

# MUZIEK IN EEN COGNITIEF KWADRANT

## *een muzikaal-kritisch oor op Cultuur in de Spiegel*

Cultuur in de Spiegel (in wat volgt afgekort als CiS) is een cultuurtheorie van Barend Van Heusden die de plaats van cultuur in het onderwijs theoretisch wil funderen vanuit een cognitief model. De theorie is generalistisch van aard en gaat uit van vier cognitieve basisvaardigheden die menselijke cultuur mogelijk maken. In volgende tekst bevestig ik de theorie vanuit een muzikaal perspectief.

Een cultuurtheoretisch model kan geëvalueerd worden op vlak van 1) haar coherentie, 2) haar bruikbaarheid, 3) haar wenselijkheid. Coherentie bevestigen veronderstelt een analyse op theoretisch niveau en onderzoekt de consistentie en verklaringskracht van de theorie. De bruikbaarheid van een theorie kan alleen maar in de praktijk worden geëvalueerd. In de context van onderwijs zijn aspecten van verstaanbaarheid, directe inzetbaarheid of inzichten met een meer indirecte impact op lange termijn belangrijke criteria. Met de wenselijkheid doel ik op de rol die cultuurtheorie kan spelen in het beantwoorden van maatschappelijke noden en idealen. Een evaluatie kan in dat geval niet zonder ethisch of normatief kader. Deze drie perspectieven vloeien niet automatisch uit elkaar voort. Uiteindelijk zal een cultuur(educatieve)theorie haar relevantie op alle drie domeinen moeten kunnen beargumenteren, maar het theoretische, praktijkgerichte en normatieve kunnen per definitie niet van bij de start tegelijkertijd in vraag gesteld worden. Er is overeenstemming nodig op minstens één niveau als kader en houvast voor aanpassingen en ontwikkelingen op andere niveaus. Naargelang dat perspectief theoretisch, praktijkgericht of normatief is, zullen andere bekommernissen worden opgeworpen. Voor de beleidsmaker zal het van belang zijn dat een nieuw cultuureducatief model voldoende maatschappelijk draagvlak kan krijgen en kan aansluiten bij de argumenten die in het publieke debat kunnen worden ingezet. De ontwikkelingspsycholoog of kunstfilosoof zal de theorie in de weegschaal willen leggen met andere cultuurtheorieën. Voor de belangrijkste speler in het verhaal, de cultuurwerker of leerkracht die één en ander in praktijk moet brengen, zullen empirische argumenten zwaar doorwegen. Succesvolle praktijken behoeven meestal geen andere argumentatie dan het tonen van hun werkzaamheid. Het is pas wanneer iets niet (meer) werkt zoals gehoopt, of wanneer praktijk, theorie en maatschappelijke noden zover uit elkaar gegroeid zijn dat ze elkaar niet meer op een geloofwaardige manier kunnen ondersteunen, dat zich de noodzaak opdringt om de relaties tussen het theoretische, praktische en wenselijke te herdenken.

De cultuureducator die op beperkingen in de praktijk stoot, hoeft niet meteen ook zijn of haar mensbeeld en cultuurvisie in vraag te stellen, maar kan wel rondom zich heen kijken en nagaan waar en hoe wel gewenste resultaten gehaald worden. In de vernieuwing van cultuureducatie staan daarom 'best practices' dikwijls centraal. Meestal zijn ze te begrijpen als 'best' in die zin dat ze zowel bruikbare werkvormen hanteren als wenselijke uitkomsten behalen. Theoretische onderbouwing kan dan als onderzoek na de feiten komen, als een sluitstuk dat het succes van de best practice poogt te verklaren en op die manier ook legitimeren. De theoretische onderbouwing 'modelleert' zich in dat geval naar een praktijk die voor zich sprekende, en wenselijke resultaten boekt. Dit veronderstelt uiteraard dat we

reeds vooraf een idee hebben van wat wenselijk is. Een voorbeeld in muziekeducatie vormen projecten met een sociaal-artistieke inslag zoals het vermaarde Venezolaanse El Sistema-model dat sinds 1975 gratis toegang tot muziekeducatie voor jeugd en jongeren voorziet, en waarbij tienduizenden kinderen participeren in jeugdsymfonische orkesten en koren. De wenselijkheid ligt hier in een maatschappelijke missie om via muziek sociale bescherming te organiseren en kansarme kinderen te beschermen tegen drugshandel en crimineel gedrag. Het sociaal-pedagogische vangnet staat voorop, en vindt bruikbaarheid in het orkestmodel. Startend vanuit een ander perspectief is echter ook een andere evaluatie mogelijk: sommige best practices worden als 'best' herkend omdat hun werkvorm op een overtuigende en herkenbare manier een theoretisch model of een pedagogische visie belichaamt. De best practice is in dat geval 'voorbeeldig', ze demonstreert hoe een theoretisch model in de praktijk kan worden gebracht. Deze kijkrichting valt vooral terug te vinden in cultuureducatie die zich sterk principieel opstelt. Waar het theoretische en het ethische in elkaar overvloeien, ontstaat een ideologische kijk op educatie. Steinerscholen en andere onderwijsvormen die vanuit een specifiek mensbeeld vertrekken, zijn hier goede voorbeelden.

De verhouding en aansturing tussen de perspectieven van het theoretische, het praktische en het wenselijke kunnen tot behoorlijk verschillende evaluaties leiden van cultuurpraktijken en cultuurtheorieën. Zo kan vanuit een hedendaagse pedagogische visie die het lerende kind centraal stelt, het El Sistema model beschouwd worden als een onwenselijke benadering van educatie omdat het symfonische orkestmodel staat voor negentiende-eeuwse discipline, strikte hiërarchie en soms tirannieke dirigentencultuur<sup>1</sup>.

Kijken we nu vanuit dit schema naar CiS, dan is duidelijk dat in de motivaties van CiS het theoretische perspectief voorop staat. Cultuur in de Spiegel is expliciet 'theory first' en wil in de eerste plaats een theoretisch kader bieden voor cultuuronderwijs. Toch komt ook een impliciete normativiteit tot uitdrukking in de notie van het 'culturele zelfbewustzijn' dat als rode draad en als mikpunt doorheen de theorie zichtbaar wordt. Aan het eind van Barend van Heusdens zwarte boekje wordt ook een meer ideologische gekleurde wens uitgesproken om op te voeden tot autonome en cultureel zelfbewuste burgers in een multiverse samenleving. In hoeverre de theorie hier ook daadwerkelijk de instrumenten toe levert, of eerder de wenselijke argumenten hanteert die aansluiten bij een beleidsmatig draagvlak, laat ik hier in het midden.

Theory First betekent in het geval van CiS dat niet alleen theoretische coherentie voorop staat, maar ook dat de theorie ervan uitgaat het ankerpunt te kunnen vormen van waaruit aanpassingen op het praktische domein kunnen worden gelegitimeerd. Die aanname spreekt ook uit de manier waarop CiS in Vlaanderen werd geïntroduceerd: het onderzoek "Cultuur in de Spiegel - Vlaanderen", werd uitgevoerd in opdracht van de Vlaamse onderwijsverhouding en is een onderzoek naar de implementatiemogelijkheden van de theorie die eerder in Nederland werd ontwikkeld. De theoretische kern stond bij dat implementatieonderzoek niet ter discussie. We steken niet onder stoelen of banken dat precies het ontbreken van die theoretische bevraging een extra motivatie is om met een muzikaalkritisch oor naar de theorie te luisteren.

---

<sup>1</sup> <https://www.theguardian.com/music/2014/nov/11/geoff-baker-el-sistema-model-of-tyranny>

## Een cognitief perspectief

Cultuur in de Spiegel formuleert “antwoorden op de vragen wat cultuur precies is, welke culturele vaardigheden kinderen hebben en waarom het onderwijs die culturele vaardigheden mee moet ontwikkelen.” stelt de website van Canon Cultuurcel. Die sterke claim en het alomvattende perspectief dat ermee naar voren wordt geschoven, verleent de theorie een enigszins dubbelzinnige status. In hoeverre moeten we CiS opvatten als een autonome cultuurtheorie die (onder andere) toepasbaar is in diverse domeinen waaronder onderwijs, dan wel als een synthese van bestaande cultuurtheorieën ten behoeve van onderwijs? Het onderscheid is in die zin van belang dat het bepaalt wie zich door de theorie moet aangesproken voelen. In mijn reflectie ga ik uit van het eerste geval: nagaan hoe vanuit een muzikaal perspectief de theorie als autonome cultuurtheorie coherent, bruikbaar en wenselijk is, zowel binnen als buiten onderwijs.

Bronvermeldingen en theoretische contextualisering blijven schaars in de publicaties die rond CiS verschijnen, zoals ook reeds andere commentatoren hebben opgemerkt<sup>2</sup>. Wellicht omwille van het doelpubliek van leerkrachten en cultuureducators wordt een al te theoretische positionering vermeden. Als er al een naam regelmatig valt als inspiratiebron, dan is het die van Merlin Donald, cognitiewetenschapper en belangrijk inspirator van Barend Van Heusden. In hoeverre CiS diens inzichten toepast en consequent vertaalt, wordt echter niet duidelijk in het ‘zwarte boekje’ en de online publicaties gericht naar het onderwijsveld en de cultuursector. Het zou daarom welkom zijn om goed te kunnen onderscheiden in welke mate CiS het denken van Merlin Donald en anderen synthetiseert, waar het nieuwe elementen en perspectieven toevoegt en in welke aspecten het afwijkt van concurrerende cultuurtheoretische modellen. In mijn bespreking ga ik naast de vernoemde literatuur rond CiS uit van twee teksten van Merlin Donald, aangevuld met een beperkt aandeel relevante literatuur uit cognitieve, muziekwetenschappelijke of cultuurtheoretische hoek.

CiS hanteert een door de cognitiewetenschappen geïnspireerde definitie van (menselijke) cultuur : “cultuur is het proces van betekenisgeving, aangestuurd door de spanning tussen wat we al weten en de steeds veranderende werkelijkheid.” CiS is daarmee in zijn kern een verschiltheorie: alles valt terug te voeren tot de omgang met het verschil tussen geheugen en steeds veranderende actualiteit. Cultuur ontstaat volgens CiS in het betekenis geven aan dat verschil. Cultureel zelfbewustzijn, een centraal begrip in CiS, valt dan logischerwijze te begrijpen als het bewustworden van die betekenisgeving. Deze gevolgtrekking moeten we echter zelf maken. Het onderscheid tussen bewustzijn en zelfbewustzijn van cultuur is in de theorie immers niet altijd duidelijk, nog versterkt door schrijfwijzen als ‘(zelf)bewustzijn’ die suggereren dat het ‘zelf’ steeds impliciet bij het bewustzijn moet worden verondersteld. Dat heeft wellicht veel te maken met de opvatting van Van Heusden dat cultuur niet opgevat kan worden als een eigenschap van artefacten, maar wel als een cognitief proces van betekenisgeving die volgt uit functie en bruikbaarheid voor het individu.

“Culture is a cognitive process, not a thing. In this process we draw from a reservoir of memories... the discussions about cultural heritage and canonical art, literature, etc. are discussions about the value of these shared memories. But this value is not, and can never

---

<sup>2</sup><https://www.hanze.nl/assets/kc-kunst--samenleving/Documents/Public/evertbisschopboeiekunstzone62011.pdf>

be a value intrinsic to the artefact. It always derives from how the artefact is put to use in a specific cultural context.” (Van Heusden, 2012)

De focusverschuiving van cultuur als fenomeen in de menselijke wereld (bewustzijn *van* cultuur) naar de functionaliteit van cultuur als cognitief proces in een mensenbrein, valt vanuit het perspectief van de cognitieve wetenschappen te verwachten. Als we daarmee stellen dat ook elke in de wereld aanwijsbare kwaliteit van cultuur vervalt, moeten we alert zijn voor de potentiële kortsluitingen en feedbackloops die reeds sluimeren in het citaat van Van Heusden. De manier waarop een artefact kan gebruikt worden zit vaak al in haar eigenschappen en vormgeving vervat. Het artefact oefent in die zin ook druk uit op haar gebruiker (en dat geldt zeker voor muziek met dreunende bassen en pompende ritmesectie). De ‘specifieke culturele context’ waarin het artefact gebruikt wordt, veronderstelt op haar beurt normen en waarden die de vormgeving van het artefact dikwijls vooraf gaan<sup>3</sup>. In dat vooraf gaan van normen en waarden wordt een kader geschapen waarin kwaliteiten en functies kunnen worden *toegekend* aan culturele vormen, schema’s en verhoudingen, zoals ik ook zal betogen aan het eind van deze tekst.

Het spreekt voor zich dat er zonder menselijke interactie geen sprake is van cultuur. Toch moeten we ons ervoor hoeden om culturele waarde en betekenis te verengen tot de resultante van een individueel of zelfs gedeeld cognitief gebruikersperspectief. Elk cultureel proces bezit een cognitieve dimensie, maar culturele dynamieken worden niet noodzakelijk zichtbaar op het niveau van cognitieve processen. Een eerste vraag die we ons dan ook moeten stellen, is of de voorgestelde cultuurdefinitie ons helpt in het begrijpen van de werking van cultuur, en meer specifiek muzikale cultuur. Valt er muzikale cultuur terug te vinden in het breinproces van het individu dat op één of andere manier ‘muziek gebruikt als zelfbewustzijn’? Een tweede bedenking is dat CiS in belangrijke mate vanuit een mensbeeld vertrekt dat weinig muzikaal geïnspireerd lijkt. Zowel in de evolutionaire onderbouwing als in de keuze van de vier basisvaardigheden spreekt een sterk visuele en talige inslag. Dat hoeft op zich ook geen probleem te zijn als de theorie vertaalbaar is naar het muzikale domein. Mijns inziens is dit slechts ten dele het geval. Muziekeducatie denken vanuit CiS voelt niet vanzelfsprekend aan, en het feit dat zowel in Van Heusdens ‘zwarte boekje’ als op andere plekken muziek als case study wordt opgevoerd lijkt hier eerder teken aan de wand. Mijn motivatie om CiS vanuit een muzikaal perspectief kritisch te benaderen, is dan ook een aanvoelen dat de theorie, hoe alomvattend ze ook wordt voorgesteld, teveel aanbouw nodig heeft om het uniek menselijke vermogen van muzikaliteit een juiste plaats te geven in het theoretische model dat cultuur oriënteert aan de hand van vier culturele basisvaardigheden en mediadragers.

---

<sup>3</sup> Uiteraard is ook altijd een gebruik mogelijk dat niet overeenstemt met de oorspronkelijke functie. Denk aan een piano in de huiskamer. De oorspronkelijke functie en speelstructuur zit in de bouw van het instrument en het klavier al vervat. Maar in onbespeelde toestand wordt een piano al gauw een meubelstuk dat vooral erg geschikt is als drager voor bloempotten en familiefoto’s. Op het eerste zicht een uitstekend voorbeeld van culturele waarde die bepaald wordt door gebruik, en de vergelijking met het urinoir van Marcel Duchamp is hier niet ver weg. Toch moeten we opmerken dat de muzikale functie van de piano ook als bloempotdrager als een intrinsiek potentieel aanwezig blijft (op voorwaarde dat het instrument bespeelbaar blijft), wat niet gezegd kan worden van het ontkoppelde urinoir. Op dezelfde manier lijkt de notie van een intrinsieke waarde van eigenschappen van culturele artefacten of praktijken wel relevant indien we ze opvatten als een potentieel dat vanuit een specifiek gebruik of perspectief ontsloten of herontdekt kan worden.

