezoomd wordt op het dagelijkse leven in de *townships*. Uit de documentaire blijkt dat er veel geweld is, zowel verbaal, fysiek als seksueel. Veel vrouwen en kinderen worden verkracht. Ook is er veel HIV/aids, mede als gevolg van de vele verkrachtingen en slechte voorlichting over het ontstaan van HIV/aids. Er is veel honger en armoede, waardoor veel jongeren gaan stelen. Ook wordt er vaak gestolen om drugs en alcohol te kopen. Deze drugs wordt gebruikt door zowel kinderen, jongeren als volwassenen om de uitzichtloze situatie te vergeten. (Een interessante kijk op het werken met jongeren die opgroeien in omgevingen die geteisterd worden door criminelen wordt weergegeven in *bijlage 10*.) Met de hygiëne en de watervoorziening is het slecht gesteld. Er is weinig stromend water, meestal enkele gezamenlijke kranen, die af en toe droog staan. Hierdoor wassen de mensen zich niet genoeg en kunnen zij ook niet vaak hun kleren wassen. Er ontstaan sneller ziektes als gevolg hiervan.

Townships vormen vaak hechte gemeenschappen en daar zijn ze trots op. Een uitdrukking die je veel hoort is: *ubuntu*. Er is geen Nederlandse vertaling voor dit woord, maar het gaat om de toewijding aan een ander. *Umuntu Mgumnutu Ngabanta*: ik ben omdat wij zijn en wij zijn omdat ik ben (Man-mul, 2014).

Hechtingsproblematiek

Veel kinderen en jongeren in de *township* groeien niet op bij beide ouders. Veelal is er een ouder overleden aan HIV/aids of aan geweld. Kinderen en jongeren wonen bijvoorbeeld bij een oma, bij een tante of in een weeshuis. Ook komt het voor dat de moeder zwanger is geworden door verkrachting of door een *one-night-stand*. In dit geval woont het kind alleen bij de moeder en weet soms niet wie de vader is. Veel jongeren hebben hechtingsproblematiek. Onderzoek naar hechtingsproblematiek in de *townships* van Zuid-Afrika, laat zien dat veel kinderen niet goed gehecht zijn, vanwege de onstabiele situatie, de armoede en door (seksueel) geweld. Er is geen veilige, stabiele omgeving voor de meeste kinderen. Ook blijkt het dat veel moeders last hebben van depressie na de geboorte van het kind. Dit is ook een groot risicofactor bij hechtingsproblematiek (Cooper et al, 2009). Pavlicevic (2002) schrijft over hechtingsproblematiek en de relatie met zelfvertrouwen: "*Children whose parents show little empathy and love towards them develop a poor sense of self-esteem, and a poor sense of empathy towards others*" (Pavlicevic, 2002, p.105). Dit schrijft Pavlicevic naar aanleiding van het uitvoeren van muziektherapie in de *townships* van Zuid-Afrika, waar zij deze situatie heeft waargenomen.

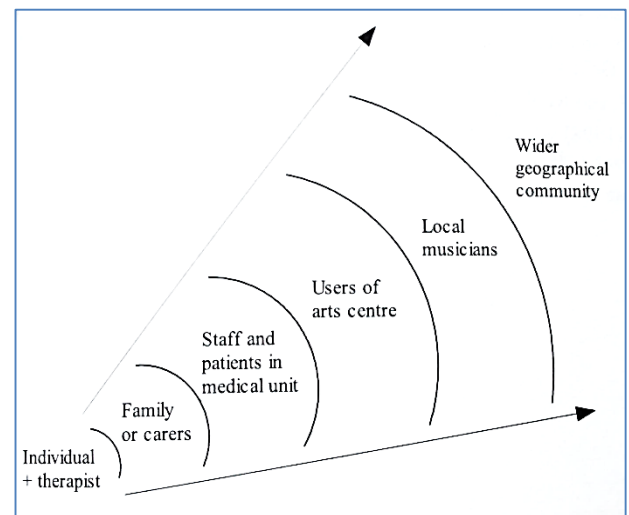


Bovenstaande situatie in de *township*, doet de volgende vraag opkomen bij de onderzoekers: *Is het wel mogelijk om binnen een school aan zelfvertrouwen te werken, wanneer de thuissituatie onstabiel en onveilig is en jongeren vaak te maken hebben met traumatische gebeurtenissen en honger?*

Deze vraag kan met ja worden beantwoord, blijkt uit verschillende onderzoeken. In eerste plaats schrijft Pavlicevic (2002) over het getraumatiseerde kind (of de jongere). Deze bestaat uit twee delen, het 'muzikale kind' en 'getraumatiseerde kind'. Door tijdens het werken met muziek de pathologie los te laten en alleen te kijken naar de muzikale kind of de jongere, zie je een kind of jongere die potentie heeft tot groei en zelfontwikkeling. Er zit een kracht in iedere kind of jongere om zichzelf te genezen, die is te zien wanneer de jongere muziek maakt. Ook schrijft Mispelblom Beyer (2015) over hechtingsproblematiek bij mensen met een LVB. Ze schrijft dat er op later leeftijd nog kan worden gewerkt aan een beter hechting (met als gevolg meer zelfvertrouwen). Hiervoor zijn echter wel randvoorwaarden: sensitieve ouders, kennis van de problematiek van het kind, goed kijken, luisteren en stabiliteit. Van deze voorwaarden is meestal geen sprake in de *townships*, dus is het belangrijk om de omgeving van de jongere bij de behandeling te betrekken. Zo kun je ouders leren sensitief te worden; de jongere te begrijpen etc. De manier waarop muziek moeten worden gebruikt bij jongeren uit *townships*, is op dezelfde manier als de ouders de jongere zouden moeten behandelen. Er moet veel respect zijn en er moet vrijheid worden ervaren. Een tolerante houding is nodig (Pavlicevic, 2002).

Community Music Therapy

Een mooie therapievorm, waarbij de ouders bij de behandeling worden betrokken is de *Community Music Therapy*. In de *Community Music Therapy* wordt aangesloten bij het werken met een hele *community*, wanneer het niet voldoende is om in individuele therapie te werken aan doelen. Simpel gezegd gaat het bij *Community Music Therapy* (CMT) erom dat de muziek naar de gemeenschap gaat en niet alleen bij één cliënt, één instelling etc. blijft. (Een voorbeeldcasus van Wood, Verney & Atkinson (2004) over CMT wordt weergegeven in *bijlage 10*) In de CMT treedt er een verschuiving op gedurende de therapie. Eerst is er alleen de cliënt (of de cliëntengroep), maar uiteindelijk is er de hele gemeenschap (zie *figuur 3*). De behandeling kan bijvoorbeeld eindigen met een concert voor de gehele gemeenschap (Smeijsters, 2006). Naast de verschuiving van het individu naar de gemeenschap, kan CMT zich ook richten op de gemeenschap als uitgangspunt. Bijvoorbeeld het *empoweren* van een *township*, waarbij de moeders verantwoordelijkheid moeten leren voelen voor de jongeren, is een voorbeeld van CMT in de gemeenschap. Sociale doelen nastreven is in dit geval het doel (Smeijsters, 2006).



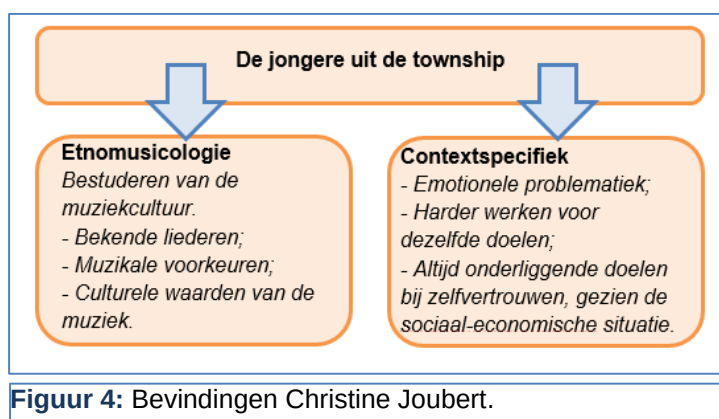
Figuur 3: Community Music Therapy in de praktijk.

In Nederland wordt de CMT niet vaak toegepast als muziektherapeutische stroming, omdat het volgens vele muziektherapeuten meer onder het agogisch werken valt en dus kan worden uitbesteed aan docenten en pedagogisch werkenden (Smeijsters, 2006). De CMT is hierdoor interessant in sociaaleconomisch slechte situaties, waarin geen geld is voor therapeuten en dergelijke professionals.

Interview

Uit het interview met Christine Joubert kwamen de volgende aanvullende punten aan het licht (zie *figuur 4*):





- Het is mogelijk om met jongeren uit de *township* te werken aan zelfvertrouwen. Maar, er zijn altijd meer problemen dan 'slechts' het zelfvertrouwen. Wanneer je echter werkt aan zelfvertrouwen, dan werk je automatisch ook aan de andere doelen

- Het is belangrijk om in de gaten te houden dat jongeren uit *townships* harder moeten werken om dezelfde doelen te behalen, vanwege hun achtergrond. Er

kan bijvoorbeeld honger, armoede, criminaliteit en verwaarlozing zijn. Ook hebben ze vaak geen eigen privé ruimte, omdat er met veel mensen in één *shack* wordt gewoond. Echter, ze zijn vaak ook sterker. Ze zijn 'straatwijs' en het gewend om zelfstandig te zijn.

- Het moeilijkste aan het werken met kinderen en jongeren in de *townships* is de emotionele problematiek. Deze kinderen en jongeren maken zoveel verschillende problemen mee, van jongs af aan, waardoor ze emotioneel vaak onstabiel zijn. Bij de muziek komen deze emoties eruit en het is lastig om dit als buitenstaander te begrijpen, omdat je niet door dezelfde situatie bent gegaan.

- Etnomusicologie: bestuderen van de omgang van verschillende culturen met muziek. Alvorens te werken met jongeren uit de *townships* is het van belang om te verdiepen in de etnomusicologie (bijvoorbeeld de muzikale voorkeuren, de liederen uit de cultuur etc.) Daarnaast zegt Joubert dat het een voordeel heeft als Zuid-Afrikaanse docenten met Zuid-Afrikaanse jongeren werken, omdat zij gewend zijn om met verschillende culturen te leven en ook de geschiedenis van Zuid-Afrika beter te begrijpen.

Participerende observatie

De volgende aspecten vinden de onderzoekers belangrijk bij het werken met jongeren met een LVB uit de *township*:

- Jongeren kunnen erg agressief en negatief naar elkaar zijn, wat voort kan komen uit de opvoeding. Echter, wanneer je hen stimuleert en motiveert, kunnen ze positiever zijn en elkaar complimenteren.
- Het kwam voor dat jongeren bij de muziek kwamen en last hadden van honger. Hierdoor hadden ze weinig energie en zin om te participeren in de muziekactiviteiten. Met externe factoren als deze dient rekening gehouden te worden bij het uitvoeren van de muziekactiviteiten.
- Het eindconcert op Happydale opende de ogen van de docenten en ouders/verzorgers. Een veel gehoorde reactie was: *"We didn't know that the children were able to do this. It's much more than we expected."* Dit laat zien dat het belangrijk is om naast het helpen van de jongeren, ook aandacht te geven aan de omgeving. Het helpt hen anders te kijken naar de jongeren.
- Veel jongeren zijn aanhankelijk of juist heel terughoudend. Dit kan beiden wijzen op hechtingsproblematiek. Hechtingsproblematiek kan de basis zijn voor weinig zelfvertrouwen.

Triangulatie

Het literatuuronderzoek liet de situatie in de *townships* zien en dat er vaak naast het gebrek aan zelfvertrouwen, hechtingsproblemen zijn. Zelfvertrouwen ontwikkelen is moeilijker met hechtingsproblemen. Het interview benadrukte dit alles maar gaf ook aan dat het zeker mogelijk is om aan zelfvertrouwen te werken. Belangrijk en specifiek aan het werken met de jongeren uit de *townships* is het aansluiten bij de (muziek)cultuur en ook beseffen dat de jongere meerdere issues heeft en vaak geen emotionele support. De participerende observatie van de onderzoekers is in deze een herhaling van de andere zaken. De onderzoekers hebben ondervonden dat er weinig support is thuis, maar dat er wel een open houding is bij docenten en ouders. In wezen kan gezegd worden dat de verschillende onderzoeken elkaar versterken; ze zijn aanvullend op elkaar.



Conclusie deelvraag 4

Deelvraag 4 luidt als volgt: *Met welke aspecten moet rekening worden gehouden bij het werken aan zelfvertrouwen specifiek gericht op jongeren van 12-15 jaar met een LVB uit de townships?*

Onderstaande tabel geeft een korte opsomming van de antwoorden, verkregen door triangulatie:

Specifieke aandachtspunten	Consequentie voor de muziek
- De jongeren uit de <i>township</i> hebben te maken met veel verschillende problematieken.	In de muziek betekent dit dat er veel emoties vrij kunnen komen, die niet altijd te begrijpen zijn voor buitenstaanders. Naast zelfvertrouwen, werk je ook altijd aan andere doelen. Zelfvertrouwen staat nooit op zichzelf bij jongeren uit de <i>township</i> .
- Er is vaak sprake van hechtingsproblematiek	In de muziek (en daarbuiten) kunnen jongeren zichzelf verliezen of juist onttrekken hierdoor. Een open en respecterende houding is nodig om te werken aan hechtingsproblematiek.
- Er is vaak geen support thuis voor deze jongeren en de jongeren komen uit een onstabiele situatie	Bij een muziekproject is het belangrijk om de omgeving te betrekken. Voorbeelden hiervan zijn bij <i>Community Music Therapy</i> en het project van de onderzoekers.
- De jongeren komen uit verschillende culturele achtergronden	Het is belangrijk om de muziek van de Zuid-Afrikaanse cultuur te onderzoeken, alvorens te beginnen met het werken met de jongeren. Welke waarde heeft muziek in deze cultuur? Welke instrumenten zijn belangrijk? Welke liederen zijn bekend bij de jongeren van deze cultuur?



4.3. Deelvraag 3

Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen muziek-agogische en muziektherapeutische activiteiten/interventies?

Omdat de onderzoekers onderzoek doen naar de bijdrage van muziek bij het vergroten van zelfvertrouwen van de leerlingen in het speciaal basisonderwijs in de townships in Zuid-Afrika is het van belang om in beeld te krijgen wat het verschil is tussen muziektherapeutisch werken en muziek-agogisch werken. De docenten van Happydale (en dergelijke scholen) hebben geen opleiding gehad tot muziektherapeut. Echter, om te werken aan zelfvertrouwen is het goed als muziek wordt geïntegreerd in het dagelijks lesprogramma. Door te onderzoeken waar de grens ligt tussen muziektherapie en muziekagogie pogen de onderzoekers te kijken hoe docenten zelf muziek kunnen aanbieden.

Literatuuronderzoek

Overeenkomst muziekagoog en docent

In de muzieksector zijn meerdere muziekwerkers werkzaam. Wat hen allemaal verbindt is het feit dat zij muziek toepassen om een proces in gang te zetten. In dit onderzoek wordt gezocht hoe docenten muziek kunnen toepassen om te werken aan het zelfvertrouwen van de leerling. Deze docenten hebben geen opleiding tot muziektherapeut gevolgd. Wanneer zij muziek echter toepassen om sociaal-emotionele doelen te bereiken (zoals zelfvertrouwen), kan hun werk worden vergeleken met het muziek-agogisch handelen (Hulscher, 2008).

Behandelen en begeleiden

De scheidingslijn tussen muziekagogie en muziektherapie is flinterdun. Naast de verschillen is er ook veel overlap tussen muziektherapie en muziekagogie. Daar waar muziektherapie is gericht op het verwerken/ hanteerbaar maken van een probleem van/voor de cliënt, zijn agogische muziekactiviteiten gericht op het ondersteunen en ontwikkelen van een cliënt (Promens-Care, 2013).

In theorie worden therapeutische doelen door therapeuten uitgevoerd en zijn deze gekoppeld aan het begrip 'behandelen'. Agogische interventies worden door agogen uitgevoerd en zijn gekoppeld aan het begrip 'begeleiden'. Behandelen en begeleiden brengen verwarring met zich mee, omdat zowel de muziektherapeut als de muziekagoog dit in praktijk blijken te doen (Schweizer, 2006).

Behandelen: Het aanbieden van activiteiten gericht op verandering. Er wordt gewerkt op indicatie aan expliciete doelen. Deze doelen zijn gericht op veranderingen zoals het wegnemen of verminderen van

klachten, het terugdringen van de stoornis of het beperken van de gevolgen van de stoornis en het voorkomen van achteruitgang in het functioneren. Dit alles in een van te voren afgesproken tijdsbestek.

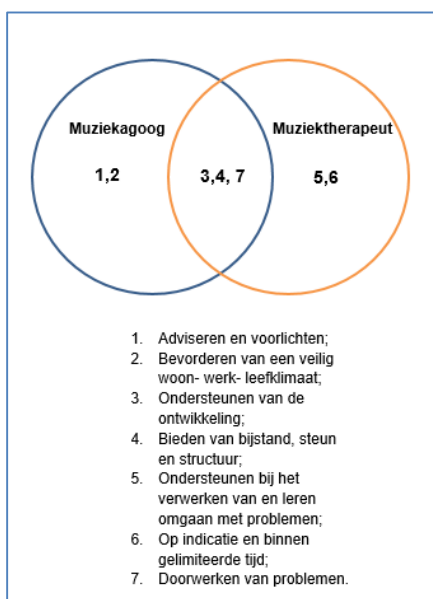
Begeleiden: Het aanbieden van activiteiten gericht op de mogelijkheden van de cliënt ter bevordering van zijn zelfstandigheid en probleemoplossend vermogen.

Uit onderzoek blijkt dat er overlap is met betrekking tot de behandeldoelen waaraan gewerkt kan worden bij zowel muziektherapie, als bij muziekagogie.

Zo kan zowel de muziekagoog (begeleidend), als de muziektherapeut (behandelend) werken aan de doelen 3,4, en 7. Deze staan beschreven in *figuur 5* hiernaast.

Verschillen

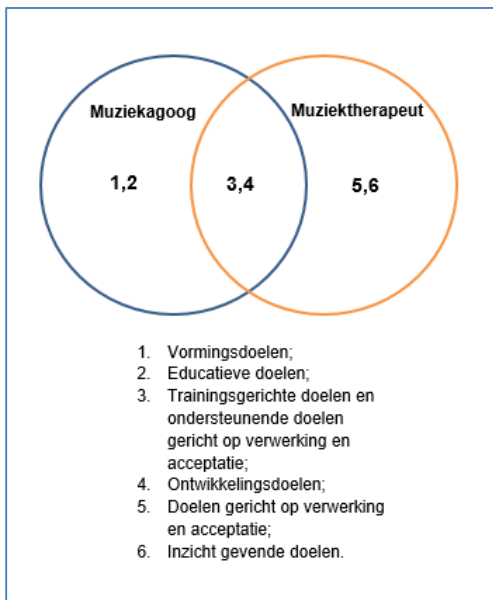
Bovenstaand stuk liet zien dat er overeenkomsten zijn tussen beide beroepen. Het verschil is echter dat de muziektherapeut ondersteunt bij het verwerken van en het leren omgaan met problemen en dat een muziektherapeut werkt op indicatie binnen



Figuur 5: Overlapping behandeldoelen.



een gelimiteerde tijd (zie *figuur 5*). Op dit vlak is de muzikagoog niet werkzaam, gezien zijn kennis en functiebeschrijving. Het belangrijkste verschil is dat de therapeut gericht is op de mogelijkheden van de cliënt, maar ook op de problematiek. De muziektherapeut werkt **in** het medium. Dit wil zeggen dat de muziektherapeut binnen en tijdens het muziek maken interventies pleegt om zo aan de doelen te werken. Het gaat hierbij echt om het samen muziek maken en de cliënt hierin non-verbaal uitdagen tot bepaalde handelingen.



Figuur 6: Doelen muziektherapeut en muzikagoog.

Daarnaast kan een muziektherapeut individueel werken. Hierdoor kan de therapeut dieper ingaan op de problematiek. Het handelen van de agoog is vooral vanuit een pedagogische invalshoek. Deze richt zich voornamelijk op de verbetering van het gedrag in het dagelijks leven. Muziek kan worden ingezet, maar hiermee wordt niet inhoudelijk aan de problematiek gewerkt (Schweizer, 2006).

In *figuur 6* staat beschreven aan welke doelen voornamelijk gewerkt wordt door de muzikagoog en aan welke doelen er gewerkt wordt door de muziektherapeut. Bij de doelen 3 en 4 is er overlap. Aan de doelen 5 en 6 wordt gewerkt door de muziektherapeut.

Het onderzoek van Schweizer (2006) toont aan dat de ene interventie om te musiceren met een cliënt de andere niet is. De manier van behandelen van de muzikagoog komt niet overeen met de manier van de muziektherapeut, net zo als de manier van begeleiden. Er worden andere methodes en andere interventies, vanuit (deels) andere referentiekaders, gebruikt.

Boeken

Zoals eerder beschreven is de grens tussen muziektherapie en muziekagogie flinterdun. Echter er zijn veel muziektherapeuten geweest die boeken hebben geschreven voor docenten en muzikagogen. Voorbeelden van deze boeken zijn 'Music for Special Kids' van Ott (2011) en 'Het Muziekspelenboek, spelsuggesties voor het (ortho)pedagogisch gebruik van Van Wijck (1995), waarbij verschillende muzikale activiteiten worden uitgelegd met sociaal-emotionele doelen zoals samenwerken.

Interviews

Uit het interview met muzikagoog Hans Notermans, werkzaam op het speciaal basisonderwijs, kwam vooral naar voren dat het grootste verschil tussen muzikagogen en muziektherapeuten het tijdslimiet is, waarin muziektherapeuten moeten handelen. Muziektherapeuten moeten werken via een bepaald theoretisch kader, dit verwerken in een verslag en verantwoorden aan het team. Hier hebben muzikagogen niet mee te maken. Bovendien kunnen muziektherapeuten individueel werken waarbij ze dieper in kunnen gaan op de problematiek. Een muzikagoog moet zijn aandacht verdelen over een groep. Verder is er veel overeenkomst tussen muziektherapie en muziekagogie. Beiden werken met muziek aan een dezelfde soort doelen. (Zie *bijlage 3* voor het uitgewerkte interview.)

In het interview met Martina de Witte komt vooral naar voren dat een muziektherapeut methodisch bezig is. Een muziektherapeut zet muziek methodisch in en weet ook precies waarom hij muziek hoe in zet. Een muziektherapeut bekijkt wat een cliënt nodig heeft en hoe daar doormiddel van muziek aan gewerkt kan worden. Dit hoeft niet altijd leuk te zijn. Bij een muziek-agoog staat de ontspanning en het plezier meestal wel voorop. (Zie *bijlage 4* voor het uitgewerkte interview.)

Participerende observaties

Gedurende de periode die de onderzoekers in Zuid-Afrika hebben doorgebracht, hebben zij zelf kunnen ervaren hoe flinterdun de scheidingslijn tussen het muziektherapeutische en muziek-



agogische werken is, gezien het werken met groepen. Gedurende de tijd van het project hebben de onderzoekers zowel met individuele cliënten als met groepen gewerkt. Hierin was te zien dat de onderzoekers met de individuele cliënten doelgericht konden werken. Zo hadden zij tijdens deze muziektherapiesessies de gelegenheid dieper in te gaan op de problematieken van de cliënt en hier aan te werken, omdat zij tijdens deze sessie de volledige aandacht konden schenken aan de cliënt. Tijdens de groepstherapiesessies zijn de onderzoekers zowel agogisch als therapeutisch te werk gegaan, blijkt uit *figuur 5* van het literatuuronderzoek. Het doel van deze groepssessies was het verbeteren van het zelfvertrouwen. Dit valt onder het derde doel van *figuur 6*.

Triangulatie

Door de verkregen informatie uit de hierboven beschreven onderdelen, komt duidelijk naar voren dat er veel overlap is tussen muziektherapie en muziekagogie. De informatie uit het oogpunt van een muziektherapeut en een muziekagoog hebben het onderzoek waardevolle extra informatie verschaft. Doordat alle gebruikte databronnen elkaar ondersteunen in de bevindingen, zijn de onderzoekers ervan overtuigd dat het antwoord, gevormd aan de hand van deze triangulatie, betrouwbaar is.

Conclusie deelvraag 3

“Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen muziek-agogische en muziektherapeutische activiteiten/interventies?” Uit onderzoek blijkt dat er veel overlap is tussen muziektherapie en muziekagogie. De verschillen liggen in het feit dat de muziekagoog meestal in groepen werkt, waar de muziektherapeut zowel individueel, als in groepen kan werken. Daar waar de muziektherapeut gebonden is aan een tijdslimiet en zich moet verantwoorden tegenover het team door middel van theoretische kaders waarbinnen de muziektherapeut werkt, heeft de muziekagoog de vrije hand en kan meer muziek maken met de cliënt op gevoel. De doelen waaraan binnen therapie en agogie wordt gewerkt met muziek overlappen. Het doel ‘vergroten van zelfvertrouwen’ waar de onderzoekers aan willen werken zit precies in de overlap. Hier kan door muziektherapeuten als door muziekagogen aan gewerkt worden. Een muziekagoog werkt hier echter mee door muzikale spellen en een muziektherapeut kan ook het werken in het medium toepassen.



4.4. Deelvraag 4

Welke houding moet een basisschooldocent uit Zuid-Afrika aannemen tijdens de muziekactiviteiten om het zelfvertrouwen van de leerlingen te vergroten?

Om het zelfvertrouwen van leerlingen met een LVB te vergroten doormiddel van muziekactiviteiten uitgevoerd door docenten is het voor de onderzoekers van belang om naast het zoeken van geschikte muziekactiviteiten ook te onderzoeken welke houding de docent moet aannemen om het zelfvertrouwen van de leerling te vergroten. In deze deelvraag wordt, wederom doormiddel van triangulatie, onderzoek hiernaar gedaan.

