

# Het vak muziek in het creatieve tijdperk

Evert Bisschop Boele

**Volgens minister Bussemaker horen kunstvakken in het curriculum van het voortgezet onderwijs vanwege hun bijdrage aan creativiteitsontwikkeling. Dit is geen vanzelfsprekende en universele legitimering, maar een tijdgebonden ideologie. In dit artikel laat Evert Bisschop Boele zien dat de ideologie van creativiteitsontwikkeling moeizaam toepasbaar is op het muziekonderwijs. Hij stelt een alternatieve rechtvaardiging van het vak muziek in het onderwijs voor.**

In het voorjaar van 2013 vroeg minister Jet Bussemaker tijdens de voorbereiding van haar Kamerbrief over cultuurbeleid het veld van de kunst-educatie om mee te denken. Zij deed dat via het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA), dat een discussie opende in zijn LinkedIn-groep 'Netwerk Cultuureducatie'. Ter introductie van haar uitnodiging schreef Bussemaker:

'Vóór de zomer stuur ik een brief aan de Tweede Kamer over mijn visie op het cultuurbeleid. Cultuureducatie zal daarin een belangrijk onderwerp zijn. (...) Op 25 april spreek ik in Rotterdam met ondernemers en docenten over cultuureducatie. Het thema van deze bijeenkomst is de toenemende betekenis van creatieve vaardigheden voor de samenleving en de rol van het onderwijs (van primair tot universitair) daarbij. Dit thema komt steeds hoger op de agenda te staan. Dit blijkt bijvoorbeeld uit recente uitspraken van de OECD (...) en de discussie over 21<sup>st</sup> century skills (...). Ter voorbereiding op het rondetafelgesprek op 25 april leg ik daarom graag de volgende vraag voor aan de LinkedIn groep cultuureducatie. Welke creatieve vaardigheden worden volgens u van belang in de toekomst? Hoe zou het onderwijs hier op in kunnen spelen? Welke goede voorbeelden kunt u noemen? Wat zou er moeten gebeuren om het nog beter te doen?' (Hagenaars 2013)

De manier waarop minister Bussemaker de agenda stelt voor het rondetafelgesprek over cultuureducatie laat aan duidelijkheid weinig te wensen over. In grote stappen snelt ze van algemeen cultuurbeleid via (binnenschoolse) cultuureducatie naar creatieve vaardigheden. Het feit dat het rondetafelgesprek bestemd is voor 'ondernemers en docenten' is al even tekenend. De gedachtegang is als volgt samen te vatten: creativiteit is noodzakelijk voor innovatie en voor economische groei en bloei (zie Florida 2003 over de creatieve economie en de rol van de creatieve klasse - een klasse waar de kunstenaar expliciet onderdeel van uitmaakt en zelfs het model voor levert). Het onderwijs bereidt de beroepsbevolking van de toekomst voor en in het onderwijs moet die creativiteit dus worden ontwikkeld en dan vooral binnen de kunstvakken, die het karakter krijgen van een set *creatieve* kunstvakken. Bussemakers verwijzing naar de '21<sup>st</sup> century skills' en de OECD bevestigt deze in essentie sociaal-economische bijdrage die van het kunstonderwijs wordt verwacht (zie voor een recente, redelijk kritische bespreking Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin 2013).

Hoewel in haar uiteindelijke Kamerbrief *Cultuur beweegt* de nadruk niet uitsluitend ligt op de bijdrage aan creativiteitsontwikkeling van de binnenschoolse cultuureducatie, is de brief wel doordeesemd van die gedachte, zoals de volgende citaten laten zien:

'Ik kies daarom voor een beleid dat prioriteit geeft aan de maatschappelijke waarde van cultuur en aan het belang van creativiteit.' (Bussemaker 2013, p. 1)

'De kunstvakken in het bijzonder hebben een functie in het stimuleren van creativiteit en het ontwikkelen van creatieve vaardigheden. Cultuuronderwijs heeft een rol in de sterk veranderende arbeidsmarkt in de Westerse wereld (...). Daarmee groeit het belang van de *21st Century Skills*: het vermogen om in te spelen op veranderingen, met creatieve en inventieve oplossingen. Kortom: het vermogen tot innovatie. Creativiteit en innovatie zijn voorwaarden voor de verdere groei van onze kennissamenleving.' (ibidem, pp. 2-3)

Feitelijk zegt Bussemaker met haar brief dat er een creatief-economische legitimatie ten grondslag ligt aan het opnemen van de kunstvakken in het schoolcurriculum. In dit artikel stel ik de vraag aan de orde naar de relatie tussen Bussemakers creatief-economische legitimatie van de kunstvakken en de binnenschoolse muziekeducatie, het 'schoolvak muziek' (in al haar verschijningsvormen). Ik richt me daarbij op het voortgezet onderwijs. De achtergrond van die vraag is mijn opvatting dat de betekenis van termen als 'cultuureducatie', 'cultuuronderwijs' en 'kunstonderwijs' (in beleidskringen - en ook door Bussemaker - zo graag gebezigd) onduidelijk is. Het zijn vooral beleidsconstructies die zeer verschillende elementen onder één noemer brengen om discussies daarover op een hoger abstractieniveau te tillen. Daarmee wordt echter de concrete en empirische basis uit de discussie gehaald. Om daadwerkelijk over inhoud te kunnen spreken is het van belang de vraag terug te brengen naar een lager abstractieniveau en dat is precies wat ik in dit artikel doe: Wat zijn precies de consequenties van het in abstracto centraal stellen van creativiteitsontwikkeling in 'cultuureducatie' voor de concrete binnenschoolse muziekeducatie in het voortgezet onderwijs?

Ik start mijn antwoord met een schets van de theoretische achtergrond. Vervolgens beschrijf ik op basis van eigen empirisch onderzoek de variëteit in het gebruik en de functies van muziek in de hedendaagse Nederlandse alledaagse (muziek)wereld, waarvan leerlingen uit het voortgezet onderwijs deel uitmaken. Daarna schets ik, tegen de achtergrond van het gehanteerde theoretisch kader, de twee concurrerende legitimaties van het huidige muziekonderwijs in Nederland. Dat is als eerste de gebruikelijke, vaak stilzwijgend gehanteerde legitimatie van muziekonderwijs op basis van wat een 'specialistisch kunstmuziekimperatief' genoemd kan worden; een imperatief dat dominant is in onze formele muziekcultuur en ook in het huidige muziekonderwijs. De alternatieve legitimatie van muziekonderwijs, zoals Bussemaker die voorstaat, kan bestempeld worden als het 'creativiteitsimperatief'; deze sluit aan bij een maatschappelijk dominant vertoog over de mens als creatief wezen. Vervolgens breng ik het alledaagse muziekleven, het specialistisch kunstmuziekimperatief en het creativiteitsimperatief samen in wat ik een driedubbele mismatch noem. Ik besluit met het schetsen van drie richtingen waarin het denken over de legitimatie van muziekonderwijs zich

kan ontwikkelen om die mismatch teniet te doen, waarbij één richting mijn voorkeur heeft.