## Muziek in het Kwadrant

Laten we van naderbij kijken hoe muziek en muziekeducatie een plaats kunnen krijgen in het cognitieve model van CiS. Centraal staan de zogeheten 'vier culturele basisvaardigheden': waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Waarneming is lichamenlijk, zintuiglijk en concreet. We nemen vormen waar die we kunnen aanraken, ruiken of proeven, horen of zien. In en met ons geheugen van waarnemingen scheppen we veelzijdige voorstellingen van de wereld die ons ook in staat stellen te anticiperen en reageren op nieuwe veranderingen in de omgeving (Van Heusden 2010). Verbeelding wordt in CiS omschreven als het vermogen om op basis van waarnemingsgeheugen nieuwe constructies en situaties te bedenken. Het vormt daarmee de eerste stap in het creëren van een mentale wereld die zich losmaakt van de onmiddellijke omgeving. Verbeelding veronderstelt een vaardigheid die Merlin Donald 'auto-cuing' noemt: "Auto-cuing is the ability to voluntarily recall specific memory items independently of the environment." <sup>4</sup>(Donald, 1993, 146) De sprong naar de volgende basisvaardigheid, conceptualisatie, duidt op het vermogen om de werkelijkheid begripsmatig te categoriseren en benoemen. Het talige vermogen om naar een steeds variërende concrete werkelijkheid te refereren via min of meer stabiele concepten en begrippen, brengt abstractie maar ook vereenvoudiging, flexibiliteit en efficiëntie met zich mee. De laatste basisvaardigheid, de analyse, brengt ons in dat opzicht nog een stap verder. Analyse is het vermogen om de werkelijkheid voor te stellen en weer te geven in abstracte modellen, schema's en structuren. Analytische vaardigheden staan het verst van de concrete werkelijkheid, maar zijn daarmee ook het meest flexibel inzetbaar om diezelfde werkelijkheid structureel te begrijpen of logisch inzichtelijk te maken. Elk van deze vier basisvaardigheden wordt in CiS verbonden aan specifieke media die het culturele proces dragen.

"Human culture needs, and is dependent on media. No culture exists in a vacuum. The first medium that was available was the body – the sensory apparatus and the brain –, but imagination came with artifacts, and language is the medium with which conceptual abstraction came into existence. Much later, the invention of graphic symbols propelled the capacity for analytical thought." (Van Heusden, 2012)

Uit dit citaat blijkt dat het kwadrant van CiS een chronologie in de menselijke evolutie belichaamt, een opeenstapeling van vermogens waarbij het ene een voorwaarde was voor het andere: zonder waarnemingsgeheugen geen verbeelding, zonder verbeelding geen taal en zonder het conceptualiserende vermogen van de taal geen analyse. Hoewel er niet expliciet naar gerefereerd wordt, is de inspiratiebron hier opnieuw het werk van Merlin Donald die drie cognitieve doorbraken in de menselijke evolutie voorop stelt: pure mimesis (circa 1,5mln j. BP), lexicale inventie en taalontwikkeling (500.000j-100.000j BP) en externalisatie van het geheugen (20.000j BP)<sup>5</sup>. Deze drie doorbraken komen min of meer overeen met de basisvaardigheden die in CiS benoemd worden als verbeelding,

---

<sup>4</sup> Belangrijk daarbij te vermelden is dat Donald hier niet noodzakelijk op een bewuste activiteit doelt: "Note that I am not saying we can introspect on the process by which we voluntarily access memory. We do not have to be aware of the retrieval process to have voluntary control over it: language is 'voluntary' cognition, but we have no awareness of where the words are coming from when we speak." (Donald, 1993, 147)

<sup>5</sup> In 'Art and cognitive evolution' maakt Donald het onderscheid tussen een Mimetische periode (-2miljoen jaar), een Mythische (-150duizend jaar) en een Theoretische (-2duizend jaar).

conceptualisatie en analyse. Daarbij wordt gesuggereerd dat deze evolutionaire chronologie zich in het leven van individuen op veel kortere tijdsschaal herhaalt. Startend bij de sensorische waarneming, via de verbeelding en de ontwikkeling van taal naar de abstractere niveaus van wetenschappelijk en analytisch denken: we herkennen er grofweg de verschillende ontwikkelingsstadia in van het sensorische ontdekken van baby's en peuters naar de fantasiewereld van kleuters en jonge kinderen tot het talige en conceptuele spel met identiteit bij tieners en tot slot het vermogen tot analytische abstractie dat pas bij jongeren en jongvolwassenen tot volle ontplooiing komt.

Hoe past muziek in dit evolutionaire model? Een voorbehoud dat we meteen moeten opwerpen, is dat rond het ontstaan van muziek uiteenlopende theorieën gangbaar zijn en concurreren. Van een functie als hofmakerij in de voortplanting (Charles Darwin), een aangenaam maar nutteloos bijproduct van andere cognitieve (zoals talige) ontwikkelingen (Steven Pinker), een functie in het synchroniseren en afstemmen van emoties en handelingen in groep: het debat woedt nog volop. Steven Mithens 'The Singing Neanderthals' (2007), Henk-Jan Honings 'Iedereen is muzikaal' (2010), Gary Tomlinsons 'A million years of music' (2016): sinds het millennium is er een scherp toegenomen belangstelling, ook vanuit cognitieve wetenschappen, voor de oorsprong en fundamenten van menselijke muzikaliteit. De twijfels en vragen waartoe het recente onderzoek naar de oorsprong van muzikaliteit ons dwingt, plaatsen een vraagteken bij de plaats die muziek in het model van CiS krijgt toebedeeld. Muziek wordt in de publicaties rond CiS enkele keren aangehaald als case-study. Zo wordt in het 'zwarte boekje' een hele reeks vragen met betrekking tot muziek in onderwijs opgesteld:

"Wat laten we leerlingen op welke leeftijd horen – waar brengen we ze mee in contact? En hoe laten we ze de muziek verbeelden? In muziek of ook in andere media? Leren we ze muziek betekenis geven... Leren we ze muziek te analyseren (ritme, toon en toonladder, klanken, notenschrift, timbre, kenmerkende eigenschappen van genres en muziekstijlen... Leren we ze deze vaardigheden (productief en receptief) met het oog op het functioneren van de muziek in de context van hun leven...?" (Van Heusden, 2010)

Hoe relevant deze nogal voor de hand liggende vragen ook mogen zijn, het is minder duidelijk hoe ze een logische consequentie zijn van het hanteren van het CiS model, en vooral hoe CiS kan helpen in het zoeken naar antwoorden. Een duidelijke positionering van muzikaliteit in de vier genoemde basisvaardigheden is immers minder vanzelfsprekend dan het lijkt. Met name de betekenis van de vaardigheid 'verbeelding', blijft erg wazig zodra het toegepast wordt op de muzikale realiteit. Laten we om dat te verduidelijken inzoomen op herkenbare functies in de Westerse muziek en nagaan hoe ze zich verhouden tot de vier voorgestelde basisvaardigheden: de luisteraar (luisteren naar), de muzikuitvoerder (actief musiceren), de improvisator (muziek bedenken in realtime) en de componist (offtime muziek construeren).

## I. WAARNEMING

“Muziek is geluid, maar geluid is niet noodzakelijk muziek – niet alle geluid is immers een uitdrukking van zelfbewustzijn.” (Van Heusden, 2010)

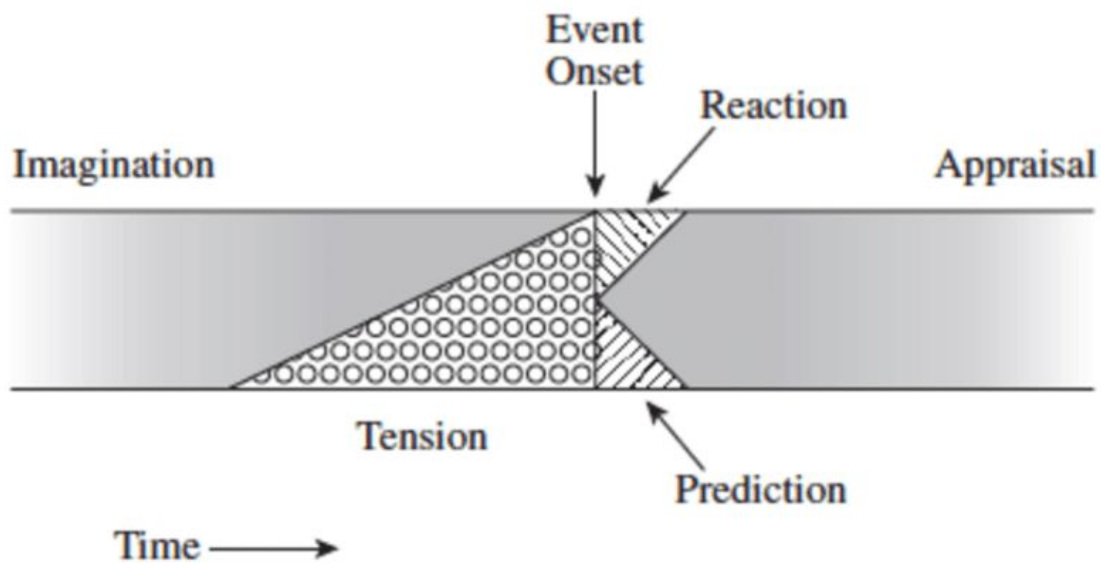
Dat muziek auditieve waarneming veronderstelt, terwijl het omgekeerde niet noodzakelijk het geval is, spreekt voor zich. Van Heusden verklaart dit intuïtief begrepen onderscheid op een wel erg ongebruikelijke wijze. Het onderscheid tussen geluid en muziek op basis van (zelf)bewustzijn is niet geheel onbruikbaar, maar niet op de manier waarop het hier wordt geformuleerd. Heel wat geluiden kunnen immers wel degelijk uitdrukking zijn van zelfbewustzijn zonder muziek te zijn, terwijl omgekeerd in de muzikale uitdrukking zelfbewustzijn volgens de definities van CiS feitelijk buiten spel wordt gezet (we komen daar nog op terug). Een meer voor de hand liggend onderscheid tussen muziek en geluid focust niet op het bewustzijn in de uitdrukking, maar in het luisteren. Het onderscheid tussen horen en luisteren kan hier verduidelijking brengen. Het horen van geluid, is een functie van de auditieve waarneming in een omgeving. In psychoakoestische zin ligt de functie van het horen in een omgeving niet in het waarnemen of beleven van de eigenschappen van geluid als dusdanig, maar in het inschatten van een gebeurtenis via geluid. In het geluid van brekend glas horen we eerst en vooral de gebeurtenis die tot het breken leidt. We kunnen ook muziek horen als herkenbare gebeurtenis in de omgeving zoals in de zin: “er klonk muziek uit het raam”. In het fenomeen dat de meeste mensen graag als ‘muziek’ bestempelen, horen we echter niet in de eerste plaats de gebeurtenis van het klinken of concrete handelingen van de klankproductie zoals het op en neer bewegen van vingers op een toetsenbord, maar een episodische en betekenisvolle opeenvolging van klanken. Met luisteren naar muziek bedoelen we dan een geëngageerde vorm van waarnemen die als het ware doorheen de akoestische gebeurtenissen luistert naar een muziek die zich loszingt van de omgeving waarin ze hoorbaar wordt<sup>6</sup>.

Luisteren naar muziek behoort volgens het CiS-model tot de vaardigheid ‘waarnemen’, maar veronderstelt een vorm van verbeelding waarbij de luisteraar ‘mee-luistert’ en de muziek beleeft door ze niet alleen te aanhoren, maar door voortdurend op de auditieve gebeurtenissen te anticiperen en ze vervolgens ‘samen met’ de muziek te voltrekken. Die mogelijkheid om te kunnen resoneren en anticiperen met muziek lukt beter bij muzikidiomen waarmee we vertrouwd zijn en waarvan we de schema’s en basispatronen als luisteraar via herhaalde blootstelling en statistisch luisteren hebben eigen gemaakt. Huron (2006) beschrijft een model (ITPRA), waarmee deze interactie tussen anticipatie, klinkende muziek en evaluatie kan worden voorgesteld. ITPRA staat voor Imagination, Tension, Prediction, Reaction en Appraisal, en elk van deze termen staat voor een functioneel onderscheidbare neuropsychologische respons die optreedt in het luisteren naar muziek. De eerste twee vormen van respons vinden plaats voor de muzikale input, de

---

<sup>6</sup> Hierbij moeten we attent maken op ontwikkelingen in de twintigste-eeuwse gecomponeerde muziek die zich precies tegen deze lostrekking van de omgeving verzetten, ofwel door de concrete ruimtelijkheid van de muziek te benadrukken (Karl-Heinz Stockhausen), door de fysieke gebeurtenis van de klankproductie tot onderwerp te maken (Helmut Lachenmann) of door te gaan luisteren naar omgevingsgeluid *als muziek* (John Cage). De mogelijkheid om omgevingsgeluid als muziek te gaan beluisteren, veronderstelt echter op haar beurt een bewust richten van het luisteren dat het reflexmatige ‘horen’ oplaadt met muzikale intentionaliteit. Zie Craenen, Paul (2011, 2014) voor een uitgebreide bespreking van deze aandacht voor het concrete in de laat twintigste-eeuwse muziek.

laatste drie volgen erna (Huron, 2007). Verbeelding van een mogelijke muzikale uitkomst, is volgens Huron grotendeels gebaseerd op verwachtingen die gevoed zijn door hun statistische waarschijnlijkheid, gebaseerd op de eigen luisterervaring: wat we verwachten te zullen horen, is gefundeerd op wat we eerder hoorden. Verbeelding moeten we hier dan vooral als een vorm van voorspelling begrijpen. Belangrijk in muziek, is hoe verbeelding zich verhoudt tot de temporaliteit van een muzikale gebeurtenis. Verbeelding (imagination) en auditieve feedback zorgen voor de affectieve en fysieke spanningsopbouw (tension) die ons voorbereidt op wat komt, en helpt om op een goed getimedede wijze te anticiperen op wat onmiddellijk zal klinken (event onset). De onmiddellijke evaluatie van die anticipatie (prediction response) betreft enkel de accurateheid ervan (de verwachte uitkomst stemt al dan niet overeen met de auditieve realiteit). Daarnaast is er ook een eerder reflexmatige en onmiddellijke reactie op de muzikale gebeurtenis zelf (reaction). Die reactie kan zowel instinctief en defensief zijn - denk aan de huiverende reactie bij het krassen van een nagel over een krijtbord - als aangeleerd. 'Appraisal' is een meer complexe en bewuste evaluatie van het gehoorde en van de ervaringen die door de voorgaande responsystemen werden gegenereerd, en is temporeel minder onmiddellijk verbonden met de gebeurtenissen zelf. De evaluatie van een muzikale gebeurtenis kan tot lang na het klinken van de muziek blijven evolueren.