Literatuuronderzoek

Interveniëren op specifiek gebied

Robins, Tzresniewski en Donnelan (2012) hebben verschillende onderzoeken bekeken en hierbij geconcludeerd welke interventies geschikt zijn om het zelfvertrouwen van kinderen, jongeren en volwassenen te verbeteren. Eén van de bevindingen is dat het beter is om te werken aan zelfvertrouwen op een specifiek gebied, dan in het algemeen. Bijvoorbeeld: zelfvertrouwen in een sportinterventieprogramma, een muziekinterventieprogramma etc. (O'Mara, Marsh, Craven & Debus, 2006). Het is echter wel van belang om hierbij het gebied van interesse van de desbetreffende persoon in de gaten te houden en ook aan het algemene zelfvertrouwen te werken. Dit betekent dat naast het speciale interventieprogramma, niet zelfvertrouwen uit het oog moet worden verloren bij de andere onderdelen van het lesprogramma.

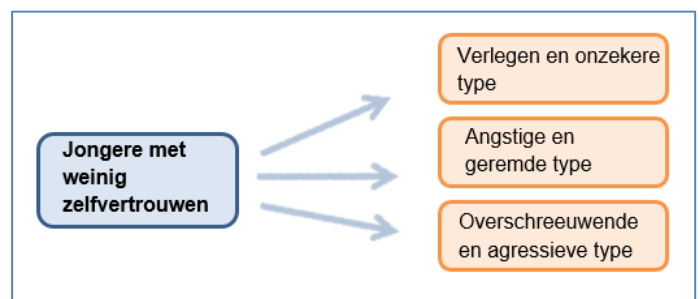
Er is weinig literatuur te vinden over de specifieke houding die leerkrachten aannemen bij jongeren met (weinig) zelfvertrouwen. Dit heeft er mee te maken dat er verschillende termen worden gebruikt om vrijwel hetzelfde aan te duiden.

Verlegen en faalangstig

Uit onderzoek blijkt dat er tussen leerlingen met weinig zelfvertrouwen, leerlingen met faalangst en zelfs ernstig verlegen leerlingen vele overeenkomsten zijn. In het boek 'Interventies bij onderwijsproblemen' (Koomen & Split, 2011) wordt beschreven hoe verscheidene docenten zijn geïnterviewd met betrekking tot hun handelen naar meer teruggetrokken leerlingen. Sommige leerkrachten zagen het weinige zelfvertrouwen en het teruggetrokken gedrag van leerlingen niet als probleem; andere leerkrachten gaven aan deze leerlingen extra ondersteuning te bieden. Dit deden zij door de sociale omgeving aan te passen en de leerlingen met zorg en sensitiviteit te benaderen. Een ander onderzoek laat zien dat leerkrachten het liefst een combinatie van aanmoediging, persoonlijke ondersteuning en instructie gebruiken en het zoveel mogelijk vermijden om druk uit oefenen (bijvoorbeeld door niet te veel vragen stellen) (Koomen & Split, 2011). Deze onderzoeken laten zien dat leerkrachten in veel gevallen de intentie hebben om extra ondersteunend te zijn naar verlegen leerlingen. Uit onderzoek van Ladd en Burgess (1999) blijkt dat leerkrachten over het algemeen hun relatie met verlegen leerlingen beschrijven als meer afstandelijk. Dit kan deels verklaard worden uit het gedrag dat de leerling laat zien in sociaal contact met de leerkracht. Namelijk een gebrek aan initiatief, reactie en een neiging tot terugtrekken (Coplan & Prakash, 2003). Als de leerkracht er toch in slaagt een nabije relatie met de verlegen leerling te ontwikkelen, vormt dit een beschermende factor.

Een nabije relatie met de leerkracht kan voor de verlegen leerling een buffer vormen tegen een negatief sociaal-emotionele ontwikkeling gedurende een schooljaar. Onzekerheid, schoolvermijding en teruggetrokken gedrag nam volgens Arbeau, Coplan en Weeks (2010) af onder deze omstandigheden. Thijs en Koomen (2008) tonen aan dat een ondersteunende (sensitieve) aanpak van leerkrachten voor deze leerlingen van belang is om zich veilig te voelen op school. Deze

veiligheid is weer van belang om tot taakgericht gedrag en sociale interactie te komen.



Figuur 7: Verschillende uitingen bij weinig zelfvertrouwen.

Angstig geremde type en het overschreeuwende en agressieve type

Er is veel onderzoek gedaan naar het angstig geremde type leerling. Hieronder worden angstige of verlegen jongeren verstaan. Deze jongeren zijn vanuit zichzelf geneigd zich af te keren van (sociale) situaties, waarvan het verloop onzeker is en zij bewegen zich graag aan de buitenkant van de sociale activiteiten. Vandaar dat het van belang is voor hen om structuur en veiligheid te bieden (Gazelle &



Ladd, 2003).

Echter, geen jongere is hetzelfde. Het kan ook voorkomen dat een jongere met weinig zelfvertrouwen zichzelf overschreeuwt of juist agressief reageert om zo zijn negatieve zelfbeeld of faalangst te verbloemen. In het boek 'Ga d'r maar uit', dat gaat over agressie op scholen en in de klas beschrijft Lokerse (2013) dat bijna alle agressief reagerende jongeren te maken hebben met een negatief zelfbeeld. Het is daarom erg belangrijk om als docent te achterhalen waar het gedrag van de leerling precies vandaan komt en hier rekening mee te houden (Nieuwenbroek & Ruigrok, 2004).

Feedback

In het boek 'Kinderen met faalangst' (Bokhove- van Wenseveen, 2006) wordt goed beschreven welke houdingen er wenselijk zijn bij het werken met kinderen (en jongeren) met faalangst. De docenten dienen tijdens de muziekactiviteiten te zorgen voor veel succeservaringen bij de leerlingen, er moet veel positieve feedback worden gegeven op de houding van de leerlingen, maar ook op het (muzikale) product dat zij leveren. Hierbij zijn verschillende soorten feedback, die effectief kunnen worden toegepast (O'Mara et al., 2006):

1. Goal feedback: Help de leerling met het stellen van realistische doelen.

2. Contingent praise: Prijs de leerling, wanneer hij een prestatie heeft geleverd en zichzelf heeft verbeterd. Prijs niet onvoorwaardelijk. De leerling moet wel daadwerkelijk het gevoel hebben iets te hebben gedaan. Anders komt het prijzen niet realistisch over en werkt het niet motiverend.

3. Attributional feedback: De leerling laten inzien dat hij zelf invloed heeft op zijn kunnen.

Inspanningen zullen leiden tot betere prestaties.

Daarnaast moet de docent de leerling ook de ruimte geven om fouten te mogen maken en in te spelen op het feit dat dit mag en dat je hier van leert. Leerlingen zonder zelfvertrouwen interpreteren feedback vaak negatief. Wanneer zij twijfelen of feedback al dan niet positief of negatief is, kiezen zij ook de negatieve uitkomst. Als docent is het goed om deze automatische respons om te draaien, voor het verbeteren van zelfvertrouwen (Dandeneau & Baldwin, 2004).

Tot slot is het van belang om een heldere structuur te bieden. Op deze manier wordt er veiligheid geboden. Zodra de leerling eenmaal gewend is aan de structuur van de muziekactiviteiten en zich veilig genoeg voelt in de situatie kan de leerling beginnen met het experimenteren en verleggen van de (eigen) grenzen.

Respect en humor

Zowel Kaldenbach (2005) als Nieuwenbroek en Ruigrok (2004) beschrijven tot slot dat humor en respect een belangrijke rol spelen en vaak als interventies worden ingezet. Het maakt dat er op snelle wijze goed contact ontstaat, ogenschijnlijk informeel en 'gezellig'. Ondertussen wordt er echter hard en serieus gewerkt aan de doelen. Daarnaast werkt humor relativerend op angsten en durven mensen meer te zeggen en zich meer open te stellen onder humoristische sferen.

Interviews

Uit de interviews met de docenten en de directeur van Happydale, komt duidelijk naar voren dat er momenteel geen specifieke houding is voor docenten ter bevordering van het zelfvertrouwen. Iedere jongere is namelijk anders en uniek en heeft daarom ook baat bij een eigen aanpak. Vandaar dat het belangrijk is voor de docent te achterhalen waar het gedrag van de leerling vandaan komt. Het is hier wel van belang de jongere positief te benaderen. Uit het interview met Notermans komt vooral naar voren dat er moet worden aangesloten op de interesses van de leerlingen en dat er veel herhaling nodig is. Bovendien moet plezier vooropstaan. Joubert vertelt dat het belangrijk is dat de therapeut goed luistert naar de jongere en hem respecteert. Wanneer de jongere zich veilig voelt, zal hij zich openstellen en meer muzikaal experimenteren. Uit alle drie de interviews komt naar voren dat een positieve supportieve houding het meest gewenst is, waarin structuur en veiligheid word geboden. Daarnaast komt er naar voren dat er gewerkt wordt met positieve feedback. De uitwerking van deze interviews zijn terug te lezen in de *bijlagen 2,3 en 5*.

Participerende observatie

Tijdens het project op Happydale hebben de onderzoekers gedurende vier maand gewerkt aan het zelfvertrouwen van de leerlingen van de *middle group*. De volgende zaken zijn hen opgevallen:

Houding docenten

De onderzoekers zijn zich bewust geworden van het feit hoe belangrijk de houding van de docent is. De onderzoekers hebben dit goed terug kunnen zien bij de vijf verschillende klassen die ze in



muziektherapie hebben gehad. Al deze vijf klassen hadden allen een eigen docent. De houdingen van deze docenten verschilden enorm onderling. Zo waren er docenten die vol passie en liefde les gaven aan hun klas, maar waren er ook docenten in het team die minder toegewijd les gaven. Het verschil in de houding van de docenten speelde duidelijk door in de houding van de leerlingen. Zo was het voor de onderzoekers een extra uitdaging om de leerlingen uit de klassen met de minder toegewijde docenten te motiveren om aan de slag te gaan.

Houding leerlingen

De onderzoekers hebben tijdens hun project ook ervaren hoe de verschillende jongeren omgaan met het weinig zelfvertrouwen dat ze hebben. Zo waren er jongeren die liever niet mee deden met de muziekactiviteiten en vanaf de zijkant mee keken. Maar er waren ook jongeren die agressie toonden naar andere jongeren of de baas probeerden te spelen om zo zichzelf als het ware te overschreeuwen (Zie bijlage 7, *weergave uit de notulen van 31 oktober 2014*). Het was voor de onderzoekers in het begin moeilijk te beseffen dat het gedrag van de jongeren die zichzelf overschreeuwden en soms zelf agressief waren, voort kwam uit het hebben van weinig zelfvertrouwen. Dankzij de literatuurstudie is dit verhelderd.

Structuur

De onderzoekers hebben gedurende hun programma getracht structuur aan te beiden tijdens de muziektherapiesessies. Er was een vast opbouw van het programma. Zo werd de muziektherapiesessie elke week geopend met een kleine improvisatie, daarna werden er twee hoofd muziekactiviteiten gegeven en werd het geheel afgesloten met een eindlied. Hierdoor ontstond er structuur en veiligheid waardoor de leerlingen wisten waar ze aan toe waren, wat eventuele onzekerheden weg nam.

Feedback

Wat voor de onderzoekers verder een opvallend gegeven is geweest is het feit hoe goed alle leerlingen van de *middle group* reageerden op positieve feedback. Als de onderzoekers een leerling aankeken en een feedback gaven over het feit hoe goed hij het deed, zagen de onderzoekers de leerling in kwestie stralen. Tijdens de observaties in de klassen hebben de onderzoekers weinig terug gezien dat de docenten de leerlingen een compliment gaven. Er werd door de docenten vooral gewezen op de onmogelijkheden van de jongere. Dit werd dan ook met enige regelmaat benoemd waar de leerling bij was (zie ook *inhoudelijke oriëntatie*). Uit de participerende observaties is dan ook voornamelijk naar voren gekomen dat een positieve benadering naar de leerlingen van Happydale een degelijk verschil maakt.

Respect

Tot slot is het ook van belang geweest dat er voor de leerlingen een veilige omgeving is gecreëerd waar ze zichzelf mochten en konden zijn. Door de leerlingen zelf in de gelegenheid te stellen om te kiezen wat zij wilden laten zien en horen tijdens het eindconcert, ervoeren de leerlingen ook een gevoel van eigenwaarde. Hun mening telde op dat moment; hun mening was belangrijk en er werd naar geluisterd. Er was respect voor hun mening wat hun zelfvertrouwen vergrootte.

Triangulatie

Na het doen van literatuurstudie met betrekking tot de houding van de docent tegenover de leerling met weinig zelfvertrouwen, beseften de onderzoekers dat hetgeen ze gevonden hebben in de literatuur daadwerkelijk ook hebben terug gezien in het werken met de leerlingen van Happydale. De literatuurstudie gaf antwoord of bevestigde waar de houding van de leerlingen vandaan kwam. De interviews dienden nog eens als extra bevestiging, gezien de overeenkomsten met de literatuur en de observaties. Dit bevestigt voor de onderzoekers dat het antwoord dat ze ontlenen aan deze deelvraag door het gebruik van de verschillende databronnen correct en betrouwbaar is.

Conclusie deelvraag 4

Door het analyseren van de verschillende databronnen met betrekking tot de vraag: "Welke houding moet een basisschool docent uit Zuid-Afrika aannemen tijdens de muziekactiviteiten om het zelfvertrouwen van de leerlingen te vergroten?" zijn de onderzoekers tot de conclusie gekomen dat er geen specifieke houding is voor docenten om aan te nemen, ter bevordering van het zelfvertrouwen. Dit simpelweg omdat elke leerling uniek en anders is. Zo zijn er leerlingen met weinig zelfvertrouwen, die dit uiten door zich verlegen op te stellen. Er zijn ook leerlingen die weinig zelfvertrouwen uiten door zich agressief te gedragen of zichzelf te overschreeuwen. Vandaar dat het belangrijk is voor de docent



om te achterhalen waar het gedrag van de leerlingen vandaan komt. In de meeste gevallen is een positieve, supportieve houding van de docenten het meest effectief ter bevordering van het zelfvertrouwen.

In de onderstaande tabel staan nog enkele punten beschreven waar de docenten rekening mee dienen te houden bij het werken met de leerlingen ter bevordering van het zelfvertrouwen:

Houding	Doel
Structuur bieden.	Dit schept veiligheid waar de leerlingen baat bij hebben. Als een leerling zich veilig voelt, zal hij zich meer openstellen.
Positieve en gerichte feedback geven. Dit zowel op het gedrag (handelen) van de leerlingen, als op het product.	De leerlingen worden gewezen op hun mogelijkheden. Dit is bevorderlijk voor het zelfvertrouwen.
Respect hebben voor de leerlingen.	De leerlingen zullen hierdoor ervaren dat hun mening ook telt en van belang is.
Humor gebruiken.	Humor zorgt ervoor dat er snel contact wordt gemaakt. Het relativeert en het zorgt ervoor dat er veel gezegd mag worden.
Inspelen op interesses van de leerlingen.	Dit stimuleert de leerlingen door te gaan en verder te experimenteren op grond van hun interesses. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen hun grenzen leren verleggen.
Aangeven dat het maken van fouten toegestaan is.	Zo ervaren de leerlingen dat het niet erg is om fouten te maken. Dit zal ervoor zorgen dat ze meer durven te experimenteren en hun grenzen te verleggen.



5. Conclusie

In dit onderzoek is getracht een antwoord te verkrijgen op de volgende hoofdvraag:

Hoe kan het zelfvertrouwen van jongeren in de leeftijd van 12-15 jaar met een Licht Verstandelijke Beperking uit de townships van Zuid-Afrika worden vergroot door middel van muziek-agogische activiteiten uitgevoerd door basisschooldocenten?

Terugblik

Deze hoofdvraag is opgesteld, nadat de situatie van jongeren in de *townships* van Zuid-Afrika de interesse had gewekt bij de onderzoekers, die hier vier maanden zijn verbleven. Zij hebben met jongeren gewerkt aan zelfvertrouwen, maar kwamen erachter dat veel Europese materialen niet bruikbaar zijn in de Zuid-Afrikaanse *townships*. Zij zagen echter wel dat muziek een grote invloed had op het leven van deze jongeren. De inhoudelijke oriëntatie liet zien dat zelfvertrouwen ook te maken heeft met de omgeving. De jongeren wonen in *townships*, wat geen positieve werking op de jongere heeft. Omdat, zogezegd, de onderzoekers vonden dat muziek daadwerkelijk een bijdrage kon leveren aan het leven van de jongere, wilden zij onderzoeken hoe dit kon plaatsvinden.

Na het opstellen van de hoofdvraag, kwam in het verloop van het onderzoek verschillende deelvragen naar voren:

1. Hoe kan muziek bijdragen aan het vergroten van zelfvertrouwen van jongeren met een LVB in de leeftijd van 12-15 jaar?
2. Met welke aspecten moet rekening worden gehouden bij het werken aan zelfvertrouwen specifiek gericht op jongeren van 12-15 jaar met een LVB uit de *townships*?
3. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen muziek-agogische en muziektherapeutische activiteiten/interventies?
4. Welke houding moet een basisschooldocent in Zuid-Afrika aannemen tijdens het uitvoeren van muziekactiviteiten om het zelfvertrouwen van de leerlingen te vergroten?

Het antwoord op de verschillende deelvragen geven antwoord op de hoofdvraag:

Muziek kan bijdragen aan het zelfvertrouwen van jongeren. Vaak is er sprake van actief muziek maken, waarbij de jongere door middel van muziekactiviteiten zelfvertrouwen krijgt. Activiteiten en nevendoelen die vaak worden uitgevoerd om zelfvertrouwen te verkrijgen zijn het creëren van succeservaringen, het werken aan stemgebruik voor ik-besef, het geven en ontvangen van feedback, het samenwerken en het uiten en reguleren van emoties. Ook is het werken naar een eindproduct en het opvoeren hiervan een goede manier om jongeren te motiveren en te werken aan zelfvertrouwen. Specifiek aan de doelgroep 'jongere met een LVB uit de *township*' is dat zij vaak geen support hebben van hun thuissituatie en niet opgroeien in een stabiele omgeving. Om te werken aan zelfvertrouwen bij jongeren is het dan ook van belang dat je de omgeving betreft. Ook zij moeten leren wat het belang is van zelfvertrouwen bij jongeren en hoe zij dit kunnen bereiken.

Docenten kunnen werken aan dit zelfvertrouwen, mits zij de juiste houding aannemen. Deze juiste houding is supportief zijn, geven van feedback en het prijzen van de jongere wanneer hij zichzelf heeft verbeterd of iets goed doet. Ook moet de jongere eigen inbreng kunnen hebben.

Er is een verschil tussen muziektherapie en muziek-agogie. Muziek-agogie kan worden uitgevoerd door docenten. Zij werken met muziek als middel aan sociaal-emotionele doelen. Het verschil met muziektherapeuten is dat zij niet daadwerkelijk interveniëren in het medium; zij leggen muzikale spelen uit en voeren dit uit met de klas. Hierbij hoeft je ook niet muzikaal vaardig te zijn, zoals een muziektherapeut dat moet zijn.

Samenvattend antwoord op de hoofdvraag

Dit alles leidt tot het volgende antwoord op de hoofdvraag: **hoe kan het zelfvertrouwen van jongeren in de leeftijd van 12-15 jaar met een licht verstandelijke beperking uit de townships van Zuid-Afrika worden vergroot door middel van muziek-agogische activiteiten uitgevoerd door basisschooldocenten?**

Het zelfvertrouwen van de jongere van 12-15 jaar met een LVB uit de *townships* van Zuid-Afrika kan



worden vergroot door docenten door muzikale spelen uit te voeren, waarvan het bewezen is dat ze werken en werken aan de subdoelen die vallen onder zelfvertrouwen. Hierbij nemen zij een sensitieve, open houding aan en complimenteren en respecteren ze de jongeren. Waar nodig geven zij op de juiste wijze feedback.

Het uitvoeren van bewezen muzikale activiteiten die leiden tot zelfvertrouwen is moeilijk voor docenten om zelf te bedenken, omdat zij niet de ervaring hebben met muzikale activiteiten. Er zijn richtlijnen nodig, geschreven door professionals, op welke wijze de activiteiten moeten worden uitgevoerd. Echter, ook moet de omgeving van de jongere worden betrokken bij dit alles, omdat het werken aan zelfvertrouwen binnen de school afdoende is. Er moet dus een koppeling worden gemaakt tussen de muzikale activiteiten binnen de school en daarbuiten.

Generalisatie

De reikwijdte van het antwoord op hoofdvraag is van toepassing op doelgroep docenten die werken met jongeren uit de townships van Zuid-Afrika in de leeftijd van 12-15 jaar met een LVB. Voor andere doelgroepen en andere sloppenwijken uit andere landen is dit antwoord niet geheel sluitend. Hiervoor zullen mogelijk andere voorwaarden gelden en andere aspecten moeten worden onderzocht.



6. Aanbevelingen

In dit onderzoek is er gekeken naar het toepassen van muziek om zelfvertrouwen te krijgen bij jongeren met een LVB in de leeftijd van 12-15 jaar. Naar aanleiding van dit onderzoek zijn er enkele aanbevelingen naar voren gekomen, die in het onderstaande stuk worden weergegeven.

In eerste instantie is het van belang kritisch te kijken naar de manier van onderzoeken van de onderzoekers. Tijdens het vooronderzoek kwamen er veel zaken aan het licht, die niet allemaal in directe relatie stonden met het onderwerp. Echter, deze onderwerpen vonden de onderzoekers wel interessant. Het is goed om in volgend onderzoek te blijven beperken tot uiterst relevante zaken. Helemaal wanneer er een tijdsdruk is, zoals bij dit onderzoek het geval was. Een andere aanbeveling gaat over het interviewen van de professionals. Het is goed om zoveel mogelijk professionals te interviewen, maar het is lastig om dit in een kort tijdsbestek te regelen in Zuid-Afrika. Aan te raden valt om op tijd te beginnen met het vinden van deelnemers voor het interview.

Dit onderzoek heeft zich gericht op jongeren met een LVB van 12-15 jaar in de *townships* van Zuid-Afrika. Echter, ook jongeren zonder een LVB in de *townships* hebben zelfvertrouwensproblematiek. Zij leven immers ook in een onstabiele situatie. Het verstandelijke niveau van hen ligt echter hoger en ook het verkrijgen van zelfvertrouwen werk voor hen anders. Het is in een vervolgonderzoek interessant om dit te onderzoeken en te bekijken op welke wijze deze doelgroep kan worden geholpen doormiddel van muziek.

Andere relevante doelgroepen zouden kunnen zijn: kinderen met een LVB in de *townships*, kinderen zonder een LVB in de *townships*.

Zoals beschreven in de conclusie, is het daadwerkelijk mogelijk om te werken aan het zelfvertrouwen van jongeren door docenten. Echter, er zijn professionele richtlijnen nodig. Een aanbeveling is dan ook om een module of een handleiding te schrijven voor de docenten, waarbij de resultaten van dit onderzoek zijn meegenomen. Deze module kan geschreven worden door muziektherapeuten. Op deze wijze worden de resultaten omgezet in een concreet product, wat de behoefte van de docenten en jongeren met een LVB in de Zuid-Afrikaanse *townships* tegemoet komt.

Tot slot, wanneer men een (Zuid-)Afrikaanse kwestie wil onderzoeken, raden de onderzoekers aan om ook daadwerkelijk naar Zuid-Afrika te gaan. Voordat de onderzoekers naar Zuid-Afrika gingen, hadden zij veel onderzocht betreffende de cultuur, economie en sociale situatie aan de hand van literatuur. Eenmaal in Zuid-Afrika aangekomen, bleek dat de situatie in het echt toch anders was dan onderzocht. De eigen observaties en de eigen bevindingen hebben tot een betrouwbaar antwoord geleid. Wanneer de zaak alleen van afstand was onderzocht, was het antwoord op het onderzoek nooit allesomvattend geweest. Het participeren in de cultuur van het desbetreffende land is van groot belang geweest bij het doen van dit onderzoek.



Bronvermelding

American Psychiatric Association (2000). Zwakzinnigheid. In: *American Psychiatric Association* (p. 82). Washington, DC: Author.

Arbau, K. A., Coplan, R.J., & Weeks, M (2010). Shyness, teacher- child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *Magazine International Journal of Behavioral Development*, Jrg 2010 (nr 34), 256-269.

Bakay (2014). Onderwijs in Zuid-Afrika. *Zuid-Afrika*. Geraadpleegd op 13 maart 2015 via http://www.zuid-afrika.nl/id/1/185/onderwijs_in_zuid-afrika/.

Bas, R. (2013). Criminaliteit in Zuid-Afrika. *Rinke Bas*. Geraadpleegd op 13 maart 2015 via <http://www.rinkebas.nl/post/22377143198/criminaliteit>.

Beer, Y. de. (2011). De kleine gids: Mensen met een licht verstandelijke beperking. Deventer: Kluwer.

Bokhoven- van Wenseveen, N. (2006) Het voorkomen van faalangst. In: N. Bokhoven-van Wenseveen, Kinderen en faalangst. (pp 28-33). Amersfoort: Kwintessens.

Bruggen, I. de. (2015) Spel en ontwikkelingsmateriaal. *Expertje 1*. Geraadpleegd op 26 maart 2015 via http://www.ipsedebruggen.nl/files_content/nieuws/publicaties/Expertje-1-Spel.pdf.

Bruscia, K. E. (2001). *64 technieken bij improvisatorische Muziektherapie*. (P. van der Berk, Vert.). Amersfoort: Hogeschool Utrecht. (Oorspronkelijk werk gepubliceerd in 1987).

Cooper, P.J., Tomlinson, M., Swartz, L., Landman, M., Molteno, C., Stein, A., McPherson, K. & Murra, L. (2009). Improving quality of mother-infant relationship and infant attachment in socioeconomically deprived community in South Africa: randomised controlled trial. *The British Medical Journal*, 338, 1-8. doi:10.1136/bmj.b974.

Coplan, R.J., & Prakash, K (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Magazine Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 143-158. doi: 10.1016/S0885-2006(03)00009-7.