## Reckwitz' *Theory of Practice* en het denken in subjectculturen

De theoretische achtergrond van dit artikel is de *theory of practice* (zie voor een overzicht Reckwitz 2002). Deze cultuursociologische theorie heeft als uitgangspunt dat cultuur zich 'bevindt' in het alledaagse handelen van individuen. Ik baseer mij voor dit artikel op de recente formulering van de *theory of practice* door de Duitse cultuursocioloog Andreas Reckwitz. Zijn werk is een ambitieuze poging tot integratie van de verschillende denkers die vallen onder de noemer *theory of practice* (Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Charles Taylor en vele anderen) in één grote cultuursociologische theorie. Ik focus hier op één aspect van Reckwitz' theorie: het denken over de sociale werkelijkheid in termen van 'subjectculturen'.

In Reckwitz' hoofdwerk tot nog toe, *Das hybride Subjekt* (2006), laat hij zien hoe in de cultuur van de westerse moderniteit (grofweg van het midden van de achttiende eeuw tot nu) één vraag centraal staat: de vraag naar het subject. Hoe moet het moderne individu zichzelf als subject in sociale praktijken vormgeven? (Reckwitz 2006, p. 79). Reckwitz onderscheidt binnen de moderniteit drie periodes met elk een eigen antwoord op die vraag.

In de burgerlijk-moderne periode (tot het eind van de negentiende eeuw) staat het moreel-soevereine subject centraal, een subject dat zichzelf tegelijkertijd ziet als onderworpen aan morele wetten en principes en als onderwerper van de buitenwereld. In de tweede periode, de georganiseerde moderniteit (lopend van begin twintigste eeuw tot circa 1970), staat het werknemerssubject centraal, een subject dat sterk gericht is op sociale normaliteit, maar ook op een esthetisch-visuele omgang met de wereld. In de postmoderne moderniteit (vanaf circa 1970) staat het consumptief-creatieve subject centraal, een subject dat zichzelf definieert als esthetisch-expressief en tegelijkertijd een economisch-marktgerichte oriëntatie op de buitenwereld heeft.

Hoewel Reckwitz' werk gelezen kan worden als een vorm van *Zeitgeist*-analyse, waarin historische periodes als cultureel homogeen worden beschreven, doet hij zelf veel moeite om zo'n analyse te nuanceren. Hij stelt dat in elke periode één specifieke visie op het subject, één 'subjectcultuur', weliswaar dominant is en zichzelf als universeel geldig voordoet, maar dat de facto niet is. Ze is altijd dominant ten opzichte van vele gelijktijdig optredende alternatieve subjectculturen, bijvoorbeeld residuen van eerdere subjectculturen of elementen van toekomstige subjectculturen. Subjectculturen - inclusief de dominante - zijn, aldus Reckwitz, ook altijd inherent hybride, waardoor machtsverhoudingen voortdurend verschuiven. Reckwitz ziet de cultuurgeschiedenis dan ook niet zozeer als een beweging van 'ontwikkeling' of 'voortgang', maar als een 'intertextuele verwerking van het eerdere in

het latere' (ibidem, p. 76). En tenslotte, zegt Reckwitz, vallen individuen nooit samen met de subjecten zoals gethematiseerd in subjectculturen: individuen geven hun leven vorm in het dagelijks leven en gebruiken daarbij elementen uit allerlei voorhanden subjectculturen.

Subjectculturen hebben als kenmerk dat ze in verschillende sociale 'velden' tegelijk voorkomen. Reckwitz concentreert zich op drie velden: de arbeid, het private en het 'zelf' (ibidem, p. 55 e.v.). Andere voorbeelden van velden zijn de politiek, de religie, de esthetiek of – en voor dit artikel is dat van belang – het onderwijs. In die verschillende velden bundelen 'manieren van doen en spreken' zich tot een subjectcultuur waarin een specifieke visie op wat een subject is, gestalte krijgt.

Een dominante subjectcultuur is erin geslaagd sleutelposities in te nemen in geïnstitutionaliseerde en geformaliseerde velden. Een voorbeeld van zo'n veld is het onderwijs. Het geïnstitutionaliseerde onderwijsveld (wat overigens iets anders is dan de realiteit van het klaslokaal) representeert dan ook doorgaans de dominante subjectcultuur en als subjectculturen met elkaar strijden om dominantie, wordt dat weerspiegeld in debatten over bijvoorbeeld onderwijslegitimatie. Vanuit Reckwitz' standpunt is het interessant om ons bij de eerder vermelde twee vormen van legitimatie van het muziekonderwijs - het 'specialistisch kunstmuziekimperatief' en het 'creativiteitsimperatief' - af te vragen welke subjectculturen ze weerspiegelen. Welke ideeën over wat het betekent een (muzikaal) subject te zijn strijden hier met elkaar? En hoe verhoudt zich dat tot de rol van muziek in het alledaagse leven?

## Gebruik en functies van muziek in het alledaagse leven

Volgens de *theory of practice* bevindt cultuur zich in het alledaagse handelen. Vertaald naar muziek is dan de vraag: wat doen mensen in het alledaagse leven met muziek? En wat doet muziek met hen? Die vraag stond centraal in mijn onderzoek naar gebruik en functies van muziek in de huidige Nederlandse samenleving (Bisschop Boele 2013b). Ik onderzocht hoe mensen spreken<sup>1</sup> over het gebruik ('wat mensen doen met muziek') en de functie ('wat muziek doet met mensen') van muziek in hun leven. Daartoe hield ik in de periode januari 2010-oktober 2011 narratief-biografische interviews (Riemann 2006) met dertig volwassenen woonachtig in de provincie

1. De toegang tot gebruik en functies van muziek in het alledaagse leven via het spreken over muziek zoals dat in narratieve interviews gebeurt, is gebaseerd op onderzoeksmethodologische overwegingen die het bestek van dit artikel te buiten gaan. Kortheidshalve komt het erop neer dat de scheiding tussen *natural discourse* en het interview als *artificial situation* (zie bijvoorbeeld Meyer & Schareika 2009) niet vanzelfsprekend is; een interview kan ook beschouwd worden als een natuurlijke situatie (zie Hammersley & Atkinson 2007, p. 170), zeker in de 'interview society' (Atkinson & Silverman 2007) waarvan wij deel uitmaken.

Groningen. Het ging om een zorgvuldig gekozen theoretische steekproef (zie Charmaz 2006, p. 96 e.v.), zo gevarieerd mogelijk zowel in algemene kenmerken (leeftijd, geslacht, woonplaats, sociaal-economische status, opleidingsniveau) als in muzikale kenmerken (zoals typen en intensiteit van muzikale activiteit en genrevoorkeuren). De interviews, gecentreerd rond twee generatieve vragen (Riemann 2006, p. 19) over de muzikale biografie en de muziekcollectie zijn thematisch geanalyseerd in een coderingsproces in twee fasen (Charmaz 2006, p. 42 e.v.). Resultaat is een empirisch gegronde theorie over het gebruik en de functies van muziek in Groningen anno 2010.

In een eerste analyselaag werd, zonder al te veel pogingen tot diepe interpretatie, een 'thin description' (vgl. Geertz 1973) gegenereerd van de aspecten die een rol spelen in alledaagse muzikale sociale situaties – sociale situaties waarin muziek, op wat voor manier dan ook, wordt gebruikt. Dit leverde de volgende zes aspecten op: personen, muzikaal gedrag, materiële artefacten ('dingen'), immateriële hulpbronnen, tijd en plaats.