'Imagination', gebaseerd op geheugen, en 'Appraisal', gebaseerd op de auditieve ervaring, stroken met het CiS model als de basisvaardigheden van verbeelding en waarneming. We merken hierbij wel op dat de verbeelding tijdens de muzikale ervaring in belangrijke mate de waarneming vooraf gaat en beïnvloedt, niet alleen in termen van evaluatie (verwachtingen die al dan niet door de klinkende muziek bevestigd worden), ook in perceptuele zin: wat we verwachten te horen bepaalt in sommige opzichten of we het kunnen horen. Ook al is verbeelding op zijn beurt deels (!) gebaseerd op schema's en verbeeldingstechnieken die als geheugen kunnen worden bestempeld, in het tijdsvenster van de muzikale ervaring kunnen we niet zomaar stellen dat de waarneming de verbeelding steeds vooraf gaat, zoals de pijl in



het CiS model suggereert<sup>7</sup>. De ITPRA -theorie is voor het overige volledig compatibel met de verschiltheorie van CiS: de mate waarin de muzikale actualiteit overeenstemt of verschilt met verwachtingen en anticipaties, ligt mee aan de bron van de emoties die we ervaren bij de muziek<sup>8</sup>. Een belangrijke muzikale toevoeging op het CiS model, is dat Huron met de drie responssystemen die het muzikale 'nu' (event onset) omgeven, de verbinding tussen waarneming en verbeelding temporeel en affectief preciseert en ontleedt.

Als luisteren naar min of meer vertrouwde muziek altijd een vorm van meeluisteren is, in die zin dat auditieve verwachtingen (gebaseerd op geheugen) in de tijd worden geprojecteerd, dan impliceert luisteren naar muziek ook steeds een vorm van voorspellende verbeelding, die voortdurend in een feedbackloop wordt (bij)gestuurd door de klinkende realiteit<sup>9</sup>. Maar als luisteren naar muziek reeds op een strikt muzikaal niveau tegelijkertijd waarneming en verbeelding betekent, hoe maken we dan nog zinvol onderscheid met de cognitief duidelijk te onderscheiden vaardigheden van het actieve musiceren, improviseren en componeren?

---

<sup>7</sup> Zoals Lode Vermeersch opmerkt (persoonlijke communicatie 3/10/17), is de pijl in het kwadrant enkel relevant vanuit een evolutionair en ontwikkelingspsychologisch perspectief. Dit duidt erop dat een aantal begrippen in CiS nood hebben aan preciezere definities, vooral op het temporele vlak. Dat geldt in het bijzonder voor het begrip (zelf)bewustzijn, dat naargelang de definitie kan duiden op een bewustzijnstoestand die duidelijk is afgebakend in de tijd (je bent bij of buiten bewustzijn, het bewustzijn zelf is operatief in het kleine tijdsvenster van het werkgeheugen), of op een temporeel ongespecificeerd vermogen dat zich onrechtstreeks toont in handelingen, beslissingen, keuzes etc. Het culturele zelfbewustzijn van CIS lijkt soms eerder te verwijzen naar dat bewustzijn in de brede en ongespecificeerde zin.

<sup>8</sup> De evaluatie van het 'Reaction' responssysteem moet hiervan ontkoppeld worden, aangezien het hier gaat om affecten die meer direct door de vorm en inhoud van de muziek worden opgeroepen.

<sup>9</sup> Voor alle duidelijkheid: ik laat de buitenmuzikale associaties die kunnen opborrelen bij het luisteren naar muziek hier buiten beschouwing. De verbeelding waarover we het hier hebben is een zuiver muzikale verbeelding die anticipeert op wat klinkt, binnen de wetmatigheden van het medium.

## II. VERBEELDING

Mensen zijn bijna zonder uitzondering competente muzikale luisteraars, althans voor die muziek waarmee ze vertrouwd zijn (Honing, 2012). Dat wil zeggen dat de verbeelding en anticipatie op het muzikale gebeuren (zie schema hierboven), even actief is bij niet-geschoolde als muzikaal actieve luisteraars. Een veel kleinere groep van mensen is hier in het Westen ook actief met muziek bezig. Van die groep beoefent het overgrote deel een reproductieve vorm van muziek: ze bedenken niet zelf de muziek, maar zingen of spelen een gedeeld repertoire. Zonder twijfel gebruikt iemand die een deuntje zingt een vorm van verbeelding. Wie een liedje neuriet dat hij of zij eerder op de radio hoorde, vertaalt de auditieve herinnering aan de song naar het eigen expressieve systeem, en brengt daarvoor auditief geheugen, kennis van muzikale schema's en sjablonen, stembanden en waarneming in een directe feedbackloop. Om in de terminologie van CiS te blijven, valt daarbij continu een verschil te overbruggen tussen het geheugen en de klinkende realiteit. In meer dan één opzicht trouwens, want een liedje neuriën veronderstelt het vermogen om een song met pakweg bas, drums, gitaren en stem te reduceren tot een woordeloze melodie. Maar kunnen we deze vorm van verbeelding ook associëren met de muzikale creativiteit die een term als 'verbeelding' oproept? En kan neuriën ook altijd opgevat worden als de uitdrukking van zelfbewustzijn die Van Heusden als muzikaal criterium hanteert?

Denk aan het fenomeen van de oorworm: een soort mentale parasiet die zich in je korte termijngeheugen vastbijt, waarvan je de hinderlijke aanwezigheid pas onder de douche vaststelt. Als hier al zelfbewustzijn in het spel is, dan wel pas op het moment dat je je bewust wordt van het deuntje dat je reeds enige tijd in de ban had. We zouden nog kunnen debatteren over de vraag of muziek die onbewust gegenereerd wordt wel als muziek bestempeld kan worden. Maar dan moeten we wel een consequentie van die stelling in het achterhoofd houden: muziek uitvoeren berust per definitie op grotendeels onbewuste, geautomatiseerde processen. Musiceren is dermate complex en multimodaal, dat het gros van de handelingen maar beter overgelaten kan worden aan een getraind en nauwkeurig op elkaar afgesteld complex van vaardigheden die in het onderbewuste hun werk doen, als een goed lopende, nauwelijks hoorbare motor onder de motorkap. De bewustwording van het musicerende 'zelf' kan op een podium catastrofale gevolgen kan hebben...

Op dezelfde manier kan onbewust neuriën overigens wel verbeeldend in de zin van creatief zijn: muzikale ingevingen dienen zich vaak spontaan en ongewild aan. Het bewustzijn van de uitvoerende of improviserende muzikant is daarom vooral gericht op het creëren en manipuleren van een situatie waarin ideeën kunnen ontstaan, waar de muziek kan vloeien. In de getuigenissen van improviserende muzikanten klinkt daarbij soms het zogenaamde 'creator-witness fenomeen', waarmee bedoeld wordt dat het muzikale proces zich als het ware vanzelf voltrekt, en de muzikant zich slechts een medium of aanschouwer voelt van de zich ontvouwende muziek. Dat gaat vaak gepaard met tegelijk een gevoel van grote verbondenheid en een verlies aan 'zelf'. Dat alles betekent overigens allerm minst een afwezigheid van bewustzijn, maar wel een bewustzijn dat niet gericht is op het zelf in zijn uitvoerende hoedanigheid, maar op het ontvouwen van de muzikale gebeurtenissen.

Volgens CiS is bewustwording steeds bewustwording van het verschil tussen actualiteit en geheugen. Dat suggereert een zekere vorm van afstand, van reflectie die 'uit de tijd stapt'. De temporele dwang van muziek (zeker als we spreken over metrisch georganiseerde muziek, zoals alle liedjes op de radio) verhindert echter om die afstand te nemen en tot dergelijk reflectief bewustzijn te komen. We moeten hier verduidelijken wat we met actualiteit noemen: niet een absoluut, ongrijpbaar schuivend punt in de tijd, maar een klein tijdsvenster van pakweg drie tot vijf seconden waarin ons bewustzijn operatief is. De voortgang van de muziek dwingt tot voortdurende anticipatie, synchronisatie en expressieve afstemming in dat kleine tijdsvenster van 'het muzikale nu'. De microtemporele creativiteit die hiervoor nodig is, zullen uitvoerende muzikanten vooral met een vorm van open alertheid, ontvankelijkheid of 'feeling' associëren, eerder dan met inventie of creatie. Muzikanten zullen het uitvoeren van muziek niet snel ervaren of verwoorden als een uitdrukking van zelfbewustzijn, laat staan als de overbrugging van een verschil tussen geheugen en actualiteit, maar wel als een vorm van muzikale intentie, expressie en resonantie. Met resonantie bedoelen we dan de krachtige (en in de getuigenissen van professionele muzikanten na een optreden: zeldzame) ervaring waarbij de muzikale intentie volledig samenvalt met de klinkende muziek zelf, met andere muzikanten, met een akoestische ruimte, met het publiek. Veel belangrijker dan de ervaring van een verschil, is voor de muzikant de ervaring dat de groove 'zit', dat muzikanten onderling de timing van de muziek heel precies aanvoelen en op elkaar afstellen, dat met het gecontroleerd wegsterven van de laatste toon, emoties worden gesynchroniseerd tot een kippevelmoment.

We mogen echter niet de vergissing maken om deze ervaring van overeenstemming uitsluitend toe te schrijven aan een overeenstemming met een geheugen van het verleden. Het 'precies kloppen' van de timing van de laatste noot betekent niet zozeer het exact overeenstemmen met een eerder opgeslagen herinnering, maar is het resultaat van een feedbacklus waarin de schematische kennis van de muziek, het opgebouwde uitvoeringsvermogen, maar ook tal van dynamische en deels onvoorspelbare factoren tot een juist samenspel worden gebracht, zoals de timing van medemuzikanten, de invloed van akoestiek, de evaluatie van de 'sfeer' of de reacties in de zaal etc. De 'juistheid' van dat complexe samenspel is niet herhaalbaar en heeft zelfs in de heruitvoering van muziek steeds een improvisatorische dimensie (in de letterlijke zin van: onvoorzienbaar in zijn precieze afloop). Dat onvoorzienbare overeenstemmen kan moeilijk verklaard worden als het waarheidsgetrouwe beantwoorden aan een verwachtingspatroon<sup>10</sup>. In het kader van CiS, dat ons steeds weer wijst op het individu-afhankelijke perspectief, loont het daarbij de moeite om erop te wijzen dat ondanks dat complexe samenspel van factoren, de evaluatie van toehoorders in de zaal vaak opvallend weinig grote subjectieve verschillen vertoont. Wanneer iets echt goed 'zit', wordt het vaak ook als dusdanig (h)erkend.

---

<sup>10</sup> David Huron (2006) maakt onderscheid tussen schematische, waarheidsgetrouwe en dynamische verwachtingspatronen. Schematische verwachtingen zijn gebaseerd op generalisaties, op culturele basispatronen die via statistisch luisteren worden eigen gemaakt. Waarheidsgetrouwe verwachtingen ontstaan via herhaaldelijke blootstelling aan een specifiek muziekwerk, episode of fragment. Dynamische verwachtingen representeren korte termijnpatronen die in real time worden bijgestuurd, vooral tijdens de beluistering van iets nieuws. Deze drie bronnen van verwachting zijn parallel actief. Schematische en dynamische verwachtingen blijven actief, zelfs in het beluisteren of uitvoeren van standaardrepertoire waarbij het waarheidsgetrouwe systeem perfect weet wat zal volgen.

Ziedaar een eerste drempel die CiS de muziek opwerpt: CiS presenteert zich als een theorie van het individuele verschil, waarbij het beoogde culturele zelfbewustzijn het product is van de bewustwording van een temporele afstand, van het verschil namelijk tussen actualiteit en (persoonlijk) geheugen<sup>11</sup>. Muziek begrijpen verlangt daarentegen een theorie van de resonantie, van gedeelde vibratie. Dat betekent niet noodzakelijk dat we het oneens hoeven te zijn over de onderliggende cognitieve principes. Veeleer gaat het over een kijkrichting die in de woordkeuze al ligt besloten. Zelfbewustzijn als spiegeling van geheugen tegen een afwijkende werkelijkheid is in zekere zin een negatief bewustzijn. Resonantie nastreven, is performatief en gericht op de invloed die kan uitgeoefend worden in de ervaring van het nu en het straks, in het op elkaar afstemmen van muzikale intentie en akoestische realiteit. Niet het anders zijn maar het samen kunnen klinken. Niet een bevestiging van identiteit-als-verschil, maar een bewustzijn van deelbare presentie.

### INTERMEZZO : MUZIKALITEIT IN DE MOEDERSTEM

Om deze uitspraak beter te duiden, maak ik graag een zijsprong van muziek naar de eerste manifestaties van muzikaliteit. Wanneer we praten over muziek, hebben we het meestal over een specifieke culturele verschijningsvorm van muziek. Met de term muzikaliteit duiden we het vermogen of de verzameling van vaardigheden aan die cultureelspecifieke muziekontwikkeling mogelijk maakt. Aspecten van universeel menselijke muzikaliteit zijn (onder andere) de gevoeligheid voor puls, metrum en ritmiek, en voor intonatie en toonhoogterelaties. Zowat 100% van de menselijke bevolking is in staat puls te herkennen, en slechts een 3 à 4 percent van de bevolking is in zeker opzicht 'toondoof'<sup>12</sup> (niet in staat om lagere en hogere tonen in muziek van elkaar te onderscheiden). Inhakend op de evolutionaire chronologie die als een geraamte onder de culturele basisvaardigheden van CiS ligt, en uitgaande van de cognitieve ontwikkeling van kinderen, is het zeer waarschijnlijk dat muzikaliteit als breed vermogen veel ouder is dan de taal. Reeds in de drie laatste maanden van de zwangerschap reageren ongeboorte baby's op auditieve prikkels. Een vaak geciteerd onderzoek in *Current Biology* (2009)<sup>13</sup> wees uit dat pasgeborene Franse en Duitse baby's reeds de specifieke intonatiepatronen van de moeder-taal, zeg maar de muzikaliteit van de moederstem, herkennen en incorporeren in hun huilpatronen. Het 'muzikale accent' waarmee een pasgeborene huult, kan in dat opzicht beschouwd worden als eerste hoorbare manifestatie van cultuur, althans in een bredere opvatting van cultuur<sup>14</sup>. Waarneming van intonatiepatronen leidt dus al heel vroeg tot een expressief vermogen dat eerder als muzikaal dan als talig kan worden bestempeld, en dat door moeders overal ter wereld intuïtief wordt herkend en aangesproken.

"When a living mother speaks to a young infant, she addresses this discriminating listener attentively. Her voice becomes seductive, taking on a special melodious, singing quality

---

<sup>11</sup> Dat individuele verschil lijkt voor Van Heusden ook in een sociale context primordiaal te zijn in zijn benadering van cultuur: "... when we appreciate the same art works or performances - it might be because we share an experience, or because we have a similar history, live similar lives, share personality traits. But more often, probably, we disagree, and disputes about art are always a sensitive matter, precisely because our self-consciousness, our self-image and our identity are at stake." (Van Heusden, 2012, p160).

<sup>12</sup> <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1950825/>

<sup>13</sup> <http://www.cell.com/current-biology/abstract/S0960-9822%2809%2901824-7>

<sup>14</sup> CiS definieert cultuur in brede zin als 'aangeleerd gedrag' of 'alles wat mensen maken en doen', tegenover cultuur in beperkte zin waarbij de culturele zelfreflectie centraal staat.

called 'motherese' (or, more properly, infant-directed speech'). In this communication it is, of course, not the speech that matters - the meanings of words elude the infant completely. 'The melody is the message' (Fernald, 1989). Mothers instinctively 'attune' their sounds to imitate and elaborate the infant's utterances, or to mimic their gestures and face expressions, to reflect their emotion (Stern, 2000). This sympathetic maternal response encourages the highly pleasurable experience of shared and inventive imitation, which can be found even with a newborn baby". (Trevarthen, 2011)

Onderzoek van Trevarthen en anderen suggereert dat de spontane uitwisselingen tussen moeder en baby wijzen op een muzikale gevoeligheid die zich niet alleen uit in een eenrichtingsverkeer van moeder naar kind, maar in een ontplooiing van muzikale respons waarbij speelse imitatie en zelfs een vorm van improvisatie al heel vroeg hoorbaar wordt in een soort 'proto-dialogen'.

