

Van Luisterverschil naar Luisterbereidheid

Paul Craenen

Inleiding

Muziek wordt pas betekenisvol in en tijdens haar klinken. Behalve de voorbijgaande effecten op het gevoel van elke luisteraar of speler afzonderlijk, laat ze nadien weinig sporen na. Muziek beleven, musicerend of luisterend, levert een ervaring waarop we nadien wel kunnen reflecteren, maar die reflectie staat reeds buiten de muzikale tijd, waardoor ook de ervaren betekenis in belangrijke mate ongrijpbaar is geworden. Het romantische cliché dat muziek niet in taal gevat kan worden, zegt niet alleen iets over het onvermogen van de taal, maar ook over de gebrekkige toegang die we tot de muzikale beleving hebben vanuit de buitentijd van de muziek. Wat betekent die vluchtigheid voor een context van leren wanneer de focus niet ligt op de ontwikkeling van specifieke muzikale vaardigheden, begrippen of repertoire? Hoe kunnen de soms moeilijk grijpbare verschillen in de luisterervaring van elke leerling afzonderlijk worden aangewend als input voor de collectieve reflectie op muziek? Met een vroegromantisch perspectief als inspiratiebron, sta ik in deze tekst stil bij het belang en de rol van taal in het luisteren naar muziek en het delen van muzikale ervaring.

Meneer D

Midden de jaren '80 liep ik middelbare school in een college in het Brusselse. Van het wekelijkse uurtje muziekles herinner ik me nog slechts vaag enkele onderwerpen, zoals het leren herkennen van de instrumenten in een symfonisch orkest. Wel herinner ik me nog levendig meneer D, die Nederlands gaf in een klas boven het muzieklokaal. Meneer D had een uitgesproken mening over veel zaken die niet direct iets met het vak Nederlands te maken hadden, zo ook over muziek. Op een moment dat Beethovens' vijfde symfonie onder ons uit de luidsprekers schalde, pauzeerde meneer D de les en wandelde naar het open raam terwijl hij met de muziek mee dirigeerde. "Echte muziek", mompelde hij half in zichzelf gekeerd, om zich vervolgens weer tot ons te richten met de boodschap dat het gros van de popmuziek de vergelijking met Beethoven niet kon doorstaan. 'Yesterday' van de Beatles kon nochtans wel op zijn appreciatie rekenen. Ik meen me te herinneren dat hij in dat nummer 'melodische intelligentie' herkende. Een suggestie die zelfs nog jaren nadien spontaan mijn oren deed spitsen zodra de eerste tonen van de song weerklonken.

Meneer D liep tegen zijn pensioen aan en kwam uit een generatie met een andere culturele horizon. Een generatie waarin leraren nog een vanzelfsprekende autoriteit werden toebedeeld, en waarin het perspectief van de leerling nog niet centraal stond. De belangstelling voor klassieke muziek was vrijwel onbestaande bij de meeste van mijn klasgenoten, en hoewel ik zelf muziekles volgde, ging mijn aandacht vooral naar funk, fusion en wereldmuziek. De boodschap van meneer D werd bij mijn klasgenoten wellicht met schouderophalen ontvangen. Bij mezelf, een door de muziek gebeten 14-jarige, maakte het een mengeling van opstandigheid en nieuwsgierigheid los. Dat iemand met veel luisterervaring en passie voor muziek zo'n sterk oordeel kon uitspreken, en daarmee ook bewust een minderheidspositie innam, moet me danig hebben geprikkeld.

Meneer D gaf bovendien niet alleen de indruk te weten waarover hij sprak, hij *toonde* in zijn houterige dirigeren ook hoe hij de muziek beleefde. Het wekte bij mezelf een verlangen op om tijdelijk in de oren van meneer D te kunnen kruipen om zelf te kunnen ervaren wat er nu zo bijzonder is aan die muziek van Beethoven. Tegelijkertijd voelde ik scherp aan dat meneer D waarschijnlijk zelf niet 'begreep' wat pop en alternatieve muziek met ons deden. Zijn cultureel oordelende uitspraken zouden vandaag niet zonder meer geaccepteerd worden in een klaslokaal. Toch roept de prikkelkracht van zijn provocatie vragen op naar de plaats die luisterervaring krijgt in onderwijs. Dat ik het op zich onbetekenende voorval nog zo levendig

herinner, doet veronderstellen dat iets in mijn opstandige tienerbrein zich niet zomaar wou neerleggen bij persoonlijke of generationele smaakverschillen. Met deze tekst neem ik de draad weer op van die opstand tegenover de berusting in het subjectieve smaakverschil, om op zoek te gaan hoe luisterervaring kan worden gedeeld. Daarbij stelt zich de vraag wat we kunnen leren van luisterverschillen, een breed begrip waarmee ik zowel verwijs naar verschillende luisterhoudingen, technieken, voorkeuren en oriëntatie alsook naar de verschillende ervaring en beleving die daaruit voortvloeit. Hoe kunnen deze verschillen productief worden gemaakt in een leertcontext? Hoewel de klassituatie hier als voorbeeld geldt, kan mijn gedachtegang worden toegepast op elke situatie waarin mensen naar muziek luisteren om er nadien samen over te reflecteren. En om mijn innerlijke dialoog met meneer D te beslechten, krijgt ook die symfonie met het alomgekende PA-PA-PA-PAA-motief een tweede kans als een historische rode draad doorheen mijn reflecties.