Coulton, C.J., Crampton, D.S., Irwin, M., Spilsbury, J.C., Korbin, J.E. (2007). How neighborhoods influence child maltreatment: A review of the literature and alternative pathways. *Child Abuse & Neglect*, 31(11-12), 1117-1142.

Dos Santos, A. (2005). The role of culture in group music therapy in South Africa. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. Geraadpleegd op 19 maart 2015 via <https://voices.no/index.php/voices/article/view/225/169>.

Ensie (2011). Zelfvertrouwen. *Definitie en betekenis*. Geraadpleegd op 22 oktober 2014 via <http://www.ensie.nl/redactie-ensie/zelfvertrouwen>.

Esbach, F., Hensen-Cornelissen, A., Hof, C. van 't. & Staaij, van der, J. (2006). Verstandelijke beperking. In: H. Smeijsters (red.), *Handboek muziektherapie. Evidence based practice voor de behandeling van psychische stoornissen, problemen en beperkingen* (pp. 299-314). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Fas stichting (2015). Wat is fasd. *Fas stichting*. Geraadpleegd op 14 maart 2015 via <http://www.fasstichting.nl/wat-is-FASD.php>.

Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis- stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74(1), 257- 278.

Hofstede, G., Hofstede, G. & Minkov, K. (2012). Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Business Contact.



- Hulscher, Y.** (2008). Begrippenverduidelijking in de OMB. In: Y. Hulscher, *Werken in de muziek* (pp 18-19). Langedijk: Gigaboeken.
- Jong, W. de & Lange, E. de.** (2015). Leven in sloppenwijken. *One world*. Geraadpleegd op 13 maart 2015 via <http://www.oneworld.nl/atlas/mdg-7-leven-sloppenwijken>.
- Kaldenbach, Y.** (2005). Cognitieve therapie bij een veertienjarige adolescent zonder vermijdingsgedrag. *Tijdschrift Kind en adolescent praktijk*, 4(1), 3-12. doi:10.1007/BF03059562.
- Kooijman, K. & Wolzak, A.** (2004). Verkennende studie preventie kindermishandeling. Utrecht: NIZW Jeugd.
- Koomen, H. & Split, J.** (2011). Emotionele en gedragsproblemen. In: P. de Jong & H. Koomen. *Interventie bij onderwijsproblemen* (pp. 116-120). Amsterdam: Child Development and Education.
- Lokerse, M.** (2013). Een light-training. In: M. Lokerse, *Ga d'r maar uit* (pp 97-103). Amsterdam: SPW.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B.** (1999). Charting the realationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child development*, 70(4), 910-929.
- Man-Mul, A.** (Stichting Ubuntu Nederland) (2014). *Ubuntu filosofie*. Wat is ubuntu. Geraadpleegd op 2 mei 2015 via <http://www.ubuntu-nl.nl/wat-is-ubuntu>.
- Manson, N.F.** (2014). The Diversity of African Musics: Zulu Kings, Xhosa Clicks, and Gumboot Dancing in South Africa. *General Music Today*, 27(2), 30-35. doi:10.1177/1048371313493287.
- Mispelblom Beyer, I.** (2015). Hechting. *Goed gehecht*. Geraadpleegd op 1 april 2015 via <http://www.goedgehecht.nl/php/hechting.php>.
- Nieuwebroek, A. & Ruigrok, J.** (2004). Angst: vechten of vluchten. In: A. Nieuwebroek & J. Ruigrok, *Overwin je faalangst* (pp.13-15). Amsterdam: Ten Have.
- Nieuwenhuijzen, M. van., Orobio de Castro, B. & Matthys, W.** (2006). LVG jeugdigen: Specifieke problematiek en behandeling. Utrecht: Landelijk Kenniscentrum LVG.
- NMMU** (2015A). Education Prospectus. *Admission*. Geraadpleegd op 14 maart 2014 via <http://www.nmmu.ac.za/www/media/Store/documents/apply/admission/quickdoc/prospectus/2015-Education-Prospectus.pdf>.
- NMMU** (2015B). Minimum entry requierements. *Admission*. Geraadpleegd op 14 maart 2014 via <http://www.nmmu.ac.za/Apply/Admission/Minimum-entry-requirements>.
- NVVMT** (2009). Muziek en therapie. *Wat is muziektherapie?* Geraadpleegd op 07-04-2015 via <http://www.nvvt.nl/muziektherapie/muziek-en-therapie>.
- O'Mara, A.J., Marsh, H.W., Craven, R., & Debus, R.L.** (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181–206.
- Ott, P.** (2011). Music for Special Kids. Musical Activities, Songs, Instruments and Resources. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Pavlicevic, M. & Ansdell, G.** (2004). Community Music Therapy. London: Jessica Kingsley Publishers.



Pavlicevic, M. (2002). South Africa. Fragile Rhythms and Uncertain Listeners: Perspectives from Music Therapy With South African Children. In: J.P. Sutton (eds.), *Music, Music Therapy and trauma. International Perspectives* (pp. 97-118). London: Jessica Kingsley Publishers.

Roberta (2011). Negatief zelfbeeld: oorzaken, gevolgen en behandeling. *Mens en Samenleving*. Geraadpleegd op 14 maart 2015 via <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/sociaal/62606-negatief-zelfbeeld-oorzaken-gevolgen-en-behandeling.html>.

Robins, W. R., Kali, D., Trzesniewski, H., Brent Donellan, M. (2012). A Brief Primer on Self Esteem. *The Prevention Researcher*, 19(2), 3-7.

Roelofs, J. (2015). De manke vergelijking tussen de 'werkelijkheid' en het 'ideaalbeeld'. Confidence Psychologisch Adviesbureau. Geraadpleegd op 14 maart 2015 via <http://zelfvertrouwen.nl/page.php?page=117>.

Roethof, M. & Uslu, M. (2010). *Uit de Ghetto Champs* [documentaire]. Hilversum: NOS.

Roosjen, K. van. & Berg, T. (2010). Risicofactoren en beschermende factoren voor kindermishandeling. *Nederlands Jeugd Instituut. Kennis over jeugd en opvoeding. Onderzoek*. Geraadpleegd via http://www.nji.nl/nl/Risicofactoren_kindermishandeling.pdf.

Schweizer, C. (2006). Verschil moet er zijn... : begeleiden en behandelen door de creatief therapeut en de 'creatief agogisch werker'. *Tijdschrift voor vaktherapie*, 2006(2), 28-35.

Smeijsters, H. (2006) Verklaringsmodellen. In: H. Smeijsters, *Handboek Muziektherapie. Evidence based practice voor de behandeling van de psychische stoornissen, problemen en beperkingen* (pp. 91-92 & pp.112-113). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Soudijn, K. (2010). Psychoanalytische theorieën. In: Van der Molen, Perreijn, Van den Hout (Red.) (2010), *Klinische Psychologie. Theorieën en psychopathologie* (pp. 211-255). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Spits (2013). Baby gehandicapt zuipen voor bijstand. *Buitenlands nieuws*. Geraadpleegd op 12 april 2014 via <http://www.spitsnieuws.nl/archives/buitenland/2013/01/baby-gehandicapt-zuipen-voor-bijstand>.

Thijs, J.T., Koomen, H. M. Y. (2008). Task- related interactions between kindergarten children and their teachers: The role of emotional security. *Infant and Child Development*, 17(2), 181-197.

University of Witwatersrand (2015). Admissionrequirements. *Undergraduate*. Geraadpleegd op 12 maart 2014 via <http://www.wits.ac.za/prospective/undergraduate/admissionrequirements/11644/matricnsc.html>.

Vrolijk, D. (2015). Wat veroorzaakt een negatief zelfbeeld. *Allegrow Coaching & Training*. Geraadpleegd op 12 maart 2014 via <http://www.allegrow.nl/blog/wat-veroorzaakt-een-negatief-zelfbeeld>.

Wegwijzer Jeugd & Veiligheid (2015). LVB jongeren en criminaliteit. *Wegwijzer Jeugd & Veiligheid*. Geraadpleegd op 12 maart 2014 via <http://www.wegwijzerjeugdenveiligheid.nl/onderwerpen/lvb-jongeren/>.

Wijck, I. van. (1955). Het Muziekspelenboek. Spelsuggesties voor (ortho)pedagogisch gebruik. Baarn: Uitgeverij Intro.

Wood, S., Verney, R. & Atkinson, J. (2004). From Therapy to Community: Making Music in Neurological Rehabilitation. In: M. Pavlicevic, & G. Ansdell (Eds.), *Community Music Therapy* (pp. 48-62). London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.



Woodward, C (2007). Nation Building- One Child at a Time: Early Childhood Music Education in South Africa. *Arts Education Policy Review*,109(2) , 33-42. doi: 10.3200/AEPR.109.2.33-42.

Zoon, M. (2013). Kenmerken en oorzaken van een licht verstandelijke beperking. *Nederlands Jeugd Instituut. Kennis over jeugd en opvoeding. Onderzoek.* Geraadpleegd via http://www.zat.nl/nji/dossierDownloads/LVB_Kenmerken_en_oorzaken.pdf.

Bronvermelding figuren

Figuur 1: Eigen fotomateriaal

Figuur 2: Zelfgemaakt, gebaseerd op literatuur.

Figuur 3: **Wood, S., Verney, R. & Atkinson, J.** (2004). From Therapy to Community: Making Music in Neurological Rehabilitation. In: Pavlicevic, M. & Ansdell, G. (Eds.), *Community Music Therapy* (p. 61). London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Figuur 4: Zelfgemaakt, gebaseerd op interview met C. Joubert.

Figuur 5: Gebaseerd op het figuur uit: **Schweizer, C.** (2006). Verschil moet er zijn... : begeleiden en behandelen door de creatief therapeut en de 'creatief agogisch werker'. *Tijdschrift voor vaktherapie*, 2006(2), 28-35.

Figuur 6: Gebaseerd op het figuur uit: **Schweizer, C.** (2006). Verschil moet er zijn... : begeleiden en behandelen door de creatief therapeut en de 'creatief agogisch werker'. *Tijdschrift voor vaktherapie*, 2006(2), 28-35.

Figuur 7: Zelfgemaakt, gebaseerd op literatuur.



Bijlagen

<u>Onderdeel:</u>	<u>Pagina:</u>
1. Gedragcodes HBO-onderwijs	p. 38
2. Interview Christine Joubert	p. 39
3. Interview Hans Notermanns	p. 45
4. Interview Martina de Witte	p. 53
5. Interviews docenten en directeur Happydale Special School	p. 59
6. Uitgebreide inhoudelijke oriëntatie	p. 68
7. Weergaven uit notulen	p. 76
8. Enquête docentenopleiding <i>middle group</i> Happydale	p. 79
9. Bijlagen deelvraag 1	p. 80
10. Bijlagen deelvraag 2	p. 82



Bijlage 1 Gedragscodes HBO-onderwijs

Voor het doen van ethisch verantwoord onderzoek is het van belang dat er wordt gehouden aan de gedragscodes die zijn opgesteld voor het doen van onderzoek op het HBO-onderwijs. De onderzoekers, Jonina Gervink en Bettine van der Sluis, hebben dit gedaan op de volgende wijze:

Een voorwaarde voor het onderzoek is dat het **professionele en maatschappelijke belang** wordt gediend. Er moet een bijdrage zijn geleverd aan kennis- en theorieontwikkeling met toepassing op de praktijk. Het onderzoek dat is uitgevoerd is een uiterst maatschappelijke kwestie in Zuid-Afrika en komt voort uit een kwestie uit de praktijk. Door dit onderzoek is de praktijk als het ware met de theorie verbonden en er is gezocht naar een professioneel verantwoorde oplossing. Deze oplossing dient het maatschappelijk belang van de docenten en jongeren uit de *townships* van Zuid-Afrika.

Een ander belangrijk aspect is dat de onderzoekers aan het HBO onderwijs **respectvol** zijn. Respect is van groot belang geweest bij dit onderzoek. Veel gegevens kwamen voort uit participerende observaties, die volledig anoniem zijn weergegeven, met toestemming van de desbetreffende personen. Vermeldenswaardig is het feit dat er een andere cultuur onderzocht is. Een andere cultuur heeft andere normen en waarden, die soms tegen je eigen professionele normen en waarden ingaan. Dit weten te respecteren en zonder waardeoordeel te beschrijven is een onderdeel van respect en daarmee dus voor groot belang geweest voor de onderzoekers.

Onderzoekers aan het HBO onderwijs zijn **zorgvuldig**. Er is in dit onderzoek nagestreefd zorgvuldig te werk te gaan. Hiervoor is een onderzoeksmethode uitgeschreven en nagevolgd. Alle bronnen zijn volgens de APA- norm weergegeven. Uiteraard is alle data zorgvuldig bewaard en genoteerd, zodat de onderzoek-wegen navolgbaar zijn.

De bronnen zijn afgewogen op kwaliteit en publicatiedatum. Er zijn niet klakkeloos meningen en onderzoeken overgenomen, de onderzoekers hebben zelf nagedacht over de relevantie en de betrouwbaarheid. Dit hebben ze mede getest door verschillende data bronnen te gebruiken en hier de uitkomsten van te vergelijken en analyseren.

Integer zijn is van groot belang bij het doen van onderzoek. Er is geprobeerd om op alle vlakken kritisch en onafhankelijk te zijn ten behoeve van het onderzoek. Beide onderzoekers hebben in een logboek vastgelegd wanneer er is gewerkt en op welke wijze, hierdoor kan worden gecontroleerd hoe de onderzoekers te werk zijn gegaan. Eerlijkheid is een belangrijke waarde voor de onderzoekers, waardoor zij hebben getracht ten allen tijde zo compleet en duidelijk mogelijk te zijn betreffende het weergeven van literatuur, interviews en participerende observaties. Ook met betrekking tot het analyseren en het trekken van conclusies was eerlijkheid van belang.

Tot slot is **verantwoording** een belangrijk sleutelwoord bij het doen van onderzoek. In dit onderzoek is beschreven waarom het onderwerp relevant is om te onderzoeken. Ook is de onderzoeksmethode verantwoord. Op deze wijze is na te volgen op welke wijze het inventariserend onderzoek tot stand is gekomen. Iedere deelvraag heeft een duidelijke opbouw, waarbij het duidelijk is hoe het antwoord op de deelvraag tot stand is gekomen. Dit alles leidt uiteindelijk tot het antwoord op de hoofdvraag. Verantwoording heeft ook te maken met het kritisch kijken naar je eigen handelen. In de aanbevelingen wordt hierop teruggeblikt, middels het geven van aanbevelingen voor een volgend onderzoek. Ook wordt hier doorverwezen naar een manier om het onderzoek concreet in de praktijk te brengen. Zo kan worden getest of het onderzoek daadwerkelijk bijdraagt aan een oplossing voor het probleem.



Bijlage 2 Interview Christine Joubert

Interview met Christine Joubert, muziektherapeute in Port-Elizabeth Zuid-Afrika.
Skypegesprek van 01-04-2015 om 13 uur, Nederlandse tijd.

Deelnemers:

Christine Joubert (geïnterviewde)
Jonina Gervink (onderzoeker)
Bettine van der Sluis (onderzoeker)

Voorinformatie:

Maranatha: Eén van de projecten waar Christine Joubert werkt als muziektherapeute. Dit is een project met weeskinderen.

New Brighton: Dit is een *township* van Port-Elizabeth.

Xhosa: Een zwarte bevolkingsstam van Zuid-Afrika, die voornamelijk in de *townships* leeft.

Happydale: De basisschool waar de onderzoekers een project hebben opgezet.

Kwazakhele: Dit is een *township* van Port-Elizabeth.

Bettine: Can you tell something about your work as music therapist with children and youth in *townships*?

Christine: Does that mean working in the *townships* with them or does that mean children who come from that area?

Jonina : That come from that

C: And you mean, the *township* you mean is a low social economic status and possibly violence and neglect, maybe something like that?

B: Ja,

C: Uuhm. So say the question again?

B: Can you tell something about your work as music therapist with children and youth in *townships*?

C: Uuhm, okay. That is quite a broad question, as you know, that 80% percent of the children come from *townships*. So if you work in a school or in any setting, you will find children that come from that background. Uuhm, even in like the mainstream schools, you will find children that come from that type of area. So you will always work with them. They are just normal children and they are naughty, they are good, they study hard, they don't study hard. They come from that situation, but they sometimes have to work a little bit harder than other kids as they don't always have someone that look after them as they come home. They don't have, maybe, a stable life, so there are other issues that a typical child usually wouldn't have to deal with. So they have to deal with, uuhm, they have to deal with an unstable family life, they have to deal with not enough food maybe for them. Uuhm, they have to deal with maybe violence at night time and they have to also deal with, what did I just thinking, like, I mean, a lot of people live in the house with them, so they don't have their own, like private space. So I guess, and then again, there are other kids from the *township* area that are well-off, you know, as you saw yourself, there are maybe sometimes really big houses in the *township*, 'cause people like to live in their own culture and experience that culture for themselves. Uuhm, where they feel comfortable. But it is not always the best suburb to live in, because there is, you know, poverty all around you, so that's what the kids see. So in the positive side, these kids grow up stronger. They have, uuhm, they are streetwise. And they know how to be independent as well.. So, yeah...

B: And do you see difference in children you work with that are not from the *townships* and children that have a background in the *townships*? Is there a difference?

C: I have to see, it depends on what the situation is for the, for all the children, because you find children that live in Summerstrand, which is a high nice suburb, that will have similar issues, that also have an unstable family, uuhm maybe even worse, because their parents are drinking and alcohol and drugs and that type of things. Where as a child from the *township*, he comes from a nice family, his parents, both of his parents work hard, uuhm, it's really, really difficult to say that in a South African context, because we, we have such diverse issues and it is spread all along, like everywhere you



know. I think, uuhm, children that live in the *township* are a little bit more exposed, they can be more exposed to real life in South Africa, where children... They are more real, a little bit more. They know who they are and they are a little bit more secure as a person, where as a child that grows up in a suburb, where a nice suburb is protected from poverty, and protected from those type of things. So maybe in that regard they different.

J: Okay.

C: But I think, if you know the child's background and you where they're from. For example, they're from Kwazakhele and the mother doesn't feel responsible and the father doesn't feel that. You have to deal with that issue. Everyone is unique.

B: Okay, uuhm.

C: Okay, next question, do you learn, during your studies, how to work with, uuhm, children from *townships*...

B: ... of from local background, do you such as specific information about it?

C: Uuhm, ja, because we all, if you, you know, before I studied, I wanted to study in Australia, and then I spoke to the lectures in Australia and they were keen: let's do that. I think, than I spoke to the people in Pretoria, South Africa. And they said: "if you want to work in South Africa, you need to study here, because our way to dealing with our issues as South African are very different to how Australians deal. Because we have such a complex history, and we have, uuhm, and we have, uuhm, problems with our people where they live. We don't always deal with the same problems, we have to same problems as the western country, but we also have the history, that we have to deal with and, uuhm, poverty and crime, which are such things that are not really high in our country. So yes, we do. Because, when we study, we immediately put in that situation where we work with those type of issues, like straight up. That's why are course is a master's degree, because you can't, you know, if you come from a first year and you just finished school, and now you have to deal with all these complex issues, it's very difficult for you to handle as well. But if you're a master student, you have a little bit more life experience and all that, so yes, in our course we do deal with that immediately. Because our practical is at public hospitals, it's at, uuhm, community centers, you know, we cover the whole ranch. So yes, we deal with that type of thing. And in supervision, it is pretty much the only way that we get information and also we study, we take some things from ethnomusicology, which is like a traditional, uuhm, studies of music, where we learn from our traditional way of music and we learn traditional songs and all the different cultures, seen that we have like thirteen million different cultures in South Africa. (Laughing) We learn different songs and we learn different cultural traditions of music, yes.

B: Okay

J: Nice

B: And, uuhm, can you, uuhm, maybe you said something about it before, but can you tell us what is the hardest part about working with those children, but also what is the most beautiful part about working with those children?

C: Uuhm, the hardest part is, the emotional issues, I think that kids deal with, that I think, maybe specifically in South Africa, because they face such diverse issues, they have so many different things going on as poverty, maybe an unstable family, they have drugs, all those type of things, so the emotional side of it is the hardest part. That you know, that this child comes from this horrible situation and by the age of four or five years old, he already had to go through that experience. Uuhm, and in, you as a therapist have to meet that person where they are. And that is very difficult, I think, because I don't have that same experience. And I have to meet him, you know, in music, because that is what we do. We meet them, we match them and then we try to build a relationship. But the same that, as well, is because music is such a wonderful tool. It's so easy to make that relationship with someone through music, uuhm, and when you establish that relationship, I think that the most beautiful part is when they trust you so easily and they express themselves so freely and you can see all their emotional issues coming out through the music and you can contain it. Uuhm, which is, I think, and when you see them becoming and growing a little bit more, you know, through the music, I think that is probably the uuhm... Okay, let me sum up: the difficult part is the, dealing with their problems, with the emotional issues that they have. And the nice part is see them grow and put that behind them, you



know, it doesn't eat them, it makes them better people.

B: And, uuhm, can you tell us, uuhm, how do you make that relationship. Is there a specific way how you do it?

C: Well, because we are music therapists, are tool is music and that is our way of establishing relationships, because music is a way of communication. It is the way of interaction and it's a non-judgmental, in a very positive way, to make a relationship with someone. Cause there is no right or wrong in the way you are playing. And there is no judgment on how you are playing. So the way you are playing, is the way you play and because as music therapist we have the tool to meet that person where they are in the music. That is I think, how we, it's easy to establish the relationship than. Uuhm, that person feels he's been listening to. Because someone is not telling him don't do that, don't do that. It's all positive. Music making is a positive experience most of the time, I think.

B: Okay, that where all the questions about *townships* I think. Now we have some questions about culture.

J: Uuhm, ja. During your work do you have to deal with a lot of cultural differences? And in what way do you see those cultural differences?

C: In which ways do I see them?

J: Ja

B: Do you have to deal with it and how do you see it?

C: Uuhm, yes, every day. Every single thing that I do, I see a different culture. Uuhm, and the way I see it is in language and in behavioral things.

J: Ja?

C: In child's behavior. Uuhm, and also in their way of reacting to certain things. So different cultures react to.... So for instance I have a drum, a djembe drum, and I give that to, uuhm, a Xhosa boy. And he'd love it. He would play on it, because that's his... he recognizes it as a cultural thing. I give that same drum to a white girl, she will be like, uuhm, pick it up and like look at it and "hey, what must I do with this thing?" and maybe play like a little bit and stops like "I don't know how to play this", you know? That's uuhm, that's a very stereotypical way, a very direct, but uuhm, that's I think probably the biggest thing that I see. It's that how, how different cultures treat different instruments. And maybe the same with technology. So for instance, I have a keyboard and the same white girl would like: "oeeh, I play on the piano and the keyboard", where the Xhosa boy would be like, you know, "I play a rhythm, I don't really play in melodies so much". Rhythm is more important than melody, where in another culture, melody is more important than rhythm. So I think, I think, that is, that ja... Ooh, and language as well, because sometimes you do have to speak to your clients. It's not always just music making, uuhm, and also songs that they listen to. And how you can meet somebody, when you don't know their culture. But if you a song, a song they might know, then you really have an establishment. But if you don't know that song, they kind of staying away a little bit.

J: Hmm.

C: Yes.

B: Okay, and uuhm, because you are a white music therapist.. and is it for you harder to work with, uuhm, Xhosa boys and girls or is it not harder for you?

C: No

B: Because it is a different culture...

C: I, I prefer that. (Laughing)

B: And why?

C: Uuhm, it's just, it's not, I don't really find an issue with working with different cultures. It's just something.. because I've grown up with different cultures, I've lived in many different country's before where they do music therapy as well. It's just, it's, the challenge of working with different culture, it's not really so much of a challenge anymore. It's more the, it's more a tool for me. Because now I think a little more about my client, that is so different to me. But also then, and sometimes I don't see myself as a white music therapist working with a Xhosa boy, I just see myself working as a therapist with a little child. And I don't really see the cultural difference so much. It's only when they are grown, like maybe an adult or teenager, where cultural plays a more important roll. That uuhm, because I only, mostly work with young children and also now and then teenagers. I don't really see the cultural



differences so much. And I don't come in to a session: "ooeh, he's different culture to me". It's just a music therapy session and we are here to make music together.

B: hmmm. And do you also learn from the different cultures?

C: Ooh ja, for sure. If uuhm, I mean, I'm not a very rhythmical person. I think I grown into a rhythmical person. Because half of my country respond to rhythm. I also have learned a lot from that. And even from my clients, showing me, a lot of the time I have clients that a much better drummers than I am or much better pianists. So they, they teach me new things all the time. So I think in every session, even working with kids on an Autistic spectrum, they have such different view of everything. So it's not just cultural, maybe Autism is also a culture. Because they've such a different view. Every session I learn seeing the world in a different way. And I think that's the important thing. And if you open, as a therapist you come to a session and you're open for new ideas. Even from responding to what your client brings, that's the most important thing. It's not really about what you bring to a session. It's more about what your client brings and your willingness to adapt to your client. Yes.

J: Nice. Uuhm...

B: Okay, next question. Uuhm. Okay, now we have some questions about self-esteem; working on self-esteem with music. First question: do you work with children or youth on the goal self-esteem?

C: Yes, a lot! Exactly I've one client now, that I work with.

B: And are that, uuhm, is that somebody who is mentally challenged? Or what kind of uuhm?

C: Uuhm, he's a typical teenager, but he's been bullied. Uuhm, and he comes from a really interesting family. But he's been bullied at school. And it's just because of his, yes, I think his family, everybody is quite loud and quite, uuhm, they're love talking. And there is a very dominant person in their family, so he's always in the background. Uuhm, so I think, from that situation, he screwed out his whole school years. He's now in grade seven, which is twelve, twelve years old or thirteen years old. Uuhm, he's been bullied since grade two, I think. Uuhm, but different people, not the same person. So, uuhm, it tells me something about his personality and how he is. He's not mentally challenged, he's exactly very smart, uuhm, and curious about things. But he's not really, he doesn't have the self-esteem to stand up for himself or the way he deals with things, is he talks a lot. And he doesn't listen to anyone. So that's another work, like he feels secure when he talks a lot and he doesn't have to listen to anyone. Because he doesn't have to react to anyone. Because I think he feels, he doesn't have a good responds. So he'll rather talk than listen.