"A loving proto-conversation, or the intimate engagement of a happy mother or father with a newborn, is a kind of musical performance of reciprocal imitation in which adult and child cooperate, and from which they draw interest and pleasure, giving imitations and receiving responses and finding creativity in companionship (Kugiumutzakis, 1999; Nagy & Molnar, 2004, Trevarthen, 2011a). The self-awareness of each is realized in the affectively intoned awareness of the other (Reddy, 2008)." (Trevarthen, 2011)

Waarneming en verbeelding lijken in de improvisatorische uitwisselingen tussen moeder en kind al heel vroeg in elkaar over te vloeien. Dit vroege ontluiken van muzikale sensibilliteit, strookt op het eerste zicht met de visie van CiS waarbij lichamelijke waarneming en interactie met een omgeving aan de basis ligt van verbeeldend vermogen. Maar kunnen we de muzikale respons van een baby van enkele weken reeds als een aspect van de verbeelding (laat staan cultureel zelfbewustzijn) opvatten, of gaat het hier eerder om een reflexmatige, aangeboren respons? Aangezien CiS het autobiografische geheugen als voorwaarde stelt om over cultuur in de zelfbewuste zin te spreken, ligt het antwoord voor de hand. Maar ook al is een 'zelf' in de autobiografische zin nog niet ontwikkeld, toch drijven in de uitwisseling tussen moeder en kind een aantal aspecten van menselijke cultuur naar boven die mijns inziens onderbelicht blijven in CiS, en tevens verduidelijken waarom muzikaal-culturele ontwikkeling beter vanuit een perspectief van resonantie dan vanuit verschil kan worden geduid:

### 1. Het mimetische fundament

" (1) Art should be regarded as a specific kind of *cognitive engineering*. As a first principle, art is an activity *intended to influence the minds of an audience*. ...

(2) Art is always created in the context of *distributed cognition*..." (Donald, 2006, p4)

Een eerste vaststelling is dat culturele ontwikkeling, in brede en beperkte zin, niet te begrijpen valt vanuit een singulier brein dat in een hypothetisch niet-menselijke omgeving wordt geplaatst<sup>15</sup>. Menselijke cultuur, en kunst in het bijzonder, is door en door

---

<sup>15</sup> Een cultuurtheorie die het perspectief vernauwt tot het individuele brein, moet in de huidige tijdsgeest misschien wel als teken van een nakende postculturaliteit bestempeld worden...

intersubjectief en cumulatief. Culturalisatie start al in de moederschoot en de eerste prikkels tot cultureel ontwaken worden gegeven in een communicatief proces. Het voorbeeld van de interactie tussen moeder en kind suggereert dat de spiegelende verdubbeling die centraal staat in de theorie van Cultuur in de Spiegel, eerst en vooral plaatsvindt in de stem en de gelaatsuitdrukking van de moeder. Het getimede spel dat moeder en kind spelen, is er één van mimesis, een begrip dat ook in Merlin Donald's evolutionaire denken over cultuur een cruciale rol speelt:

“Mimesis is an analogue or holistic style of thought that is more basic to our uniquely human way of thinking than language or logic.. It remains an important force in human affairs, and produces such typically human cognitive patterns as ritual, skill, gesture, tribal identification, personal style, and public spectacle. It explains our irresistible tendency to imitate one another and conform to patterns of group behavior, especially group emotional expression. It sets the tone of human social life, and it is the ultimate driving force behind art, which might be viewed as the ultimate refinement of the mimetic mode.” (Donald, 1993)

De centrale rol van mimese in het theoretische denken van Donald laat vreemd genoeg weinig sporen in de publicaties rond CiS. Er kan verondersteld worden dat het een onderdeel vormt van de waarneming en de verbeelding, en van de inzet van het lichamelijke medium, maar het is opvallend dat de term zelfs niet vernoemd wordt in Van Heusden's 'zwarte boekje'. Aangezien verbeelding misschien wel mimese veronderstelt, maar als term toch meestal gebruikt wordt om te verwijzen naar een creatief vermogen dat verder gaat dan het activeren van herinneringen (auto-cuing in Donalds termen), is naar mijn gevoel de sprong tussen waarneming en verbeelding in het model van CiS te groot. Als CiS de werking van cultuur wil vatten, dan zou mimese benoemen als primaire vaardigheid, zowel in passieve (belevende) als actieve (imitatorisch-expressieve) zin, voor meer helderheid kunnen zorgen. Het zou alvast voor muziek veel aanknopingspunten opleveren waarin zowel het luisteren naar muziek (intentioneel beleven) als het uitvoeren (imiteren of interpreteren), cognitief onderscheiden kan worden van improviseren of componeren. Het zou bovendien ook een kader bieden om het doorgedreven imitatorische oefenen, cruciaal en zeer herkenbaar voor elk muzikaal leerproces<sup>16</sup>, een logische plaats te geven in het model.

Maar vooral zou het de spiegel van de theorie actiever maken. Er ontbreekt naar mijn aanvoelen een element in Van Heusdens bewering dat cultuur iets is wat we doen, en de nadruk die vervolgens gelegd wordt op het zelfbewustzijn van dat 'doen'. CiS lijkt zodanig gebiologeerd door die reflecties van de culturele spiegel waarin een 'zelf' kan oplichten, dat het naar mijn indruk de primaire mimetische functie ervan uit het oog verliest. De mimetische begeerte tussen mensen is zo alomtegenwoordig in culturele leerprocessen, dat ze in een cultuurtheorie volle aandacht moet krijgen. Mimesis een centrale plaats geven, biedt ook een aanleiding om te reflecteren op de aanwezigheid en het belang van onze gevoeligheid voor sociale normen en waarden in culturele oefenprocessen. Bovenal biedt het een kans om dieper in te gaan op de relatie en interactie tussen individuele en gedeelde cognitie (distributed cognition, zie citaat). Beide termen worden in CiS wel naast elkaar benoemd,

---

<sup>16</sup>... Basically, mimesis is based in a memory system that can rehearse and refine movement voluntarily and systematically... It is based on a an abstract 'model of models' that allows any action of the body to be stopped, replayed, and edited under conscious control.” (Donald, 1993)

maar in hun relatie niet geduid. Actief muziekonderricht, met zijn nadruk op oefenprocessen waarin imitatie, interpretatie en variatie een belangrijke rol vervullen, biedt een context waarin de interactie tussen individuele en gedeelde cognitie expliciet hoorbaar wordt en in letterlijke zin resoneert.

## 2. Culturele accumulatie

Donald beschrijft het oefenende gedrag van mensen als iets wat niet teruggevonden wordt bij dieren: "If a dog tries to cross a stream, misses, and slips down the embankment, it doesn't spend the afternoon improving its jumping skill". Die menselijke neiging tot cultureel oefenen heeft bijna steeds ook een sociale dimensie. Mensen oefenen om zich te onderscheiden, of om een betekenisvolle rol te spelen binnen een menselijke omgeving die op zich altijd reeds gestoeld is op geoefend gedrag. Henrich (2015) beschrijft hoe het succes van menselijke cultuur gelegen is in een accumulatie van kennis die veelal impliciet en op niet-bewuste wijze wordt overgedragen. Hij betoogt daarbij dat cultureel succes niet zozeer te danken is aan het intellect of vernuft van individuen, maar aan kennis die haast instinctief van generatie op generatie wordt overgeleverd en cumuleert tot gesofisticeerde en complexe culturen.

"... researchers have now developed a rich body of work showing how natural selection, acting on genes, has shaped our psychology in a manner that generates non-genetic evolutionary processes capable of producing complex cultural adaptations. Culture, and cultural evolution, are then a consequence of genetically evolved psychological adaptations for learning from other people. That is, natural selection favored genes for building brains with abilities to learn from others... Evidence from diverse scientific fields is now revealing how finely tuned our psychological adaptations for cultural learning are. Natural selection has equipped our species with a wide range of mental abilities that allow us to effectively and efficiently acquire information from the minds and behaviors of other people. These learning instincts emerge early, in infants and young children, and generally operate unconsciously and automatically." (Henrich, 2015)

Aan de hand van sprekende voorbeelden laat Henrich bovendien zien hoe die geaccumuleerde cultuur nooit definitief verworven is, maar ook kan verschromen en verdwijnen<sup>17</sup> wanneer de condities voor overdracht (en dus spiegeling) minder gunstig zijn. Een inzicht dat door beschavingsconservatieven zal worden omarmd, maar waar vanuit het cognitieve perspectief van CiS weinig mee kan worden aangevangen. Aangezien CiS cultuur herleidt tot het zelfbewuste proces dat optreedt in interactie met culturele objecten en praktijken, kan je wel zogenaamde culturele basisvaardigheden oefenen, maar kan je 'de

---

<sup>17</sup> Een frappant voorbeeld vormt de autochtone bevolking van Tasmanië, die bij hun ontdekking door Europese ontdekkingsreizigers eind achttiende eeuw zowat het meest primitieve volk ooit door Europeanen ontdekt bleken te zijn, met erg beperkte middelen en technieken om te overleven, hoewel veel vroegere sporen op het eiland en het nabijgelegen Australische vasteland getuigen van veel meer ontwikkelde en gesofisticeerde culturen. Het lijkt erop dat met de sociale isolatie van het eiland door een stijgende zeespiegel zo'n 12000 jaar geleden (tot dan stond het in contact met het Australische vasteland via een landbrug), de lokale bevolking gaandeweg vaardigheden en kennis verloor om op vis te jagen, zich te kleden en zelfs vuur te maken. Vergelijkbare fenomenen zijn teruggevonden bij de Inuit in Groenland die bij een epidemie in 1820 niet alleen hun oudste en meest ervaren mensen verloren, maar daarmee ook zoveel lokaalspecifieke kennis en ervaring, dat het decennialang een dramatische impact had op hun levenswijze en bevolkingsaantal.

cultuur' als dusdanig niet verliezen. Cultureel geheugen heeft volgens Van Heusden slechts waarde en betekenis zodra het gebruikt kan worden. Dergelijk utilitaristisch perspectief kan een pleidooi ondersteunen om het culturele geheugen zo groot en veelzijdig mogelijk te maken. Maar op eigen kracht kan een lerend individu de gebruikswaarde van cultureel geheugen slechts in zeer beperkte mate ontdekken. Zonder een duidelijke visie op de interactie tussen gedeelde en individuele cognitie, en de culturele waarden die deze interactie noodzakelijkerwijze moeten sturen, is dergelijk scenario in de huidige tijdsgeest, waar onmiddellijkheid voorop staat, een scenario voor culturele verpulvering. Als er één conclusie te maken valt uit het onderzoek van Henrich, dan wel dat een individu op eigen kracht nooit in staat is om het gewicht en de rijkdom van een cultuur (over) te dragen.

De benadering van cultuur van Henrich is dan ook een heel andere dan degene die CiS voorop stelt. Waar CiS het reflectieve zelf en zijn spiegelende bewustzijn op een voetstuk plaatst, komt het individu er bij Henrich eerder bekaaid van af. Henrich begrijpt cultuur vooral als de impliciete en geaccumuleerde deling van kennis, normen en waarden die bijdragen tot de overlevingskansen en het succes van een groep, stam, volk of -welja- cultuur. Daarbij moeten we opmerken dat de bijna tegenovergestelde invalshoeken van CiS en Henrich vanuit technisch perspectief niet noodzakelijk met elkaar in tegenspraak hoeven te zijn, aangezien ze beide uitgaan van de aanwezigheid van spiegelende processen. Wel mag duidelijk zijn dat de verschillende aandacht en appreciatie voor de rol van het individu bij Van Heusden en Henrich ook andere aandachtspunten onder het voetlicht brengen. Zo is volgens Henrich een belangrijk element in het succes van impliciete culturele leerprocessen gelegen in het vermogen om voorafgaand aan het mimetische oefengedrag, te herkennen wie of wat 'het goede voorbeeld' geeft<sup>18</sup>. De consequentie van deze analyse is dat reputatie en autoriteit ernstig genomen moeten worden als factoren die culturele kennisoverdracht mogelijk maken en kanaliseren (we denken hier onvermijdelijk aan de discussies omtrent het belang van een culturele canon, maar evengoed aan de manier waarop subculturen zich ontwikkelen en verspreiden). Daartegenover staat het perspectief van CiS dat het belang van het bewuste 'zelf' benadrukt en culturele waarde en betekenis vooral vanuit een individueel gebruikersperspectief tracht te begrijpen. Naar mijn mening leidt het radicaal doordenken van beide perspectieven tot erg problematische consequenties wanneer je ze toepast op onderwijs en educatie. Een ethisch-politieke visie op cultuuronderwijs - het perspectief van het wenselijke, zie inleiding - zal hier onvermijdelijk de doorslag moeten geven in het zoeken naar een juiste balans.

### 3. Het belang van temporaliteit

In het spel van wederzijdse imitatie en afstemming tussen moeder en kind, wordt een cruciaal facet van cultuur hoorbaar dat ook zeer herkenbaar is in contexten van muziekonderricht waar voor -en nagespeeld wordt: in de structuur van vraag en antwoord wordt temporele bewegingsruimte gecreëerd die het kind uitnodigt om motoriek, auditieve

---

<sup>18</sup> "In the last fifteen years,... developmental psychologists have returned to focusing on cultural learning in children and infants. With new evolutionary thinking in the air, they have zoomed in on testing specific ideas about the *who*, *when* and *what* of cultural learning. It's now clear that infants and young children use cues of competence and reliability, along with familiarity, to figure out from whom to learn. In fact, by age on, infants use their own early cultural knowledge to figure out who tends to know things, and then use this performance information to focus their learning, attention, and memory." (Henrich, 2015)



waarneming en visuele feedback (de gelaatsuitdrukking en gestiek van de moeder) op elkaar af te stemmen. Die temporele afstemming en regulatie brengt ons tot het tijdsperspectief dat in CiS zit vervat.

“Ons tijdsbesef hangt dus direct samen met de ervaring dat de wereld steeds verandert – steeds anders is dan onze herinnering.” (Van Heusden, 2010)

Twee aspecten van de tijdservaring worden in dit citaat verbonden: verandering ten opzichte van geheugen. Een toepassing op muziek vraagt al snel om een verduidelijking. Over welke verandering hebben we het, en wat behoort tot de herinnering?

Muziek is een dynamisch fenomeen en is zelf uitdrukking van permanente verandering. Muziek is niet denkbaar zonder tijdsverloop en kan in haar structuur en organisatie een grote impact hebben op onze ervaring van tijd. Sommige muziek lijkt de tijd traag te doen vloeien, andere doet je naar adem happen. Toch is het precies deze muziek waarin je helemaal kan opgaan, waarvan je achteraf kan zeggen dat ze ‘de tijd deed vergeten’. Dat is niet omdat ze een gebrek aan verschillen zou vertonen (Van Heusden, 2010), maar wel omdat het tijdsbesef in muziek niet reflectief kan zijn op de manier dat je je bewust wordt van het ouder worden wanneer een nieuwe rimpel in de spiegel zichtbaar wordt. De toestand van verandering in muziek is permanent en plooit je in of neemt je op in een klinkende, resonerende dynamiek. Hoe moeten we dan tijdsbesef en bewustzijn in muziek begrijpen?