Van alle zes aspecten werd vervolgens bepaald welke elementen uit de interviews daaronder vielen. Bij wijze van voorbeeld volgt hieronder een niet-uitputtende opsomming van vormen van muzikaal gedrag die in de interviews werden gevonden (tabel 1). Daarbij werd vooralsnog vermeden die vormen van muzikaal gedrag a priori te rangschikken of anderszins te ordenen, iets wat in veel beschrijvende literatuur rond gebruik en functie van muziek juist wel gebeurt, bijvoorbeeld door onderscheid te maken in individueel en groepsgedrag (zie bijvoorbeeld Karlsen 2011) of in uitvoeren en luisteren zoals dat in de gebruikelijke kunsteducatieve dichotomieën actief-passief en productief-receptief tot uiting komt. De door de geïnterviewden zelf gehanteerde ordeningen speelden in het onderzoek wél een belangrijke rol, maar pas in de 'derde laag' van de analyse.

*Tabel 1: Muzikaal gedrag genoemd in de interviews (niet uitputtend)*

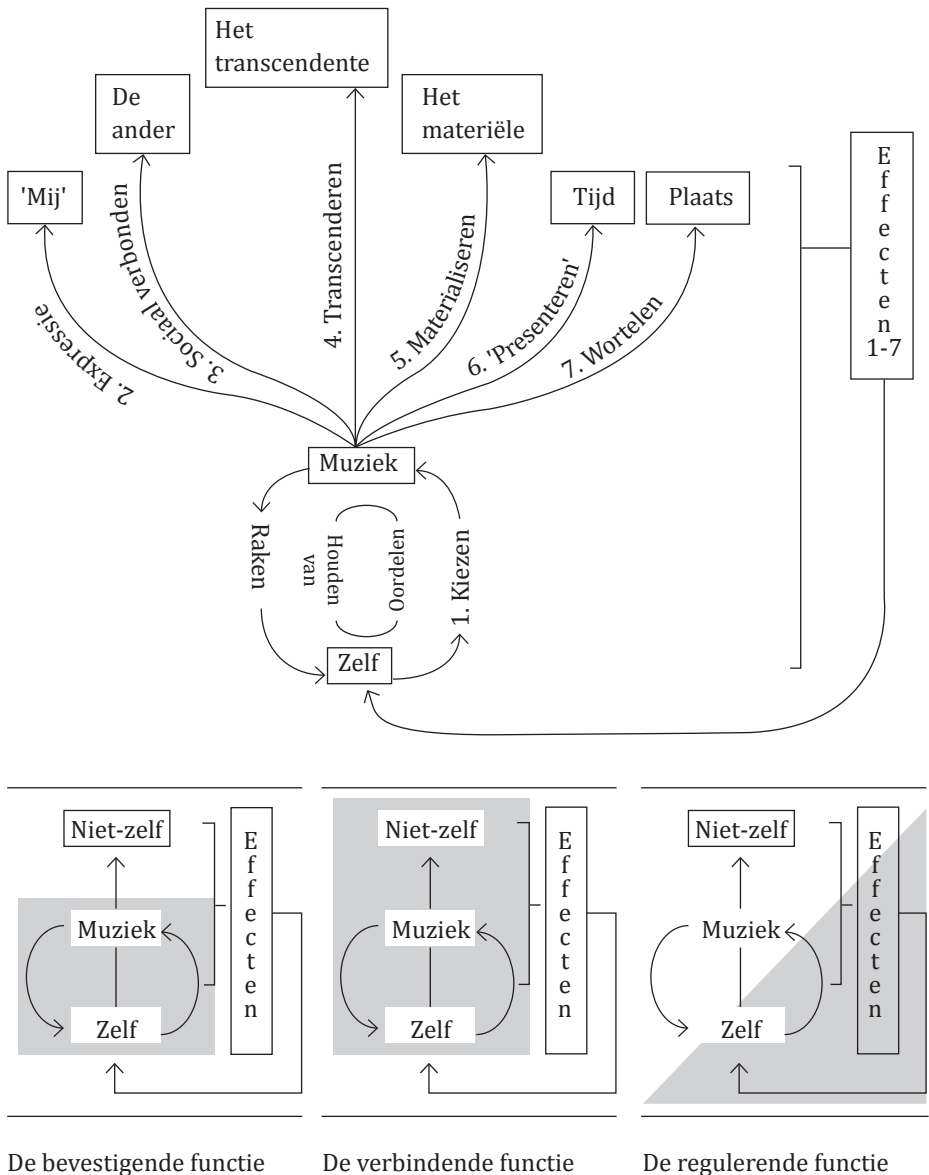
Bladzijden omslaan	Een wedstrijd houden	Lesmateriaal schrijven	Rappen
Catalogiseren	Gelijkgestemden ontmoeten	Muziek afspelen	Spelletjes spelen
Concerten bezoeken	Huilen	Notenschrift lezen	Teksten op bestaande muziek schrijven
Dansen	Instrumenten bespelen	Opnemen	Uitvoeren
Dansvoorstellingen bezoeken	Instrumenten samen bespelen	Organiseren	Uitwisselen
DJ-en	Leiden	Playbacken	Uitzenden via de media
Doen aan muziek	Lesgeven	Praten over muziek	Verzamelen
Een instrument bouwen		Publiek bekijken	Zingen
Een versterker bouwen		Musici bekijken	

In een tweede analyselaag richtte mijn blik zich op de manier waarop de geïnterviewden spraken over de functies die muziek in hun alledaagse leven vervulde. Dit leidde tot de identificatie van drie hoofdfuncties: muziek vervulde voor ieder van de geïnterviewden een bevestigende, verbindende en regulerende functie. Door de bevestigende functie van muziek ontstaat het idee van een muzikale persoonlijkheid, een idiosyncratische muzikaliteit: 'Dit is wie ik muzikaal ben.' Deze functie is gebaseerd op een cyclisch proces van 'geraakt worden door muziek' – houden van muziek - en 'passende muziek uitkiezen' – het oordelen over muziek. Wanneer geïnterviewden spraken over de bevestigende functie van muziek, gebeurde dat vrijwel altijd in fysieke metaforen: 'het raakte me', 'het kwam direct binnen', 'het bezorgde me kippenvel'.

Door de verbindende functie van muziek verbindt het aldus ontstane 'muzikale zelf' zich aan de wereld, aan het 'niet-zelf'. Mensen verbinden zich aan veel verschillende zaken: aan muziek zelf natuurlijk ('kiezen'), maar ook bijvoorbeeld aan een 'geëxternaliseerd zelf' ('expressie'): door naar punkrock te luisteren en naar punkcafé de Crowbar te gaan laten mensen zien wie ze zijn, aan anderen en aan zichzelf. Via muziek verbinden mensen zich ook aan anderen ('sociaal verbinden') – ze ontmoeten gelijkgestemden bij het concert van de Groningsche Muziekvereniging. Ze kan ook dienen om het wereldse te overstijgen ('transcenderen'), door zich via muziek bijvoorbeeld te verbinden aan de domeinen van het goddelijke, het innerlijk-spirituele of het artistieke. Mensen binden zich aan het materiële via muziek ('materialiseren'): bijvoorbeeld door een cd-collectie op te bouwen, een dure muziekinstallatie te kopen of de lp-hoezen van de Kilima Hawaiian te verzamelen. Door muziek verbinden mensen zich aan de tijd ('presenteren'): door te luisteren naar Bing Crosby keren ze terug naar hun jeugd, door zich te concentreren op het geluid van Tibetaanse klankschalen beleven ze het moment intenser, door naar flamenco te luisteren wanen ze zich alvast op hun vakantiebestemming. En door muziek verbinden mensen zich aan een plaats ('wortelen'): door te luisteren naar Ede Staal voel ik me Groninger dan ik wellicht ben.

Deze processen van bevestiging en verbinding leiden tot effecten die het individu of anderen vervolgens kunnen gebruiken om het zelf te reguleren. Mensen ontmoeten bijvoorbeeld niet alleen gelijkgestemden in de Groningsche Muziekvereniging, ze vinden dat ook prettig; en door een abonnement op de concerten te nemen reguleren ze zo hun welbevinden. Regulatie kan natuurlijk ook in negatieve zin plaatsvinden. Muziek is immers niet een inherent mooi verschijnsel, maar eerder een duizend-dingen-doekje dat ten goede en ten kwade kan worden ingezet, zoals het inzetten van muziek in oorlogssituaties aantoon (zie Pettan 1998). In figuur 1 zijn de drie functies van muziek schematisch weergegeven.

Figuur 1. De functies van muziek



De dertig geïnterviewden zijn allen te vatten in dit schema, maar ieder op geheel eigen, idiosyncratische wijze. Elk individu – zelfs het individu dat zich vrijwel uitsluitend beweegt in bijvoorbeeld klassieke muziek- of levenslied-kringen – verenigt alle drie de functies uit het schema (en binnen de verbindende functie vele van de verschillende typen van verbindende processen) in



zich. De onderlinge verhoudingen wijzigen zich voortdurend, afhankelijk van de levensfase en het moment. Niet alleen de groep geïnterviewden als totaal, ook elke afzonderlijke geïnterviewde kenmerkte zich door pluriformiteit en hybriditeit.

Bovenstaande beschrijvingen van het gebruik en de functies van muziek zijn in zekere zin cultureel neutraal. Het alledaagse leven is echter nooit cultureel neutraal – het is altijd doordeesemd van tijd- en plaatsgebonden ideeën over wat het betekent een (muzikaal) subject te zijn in deze wereld. In een derde analyselaag heb ik daarom gekeken *hoe* de geïnterviewden spraken over het gebruik en de functies van muziek – welke ordeningen zij zelf aanbrachten, en of deze ordeningen iets vertelden over de manier waarop zij in het algemeen over muziek dachten. Op die manier werd hun cultureel perspectief (vgl. Reckwitz 2006, p. 34 e.v.) achterhaald.

Een klein voorbeeld van de in deze derde laag verrichte analyse maakt helder wat ik bedoel. De in tabel 1 vermelde vormen van muzikaal gedrag ('musicking'; vgl. Small 1998) werden in de interviews nooit neutraal gepresenteerd. In de verhalen van de geïnterviewden ontstond een duidelijk beeld van een impliciete rangorde. Het bespelen van een instrument, en dan het liefst in een openbare uitvoering, werd gezien als de kern van muzikaal gedrag, als het échte 'doen aan muziek'. Dat wordt duidelijk uit het volgende citaat:

EBB: Thuis luisterden jullie heel veel muziek dus. Je zei: je moeder had wel de radio aan, tussendoor.

I20: Altijd. Altijd. (...) Mijn moeder is ook nooit echt met muziek bezig geweest, behalve mondharmonica dan, deed ze ook als kind al.

Verwante vormen van muzikaal gedrag werden hiërarchisch iets lager geordend; het thuis oefenen op een instrument, bijvoorbeeld, of zingen, worden in het volgende citaat niet beschouwd als serieus musiceren:

EBB: Werd er thuis muziek gemaakt?

I24: Gemaakt niet, in die zin. Mijn vader studeerde zijn partijen. (...)

EBB: En je moeder? Was die ook actief, muzikaal?

I24: Nee, helemaal niet. Ze kon erg mooi zingen, ik denk dat ze erg goede oren had, maar nee... die speelde niks.

EBB: Maar dat zingen deed ze wel, thuis?

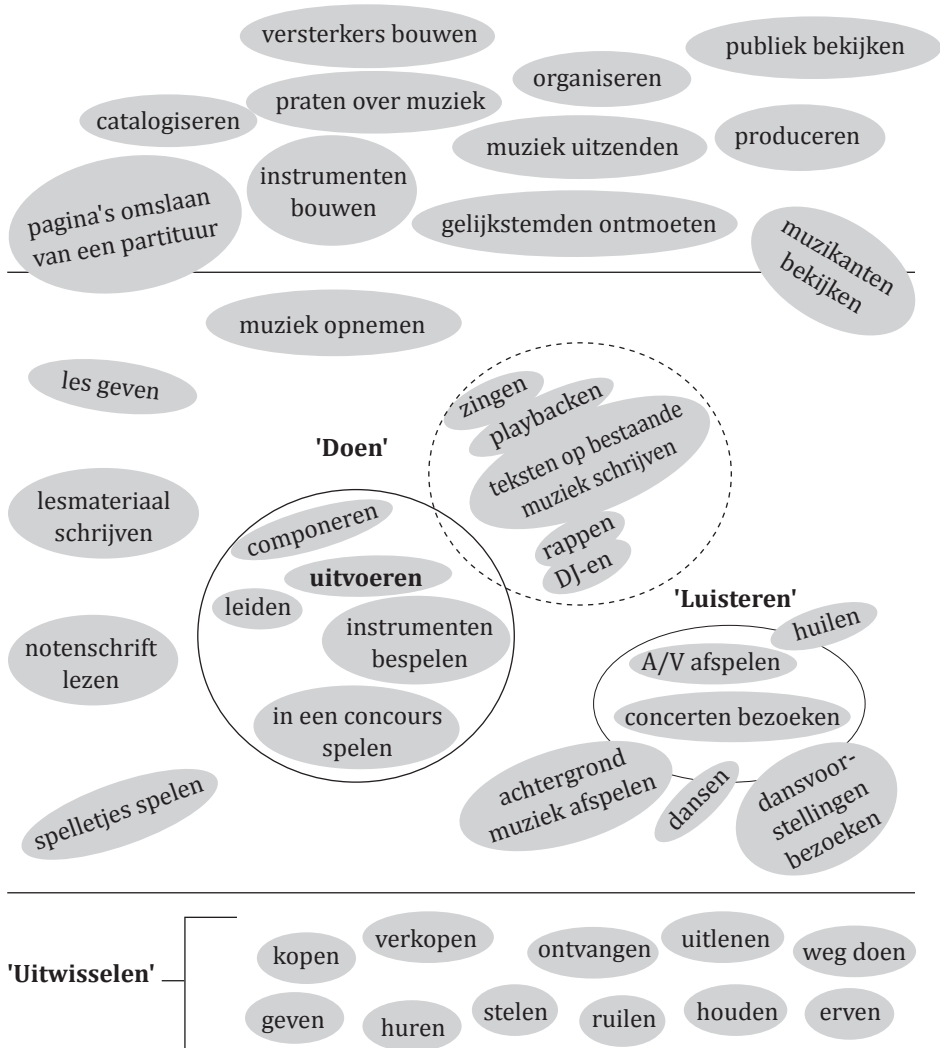
I24: Ja, gewoon, voor de lol, in de keuken.

En wanneer zingen in de interviews opklom tot een gelijkwaardig niveau als het bespelen van een instrument, werd het 'geïntstrumentaliseerd', zoals in het volgende citaat waarin de stem een instrument wordt:

I13: Zang. Het is... ik kan niet zeggen: het mooiste instrument, want dan beginnen alle blazers te zeggen: 'Nee!', of de violisten, maar het is wel het natuurlijkste instrument en het is het dichtst bij je.

Door op deze manier op zoek te gaan naar het cultureel perspectief van de geïnterviewden ontstond een algemeen beeld van de manier waarop in hun spreken over muziek een ordening van (in dit voorbeeld) muzikaal gedrag ontstaat (zie figuur 2).

Figuur 2. Ordening van muzikaal gedrag door de geïnterviewden



Uit mijn onderzoek bleek uiteindelijk dat vrijwel alle geïnterviewden muziek als specialisme beschouwden. Dat wil niet zeggen dat ze het in hun dagelijks leven altijd als een specialisme vormgeven; wel dat 'de muzikspecialist' het normatieve model was waaraan ze hun eigen muzikaliteit afmaten. De kern van het idee van muziek als specialisme is het idee dat het bespelen van een instrument de belangrijkste vorm van muzikaal gedrag is. Dit gedrag heeft een ambachtelijk karakter: vaardigheden en de daarbij behorende kennis staan centraal. En dit muzikaal gedrag wordt ondersteund (of niet) door de 'muzikaliteit' van het individu, vaak verwoord in termen als begaafdheid of talent.

Samenvattend: de geïnterviewden gaven blijk van een enorme diversiteit in het gebruik van muziek in alledaagse situaties. Deze zijn te karakteriseren als situaties waarin personen op een bepaalde tijd en een bepaalde plaats muzikaal gedrag vertonen en daarbij materiële artefacten ('dingen') en immateriële hulpbronnen gebruiken. Dat muziekgebruik diende drie overkoepelende functies: de bevestiging van het zelf, de verbinding van het zelf met de buitenwereld en de regulering van het zelf. De geïnterviewden ordenden gebruik en functies op een specifieke manier, waarbij muziek vooral werd gekarakteriseerd als een specialisme: het ambachtelijk bespelen van een instrument door een getalenteerd individu.

## Kunst of creativiteit? Een legitimatiestrijd

De geïnterviewden uit mijn onderzoek lieten zien wat mensen in Nederland anno 2010 met muziek doen, wat muziek met hen doet en hoe dat gekleurd wordt door meer algemene ideeën over wat muziek 'werkelijk' is in onze cultuur: een specialisme. Hoe verhoudt zich dat tot de ideeën over wat muziek 'werkelijk' is in het formele muziekonderwijs? Anders geformuleerd: hoe verhoudt zich dat tot de (muzikale) subjectculturen áchter de legitimatieposities in het muziekonderwijs; tot de manier waarop het formele muziekonderwijs zich een muzikaal subject, een muzikaal individu voorstelt? In deze paragraaf geef ik daarop een eerste antwoord, gebaseerd op een combinatie van eigen waarnemingen en bestaande literatuur.

### *Het specialistisch kunstmuziekimperatief*

Zoals hiervoor gesteld weerspiegelen formele instituties de dominante subjectcultuur van een samenleving. In het muziekonderwijs vinden we dus de huidige dominante 'muzikale subjectcultuur' terug. In navolging van Reckwitz omschrijf ik een muzikale subjectcultuur als manieren van doen en spreken die ons tonen wat wij verstaan onder een muzikaal subject - een vorm van '... understanding how to be musical in this world' (Cavicchi 2009, p. 97). De dominante vorm van denken in ons muziekonderwijs over wat een muzikaal subject is, karakteriseer ik hier als een 'specialistisch kunstmuziekimperatief'.

Deze dominante muzikale subjectcultuur kan het best beschreven worden als een combinatie van een drietal elementen. Het eerste is het al beschreven idee van de muzikspecialist, een idee dat breed aanwezig was in het praten over muziek door mijn geïnterviewden. In de interviews kwamen in het verlengde hiervan nog twee andere ideeën naar voren: het idee van individuele expressiviteit en het idee dat muziek een (kunst)‘werk’ is. De subjectcultuur van de kunstmuziek beschouwt de getalenteerde instrumentalist die in een publieke uitvoering ambachtelijkheid en expressiviteit combineert en zo een muziekwerk tot leven brengt, als het archetypische muzikale subject.

Voor de goede orde: deze subjectcultuur is niet gekoppeld aan een specifiek muziekgenre. Hoewel zij historisch geworteld is in de klassieke muziekpraktijk van de achttiende en negentiende eeuw – daarover straks meer – worden tegenwoordig ook jazz, pop, rock en wereldmuziek vanuit dit perspectief benaderd. Deze subjectcultuur ‘beleden’ weinig geïnterviewden expliciet, maar diende, vooral voor diegenen die op de een of andere manier betrokken waren bij de formele geïnstitutionaliseerde muziekwereld, wel als het dominante ijkpunt waartegen ze de eigen, idiosyncratische muzikaliteit afzetten.

De dominante subjectcultuur van de kunstmuziek is inmiddels goed beschreven in de internationale literatuur over muziekonderwijs (Spruce & Matthews 2012; Westerlund 2006; Sloboda 2001). Het is een maatschappelijk dominant perspectief dat zichzelf presenteert als universeel en vanzelfsprekend, maar de facto een zeer specifiek perspectief biedt op de functies van muziek in het dagelijks leven. Een gedegen analyse van de Nederlandse formele muziekinstituties – een analyse waarvoor hier de ruimte ontbreekt – zal aantonen dat deze subjectcultuur dominant is in het ‘officiële’ Nederlandse muziekleven zoals dat vorm krijgt in maatschappelijke instituties als de overheid (cultuurbeleid), het kunstbestel en het (kunst)onderwijs. En het is evenzeer duidelijk dat ook het muziekonderwijs tot nog toe vanuit deze subjectcultuur van de kunstmuziek werd ingevuld. We hoeven slechts een blik te werpen op de huidige muziekmethodes in het voortgezet onderwijs om te constateren dat het daarin in essentie gaat om een replicatie van het hierboven beschreven specialistische kunstmuziekimperatief: muziekwerken gespeeld door ambachtelijk-expressieve specialisten voor een publiek. De foto’s op de voorkanten van de boeken en websites als *Intro*, *Muziek op Maat*, *Soundcheck of BeatsNBits* tonen wat er centraal staat: gepassioneerd spelende muzikanten, de leerling verkleed als Mozart of in bandopstelling musicerende leerlingen.

### ***Het creativiteitsimperatief***

Het specialistisch kunstmuziekimperatief staat echter onder druk. Een alternatief model voor muzikaliteit lijkt zich aan te dienen, gebaseerd op het idee dat muzikaliteit in essentie gekoppeld is aan creativiteit. Het is dat model dat Jet Bussemaker in haar discussie poneert als de kern van de 'kunstvakken' en dat langzaam het muziekonderwijs binnendringt. In een promotiefilmpje op de website van de muziekmethode *BeatsNBits* wordt bijvoorbeeld gezegd: 'Met BeatsNBits leer je componeren. (...) Dit is belangrijk voor de ontwikkeling van je creativiteit.' (BeatsNBits BV 2012)

De bijdragen van sommige musici aan de door Bussemaker geïnstigeerde discussie op de LinkedIn-pagina gaan ook die kant op. Zo meldt een deelnemer met een muziekachtergrond:

'In mijn ogen is hierbij essentieel dat deze docenten ook de heldere opdracht meekrijgen dat er niet enkel reproductief moet worden gewerkt (bestaande 'liedjes' zingen (...) (...) maar dat leerlingen vooral ook schepend bezig zijn – individueel of in kleine groepjes! Componerend en improviserend werken dus.' (David Otten in Hagens 2013)

En een andere:

'Geef ruimte in de kunsteducatie aan muziek (...). Elk kind hoort te leren, hoe dit in elkaar zit en met welke basis je een lied kunt componeren.' (Harriet Luttje in Hagens 2013)

Vanuit Reckwitz' analyse van de moderne westerse cultuur zouden we kunnen zeggen: de subjectcultuur van het consumptief-creatieve subject, dominant in de huidige fase van de westerse moderniteit, doet nu ook zijn intrede in de geïnstitutionaliseerde muziekwereld (waar dus een soort paradigmawisseling optreedt) en in het formele muziekonderwijs. In zijn recente boek *Die Erfindung der Kreativität* (2012) focust Reckwitz op de dominante subjectcultuur van het postmodern-moderne tijdperk waarin we nu leven en op de centrale rol van creativiteit in onze recente pogingen om te beschrijven wat een subject is of zou moeten zijn. Reckwitz beschrijft daarbij hoe één specifieke, historisch bepaalde definitie van het subject erin geslaagd is zich van anti-subjectcultuur in de burgerlijke moderniteit op te werken naar de dominante subjectcultuur van de postmoderne moderniteit. Hij beschrijft hoe op basis van ideeën over een esthetische omgang met de wereld zoals verwoord in de transformatief-esthetische subjectculturen van de romantiek (18<sup>e</sup>/19<sup>e</sup> eeuw), de avant-garde (vanaf de vroege 20<sup>e</sup> eeuw) en de *counter culture* (1960-1980), ideeën over het inherent creatieve subject langzamerhand culturele dominantie hebben verworven. Het individu *wil* creatief zijn en het *moet* creatief zijn, schrijft Reckwitz (2012, p. 10). Wie niet creatief *kan* zijn, is een probleemgeval; wie niet creatief *wil* zijn is een onnatuurlijke anomalie

(ibidem, p. 9).

Reckwitz laat zien hoe in de wording van deze postmoderne, consumptief-creatieve subjectcultuur ideeën uit de wereld van de kunsten een belangrijke rol hebben gespeeld. Hij schetst dat in twee stappen. De eerste stap is de wording van het moderne 'kunstenveld', waarin een zeer specifieke, historisch bepaalde visie op wat kunst is of zou moeten zijn, wordt gehanteerd. Centraal in de definitie van kunst staat sinds de achttiende eeuw het idee van het nieuwe en de vernieuwing, daaraan gekoppeld het idee van het artistieke genie in de kunst en de centrale rol van de verbeeldingskracht. In de muziek worden deze gepersonifieerd door muzikale genieën: componisten en virtuoze solisten. In een tweede stap worden de ideeën over artistieke vernieuwing 'losgeweekt' van de kunstenaar en in een centrifugale beweging geüniversaliseerd. Het creatieve subject is dan niet meer verbonden aan uitzonderlijke genieën die deels buiten de maatschappij staan, maar wordt gezien als de kern van het moderne individu.

Deze manier van kijken naar onze postmodern-moderne samenleving en de dominantie van het consumptief-creatieve subject nodigt uit tot een herwaardering van de huidige discussies over creativiteit in het onderwijs. Het bevorderen van creativiteit wordt in de huidige discussies dikwijls gepresenteerd als vanzelfsprekend en als innig verbonden aan zowel de essentie van het individu als van onze cultuur en wat onze economische voorspoed bij uitstek zal dienen in de toekomst. Creatieve vaardigheden zijn *de* vaardigheden van de 21<sup>e</sup> eeuw, de school is *de* plek om die vaardigheden aan te leren en de 'creatieve' kunstvakken zijn *de* vakken waar dit bij uitstek gebeurt (al moeten en willen ook de andere vakken bijdragen aan het 21<sup>e</sup>-eeuwse creativiteitsregime).

Reckwitz stelt daar tegenover dat we de centrale plaats van creativiteit in onze samenleving ook kunnen bezien als niet-vanzelfsprekend. Het gaat om een allerm minst universele, maar historisch zeer specifieke subjectcultuur die kan worden geduid als een vertoog in Foucaultiaanse zin; als een visie op de wereld die zich als dominant heeft opgeworpen en die eigenlijk geen tegenspraak duldt. Tegelijkertijd maakt Reckwitz duidelijk dat dit vertoog weliswaar dominant is, maar dat het geflankeerd wordt door vele alternatieve vertogen over wat het betekent subject te zijn, de plaats van creativiteit daarin en de mogelijke bijdrage van 'de kunsten' en individuele disciplines, zoals muziek, daaraan.

## De driedubbele mismatch van het hedendaagse muziekonderwijs

Resumerend kunnen we zeggen dat in het dagelijks leven mensen muziek op heel veel verschillende manieren gebruiken en muziek voor hen vele verschillende functies vervult. De waarde van dit pluriforme alledaagse muzikleven wordt afgemeten aan het idee dat muziek een specialisme is en

aan het ijkpunt van de dominante muzikale subjectcultuur van de kunstmuziek, waarin kunst is gecentreerd rond muzikale kunstwerken, publiekelijk ten gehore gebracht door een getalenteerde, ambachtelijke en expressieve instrumentalist. Tegelijkertijd is een concurrerende subjectcultuur actief: de niet specifiek muzikale, maar meer algemene dominante subjectcultuur van het consumptief-creatieve subject.

Tussen deze drie elementen – het pluriforme alledaagse muziekleven, de muzikale subjectcultuur van de kunstmuziek en de algemene consumptief-creatieve subjectcultuur – bestaat een driedubbele mismatch. Om te beginnen passen de concurrerende subjectculturen van de kunstmuziek en de creativiteit niet bij elkaar, ook al wordt vooral vanuit de consumptief-creatieve subjectcultuur wel – in lijn met de universele pretenties die nu eenmaal horen bij een subjectcultuur die zich als dominant positioneert – een poging gedaan een koppeling tot stand te brengen via een min of meer vanzelfsprekende verbinding van creativiteit aan de abstracties ‘cultuur’ en ‘de kunsten’, waarvan muziek dan een onderdeel zou zijn.

Het grondprobleem van de omschrijving van muziek als creatieve discipline is de vraag waar in de muziek de creativiteit dan precies zit. Daarop zijn in principe drie antwoorden beschikbaar. Het eerste is geen antwoord, maar een cirkelredenering: muziek is creatief, omdat ze kunst is, maar hiervoor hebben we al gezien dat de vernieuwing en het creatieve essentiële onderdelen zijn van de moderne kunstopvatting. Muziek is in deze redenering per definitie creatief. Het tweede antwoord focust op de scheppende onderdelen van de muziek: compositie, improvisatie en eventueel ook interpretatie. De eerdere citaten van BeatsNBits en de discussiesite rond Bussemakers oproep, duiden daarop. Het derde antwoord is hieraan verwant, maar niet volstrekt gelijk: het creatieve in de muziek ligt in het expressieve karakter van muziek. Muziek uitvoeren (soms ook uitgebreid tot muziek beluisteren) brengt de persoonlijkheid van het individu tot uiting of relateert muziek aan de persoonlijkheid, de subjectiviteit van het individu en drukt daarmee op creatieve wijze het innerlijk uit.

Duidelijk is dat de verbinding van muziek aan het creativiteitsdiscours leidt tot ofwel een inperking van het muzikale domein (de kern van muzikaliteit is de creatieve muzikaliteit van het componeren en improviseren) ofwel tot een uitbreiding van het creatieve (creativiteit omvat ook individuele expressiviteit). Beide zijn strategieën om de inherente mismatch van creativiteit en kunstmuziek te ‘repareren’.

Deze spanning tussen beide muzikale subjectculturen is, in aansluiting op Reckwitz’ betoog, ook historisch begrijpelijk. Reckwitz beschrijft de manier waarop in de loop der tijden het creatief-consumptieve subject in onze huidige samenleving dominant is geworden. In een eerste ontwikkelingsfase in de samenleving in den brede is de creativiteit van de kunstenaar een cultureel model geworden en in een tweede ontwikkelingsfase is dit vervolgens in een centrifugale beweging ieders eigendom geworden. In de muzikale

subjectcultuur van de kunstmuziek echter wordt weliswaar de musicus – in overeenstemming met de eerste ontwikkelingsfase – gedefinieerd als expressief-ambachtelijke kunstenaar, maar is de daaropvolgende universalisering van muzikale creativiteit achterwege gebleven. Reckwitz maakt dat in zijn beschrijving ook zeer duidelijk: waar in zijn beschrijving van de eerste ontwikkelingsfase muziek nog een (weliswaar bescheiden) rol speelt, is de tweede ontwikkelingsfase exclusief beschreven op basis van ontwikkelingen in het domein van de beeldende kunst.

Deze mismatch tussen de muzikale subjectcultuur van de kunstmuziek en de consumptief-creatieve subjectcultuur leidt ook in de muziekeducatieve wereld tot spanning. Het formele muziekeducatieve debat haakt maar moeizaam aan bij het dominante debat over kunst-als-creativiteit, iets wat bijvoorbeeld zichtbaar wordt in de relatief bescheiden bijdrage van musici en muziekdocenten aan discussiesites over kunsteducatie. Ter illustratie: slechts ongeveer 5% van de ruim vijftig reacties op Bussemakers oproep om mee te praten over de rol van creativiteit in de kunsteducatie komt van musici. Een andere illustratie is de relatief bescheiden rol van muziekdocenten in het inhoudelijke debat over kunst algemeen in het voortgezet onderwijs; een debat dat sterk lijkt te worden gedomineerd door het idee dat ‘verbeelding’ (en daarmee in zekere zin ‘creativiteit’) de vanzelfsprekende kern van ‘de kunsten’ is, zonder dat men zich realiseert dat de in essentie reproductieve muziekpraktijken van bijvoorbeeld de klassieke muziek, koren, blaasorkesten en ook popbands maar moeizaam en hooguit partieel onder die noemer te brengen zijn. Creativiteit mag dan in algemeen-maatschappelijke zin centraal staan, in het dominante vertoog in de muziekwereld – in de dominante subjectcultuur van de kunstmuziek – gaat het niet over creativiteit, maar over iets heel anders: over het ambachtelijk en expressief ten gehore brengen van muzikale ‘kunstwerken’.

Een tweede en derde mismatch zijn te vinden daar waar binnen de muziekeducatie het alledaagse muzikale leven van leerlingen zich moet verhouden tot muziekonderwijs dat ofwel is gebaseerd op de muzikale subjectcultuur van de kunstmuziek ofwel op de subjectcultuur van het consumptief-creatieve subject. In dergelijk muziekonderwijs wordt het alledaagse muzikale leven zoals individuele leerlingen dat in al zijn veelvormigheid en variëteit leiden, door hun docenten, door anderen en door henzelf voortdurend afgemeten aan de eisen van een van beide subjectculturen. Aan de subjectcultuur van de kunstmuziek gaan velen tot op zekere hoogte mee; zij het dat het aan weinigen is voorbehouden de bijbehorende idealen – het expressief-ambachtelijk (re)produceren van muzikale kunstwerken – te bereiken, iets waar velen ook niet echt in geïnteresseerd zijn. Aan de eisen van het creatief-consumptieve muzikale subject - muzikale creativiteit en expressiviteit – kunnen (of wellicht: willen) ze met hun eigen idiosyncratische muziekleven even dikwijls niet voldoen.



## Naar ‘idiocultureel muziekonderwijs’?

Welke opties zijn er nu voor de muziekdocent die moet functioneren in dit krachtenveld waarin hij verantwoording moet afleggen aan twee inherent verschillende subjectculturen en tegelijkertijd van lesuur tot lesuur moet functioneren in de pluriforme muzikale werkelijkheid van al die individuele leerlingen? Ik ga hier voorbij aan de nuloptie van het bagatelliserende standpunt waarin de muziekdocent kan betogen dat het allemaal zo’n vaart niet loopt en dat muziek ‘gewoon’ muziek is. Maar ik noem die optie wel, omdat naar mijn waarneming de afgelopen decennia een fundamentele bezinning op de legitimatie van het muziekonderwijs in Nederland, op enkele uitzonderingen na (zie bijvoorbeeld Koopman 1997), zo goed als verdwenen is.

Een eerste optie is dat de in muziekonderwijs dominante subjectcultuur van de kunstmuziek gewoon dominant kan blijven. Deze optie lijkt strategisch niet aantrekkelijk, omdat de kracht van de creatief-consumptieve subjectcultuur niet onderschat moet worden, getuige bijvoorbeeld het aanwijzen van de ‘creatieve sector’ (inclusief de kunsten) als economische ‘topsector’ (Topsectoren z.d.) of het voornemen dat minister Bussemaker in haar brief uitspreekt om het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling SLO de opdracht te geven de verbinding tussen deze topsector en de binnenschoolse cultuureducatie verder te verstevigen (Bussemaker 2013, p. 12). Bovendien blijft de mismatch met het alledaagse muzikleven van veel leerlingen gewoon in stand.

Een tweede optie is om met het muziekonderwijs aan te sluiten bij het creatief-consumptieve betoog. Dat kan alleen als er binnen de pluriforme diversiteit van de muzikale praktijk van alledag op een nieuwe manier voorgesorteerd wordt: niet meer in de richting van de ambachtelijk-expressieve musicus, maar in de richting van het componerende, improviserende dan wel expressieve individu (vergelijk bijvoorbeeld de rol van muziek in Sawyer 2012). Dat is, zoals hierboven al beschreven, een kunstgreep, maar wel eentje waarmee in zekere zin de muzikale subjectcultuur van de kunstmuziek dominant kan blijven. Weliswaar verschuift de aandacht van de instrumentalist naar de componist/improvisator, maar de ideeën van talent, ambachtelijkheid en expressiviteit alsmede de gerichtheid op publieke uitvoering kunnen overeind blijven. En zeker als de muzieksector erin slaagt expressiviteit als een vorm van creativiteit erkend te krijgen, ontstaat een klassieke winwinsituatie. Tegelijkertijd geldt ook hier dat de mismatch met het alledaagse muzikleven van veel leerlingen in stand blijft.