Het vluchtige luisterverschil

Nadenken over luisterverschillen brengt ons tot twee gerelateerde vragen. Een eerste is hoe we individueel verschillende ervaringen in een collectief luisteren kunnen herkennen. Luisterverschillen kunnen indirect zichtbaar worden in de vorm van uitdrukkingen van interesse of een gebrek eraan, van appreciatie en fysiek engagement. Doorwinterde muzikleraren herkennen meteen de signalen van een actief luisteren dat omslaat in een passief ondergaan van de muziek, van verveelde blikken of omgekeerd van de onzichtbare snaar die geraakt wordt en plots een hele groep doet verstillen. Toch zijn deze uiterlijke signalen een te wankel basis om verschillen tussen individuele luisterervaringen goed in te schatten. Er is een beroemde quote, toegeschreven aan Marcel Duchamp¹, dat je wel kan zien hoe iemand kijkt, maar niet kan horen hoe iemand luistert. De gelaatsuitdrukking is vaak ons enige hulpmiddel om in te schatten welke effecten muziek op iemand heeft. Maar zelfs dan nog hebben we er het raden naar hoe die persoon de luisteraandacht richt. Bij uitstek in muziekculturen waar het stille, geïnternaliseerde luisteren deel uitmaakt van een impliciete gedragscode, vertelt het uiterlijke gedrag van luisteraars weinig over hun innerlijke beleving. Dat zorgt voor een hindernis, maar eveneens voor openheid in de interpretatie van muzikale ervaringen. Verderop zal ik betogen dat precies die openheid een troef biedt om luisterverschillen productief te maken.

Naast de moeilijke detecteerbaarheid van het individuele luisteren, is er het efemere en niet-talige karakter van muziek dat een extra drempel opwerpt. Niet alleen voor anderen, ook voor onszelf vervluchtigt de muziekervaring snel nadat de laatste toon geklonken heeft. Muziek is alleen terwijl ze klinkt, en biedt ons weinig hulpmiddelen om achteraf toegang te krijgen tot de volheid van de muzikale beleving. Tenzij dan door de muziek opnieuw te laten weerklinken of zo levendig mogelijk te reproduceren in onze verbeelding. Die vluchtigheid van de ervaring geldt natuurlijk ook bij andere media, maar toch moeten we de eigenheid van muziek hier benadrukken. In een gesprek valt meestal wel te onderhandelen over een gedachte zoals die vevat zit in een tekst of een boek, omdat het denken zelf in belangrijke mate berust op talige begrippen waartoe we in het gesprek rechtstreekse toegang hebben. Met een gedachtegang uit een boek kan je in interactie gaan zonder de exacte volgorde van de woorden te respecteren. Over muzikale gedachten valt op het eerste zicht niet te onderhandelen, tenzij als onderdeel van een creatieproces of in de muzikale interactie zelf. De beelden van een film kan je beschrijven, waarbij je met enige inspanning desnoods de chronologie kan omkeren en achteruit stappen in de tijd. Wanneer we muziek in achteruit spelen, is het resultaat meestal volslagen onherkenbaar. Lijnen en kleuren in een schilderij, vormen en volumes van een sculptuur of gebouw kan je aanwijzen en bespreken terwijl je ernaar kijkt. Het muzikale medium staat veel minder toe om muzikale gebeurtenissen aan te wijzen of tijdelijk uit de muzikale stroom af te zonderen, ook al is sinds de komst van de mechanische, elektronische en digitale muziekreproductie het vermogen om in te zoomen op muzikale fragmenten of 'samples' enorm toegenomen. In een leercontext kan je realtime oplossingen bedenken voor deze moeilijkheid om muziek 'te grijpen'. Je kan leerlingen vragen mee te bewegen met de muziek, of de muziek al tekenend of schrijvend te volgen (Niermann, 2016). Dergelijke toegevoegde analoge activiteiten kunnen een letterlijk bewegende lens op de muziek vormen die achteraf ook houvast geeft om muzikale gebeurtenissen op een meer gedifferentieerde wijze te herinneren (Fortuna & Nijs, 2019). Al moeten we er rekening mee houden dat de wijze waarop ze de verbeelding aanwakkeren wellicht deels mediums specifiek is.