Keren we terug naar de functie van de auditieve waarneming in een omgeving. Ons gehoor is in de eerste plaats een wakend zintuig, een radar van ons bewustzijn. Een onverwacht geluid mobiliseert in een mum van tijd ons gehele lichaam, zet in een fractie van een seconde onze zintuigen op scherp en maakt ons in alle opzichten bewust van onze en andere aanwezigheid in een omgeving. Ook in de beleving van muziek kunnen we worden ‘wakker geschud’ en bewust gemaakt van verandering en verschil, zoals bij verrassende wendingen in de muziek, of onverwachte geluiden die van buitenaf komen (denk aan het mobieltje dat ongewild rinkelt tijdens een klassiek concert). In het actieve luisteren of musiceren, net zoals in de protomuzikale uitwisseling tussen moeder en kind, is de ervaring van het ‘in de muziek te zitten’ echter vooral gestoeld op een voorwaartse tijdservaring die zich ontvouwt als intentionaliteit, als de reeds eerder beschreven voortdurende projectie van muzikale verwachtingen en dus veranderingen. We moeten dus een onderscheid maken tussen veranderingen die onverwacht zijn of van buiten de muziek komen, en veranderingen die voorspeld zijn, waarop je bent voorbereid door de anticipatie van het mee-musiceren<sup>19</sup>. Het voorwaartsgerichte van dit perspectief zouden we nochtans als een illusie van de ervaring kunnen bestempelen, aangezien ook deze verwachtingen op hun beurt berusten op geheugen. Volgens Van Heusden moet verbeelding immers eerst geheugen worden vooraleer het als een verschil met de actualiteit herkenbaar kan worden.

---

<sup>19</sup> Een interessante vaststelling is dat voorspelde veranderingen in muziek hun ‘verrassende’ effect kunnen blijven behouden. Huron geeft het voorbeeld van kippevel, dat optreedt als gevolg van een subtiele of integendeel dramatische afwijking van een geleerd schema. Uit experimenten blijkt dat herhaalde beluistering niet noodzakelijk leidt tot een vermindering van het effect (Sloboda, 1991). Daaruit zouden we kunnen afleiden dat de affectieve reactie van het kippevel veroorzaakt wordt door een reflexmatige ‘reaction response’, eerder dan een ‘prediction response’ (zie schema p8).

“Wie zich de toekomst voorstelt doet ook niets anders dan met elementen uit het verleden een voorstelling construeren en die opslaan in het geheugen – zodat ook ons beeld van de toekomst een herinnering wordt.” (Van Heusden, 2010)

De verschillen waar Van Heusden naar verwijst, lijken vooral de herinneringen te zijn die reeds deel uitmaken van het lange termijngeheugen, en daarmee van de eigen identiteit. Die achterwaartse oriëntatie geeft CiS een statische indruk. Er doemt een zelfbewustzijn uit op dat achter de feiten aanholt, of zoals ik het eerder beschreef: een negatief bewustzijn. Een ‘zelf’ dat zich weliswaar bewust kan worden van het eigen perspectief, maar voor het overige overgeleverd is aan de grillen van een voortdurend veranderende realiteit. Van Heusden haalt onvoorspelbaar veranderende realiteit aan als een oorzaak van angst, en beargumenteert vandaaruit het nut om via kunsteducatie de verbeelding te ontwikkelen die je met verandering leert omgaan (Van Heusen, 2012). Toch ontbreekt er in CiS volgens mij een visie op de manier waarop cultuur de tools geeft om *in temporele zin* met de constante flux van veranderingen mee te gaan, en om *in de actualiteit te gaan staan*. Met de ITPRA-theorie van Huron gaven we reeds een voorbeeld van een theorie die voor muziek het vermogen van temporele adaptatie poogt te verklaren.

Muzikale training richt zich precies op deze omgang met permanente verandering. De noodzaak om anticiperend te timen en continu invoelend (evaluerend) bij te sturen maakt van muzikanten acrobaten van het ‘nu’. We stelden reeds dat de stroom van gebeurtenissen in muziek ons geen tijd laat om stil te staan bij wat zich net heeft afgespeeld, of zelfs om toekomstvoorspellingen tot (langetermijn)geheugen te maken. Elke muzikale gebeurtenis - ook de pauze of de aangehouden toon is een gebeurtenis - heeft immers een directe en onheroepelijke impact op de richting waarin het muzikale verhaal zich verder kan ontplooiën. Dat is ook de reden waarom voortdurende intentionaliteit, anticipatie en evaluatie in een klein tijdsvenster in feedbackloop staan tijdens het musiceren. Het is die directheid van muziek die leidt tot een bewustzijn dat niet reflectief aanschouwend is, maar performatief en connecterend.

### III. CONCEPTUALISERING

Aangezien CiS de derde basisvaardigheid, conceptualisatie, voorbehoudt tot de taal, moeten we besluiten dat we zowel muziek beleven, als het reproductieve uitvoeren en het bedenken van muziek (improviseren of componeren) als vormen van verbeelding moeten begrijpen. Nu kan empirisch vastgesteld worden dat zowat iedereen een luisteraar is, dat veel mensen een muzikale uitvoerder zijn, maar dat slechts een beperkt deel van de volwassenen - voor jonge kinderen geldt dit veel minder - regelmatig zelf muziek bedenken of produceren. De drempel die niet-bedenkers ervaren om zelf muziek te verzinnen, werpt de vraag op of het onderscheid tussen deze vormen van muzikale activiteit slechts een onderscheid is tussen gespecialiseerde subvaardigheden.

Ik heb reeds de suggestie gedaan om een expliciete plaats toe te kennen aan mimesis - eventueel als basisvaardigheid tussen de waarneming en de verbeelding in - wat voor muziek meer herkenbaarheid zou opleveren. Laten we nu een stap opklimmen in het model, en met een muzikaal oor het onderscheid tussen verbeelding en conceptualisatie verkennen. Daarbij stel ik opnieuw de vraag of de terminologie van de basisvaardigheden voldoende bruikbaar is voor muziek. Als ik tussen de waarneming en de verbeelding in een zone suggereerde waarin muzikale mime - in de zin van het passieve meeresoneren of actieve meemusiceren - gestalte krijgt, dan moeten we nu onderzoeken waar de muzikale creativiteit kan gelokaliseerd worden die hoorbaar wordt bij de improvisator die muziek ter plekke weet te bedenken.

Wat betekent het in cognitieve zin om muziek niet alleen te kunnen beleven, of een lied te kunnen nazingen, maar om ook zelf muziek te bedenken *in realtime*? In klassiek muzikale middens wordt de kunst van het improviseren soms opgevat als een bijzondere artistieke gave die slechts voor enkelingen is weggelegd. Er is nochtans een veel aardere benadering mogelijk, die improvisatie benadert als de meest vanzelfsprekende omgang met muziek, enigszins vergelijkbaar met de manier waarop het praten omgaat met de taal. Zo heeft het jammen van jazzmuzikanten soms veel weg van het gebabbel en de interactie tussen mensen die, zonder op voorhand de uitkomst van hun gesprek te kennen, de conversatie gaande houden, in het volle vertrouwen van de eigen praatvaardigheden. De sprong van muzikale reproductie naar 'muzikaal praten' brengt ons tot een relatie die al veel vaker onderwerp is geweest van debat: de relatie tussen muziek en taal, of vertaald naar CiS: de relatie tussen verbeelding en conceptualisatie. Laten we daarvoor eerst nog een keer teruggrijpen naar Merlin Donald's begrip van pure mimesis dat aan de grondslag ligt van de basisvaardigheid die CiS als verbeelding benoemt:

"Pure mimesis is an intermediate layer of knowledge and culture, and it is the first evolutionary link between the presymbolic knowledge systems of animals and the symbolic systems of modern humans. Basically, mimesis is based in a memory system that can rehearse and refine movement voluntary and systematically, in terms of a coherent perceptual model of the body in the surrounding environment...mimetic representation is an autonomous, uniquely human level of mind that still supports the nonlinguistic cognitive infrastructure of human society." (Donald, 1993)

Donald beklemtoont dat het 'intermediaire gebied' van de mimetische vaardigheden ook vandaag volop betekenisvol blijft en autonoom en parallel met andere cognitieve vermogens werkzaam blijft. Veelzeggend is het woord 'still' in het citaat. Donald gelooft sterk in de kracht en de autonome werking van mimetische representatie in menselijke cultuur, een vermogen waarvan hij de oorsprong evolutionair situeert voor het ontstaan van de taal. Tegelijk laat hij er geen twijfel over bestaan dat die taal, die in CiS als een conceptualiserend vermogen wordt benoemd, een volgende en wezenlijke stap vormde in de geboorte van de moderne mens. Dergelijke kijk leidt als vanzelf tot een hiërarchische en bijna teleologische opvatting van culturele ontwikkeling:

"Mimetic skill still provides the cognitive basis for human social institutions like craft, athletics, dance, and the complex nonverbal expressive dimensions captured and cultivated in ritual, acting, and theater; and language provides the narrative framework that ultimately governs those institutions."

Er zijn inderdaad sterke aanwijzingen dat muzikaliteit in vele opzichten ouder is dan de taal. Tal van muzikale fenomenen wijzen ook op sterke vormen van mimetisch vermogen die we al van jongsaf aan meekrijgen, zoals ons vermogen om te synchroniseren met en anticiperen op een puls ('beat induction').

"Animals don't have anything like rhythm; apes don't snap their fingers (or anything else) to a beat, and they certainly don't reenact previously heard rhythms on their own, as they move through the forest. They lack the required supramodal mimetic capacity in their brains."  
(Donald, 1993, p151)

Bovenstaand citaat is niet toevallig één van de zeldzame verwijzingen van Donald naar muziek, en past in het idee van 'pure mimesis'. Maar muziek is meer dan ritme of puls. Het bezit, onder andere, het vermogen om met een beperkte set aan toonintervallen of toonposities<sup>20</sup> een schier oneindige diversiteit aan betekenisvolle expressies te generen. De betekenisvolheid van deze muzikale patronen is niet referentieel zoals de taal, hoewel de emoties en gestiek die we ervaren in muziek wellicht resoneren met universele schema's van emotie en expressie. Droefenis en klaagzang klinken in de meest diverse muziekculturen als een in toonhoogte dalend en energie verzwakkend patroon. Toch wordt de ervaren betekenis van een interval tussen twee tonen vooral bepaald door de intervallen die eraan voorafgaan, en door de harmonische en ritmische context waarin ze weerklinken. Dat geldt voor alle muzieksoorten, maar in het bijzonder voor de tonale muziek.

"The real magic of tonality lies in the fact that different tones are able to evoke distinctive qualia. Tones that differ only with respect to pitch can evoke dramatically different phenomenal experiences. In a given context, a tone will sound stable, complete, and pleasant. In another context, that exact same sound will feel unstable, incomplete and

---

<sup>20</sup> Het is belangrijk hier de klemtoon te leggen op intervallen en posities binnen een toonsysteem dat als een soort index fungeert. Denken vanuit toonverhoudingen (ten opzichte van elkaar of van een index) maakt het mogelijk om relatief te horen, dat wil zeggen dat muziek, bijvoorbeeld een gekende melodie, herkenbaar blijft dankzij de intervalverhoudingen tussen de tonen, eerder dan door de absolute toonhoogtes waaruit de melodie bestaat. Heel wat dieren schijnen dat relatieve gehoor te missen en horen voornamelijk 'absoluut'. Ook baby's horen waarschijnlijk in grote mate absoluut.

irritating. The relationships between pitches hold an amazing power to shape how we experience pitch.” (Huron, 2007, 173)

De betekenisvolle impact van kleine bewegingen en variaties in de toonruimte laat horen hoe muzikale reducties en conventies een enorme flexibiliteit en veelzijdigheid niet in de weg staan, en geeft aan dat muziek veel minder afhankelijk is van directe analogie met een oorspronkelijke vorm of gebeurtenis dan volgend citaat van Donald laat vermoeden:

“Mimetic reenactment is bound to imagery of the original event being depicted; when actors communicate grief or heroism mimetically, they are limited in the number of ways it can be done, because the representation is tied to the audience’s original perception of grief or heroism.”

Muziek heeft een sterk mimetische dimensie in haar resonantie met puls, emoties en lichamelijke gestiek. Dat mag ons echter niet verblinden voor het narratieve vermogen van muziek dat zich ontvouwt in een bovenbouw met een volstrekt eigen bewegingsruimte, die ze weet op te roepen met behulp van een sterk gereduceerd aantal muzikale bouwstenen: een beperkte set van toonintervallen, duurverhoudingen en in tweede instantie ook dynamische en timbrale kwaliteiten. Het is die autonome bewegingsruimte die muziek, in het bijzonder in haar autonome, Westerse en klassieke vormen, haar ‘abstracte’<sup>21</sup> en tegelijk narratieve karakter verleent die haar uit het domein van de directe mimesis tillen.

Een relatief jonge kunstvorm die erin slaagt zich los te maken van de concrete realiteit van geluiden in een omgeving, en die via een sterk gereduceerd aantal elementen en schema’s een hoogcultuur van uitdrukkingmogelijkheden mogelijk maakt, zou de belangstelling moeten wekken van een cultuurtheorie die precies een evolutie van het concrete naar het abstracte voorop stelt in haar chronologie van culturele vaardigheden.

#### INTERMEZZO: THEMA MET VARIATIES

“Humans are musicking creatures. The set of capacities that enables musicking is a principal marker of modern humanity... Most of these capacities overlap with nonmusical ones, though a few may be distinct and dedicated to musical perception and production. In the area of overlap, linguistic capacities seem to be particularly important, and humans are (in principle) language-makers in addition to music-makers - speaking creatures as well as musicking ones.” (Tomlinson, 2015)

Gary Tomlinson betoogt in zijn ‘a million years of music’ dat muziek in cognitief opzicht wel degelijk tot de menselijke moderniteit behoort. Vanuit een biocultureel perspectief doet hij grote moeite om de muzikale prehistorie te begrijpen als het ontstaan van een vermogen

---

<sup>21</sup> De woorden ‘abstract’ en ‘direct’ kunnen hier voor de nodige verwarring zorgen. Ik beperk mijn interpretatie van het abstracte tot de afwezigheid van eenduidige referentialiteit buiten de muzikale ruimte, en de autonomie en bewegingsvrijheid (in de muzikale ruimte) die daarvan het gevolg is. Directe mimesis beschouw ik als directe analogie met (of verbeelding van) de concrete realiteit. Het abstracte karakter van muziek staat mimetische interpretaties van een hogere orde echter niet in de weg. Zie Stefan Beyst voor een zeer uitgebreide uitwerking van verschillende types van mimesis in muziek, waarbij datgene wat we hier als ‘abstract’ benoemen, als ‘voltooide mimesis’ wordt geduid: <http://d-sites.net/nederlands/mimesismuziek03.html>

met eigen karakteristieken die naast de taligheid de moderniteit van de mens aankondigen. Hij zoomt daarbij in het bijzonder in op een aspect dat volgens hem door velen wordt genegeerd: het menselijke vermogen om toonhoogte op een indexicale<sup>22</sup> manier te systematiseren en structureren, zonder de symbolische werking die taal typeert. Het zou ons te ver leiden om dieper in te gaan op de (speculatieve) visie die Tomlinson ontplooit. Toch is het nuttig om even halt te houden bij de parallellen en verschillen die getrokken kunnen worden tussen talige en muzikale leerprocessen vanuit een begrip dat nauw verbonden is met de vaardigheid die in CiS als conceptualisering benoemd wordt.