Ik wil hier daarom graag pleiten voor een derde optie. Inderdaad, we kunnen kunstmuziek blijven zien als de kern van het muziekonderwijs of we kunnen die visie omvormen naar een visie waarin muziek vooral een creatief-kunstzinnig verschijnsel is. In beide gevallen kiezen we voor aansluiting bij een dominante subjectcultuur. Daar ontstaat dan wel een probleem, ook al beschreven door Reckwitz. Subjectculturen – inclusief dominante

subjectculturen – zijn abstracties; het zijn in zekere zin de aanstichters van handelingsschema's, van specifieke manieren van doen en praten, maar ze vallen niet samen met het leven van alledag. Het alledaagse leven van individuen wordt sterk beïnvloed door subjectculturen, maar deze zijn in zichzelf hybride en individuen zijn nooit één op één dragers van een specifieke subjectcultuur; het dagelijks leven is nu eenmaal 'messy'.

Het je bekennen tot een specifieke dominante subjectcultuur in het formele muziekonderwijs is enerzijds logisch – onderwijs als formele institutie weerspiegelt immers de dominante subjectcultuur. Tegelijkertijd betekent het per definitie een verwijdering van de rol die muziek in het dagelijks leven van veel leerlingen speelt. Elders heb ik al gewezen op het resulterende 'your music – my music'-effect (Bisschop Boele 2013a) in het muziekonderwijs: het idee bij veel leerlingen dat muziekonderwijs over van alles gaat, maar niet over henzelf – terwijl iedere leerling zichzelf kent als een inherent muzikaal persoon. Het inwisselen van de ene subjectcultuur door de andere verandert daar niets aan. Immers, het aanhaken bij *institutionele* legitimaties van muziekonderwijs via bestaande dominante subjectculturen leidt tot *individuele* legitimatieproblemen: een gevoel van beperkte relevantie van het muziekonderwijs voor de individuele leerling, het dagelijks publiek van de muziekdocent.

Ik pleit er daarom voor te onderzoeken of het mogelijk is een vogelvlucht-perspectief in de discussie in te nemen. Is het mogelijk muziekonderwijs vorm te geven dat zich niet bekent tot een specifieke dominante (muzikale) subjectcultuur, maar dat recht doet aan de hybriditeit en pluriformiteit van het muzikale leven van alledag van leerlingen? Dat recht doet aan verschillende subjectculturen, door aan te sluiten bij het individuele perspectief van al die verschillende leerlingen in je klas? Zo'n perspectief heb ik elders (Bisschop Boele 2013a) in aansluiting op ideeën van onder andere Daniel Cavicchi (2009) beschreven: 'idiocultureel muziekonderwijs' dat radicaal vertrekt vanuit de idiosyncratische muzikaliteit van de individuele leerlingen in de klas.

Daarbij doemen vele vragen op. Hoe ziet dat er precies uit, 'idiocultureel muziekonderwijs'? Wat is de rol van de docent in dat type onderwijs? Is onderwijs niet per definitie een institutie gericht op replicatie en versterking van het dominante maatschappelijk-economische perspectief, waarin de docent een onderaannemer is van het project van de creatief-consumptieve moderniteit? Of zouden we ook naar onderwijs kunnen kijken als een institutie gericht op bijvoorbeeld de ontwikkeling van een zelfbewuste en op anderen betrokken burger, en naar de docent als een autonome kracht daarin?

Dat zijn allemaal vragen die beantwoord moeten worden. Maar eerst moeten die vragen gesteld kunnen worden. Om die vragen te kunnen stellen is ruimte nodig, een ruimte die niet gebaat is bij een te snel inwisselen in het muziekonderwijs van de muzikale subjectcultuur van de kunstmuziek voor die van de consumptieve creativiteit. Veeleer is reflectie geboden op

de actuele rol van muziek in de samenleving en, vooral, voor de individuen die gezamenlijk die samenleving vormen. Wellicht is een zoektocht naar een vorm van idiocultureel muziekonderwijs die bijdraagt aan de vorming van leerlingen tot idiosyncratische muzikale burgers eerder de uitdaging dan het te snel aanhaken bij ideeën over muziek als ‘creatief’ schoolvak.

**Evert Bisschop Boele** is etnomusicoloog. Hij is lector New Audiences bij het lectoraat Lifelong Learning in Music van het Prins Claus Conservatorium/Kenniscentrum Kunst & Samenleving van de Hanzehogeschool Groningen.

## Literatuur

- Atkinson, P. & Silverman, D. (2007). Kundera's Immortality. The Interview Society and the Invention of the Self. *Qualitative Inquiry*, 3, 304-325.
- BeatsNBitsBV (2012). *Wat is BeatsNbits?* www.youtube.com/watch?v=DxWlpu0XttM#t=110, geraadpleegd 16-12-2013.
- Bisschop Boele, E. (2013a). From Institutionalised Musicality to Idiosyncratic Musickership. Calling a Paradigm into Question. In I. Malmberg & A. de Vugt (Eds.), *European Perspectives on Music Education, Vol. 2: Artistry and Craftsmanship* (pp. 47-61). Innsbruck: Helbling.
- Bisschop Boele, E. (2013b). *Musicking in Groningen. Towards a Grounded Theory of the Uses and Functions of Music in a Modern Western Society*. Proefschrift Georg-August-Universität, Göttingen.
- Bussemaker, J. (2013). *Cultuur beweegt. De betekenis van cultuur in een veranderende samenleving*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Cavicchi, D. (2009). My Music, Their Music, and The Irrelevance of Music Education. In J.T. Gates & Th. Regelski (Eds.), *Music Education in a Changing Society* (pp. 97-107). Dordrecht: Springer Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Florida, R. (2003). *The Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure, Community, and Everyday Life*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Hagenaars, P. (2013). *Minister Bussemaker heeft mij gevraagd onderstaand verzoek namens haar te posten*. www.linkedin.com/groups/Minister-Bussemaker-heeft-mij-gevraagd-2591476.S.232366587?qid=faf245db-ca3b-4b9a-8b9d-90ac2831a425&trk=group\_most\_recent\_rich-0-b-ttl&goback=%2Egmr\_2591476,geraadpleegd 9 oktober 2013.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Karlsen, S. (2011). Using Musical Agency As a Lens. Researching Music Education From the Angle of Experience. *Research Studies in Music Education*, 33, 107-121.
- Koopman, C. (1997). *Keynotes in Music Education. A Philosophical Analysis*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen. Nijmegen: Mediagroep Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Meyer, C. & Schareika, N. (2009). Neoklassische Feldforschung. Die mikroskopische Untersuchung sozialer Ereignisse als ethnographische Methode. *Zeitschrift für Ethnologie*, 134, 79-102.
- Pettan, S. (Ed.) (1998). *Music, politics, and war. Views from Croatia*. Zagreb: Institute of Ethnology and Folklore Research.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
- Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlichen Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Rieman, G. (2006). An Introduction to 'Doing Biographical Research'. *Historical Social Research*, 31(3), 6-28.

Sawyer, R.K. (2012). *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*. Oxford: Oxford University Press.

Sloboda, J. (2001). Emotion, Functionality and the Everyday Experience of Music. Where does Music Education Fit? *Music Education Research*, 3(2), 243-253.

Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Hanover: Wesleyan University Press.

Spruce, G. & Matthews, F. (2012). Musical Ideologies, Practices and Pedagogies. In C. Philpott & G. Spruce (Eds.), *Debates in Music Teaching* (pp. 118-134). London: Sage.

Topsectoren (z.d.). <http://topsectoren.nl/creatieve-industrie>, geraadpleegd 9 oktober 2013.

Westerlund, H. (2006). Garage Rock Bands. A Future Model for Developing Musical Expertise? *International Journal of Music Education*, 24(2), 119-125.

Winner, E., Goldstein, T.R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Paris: OECD.