Uuhm, mentally challenged, self-esteem, yes. I think of a few that I have. Yes, I have quite a few on Autistic spectrum and also with ADHD. Ja.

B: And how do you work with them, uuhm, through music on self-esteem?

C: Uuhm, you mean special activities that we will do?

B: Yes, something like that, ja.

C: Uuhm, well, uuhm most of my clients, ja, I see on an individual basis. And we will do, so for instants, the drumming activity, where they will have to be, they have to be the leader and I will follow them. Or than when it will change, you know in, like I explain to them: "in music that, sometimes, someone is the leader and sometimes, someone is the follower". But in giving them that experience of leading something that they are in charge of completely is maybe, uuhm, an experience they can take with too say to somebody: "I was in charge of it completely, so I am empowered trough that." Uuhm, what other activity... I think also, just anything that you tell your client or you let your client know that you, they are being listen to. Someone is listening to them, no one is interrupting them, when they talk or when they play. Uuhm, and they, but, also guided you know. Not interrupting, but guiding them in the musical containment, because if you just let them go, than it also, especially with mental issues, so it's always having a specific structure of a song. So for instance, you take a known song and you have that structure that you guide them through it. And they are the leader of how they want to play that song.

B: Okay

C: Something like that

B: And, uuhm, are there also children who don't dare to be the leader, because they don't have self-esteem?

C: Yes, there's lots.



B: And then? What are you doing then?

C: Uuhm, well, than I will be the leader. But, as you know, through music, the music can change very quickly. And I, as a therapist, can allowed the other player to take the lead, without them even knowing that they are taking the lead. And there's a way, well again talking about matching somebody: so I will start playing something, and they just fill in. But as soon as you match someone, and as soon as they have realized that: "listen, someone is listening to me. I am in a safe space". Than they will usually adventure out, out of their comfort zone. And they will starting to make more musical sounds or more phrases, than you allow than to take over. So it's just, I guess, take patience and just listen to your clients and adapt to how they are playing. Because, ja, even if I am the leader, most of the time, uuhm, eventually will change if that client feels safe and listen to.

B: Okay.

C: And, and another thing is, music is such a natural two-way-communication-thing. You have to have to people, in uuhm... if you are two people making music, to people being hurt. And especially if it is a different instrument. So if that person plays on the drum and I play guitar. Guitar is soft and it has, it always have, you know, I can't play too much, uuhm, with a guitar. But a drum, you can really take over a session. And that person will be heard when he plays the drum and I am on the guitar. You know, or something like that. Choice of instruments, I guess.

B: Okay, uuhm. Do you think there is a different to work on self-esteem with children from, uuhm, from a *township*, or from a better background?

C: I think, if the child suffers self-esteem, that doesn't matter where they from or what their background is. Because self-esteem is something that obviously they got somewhere. Uuhm, it's not something that they were born in. It's something, an experience they have when they were young, or something, or, uuhm. And it doesn't matter what your background is. If you have self-esteem issues, you have self-esteem issues. No matter where you're from.

J: Okay

C: I can have a self-esteem issue as well as Zjanta, who comes from New Brighton. Doesn't matter , do you understand? We have that issue.

B: Yeah, I understand.

C: Ja.

B: And, uuhm, because you said before that children in the *township* don't always have a support background, like family who take care for them. And uuhm, do you think that it is important, when you work in your session on self-esteem, that also at home for the children is their support? Because does it work otherwise do you think, when you only work in a session, and at home, they don't have that supporting on self-esteem.

C: Uuhm, ja that, again, that's difficult, because, as you know, they also, if they have a self-esteem issue, it's not the only issue that they got. Especially the kids that you worked with, at Happydale. I mean, they have, they have a mental illness, they have possibly no support at home. They maybe, uuhm, face with violence and neglect. So, it's not just self-esteem that they are struggling with. They are struggling with so many other issues on top of the self-esteem. So, in a session, you work on self-esteem, but through working, by working on self-esteem, you also address the other issues that are there. Because, while you are giving a person a change to lead in music, that experience also provides him in the safe space, it also provides him with a feeling of, uuhm, emotional holding. It also provides him with a feeling of communicating with someone else. So that is, uuhm, you address more than one issue at the time, I think. So, if you understand what I mean? A lot of the, I mean, yes you have a self-esteem issue doesn't matter where you from, but also a child from a nice suburb that has the support, he could feel that his family doesn't listen to him either. And he has some issues with his friends and all of that. So that's also, there's always more than one goal in one goal. It all overlaps.

B: Ja, ja. And do you have contact with the family, when you, uuhm, uuhm, have a child in therapy?

C: Uuhm, most of the time yes. I know the parents. I don't know them, but I speak to them and I write them progress reports. Uuhm, especially like in a school setting, we now definitely have contact with the parents. Uuhm, and on private therapy basis, I only have contact with the parents. Because, they are the ones that brought the child. So, I, in Maranatha's case, I don't have contact with the parents.

J: Ja...



C: But, because they don't have parents most of the time. Uuhm, so the only, their cares will be the people that I have contact with.

J: Okay

B: And, uuhm, are there situations that you think, that the parents are not that good for the children, because they don't listen to them, or they neglect them? And do you say something to the parents about it, or how do you handle that?

C: Uuhm, because I do individual sessions and I don't do family sessions. If it is a family session, then I'll bring things up like that. But because my client is the child, the child is my client and not the parents. So, I have no right to tell the parents: listen, I think you have to try this more, or this. I can give recommendations, so for instants, I can say to the parent: listen, we've been doing this in the :session, maybe you as a family can try it as well. But I am not allowed to say at the parents: listen, you're not doing a good job, you neglecting the child, all of that. I have no right to say that, but I... And because, if they were my client, I have a different way of saying it maybe. Or, and also I think in our field, you can't, you don't really, your job is not to judge people. Your job is to give them a tool and to make them realize themselves, what is going on. Uuhm, so they must come up with that conclusion on their own. But with your help. So, again, the child is my client, that is the one I will work with. Not the parents. Unfortunately, it's bad but that's law. Ja.

B: Ja, okay.

C: How many questions do you have?

B: I think we're finished.

J: Ja..

B: I think, for now we are finished. Maybe when we have to go fatter, we have more questions. But, maybe we can skype another time than.

C: Was it okay?

B: Yes, thanks

J: Thanks for your nice words.

C: Thanks for the interview.



Bijlage 3 Interview Hans Notermanns

*Interview met Hans Notermanns, muziekagoog in Enschede op BSO Roesingh.
Face to Face interview van 22-04-2015 om 14 uur.*

Deelnemers:

Hans Notermanns (geïnterviewde)
Jonina Gervink (onderzoeker)

Voorinformatie:

Roessingh: Een school voor speciaal basisonderwijs in Enschede

Jonina: Welke opleiding heeft u gevolgd?

Hans: Ik heb de opleiding gedaan voor onderwijzer, daarna heb ik orthopedagogiek gedaan.

J: Ja.

H: Daarna voor buitengewoon onderwijs gestudeerd, toen ben ik conservatorium gaan doen. Ik heb euh, conservatorium heb ik niet helemaal afgemaakt, dit heb ik een paar jaar gedaan. Toen heb ik nog gyros gehaald dat is een, dat is een muziekact.

J: Muziekacteren??

H: dat is een muziekact....

J: Een muziekact?

H: een akte, hoe heet dat, is een onderwijs bevoegdheid.

J: Oke

H: dan mag je, dan mag je muzieklessen geven.

J: Oke, en wat heb je op het conservatorium dan gestudeerd?

H: Muziek euh... schoolmuziek

J: oke

H: Ja, dus dat is een beetje de opleidingen die ik heb gevolgd... ja misschien nog wel wat, maar dus oorspronkelijk onderwijzer.

J: Hmm Hoe kun jij het werk dat je op het Roessingh doet en hebt gedaan het beste omschrijven?

H: Nou proberen om de ... door middel van muziek een structuur aan te brengen in de wereld van de kinderen.... Ja ik denk dat dat het is. Ja veel van die kinderen hebben dus ook een geestelijke handicap he....

J: Hmhm..

H: Maar ook door hun lichamelijke handicap is hun wereld vaak niet zo goed gestructureerd.

J: Ja

H: Ze kunnen dus niet goed omgaan met de wereld omdat ze geen structuren zelf aan kunnen brengen

J: hmmm

H: En ik gebruik muziek om structuren aan te brengen en dat is voor een deel is dat de wereld van de klank dus ik, ik euh leer ze ook geluiden herkennen en met geluiden spelen

J: hmm

H: maar ook door euh ... liedjes te gebruiken om euh ... kennis over te brengen

J: Oke

H: dus dat is euh heel heel divers...

J: hmmm

H: Verder met euh... dat muziek dus goede structuur aanbrengt en emoties leren hoe je met emoties omgaat, met elkaar

J: Oke kun jij hier een voorbeeld van geven?

H: Van emoties?

J: Ja hoe je dan daar structuur in aanbrengt hoe je dan... dat .. daar mee werkt?



H: Nou door euh.. de liedjes euh.. de zelfde liedjes heel blij te zingen of de zelfde liedjes heel boos te zingen

J: hmm

H: Of de zelfde liedjes heel verwonderd te zingen en daar maak ik dan... ik heb heel veel liedjes zelf geschreven daarvoor

J: Ja

H: Dus ik heb, ja ik weet niet precies... je euh maakt een liedje over euh... waar is mijn ei? He de paashaas en euh weet ik veel en euh waar is mijn ei? Nah dan kun je euh gewoon als vrolijk lied lalala waar is mijn ei tududu, maar het lkan ook een boze paashaas zijn: WAAR IS MIJN EI?!? Of een verwonderde he? : waar is mijn ei? Nah zo kun je heel veel

J:hmm

H:Ja zo kun je structuren aanbrengen dat kinderen herkennen dat er dus verschillende emoties zijn.

J:Hhmm Ja Oke, zijn er nog meer doelen waar je aan werkt met muziek, met de leerlingen?

H: Nah Sociaal, de kinderen leren in groepen samen dingen te doen. En dan als je met instrumenten werkt , ze moeten wachten op hun beurt. De sociale aspecten komen hierbij.

J:HHmm Oke en euh je werk muziekagogische? Dus

H:ja

J: Ja?

H:Ja.

J:Oke en wat vindt jij dat jouw werk muziekagogisch maakt en niet muziektherapeutisch?

H:Nah dat ik dus niet... nahja dat heb ik net ook al gezegd....

J:Ja..

H:ik ben niet... ik ben dus niet euh gebonden aan de vraagstelling

J:hmhm

H:van het kind heeft dit kan muziektherapie het oplossen en dan moet de muziektherapeut in een aantal sessies aangeven wat hij denk te bereiken en hoe hij dit denkt te bereiken ... en daar voelde ik mij niet aan gebonden, ja tegenwoordig heb je behandelingsplannen met agogisch werk dus dan moet je ook aangeven wat je denkt te bereiken met het kind. Maar dat deed ik met de kinderen die euh die zeer laag niveau kinderen jaa dat vond ik een beetje natte vinger werk. Denk ik. Ik zorgde er wel voor dat ik euh het werk wel gespreid hield zodat niet bepaalde instrumenten heel vaak aan bod kwamen of bepaalde soorten liedjes. Dus dat je voor jezelf wel bijhoudt wat de kinderen euh... dat de kinderen een breed assortiment een breed aanbod krijgen van verschillende soorten liedjes en verschillende stemmingen en verschillende instrumenten waar ze op spelen.... Dat vindt ik een heel groot verschil.

J:Hmmm

H:en ik hoef en ik kan op mijn eigen gevoel euh euh te werk gaan dus ik ben ik heb een orthopedagoische opleiding gehad

J:Ja

H:en euh dat vond ik euh het meest belangrijke er in dus ik zie een kind in een groep ik werk met groepen he

J: hmmm

H:de therapeut werkt al vaak met individuen.

J: Hmhm

H:en ik kan aanvoelen proberen aan te voelen wat ik denk dat het kind euh nodig heeft

J:hmm

H:en soms zijn het ook vragen van de leerkrachten in de klas. En nu doe ik ook kinderen individueel op het Roessingh

J: Oke

H:he ik geef nog les op vrijdag ochtend blaasgroepen

J: Ja

H: en dan blijven er een paar uur over en die doe ik dan vrijwillig dan ga ik met kinderen waar ze dan een beetje mee vast lopen daar ga ik mee aan het werk nah daar kan ik helemaal zelf voelen van, van euh zoals nu werk ik met een jongen die is autistisch

J: ja



H: blind kan niet praten, is zes jaar, nah die kwam bij ons op school twee jaar geleden en ja die kreeg geen aansluiting ja

J:hmm

H: daar konden ze niets mee en toen ben ik met die jongen achter de piano gaan zitten hij had al muziektherapie gehad

J:Ja,

H: en die muziektherapeut had een heleboel verschillende instrumenten aangeboden. Ik ben eigenlijk met hem achter de piano gaan zitten en ik heb de eerste tijd eigenlijk niets anders gedaan dan het pedaal ingedrukt he, het demppedaal,

J: hmmm

H: en dan voelde hij zo die toetsen, en op een bepaald moment had hij de voorliefde voor de fis

J:oke

H: die kon hij toen ook makkelijk vinden

J: Ja

H: dan keihard die fis indrukken

J:Ja

H: dan die hele klank van alles dat dan mee gaat klinken

J: ja

H: nou daar konden we dan minuten lang naar die klank luisteren

J:oke.

H:Ja en dat vindt ik ook, vindt ik fascinerend

J: hmmm

H: en toen langzaam aan begon ik dan opgebouwd op die fiets begon ik euh drieklanken op te zetten

J:oke

H: en hij speelde ook steeds maar met één hand

J:hmm

H: dus daarna was voor mij de , de euh opdracht die ik zelf vond van nah als hij dan de fis indrukt dat hij dan met die andere hand een euh ais en een cis indrukt en weet te vinden dus dat je een drie een euh majeur een fis krijgt

J: Ja

H: en daar was hij gevoelig voor, hij was gevoelig voor een ja, een euh harmonische drieklank.

J:Owjah?

H:Ja. En dat hebben we steeds verder uitgebouwd en als je die, die opbouwt dan euh... zo gingen we naar een liedje toe van euh van clowntje piet he tam tam tam daarin zit die drieklank, na dat ging dan steeds verder totdat hij dat liedje dan zelf op een gegeven moment ging hij dat liedje ook spelen

J:hhmmm

H: op zijn geheugen en dan ging hij andere liedjes spelen

J:oo fijn

H:en euh ja dat was een hele ontdekking

J:hhmm

H:en nu ben ik ook bezig met hem met euh achter een drumstel, en dan werken de bekkens heel mooi maar dan heel zacht heel rustig dat ie met twee viltstokken euh rustig op de trommels en op de bekkens

H:hmm dat hij die handen gaat gebruiken. En ik weet niet waar dit toe leidt, we zien het wel ik laat het maar drijven ik zit zelf ook in een euh stroom van wat er gebeurt, ik heb geen plan en ik ja euh ja we geven ons over aan de klanken

J:ja

H:en dan gebeurt er wel wat.

J: En hebben de docenten aangegeven dat ze verandering zien of?

H:Ja die jongen veranderd over de hele linie.

J:Hmm

H:dus euh kijk ik heb die moeder er ook een paar keer bij gehad

J:oke



H: en die vindt ook van oow ja geweldig

J:Oke

H:en dat gaat eigenlijk in een heel proces hij, hij is euh ja hij is in die twee jaar heel erg veranderd.

J:Hmm

H:en daar kun je niet van zeggen van dat vindt ik nah dat komt alleen door wat ik met de muziek doe, maar het zal er ook mee te maken hebben.

J:Maar hij kan niet praten, maar kan hij wel klanken maken?

H:Ja hij maakt wel klanken, ja want hij kan ook als ik dan zeg euh clowntje piet, heeft een euheuh zegt hij dan.

J:Oow ja?

H:Dus hij weet het woord dan wel en dan ja dat zegt de leerkracht ook wel dat die jongen veel meer inzicht heeft maar ja hoe niet kunnen communiceren, blind zijn ja poe hoeveel zit er in die jongen en hoeveel krijgt hij de kans? Maar dit is in elk geval ook weer een manier om , voor hem om euh in contact te komen met de buitenwereld.

J: Hmm

H: maar met die dingen ook met die dingen spelen zich ook af in een groep. Waarbij dat een kind pertinent niet bijvoorbeeld een heel autistisch kind dat niet op een instrument wil spelen. Dat je ook leert van euh, oo kijk je hoeft helemaal niet op het instrument te spelen maar, ik leg het wel voor en als je dan zin hebt

J Dan kan het altijd nog.

H: Dat he?

J:Hmm

H: en dat zijn dingen met , altijd wel met begrip naar het kind,

J: hmm

H: nooit ergens doorheen breken, maar wel proberen de mogelijkheden euh wijder te maken.

J: Hmmm. Oke wij willen dus waarschijnlijk een module maken voor de docenten in Zuid-Afrika

H: ja

H: Maar denk jij dat het mogelijk is om voor docenten die weinig tot geen ervaring met muziek hebben als in het bespelen van een instrument om door middel van beschreven activiteiten te werken aan doelen zoals het vergoten van zelfvertrouwen? Denk jij dat zoiets mogelijk is? Zeg maar de activiteiten wel in een boekje staan beschreven ,maar de docenten dus weinig muzikale vaardigheden bezitten.

H:Ja, ik denk dan dat het grote idee daar dan bij jullie moet zijn, dat je eerst uitgaat van de veilige situatie van de leerkracht.

J: Hmhm,

H: dus dat je uitgaat van iets dat hij kent

J: oke

H: bijvoorbeeld een lied dat hij kent.

J:Hmm

H: en bewegingen bij dat lied die hij ook kent, die hij ook gewend is met de kinderen te doen.

J: Hmm

H: Dat is het eerste en dan krijg je dan de doelstelling die je hebt he? Je wil zelfvertrouwen vergroten.

J: ja

H: dat is dan euh... ze zingen daar wel op school?

J: Ze zingen wel, maar het is heel verschillend, zoals de ene docent die doet dat wel ja wat met muziek en de andere, ja die geeft eigenlijk amper les dus dat is een beetje,

H: ja nahja ik denk dat het dan de kunst is om van een omgangssituatie die van he samen lekker zingen terwijl je op een gegeven moment een ander doel hebt dan alleen maar lekker zingen

J:hmm

H: en je doelstelling is ik wil het zelfvertrouwen van kinderen vergroten, van een kind vergroten

J:hmhm

H: dat heb je dan voor ogen. Van een kind



J:ja

H: van een kind, van een bepaald kind of zo, na dan ga je die omgang situatie dan ga je ervanuit dat dit lukt in de klas daar heeft hij geen begeleiding bij nodig, dan kan die, dat die dan handvatten krijgt wat hij aan kan bieden om dat kind zelfvertrouwen te geven. Dat kan dus bijvoorbeeld zijn bied hem een bepaald instrument aan

J:hmm

H: of zoals heel veel Afrikaanse liedjes opgebouwd zijn, je hebt een voorzanger en de groep zingt na

J:hmm zoals

H: Ayoo ayoo, Nah daar heb ik mee geëxperimenteerd, of daar heb ik mee gewerkt in de klas, en dan euh het werkt enorm! Want dan laat je een kind bijvoorbeeld, laat je in een trappenhuis ja daar kreeg ik nog gedoe op school hoor,

J:haha

H: dan laat je een kind in een trappen huis onder in het trappenhuis en dan begint het te roepen van AYOO en dan boven z'n klas en die hoort hem dan net begint met z'n allen heel enthousiast Ayoo

J:HAHA

H: en beneden weer AYOO

J:haha

H: nah en dat kun je dus uitbouwen he, van euh heel spannend maken

J:ja

H: kun je ook buiten doen he? Van euh er is er een verstopt en we weten dan niet waar hij zit en dan luisteren, nah je kunt het is verzinnen van werkvormen

J:ja

H: uitgaande van die bekende situatie, dat je niet heel bewust bezig bent van oo nah het kind moet zo nodig naar voren geschoven worden, heeft zelf helemaal niet in de gaten dat hij opeens wat aan het doen is

J:hmm

H: door het spel dat je aanbied, dat hij eigenlijk zijn zelfvertrouwen aan het vergroten is.

J:Hmm

H: na dat kun je met instrumenten doen, en dat kun je door dit soort dingen doen he .. en daar moet je over na denken.

J: Oke dus vooral beginnen met de basis wat ze al kennen?

H: Ja en ze moeten, ja je moet uitgaan van de basis. En ik neem aan dat ze ook heel erg gewend zijn om te dansen

J: ja

H: dat kwam ook in de mails naar voren he?

H:Ja

J: dat zijn natuurlijk ook weer van die je danst met z'n allen. Dat de hele klas een beweging maakt of dat een kind een beweging maakt en dat de hele klas dit na moet doen, dat het kind gaat bepalen

J:wat de rest doet,

H: ja en ook, ja wat wij ook wel deden van je laat een kind de dirigent zijn dus je laat een kind, geef je de macht in de handen

J:hmm

H: om de klas zachter of harder te laten zingen. Dat heeft een enorm effect op kinderen, weet niet of

J: Ja die hebben we inderdaad een paar keer gedaan daar met de kinderen ja

H:ja

J:ja dat werkt wel goed

H:ja na dat soort dingen uitdenken he van dat zei de macht hebben, iets te doen iets te veranderen aan de situatie die er op dat moment is.

J:Hmmm

H: nah daar dan over na denken, wat kun je dan voor dingen verzinnen die echt leuk zijn

J:ja

H: lollig zijn,

J:ja het moet inderdaad ook wel een beetje leuk zijn ja.



H: Ja het moet gewoon leuk zijn! En dat kan in houding, nah een lied kun je staand zingen maar dat kan ook op de grond of op 1 knie of je kunt heel veel dingen verzinnen met wat je allemaal met een lied kan doen. En ook wel, wat ik ook wel veel gebruikte was euh van een bestaand lied de tekst veranderen. maar allemaal dus weinig nieuwe liederen aanleren. en dat zet ook vaak een bepaald euh, een bepaalde voorkeur voor muziek en een bepaalde leeftijd daar, het is ook een hele andere cultuur, wat weten jij en ik van precies van wat voor muziek ze daar willen dus ik zou dan zelf altijd uit gaan van liedjes die zij dus al kennen

J:dus aansluiten bij

H:ja en daar en dat is eigenlijk is dat eindeloos wat je met een bestaand lied kan doen,

J: hmm

H:maar ook met euh een kind kan bepalen of we de klinkers verander je of je gaat op de oe oe oe zingen of de aa aa aa mag het kind ook zelf verzinnen nah dan gaan we oe oe oe en dan soms doe je oe oe en soms doe ja aa aa he

J:hmm

H:de ene groep doe oe oe oe en de andere groep doet aa aa aa dan heb je oe oe oe aa aa aa en zo kun je, het is eigenlijk grenzeloos wat je allemaal voor spelletjes kan doen met een bestaand lied. Alleen ja je moet een idee krijgen, ik merkte ook zelf in mijn eigen werk

J:ja

H: dat hoe lager het niveau en hoe langer je er werkt hoe meer mogelijkheden je gaat zien

J:o ja?

H:ja dat is eigenlijk in het begin had ik heel veel dingen die plande ik dan in een les in he, zo van zozoz, ik zou er nu wel drie maanden mee kunnen met wat ik daar in die les had zitten

J: haha oow

H: dan blijkt er zoveel te kunnen met een idee.

H: hmmm

H:als je dan eens goed na gaat denken over dat idee en hoe je dat idee dan nog weer op kunt delen in andere deel ideeën en nah dat is niet bij te slepen wat je dan allemaal kunt doen. Dan wordt het ook heel overzichtelijk. Wat ik ook begreep bij jullie die klassen waar jullie mee werkten dat het onderling niveau kon zo verschillen

J:ja

H: dus ik zorgen ook dat je liedjes had, dat je dat er voor iedereen iets te doen is wat aantrekkelijk is

J:hmm ja

H:dus zowel gemakkelijk dingen he zoals kinderen die structuur nodig hebben en hele vaste dingen kijk anderen dus ja dat je daar ook rekening mee houdt.

J:ja dat is inderdaad een goeie, dat nog even te benoemen ja.

H:En de keuze van het instrument het het kind mag dan zelf bepalen welk instrument het mag spelen, dat geeft ook weer zelfvertrouwen he?

J:ja

H:en dan ook weer interessant voor leerkrachten welk instrument kiest het kind. Daar zitten natuurlijk ook heel veel kanten aan, maar goed ja nee echt dat is heel boeiend! Ja echt als ik hier mee bezig zou zijn, ik deed vooral 's nachts deed ik dat. Ik word in de ochtend altijd heel vroeg wakker

J:hmm

H:en dat vond ik helemaal niet erg want dan al die dingen ging ik dan uitdenken van wat je nog meer kon doen

J:hmmm

H:al die dingen erbij bedenken, gewoon zien. Ik zie de klas en ik zie dan een kind en dan ja denken owja ik kan ook dit of owja dan zet je het kind aan de andere kant van deur, of achter het gordijn of je laat er een onder de tafel zitten en de ander erboven op en dan moet die onderop moet dan wat kloppen en die bovenop moet dan een echo kloppen allemaal van dat soort dingen

J:ja

H:ja allemaal euh van dat soort dingen, ik had toen op het conservatorium ook ik had twee stokjes en een euh daar had ik een lied over, daar ging het dan ook over hoe ik dan werkte.