“The quintessential narrative act - verbally labeling the agents actions and their relationships - lifts the observer outside of space and time, allowing the component parts of the story to be examined, reassembled, and shared more freely.” (Donald, 1993,154 )

Dat muziek geen taal is en niet begripmatig refereert naar de werkelijkheid, hebben we afdoende verduidelijkt. Toch kan van de muzikale beleving eveneens gezegd worden dat ze de luisteraar uit de concrete ruimte tilt, en daarmee ook uit de temporaliteit die met de alledaagse omgeving verbonden is. Muziek creëert haar eigen tijdruimte waarin muzikale componenten eveneens kunnen worden ‘bestudeerd en herschikt’ op een behoorlijk vrije, en in vergelijking met de taal zelfs meer doorgedreven en consequente manier<sup>23</sup>. Dat kan verduidelijkt worden aan de hand van de variatietechnieken die een fundament zijn van de Westerse muziekontwikkelingen van minstens de voorbije zes eeuwen, van renaissance tot bebop. Deze laten toe om een muzikaal patroon op haast systematische wijze te permuteren (de rangschikking van tonen te wijzigen, denk aan de vaak toegepaste ‘kreeftgang’ in barokmuziek of dodecafonie), transponeren (toonhoogte veranderen maar intervalstructuur grotendeels behouden), vergroten (duur verlengen), reduceren (inkrimpen), omspelen (technieken om een toon te ‘versieren’ zijn basisrepertoire van de barokmuzikant) etc. Het ‘thema met variaties’ is een voornaam genre in de klassieke en vroegromantische muziek, waarin de componist zijn vaardigheid en beheersing van veranderingstechnieken in de muzikale ruimte kon tonen. Wat hier in cognitief opzicht onze aandacht moet wekken, is dat deze technieken alleen maar mogelijk zijn omdat een muzikaal coherent en holistisch ervaren gegeven zoals een muzikaal thema of melodie, kan geabstraheerd worden tot een patroon van intervallen en duurverhoudingen die, weliswaar binnen een stilistisch idioom, onderwerp kunnen worden van een variatiespel dat zich losrukt uit de directe, mimetische imitatie, en dat in zekere zin als ‘conceptualiserend’ kan worden bestempeld<sup>24</sup>.

Dat het hier niet alleen gaat om abstracte berekeningen op notenpapier, maar om een vermogen dat kan worden geïnterioriseerd tot een ‘spraakvaardigheid’ waarop een muzikale

---

<sup>22</sup> Zie voetnoot 20

<sup>23</sup> Aangezien taal veel strikter dan muziek gebonden is aan grammaticale regels die bepalen in welke combinatie, volgorde, verbuiging of morfologie de woorden van een zin mogen staan om betekenisvol te zijn, zijn haar ordeningsmogelijkheden doorgaans veel beperkter dan de variatiemogelijkheden in muziek.

<sup>24</sup> Daarbij mogen we niet de fout maken het ‘thema’ op gelijke hoogte te stellen als het talige begrip, zoals het begrip ‘molen’ verwijst naar de familie van alle mogelijke door wind of water aangedreven draaiende en malende bouwwerken (zie Van Heusden, 2010). Een muzikale variatie vertrekt vanuit een aspect van het thema dat vervolgens wordt getransformeerd tot bouwsteen voor een nieuwe muzikale identiteit die tegelijk verschilt van het origineel maar ook een structurele gelijkenis blijft behouden. Het conceptualiserende effect van een ‘thema met variaties’ ligt dan in dat ontleden en uitlichten van het thema als een structuur met discrete, varieerbare eigenschappen.

cultuur kan worden gebouwd, mag blijken uit de enorme productie van componisten uit renaissance, barok, klassiek of romantiek, maar ook uit de improvisatiehandboeken van enkele eeuwen geleden. Recent onderzoek van Gjerdingen<sup>25</sup>, Sanguinetti en anderen onthult een doorgedreven (en verloren gegane!) scholing van muzikanten aan de Italiaanse conservatoria in de achttiende en vroege negentiende eeuw, die sterk doet denken aan talige leerprocessen. Statistisch luisteren, imitatie van voorbeelden en modellen, en uiteindelijk ook realtime recombineren en variëren van basispatronen in wisselende muzikale contexten, zijn daarbij de weg waarlangs de lerende zich een uitdrukingsvermogen toeëigent dat bijna letterlijk als een spraakvaardigheid kan worden bestempeld.

"In the improvisation treatises examined here, this knowledge of 'patterns internal to schemata' is transmitted through the presentation of the schemata themselves and their variations, while their appropriate linkage is demonstrated through recombination. Continuing the analogy with foreign language learning... practicing recombination of musical materials is similar to the use of learned vocabulary and grammatical structures to begin to form sentences" (Berkowitz, 2007, p72)

Onderzoek naar de manier waarop muzikanten in Westers klassiek, jazz, Indiaas klassiek of andere tradities leren improviseren, toont hoe muzikale schema's en principes kunnen worden geïnterioriseerd tot een vermogen voor realtime muziekproductie (in muziek vaak beschouwd als 'improvisatie'). Volgens sommige onderzoekers vertoont dit 'spreekende vermogen' van muzikanten op cognitief vlak gelijkenissen met het talige vermogen. Zo vermeldt Berkowitz (2007) eigen onderzoek in laboratoriumcontext dat de werking suggereert van overlappende neurale netwerken voor de syntactische productie van taal en muziek. In een ander onderzoeksgebied vinden we vandaag toenadering tussen de zogenaamde 'schematheorie' in muziek met de recente 'construction grammar' in linguïstiek<sup>26</sup>. De inzet hierbij is een parallelle benadering die toelaat de eigenheid van zowel taal als muziek te begrijpen op basis van hun cognitieve verwerking. Een hard onderscheid tussen taal en muziek op basis van symbolisch vermogen (hanteren van begrippen of concepten in de definitie van CiS), wordt hier verlaten ten voordele van een meer vloeiende benadering die de koppeling onderzoekt tussen communicatieve vorm en structuur of functie.

"While syntax (defined by structures) and semantics (defined by a lexicon) were two separate domains in mainstream generative grammar, in construction grammar they are just different points on a continuum. Both are similar types of knowledge learned through usage (Heine 2011, 63). A working definition of a construction in both language and music might thus be "an entity with a conventionalized form, one that is generally paired with a particular meaning or function associated with a common situation in human communication." (Music Theory Online, 2015)

Over de vergelijking tussen taal en muziek kan heel wat worden gezegd, en de meningen over de kwestie blijven ook in de wetenschappelijke wereld verdeeld. Wat ons in het kader van CiS bezig moet houden is niet zozeer de analogie die gemaakt kan worden tussen

---

<sup>25</sup> <https://global.oup.com/academic/product/music-in-the-galant-style-9780195313710?cc=be&lang=en&>

<sup>26</sup> [http://www.mtosmt.org/issues/mto.15.21.2/gjerdingen\\_bourne\\_constructions.html](http://www.mtosmt.org/issues/mto.15.21.2/gjerdingen_bourne_constructions.html)

muziek en taal, maar wel de eigenheid van de leerprocessen die zich bij muziekbeoefening aftekenen. De muzikeducator hoeft niet te wachten op de uitkomsten van laboratoriumonderzoek en experimentele theorievorming, om op een bewuste manier om te gaan met de fundamenteën van onze muzikaliteit. In de muzikeducatieve noden en vragen van vandaag, klinkt er een toenemende bewustwording dat zowel in dagonderwijs als in kunstonderwijs er een zeer sterke focus blijft op muzikale reproductie die muzikaal inzicht en creativiteit soms in de weg staat. Die reproductieve neiging behoort vanuit een historisch en multicultureel perspectief allesbehalve tot de normaliteit (zie opnieuw het onderzoek van Gjerdingen en Sanguinetti). Tegelijk ervaren gemotiveerde muziekdocenten vaak grote drempels wanneer ze een meer improvisatorische omgang met muziek mogelijk willen maken. Deze drempels kunnen niet alleen beschouwd worden als het resultaat van structurele onwil, maar duiden altijd ook op een cognitief onvermogen om de sprong te maken van muzikaal imiteren naar datgene wat ik als 'muzikaal praten' heb benoemd.<sup>27</sup>

Een cognitieve cultuurtheorie die wil reflecteren over het hoe en wat van muziek in onderwijs, moet dan ook de aandacht verschuiven van het muzikale verbeeldingsproduct naar de cognitieve fundamenteën die muzikale productie mogelijk maken: een focusverschuiving die de bedenkers van CiS als muziek in de oren moet klinken. Leerlingen muzikaal spraakvaardig maken, verlangt, net zoals bij taalverwerving, eerst een interiorisatie van muzikale basispatronen en principes. Dat betekent niet zozeer specialisatie - en al zeker niet op instrumentaaltechnisch gebied - maar wel om regelmatige blootstelling aan liefst diverse soorten muziek (waardoor statistisch luisteren kan leiden tot impliciete categorisatie van weerkerende basispatronen), resultaatgericht imiteren en veruitwendigen, en vervolgens ook contextualiseren en recombineren van deze basispatronen en principes in een specifiek muzikaal idioom. Deze drie fases vinden een analogie met de vaardigheden die in CiS als waarnemen, verbeelden en conceptualiseren worden benoemd, zonder ermee te kunnen samenvallen.

Ik leg graag de nadruk op deze noodzaak voor een muzikaalspecifieke benadering van leerprocessen, omdat het onderscheid tussen muzikale nabootsing en muzikaal spreken voelbaar en bewust maken niet alleen noodzakelijk is om zelf te leren musiceren, maar ook om inzicht te krijgen in de manier waarop muziek werkt. Die opdracht is vandaag voor het onderwijs mijns inziens van veel prangender aard dan de uitnodiging tot crossdisciplinaire of domeinoverschrijdende insteken. Het gebrek aan muzikaal inzicht *van binnenuit*, dat wil zeggen in de termen van CiS: inzicht in de cognitieve vaardigheden die muziekbeleving en muziekproductie mogelijk maken, kan niet goedgemaakt worden met buitenmuzikale

---

<sup>27</sup> Marc Leman (2008) maakt in dit verband een onderscheid tussen 'imitation' en 'true imitation'. Imitation verwijst naar de letterlijke nabootsing van de uiterlijke contouren van een model, of de poging daartoe, vergelijkbaar met iemand die een tekst in een vreemde taal leert declameren op louter fonetische basis, zonder de betekenis ervan te begrijpen. True imitation verwijst naar het overnemen van de principes van intelligent en dus toekomstgericht gedrag, ook al komen de uiterlijke kenmerken ervan (nog) niet helemaal overeen.

"Imitation which allows learning is sometimes called true imitation because it differs from behavior, which draws upon contagious action sequences, such as yawning, and from imitation, which draws upon mindless repetition, or mimicry, such as the sounds of a parrot. (True) imitation is known to be extremely important for newborns, first to provide a sense of connectedness with social partners and then to allow the acquisition of information about other people's actions and intentions. (...) True imitation focuses on the goal, rather than on the means through which the goal is attained (Mitchel, 2002). Imitation thus involves a complex process of observation that is coupled to action prediction, followed by the execution of the action as a function of the goal." (Leman, 2008, 105-6)



verbeelding of reflectie. Meer nog, onderzoeken hoe muziek werkt, bijvoorbeeld in haar multimodaliteit<sup>28</sup>, is wat een vakoverschrijdende aanpak kan onderbouwen.

Wil CiS hiertoe een oriëntatiekader voor bieden, dan moet mijns inziens de huidige indeling van basisvaardigheden vanuit een muzikaalcognitief perspectief worden herdacht. Het zou dus erg leerzaam kunnen zijn om naast CiS een 'muziek in de spiegel' te leggen, een model dat toont hoe wij in muziek kunnen resoneren met de wereld om ons heen en in onszelf.

---

<sup>28</sup> Een goed voorbeeld vormt de sterke link die muziek heeft met motoriek en beweging, bijvoorbeeld in wat aangeduid wordt met muzikale gestiek of muzikale retoriek (zie Craenen, 2011).

#### IV. ANALYSE

Als het voorgaande klinkt als een muzikaal problematiseren van het CiS-model van basisvaardigheden, dan wil ik in mijn bespreking van de laatste vaardigheid, de analyse, opnieuw toenadering zoeken. Analyse combineert volgens het model van VH waarneming en abstractie en wordt daarom 'abstracte waarneming' benoemd. Die abstracte waarneming herkennen we in de modellen, patronen en structuren die als representatie niet meer gebonden zijn aan de taal en kunnen worden weergegeven op een plat vlak. Wetenschap en filosofie, maar bij uitstek de wiskunde vormen het medium van de analyse. Wiskundige formules en modellen bezitten een universaliteit en leesbaarheid die niet ter discussie staat, wat niet kan gezegd worden van de mythes, geschiedenissen, verhalen en levensbeschouwingen die vaak sterk gekleurd worden door de talige context waarin ze ontstaan.

De universaliteit van wiskundige of meetkundige voorstellingen doen spontaan denken aan de weergave van muziek in een partituur. We staan er zelden bij stil, maar de Westerse muziek bezit één van de meest universeel verspreide en succesvolle notatiesystemen. Niet alleen is klassieke muziek zowat de enige muziekcultuur met een echte notatietradie, het feit dat ze kan bogen op een formeel notatiesysteem, is onmiskenbaar één van de elementen die hebben bijgedragen tot haar verspreiding, tot de standaardisatie van muziekinstrumenten, de institutionalisering van het muziekonderricht, en als keerzijde ongetwijfeld ook de verwatering van aurale overdracht en geheugencultuur. Belangrijker nog, en niet zonder belang voor de context van CiS, is dat we ervan kunnen uitgaan dat de mogelijkheid tot het representeren van muziek op een plat vlak een cruciale rol heeft gespeeld in de ontwikkelingen van de Westerse muziek van het laatste millennium. Het is nauwelijks voorstelbaar hoe een praktijk van complexe meerstemmigheid zoals die haar hoogtepunt kende bij de Frans-Vlaamse polyfonisten van de 15e en 16e eeuw, tot bloei zou kunnen gekomen zijn zonder de techniek van de muzieknnotatie. Van de eerste zeer indicatieve aanwijzingen van toonhoogteverloop met de middeleeuwse neumen, tot de steeds preciezer wordende, bijna meetkundige weergave van tonen op een notenbalk: de mogelijkheid om tijd en toonintervallen op een horizontaal grid te kunnen representeren leidt tot een enorme reductie van de muzikale realiteit, maar zeker ook tot het zichtbaar en bewust maken van de variatiemogelijkheden in de muzikale ruimte die ik eerder beschreef. Meer nog dan een externalisatie van geheugen, biedt muziekschriftuur een oog op de muziek die het oor anders doet luisteren, die hoorbare relaties en verhoudingen niet alleen zichtbaar maakt, maar ook gebruiksklaar om ze anders te combineren, structureren en vorm te geven<sup>29</sup>.