Het is nuttig hier eveneens een onderscheid te maken met luisteroefeningen die gericht zijn op specifieke luistervaardigheden zoals het auditief leren onderscheiden van de instrumenten in een orkest of het decoderen van muzikale elementen en structuren in een muzikaal dictee. Deze doelmatige vormen van muziekbeluistering bieden een luisterperspectief dat makkelijk op zijn doeltreffendheid kan worden getoetst: heeft de leerling het instrument of de structuur herkend? Het antwoord vertelt iets over verworven luistervaardigheden maar zegt ons weinig over de wijze waarop de muziek werd beleefd of de appreciatie die ervoor wordt gevoeld. Reflecteren *na* de muziek blijft altijd een tasten in de taal om iets van de volheid van onze muziekbeleving met woorden of beelden te kunnen oproepen.

De ontoegankelijkheid (voor anderen) en vluchtigheid (voor onszelf) van onze luisterervaring maakt het lastig individuele luisterverschillen productief te maken en als input te gebruiken voor collectieve reflectie op muziek. Bovendien speelt in een klassituatie impliciet vaak een element van groepsdruk om tot een overeenstemmend oordeel te komen. Dat kan de aandacht doen verslappen voor persoonlijke ervaringsverschillen, in het bijzonder wanneer muziek globaal op algemene appreciatie kan rekenen. Laten we naar Van Beethoven terugkeren om dat te verduidelijken.

Gelijkgestemdheid

It will be generally admitted that Beethoven's Fifth Symphony is the most sublime noise that has ever penetrated into the ear of man. All sorts and conditions are satisfied by it. Whether you are like Mrs. Munt, and tap surreptitiously when the tunes come—of course, not so as to disturb the others—; or like Helen, who can see heroes and shipwrecks in the music's flood; or like Margaret, who can only see the music; or like Tibby, who is profoundly versed in counterpoint, and holds the full score open on his knee; or like their cousin, Fraulein Mosebach, who remembers all the time that Beethoven is "echt Deutsch"; or like Fraulein Mosebach's young man, who can remember nothing but Fraulein Mosebach: in any case, the passion of your life becomes more vivid, and you are bound to admit that such a noise is cheap at two shillings. (E.M. Foster [1906] in: Bonds, 2006)

In zijn novelle *Howards End* beschrijft E.M. Foster de beleving van een klassiek muziekconcert in een burgerlijk milieu waarvan we kunnen veronderstellen dat het cultureel veel homogener was dan een doorsnee klas vandaag. Des te sterker maakt de passage duidelijk waarom het zo moeilijk is om vat te krijgen op de collectieve luisterervaring: dezelfde muziek laat zoveel interpretaties toe dat er geen direct oorzakelijke lijn te trekken valt van muzikale eigenschappen naar subjectieve ervaringen. De fantasie van Helen, de analytische honger van Tibby, de lichamelijke beleving van Mrs. Munt, ze zorgen voor even zoveel verschillende invalshoeken en luisterervaringen. Vertalen we deze personages naar leerlingen in een klaslokaal van vandaag, dan valt te veronderstellen dat de beluistering van muziek minstens zo verschillende ervaringen kan genereren. Wat kan de meerwaarde zijn van die verschillen in een leercontext? Moet muziekbeluistering vooral ingezet worden als een medium om leerlingen bewust te maken van de eigen identiteit in confrontatie met een diversiteit aan culturen en smaken? Of moeten we een stap verder durven gaan en onderzoeken hoe we dichter tot elkaars luisterervaring kunnen komen? Als die laatste doelstelling utopisch of zelfs ongewenst klinkt, is het nuttig eerst een vergelijking te maken met het samen musiceren. Wanneer we collectief muziek maken, biedt de klank van de muziek een gezamenlijk luisterpunt waarin onze intenties als uitvoerders hoorbaar worden en waarmee ze op elkaar kunnen worden afgestemd. We kunnen veronderstellen dat die harmonisering ook op vlak van de beleving tot een zekere mate van collectivisering leidt en ervaringsverschillen naar de achtergrond doet verdwijnen. Het samenklinken van onze stemmen en instrumenten overtuigt van een *gelijkgestemdheid*, en waar die nog niet meteen gerealiseerd wordt, zijn er vaak weinig woorden nodig om via de muziek onze intenties hoorbaar beter in overeenstemming te brengen. Dat bewijst uiteraard niet dat er in een collectieve muzikuitvoering geen grote verschillen kunnen bestaan in de manier waarop elkeen de muziek beleeft. Wel kunnen we er redelijkerwijze van uitgaan dat er in vergelijking met de receptieve beluistering minder ruimte is om mentaal van elkaar 'weg te drijven'².