J:hmm



H:das misschien wel leuk dat ik dat vertel

J:vertel

H: nah dan kwam ik binnen met een kruk, omdat ik dan van het Roessingh kwam ik was muziektherapeut of ik bedoel muzikagoog ik kwam van het Roessingh en ik had bedacht ik heb een handicap ik ben gevallen en euh ik heb mijn voet zeer gedaan dus ik kom met een kruk binnen, dus ik kom met een kruk binnen hop hop hop, na moet je eens luisteren wat me nu is gebeurd toen begon ik dus en liedje te zingen he van goh ik ben gevallen en ik heb mijn been nah weet ik het en toen, na ik was gevallen over een stoel dat was het en toen ging ik dat euh met dat liedje had ik al heel veel voorbereiding van heel veel meer stemmigheid

J:hmm

H:maar toen met drum stokjes welke geluiden kun je halen uit een stoel en uit een kruk, de leerlingen moesten dan een dialoog aan gaan en de een was dan de stoel en de ander was dan de kruk he en dan met drum stokjes op die kruk en op die stoel

J:ja

H: nou je zou je verbazen wat hoeveel geluid je kan halen uit een kruk en uit een stoel

J:hmm

H:dat is harstikke leuk en dat had ik dan zo een beetje, de hele groep zong dan dat liedje en in dat liedje was er dan een pauze en daarin werd dan het instrumentale dialoog gespeeld.

J:ooo

H:en allemaal vanuit de gedachte ik kom van het Roessingh ik heb iets ik heb een kruk en ik ben over een stoel gevallen, dat zo uit, nah zo werk je ook op een school waar de kinderen, dat je de leerkracht moet hebben die behendig genoeg is om dingen die in de omgeving gebeuren festiviteiten die op dat moment gaande zijn dingen die te maken hebben met de weergesteldheid euh politiek in het land, nahja dit ligt natuurlijk ook aan het niveau maar die behendigheid heeft om de actualiteit om wat er leeft voor die kinderen omdat om te zetten om te gaan gebruiken naar muziekvormen

J: hmmm

H:en dan kun je dus uitgaan van bestaande melodieën of vormen en daar moet je verder op doorgaan.

J:hmm

H: altijd van bestaande, van de leefwereld van het kind van het leefwereld van de leerkracht dus in dit geval altijd van bestaande uitgaan en dat proberen te brengen naar het doel dat jij wil.

J: hmmm dus aan sluiten?

H: ja altijd aansluiten. Dan kijken hoe je de niveaus kunt veranderen.

J: ik ben al bij de laatste vraag; hoe werk jij precies aan het vergroten van zelfvertrouwen door middel van muziek? hier heb je net ook al wat over verteld, kun je er nog wat meer over vertellen?

H: nahja, je moet het kind het gevoel geven dat het wat kan. dat is de grond he, zelfvertrouwen in je kunt wat, en dan is het ook wel een beetje een het kind van ja wat is er aan de hand, dat gaat natuurlijk ook wel een mee spelen, waarom heeft het dan geen zelfvertrouwen? waar komt dat dan vandaan, dat komt natuurlijk ergens vandaan, dan zou je eigenlijk gericht, maar dan ben je eigenlijk al weer therapeutisch bezig, dan zou je daar gericht naar moeten werken en daar naar kijken, komt ie uit een groot gezin en is hij hier de jongste? krijgt het nooit de kans om zichzelf te laten zien? Daar moet je naar kijken, Iedereen kan iets iedereen heeft ergens een voorkeur, als je zelfvertrouwen wil vergroten moet je achterhalen wat voor voorkeur heeft het kind? wat voor hobby's heeft het? en wat voor idealen heeft hij heeft hij sport idolen en daar ga je dan op inspelen. gericht naar het kind muziek gebruiken om euh.. ja eigenlijk zou ik dan de voorbeelden moeten horen van euh o ja dat kind o ja dan kun je dit doen ja dan gaat bij mij meteen een hele reeks met bijvoorbeeld hoe ziet et kind er uit? soms ziet het er helemaal niet uit dat kan ook en dan ga je hem verkleden als een rockster of zo met een microfoon zodat ie er een beetje heftig uitziet dan ga je zijn uiterlijk veranderen het kind aaspreken daar waar zijn euh ja waar zijn handicap dan zit dus dat is ook een beetje maat werk maar je hebt dus die andere dingen zijn algemeen, elk kind vind het leuk om bijvoorbeeld leuk om te dirigeren om aan te geven dat als hij zo dat dat iedereen heel hard gaat of als hij zo doet dat ze zacht spelen.

J: ja dat hebben wij inderdaad ook gemerkt daar, dat ze dit leuk vonden om te doen en zelf elke



keer ook weer aanhaalde om te spelen

H: ja dat geeft maar weer aan dat behoefte aan zit, maar ook echo's hoor echo's klappen dat werkt ook goed.

Ja ik ga dus niet uit van bestaande theorie, bijvoorbeeld de kwaliteit van bepaalde instrumenten. Kijk ik ga met een kind om en ik heb door die pedagogische opleiding en van mijzelf uit heb ik toch een bepaalde gevoeligheid voor euh iemand te leen hoe die over komt en dat roept eigenlijk bij mij vanzelfsprekend al iets op wat ik daar met muziek mee kan doen, ik hoef daar ook niet bij, ja ik moet juist niet nadenken. juist van euh en het kan zijn dat ik gewoon iets speel, gitaar is mijn instrument dus bij mij gebeurt het allemaal vanuit de gitaar, een gitaar is een instrument waar je heel veel sferen mee neer kunt zetten. ik hoef alleen maar te gaan spelen en er ontstaat al een effect, daar maak ik wel heel veel gebruik van en dan zie ik van zelf wel hoe ik dat verder mee kan, daarom was voor mij de piano ook een nieuwe, dat was voor mij ook iets nieuws. Ik geloof wel dat verschillende klanken dat die euh... Ik verbaas mij er soms ook om wat sommige mensen mooi vinden. je hebt voorkeuren in klank. ik heb daar in geleerd dat er het heel verschillend is hoe muziek bij sommige mensen binnen komt. En algemene kennis, dat je weet dat je bij een autist bijvoorbeeld niet gevoelige snaren moet gaan spelen bijvoorbeeld.

Ik wou altijd therapeut worden maar dat kon in die tijd nog niet alleen in Rotterdam, dus toen was het de combinatie van pedagogie en conservatorium en daar heb ik nooit spijt van gehad. van pedagogie heb ik ook heel veel geleerd dat je ook heel vele herkent van de stoornis. Maar waar die elitaire toestand is ontstaan van die muziektherapeuten dat weet ik niet, ik was geabonneerd op een blad over muziektherapie, dat ie failliet gegaan en ik krijg nog af en toe nog wel eens mails, maar dan denk ik ook in praktijk verschild het werk ook niet zo heel veel van elkaar, het is ook behoorlijk natte vinger werk. Owja er is nog een kenmerkend verschil tussen muziektherapeut en muzikagoog, ik hoef geen rapporten te schrijven en een muziektherapeut moet dan wel haha ben je mooi klaar mee. dat is balen zit je aar als beginnen muziektherapeut verdorie wat moet je nu opschrijven dan? en dan over twee maand moet je opschrijven wat er veranderd is, maar er is niets veranderd, dat moet je dan opschrijven, ben je mooi klaar mee.



Bijlage 4 Interview Martina de Witte

*Interview met Martina de Witte, muziektherapeute bij STEVIG te Nijmegen.
Skype-interview van 30-04-2015 om 14 uur.*

Deelnemers:

Martina de Witte (geïnterviewde)
Jonina Gervink (onderzoeker)
Bettine van der Sluis (onderzoeker)

B: Hallo

M: Hallo Bettine en Jonina. Ben ik te verstaan?

J: Ja hoor

B: Bedankt dat u tijd voor ons kon vrijmaken voor dit interview. We zijn momenteel bezig met afstuderen en we onderzoeken onder andere het verschil tussen muziekagogie en muziektherapie. En dan ook bij het werken met mensen met een licht verstandelijke beperking.

M: Interessant

B: Ja. Zeker. En de eerste vraag is..

J: Uuhm.. eerst even een beetje achtergrondinformatie. Welke opleidingen heeft u allemaal gevolgd?

M: Ik heb, uuhm, van '99 tot 2003 de Bachelor, uuhm, van muziektherapie gevolgd in uuhm Nijmegen.

J: Oke.

M: Uuhm, ik heb van 2011 tot 2013 een Master of Arts Therapies gevolgd.

J: Hmm

B: Ja

M: En ik heb daarnaast nog uuhm, een, uuhm, specifieke opleiding tot neurologische muziektherapeut gevolgd.

B: Oke

J: Lekker. En uuhm, vanaf hoe lang ben jij nu al muziektherapeut?

M: Ik ben vanaf 2004 muziektherapeut.

J: Oke en waar werk je momenteel?

M: Uuhm.. Ik werk bij STEVIG. En STEVIG is onderdeel van een grotere organisatie: Dichterbij. En STEVIG richt zich op behandeling van mensen met een lichtverstandelijke beperking of zwakbegaafd, he, die functioneren op zwakbegaafd niveau. Uuhm, met bijkomende psychiatrische problematieken en/of gedragsproblemen. En vaak ook verslavingsproblematiek en systeemproblematiek. Dus uuhm, best wel een hele ingewikkelde, uuhm, doelgroep.

J: Hmmm.

M: En daar werk ik, uuhm, in verschillende settings, uuhm, daar als muziektherapeut.

B: Oke.

J: Oke.

B: En is dat voornamelijk met groepen of is dat individueel?

M: Uuhm. Dat is zowel in kleine groepjes, dan moet je denken aan twee of drie, uuhm, cliënten, als in individueel. En ik werk zowel in een forensische kliniek als in een deeltijdbehandelingskader. Das dan komen mensen gewoon vanuit hun eigen woning naar de behandeling toe. En in de forensische kliniek worden ze, ja soms in meer en mindere mate toch wel gedwongen tot, uuhm, behandeling.

B: Oké, ja. Precies.

J: Oké. En uuhm, aan welke doelen werk jij voornamelijk met je cliënten?

M: Uuhm ja. Ik zit voornamelijk op het level van de, uuhm, affectregulatie, emotieregulatie.

J: Ja.

M: Omdat het bij veel cliënten heel moeilijk is. En, uuhm, muziek sluit daar gewoon heel goed bij aan. Omdat via een positief middel eigenlijk, uuhm, om daar aan te gaan werken.

B: Hmmm. En hoe, uuhm, kunt u daar specifieke voorbeelden van geven hoe daarmee werkt met muziek?

M: Uuhm, ja. Ik werk, uuhm, met mijn ogen methode, die heet: Muziek als Krachtpatser.



J: Oké.

M: En, uuhm, die heb ik zelf ontwikkeld, uuhm, naar aanleiding van mijn Masterstudie. Wat ik daarbij vooral toepas is, uuhm, via het lichaam, dus via, uuhm, om de muziek eerst lichamelijk eens te gaan ervaren, via percussie. Dus via trommelen. En dan met name te oefenen te leren differentiëren tussen, uuhm, verschillende muzikale parameters. Met name ook tussen heel zacht en heel hard. Weet je wel, daar zit natuurlijk heel veel tussenin.

J: Hmmm.

M: En als je, uuhm, het als mens heel lastig vindt om tussen boos en blij, om daar van alles. He, daar zit ook heel veel tussenin, omdat op tijd te voelen en daar iets mee te doen.. Uuhm dan, je ziet vaak in de muziek ook terug, dat ze, ze, vaak alleen maar heel hard kunnen trommelen. Dan werk ik er echt aan om via de muziek te leren dat je bijvoorbeeld ook een paar minuten kan doen over een roffel.

J: Hmmm.

M: Op een snaredrum, die heel zacht begint en steeds harder wordt. Nou ja, dat is een voorbeeld hoor, een heel simpel voorbeeld. En je kan een opwaartse lijn, uuhm die teken ik dan vaak op het whiteboard, waarbij beneden is dan heel erg rustig en hoe hoger de lijn wordt, hoe harder en wilder het spel wordt.

J: Hmmm.

M: En, uuhm, daar kun je ook bogen van maken he. Dus dat de cliënt leert om eerst harder te worden en dan op een bepaald moment dan zelf aan te geven van goh, nou gaat, nou wil ik weer zachter worden. En dat ook te laten horen in de muziek en de ander daarin mee te nemen. Dus dat zijn eigenlijk een beetje de beginoefeningen die ik, uuhm, bij deze cliënten vaak doe.

B: Oké. En dan voornamelijk ritme, uuhm zei je?

M: Ja ik begin eigenlijk altijd met percussie en dat is wel vanwege het volgende, dat percussie, uuhm, een hele grote invloed heeft op de hersenstam. En de hersenstam regelt de arousal. En uuhm, arousal regelt weer, uuhm, hoe hard, uuhm, je hart klopt, hoe geconcentreerd je kan zijn, uuhm, eigenlijk je alertheid, je concentratie. Hoe warm je vanbinnen bent, uuhm. En dat zorgt er ook voor, uuhm, dat als je dat via ritme kan beïnvloeden, is dat ze ook ervaren hoe het is, dat als je ook invloed kan uitoefenen op de gradatie van uuhm, wat je doet. Van je handeling. En bij deze mensen gaat het vaak mis, omdat ze eigenlijk niet aanvoelen komen dat ze heel boos worden. Dus dat ze in één keer heel boos worden, omdat ze de weg ernaar toe eigenlijk niet signaleren.

J: Hmmm

B: Oké, ja. En dan later werk je wel, uuhm, met melodie ook of? Later in de behandeling?

M: Dan werk ik met melodie, omdat melodie weer meer invloed heeft op de emotiedifferentiatie. Dus op de verschillen tussen de emoties en je meer kleur kan geven aan het spel. En wat ik dan ook wel veel doe is, uuhm, samen met de cliënt, uuhm, improvisaties uitspelen. En ook te kijken van, hee, welke keuzes maak je nou in je spel? En waarom? Waarom vind je dit nou mooi en waarom vind je dat nou minder mooi? He, uuhm, dus dat, dat ze daar ook over leren nadenken en dat er ook keuzes voor staan. En dat je daar, en dat je vanuit je emotie kan je een keuze maken. Dus uuhm, dus ja, dat er ook meer, ja dat er meer gradaties in bestaan dan alleen het ene of het andere.

J: Hmmm.

B: Oke. Ja duidelijk.

M: Ik hoop dat ik een beetje duidelijk uitleg. Het is soms best wel moeilijk om het zo uit te leggen merk ik.

B: Nee, nee, nee. Ik vind het, ik snap het in ieder geval.

J: Ja. En, uuhm, je werkt daar ook in een team? Of?

M: Ja, ik werk in een multidisciplinair team.

J: Ja. En uuhm, hebben jullie ook muzikagogen die daar werkzaam zijn toevallig?

M: Nee.

J: Nee?

M: Wel wat begeleiders die ook, uuhm, soms wel goed met muziek zijn en wat we dan soms wel doen, is dat we de muziek meer als dagbesteding, muziek, uuhm, inzetten. Dus dat we, he, dat het gewoon leuk is. Dat iemand bijvoorbeeld een instrument leert bespelen of samen met anderen gewoon voor de fun, he, muziek leert maken. En dat kan soms ook de behandeling heel erg ten goede komen. Omdat



ook de vrijetijdsbesteding vaak wel lastig is voor cliënten. Er zijn vaak best wel veel lege, uuhm, veel lege momenten. Ze vervelen zich snel.

B: Hmm.

M: Omdat ze vaak ook niet volledig kunnen werken, of soms helemaal niet kunnen werken. Dus ze zitten veel thuis, dus vandaar dat het ook goed is om muziek op die manier in te zetten. Maar we hebben daar niet een muzikagoog voor in dienst.

J: Oké.

B: Oké.

J: En, uuhm, wat is volgens jou het verschil tussen een muzikagoog en een muziektherapeut? Heb jij daar een antwoord op?

M: Ja, dat is een spannende vraag eigenlijk. Want uuhm, nou omdat ik niet de opleiding van een muzikagoog niet zo goed ken. Uuhm, volgens mij is dat een MBO-opleiding? Maar weet ik niet zeker? Dat weten jullie misschien?

B: Ja, klopt. MBO-opleiding.

M: Oke. Nou ja, uuhm, ik ken de opleiding niet zo goed, maar wat ik vanuit de muziektherapie weet is dat het methodisch behandelen, dat dat het centrale, uuhm, dat het eigenlijk ook een soort knock-out criteria is binnen de Bachelor-opleiding. Dus op het moment dat jij heel leuk muziek kan maken met cliënten en je kan daar gesprekjes over voeren, maar je zet het niet methodisch in. Dan ben je nog steeds geen muziektherapeut. He, het is dus echt, uuhm, van waarom doe ik nou wat ik doe met die muziek. En ook de muziek in het hier en nu inzetten, als therapeutische interventie.

B: Hmmm.

M: Dus, uuhm, je doet niet je activiteiten vanuit een protocol he, of vanuit een werkboek. Of, uuhm, en dat doe je altijd hetzelfde. Nee, je kijkt echt van: hoe komt deze cliënt binnen, wat heeft deze cliënt op dit moment nodig en hoe kan ik muziek daarvoor inzetten? En dat uuhm, en ook, via de muzikale parameters kan je in het hier en nu eigenlijk nog interveniëren he. Als je bijvoorbeeld, je kan bijvoorbeeld heel goed spiegelen in de muziek. Uuhm, bijvoorbeeld het muzikale gedrag kan je weer terug laten horen als therapeut, je kan het versterken waardoor een cliënt, uuhm, zich op een bepaald moment heel zeker kan voelen in een sessie. Dus dat zijn allemaal dingen die je toepas. Uuhm, methodisch toepast om het doel, he, het persoonlijk doel van die cliënt te bereiken. En het doel is dan niet per se dat het plezierig moet zijn en/of dat leuk moet zijn. Ik denk bij muzikagoog wat meer aan dat het plezier, uuhm, een hele sterke factor is in het geheel. En dat het wat minder gericht is op therapie.

J: Oke.

B: Oke. En, uuhm, zoals plezier dat zet je dus niet in bij het kiezen van een behandeling of... kies je niet bewust ervoor om ook te kijken of het plezier oplevert voor de cliënt? Dat is niet een criteria voor jou?

M: Nee dat is niet een, uuhm, het criteria nee. Natuurlijk kan het wel een voorwaarde zijn, he, om met een cliënt verder te komen in de behandeling. Nee, soms is er motivatie nodig. Ik noem het dan ook liever motivatie dan plezier. Uuhm, want dan moet het eigenlijk ook altijd wel leuk zijn he, dat is dan ook het gevoel erachter. En terwijl bij therapie, mensen komen niet in therapie om het leuk te hebben, maar die komen echt, omdat ze niet goed in hun vel zitten. En mensen met een licht verstandelijke beperking kunnen daar veel moeilijker over praten, dus die komen dan ook eerder bij een vaktherapeut uit. En ik denk dat dat wel een belangrijk item is. Ik denk dat, ja, net zoals bij jou en mij, wij gaan ook niet naar de therapeut omdat we zweetvoeten hebben, he, of naar de psycholoog. Maar wij gaan daar gewoon echt wel naar toe, omdat wij, ja omdat je gewoon, anders wil, je wil het anders gaan doen. He, dingen gaan niet goed in je leven, je bent ongelukkig. En ik denk dat dat, als je het criterium stelt van het moet leuk zijn, dat je dan eigenlijk wel de plank een beetje mislaat.

J: Hmmm.

B: Oké. Ja.

J: Oké, voor ons afstudeeronderzoek zijn we bezig. We zijn naar Zuid-Afrika geweest...

M: Ja.

J: En daar hebben we een muziekproject opgezet voor de leerlingen daar, het was het speciaal onderwijs. En we hebben gemerkt dat het, ja dat het heel goed is voor die leerlingen daar. Omdat ze



weinig met muziek doen. En nou willen we heel graag een soort van module ontwikkelen voor de docenten daar, zodat ze via muziek, uuhm, aan het zelfvertrouwen van die leerlingen kunnen werken. Maar denk jij dat het überhaupt mogelijk is voor docenten om via muziek aan deze doelen te werken? Als je kijkt dat ze, uuhm, niet tot weinig, ja, ze kunnen, ze hebben niet echt de skills om muziekinstrumenten te spelen niet. Niet heel goed.

M: Nee...

J: Maar als we dit bijvoorbeeld in een boekje uitleggen.. Denk je dat het haalbaar is, of?

M: Ja, nou, uuhm. Wat ik zelf heb gemerkt, uuhm, is dat je op zo'n moment best wel veel van docenten vraagt. Mijn ouders zijn ook allebei onderwijzer.

J: Oké.

M: En die geven ook allebei muziek. En die moesten dan ook allebei wel eens liedjes aanleren voor de klas. En dan vroegen ze aan mij of ik het in wilde zingen...

J: Ja.

M:.. Op een cassettebandje op wilde nemen, weet je. En dan namen ze dat mee en dan zetten ze dat aan en doordat dat op de achtergrond meeklonk, konden ze zeg maar wel heel goed, uuhm, dat lied aanleren. Dus misschien dat je met CD's en dat soort dingen, ik weet niet welke mogelijkheden daar allemaal zijn.

B: Hmmm...

M: Maar ik denk wel dat heel lastig is, als een, uuhm, een docent zelf geen instrumenten speelt of geen noten leest, dat je dan, ja, die les goed kan geven.

J: Oké, ja.

M: Ja, ik denk ook wel, echt misschien, dat je ze dan, uuhm, een soort training van te voren moet gaan geven van, uuhm, ja. Want anders is het wel lastig, vooral omdat het om zelfvertrouwen gaat. Dan is het ook wel belangrijk dat er succeservaringen inzitten voor de kinderen he. En dus, dat hangt dan ook af van de docent, van hoe die het aanstuurt denk ik.

B: Ja, ja dat is zeker waar. Dat klopt.

J: Oké.

M: Maar wel een heel leuk idee.

B: Uuum, en zelfvertrouwen, is dat ook wel een doel, waaraan je zelf wel eens werkt met de mensen, uuhm cliënten?

M: Ja, jazeker, natuurlijk. Want van nature spreekt de muziektherapie ook de gezonde kant van de mens aan. Dat is vooral dan in het forensische werk, waar ik veel in zit, is dat heel belangrijk. Omdat eigenlijk alles gaat over de delicten en over het probleemgedrag, waardoor ze eigenlijk al heel snel in een negatieve spiraal zitten op het moment dat de therapie begint. Want als je met een psycholoog gaat praten over waarom zit je nou in deze kliniek en, uuhm, he, wat, wat gebeurt er nou allemaal. Dan gaat het eigenlijk al heel snel over de dingen die niet goed gaan.

J: Hmmm.

M: En wat je dan ziet, is dat een cliënt niet gemotiveerd is om te gaan werken en totaal ook geen zin heeft om aan therapie te gaan. En wat je bij muziektherapie ziet, en ook bij beeldend en, he, dramatherapie, is dat ze de no-show heel laag is. Dus dat ze eigenlijk altijd op komen dagen en dat ze op tijd zijn. En dat ze, uuhm, uuhm, doordat je met de muziek bezig bent, dat je het appel doet op de gezonde kant van een cliënt. En daardoor eigenlijk al automatische en stukje motivatie aanspreekt. En ook dat ze, uuhm, ze kunnen bijvoorbeeld niet praten over hun trauma, maar ze kunnen er wel een lied over zingen. En door dat lied te zingen, hebben ze het idee van: hee, dit lukt mee. En dan krijg je automatisch ook het zelfvertrouwen.

B: Ja.

M: Dus dat zit er eigenlijk al automatisch in verweven. Dus dat is een hele mooie bijkomstigheid bij deze vorm van therapie, die je dan eigenlijk altijd meeneemt in je sessies.

B: Dus eigenlijk, zelfvertrouwen speelt altijd mee op de achtergrond zeg maar. Het is niet een doel dat je in eerste instantie opstelt?

M: Ja, soms wel. Maar dan noemen wij het meestal empowerment. Dus, dus, de ik-versterking, identiteitsversterking. Dus dat je de cliënt, uuhm, uit z'n schulp laat komen. Je hebt natuurlijk ook soms te maken met hele angstige cliënten, die het sowieso best wel spannend vinden om met, he, om



zichzelf te laten horen. Dus dan is het heel mooi als dit via de muziek ineens lukt.

B: Ja.

J: Hmm.

M: Dus dan zie je dat het zelfvertrouwen groeit he, dus dan geven ze eigenlijk wat meer power. Maar dit wel afhankelijk van hoe je de interventie als therapeut pleegt he, het kan dus ook een hele tegengestelde werking hebben op het moment dat je niet zo goed weet wat je aan het doen bent.

B: Uuhm en hoe zou je, hoe zou je het dan moeten doen volgens jou?

M: Ja, ik denk dat muziektherapeuten, om weer even naar dat verschil toe te gaan, heel erg worden opgeleid om in de micro-analyse te gaan zitten. Van goh, uuhm, wat doe ik nou precies en wat is het appel van wat ik op dit moment muzikaal aanbied? En doordat ook continu te kunnen finetunen en bijstellen in het contact wat je met de cliënt hebt, kan je er ook continu rekening mee houden dat je de cliënt niet overvraagt.

J: Hmmm..

M: En op het moment dat je meer met vaste opdrachten gaat werken, he, dus wat activiteitenbegeleiders en misschien ook agogen meer doen, niet continu afgestemd op wat de cliënt op dat moment aankan. En ik denk dat je dan ook wat meer risico neemt, dat je op dat moment niet aansluit, bij het niveau van de persoon.

B: Oke, dus uuhm, als je dan iets zou willen... Sorry?

M: Dat is ja, best wel een groot verschil vind ik. Dus hoe je als muziektherapeut wordt opgeleid en hoe je als begeleider, activiteitenbegeleider wordt opgeleid.

B: Hmm.. En al als je dan bijvoorbeeld, ik zit zo even te denken hoor, een module maakt en daarbij schrijf je de activiteiten uit die, en vervolgens schrijf je ook uit hoe deze zouden kunnen worden aangepast. Bijvoorbeeld, je kan het zo moeilijker maken en zo makkelijker maken. Denk je dat dat een goede in.. uuhm, hulpmiddel zal zijn voor docenten om te werken met muziek?

M: Ja, dat lijkt me wel. En uuhm, ik denk ook dat je, maar dat zullen jullie zelf ook wel weten, dat je heel erg aan moet sluiten bij culturele aspecten. Uuhm, omdat ook muziek en cultuur.. ja muziek zit zo ook in cultuur he, dat je daar ook nog heel veel mooie dingen mee kan doen.