Hier ligt meteen een groot en vaak slecht begrepen innovatievermogen dat de ontwikkelingen in de Westerse muziek heeft aangestuurd. Gecomponeerde en aurale of geïmproviseerde praktijken worden soms tegenover elkaar afgezet als fundamenteel verschillende benaderingen van muziek. Niet zelden uit zich dat ook in de verschillende

---

<sup>29</sup> Ook het klavier, eeuwenlang werkinstrument bij uitstek van de componist, kan met zijn vaste toetsindeling (zeven witte en vijf zwarte toetsen per octaaf), als een plat vlak beschouwd worden dat een ruimtelijke visualisatie en abstractie biedt van tonen als locaties op een enkelvoudige as. Uiteraard gaat het daarbij niet om een symbolisch gecodeerd plat vlak zoals de partituur, maar om een bewegingsruimte voor handen en vingers.

persoonlijkheden van mensen die zich veeleer met compositie dan wel improvisatie bezig houden, en wederzijdse geringschatting is daarbij soms niet van de lucht. De componist die de muzikale output van de improvisator beschouwt als louter aaneenrijging van reflexen en ingestudeerde wendingen, de improvisator die beweert dat hij sneller en met meer impact bereikt wat de componist slechts na geduldig berekenen, schaven en schuren op papier krijgt. De kloof tussen componeren, improviseren en uitvoeren is echter van recente datum en is een gevolg van de negentiende-eeuwse professionalisering en specialisatie in het muzikale productieproces. Maar zelfs nu blijft het ondenkbaar dat een componist kan componeren zonder een minimum aan improvisatie, en omgekeerd kan van improvisatoren die geen noot muziek kunnen lezen, meestal gesteld worden dat ze in hoge mate gebruik maken van geaccumuleerde cultuur - waaronder ook de vruchten van compositorisch denken - die ze hebben geassimileerd tot onderdeel van hun muzikale geheugen.

Muziek is het meest vluchtige medium, maar tegelijk het medium met het meest krachtige geheugen en leervermogen. Orale tradities waarin woorden, cadans en intonatie een intiem verbond aangaan, tonen een opmerkelijke overlevingskracht. Middeleeuwse literatuur in rijmvorm was er niet om gelezen, maar om gezongen te worden. De muziek vormde er het geheugen van de taal. Dat het muzikale geheugen ook bij aftakeling en dementie soms verrassend lang onaangetast blijft, toont hoe diep het verankerd zit in het menselijke brein. Muziekschriftuur heeft aan dat geheugen een krachtig innovatievermogen toegevoegd. Dat kan nooit begrepen worden door compositie of improvisatie en uitvoering van elkaar af te zonderen, maar wel door hun complementariteit vanuit een temporeel perspectief te begrijpen. Het belangrijkste verschil tussen improvisatie en compositie is hun verhouding tot de muzikale tijd. Improvisatie en uitvoering bevinden zich altijd in 'de muzikale binnentijd', en staan onder de temporele druk van de klinkende actualiteit. Het vastleggen van een muzikaal verloop in een partituur daarentegen, gaat in haar projectie van de muzikale verbeelding naar een tweedimensionaal schema noodzakelijkerwijs buiten de muzikale tijd staan<sup>30</sup>.

Het mag duidelijk zijn dat we met de verwijzing naar het platte projectievlak van de partituur intussen een parallel hebben gemaakt tussen componeren en de basisvaardigheid die in CiS als analyse is benoemd. Dat mag verrassend klinken omdat het romantische beeld van de componist verbonden is met inspiratie en verbeelding. De parallel die ik hier wil trekken ligt echter op een cognitief vlak, en volgt daarbij de geest van CiS, eerder dan haar toepassing. Analyse staat in het CiS-model het verst verwijderd van de concrete realiteit, en biedt daarmee een anderssoortig bewustzijn: schematischer, structureler, *analytischer*. Het analytische bewustzijn is een inzicht van structuur en logische samenhang. Iets analyseren betekent iets uit de beleefde werkelijkheid aan de tijd en de omgeving onttrekken om het 'op de tafel te kunnen leggen', zoals onderwijskundige Jan Masschelein het zou formuleren<sup>31</sup>, en het vervolgens stapsgewijs te ontleden tot een schema of model dat in vergelijkbare

---

<sup>30</sup> Er zijn voorbeelden van componisten die in hun schrijven zo dicht mogelijk bij het vloeien van de muzikale tijd willen blijven, en waarvoor ze de act van het schrijven tot het uiterste versnellen en automatiseren. Een componist als Giacinto Scelsi draaide het zelfs helemaal om: hij improviseerde aan het klavier, nam ze gelijktijdig op en beschouwde deze improvisaties vervolgens als kant en klare composities die alleen nog moesten worden uitgeschreven.

<sup>31</sup> Masschelein hanteert hierbij de term 'grammatisering' om aan te duiden dat bestanddelen, codes, principes, patronen die besloten liggen in handelingen of identiteiten worden blootgelegd om bestudeerd te kunnen worden. Dat betekent altijd een breuk met de 'natuurlijke' context van het bestudeerde.

contexten herkenbaar en bruikbaar wordt. Maar analytische reducties en abstracties geven niet alleen een ander inzicht dan de holistische beleving, hun modellen geven de verbeelding op haar beurt de brandstof om op nieuwe manieren op de werkelijkheid in te grijpen. Zonder relativiteitstheorie zou de GPS-technologie niet werken.

De breuk die de analyse hanteert tegenover de werkelijkheid, is ook precies het complementaire potentieel dat componeren ten opzichte van improviseren bezit: door een temporele afstand in te bouwen, door een spontane muzikale ingeving (denk opnieuw aan het neuriën onder de douche) uit de muzikale tijd te onttrekken en het noteerbaar te maken door het te ontleden als patroon van intervallen en duurverhoudingen, wordt tegelijk een nieuwe speelruimte geschapen voor de muzikale verbeelding. Ik refereer hier opnieuw naar de eerder besproken variatietechnieken en de speelruimte die een muzikale thema ontvouwt zodra je het niet meer als een holistisch, ondeelbaar element van de ervaring benadert, maar als een patroon van moduleerbare verhoudingen in toonhoogte en duur.

Componeren, in de traditionele zin van het woord, betekent natuurlijk niet alleen analyseren. In de praktijk wisselt een componist in zijn creatieproces voortdurend af tussen in-time verbeelden of improviseren<sup>32</sup>, en off-time categoriseren, meten en projecteren van de verbeelding naar een muzikale representatie in de vorm van een symbolische of grafische structuur. Het is daarbij overigens niet zo dat de waarnemende verbeelding het modelleren en structureren van de muziek altijd vooraf moet gaan. Evengoed kan een componist soms een hypothese maken, een schema of model uitwerken dat vervolgens al improviserend, verbeeldend en waarnemend op zijn muzikale potentieel kan worden onderzocht. De richting van de pijl die CIS door het kwadrant van vaardigheden stuurt, kan in een muzikaal creatieproces dus ook in omgekeerde richting wijzen (zie voetnoot 7)! Componeren staat in voortdurende afwisseling met het mentale of akoestische improviseren, en het evaluerende waarnemen. Wat het daaraan toevoegt is voornamelijk analytisch van aard. Componeren is op basis van muzikale analyse, schema's en verhaallijnen aanreiken waarbinnen het luisteren, uitvoeren en improviseren nieuwe speelruimte krijgen.

Op deze manier hebben we naast het CiS-kwadrant van basisvaardigheden vier muzikale functies of rollen geplaatst waarvan we vermoeden dat ze ook in een cognitieve benadering best van elkaar onderscheiden worden. Dergelijk onderscheid kan helpen om in de context van dagonderwijs en kunstonderwijs een betere balans te zoeken tussen muziekbeluisteren, imitatorische muziekbeoefening, muziek 'spreken' of improviseren en componeren of creëren.

---

<sup>32</sup> Een belangrijk onderscheid daarbij is niet alleen het in-time of off-time aspect, maar ook de keuze die de componist kan maken om te vertrekken vanuit klinkende realiteit dan wel zich een klankbeeld mentaal voor te stellen. Sommige klassieke componisten werken aan de piano of een ander instrument, en 'communiceren' tussen het akoestische en het mentale modelleren, andere werken in complete stilte, vanuit het mentale voorstellingsvermogen. Digitale tools laten vandaag toe om ook een directere vorm van akoestische feedback te krijgen tijdens het compositieproces. In het geval daarbij geen sprake meer is van een tweedimensionale klankrepresentatie, vervalt de metende en projecterende analyse ten voordele van een meer direct componeren in en met de klank (de klankmontage, met zijn visualisatie van geluidssporen, is van niet-symbolische aard en kan in dat opzicht moeilijk vergeleken worden met de gecodeerde partituur). Directe waarneming wordt daarbij veel belangrijker, en de grens tussen componeren en real-time improviseren veel dunner.

## NABESCHOUWINGEN

Wie de publicaties en proefprojecten rond CiS leest, zal wellicht opmerken dat het in bovenstaande tekst niet ging om de diversiteit aan invalshoeken waarmee muziek in onderwijs kan worden benaderd. Het is één van de verdiensten van CiS dat het over de vakgebieden heen draagvlak voor cultuur wil creëren. Het gaat daarbij niet uit van disciplines, maar van generieke culturele basisvaardigheden, gecombineerd met aandacht voor specifieke mediadragers. Ik geloof ook CiS op die manier voor sommige leerkrachten inspiratie kan bieden om het perspectief open te houden en oog te hebben voor een balans tussen hoofd, hart, handen en zintuigen. Het perspectief van CiS kan leerkrachten zonder specifieke muzikale scholing attent maken op de vele diverse vormen en functies die muziek kan hebben en de aanknopingspunten die dat biedt tot culturele reflectie. Als we de diversiteit van het muzikale domein voorstellen als een levende stad, dan is ze bereikbaar via een veelheid aan wegen, kanalen, aanvliegroutes en vervoersmiddelen. De frustraties die velen blijkbaar overgehouden hebben aan liedjes zingen of blokfluit spelen in de klas, zijn deels te wijten aan een eenzijdige benadering, maar ook aan een gebrek aan inzicht en overzicht van de diverse toegangswegen tot muziek. In afgelopen decennia is er ook buiten het onderwijs, zoals in muziekeducatieve organisaties, heel wat expertise ontwikkeld om die toegangswegen beter te ontsluiten en in kaart te brengen. Expertise die met een CiS-bril makkelijk kan worden opgepikt en ingezet.

Toch moeten we voorbij het exploratieve durven kijken. Muzikale verkenningen lijken in dagonderwijs te vaak op dagtoerisme: een soms originele maar meestal vluchtige kennismaking, voldoende om een algemene indruk op te vangen, maar te oppervlakkig om er zelf nadien gebruik van te kunnen maken. Muziek inzetten als creatief of zelfreflectief middel is één, leerlingen muzikaal inzicht bijbrengen vraagt, zoals CiS het bestempelt, doorlopende leerlijnen (hoewel het beeld van de lijn hier te enkelvoudig en rechtdoor klinkt). Ik heb in bovenstaande beargumenteerd dat die doorlopende muzikale ontwikkeling een specifiekere orientatie nodig heeft dan de noemers van waarneming, verbeelding, conceptualisering en analyse. Met het aandachtig bekijken en interpreteren van een beeld oefen je waarneming en verbeelding, maar de opbrengst van die oefening is niet zomaar inzetbaar wanneer je vervolgens een muziekwerk beluistert. Leerlijnen moeten daarom ook mediums specifiek worden uitgewerkt. Muzikale basisvaardigheden oefenen betekent het interioriseren van muzikale principes en schema's, die op hun beurt de springplank kunnen zijn voor de muzikale creativiteit die ik als 'muzikaal spreken' heb benoemd. Muzikale basisvaardigheden moeten we daarbij duidelijk onderscheiden van ambachtelijke en gespecialiseerde vaardigheden zoals blokfluit spelen en noten lezen. Van de muzieklerkracht vraagt dat om een inzicht in wat muzikaliteit is, en een observatievermogen voor gedrag waarin muzikale vermogens kunnen worden herkend.

Leerkrachten in kleuterschool of lagere school hebben vaak weinig zicht (of oor) op de muzikale leerprocessen die zich afspelen bij individuele leerlingen. Ontwikkeling in andere domeinen zoals tekenen of het kunnen uitvoeren van primaire bewegingen zoals tuimelen of op één been staan, worden veel makkelijker herkend en in evaluatierapporten als dusdanig benoemd. Dat een kind zich al dan niet weet te synchroniseren met toon en ritme, gevoeligheid voor klankkleur en frasering vertoont of autonoom tot een eigen muzikale

uitdrukking komt, blijft vaak onopgemerkt in de context van dagonderwijs. Ik durf hier dan ook onomwonden pleiten voor meer meetbaarheid in onderwijs op vlak van muzikale basisvaardigheden, in het bijzonder op het niveau van kleuter- en lager onderwijs<sup>33</sup>. Wie niet weet of kinderen daadwerkelijk de stap kunnen zetten van waarneming naar uitvoerende mimesis of naar 'muzikaal spreken' (improvisatie) en componeren<sup>34</sup>, heeft ook geen idee hoe stabiel en vruchtbaar de grond is waarop buitenmuzikale dwarsverbanden kunnen worden gebouwd.

Inzetten op interiorisatie van muzikale basisvaardigheden, vraagt om inhoudelijke keuzes en een meer doelgericht muziekbeluisteren, uitvoeren, improviseren en componeren. Dat veronderstelt wel dat muziek op zichzelf als belangrijk en niet inwisselbaar leerdomein wordt opgenomen in culturele leerprogramma's. Naar mijn aanvoelen leidt het oriëntatiekader van CiS hier tot teveel vrijblijvendheid. Want ook al wordt het belang benadrukt van het leren beheersen van media, er lijkt in de theorie weinig druk te zitten om op cultureel vlak inhoudelijke keuzes te maken. De nadruk die gelegd wordt op basisvaardigheden die in werkelijkheid metacognitieve vaardigheden zijn, gekoppeld aan de ontkenning van elke intrinsieke waarde van culturele artefacten (en bij uitbreiding praktijken), geeft aan de muzikleerkracht weinig argumenten om *door te oefenen* tot een klas op toon zingt, of om verdieping te zoeken in de muzikale rijkdom uit het verre of recente verleden dat niet meteen tot de leefwereld van leerlingen behoort. Ietwat radicaler: één van de belangrijkste conclusies die we zouden kunnen trekken uit de cognitieve kijk van CiS waarbij cultuur aan zelfbewustzijn wordt gekoppeld, is dat onderwijs geen actieve rol meer kan spelen in de overdracht van cultuur, maar zich moet focussen op de zelfbewustwording van de cultuur die leerlingen al dan niet bezitten.

Daartegenover biedt het denkkader van CiS wel degelijk argumenten om het culturele geheugen van leerlingen zoveel mogelijk te vergroten, en zo divers en flexibel mogelijk inzetbaar te maken. In die zin kan muzikaal erfgoed<sup>35</sup> een rol spelen in de bewustwording van de muzikale omgeving en zijn voorgeschiedenis. Het vergroten van het historische bewustzijn levert bruikbaarheid in context op. Toch ben ik van oordeel dat de oppositie van 'bruikbaarheid' tegenover 'intrinsieke waarde' die Van Heusden hanteert, relatief betekenisloos is. Dat cultuur bestaat bij gratie van menselijke interactie, is immers iets waar weinig discussie over bestaat. Culturele waarde is echter niet alleen een gevolg van directe bruikbaarheid, het is typisch voor menselijke cultuur dat het omgekeerde misschien nog veel

---

<sup>33</sup> Ik wil hierbij benadrukken dat meetbaarheid niet noodzakelijk de canonisering impliceert die meetbaarheid makkelijk maakt, zoals dat vaak gebeurt in deeltijds kunstonderwijs. De meetbaarheid betreft niet het correct kunnen uitvoeren van een partituur of een liedje, maar wel de muzikale basisvaardigheden die zowel muziek beleven, zingen, spelen, improviseren of componeren mogelijk maken. Verder is het ook zeker geen pleidooi om de ruimte voor het creatieve en onvoorziene in te perken. Integendeel, precies in het vrije spel worden basisvaardigheden soms pas goed observeerbaar.