Improvisatiepraktijken zijn interessant in dit opzicht, zeker in hun vrijere vormen. Vrije improvisatie biedt niet alleen expressieve vrijheid voor elke deelnemer afzonderlijk, het biedt ook een oor op de wijze waarop deelnemers de muziek ervaren. Wat geïmproviseerd wordt, is immers idealiter een adaptieve respons op

wat reeds klinkt. Tegelijk geeft die respons weer nieuwe input aan het collectief. De feedbackloop in een improvisatiesessie kan op die manier beluisterd worden als de interactie tussen intenties en ervaringen van alle deelnemers, waarbij niemand de ultieme koers van de muziek bepaalt maar de muziek zelf wel het medium wordt van een continu proces van hoorbare én innerlijke afstemming. In de receptieve muziekbeluistering is zo'n directe interactie tussen individuele luisterervaringen niet mogelijk. Toch loont het de moeite om te onderzoeken of we het feedbackmodel van de vrije improvisatie kunnen transponeren naar de uitwisseling van ervaringen na en voorafgaand aan het collectief beluisteren van muziek.

Tussen taal en beleving

Willen we in een leercontext muzikale ervaring als bron voor talige reflectie gebruiken, dan moeten we rekening houden met de hierboven geschetste problemen van ontoegankelijkheid en vluchtigheid van de muziekervaring. Jongeren weten maar al te best welke muziek ze cool, vet of saai vinden, en ze kunnen waarschijnlijk ook heel precies aanduiden welk nummer van een artiest hun voorkeur uitdraagt. Maar hun woordenschat om de ervaring te beschrijven die tot hun oordeel leidt, is meestal beperkt en globaal. Niet-geschoolde muziekluisteraars zullen vooral associatief en metaforisch verwoorden wat ze horen in muziek en wat ze daarbij voelen. Neem als voorbeeld hedendaagse muziek die niet beantwoordt aan tonale of conventionele schema's. In mijn ervaring wordt die door leerlingen vaak geassocieerd met filmmuziek, als iets dat klinkt 'als in een horrorfilm'. Dat referentiekader duidt op een poging om het gehoorde betekenis te geven. Tegelijk kunnen we veronderstellen dat de filmische interpretatie van muziek ook de waarneming ervan beïnvloedt, net zoals dat het geval is met de eerder vernoemde realtime verbeeldingsoefeningen (tekenen, schrijven, bewegen). Geschoolde muzikanten of luisteraars die vertrouwd zijn met niet-tonale muziek bezitten luistervaardigheden en concepten die de aandacht anders kunnen richten. In plaats van te refereren naar een horrorscène, zijn ze wellicht in staat dezelfde luisterpassage te beschrijven aan de hand van muzikale gebeurtenissen van toonkleur, ritmiek, dynamiek etc. Toch duikt ook bij hen vaak hetzelfde talige onvermogen op om iets over de eigen luisterervaring te delen zodra het technisch-vormelijke vocabularium wordt verlaten.

Misschien speelt hier meer dan alleen een talig probleem. Kleuters en jonge kinderen lijken minder moeite te hebben om hun muzikale beleving te delen op een directe, zowel verbale als non-verbale wijze. Met het opgroeien wordt onze belevingswereld complexer, terwijl muziek ons op een intieme wijze kan blijven raken. Niet tot in detail prijsgeven wat muziek met je doet, kan dan ook een zaak van zelfbescherming worden. Denk aan het ontgoochelde en haast gekwetste gevoel van de luisteraar die na het concert vaststelt dat zijn of haar enthousiasme voor de muziekuitvoering niet gedeeld wordt. Alsof de muziek in staat is ons te verdelen zonder dat we dat tijdens de beleving meteen doorhebben³. Het toont het pedagogische belang van het bewust worden en leren omgaan met muzikale ervaringsverschillen. Deze doelstelling sluit aan bij visies op cultuureducatie die voornamelijk gericht zijn op het ontwikkelen van cultureel zelfbewustzijn en culturele identiteit⁴. Het is echter maar de vraag of de huidige focus op culturele zelfbewustwording ook vanzelf leidt tot het vaak in één adem gesuggereerde respect voor onderlinge luisterverschillen⁵. Mijns inziens is het noodzakelijk om luisterervaringen op een minder vrijblijvende wijze in interactie te brengen, net zoals dat spontaan gebeurt tijdens het actieve musiceren. Muziek als een hoorbare vorm analyseren, hoe waardevol en belangrijk ook, lijkt daartoe niet voldoende. Analoog met de collectieve muziekuitvoering of improvisatie, dringt zich de noodzaak op om de reflectie op muziek te kunnen baseren op een beleving 'van binnenuit' die zich op haar beurt openstelt voor de invloed van ervaringen van anderen.