B: Ja.

M: En ook uuhm, wat zijn ze gewend he? Op welk niveau van aansturing zijn ze gewend. Of zijn ze juist gewend om heel veel te improviseren, omdat vaak de middelen er niet zijn. Op zich zijn dat mooie competenties die de docenten dan al hebben.

B: Ja.

M: En dan kan je er inderdaad voor kiezen om de opdrachten ook heel smal te maken en dan ook breed te maken en dat ze dan inderdaad zelf ook kunnen kiezen.

B: Ja, dus uitgaan van de kracht die ze al hebben en daarop inspelen.

M: Ja, als je bijvoorbeeld iets met ritme wil doen, of iets met raps he. Je kan natuurlijk heel simpel, een ritme klappen. Bijvoorbeeld zoiets (doet een ritme voor).. He, dat kan je heel makkelijk kinderen laten doen. En daarnaast kunnen kinderen daar bijvoorbeeld een dansje op doen of kunnen kinderen daar een korte tekst op rappen. Daar hoeft je op zich, ja als je dat op een CD'tje zet, een paar, uuhm, voorbeelden dan kan een docent ook, dan weet een docent ook: o ja, dat kan ik doen, dat kan ik doen en dit kan ik doen.

B: Ja.

M: Omdat het bij muziek vaak wel om de ervaring gaat en op het moment dat je het allemaal gaat opschrijven, lijkt het allemaal zo cognitief te worden he.. En of dat je filmpjes maakt ofzo, he.

J: Hmmm.

M: YouTube-filmpjes bijvoorbeeld. Zodat ze ook op filmpjes kunnen zien hoe het er dan in een klas uit ziet, dat lijkt mij misschien ook nog wel een idee.

B: Hmm. Ja, inderdaad. Oké, even kijken.

J: We hebben alle vragen behandeld.

B: Uuhm.

J: We hebben niet nog meer vragen. Ik denk dat dit het was.

M: Dat komt goed uit, ik heb een afspraak.

J: In ieder geval heel erg bedankt!



B: Ja, bedankt.

M: Ik neem aan dat ik jullie verslag ontvang?

J: Ja die zullen we mailen.

M: In ieder geval heel veel succes ermee.

B: Ja, bedankt. Doeg!

M: Doeil!

J: Joe, doeg.



Bijlage 5 Interview docenten en directeur Happydale Special School

Interview met Craig Hendricks, Hayley Sing Jam en Rosemary Ferreira, directeur en docenten van Happydale Special School.

Skype-interview van 21-04-2015 om 13 uur (Nederlandse tijd).

Deelnemers:

Craig Hendricks (geïnterviewde)
Hayley Sing Jam (geïnterviewde)
Rosemary Ferreira (geïnterviewde)
Jonina Gervink (onderzoeker)
Bettine van der Sluis (onderzoeker)

Voorinformatie:

Hendricks is de directeur van Happydale. Sing Jam en Ferreira zijn docenten van Happydale. Tijdens het interview praten ze onder andere over het werk van de onderzoekers, wat refereert naar het muziektherapieproject van de onderzoekers, met het concert als afsluiting. Ook hebben ze het over Hydi. Dit is een andere docent op Happydale.

Hendricks: Hi, i'm okay I don't see any picture of you yet.

Jonina: Wait let me instal my euh... en ik moet ook nog openemen...

Bettine: Hij loopt,

J: ja?

B: ja...

B: hello

J: hello,

H: hi jonina hi bettine

B: hello,

H: aa that is better yeah... thats fine good

J: how is it?

H: it goed hoor...

J: fijn goed om te horen haha,

H: I see you got nice wheatear there?

B: yeah sun is shining.

H: Aa our wheatear is cold and cloudy it's raining.

B: aaa then its better here haha

H: did you guys want to interview me?

B: Yes.

H: before you talk to the other people, because I can call them all in

J: everyone oo

B: it is also good to call in everybody..

H: Yes?

J: aa wait first some questions for you, and then whit the rest of the people.

H: Okay... your then is all gone he?

B+J: yeah haha

J: euh okay we have a question about the attitude of the teachers towards the learners.

H: Yeah.

J: and the first question is what is the most... o no this is another question... but what is the most important goal you try to achieve whit your learners?

H: The most important goal we try to achieve for our learners?

J: Yeah

H: in school from our side?

B: Yes.

H: okay Independence I can use one word most important goal we try to achieve for them is to be most independent as possible when they finish their schooling at our school.

B: Okay, and how do you work on that goal?

H: To reach that goal, well getting the basic first is what we try to do..euh simple things like normal children for them it wouldn't be a problem to tie shoe lasses... simple things something that is thought at home we sit with little issues like that we got to start from scratch. So we start of by euh basics,



getting the basics in place how to dress properly how to eat properly with a knife and a fork, how to behave in public, or in a public restaurant. euh basic thing like that and then we take it further and further until we can build on self- esteem. Which is very important as well.

J: hmmm

H: getting them to believe in them self and to see them self as be able to do anything that normal people can do.

J: hmmm

H: alright and once we establish those things we hope we can establish that because they are here from junior faze going through senior faze and then euh what we call our final faze of ...what is the word euhm... yes skills faze ... you know with mister [naam docent] euh there we try to get all our students. Get them able to do something practically so that euh ...if we can't get the basics reading and writing it is important

J: hmhm

H: if you can get that done it is very essential yeah but if they can't read or write but they can physically are able to do things like a learner skill where it is just how to prepare or sand a surface like a whale for preparation for painting

B: Yeah.

H: Or wood sanding wood down for preparing it for furnishing euh those are the kind of skills that want to.. Just an example of a type of skill we would like to give to them. So when they finish the won't, they definitely won't be sitting in an office one day or do paper work.

J: Hmmm

H: but they can assist the skilled artiest the skilled bakers you know in public so if there is a contract working on some were a job Yeah. They can go there and say I'm an unskilled delivered I can do this or that. I can mix the cement for you

J: Hamm

H: Or I can prepare the walls for the painter euh those types of things so that is a long time goal i think of the day,

B: HHmm

H: you want them to be able do something.

B: hmm

H: euh fabric painting if they can do fabric painting you know some of our classes concentrate on that and then they might be able to do it at home and sell some of their goods.

B: Hhmm

H: We used the basket weaving as well, but it was bit expensive for us to buy those raw materials to get them to weave.

J: Yeah.

H: So leather work as well we used to make little leather bags and this type of things but all those materials became too expensive for us.

B: hmmm

H: so we had to go with skill we could not manage the raw materials to get them to learn something.

B: Yeah.

J: Nice.

H: So that is what we try the end of the day. I don't know if you if you are aware of the I can project that we have at school, not at school but it is a project outside our school for our learners that are finished. Yeah if someone is able to read and do basic mathematics, right

J: hmmm

H: than this company will call... I can. They would take the learners and they will do a little test an assessment test because they have a certain criteria that the learner must be able to pass

J: YEah.

H: So if our learners, and 2 of our learners have managed to pass it to already then they are like an employment agency. They would find work for this child in a company.

J: O Yeah, that is nice.

H: And they would prepare, they would have a learner ship for this child, to give this child a job at a company. So I can, I take them and then they would have a learner ship program of six months.

B: Yeah.

H: Were they paying them a 1000R a month?

B: Okay.

H: While there learning.

J: Nice



H: and then get them ready for whatever company euh is able to employ them.

B: But that is than only for the smarter children in your school?

H: Yeah for those who can manage to learn to read and write. yeah. and do basic maths euh

J: hmmm

H: now a part of the South African government euh laws is that all companies should employ a disabled person.

J: Owjah? Okay.

H: Yeah, they are supposed to comply with this.

J: Okay.

H: for different of sizes of company's euh do they have a different number of disabled people that they should employ.

J: Hmmm.

H: So if there are four people in the company they would only have to employ one. So we try to access that trough our school we try, you know the spar

J: hmmm

H: and the little shops around here, we try to get them to buy into that law. You are supposed to have a disabled person tell us in your bakery, do you need someone in the bakery? Can you take a child? Cause here we got a little bakery. We can prepare the child

B: hmmm

H: we can prepare the child at school already...to do the basics you know what they need. So if they are willing to take that child than they can tell us what they want to child to be able to do.

B+J: yeah..

H: train the child at school to be able to do the job at their company. And if they come out they can go into a job so the child is getting a job and the company is complying whit the government education of willing of a disabled person. Most companies of South Africa, when they here disabled, they only think of physics disabled you know...

B: Hmmm Yeah...

H: people in weal chairs and that type of things.

J: HHmmm

H: and they forget that people who are mildly mentally challenged that they are disabled but physically can do anything.

B: yeah.

H: So a lot of the company's say: we can employ those people because we are not wheelchair friendly, we don't have this and that in place, we don't have brail for blind people, but they forget about physically able children but they are slightly mentally challenged you know...

J: hhhmmm...

H: But it something we are working at.

J: Good Job. So Self- esteem is really important? Also

H: Oow. yeah yeah,

J: but how do you think the self- esteem of the learners is at the moment? **H:** You know with the learners that have started at the junior group and work up, they are fine, but you know after being here, that there are learners that come to our school at only the third year when they are 13-14-15 years old they have been in a normal school environment all the time, so our type of school has got a stigma already, outside aaa that is the school for mad people, mad children that is not where you want to go

J: hmmm

H: so those children who are getting placed here at that age, they don't want to come here... No aa. they also think aa the public is going to call them mad and you know names general public doesn't have an idea of what we are doing here...

J: hmmm..

H: back in the day in the old South Africa it was bad. Yeah... but it is a problem know cause people know have they don't want to recognise how far we have come. so self- esteem like in the a case learners that arrive whit our facile learners start coming late know, because they don't want to drive in our fan, they tell the driver no don't pick me up here, pick me up there on that corner... Yeah yeah... He says why? Because they don't want people to see that they are attending our school...

B: hmmm...

H: there is no pride, in this school, they already think less of them self because they are coming to this type of school...

J: hhhmmm..



H: now one of the ways we find, we can work on their self- esteem their pride in school is sport. In sport we don't have to sit back for any normal children, or normal school..

J: hmmm..

H: I've seen that myself cause when I used to manage the cricket of our school, the cricket boys. Then euh we would compete to our type of schools special schools, ...

J: Yeah...

H: but they were not. We could beat them to easily, and then we got the chance to play against a high school a normal school. Their junior team and our team...

B: Yeah...

H: we got to that school and these boy were placing nasty remarks saying aaa it is the mad children only marking and this type of things and then their teacher told them to shut op....

B: hmmmh..

H: we are here to play cricket. When we left there they were quit and then their teacher asked them and now what is happening? Why are you so quit now? Because my boy had beaten them...

B: HAHAH...

H: and what now? You're not saying anything now? Ow now now now, you know what they just walked away. But what i notices was that our children were so proud at them sefl after that you know. Some of them got south African collars in the cricket were they are portieres they got their euh provincial first and then they got South African collars they played for south Africa in the cricket team, they went to Australia, they played in England as well... **J:** Owyeah?

B: Ow wauw!...

H: so those boys, 2 of them were older and they never wanted to be picked up at home...

B: yeah...

J: yeah...

H: now after that ow no with their collars with their South African collars. They wanted to be picked up in front of their houses.hahaha... you see it gave their self- sesteem a big boost. ...

B: hhhmm jaa..

H: but yeah and that is what sport could do for them it managed to bring them up to a level where they could really think more of them self and become positive. And I think that can translate further it can go in the work situation as well.

B: hmmm...

H: you can do anything. You know, look what you did, you beat a normal school, you made south African collars you, you are a practiser euh not all of them will become that, but any success there. it will build on their self - esteem and make them want to achieve a lot, a lot more if they would have, if they were insecure

B: yeah

J: nice

H: Are you recording this?

J: Yes...hahaha....okay.. let's see. are there for the teachers are there special euh ... guide lines how to wokr with children who have low self- esteem? Or.. do they learn that at school?or something our...?\\

H: I would say 90% of my teachers' aa well 90% of us, we were not trained for special school, special school enviorment everything was in service training we came here with a normal teachers diploma

J: yeah....

H: and we were thought at school. While you were teaching you were thought hat to do and how to work whit the children. Many of them have got afterward a post graduate study in special school euh training and the ideal work whit children, Cause to inset them self and how increase their level of education. ...

J: hmhm.. OKay

B: and is it also euh do they learn specific things to work on self- esteem whit those children who areor? is it just for everything? Is it not like a specific point for self- esteem?

H: No there is not, there is not a specific aaa curriculum that is drown up nothing is specifically like an exercise to work on self- esteem. Everything that we do, should, should assist of work towards one of these .. self- esteem is one of the goals.

B:..hhmmm...

H: To increase self- esteem...hmmm.. But your program that you run over here, I mean,you must have seen it yourselves.... hahaha... grow those kids, and I can promise you even now even long after you gone, you can still see the confidence and the... it's even when you see the lack of discipline the



children in general you know, but once they went through the music therapy program with you guys a lot of them has changed ...

B: hahah nice...

H: that's right that's is way I promote music therapy like it is going out of fashion here in South Africa.

J: hahah

H: it is place for music therapist something that we heart about, but we never experienced it in real terms until you guys were here, yes no I must say.

B: yeah

J: ooo thanks.

H: a couple of teachers still, not all of them well they are lazy but a couple of them are still using your instrument, I still hear the banging of the drums and the guitar and.

B: yeah

H: they still.

J: aa good nice!

H: Yeah i can hear, and they use them because they notice that some of the learners were really into this. You see now that Bettine and Jonina are not here anymore, euh...everything is still, you gonna find the use is going backwards, but they still used, so.... So they are still using it and they are using it as an encouragement ...yeah... and as a treth sometime, you are not going to be playing, you are not going to take part in the class cause you are misbehaving.

B: hhhmm.

H: for a you know you can have a longer session whit the drums or with the guitar today.

J: Nice.

H: it is working it is working.

J: Good.... nice to hear... ja... euh...euh... do you see a different in the attitude of your teachers how they euh react to the children, how they behave to the children, are there differences between the teachers.

H: a different? You mean after the program?.

J: euh no, just how they... euh between the teachers in class, how they work in class. are there some teachers more emphatic to the children or.

H: Ow okey so, do I see difference amongst the teachers in their approach towards children in general?

B: Yes

H: regardless of the program or anything that has been done?

B: Yes.

H: Yes of course I think that is natural all over you will have some teachers that are more committed others that are not as committed towards learners it is it is a task to keep everyone on the same level as commitment, euh but some teachers are less empathetic, some maybe feel less for a child then someone else will feel, so there are definitely differences everyone's attitude toward and their approach to learners, some will be extreme euh extreme empathetic to such a point that they wouldn't even get them to get theri work done, others will be empathetic to a professional level understand but discipline and teaching and al those other things must carry on. there is the other one who is more emetathic might not be able to concentrate on the work that has to be done and it is all about bading the children which is a no no you not going to teach the child anything if you're going to be a soft on the child all the time.

B: OKay.

H: a shame you just need help you going to find a professional combination of all those things you put, to achieve your goals the end of the day.

B: Okay... which kind of attitude do you think works best for teachers in class to work on the self-esteem of children?

H: euh..Attitude of teachers... I really think there are different approaches to different children you know.

J: hmhm.

H: some children might blossom with enough auttitair attitude, yes that was really good, but now do this... yeah... work with the child and the child may prograss...yeah... were someone else might get more out of a child by being more reseptive, be more effectionat euh...what i'm saying is, teachers will have to adapt to the chil, you must exyually be able to indentify what approach works whit witch child.

J: oo yeah...

H: it is not blanked approach you can use to get the best out of everyone, and that's way it is important for us, we should have a maximum of 10 learners in the class, because then you can give that individual attention.



J: yea I see...

H: you know?

J: yeah.

H: But you know what our situation now is? Our juniors are sitting now whit 17-18 in a class. Almost double on what is is supposed to be.

B: hhhmm.

H: and that is all over the same the classes are over burden.

B: yea.. and euh teachers, i'm not making excuses for them but they can't really work like they are supposed to be because of that situation..

B: yeah..Okay...

J: hhhmmm...momentje...okee... the other quetions we can do also with the other teachers.

H: Okay i must still see who is still here cause i said 2 o'clock.

J: Okay

H: I have to go and look for them now, they are all hiding away...

Hayley Sing Jam :Hi hee How are you!

B good and you?

HSJ:good i'm just busy. Windy here is't could.

B: here it is sunny... okay.. haha..

HSJ: what can we help you with?

J: We have to do an interview for our thesis, so we have some questions for you..

HSJ: O my word... haha I don't have any more brain cells left this time of the day...

B:ooo ooo haha, it is not that difficult...

HSJ: okay...

J: firsrt question, are there special modules you work with for example to teach the children how to do math? Are their special modules, guidelines how doing you euh.... of the subject....

HSJ: come again, that last part?...

J: are there special aa modeless of guide lines for the subjects, for example is there a like a book were is written in how to teach euh languets? or something...

HSJ: wel we use the CAPS curriculum...

J:sorry? the CAPS C- A- P -S.. Yeah... Caps curriculum, but we adapted that to the needs of our learners. A method that we use we make it easier for them, that is the method in class that we use. The CASPS Curriculum is a curriculum and it is just, it is used for the normal schools...

B: Oo Okay..okay?

H: euh it is based on...what was it called? the national curriculum statement ...yeah... this is a system that is taken from one of your country's...

B: O really? ...

H: On of the first world countries yeah... And as you know we are a third world country so taking in a first worlds country system ...yea.. and applying it in a third world country like ours....yeah... you know what happens?...

J: No tell us...

H: it doesn't work...

Rosemary Ferreira: problems uge problems

H: But our clever government euh...doesn't worry about these things, just aaa it works in the Netherlands it works in the UK it works in Canada so it must work here.

B:hhmm.

H: never mind that we don't have the infra-structure to support it so euh having said that we still have to move along, still have to work right? so now we might. we 2 of my educators sitting here.

J: hhmhm.

H: they were instrumental in drawing up our own curriculum, because our department can't tell us what to do, they can't advise us they got no skills to dram the curriculum for special school, several mentallly challenges learners, how to work with them so we take what they are using and then adept it, break it down adept it for our learners, modify break it down make it as simple as possible so that it must have elements that they, the normal curriculum has, our system must have also some of those elements and then they except is. But is must say, we looked at other country's...yeah... other provinces in south Africa what they are doing and how they are doing it...yeah... and before or while attempting and changing our system and in our system had been accept now by the department as approved for these, but they want to call our curriculum a program and not a curriculum a programme a learning programme.



B: okay... can you maybe tell us specific what doesn't work euh... what is the different when a module comes from our county to your country?... what is what doesn't work? what is it?.

H: euh okay I talk about inclu..I talk about the UK now, They have inclusive education right? were learners, euh normal learners would have down syndrome or even autistic learners in their class the same class... yeah..they won't have aspirate school, they will include those learners in their school ...yeah... right? We can't do that cause those learners special learners in their class are each assessing a class aid the coaloft aid that assist those learners to assimilate the work that the teaching the class is teaching to the other normal learners. you understand? so like I'm a normal teacher I'm teaching my class and we are doing basic mathematic up to ten. euh the down syndrome child might have to understand all the concepts of what I'm teaching the class now, but his class aid is assistant in the class to simplify it and only take him up to 1 to 5 and the rest of the class will to go to 1 to 10 because they understand it now that is a simple example I'm using that works in the UK. Exclusive education because they got infra-structure, they have got euh class aid, qualified class aids they go through basic training euh they got the support of social welfare and the school so learners that have problems or who need a psychologist or intervention are there.

J: hmmm.

H: so it can't work, here were sitting with over burden classes number one we don't have. we have too many in the class, the children they don't have enough as in a normal school environment, compared to normal schools in the UK. They would not have one class assistance so euh there is now way that this system can work, a lot of people are going to the transport system for learners need to be transported by school vehicles, they don't have that there transport runs on time accommodation is made for the learners in special school all those things are taking care of nutrition they got proper nutrition it must be first country were we have to do and knot that or learners come from environments where they don't have food, so the only place where they might eat and get nutrition to get energy to learn is here in school.

J: mmm.

H: when they come here in the morning they are hungry they are , don't have medication they are instead, so only after 10 o clock after brake they might be in a state where they can absorb and they can learn.

J: yeah.

H: before the morning session they won't be capable of learning because they didn't had anything to eat you know. That is not going to happen in a first world country.

B: No...Okay,,, yeah I get it ... euh next question are there some test for the children to see if they understand what they have learned in class?

F: we do have a assessments sheet that we pick up for the learners euh we do our base line assessment to sea on which level the learner are, and then at the end of each activity our each lesson we will see the work sheet they worked with to see if they completed the work sheet and they will get a mark for that.

J: OKay.hmmm

F: and we also take the last week of a curter (kwartaal) we make booklist for them and see if they can do the work.

B: and bases on that you decide if they are going to the middle group our the junior group the next year?

F:no they go to the groups according their age in the junior group they are there from 5/6 until 11 year old in the middle group from 12-14 years old so we make the groups according their age .

J: okay...but what if a child doesn't have the level to go to the middle group?

R: basically the whole school is doing probation from doing at grade 3. So each class will have different levels of learner. But if the child can't cope the next group they basically doing the same level...same work more or less...

H: there will be no formal exams at our type of school...i think that is what you were asking now?

J: so how can you pass to the next group?

H: Like rosemary said we work on age call work, you going to proceed according to your age ...yeah.... use for some example in the junior faze they go up to 11 year old so 5-6-7-8=9-10- 11 years old they don't they can't if they not on the level you can't keep them there cause fiscally they will be way to big.

J: hhhmm...

H: and that goes itch other problems so they have to move up as far as their age is a consirn.

B: hmmm... okay....

F: And we work according their ability in the class....so you can have 5 groups and one of the group might have only 1 or 2 children so yaw that is how we work according their abilities in class. .



J: hmmm... How important is music in the class?

HSJ: Oow woo really important!

J: haha

F: yeah you must come back here!!

B: hahaha

HSJ: I use music i just listen to music in class while they work it decently help with the discipline they complete worksheet when I play music when I don't play music they are really loud and hit each other but when i play music they will completely work quality and listen to the music.

B: Aa nice.

F: That really enjoy the music they enjoy music very very much.

J: that is nice... so you think it is really important to use music?.

F: yeah...

J: and also use it in class?

F: yes yes we do, we do have cd player....Ja... so we do play music in the class

HSJ: or play some guitar hopefully we will get it in the curriculum for next year.

B: sorry what? Come again?

HSJ: Ow yeah Hydi is using some of the instruments in her lessons. We didn't have time to do that yet but hopefully we can incorporate that into the curriculum next year.

B: Okay... and euh how do you are going to manage it to euh set it up in your curriculum. How do you going to work it out...?

F: In the creative art in the library, we do have a section there that we must teach the learners to sing songs and to play instruments, so we do sexually have it, we must just implement it, just start using the instruments .

J: okay... So you do have a curriculum..?

HSJ: Yes we do have it, but we couldn't work with it because we didn't had instruments.

J: okay...

HSJ: No we do have it, so we can maybe start next year with that.

J: Do you know how to use it? or do you maybe think you can use guide lines from our side how to use the instruments and music in class? .

F: I Think you guys definitely have to come again here!! .

B haha okey!

H: would help if you guys could give us some guide lines in how to maybe use music in a educational way, or rhythmic lesson, how the instruments can be used or the creative section, I mean in language it can be used, nursery rhymes can be song ..hhhmm... so you are learning the nursery rhyme through music... but other more theoretical aspect of vocations mathematic how would you use it? if you have guide lines in a way we can start an apply it ... let us know...

F: the activities you have done with our group we are definitely be able to do that kind of activities whit our learners.

H: A good thing is that you guys have now got euh practical experience of the type of learner we are sitting whit...hmm.. so anything you will give us we know it going to be towards and about them and not towards a learner who is more advanced....

J: do you also think it is important to work whit music on socia skills? ...

F: ja defiantly aspasily concentration will help ...

B: okay... euh and if we write something like a guide line how do you think we have to do it? what do you need? do you need something that we give your ideas for activities? do we have to give you guide line about how your attitude has to be to work on the goals? or what do you need?

H: Well you might say the key word is your goal what is your goal? first , maybe i'm working back words? i don't know? ...hhhmm... but if you know what your goal is than you wrk out the plan while you are going to addchieve the goal so ja.... activities to addchieve how to get to that goals?.... So have specific goals and acctivities how to work on the goals?

B: Yes... Okay we have a few more questions about the concert we did.... CAn you tell us how you experienced it?

F: Bettine and Jonina, the learners were so proud of them self they talked about the concert it was going on and on and I think all the parents appreciated all the things you have done and learned them because I think it was wonderful for them watching their children on the stage playing an instrument....hhhmm...

B: do you think it was a boost for their self-esteem? ...

H: mot defiantly... most definitely! because I saw parents sitting with tears in their eyes....too.. Parents that, even they did not have those high expectations of their children capable of such things so I think you gave a lot of hope to many of them and the children self- esteem



F: aa defiantly!

H: like i told you guys we try to have this concert once a year and you were just going to be filling in some items, but what happened was I think your prepared pieces of the learners where the high light of the concert! Because it was something totally different! from what we normally do, you know the dancing and the singing is what we normally do but to see them with instrument and the mics, like it was a real play, it think it gave them so much more confidence and if you have more confidence your self- esteem goed uo by so much more so it was brilliant, you did brilliant.

F: Our principle was a very very proud man!

H: ow yeah have you shown the video to anybody?

B: yeah of course to everybody who wanted to see! haha

J: have you shown it to the learners?

H: not to all of them not yet, not even all the educators has seen it I'm waiting for a suitable day to show it.

J: Are you planning to do the same kind of concert the end of the year?

H: yes yeah your tickets are already booked.

B: hahah

H: hopefully we will do it again this year .

J: yeah... and then also the children playing on instruments?

H: yes.. the children will be and euh we make a video and send it to you!..

B: did you also notice any change in the behaviour of the children but did you also notice any change in the behaviour of the teachers after the concert? or after the music program?