<sup>34</sup> Ik wil hierbij opnieuw opmerken dat een educatieve praktijk soms gebaat is bij het omkeren van het stappenplan (de pijl doorheen het kwadrant). De ontwikkeling van auditieve (waarneming) en uitvoerende (mimetische/verbeeldende) vaardigheden is vaak gebaat bij compositorische of improvisatorische vertrekpunten, vooral omwille van het engagement dat ze met zich meebrengen en de manier waarop ze de aandacht kunnen richten op de vaardigheden die nodig zijn voor muzikale concretisatie.

<sup>35</sup> Met muzikaal erfgoed verwijs ik hier dan in de eerste plaats naar de schema's en principes die de culturele productie van het verleden mogelijk maakten, eerder dan naar de canonieke producten zelf (meesterwerken etc.), hoewel deze laatste uiteraard een belangrijke rol kunnen spelen in het bewust maken van diezelfde principes.

vaker het geval is: iets wordt in cognitieve zin bruikbaar omdat er reeds vooraf in onze omgeving culturele waarde aan wordt toegekend, omdat we door anderen om ons heen overtuigd worden dat het de moeite waard is om te bestuderen, oefenen, te transformeren en eigen te maken.

Dat brengt ons tot een meer onderhuidse problematiek die we vooral vanuit een kunsten- en erfgoedperspectief ervaren met het voorgestelde theoretische kader. Meer dan eens wordt in de presentaties rond CiS erop gewezen dat culturele passie en betrokkenheid een te arme en onstabiele grond is om cultuureducatie op te baseren. Het spreekt voor zich dat naast passie ook kennis en kunde nodig is, zeker in een context van onderwijs. Vanuit het belang van de intermenselijke mimesis die we in het voorgaande hebben benadrukt, moeten we desalniettemin opmerken dat enthousiasme of passie *voor* cultuur, dat wil zeggen: voor specifieke manifestaties van cultuur in de wereld (vormgeving, kunst, muziek...) een bijzondere functie vervullen in de manier waarop culturele leerprocessen tot stand komen. Precies omdat er in het culturele domein geen absolute, onveranderlijke waarheden zijn, is betrokkenheid, gekoppeld aan ervaring en dus ook een zekere vorm van autoriteit, nodig om de aandacht te richten op de deelbare aspecten van cultuur die anders misschien onopgemerkt zouden blijven.

Daarmee komen we tot slot bij het belangwekkende thema van de rol en de positie van de leerkracht, kunst- of muziekdocent. Als ik het denkkader van CiS volg, dan kan ik mijn waardering voor de kracht van een muziekwerk of de rijkdom van een bepaalde vorm van muziekcultuur slechts als een strikt persoonlijke getuigenis uiten. Per slot van rekening zijn de kwaliteiten die ik in de muziek probeer aan te wijzen, slechts de effecten die ik ervaar van mijn eigen cognitieve proces, van de interactie namelijk tussen mijn waarneming, verbeelding en geheugen, en de zintuiglijke kenmerken van de muziek. Als we ervan uitgaan dat in de kenmerken of artefacten van cultuur geen waardeerbare kwaliteiten terug te vinden zijn, kan aan het geoefende waarnemingsvermogen of de verbeeldingstechnieken van de ervaren leerkracht of artiest geen autoriteit worden toegekend (behalve misschien een analytisch-observerend vermogen). Zonder waarden en kwaliteiten die kunnen worden toegekend aan cultuur in de wereld, kan cultureel enthousiasme slechts zelfreflectief zijn: je kan tonen wat de muziek met jou doet, maar kan daar voor een buitenstaander geen enkele richtinggeving aan koppelen. Want wie ben ik om te veronderstellen dat mijn eigen cognitieve proces rijker en waardevoller is dan het proces dat een leerling ervaart in de interactie met andere muziek die in mijn oren misschien weinig te bieden heeft? Het hoeft weinig betoog dat vanuit dat perspectief niet alleen elk waardeoordeel, maar ook de impliciete overtuigingskracht van de cultuureducator, en bij uitbreiding ook het vakmanschap van de artiest en de visie van de muziekprogrammatrice of muzikrecensent op het spel staat.

CiS lijkt op dit vlak een leerlinggerichte tendens te expliciteren die in onderwijs al veel langer merkbaar is. Cultuur is iets waarover gepraat kan worden (reflectie), waar we aan kunnen snuffelen (exploratie) en waarvan we kunnen getuigen (zelfbewustzijn), maar dat we niet als richtinggevend baken of te veroveren terrein kunnen inzetten. Het voorliggende theoretische kader riskeert in dat opzicht doorslaggevende munitie te worden voor zij die al veel langer de ballast van een veeleisend cultureel verleden wensen af te schudden. Terugkerend naar mijn vraagstelling aan het begin van deze tekst, blijft dan wel de vraag of we hiermee een

werkelijk inzicht krijgen in de manier waarop cultuur werkt. Want de vrij-blijvendheid waartoe het denkkader van CiS op concreet inhoudelijk vlak toe leidt, plaatst zich buiten de waardengedreven culturele dynamieken die we overal terugvinden. Of het nu gaat om jongerencultuur, klassieke cultuur, nichecultuur of commerciële cultuur: selectieve criteria en esthetische waardeoordelen vormen er de motor van mimetisch gedrag, competitie, tegencultuur<sup>36</sup>, creativiteit en ontwikkeling.

Als we met CiS een vergroting van het culturele geheugen nastreven, dan loont het dus de moeite om na te gaan hoe de culturele betrokkenheid van de leerkracht een rol kan (blijven) spelen. Niet in een absolute of (ver)oordelende zin, maar bijvoorbeeld in de keuze van lesmateriaal of onderwerp, zodat de persoonlijke overtuigingskracht gevrijwaard kan worden die aandacht kan wekken voor een nog te veroveren muzikaal perspectief. Aandacht en perspectief (in de auditieve zin!) zijn hier de sleutelwoorden. Het denken in termen van aan te brengen 'luisterperspectieven' kan volgens mij verzoening brengen tussen een overgesubjectieerde benadering van cultuur die zich opsluit in het zelfbewustzijn van het individu, en een nostalgisch-conservatieve die cultuur vooral als een beschavingskwesatie ziet en daarvan bevestiging zoekt in symbolische kenmerken en uiterlijke karakteristieken. Een luisterperspectief (zowel in de luisterervaring als tijdens de muziekproductie) is geen eigendom, maar een mogelijke positie of houding die je met oefening kan leren innemen en van waaruit je muziek kan leren ervaren. Muziek is in haar ontstaan zelf altijd reeds het resultaat van een specifiek luisterperspectief. Wanneer muziek voor ons betekenisvol is, hebben we soms het gevoel een oor op de wereld met de muzikmaker te kunnen delen. Tegelijk kan dezelfde muziek vaak vanuit verschillende luisterhoeken betekenisvol worden. De balletdanser op de scène ervaart de muziek van *Le Sacre du Printemps* wellicht anders dan het publiek in de zaal. Niet alle luisterperspectieven zijn voor elke muziek even gepast, maar een luisterperspectief bezit per definitie wel een zekere openheid ten opzichte van de muziek die erin hoorbaar wordt. Sommige perspectieven zijn toepasbaar op de meest diverse soorten van muziek, andere luisteren heel nauw. Toch gaan we ervan uit dat een luisterperspectief nooit exclusief samenvalt met één mogelijk muzikaal verloop<sup>37</sup>. Een luisterperspectief is gebouwd op luisterervaring, op generalisaties en schematische verwachtingspatronen (zie voetnoot 10) die ruimte laten voor nieuwe variaties, en heeft in meerdere of mindere mate een (assimi)lerend en adaptief vermogen. Een luisterperspectief kan vergeleken worden met een culturele filter of een cultureel schema dat de auditieve aandacht richt.

Spreken over luisterperspectieven, vermijdt om muziekcultuur voornamelijk te gaan begrijpen in termen van identiteit en eigenaarschap, een tribalisering die ook in de kunsten vandaag om de hoek loert. Net zomin als er intrinsieke eigenschappen van culturele artefacten bestaan, is er zoiets als een ondeelbare, identitaire essentie van muziek. De neiging om muziek als identiteit te beluisteren, toont hoezeer ook luisterperspectieven waardegeladen zijn. De culturele filter die het luisterperspectief is, veronderstelt niet alleen een specifiek ontwikkeld muzikaal geheugen, maar ook een houding die ervoor zorgt dat

---

<sup>36</sup> Ook weerstand tegen wat vooraf als culturele waarde gegeven is, kan op die manier als motor voor vernieuwing worden opgevat.

<sup>37</sup> Zoiets is enkel hypothetisch denkbaar wanneer iemand zijn hele leven lang permanent en uitsluitend blootgesteld zou worden aan hetzelfde muzikale patroon.



bepaalde muzikale kwaliteiten ervaarbaar worden. Dat rock&roll in conservatief Amerika aanvankelijk op een zwarte lijst terecht kwam, had vooral te maken met de heupbewegingen waartoe het uitnodigt, eerder dan met haar auditieve kenmerken. Sommige muziek verlangt een luisterperspectief van volledige fysieke overgave en engagement, andere maakt pas in een geconcentreerd toelisteren haar ervaringspotentieel hoorbaar. Discussies over muziek zijn vaak discussies over de gepastheid van luisterperspectieven. Kort door de bocht: of je van een bepaalde muziek houdt, is niet zozeer een kwestie van smaak, maar van het perspectief of de hoek vanwaaruit je de muziek kan en wenst te beluisteren. In de context van onderwijs verleggen we daarom de discussie omtrent het *wat* en *welke* muziek aan bod moet komen beter naar de vraag welke luisterperspectieven ontwikkeld moeten worden die leerlingen toegang verschaffen tot bepaalde types van muziek, muziekcreatie of muzikaal erfgoed.

Daarmee hebben we nog altijd niets gezegd over de eigenschappen van de muziek zelf. Muziek benaderen vanuit mogelijke luisterperspectieven, is op zoek gaan naar ervaarbare kwaliteiten en waarden in muziek die weliswaar geen op zichzelf staande eigenschappen zijn, maar tegelijk ook meer zijn dan willekeurige of louter persoonsgebonden effecten. De ervaarbaarheid én deelbaarheid van een muzikale kwaliteit of waarde, duidt op het ervaringspotentieel van een muzikale vorm of structuur dat hoorbaar wordt vanuit een specifiek luisterperspectief. Drie consequenties volgen uit deze gedachtengang: als muzikale kwaliteit gedefinieerd kan worden als een ervaarbaar op-elkaar-afgestemd-zijn van hoorbare vorm en ingenomen luisterperspectief, dan is het ook mogelijk om vanuit datzelfde perspectief geslaagde en minder geslaagde vormgevingen te herkennen. Ten tweede krijgt in het deelbaar maken en op elkaar afstemmen van luisterperspectief en hoorbare vorm de luisterervaring een belangrijke rol. Daarmee is ook de vraag naar de positie en autoriteit van de leerkracht of het vakmanschap van de artiest in een onderwijscontext impliciet beantwoord. Ten slotte wordt duidelijk dat aan muziek intrinsieke kwaliteiten kunnen toegeschreven worden vanuit de koppeling tussen klinkende vorm en luisterend perspectief, met dien verstande dat intrinsiek hier niet kan opgevat worden als onveranderlijk, want alleen al door de druk van de steeds veranderende werkelijkheid op het geheugen is een luisterperspectief voortdurend in ontwikkeling en aan evolutie onderhevig. 'Only that which has no history can be defined' zei Nietzsche ooit. Zo is het ook met die intrinsieke kwaliteiten van kunst en muziek: omwille van verschuivende luisterperspectieven bezitten ze niet de stabiliteit die ze hard definieerbaar maken, maar als evoluerende emergente eigenschappen zijn ze daarom niet minder reëel. Ze kunnen worden vermoed, opgezocht, en de luisterperspectieven waarin ze hoorbaar worden zijn meestal wel zo sterk verankerd in het universeel menselijke vermogen om muziek te ervaren, dat ze kunnen worden gedeeld, aangeleerd en verder ontwikkeld. Het is dat vermoeden van deelbaarheid dat ons motiveert om steeds opnieuw uit te nodigen om te luisteren, te musiceren, improviseren en creëren, en om gehoor te geven aan de imperatief die in de muziek zelf weerklinkt.

*Paul Craenen*

*deze tekst werd gemaakt in kader van de Expertopleiding Cultuureducatie 2017, georganiseerd door CANON Cultuurcel i.s.m. HIVA-KULeuven*

## Literatuur

- Berkowitz, Aaron (2010). *The improvising mind. Cognition and Creativity in the Musical Moment*. Oxford: Oxford University Press
- Beyst, Stefan (2012). *Auditieve mimesis en muziek*. Geraadpleegd op 10/10/17 van <http://d-sites.net/nederlands/mimesismuziek03.html>
- Craenen, Paul (2011). *Gecomponeerde Uitvoerders. Het muziek uitvoerende lichaam vanuit compositorisch perspectief*. Proefschrift. Universiteit Leiden
- Craenen, Paul (2014). *Composing under the skin. The music-making body on the composers' desk*. Leuven: Leuven University Press
- Donald, M. (1993). *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Donald, M. (2006). *Art and cognitive evolution*. In M. Turner (Ed.). *The artful mind: Cognitive science and the riddle of human creativity* (pp. 3-20). Oxford: Oxford University Press.
- Gjerdingen, R. & Bourne, J. (2015). *Schema Theory as a Construction Grammar. Language and Music Share Domain-General Cognitive Functions*. In: *Music Theory Online* 21.2 (2015).
- Henrich, J. (2016). *The secret of our succes. How Culture Is Driving Human Evolution, Domesticating Our Species, and Making Us Smarter*. Princeton: Princeton University Press
- Honing, H.J. (2012). *Iedereen is muzikaal. Wat we weten over het luisteren naar muziek*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam
- Honing, H.J. (2013). *Op zoek naar wat ons muzikale dieren maakt*. Henkjan Honing (Voorpublicatie)
- Huron, A (2006). *Sweet Anticipation. Music and the psychology of anticipation*. Cambridge: MIT Press
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge: MIT Press
- Noë, A. (2006). *Experience without the head*. In Gendler & Hawthorne (eds). *Perceptual Experience*, p411-33. Oxford: Oxford University Press
- Sloboda, J.A. (1991). *Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings*. *Psychology of Music*. Vol 19, Issue 2, pp. 110 - 120
- Tomlinson, G. (2015). *A Million Years of Music: The Emergence of Human Modernity*. Cambridge: MIT Press
- Trevarthen, C. (2012). *'Communicative musicality: The human impulse to create and share music.'* In Hargreaves, D., Miell, D. & Macdonald, R.I (eds). *Musical Imaginations. Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perceptio* (pp 259-89). Oxford: Oxford University Press
- Van Heusden, B. (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen

Van Heusden, B. (2012). 'After the End of Art'. Towards a New Framework for Arts Education. In Barend Van Heusden & Pascal Gielen (eds). Arts Education Beyond Art. Teaching Art in Times of Change. Amsterdam: Antennae