Beleving 'van binnenuit' zouden we met de conservatieve filosoof Roger Scruton kunnen bestempelen als het belang van een *intern perspectief* (Scruton, 2011). Toegang krijgen tot zo'n intern perspectief verlangt een inspanning die niet stopt bij de erkenning van persoonlijke luisterverschillen, maar streeft naar een meer gelaagd en betrokken 'aanvoelen'. Het veronderstelt de mogelijkheid om zich met en doorheen de muziek niet alleen bewust te worden van zichzelf, maar zich vooral verbonden te voelen met medeluisteraars, muziekmakers, cultuur, verleden en heden. Het is met andere woorden een perspectief dat uitgaat van resonantie, eerder dan verschil. Het 'interne' wijst op een besef en aanvoelen van de culturele inbedding van de muziek, en van de waarden en luisterattitudes die ze belichaamt. Maar vooral duidt het op een vermogen met de muziek te kunnen interageren via een geëngageerd luisteren dat veel

weg heeft van co-creatie. Muziek van binnenuit ervaren impliceert dat je in staat bent de muziek in de beluistering actief mee te construeren, waardoor een interactie kan ontstaan tussen de eigen verbeelding en de klinkende muziek. Daarmee vrijwaart het ook nadrukkelijk een rol voor de muziek zelf als een actor met specifieke eigenschappen waar een zeker 'appel' van uitgaat. Waar Scruton vooral het beschermen (en afschermen) van de Europese klassieke cultuur voor ogen had, kunnen we ons afvragen of het streefdoel van het interne perspectief niet evenzeer van toepassing kan zijn op een open culturele interactie. Bereid zijn het eigen luisterperspectief aan te passen om niet alleen begrip op te brengen voor, maar ook geraakt te kunnen worden door datgene wat iemand anders beleeft, is misschien wel de voorwaarde om van echte interesse te kunnen spreken voor een (muziek)cultuur die je nog niet vertrouwd is.

Het spreekt voor zich dat actieve muziekbeoefening en belichaamde beleving een belangrijke rol kunnen en moeten spelen in het verwerven van dergelijk intern luisterperspectief. Toch ben ik van mening dat hier ook een cruciale rol is weggelegd voor het spreken over muziekervaring, op voorwaarde dat het de relatieve ongrijpbaarheid van de ervaring opvat als een openheid en een troef. Dat wil zeggen: geen praten over muziekervaring als een eindpunt waarin wordt vastgesteld wat de muziek betekent, maar als een getuigenis die motiveert om ieder voor zich te ervaren wat moeilijk in woorden kan worden gevat. Dat betekent ook dat het niet hoeft te leiden tot meer uniformiteit in de muziekervaring zelf. De vraag rest dan hoe een persoonlijke getuigenis de uitnodiging kan vormen om het onbenoembare voor de ervaring van anderen te openen. Laten we nogmaals terugkeren naar Van Beethoven en zijn tijdgenoten om een aanzet tot antwoord te vinden.

Responsabilisering van het luisteren

De gedachte dat muziek niet in taal kan worden gevat, in de zin dat we in muziek *meer* kunnen ervaren dan we in taal kunnen uitdrukken, vindt haar oorsprong in het idealisme van eind achttiende eeuw. Idealistische denkbeelden, voortbouwend op de ideeën van Immanuel Kant⁶, creëerden rond 1800 een vruchtbare grond voor een meer zelfgerichte vorm van luisteren waarbij de rol van het waarnemende en belevende individu centraal kwam te staan. De vroeg-negentiende eeuwse luisteraar werd zich als het ware bewust van het luisteren als een innerlijke activiteit (Kramer, 2009), een idee dat vandaag nog altijd doorklinkt in alle opvattingen die benadrukken dat muziek in de eerste plaats moet beschouwd worden als iets dat we doen (Small, 1998). Bovendien groeide de overtuiging dat in die luisteractiviteit een 'waarheidsdimensie' kan geopenbaard worden die niet via de taal toegankelijk is, wat paradoxaal genoeg leidde tot de meest lyrische en fantasierijke muziekbeschrijvingen bij commentatoren als Hoffman, Tieck en Wackenroder aan het eind van de achttiende en begin negentiende eeuw.

Dat laatste biedt alvast een inspirerende gedachte voor domeinoverschrijdend leren: wanneer leerlingen uitgedaagd worden om hun muziekbeleving zo adequaat mogelijk te beschrijven, vormt dat een stimulans voor het talige verbeeldingsvermogen, op voorwaarde dat geen vrede wordt genomen met de eerste woordenschat die ter beschikking staat. Daarnaast brengt die talige creativiteit ook iets anders in beweging. Zodra je met woorden de muzikale ervaring probeert te raken, kunnen ze de muzikale waarneming beginnen bevragen. Wat betekent het dat die bas 'vet' klinkt? Waarom associeer je de muziek met een bepaalde gemoedstoestand en hoe verschilt die van een andere? Uit mijn ervaring met leerlingen en studenten blijkt dat een kritische omgang met de taal bij een volgende beluistering bijna steeds leidt tot het ervaren van nieuwe nuances, muzikale relaties en soms zelfs een wijzigende appreciatie van de muziek. De taal via de muziek uitdagen, zorgt met andere woorden niet alleen voor een groter taalreservoir om muziekervaring te beschrijven, het voedt ook het luisteren en beleven zelf.

Ook hier kunnen we de parallel maken met de vroegromantische revolutie in de muziek. Volgens Mark Evan Bonds kan die niet enkel toegeschreven worden aan het creatieve genie van componisten als Beethoven of aan veranderende uitvoeringsnormen en condities (Bonds, 2006). De invloed van idealistische denkbeelden in het culturele discours schiepen een klimaat waarin nieuwe luisterattitudes konden ontstaan en waarin een componist als Beethoven kon herkend worden als de heraut van een nieuwe tijd. De criticus of commentator speelde hierin een belangrijke rol, niet alleen in zijn rol als muzikaal expert, maar ook als ervarende en verbeeldende luisteraar. Zo wordt in E.T.A. Hoffman's beroemde bespreking van Beethoven's vijfde symfonie (Locke & Hoffman, 1917 [1813]) een muziekanalytische benadering gekoppeld aan extatische en haast mystieke evocaties van de muziek en haar potentieel⁷.

Hoffman's kritieken waren behalve evocatief ook normatief. Anders dan vandaag werden daarin niet alleen componisten en uitvoerders, maar ook luisteraars gewezen op hun verantwoordelijkheid. De emancipatie van de instrumentale muziek als een autonome kunstvorm had muziekbeluistering getransformeerd van een aangenaam tijdverdrijf tot een uitdagende activiteit die inspanning en wilskracht vereiste. In Beethoven's tijd kon die responsabilisering van het luisteren nog worden afgedwongen door de componist het gezag toe te kennen van een hogepriester die toegang had tot een dimensie van de werkelijkheid die zonder zijn tussenkomst onkenbaar was. Het was aan de luisteraar om zich op te tillen om hieraan deelachtig te kunnen worden. Met die combinatie van een geniecultus en een Bildungsidee kunnen we in het algemene onderwijs vandaag weinig meer aanvangen. Wat we uit de vroegromantische revolutie wel kunnen leren, is dat de wijze waarop over muziek(ervaring) wordt gepraat, de luisterbereidheid sterk kan oriënteren en beïnvloeden. Het loont daarom de moeite om tot slot het idee van een 'luisterverantwoordelijkheid' te hertalen naar een hedendaagse leercontext.

Auditieve gastvrijheid

Luisterinteresse kan pas gewekt worden wanneer er geloof of vertrouwen aanwezig is dat iets in de muziek het waard is om een luisterinspanning te leveren. We zouden hier kunnen verwijzen naar de discussies over het belang van een canon waarbij bepaalde muziekwerken gelden als bakens voor muziekcultuur. Echter, net zomin als de geniecultus lijkt het vandaag nog vanzelfsprekend te schermen met 'intrinsieke' waarden van cultuur of van bepaalde composities of muziekwerken (van Heusden, 2015). Een hedendaagse interpretatie van luisterverantwoordelijkheid zou begrepen kunnen worden als de inspanning die nodig is om zich actief open te stellen voor het luisteren van anderen. Noem het een vorm van auditieve en sensitieve gastvrijheid (Cobussen & Nielsen, 2016), een bereidheid om een wijze van luisteren te adopteren die (nog) niet de jouwe is. Dat is een gedachte die radicaler is dan het op het eerste zicht lijkt en die vraagt om een uitwerking waarvoor de ruimte hier ontbreekt. Met name de notie van een in zekere mate deelbaar 'luisterperspectief', te onderscheiden van de subjectieve beleving zelf, verdient verder onderzoek⁸ in de huidige context van culturele diversiteit en identiteitsdenken.

Daarbij zullen we, opnieuw, de aandacht niet mogen verliezen voor de rol van de muziek zelf. Muzikale praktijken en genres belichamen in hun muzikale karakteristieken waarden en luisterattitudes die gestoeld zijn op een geschiedenis van interacties tussen muzikmakers, instrumenten, luisteraars, omgevingen en culturen. Luisteren naar muziek is in dat opzicht altijd meeluisteren met velen voor ons. Het aanvoelbaar maken en duiden van die 'breedte en diepte' moet mijns inziens een leerdoel zijn van muziekbeluistering in een schoolse context. In een ideale wereld kan ernaar gestreefd worden om leerlingen met een grote diversiteit aan muziekculturen te laten kennismaken. In het huidige onderwijsbestel, met uiterst beperkte lestijd voor artistieke of kunstzinnige inhoud, is het wellicht zinvoller om zorgvuldig gekozen muziek te belichten vanuit verschillende invalshoeken, om op die manier leerlingen bewust te maken van de complexe interacties en culturele geschiedenis waarop elke muzikale expressie berust. Dat vraagt naast analyse of historische duiding ook om een actieve exploratie van de luisterattitudes, situaties en omgevingen waarin muziek haar karakteristieke vormen aanneemt. Zowel in de duiding, de keuze van de muziekvoorbeelden als in het actief gidsen doorheen verschillende luisterhoudingen kunnen de expertise en de persoonlijke betrokkenheid van de muziekleraar opnieuw een zachte vorm van autoriteit verwerven. De gepassioneerde muziekleraar kan motiveren door te spreken vanuit de eigen luisterervaring, maar, anders dan meneer D, ook door leerlingen uit te nodigen muzikale ervaringen verbaal te delen en hen daarbij uit te dagen het verbeeldende vermogen van de taal maximaal aan te wenden. In navolging van de vroegromantici hoeft het daarbij niet enkel te gaan om het vangen van muzikale betekenis in woorden, maar loont het de moeite om het 'tekort van de taal' op te zoeken dat tot een vernieuwd luisteren kan inspireren.

Daarmee kunnen we finaal opnieuw de parallel leggen met de feedbackloop die het live samen musiceren of improviseren vooruit stuwt. Anders dan het actieve musiceren of improviseren staat de talige reflectie buiten de muzikale tijd. Haar impact kan dan ook alleen indirect zijn en mist de concreetheid van realtime werkvormen. Anderzijds kan ze precies daardoor het luisteren op een andere wijze voeden. Het

geëngageerde spreken en getuigen over muziek kan nieuwsgierigheid wekken, nieuwe luisteropeningen creëren en bereidheid scheppen om het eigen luisteren te laten infecteren door de luisterervaring van anderen. Het is in die cyclus van luisteren, getuigen, collectief reflecteren en opnieuw luisteren dat zich een open oefenproces aandient dat niet alleen muzikaal is, maar ook poëtisch, intellectueel, sensitief en sociaal.

Bronnen

- Bonds, M. (2006). *Music as Thought. Listening to the Symphony in the Age of Beethoven*. Princeton University Press
- Bonds, M. (2014). *Absolute Music. The history of an idea*. Oxford University Press
- Bundra, J.I. (2006). A Community of Scholars Investigates Music Listening, *Arts Education Policy Review*, 107:3, 5-13
- Canon Cultuurcel. Naar een kwaliteitsvol kunst- en cultuuronderwijs met Cultuur in de Spiegel. Website Cultuurkuur. <https://www.cultuurkuur.be/inspiratie/naar-een-kwaliteitsvol-kunst-en-cultuuronderwijs-met-cultuur-de-spiegel>. Geraadpleegd op 01/08/2020
- Chion, M. (2012). 'The three listening modes'. *The Sound Studies Reader* (pp.48-53). London, Routledge
- Cobussen, M., & Nielsen, N. (2016). Listening. In M. Cobussen, & N. Nielsen, *Music and Ethics*, pp. 13-35. London: Routledge
- Fortuna, S., & Nijs, L. (2019). 'Children's representational strategies based on verbal versus bodily interactions with music: an intervention-based study.' In *Music Education Research*, 22(1). pp.107-127. Routledge
- Hametner, S. (2016). The Art and Freedom of Interpretation. In O. Krämer & I. Malmberg (eds.). *Open Ears – Open Minds. Listening and Understanding Music*, pp. 187-99. Innsbruck: Helbling.
- Heusden, B.v. (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Heusden, B.v. (2015). Arts Education 'after the end of art'. Towards a New Framework for Arts Education. In B.v. Heusden & P. Gielen. *Arts Education Beyond Art. Teaching Art in Times of Change*, pp.153-64. Amsterdam: Valiz
- Kant, I. ([1790] 2009). *Kritiek van het Oordeelsvermogen*. Boom.
- Kramer, L. (2009). The Devoted Ear. Music as Contemplation. In K. C. Moore & L. Kramer, *Musical Meaning and Human Values* (Hfdst. 3). New York: Fordham University Press.
- Krämer, O. (2016). Conceptual Approaches to Listening and Understanding in German Music Education. In O. Krämer & I. Malmberg (eds.). *Open Ears – Open Minds. Listening and Understanding Music*, pp. 221-40. Innsbruck: Helbling.
- Locke, W. & Hoffmann, E.T.A. (1917). Beethoven's Instrumental Music: Translated from E. T. A. Hoffmann's "Kreisleriana" with an Introductory Note. *The Musical Quarterly*, Jan., 1917, Vol. 3, No. 1 (Jan., 1917), pp. 123-133. Oxford University Press.
- Niermann, F. (2016). Guiding to Openness. In O. Krämer, & I. Malmberg (Eds.), *Open Ears – Open Minds. Listening and Understanding Music* (pp. 271-287). Innsbruck: Helbling.
- Reybrouck, M. (2019). Experience as cognition: musical sense-making and the 'in-time/ outside-of-time' dichotomy. In *Interdisciplinary Studies in Musicology 19*, pp. 53-80. Poznan: Adam Mickiewicz University
- Scruton, R. (2011). Cultuur Overdragen. In P. Van Bortel (red.), *Wat heet beschaving* (pp. 26-40). Kapellen: Pelckmans.
- Scholzen, F. S. (2004). *Dissonanzen: Einleitung in die Musiksoziologie*, pp. 14-19 Trier: Universität Trier.
- Small, C. (1998). *Musicking. The meaning of music performing and listening*. Middleton: Wesleyan University Press.
- Stijnen, J. (2016). The construction of meaning in the process of listening to and understanding music. In O. Krämer & I. Malmberg (eds.). *Open Ears – Open Minds. Listening and Understanding Music*, pp. 169-85. Innsbruck: Helbling.
- Stockfelt, O. (2008). Adequate modes of listening. In C. Cox & D. Warner (Eds.). *Audio Culture. Readings in Modern Music*, pp.88-93. Londen: Continuum
- Szedy, P. (2008). *Listen: A history of our Ears*. Fordham University Press

Vlaamse overheid (2020). *Onderwijsdoelen*. Website Vlaamse Overheid.

<https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4840>. Geraadpleegd op 1/8/2020

¹ “One can look at seeing; one cannot hear hearing”. Dertig jaar later formuleerde Duchamp een variatie die erg gelijkend maar op een aantal cruciale punten ook erg verschillend is en de breuk maakt tussen het kijken en andere zintuigen: “One can see looking. Can one hear listening, smell smelling, etc. . . .?” (Szendy, 2008).

² We zouden hier nog onderscheid kunnen maken tussen solistische of begeleidende rollen in meerstemmige muziek, die elk verschillende luisterperspectieven met zich meebrengen.

³ Opnieuw geldt dit vooral voor klassieke muziek of ‘luistermuziek’ waarbij expliciet lichamelijk engagement of vertoon van appreciatie minder onderdeel vormt van de luistercultuur.

⁴ Zie ook het theoretische kader ‘Cultuur in de Spiegel’ dat vandaag gehanteerd wordt door Canon Cultuurcel van het Vlaamse Departement Onderwijs en Vorming.

⁵ Bij de uitgangspunten eindtermen cultureel bewustzijn en culturele expressie van het Vlaamse Departement Onderwijs vinden we volgende formulering: “*Competentie inzake cultureel bewustzijn en culturele expressie omvat begrip en respect voor de manier waarop ideeën en betekenis creatief worden uitgedrukt en gecommuniceerd in verschillende culturen en via een reeks van kunst- en andere culturele expressies. Deze competentie houdt in dat men werkt aan inzicht in en het ontwikkelen en onder woorden brengen van eigen ideeën en een gevoel van plaats en rol in de maatschappij op verscheidene manieren en in verscheidene contexten.*”

⁶ De idealistische esthetica vertrekt vanuit het principe dat eenieder die een kunstwerk aanschouwt, dat werk in de eigen geest moet (re)construeren vooraleer het enig effect kan hebben (Bond, 2006).

⁷ Een voorbeeld van Hoffmann’s vermenging van evocatie en analyse in de bespreking van Beethoven’s vijfde symfonie: “How this marvellous composition carries the hearer irresistibly with it in its ever-mounting climax into the spirit kingdom of the infinite! What could be simpler than the main motive of the first allegro composed of a mere rhythmic figure which, beginning in unison, does not even indicate the key to the listener. The character of anxious, restless longing which this portion carries with it only brings out more clearly the melodiousness of the second theme!-It appears as if the breast, burdened and oppressed by the premonition of tragedy, of threatening annihilation, in gasping tones was struggling with all its strength for air; but soon a friendly form draws near and lightens the gruesome night.” (Locke & Hoffmann, 1917)

⁸ Een eerste invulling van het begrip luisterperspectief wordt aangereikt door de talrijke historische typologieën van luisteraars, gaande van het vroegromantische onderscheid tussen ‘kenners’ en ‘liefhebbers’, tot Theodor Adorno’s omstreden hiërarchische opdeling van luistertypes met onderaan de entertainment-luisteraar en bovenaan de expert-luisteraar (Scholzen, 2004). Meer recente benaderingen onderscheiden luisterperspectieven die te maken hebben met het gebruik van muziek of met luisterfocus (Truax, 2001, Stockfelt, 2008, Chion, 2012). Zie Stijnen (2016) en Hametner (2016) voor enkele praktijkvoorbeelden en werkvormen in onderwijscontext die toelaten mentaal te schakelen tussen verschillende luisterperspectieven. Vanuit het perspectief van deze tekst is het vooral van belang luisterperspectieven te onderzoeken die een zekere mate van plasticiteit vertonen en vooral ook een gerichtheid op het luisteren van anderen (Szendy, 2008).