F: yeah definitely in the learners you can still remember Darlene? She is more spontaneous this year, very much and she mixes whit al her appears that is something she has never had done in the past, so yes there is a lot of change in some of the learners.

J: Nice.

B: and what about the teachers, is there also a chance? How they look at the children or.

F: well misses sing jam is still playing the guitar the teachers are still talking about your practical sessions ...ow yeah... and i think when there is time they will definitely do it with the learners.

B: Okay... nice to hear nice....

F: so we have learned a lot from you simple things we can do with our learners it not to try difficult, we can try simple ones .

B: if you are going to prepare for the next concert, what would be the ideal situation to prepare for it?

F: Teamwork, we will start long before the concert to practise whit our learners because they need to practice a lot .

J: alright... Last question, if we make some guide lines for you to help you with the music activities is there something we need to know... where do we definitely need to pay attention on? are there specific things we must not forget?

HSJ: I think maybe the easiest way, make it as simple as possible and then we can maybe make it a little more difficult .

B: okay.

F: and you know our learners you experienced them and when you do also when you make the activities think about their barriers also please. the different barriers they have....

B: well thanks! Thank you so much! bye bye ... we should skype again sometime!



Bijlage 6 Uitgebreide inhoudelijke oriëntatie

In de uitgebreidere inhoudelijke oriëntatie worden alle onderwerpen opgesomd die belangrijk waren voor de onderzoekers om te onderzoeken, alvorens het onderzoek startte.

Licht Verstandelijke Beperking

De doelgroep die wordt uitgelicht is de groep Licht Verstandelijk Beperkte jongeren in de leeftijd van 12-15 jaar. Licht Verstandelijke Beperking (LVB) kan ontstaan door verschillende oorzaken. Ook zijn er verschillende stoornissen en aandoeningen die als kenmerk LVB hebben.

Van een Licht Verstandelijke Beperking (LVB) wordt gesproken, wanneer de persoon in kwestie een IQ tussen de 50 en 70 heeft. Ook hebben mensen met de LVB moeite met het sociale aanpassingsvermogen (American Psychiatric Association, 2000). De hoeveelheid aan begeleiding en ondersteuning van mensen met een LVB is afhankelijk van verschillende factoren: de leefomgeving en/ of bijkomende problematieken als leerproblemen of psychiatrische problematieken.

Er is nog geen duidelijk antwoord op de vraag of LVB aangeboren is of door de omgeving wordt bepaald. De oorzaken van LVB zijn terug te vinden in de verschillende biologische-, sociale-, en omgevingsfactoren. Wanneer IQ door aanleg is bepaald, spreken we van een biologische factor. Door verbetering van sociale- en omgevingsfactoren kan de LVB worden verminderd (Zoon, 2012).

Biologische factoren

Een LVB kan ontstaan door verschillende oorzaken, zowel tijdens als na de geboorte van een kind. Er kan sprake zijn van een genetische afwijking of de moeder kan tijdens de zwangerschap een ziekte hebben gehad. Ook kan de moeder tijdens haar zwangerschap giftige stoffen, zoals alcohol, binnen hebben gekregen wat het risico op een kind met een beperking aanzienlijk vergroot. Na de geboorte kan een LVB ontstaan door onder andere een hersenbeschadiging, zuurstofgebrek, hersenbloeding of een ongeluk (De Beer, 2011).

Sociale omstandigheden

LVB jongeren komen vaak uit 'multi-probleemgezinnen' uit lagere sociaal- economische klassen. De gezinnen bevinden zich al een lange tijd in een armoedige situatie. Vaak hebben de ouder(s) zelf ook een laag intelligentieniveau en weten hierdoor ook niet hoe ze hun kinderen kunnen begeleiden in de opvoeding. Ze missen simpelweg de opvoedingsvaardigheden en hebben vaak onvoldoende inzicht in de problematieken en ontwikkeling van hun kind/jongere en de pedagogische aanpak die het kind nodig heeft (Van Nieuwenhuijzen, Orobio de Castro & Matthys, 2006). Hierdoor zijn de ouders minder goed in staat om de ontwikkeling van hun jongere te stimuleren, wat de LVB ontwikkelt of in stand houdt. De ouder(s) hebben bijvoorbeeld geen financiële middelen om passend speelgoed voor de kinderen te halen, ze te kunnen voorlezen uit boeken of er wordt door de ouders niet uitgelegd hoe de wereld in elkaar steekt (De Beer, 2011). Door deze omstandigheden komen veel kinderen en jongeren met een achterstand op Happydale. In Nederland leren kinderen van huis uit basisvaardigheden, zoals bijvoorbeeld het vasthouden van een pen. Kinderen uit de *townships* in Zuid-Afrika missen deze basisvaardigheden vanuit hun thuissituatie. Daarom moeten de kinderen als ze op school komen eerst deze basisvaardigheden oefenen voordat ze aan andere school-gerelateerde zaken kunnen werken. Hierdoor ontstaat er enorme achterstand.

Overvraging

Er zijn geen uiterlijke kenmerken bij een LVB. Hierdoor worden mensen met een LVB geregeld overschat wat kan zorgen voor frustratie en faalervaringen bij zowel de persoon met LVB, als bij de omgeving (Diepenhorst & Hollander, 2011). Het gelijktijdig opslaan en bewerken van informatie, ook wel werkgeheugen genoemd, is bij mensen met een LVB vertraagd ontwikkeld. Dit alles uit zich in moeite hebben met focussen (concentratie), moeite met impulsen onder controle te houden en moeite met dingen te organiseren. Hoofd- en bijzaken worden moeilijk van elkaar gescheiden. Ook blijft het taalgebruik en begrip achter door het beperkte werkgeheugen, wat het lastig maakt voor iemand om zijn gevoelens te uiten of zich verbaal uit te drukken. Emoties worden daardoor op een primitieve manier uitgedrukt en ook kunnen mensen met een LVB hun emoties minder goed beheersen (De Beer, 2011). Door het beperkt vermogen van zelfreflectie overschatten mensen met een LVB hun eigen mogelijkheden regelmatig en hebben ze irreële ambities. Door deze overschattingen en het onvermogen om op een juiste manier te reageren in bepaalde situaties, hebben mensen met een LVB vaak een negatieve ervaring met mensen om zich heen, wat zorgt voor een negatief zelfbeeld en weinig zelfvertrouwen (De Beer, 2011; Zoon, 2012).



Ontwikkelingspsychologie en LVB

De leeftijd waar dit onderzoek zich op richt, is de leeftijdsgroep 12-15 jaar. Volgens Erikson zitten jongeren in de leeftijd van 12 tot en met 18 jaar in de identiteitscrisisstatus. Dit betekent dat ze bezig zijn om hun eigen identiteit te ontwikkelen. Wie ben ik? Wat wil ik? Belangrijke vragen in deze periode van het leven. De fase is succesvol doorlopen, wanneer het duidelijk is voor de jongere wie hij is aan het einde van de fase. Wanneer dit niet duidelijk is, is er sprake van rolverwarring (Soudijn, 2010). Voor jongeren met een LVB is het moeilijker om hun identiteit te ontwikkelen. Er is vaak sprake van overvraging bij deze jongeren, wat betekent dat de omgeving meer van ze vraagt dan ze eigenlijk kunnen. Dat komt doordat er uiterlijk geen kenmerken zijn bij een LVB. Ook komen jongeren met een LVB vaker in het criminele circuit terecht. Dit komt doordat ze moeite hebben om aansluiting te vinden bij de maatschappij en doordat ze door jongeren zonder een LVB vaak worden 'gebruikt' als loopjongen bijvoorbeeld (Wegwijzer Jeugd & Veiligheid, 2015).

De fase van 6 tot en met 12 jaar is volgens Erikson een fase waarin kinderen hun zelfvertrouwen moeten vergaren. Het conflict wat zich afspeelt is vlijt versus minderwaardigheid. Kinderen en jongeren die veel positieve aandacht krijgen, worden gecompimenteerd, uitgedaagd en gestimuleerd, ontwikkelen vaak voldoende zelfvertrouwen om sterk in de volgende fase te gaan. Wanneer dit niet gebeurt, is er kans dat het kind, de jongere minderwaardigheidsgevoelens ontwikkelt (Soudijn, 2010). Jongeren met LVB hebben vaak weinig zelfvertrouwen. Dit geldt zeker voor jongeren uit de *townships* van Zuid-Afrika. Gesprekken met de leraren in Zuid-Afrika kwamen vaak op het onderwerp 'zelfvertrouwen' en dat het bij de kinderen schort aan zelfvertrouwen. Daarnaast hebben de onderzoekers een maand lang geobserveerd in de klassen van de kinderen om te kijken naar de omgang met de jongeren. Hierin zagen zij dat er vaak niet positief werd gestimuleerd. Jongeren werden aangesproken op hun beperkingen en kregen snel (soms lijfelijke) straffen (zie *bijlage 7*).

Zelfvertrouwen

Op het internet worden vele definities gegeven van zelfvertrouwen. De volgende definitie van zelfvertrouwen beslaat goed de lading van het woord: "Zelfvertrouwen is het gevoel van eigenwaarde. Letterlijk betekent het, het vertrouwen van een persoon in zichzelf, in dat wat hij of zij kan of hoe diegene is. Zelfvertrouwen is een belangrijk begrip in de psychologie. Het zegt veel over iemands functioneren. Iemand die weinig zelfvertrouwen heeft staat minder zeker in het leven en heeft doorgaans moeite zichzelf binnen groepen mensen te presenteren. Voor het goed functioneren van iemand is een positief zelfbeeld en daarmee gepaard gaand veel zelfvertrouwen erg belangrijk. Een te laag zelfvertrouwen kan ertoe leiden dat iemand zich niet goed kan ontplooiën. Aan de andere kant kan een te hoog zelfvertrouwen ervoor zorgen dat diegene in situaties terechtkomt die hij of zij eigenlijk niet aankan. Uiteindelijk kunnen problemen met betrekking tot het zelfvertrouwen tot een psychische aandoening leiden" (Ensie, 2011).

Zelfvertrouwen ontstaat, zoals eerder beschreven, door positieve bekrachtiging uit de omgeving. Deze bekrachtiging hebben jongeren vaak niet. Ook zijn er andere redenen, waardoor zelfvertrouwen zich niet ontwikkelt bij jongeren:

1. Sociaal-economische situatie: kinderen uit de *townships* groeien vaak op in een onrustige omgeving vol problemen. Problemen die zich iedere dag voordoen zijn honger, drugs, criminaliteit, prostitutie en geweld. Doordat jongeren in deze onrustige omgeving opgroeien, kun je zeggen dat ze gebrek hebben aan veiligheid. Het onveilig voelen is één van de redenen dat er weinig zelfvertrouwen ontwikkeld wordt. Veiligheid is volgens Maslow ook een basisbehoefte om 'behoefte' te hebben aan zelfvertrouwen. Dit heeft Maslow weergegeven in de behoeftepiramide (Vink, 2009; Roberta, 2011).

2. Omgeving: het winnen aan zelfvertrouwen gebeurt door positieve stimulatie in de omgeving. Wanneer een jongere positief wordt gestimuleerd, wint het aan zelfvertrouwen. De thuissituatie van de jongeren met een LVB uit de *townships* is vaak niet stabiel en ook op school is er vaak geen positieve bekrachtiging. Er wordt vaak ingezoomd op wat de jongere niet kan in plaats van wat hij/zij wel kan (zie *bijlage 7*).



Figuur: Piramide van Maslow



3. Vergelijking werkelijkheid en ideaalbeeld: Voor iedere jongere geldt: er is een ideaalsituatie en er is een werkelijkheid, die elkaar vaak maar ten dele overlappen. Onderstaande voorbeelden, vanuit verschillende aspecten belicht, maken dit duidelijk.

* 1) **Afkomst, sociaal milieu/stand, beroep** ('ik kom uit een laag asociaal milieu'; 'mijn ouders waren maar ...'; 'ik ben maar een eenvoudige').

* 2) **Bezit** ('ik had al lang dat en dat moeten hebben') en **prestaties** ('ik had in mijn leven dat en dat kunnen bereiken'; of 'ik had vandaag of van de week dat en dat af moeten hebben'; of 'ik heb maar lagere school, dus ...').

* 3) **Gedrag** ('ik had me zo en zo in die situatie anders moeten gedragen'; 'was ik maar niet zo verlegen of volgzzaam').

* 4) **Rollen** ('ik ben een vrouw en ik had kinderen moeten hebben'; of 'ik ben een man en die hoort zich zo te gedragen').

* 5) **Tijd** ('Vroeger kon ik alles, nu kan ik niks meer').

* 6) **Uiterlijk** ('ik vind aan mijn lichaam de/het niet mooi'; of 'mijn kleding is uit het jaar 0')"

Voor jongeren uit de *townships* met een LVB zijn vooral punt 1, 2, 3 en 6 belangrijk. Wanneer zij zich vergelijken met anderen (op zowel sociaal-emotioneel gebied als sociaaleconomisch gebied), zien zij dat ze vaak niet aan het 'ideaalbeeld' voldoen. Omdat er vaak, te veel wordt gefocust op hetgene dat er niet is, het ideaalbeeld dus, wordt het negatieve zelfbeeld versterkt en degradeert het zelfvertrouwen (Roelofs, 2015).

4. Misbruik, mishandeling en verwaarlozing: Op zowel fysiek, verbaal, seksueel en emotioneel vlak kan er misbruik, mishandeling en verwaarlozing plaatsvinden. Dit geeft een gevoel van onmacht bij de slachtoffers, wat maakt dat hun zelfbeeld daalt. Er ontstaat een gevoel van onbelangrijk zijn en onwaardig zijn (Vrolijk, 2015).

Jongeren uit een *township* hebben meer kans om verwaarloost te worden dan jongeren uit een sociaaleconomisch betere omgeving. Mishandeling vindt relatief vaker plaats in gezinnen die wonen in een buurt waar criminaliteit, drugsproblematiek, armoede en desorganisatie is. (Kooijman & Wolzak, 2004; Coulton, Crampton, Irwin, Spilsbury & Korbin, 2007). Problemen als werkloosheid, armoede en slechte huisvesting veroorzaken stress en kunnen het ontstaan en voortbestaan van kindermishandeling bevorderen (Berger, Berge & Geurts 2004).

Gilbert et al. (2009) hebben geconstateerd dat het inkomen en het opleidingsniveau ook risicofactoren zijn voor een kindermishandeling. Bij een lager inkomen en een lager opleidingsniveau, vindt er relatief vaker kindermishandeling plaats. Ook andere onderzoeken tonen deze bevindingen aan (Bouwmeester-Landweer, 2006; Van Rooijen & Berg, 2010).

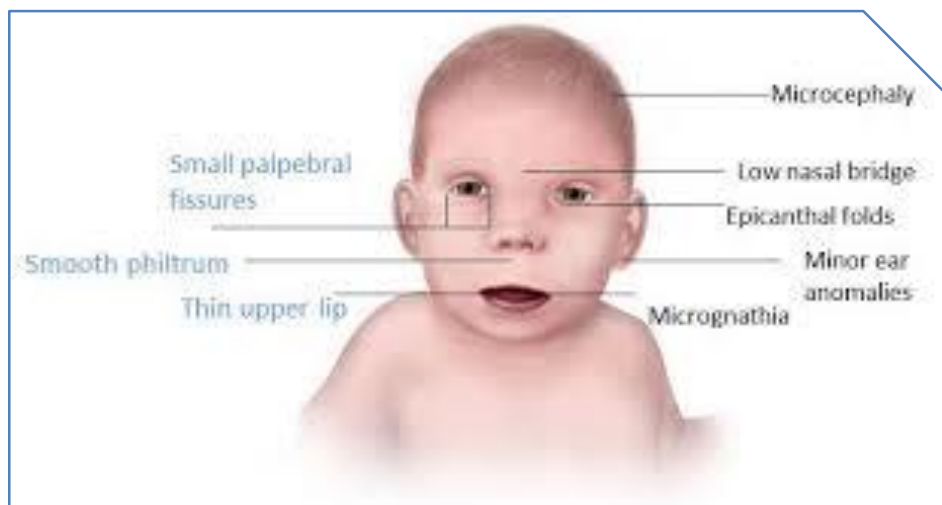
Een verstandelijke handicap is ook een risicofactor voor mishandeling. Jongeren met een verstandelijke handicap hebben volgens onderzoek meer kans op verwaarlozing en misbruik. Dit kan komen doordat het de ouders te veel stress op kan leveren om een jongere met een LVB op te voeden of doordat ze teleurgesteld zijn in de jongere dat het niet aan de verwachtingen voldoet (van Rooijen & Berg, 2010).

Foetaal Alcohol Syndroom

Een speciale groep jongeren met een LVB is de groep jongeren met



Figuur: Werkelijk situatie en ideaalsituatie.



Figuur: Uiterlijke kenmerken FAS



het Foetaal Alcohol Syndroom. Dit syndroom ontstaat door te veel alcoholinname tijdens de zwangerschap. Voor (sommige) ouders uit Zuid-Afrika is dit een bewuste keuze, omdat er bij het krijgen van een gehandicapt kind meer geld van de overheid wordt ontvangen door de ouders (Spits, 2013). Naast de LVB hebben jongeren met FAS ook fysieke kenmerken (zie afbeelding) en hebben ze een groeiachterstand.

Opleiding docenten Zuid-Afrika

Om een goed beeld te krijgen van de opleiding in Zuid-Afrika om docent op de basisschool te worden, hebben we enquêtes gehouden met de docenten die gedurende ons project in Zuid-Afrika mee hebben geholpen met ons project. Het gaat hierbij om vijf docenten, die allemaal lesgeven in de *middle group*, wat inhoudt kinderen in de leeftijd van 12-15 jaar.

De resultaten van de interviews waren opvallend. Iedere docent had een diploma behaald in de professie docent, echter er was maar één docent gespecialiseerd in '*special needs*' kinderen/jongeren. De rest van de docenten had een andere specialisatie (kleine kinderen, praktisch handwerk). (Zie *bijlage 8*.)

Veel docenten hebben op het 'Dower College' in Port-Elizabeth gezeten. Tegenwoordig is dit college overgenomen door de Nelson Mandela Metropolitan University (NMMU) in Port-Elizabeth. Om te beginnen aan de driejarige opleiding moet je een diploma op de High School hebben gehaald, wat het NSC (National Senior Certificate) genoemd wordt. Wiskunde en Engels zijn verplichte vakken die je moet hebben gevolgd om te worden toegelaten tot de opleiding. Daarnaast is voor de studie ook een zogeheten APS score nodig. Deze score verschilt per studie. Hoe hoger je APS score, hoe hoger je cijfers op de High School geweest zijn. Voor de opleiding basisschooldocent telt een APS score van 22 op de NMMU. (NMMU, 2015A; NMMU, 2015B) Het APS verschilt echter per universiteit. Op een universiteit in Johannesburg (University of Witwatersrand, 2015) is een APS score van 34 nodig (University of Witwatersrand, 2015).

Townships

28% van de bevolking van Zuid-Afrika leeft in *townships* (De Jong & De Lange, 2015). Dit zijn de overblijfselen van de apartheid in Zuid-Afrika, die duurde van 1948 -1994. Gedurende de apartheid werden alle kleurlingen verbannen uit de grote steden. Voor alle niet-blanke mensen werden er aparte woongebieden aangewezen zonder infrastructuur of basisvoorzieningen waar deze mensen naar toe moesten verhuizen. De zogenoemde '*forced removals*'. Interraciaal interactie was verboden, wat scheiding van verschillende rassen en culturen betekende. Hierdoor werden gezinnen bestaand uit een vader en een moeder, beide afkomstig uit een verschillend land op brute wijze van elkaar gescheiden, aldus een medewerker van het District Six Museum te Kaapstad (Persoonlijke communicatie, dec. 2014).

Doordat kleurlingen werden verplicht hun huizen en bezittingen achter te laten en geen geld hadden, werden er huisjes gemaakt van goedkoop materiaal dat voor de hand lag. Denk hierbij aan hout en golfplaten. Deze huisjes worden de zogenaamde *shacks* genoemd. Deze staan dicht op elkaar. Meestal is er geen elektriciteit of stromend water in deze *shacks* en leven er grote gezinnen (meerdere generaties) in de *shacks*.

In de *townships* leven vooral mensen uit de Xhosa-cultuur, waarbij de familie een hechte band heeft en veel voor elkaar betekenen. Vandaag de dag is de overheid van Zuid-Afrika bezig met het bouwen van betonnen huizen met stromend water en elektriciteit. Mandela heeft hier voor gepleit, gezien iedereen hier recht op heeft. Het feit is echter dat de mensen in de *townships* van oorsprong een trots volk is en de nieuwe huisjes niet altijd accepteren. De verschillende redenen hiervoor zijn: ze vinden dat ze het niet hebben verdiend als ze het zelf niet hebben gemaakt; ze zijn trots op wat ze nu hebben, waar ze zelf voor hebben geknokt. Een ander belangrijk punt is dat er niet wordt overlegd met de bewoners van de *shacks*, waar hun nieuwe huisje wordt gebouwd. Zoals al eerder beschreven is familie erg belangrijk in de Xhosa-cultuur. Als mensen de keuze hebben om in een betonnen huisje te wonen ver van hun familie of in de *shack* dicht bij hun familie dan kiezen ze vaak voor het laatste. Er is



echter wel ontwikkeling gaande in de townships. Maar er is zeker nog een lange weg te gaan, aldus Christine Joubert (Persoonlijke communicatie, aug. 2014).

Armoede en criminaliteit

Op de hele wereld leven 1,2 miljard mensen in extreme armoede. 1/3 deel hiervan leeft in Afrika onder de Sahara (De Jong & De Lange, 2015). In de *townships* heerst veel armoede, meer dan de helft van de inwoners is werkloos (Mannak, 2006). Dit heeft ermee te maken dat in de tijd van de apartheid kleurlingen en zwarten geen recht hadden om onderwijs te volgen waardoor er geen vak geleerd kon worden. Hierdoor is er een ontwikkelingsachterstand op dit gebied ontstaan wat werkloosheid met zich mee brengt. Deze werkloosheid brengt armoede met zich mee, deze armoede brengt criminaliteit met zich mee. In de *townships* zijn veel criminele bendes actief die het op elkaar gemunt hebben. Door deze omstandigheden komen ook de kinderen die in de *townships* wonen al van jongs af aan in aanraking met criminele activiteiten en geweld. In de *townships* geldt het recht van de sterkste mens; mensen moeten zichzelf beschermen, vandaar dat veel jongeren zich ook aansluiten bij de criminele bendes.

Een ander groot probleem in de *townships* is het alcohol gebruik. In *townships* staan de zogenaamde 'shebeems' illegale bars waar goedkoop alcohol wordt verkocht. Door de omstandigheden in de *townships* vluchten veel mensen naar de roes die alcohol hen schenkt, om zo de omstandigheden maar even te vergeten. Dit leidt weer tot alcohol misbruik wat de nodige trammelant met zich meebrengt (Bas, 2013).

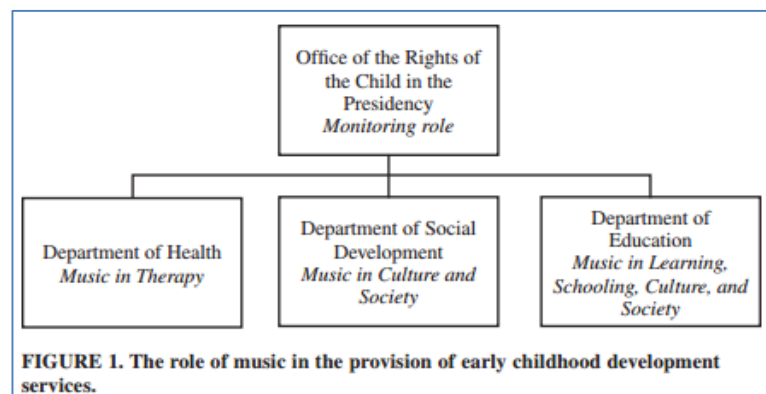
Muziek in Zuid-Afrika (en in het basisonderwijs)

Sinds 2006 is er een nieuw curriculum opgesteld voor het onderwijs in Zuid-Afrika. Hierin is er meer aandacht voor praktijkervaring, wiskunde en de focus op Afrika zelf. Er wordt les gegeven in geschiedenis, geografie en de verschillende muziek en dansen die het land heeft. Hierdoor krijgen leerlingen een beter beeld van hun eigen continent (Bakay, 2014). Muziek heeft een grote rol in Zuid-Afrika. Nelson Mandela stelde ooit dat muziek de redding van zijn volk moest zijn (Bakay, 2014). Liederen worden van generatie op generatie overgedragen. Denk hierbij aan liederen over gerechtigheid en vrijheid afkomstig uit de tijd van de apartheid. Muziek speelt ook een belangrijke rol in religieuze gelegenheden, zoals geboorte of om een trouwerij te vieren. Vandaar dat ook elk kind dat wordt geboren bij de Xhosa's een eigen lied heeft. Doordat er vele verschillende culturen in Zuid – Afrika wonen is er een gevarieerde stijl aan muziekgenres. In de Afrikaanse muziek ligt de nadruk vooral op het ritme.

In de Afrikaanse muziekstijl wordt ook veel gebruik gemaakt van vraag en antwoord. Ook polyritmiek is veel terug te vinden in de muziek (Het tegelijkertijd voortbrengen van verschillende ritmes waardoor ritmische lagen ontstaan.). In dit geheel heeft iedereen een eigen plaats. In deze polyritmiek wordt de samenhang van iedereen benadrukt. Het doel van de Afrikaanse muziek is de deelname van zo veel mogelijk mensen. Muziek is een deel van het sociale leven in Afrika en een vorm van communicatie. Muziek bevordert de interactie tussen mensen en geeft individuen een plaats in de gemeenschap (Manson, 2014).

In Zuid-Afrika is muziek onder de verschillende departementen verdeeld te zien in de afbeelding hiernaast (Woodward, 2007):

Het ECD (Early childhood development) is een officiële term die gebruikt wordt in Zuid Afrika om te verwijzen naar een alomvattend aanpak in het beleid en programma's voor kinderen. Een overzicht van



Figuur: De rol van muziek bij het ECD.



recente documenten afkomstig met betrekking tot het snel veranderende beleid en wetgeving en praktijk, onthullen een minimale verwijzing naar muziek. Maar een aantal discrete vermeldingen onthullen het belang van muzikale activiteiten, aldus Woodward (2007) die onderzoek heeft gedaan naar het belang van muziek bij de ontwikkeling van een kind in Zuid-Afrika. Deze onderzoeken pleiten ook voor muziek in het onderwijs.

Muziek is niet standaard opgenomen in opleiding docent maar kan gekozen worden als een keuzevak. De gene die zich willen specialiseren in het lesgeven van muziek kunnen zich hiervoor inschrijven. De Zuid Afrikaanse Minister van Onderwijs Dr, Asmal zei in 2000 : "De waarde van muziek in het algemeen en muziek in de ontwikkeling van een kind kan niet en mag niet onderschat worden" (Woodward, 2007).

Ander onderzoeken

De website van de South African Music Therapy Association (SAMTA, 2015) geeft aan dat er muziektherapie op special schools wordt toegepast. Het specifieke aan Zuid-Afrikaans onderzoeken, is dat er vooral gekeken is naar de rol van verschillende culturen (Dos Santos, 2005) en naar de rol van de 'community' in de therapie (Pavlicevic & Ansdell, 2004). Community betekent in dit geval het betrekken van de gemeenschap. Echter, in deze gevallen gaat het over therapie uitgevoerd door opgeleide muziektherapeuten. Zoals eerder beschreven, heerst er veel armoede in Zuid-Afrika, dus het betalen van een therapeut is meestal onmogelijk voor scholen in de *townships*.

Er zijn ook publicaties van muziek met sociaal-emotionele doelen voor 'special kids', uitgevoerd door basisschooldocenten, geschreven door muziektherapeuten. (Het gaat in dit geval dus om muziek-agogie) Voorbeelden hiervan zijn de boeken 'Music for Special Kids' van Ott (2011) en 'Het Muziekspelenboek, spelsuggesties voor het (ortho)pedagogisch gebruik van (Van Wijck, 1995), waarbij verschillende muzikale spelletjes worden uitgelegd met sociaal-emotionele doelen als samenwerken etc. Hierbij gaat het echter om kinderen met een verstandelijke handicap die opgroeien in sociaal-economisch goede situaties en waar geen sprake is van veel verschillen in cultuur en bijkomende problematieken, zoals honger, armoede en criminaliteit. Dit maakt de boeken minder geschikt om toe te passen voor kinderen met een LVB in de *townships* door een docent zonder muzikale achtergrond. Ook zijn de boeken geschreven voor docenten die een Europese opleiding hebben gevolgd, waarbij de aanpak met de kinderen dus aanzienlijk verschilt.

De onderzoekers hebben gezocht of er al dergelijke publicaties zijn uitgebracht over het vergroten van het zelfvertrouwen met behulp muziek in de *townships* van Zuid-Afrika op scholen voor speciaal onderwijs. Hier is echter niets over te vinden.



Geraadpleegde bronnen bij de uitgebreide inhoudelijke oriëntatie

American Psychiatric Association (2000). Zwakzinnigheid. In: *American Psychiatric Association* (p. 82). Washington, DC: Author.

Bakay (2014). Onderwijs in Zuid-Afrika. *Zuid-Afrika*. Geraadpleegd op 13 maart 2015 via http://www.zuid-afrika.nl/id/1/185/onderwijs_in_zuid-afrika/.

Bas, R. (2013). Criminaliteit in Zuid-Afrika. *Rinke Bas*. Geraadpleegd op 13 maart 2015 via <http://www.rinkebas.nl/post/22377143198/criminaliteit>.

Beer, de, Y. (2011). De kleine gids: Mensen met een licht verstandelijke beperking. Deventer: Kluwer.

Berger, M., Berge, I.J. ten. & Geurts, E. (2004). Samenhangende hulp: interventies voor mishandelde kinderen en hun ouders. *NIZW Jeugd Utrecht*. Geraadpleegd via <http://www.nji.nl/nl/Samenhangendehulp.pdf>.

Bouwmeester-Landweer, M.B.R. (2006). Early Home Visitation in Families at Risk for Child Maltreatment (dissertation). *Rotterdam: Optima Grafische Communicatie*. Geraadpleegd via: <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/1887/4396/15/Thesis.pdf>.

Coulton, C.J., Crampton, D.S., Irwin, M., Spilsbury, J.C., Korbin, J.E. (2007). How neighborhoods influence child maltreatment: A review of the literature and alternative pathways. *Child Abuse & Neglect*, 31(11-12), 1117–1142.

Diepenhorst, M.C. & Hollander, M. (2011). Zorg voor licht verstandelijk gehandicapten: Aard en omvang van LVG-zorg. Zoetermeer: Research voor Beleid

Dos Santos, A. (2005). The role of culture in group music therapy in South Africa. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. Geraadpleegd op 19 maart 2015 via <https://voices.no/index.php/voices/article/view/225/169>.

Ensie (2011). Zelfvertrouwen. *Definitie en betekenis*. Geraadpleegd op 22 oktober 2014 via <http://www.ensie.nl/redactie-ensie/zelfvertrouwen>.

Fas stichting (2015). Wat is fasd. *Fas stichting*. Geraadpleegd op 14 maart 2015 via <http://www.fasstichting.nl/wat-is-FASD.php>.

Fellinger, P (2008). Bewegingsagogie, een plaatsbepaling. *'t Web| Netwerk rond bewegen*. 01-2008

Gilbert, R., Spatz Widom, C., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E. & Janson, S. (2009). Child Maltreatment 1- Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *Lancet*, 373(9657), 68–81. doi: 10.1016/S0140-6736(08)61706-7.

Jong, W. de & Lange, E. de. (2015). Leven in sloppenwijken. *One world*. Geraadpleegd op 13 maart 2015 via <http://www.oneworld.nl/atlas/mdg-7-leven-sloppenwijken>.

Nieuwenhuijzen, M. van., Orobio de Castro, B. & Matthys, W. (2006). LVG jeugdigen: Specifieke problematiek en behandeling. Utrecht: Landelijk Kenniscentrum LVG.

Mannak, M (2006). Zie verbetering in de Langa Township van Kaapstad bij Guga Sthebe. *Kaapstadmagazine*. Geraadpleegd op 14 maart 2015 via http://www.kaapstadmagazine.nl/op-uit-must-see-do/zie-verbetering-in-de-langa-township-van-kaapstad-bij-guga-sthebe/15_52_846.

Manson, N.F. (2014). The Diversity of African Musics: Zulu Kings, Xhosa Clicks, and Gumboot Dancing in South Africa. *General Music Today*, 27(2), 30-35. doi:10.1177/1048371313493287.

Kooijman, K. & Wolzak, A. (2004). Verkennende studie preventie kindermishandeling. Utrecht, NIZW Jeugd.



NMMU (2015A). Education Prospectus. *Admission*. Geraadpleegd op 14 maart 2014 via <http://www.nmmu.ac.za/www/media/Store/documents/apply/admission/quickdoc/prospectus/2015-Education-Prospectus.pdf>.

NMMU (2015B). Minimum entry requirements. *Admission*. Geraadpleegd op 14 maart 2014 via <http://www.nmmu.ac.za/Apply/Admission/Minimum-entry-requirements>.

Ott, P. (2011). Music for Special Kids. Musical Activities, Songs, Instruments and Resources. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers

Pavlicevic, M. & Ansdell, G. (2004). Community Music Therapy. London: Jessica Kingsley Publishers

Promenses-care (2013). Muziekagogen. *Promens care*. Geraadpleegd op 13 maart 2015 via <https://www.promens-care.nl/Expertise/Paginas/Muziekagogen.aspx>.

Roberta (2011). Negatief zelfbeeld: oorzaken, gevolgen en behandeling. *Mens en Samenleving*. Geraadpleegd op 14 maart 2015 via <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/sociaal/62606-negatief-zelfbeeld-oorzaken-gevolgen-en-behandeling.html>.

Roelofs, J. (2015). De manke vergelijking tussen de 'werkelijkheid' en het 'ideaalbeeld'. Confidence Psychologisch Adviesbureau. Geraadpleegd op 14 maart 2015 via <http://zelfvertrouwen.nl/page.php?page=117>.

Roosjen, van, K. & Berg, T. (2010). Risicofactoren en beschermende factoren voor kindermishandeling. *Nederlands Jeugd Instituut. Kennis over jeugd en opvoeding. Onderzoek*. Geraadpleegd via http://www.nji.nl/nl/Risicofactoren_kindermishandeling.pdf.

Schweizer, C (2006). Verschil moet er zijn... : begeleiden en behandelen door de creatief therapeut en de 'creatief agogisch werker'. *Tijdschrift voor vaktherapie*. Jrg. 2006, nr 2; p. 28-35

Soudijn, K. (2010). Psychoanalytische theorieën. In: Van der Molen, Perreijn, Van den Hout (Red.) (2010), *Klinische Psychologie. Theorieën en psychopathologie*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers, pp. 211-255.

Spits (2013). Baby gehandicapt zuipen voor bijstand. *Buitenlands nieuws*. Geraadpleegd op 12 april 2014 via <http://www.spitsnieuws.nl/archives/buitenland/2013/01/baby-gehandicapt-zuipen-voor-bijstand>.

University of Witwatersrand (2015). Admissionrequirements. *Undergraduate*. Geraadpleegd op 12 maart 2014 via <http://www.wits.ac.za/prospective/undergraduate/admissionrequirements/11644/matricnsc.html>.

Vink, I. (2009). Behoeftehiërarchie: van Maslow en Pinto naar Ubuntu. In: I. Vink, *Interculturele belastbaarheid. Een zoetwatervis is geen zoutwatervis* (pp. 24-27). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Vrolijk, D. (2015). Wat veroorzaakt een negatief zelfbeeld. *Allegrow Coaching & Training*. Geraadpleegd op 12 maart 2014 via <http://www.allegrow.nl/blog/wat-veroorzaakt-een-negatief-zelfbeeld>.

Wegwijzer Jeugd & Veiligheid (2015). LVB jongeren en criminaliteit. *Wegwijzer Jeugd & Veiligheid*. Geraadpleegd op 12 maart 2014 via <http://www.wegwijzerjeugdenveiligheid.nl/onderwerpen/lvb-jongeren/>.

Wijck, I. van. (1955). Het Muziekspelenboek. Spelsuggesties voor (ortho)pedagogisch gebruik. Baarn: Uitgeverij Intro,



Woodward, C (2007). Nation Building- One Child at a Time: Early Childhood Music Education in South Africa. *Arts Education Policy Review*,109(2) , 33-42. doi: 10.3200/AEPR.109.2.33-42.

Zoon, M. (2013). Kenmerken en oorzaken van een licht verstandelijke beperking. *Nederlands Jeugd Instituut. Kennis over jeugd en opvoeding. Onderzoek. Geraadpleegd via* http://www.zat.nl/nji/dossierDownloads/LVB_Kenmerken_en_oorzaken.pdf.



Bijlage 7 Weergaven uit notulen

Onderstaande teksten zijn letterlijke weergaven uit de notulen, die zijn opgesteld gedurende het project op Happydale. De onderzoekers hebben deze notulen opgeschreven naar aanleiding van de observaties en de gegeven therapieën.

Observatierapport 11 augustus 2014 / Groep 4 en 5

De gehele dag gekeken bij twee groepen van de *middle group*. Opvallende punten tijdens de observaties per groep:

Group 4

- We komen na de ochtendopening in de klas. Er is weinig structuur. De kinderen krijgen geen opdrachten, maar mogen eigenlijk hun eigen gang gaan. Er liggen wel rekenopgaven, maar deze worden door niemand gemaakt. De meeste kinderen luisteren muziek of eten chips.
- Er liggen kinderen te slapen op de grond, zonder dat iemand erop let.
- We doen een klein muzikaal spelletje, waarbij één meisje niet mee kan komen. De rest van de kinderen willen haar er niet meer bij hebben, omdat zij het spel vertraagt. De leraar zet haar vervolgens uit het spel en laat haar niet meer participeren.
- Wanneer we enkele kinderen aanspreken, durven ze ons niet aan te kijken en al helemaal niet terug te praten. Ze duiken weg en geven geen antwoord. Wanneer we de leraar hierna vragen, zegt hij dat de kinderen verlegen zijn naar vreemden toe en dan niet kunnen communiceren.

Group 1

- Wanneer we in deze klas komen, is het duidelijk dat hier meer structuur is. De klas is in drie groepen verdeelt en doen rekenopgaven. We gaan allebei bij een ander groepje zitten en kijken mee met de rekenopgaven en helpen hier en daar. Ook krijgen we de gelegenheid om met de leerlingen te praten.
- De juffrouw benadrukt heel sterk de verschillen in de klas. Ze zegt: "These boys can't do anything. They can't even write their own names." En "Those children here are not smart. That's why they are sitting there and have other work to do." Dit zegt ze overigens waar de leerlingen bij zijn.
- Wanneer we met enkele kinderen praten, blijkt het dat sommige kinderen zichzelf niet hoog inschatten. Ze zeggen veel: "I can't do that" en "I need your help".

Observatierapport 30 september 2014 / groep 2

Vervolgens de dancebattle, waarbij we op Hall of Fame dansen. Bettine oefent met een groep in de ruimte en het oefenen verloopt niet vlekkeloos. Ze kunnen moeilijk wat bedenken en hebben aanmoediging nodig. Ze hebben er wel plezier in.

Jonina oefent met haar groepje en dit gaat goed. Er was wel duidelijk één leidster, C. Michaela wil niet meedansen, maar wel meespelen op de djembé. Dit prima en laat Jonina gaan. Er ontstond wel snel een dans.

De dancebattle vinden de kinderen erg leuk, vooral omdat het ook opgenomen wordt. Ze zien zichzelf terug en zijn trots.

Observatierapport 30 oktober 2014 / groep 5

Vandaag haal ik de groep uit de klas en er hangt een bedrukte sfeer. Melunzi heeft heel veel zin om mee te gaan en zegt dat hij op de piano wil spelen. Ik verander hierdoor de hele beginimprovisatie, omdat ik in moet spelen op de behoeften van het kind. Alle kinderen mogen instrumenten kiezen en dit werkt heel leuk. De kinderen luisteren naar elkaar en doen goed mee. Iedereen krijgt een beurt en de kinderen hebben zichtbaar lol.

Vervolgens doen we het opnemen van Happy, waarbij de groep ook goed meedoet. De kinderen kunnen het allemaal zingen en we zijn hier enige tijd mee bezig. Vervolgens hebben we nog maar 10 minuten over en ik vraag of de kinderen nog een spel willen doen. Ze willen dit en ik zeg dat ze dan snel moeten opschieten met opruimen. Ze schieten inderdaad op, er is concentratie. We doen een



spel met de dirigent die de kinderen die omgedraaid zitten, moeten aantikken. Er is we, er concentratie, de kinderen wachten op hun beurt en ook zijn ze stil, zodra ik begin te praten.

Observatierapport 31 oktober 2014 / groep 3

Vandaag beginnen we met een improvisatie, waarbij Z. het duidelijk verstoord. Ze zegt dat ze geen zin heeft en trekt de rest hierin mee. Ze is erg brutaal, maar als je haar één op één iets vraagt oogt ze erg verlegen en durft ze nauwelijks te antwoorden. Haar overschreeuwende houding lijkt voort te komen uit onzekerheid, al is dit wel lastig te bevatten. Het is vervelend dat ze de les op deze wijze verstoort en we zoeken naar een oplossing voor de aanpak.



Bijlage 8 *Enquête opleiding docenten middldegrou*

De docenten van Happydale Special School vulden tijdens de enquête op de onderstaande vraag de onderstaande antwoorden in:

1. Can you tell us something about your education? (For example: where did you study, when did you get your diploma, what was the study about? What are the most important things you've learned?)

Mevr. Boswell

I was educated at Dower college of education where I received my diploma in T.P(Which is junior Primary) This allows me to teach grade 1-3. I received my diploma in 1993.

Dhr. Petersen

I completed my diploma at college of education souge college in woreester. I specialized in practical handwork. I received my diploma 1996

Mevr. McCullum

I studied at Dower College of Education. Received my higher diploma in Education HDE IV 1998. In 2010 I enrolled at NMMU to study my Honours degree and graduated in April 2012 with a B.Ed Honours degree in Education.

Mevr. Ferreira

East Cape: Oudtshoorn Teachers College.

Gauteng: College for further education.

- Three year teacher diploma
- Fourth year in teaching
- Special needs

You are never too old to learn. Set positive goals to yourself. Children need love and care to progress to the best of their ability.

Mevr. Benjamin

I have studied at Dower Collge and did a three year course in Teaching. I received a Diploma in education. I specialized in the junior primary phase where I work with little children. I enjoy working with small kids. The most important thing is to treat all children with fairness and with the right attitude



Bijlage 9 Bijlagen deelvraag 1

Christine Joubert vertelt over de volgende activiteiten tijdens het interview. Deze activiteiten zouden het zelfvertrouwen van jongeren verbeteren:

Een belangrijke activiteit om te werken aan zelfvertrouwen, is de activiteit 'leiderschap'. De jongere geeft de leiding aan bijvoorbeeld een drumimprovisatie. Hierdoor ervaart hij/zij dat hij iets belangrijks heeft gedaan en dit geeft vertrouwen. Daarnaast werk je naast zelfvertrouwen ook aan samenwerken, communicatie etc. bij deze activiteit. Dit is belangrijk, want het gebrek aan zelfvertrouwen staat nooit op zichzelf.

De keuze van instrumenten is belangrijk bij het werken aan zelfvertrouwen. Een djembé is luider dan een gitaar bijvoorbeeld. Houdt met de keuzes rekening. Op een djembé is het makkelijker om leider te zijn, dan op een gitaar.

Wanneer een jongere geen leiding durft te nemen, begin dan zelf met de leiding. Probeer dit echter halverwege muzikaal om te draaien, zonder dat de cliënt dit bewust doorheeft. Doe dit door zelf iets zachter te gaan spelen en meer in te spelen op de jongere; hem te volgen.

Hans Notermanns vertelde over de volgende activiteiten tijdens het interview:

Laat één jongere iets zingen en vervolgens de rest het nazingen. Naast zingen kan dit ook met klappen worden gedaan of instrumenten. Eén jongere doet iets, de rest doet dit na. Een echo-effect.

Eén jongere staat voor de groep en bepaald hoe hard/zacht de rest speelt. Hij is de dirigent en geeft aan wat 'zijn' orkest doet.

Activiteiten die komen uit de **participerende observaties**:

Grafische partituur

De groep wordt in tweeën gesplitst. Ieder kind krijgt een vel papier, waarop hij of zij een grafische ontwerp maakt. Dit houdt in dat hij of zij enkele figuren of lijnen tekent, die je in muziek kan laten klinken. Vervolgens worden de partituren van groep één achter elkaar gehangen, in gewenste volgorde. Groep twee speelt vervolgens de partituur van groep één. Hierna wordt de activiteit omgewisseld.

Een kind heeft bijvoorbeeld een hartslag getekend. Dit kan een ander kind interpreteren als het spelen van hard en zacht. Echter, weer een ander kind kan interpreteren dat het gaat om snel en langzaam. Ieder kind geeft zijn of haar eigen interpretatie aan de partituur. Nadat de hele partituur is gespeeld, kan ieder kind bij zijn of haar plaatje zeggen of het op de manier is uitgevoerd, zoals hij of zij het in gedachten had. Daarnaast wordt het kind aangemoedigd om de groep te complimenteren of te corrigeren, als hij of zij verwacht dat de groep anders speelt.

In eerste instantie wordt er een beroep gedaan op het creatief vermogen van de jongere. Hij moet iets ontwerpen uit het niets. Wanneer hij iets heeft ontworpen en dit vervolgens door anderen wordt begrepen en uitgevoerd in de muziek, geeft dit zelfvertrouwen. Het interpreteren van een grafisch ontwerp heeft te maken met het uiten van jezelf. Je laat jezelf zien, door je eigen interpretatie te laten horen. Wanneer de ontwerper je vervolgens complimenteert, geeft dit ook zelfvertrouwen. De ontwerper kan er echter ook voor kiezen om aanwijzingen te geven voor het spelen. In dat geval is het een oefening voor de ontwerper om zichzelf te uiten en voor de uitvoerder om de mening van de ontwerper te respecteren.



Ook tijdens muzikale opdrachten, zoals: maak een dansvoorstelling op het nummer "Hall of Fame" van The Script, werd het duidelijk dat de jongeren enorm veel plezier hadden in het zelf bedenken van een choreografie. Op deze manier lieten ze iets van zichzelf zien, wat belangrijk is voor het opbouwen van zelfvertrouwen.

Casusvoorbeeld stemgebruik

Casusvoorbeeld Cliënte C., Happydale Special School.

11-08-2014

Cliënte met een verstandelijke beperking, die haar stem niet gebruikt en ook niet geaccepteerd wordt door de groep. Ze heeft geen zelfvertrouwen en denkt dat ze niet goed kan praten en handelen. In de therapie heeft C. samen met muziektherapeute i.o. Bettine van der Sluis gewerkt aan stemgebruik.

"Ik vraag aan C. of we een liedje kunnen schrijven. Ze zegt dat ze dat wel wil, maar als ik vraag naar thema's komt hier geen antwoord op. Vervolgens vraag ik wat haar lievelingsdier is. Ze zegt dat dit een 'hond' is. Ik begin te zingen: Who let the dogs out? Whoef! Whoef! Als ik de vraag stel, geeft C. antwoord met het blafgeluid. Vervolgens verander ik telkens van dier en telkens weet C. te antwoorden met een ander geluid. Wanneer ik haar de microfoon aanbiedt gaat ze nog overtuigender zingen en lijkt zij nog enthousiaster."



Bijlage 10 Bijlagen bij deelvraag 2

Vernieuwde kijk op criminaliteit

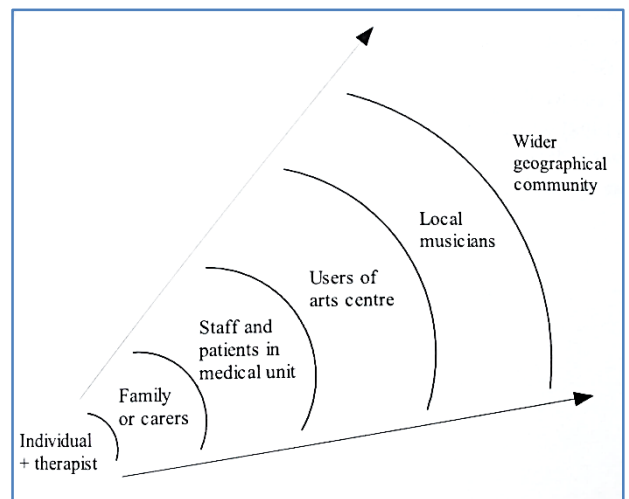
Zuid-Afrikaanse muziektherapeute Pavlicevic (2002) beschrijft verschillende soorten criminaliteit in de *townships* van Zuid-Afrika, waar rekening mee moet worden gehouden bij het werken met jongeren en kinderen. De eerste soort criminaliteit noemt zij 'violence of life'. Volgens haar houdt dit in dat kinderen worden geboren en getogen in armoede. Er is geen uitzicht op een toekomst en vanwege de sociale, politieke en medische situatie zullen jongeren en kinderen zich ook nooit de voorzieningen kunnen veroorloven die hun rijkere, veelal blanke, Zuid-Afrikaanse medekinderen en jongeren krijgen. In de tweede plaats is er sprake van een 'survival of crime'. Hiermee bedoelt Pavlicevic dat de meeste mensen uit de *township* het geweld zelf ook in stand houden. Velen hebben een pistool mee om zich veiliger te voelen, maar hierdoor creëren ze hun eigen problemen. Ze zijn bang voor de fictieve vijand en hebben door dus een fictieve 'relatie' mee. Het veiliger voelen door een pistool mee te nemen, werkt dus eigenlijk averechts. Je voelt je alleen maar onveiliger doordat je denkt dat er gevaar dreigt. Naast deze twee soorten criminaliteit zijn er ook nog de 'victims of criminality'. Dit zijn mensen die daadwerkelijk te maken hebben gehad met (seksueel) geweld of een andere vorm van traumatisering door criminaliteit.

Bij het werken met jongeren uit de *townships* is het van belang om vast te stellen met welke mate van criminaliteit je te maken hebt. Heb je daadwerkelijk een slachtoffer of een jongere die bang is om slachtoffer te worden? Wanneer dit is vastgesteld, kunnen gedragingen en emoties beter worden geplaatst.

Casus Community Music Therapy (CMT)

Wood, Verney & Atkinson (2004) beschreven verschillende casussen van CMT. Eén van deze casussen gaat over de relatie met de cliënt, die uitgebreid wordt naar de gemeenschap. Deze casus werkt verhelderend om CMT te begrijpen en wordt daarom in onderstaande alinea besproken.

Op de afbeelding zie je dat er eerst individueel wordt gewerkt met de cliënt en de therapeut. De cliënt waarin het gaat bij deze casus is een man die is opgenomen voor neurologische problematiek. Wanneer de individuele therapie effectief blijkt te zijn, wordt de familie (of verzorgenden) van de cliënt erbij betrokken. Vervolgens wordt de rest van de instelling erbij betrokken. Zoals te zien valt op de afbeelding, eindigt het met het musiceren voor een breed publiek in een (grote) gemeenschap. De muziek is dus ingezet om de cliënt weer terug te brengen naar het sociale leven. Eerst worden er in de individuele therapie doelen gesteld en nagestreefd, waarna vervolgens de kring van mensen wordt uitgebreid voor de cliënt.



Figuur: Community Music Therapy in de praktijk

Bron afbeelding en casus CMT:

Wood, S., Verney, R. & Atkinson, J. (2004). From Therapy to Community: Making Music in Neurological Rehabilitation. In: Pavlicevic, M. & Ansdell, G. (Eds.), *Community Music Therapy* (p. 61). London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers

