

Deze scriptie is een examendocument dat na de verdediging niet meer werd gecorrigeerd. Er naar verwijzen in publicaties kan enkel mits schriftelijke toelating van de promotor, vermeld op de titelpagina.



MUZIEK IN'T LAMPEKE

Een onderzoek naar welbevinden en betekenisgeving in een Community music-project

SCRIPTIE, als reflectief luik van de masterproef, aangeboden tot het behalen van
de graad van Master of Arts in de Muziek, afstudeerrichting Muziekpedagogie

door **Andrea MEEUWS**

Promotor: dr. Thomas DE BAETS
Copromotoren: de heer Mathias MOORS en mevrouw Tine CASTELEIN
Artistieke coach: mevrouw Kristien VAN DER STAEY

academiejaar 2015 – 2016

MEMBER OF

**ASSOCIATIE
KU LEUVEN**

Abstract (NL)

Dit onderzoek vond plaats binnen een Community music-context in de Ridderbuurt in Leuven. Ik leidde in het kader van mijn masterproef een Community music-project bij Buurthuis 't Lampeke, een deelwerking van Buurtwerk 't Lampeke die zich inzet voor de maatschappelijk kwetsbare bevolkingsgroep. Hierbij leg ik de link met het onderzoek van Pitteljon (2015) die het project in het kader van haar masterproef opstartte met de intentie bij te dragen aan de sociale cohesie in de buurt.

Het project omvatte wekelijkse muzieksessies die openstonden voor iedereen, echter met de intentie om vooral buurtbewoners te bereiken. Hoewel dit project bedoeld was voor alle leeftijden, waren de deelnemers voornamelijk van een oudere leeftijdscategorie. Deze scriptie heeft dan ook een focus op ouderen. De muzieksessies vonden plaats zowel in ontmoetingslokaal De Dageraad als in het buurthuis in de Ridderbuurt, van november 2015 tot en met april 2016. Samen met de buurtbewoners werd er vocaal en instrumentaal gemusiceerd en geïmproviseerd. Het gevarieerde repertoire, dat uitgekozen werd met inbreng van de deelnemers, bevatte een mengeling van muziekstijlen gaande van anderstalige liederen tot schlager, pop en reggae.

Deze scriptie bestaat uit twee delen: enerzijds een literatuurstudie over Community music en welbevinden, anderzijds de beschrijving van het praktijkonderzoek. In het tweede onderdeel van de literatuurstudie werd onder meer de literatuur, met betrekking tot actief bezig zijn met muziek door ouderen, gekoppeld aan de zes dimensies van Ryffs (1989a, 1989b; Keys & Ryff, 1995) multidimensionaal model van Psychologisch welbevinden.

In het praktijkonderzoek ging ik door middel van een case study, waarin ik zowel participeerde als observeerde, op zoek naar factoren die het gevoel van welbevinden bij de deelnemers tijdens een muzieksessie kunnen bevorderen. Door het analyseren van (1) verslagen in het logboek, (2) transcripties van audio-opnames en (3) transcripties van interviews werd een antwoord gegeven op volgende onderzoeksvraag: *“Welke factoren in een muzieksessie dragen bij aan het welbevinden van deelnemers in een Community music-project?”*. Het antwoord op deze vraag is onderverdeeld in acht categorieën op (1) muzikaal- en (2) sociaal vlak, (3) vlak van competentie en (4) waardering, (5) (uitkijken naar) een toonmoment, (6) (iets nieuws) bijleren, (7) externe factoren en (8) factoren op vlak van mijn eigen pedagogisch handelen. Deze kunnen geïnterpreteerd worden als aandachtspunten voor zowel de Community music-praktijk als het brede muziekpedagogische veld.

In de loop van het tweede semester drong een bijkomende onderzoeksvraag zich op, namelijk: *“Welke betekenis geven deelnemers van een Community music-project aan een muzieksessie?”*. Door middel van een analyse van interviewtranscripties werd een antwoord geformuleerd in volgende zes aspecten: (1) ontspanning en plezier, (2) muzikale interesse, (3) samen iets creëren, (4) een veilige omgeving, (5) eigen inbreng en (6) identiteit. Deze werden gekoppeld aan de literatuur die behandeld werd in het eerste deel.

Abstract (ENG)

This study took place in a Community music context, in a neighbourhood called 'Ridderbuurt' in Leuven, Belgium. In the context of my master thesis, I took over the leading role in a Community music project within the organisation of Buurthuis 't Lampeke. This community centre is part of Buurtwerk 't Lampeke, a community organisation that is committed to the vulnerable population groups within the neighbourhood. This project follows up on Pitteljons (2015) master thesis, who started the project with the intention to contribute to the social cohesion in the neighbourhood.

The Community music project consists a cycle of weekly music sessions, open to the public, but with a particular focus on the local residents. Although people of every age group were welcome, the project attracted primarily older residents.

The music sessions took place in both meeting place De Dageraad and the community house from November 2015 until April 2016. The aim of a music session was to be a place for active music making together: singing, exploration of instruments and improvising. The repertoire that was used was selected with input of the participants. It contains/concludes a mix of several music styles, ranging from songs in foreign languages to pop and reggae.

This master thesis comprises two main parts: on the one hand a literature review that describes Community music as well as well-being, on the other hand a description of the research that has taken place. The second part of the literature review, among other things, connected the literature about active involvement in music by elderly to the six dimensions of Ryff's multi-dimensional model of psychological well-being.

By use of a case study strategy in which I was both participating and observing, I looked for factors that foster a feeling of well-being among the participants during a music session. By analysing (1) reports in the logbook, (2) audio recordings transcriptions of the music sessions and (3) interview transcriptions, an answer was formulated on the next following research question: *"Which factors during a music session foster the feeling of well-being of participants in a Community music project?"* The answer to this question can be outlined by giving eight categories: on a (1) musical and (2) social level, (3) a level of competence and (4) appreciation, (5) looking forward to a small performance, (6) learning, (7) external factors and (8) my own pedagogical skills. All these factors could be interpreted/seen as key points of attention in both the Community music field and the more broader field of music education.

During the second semester an extra research question suggested itself: *"What meaning do participants in a Community music project allocate to a music session?"* By analysing the interview transcriptions, an answer was composed containing six aspects: (1) recreation/enjoyment and fun/pleasure, (2) an intrinsic interest in music, (3) to build/make something together, (4) a safe environment, (5) sense of ownership/personal involvement and (6) identity.

Dankwoord

Er zijn enkele mensen in het bijzonder die ik graag zou willen bedanken omdat ze voor mij een enorme steun zijn geweest bij de realisatie van deze masterproef.

Eerst en vooral zou ik graag alle buurtbewoners bedanken die deelnamen aan dit project. Zij hebben er mee voor gezorgd dat ik met een fijn gevoel terugblik op het gehele traject. Hierbij zou ik graag Sofie Giedts van Buurthuis 't Lampeke bedanken die alles in goede banen heeft geleid en mijn traject opvolgde.

Maar dit eindresultaat had ik niet bereikt moest ik niet kunnen rekenen op volgende docenten. Allereerst zou ik graag mijn promotor Thomas De Baets in de bloemetjes zetten. Hij heeft mij steeds gemotiveerd en ook kon ik steeds bij hem terecht met eender welke vraag. Mijn artistieke coach Kristien Van der Staey ben ik zeer dankbaar omdat ze een enorm grote steun is geweest bij het artistiek luik van deze masterproef. Haar enthousiasme heeft mij enorm gemotiveerd en ik heb veel bijgeleerd door haar vakmanschap. Hiernaast hebben mijn copromotoren Tine Castelein en Mathias Moors mij tot nieuwe inzichten gebracht.

Uiteraard wil ik ook graag Buurthuis 't Lampeke bedanken en alle medewerkers en stagiairs om mij de kans te geven bij hen deze masterproef te realiseren en voldoende ondersteuning te bieden. Ook zou ik graag mijn medestudenten Nele en Anjeliën bedanken die mee hebben gemusiceerd tijdens de Kerstmarkt bij Fabota.

Ik dank eveneens mijn ouders voor hun steun en de kansen die ze me geven alsook mijn vrienden bij wie ik steeds terecht kan.

Tot slot bedank ik de personen die deze scriptie hebben nagelezen.

Inhoudsopgave

Abstract (NL).....	3
Abstract (ENG)	4
Dankwoord.....	7
Inhoudsopgave	9
Inleiding	13
Deel 1 – Literatuurstudie	17
1.1 Community arts.....	17
1.2 Community music.....	19
1.2.1 Definitie	19
1.2.2 De ‘community’ in Community music.....	21
1.2.3 Community music in de praktijk	22
1.2.3.1 Algemeen.....	22
1.2.3.2 Internationale verschillen	23
1.2.4 De community-muzikant.....	27
1.3 Welbevinden	29
1.3.1 Positieve psychologie.....	29
1.3.2 Definitie	30
1.3.3 Hedonistische versus eudaimonische visie	30
1.3.3.1 Hedonistische visie.....	30
1.3.3.2 Eudaimonische visie.....	31
1.3.4 Welbevinden als multidimensionaal fenomeen.....	32
1.3.4.1 Psychologisch welbevinden	33
1.3.5 Toestand van welbevinden	34
1.3.5.1 Voorwaarden tot welbevinden.....	35
1.4 Welbevinden en muziek bij ouderen.....	37

1.4.1 Muziek als bijdrage aan het algemeen welbevinden.....	38
1.4.2 De betekenis van actief bezig zijn met muziek	39
1.4.2.1 Plezier als basisbehoefte	39
1.4.2.2 Zes dimensies van Ryffs (1989a, 1989b; Keyes & Ryff, 1995) Psychologisch welbevinden.....	39
1.4.2.3 Afleiding.....	42
1.4.2.4 Vertraging van het verouderingsproces	42
1.4.2.5 Barrières voor deelname aan muzikale activiteiten	43
1.5 Conclusie deel 1	45
Deel 2 – Praktijkonderzoek.....	47
1.6 Opvolging van een Community music-project bij Buurthuis 't Lampeke.....	47
1.7 Onderzoeksontwerp	49
1.7.1 Case study.....	49
1.7.2 Onderzoeksmethodologie	50
1.7.2.1 Data-verzameling.....	50
1.7.2.2 Data-analyse onderzoeksvraag A	52
1.7.2.3 Onderzoeksvraag B	53
1.8 Resultaten.....	55
1.8.1 Onderzoeksvraag A	55
1.8.1.1 Muzikaal aspect.....	55
1.8.1.2 Sociaal aspect.....	58
1.8.1.3 Competentie.....	61
1.8.1.4 Waardering.....	62
1.8.1.5 (Uitkijken naar) een toonmoment.....	63
1.8.1.6 (Iets nieuws) bijleren	64
1.8.1.7 Externe factoren	64
1.8.1.8 Ikzelf als leider van een Community music-project.....	64

1.8.2 Onderzoeksvraag B	66
1.8.2.1 Ontspanning en plezier	66
1.8.2.2 Muzikale interesse.....	67
1.8.2.3 Samen iets creëren.....	67
1.8.2.4 Een veilige omgeving	68
1.8.2.5 Eigen inbreng.....	68
1.8.2.6 Identiteit.....	68
1.9 Conclusie deel 2	71
Besluit.....	75
Referentielijst	81
Lijst met afbeeldingen.....	87
Bijlagen (op cd-rom)	89

Inleiding

Deze scriptie zou hoogstwaarschijnlijk een heel ander onderwerp gehad hebben, moest Elisabeth Pitteljon (2015) niet voorgesteld hebben om het Community music¹-project in het kader van haar masterproef op te volgen. Vorig academiejaar startte ze dit project in de Ridderbuurt in Leuven. Dit deed ze bij Buurthuis 't Lampeke, een deelwerking van Buurtwerk 't Lampeke die zich inzet voor maatschappelijk kwetsbare mensen binnen en buiten de Ridderbuurt tegen de bestrijding van kansarmoede en sociale uitsluiting. Elisabeth ging op wekelijkse basis muzikaal aan de slag met geïnteresseerde buurtbewoners. De muzieksessies waren gratis en stonden voor iedereen open, maar het waren vooral de oudere buurtbewoners die deelnamen aan het project. Sofie Giedts, een medewerker van het buurthuis, coördineerde dit project. Ze volgde mijn traject op en woonde ook enkele sessies bij. Verder in deze scriptie zal ik haar dan ook gewoon bij haar voornaam noemen. Ik zal dit ook doen bij Kristien Van der Staey, mijn artistieke coach die ook enkele sessies bijwoonde.

Haar stageperiode was afgelopen en Buurthuis 't Lampeke keek uit naar een opvolger voor dit project. Ik was niet meteen wild enthousiast over het idee dat ik dit project zou verderzetten. Ik had namelijk tot dan altijd het idee dat ik graag met jonge kinderen en jongeren zou werken, ook in het kader van mijn masterproef. Toch neemt de nieuwsgierige ik in mij steeds de bovenhand, die steeds voor het onbekende zal kiezen en die net dát zal doen dat buiten de eigen veilige comfortzone ligt. Het heeft me dus niet veel tijd gekost om te beslissen dit project verder te zetten, en wel om de volgende vijf redenen.

De eerste reden om voor de verderzetting van het CM-project te kiezen was dat muziekeducatie buiten het formele muziekonderwijs mij enorm aanspreekt en vooral het onvoorspelbare aspect bij CM. De tweede reden is dat CM op dat moment vrij nieuw en onbekend was voor mij. Een derde reden is omdat het werken met ouderen ook nieuw was voor mij. Jezelf uitdagen door iets te doen dat buiten je eigen comfortzone ligt, kan je in mijn ogen als mens enkel maar doen groeien. Ten vierde sprak het sociale aspect mij aan namelijk werken met buurtbewoners en iets kunnen betekenen voor hen. De vijfde en laatste reden is dat ik mij steeds probeer open te stellen voor het brede muziekpedagogische veld. Deze masterproef is dan ook een verruiming van zowel mijzelf als toekomstig muziekpedagoog én als mens. Jezelf willen uitdagen, willen weten wat er aan de andere kant van de horizon ligt en af en toe eens risico's durven nemen zijn naar mijn mening dan ook essentieel bij de realisatie van een masterproef.

Met het CM-project wilde Pitteljon (2015) bijdragen aan de sociale cohesie in de Ridderbuurt, waarbij ze de psychologische basisbehoeften volgens Deci en Ryan (2000, in Pitteljon, 2015) als uitgangspunt nam. Meer specifiek ging ze op zoek naar de betekenis van de psychologische basisbehoeften in een CM-project. Het onderzoek resulteerde in een aantal aandachtspunten voor de basisbehoeften relatie,

¹ Community music zal in het vervolg van deze tekst aangeduid worden als CM.

competentie en autonomie. Bovendien concludeerde ze dat de basisbehoefte *to have fun* (Glasser, 1986) opvallend aanwezig was in haar praktijkonderzoek en zag ze dit als een mogelijke piste voor verder onderzoek binnen de CM-praktijk.

Volgens Glasser (1986) is *to have fun* een van onze vijf basisbehoeften, naast *to survive and reproduce, to belong and love, to gain power* en *to be free*. Het ervaren van plezier wordt vaak niet als een basisbehoefte beschouwd (Glasser, 1986): *“Most people, after some thought, have no difficulty accepting that love, power and freedom are as basic as the need to survive. They might, however, question my claim that fun is a basic need”* (p. 28). De overtuiging dat het ervaren van plezier wél een basisbehoefte is, heb ik dan ook als uitgangspunt genomen voor deze masterproef. Hiermee ga ik terug naar wat volgens mij de essentie is van het project, namelijk het aanbieden van een plezierige activiteit voor buurtbewoners en Pitteljons (2015) intentie om bij te dragen aan de sociale cohesie in de buurt.

Mijn nieuwsgierigheid ging uit naar wat nu net maakt dat buurtbewoners een fijne tijd beleven tijdens een muzieksessie en wat maakt dat ze zich goed in hun vel voelen, om hier in de toekomst meer aan tegemoet te kunnen komen, zowel in de CM-praktijk als in het brede muziekpedagogische veld. Meer specifiek ging ik op zoek naar wat bijdraagt aan het welbevinden van deelnemers tijdens een muzieksessie, door een antwoord te vinden op volgende onderzoeksvraag: *“Welke factoren in een muzieksessie dragen bij aan het welbevinden van deelnemers in een Community music-project?”* Dit deed ik door volgende data te verzamelen en te analyseren: (1) verslagen in het logboek, (2) transcripties van audio-opnames en (3) transcripties van interviews.

Ik stelde vast dat enkele deelnemers toch bijna wekelijks deelnamen, ondanks dat de sessies vrijblijvend waren en er dus geen verplichte aanwezigheid was vereist. Zelfs wanneer ze zich niet 100 procent in hun nopjes voelden, ziek of sterk verkouden waren of geen volledige sessie konden blijven wegens andere verplichtingen, waren deze deelnemers aanwezig. Ook liep niet elke sessie van een leien dakje. Dit waren allemaal sterke signalen (voor zowel Kristien, Sofie en mezelf) die onze vermoedens bevestigden dat de sessies misschien wel eens heel bijzonder zouden kunnen zijn voor de buurtbewoners. In de loop van het tweede semester heb ik daarom gekozen voor een bijkomende onderzoeksvraag, die op zoek gaat naar wat een muzieksessie zou kunnen betekenen voor de buurtbewoners. Deze onderzoeksvraag luidt als volgt: *“Welke betekenis geven deelnemers van een Community music-project aan een muzieksessie?”*. Om hierop een antwoord te kunnen vinden heb ik twee constante deelnemers na afloop geïnterviewd. Deze antwoorden heb ik vervolgens gekoppeld aan de betekenis die ouderen volgens literatuur geven aan actief bezig zijn met muziek.

Men zou zich de vraag kunnen stellen of het interviewen van ‘maar’ twee deelnemers wel representatief is in een onderzoek naar welbevinden en betekenisgeving. Bij deze zou ik dit argument graag weerleggen met het feit dat er in de hele reeks muzieksessies drie constante deelnemers waren. Om een goed beeld te krijgen van het onderzoek zou de lezer van deze scriptie zich bewust moeten zijn van het feit dat het aantal aanwezige deelnemers per muzieksessie varieerde van één tot zes deelnemers, met een gemiddelde van drie deelnemers per sessie. Hierbij reken ik eventuele begeleiders en stagiaires niet mee.

Het praktijkonderzoek omvat muzieksessies op wekelijkse basis van november 2015 tot en met april 2016 in ontmoetingslokaal De Dageraad van het Vriesenhof, een sociale woonwijk die zich bevindt in de Ridderbuurt in Leuven. Ikzelf leidde de sessies en om meer buurtbewoners te bereiken, heb ik in de loop van februari samen met Sofie besloten om de sessies door te laten gaan in het buurthuis. Het betreft een totaal van achttien sessies, waarvan de laatste zeven plaatsvonden in het buurthuis. Er werd zowel vocaal als instrumentaal gemusiceerd en soms al eens geïmproviseerd. Het repertoire werd gekozen met inspraak van de deelnemers en omvat zowel bekende als onbekende liederen. Ook werd er geëxperimenteerd met klank door het instrumentarium uit te breiden met keukenmateriaal.

Het eerste deel van deze scriptie is een literatuurstudie over CM enerzijds en welbevinden anderzijds. Omdat het me relevant leek om te weten waar CM vandaan komt, heb ik ook Community arts opgenomen in deze scriptie, alvorens ik verderga met de uitdieping van het begrip CM. Bij welbevinden maak ik een onderscheid tussen interpretaties van het begrip welbevinden enerzijds en muziek en welbevinden bij ouderen anderzijds. De keuze om mijn literatuur af te bakenen tot literatuur over ouderen heb ik gemaakt, doordat enkel oudere buurtbewoners deelnamen aan de sessies. Het tweede deel van deze scriptie omvat de beschrijving van het praktijkonderzoek. Hierbij maak ik een onderscheid tussen onderzoeksvraag A, namelijk *“Welke factoren in een muzieksessie dragen bij aan het welbevinden van deelnemers in een Community music-project?”* en onderzoeksvraag B die er gedurende het academiejaar is bijgekomen, namelijk *“Welke betekenis geven deelnemers van een Community music-project aan een muzieksessie?”*. Vervolgens ga ik verder met de resultaten van het onderzoek bij onderzoeksvraag A en aansluitend die van onderzoeksvraag B. Hierna ga ik verder met een conclusie en tot slot het besluit.

Ik hoop dat mijn bevindingen een leidraad kunnen zijn voor iedereen die ooit met de CM-praktijk in aanraking komt en dan met ouderen in het bijzonder. In de vorm van enkele aandachtspunten beschrijf ik waar je als leider van een CM-project best rekening mee kunt houden voor het bekomen van een optimaal gevoel van welbevinden bij deelnemers. In het brede muziekpedagogische veld zijn deze aandachtspunten echter ook toepasbaar. Een muziekpedagoog zou immers steeds moeten begaan zijn met het welbevinden van de mensen waarmee hij werkt.

Deel 1 – Literatuurstudie

1.1 Community arts

Community music is samen met Community dance, Community video, Community drama en Community theater in de jaren 70 ontstaan vanuit de Community arts²-beweging in het Verenigd Koninkrijk (Higgins, 2012). Alvorens dieper in te gaan op Community music, heb ik ervoor gekozen om een beeld te schetsen van de tijd waarin het is ontstaan.

De roots van CA liggen bij de artistiek- en sociaal experimentele periode tijdens de late jaren 60 (Matarasso, 2013). Ze is geleidelijk ontstaan en kent geen exact begin (Kelly, 1984). De beweging maakte deel uit van de tegencultuur die in de jaren 60 ontstond als kritiek op het Westerse kapitalisme (Higgins, 2012). Kelly (1984) spreekt over drie groepen die de CA mee vorm hebben gegeven.

Ten eerste waren er in de jaren 60 een aantal (voornamelijk jonge) artiesten die op een voor die tijd niet-traditionele manier zijn gaan werken (Kelly, 1984). Men wilde kunst maken mét het publiek in plaats van kunst vóór het publiek zoals dit tot dan altijd het geval geweest was (Crehan, 2011). Er werd vastgesteld dat het meer effect had wanneer er een artistiek element toegevoegd werd en dus experimenteerde men er op los. Zo ontstonden er ‘arts labs’: plaatsen waar het gewone volk een stem had in het doorbreken van beperkingen in sociale structuren en systemen. Het volk kon op deze manier allerlei zaken aankaarten zoals bijvoorbeeld een tekort aan huisvesting. De focus was hier het creëren van nieuwe vormen van expressie. Kunst werd een middel voor de lokale bevolking om na te denken over bepaalde zaken en hun zelfbedachte projecten uit te werken (Kelly, 1984).

Ten tweede distantieerden een aantal geschoolde kunstenaars zich van de traditionele galerij-kunst. Naast het gewoonlijke elitaire kunstpubliek wilden ze ook het gewone volk bereiken, door bijvoorbeeld kunst te ontwerpen voor openbare plaatsen. Ten derde kwam er in de politiek een tendens op gang waarbij men het belang van creativiteit begon in te zien (Kelly, 1984).

Hoewel het begrip CA in de jaren 70 meer en meer bekend en erkend werd binnen de kunstwereld, bleef het een ietwat vaag begrip (Crehan, 2011). Volgens Kelly (1984) heeft de CA geen duidelijk omschreven theoretisch kader met als gevolg een beweging die *“has staggered drunkenly from one direction to another”* (p. 2). Ze heeft geen duidelijke strategie ontwikkeld die haar doelen nastreeft.

² Community arts zal in het vervolg van deze tekst aangeduid worden als CA.

Zonder theoretisch kader bevond de beweging zich in een vrij zwakke positie (Kelly, 1984), bijvoorbeeld tegenover subsidiërende instanties. Door de vaagheid van algemeen aangenomen definities, zorgden politieke en subsidiërende instanties dat de inbreng van de bezielers van de CA-beweging verloren ging.

De term CA wordt (vooral in de Verenigde Staten en Australië) soms vervangen door de term *community cultural development* (Higgins, 2012). Met de term CA bedoelt men dan recreatieve kunstzinnige activiteiten, zonder de intentie sociale transformatie te bekomen (Higgins, 2012). Ondertussen zijn CA en *community cultural development* overkoepelende termen geworden die allerhande kunstdisciplines bevatten (Higgins, 2012). Begin jaren 90 werd de term CA geleidelijk aan vervangen door de term *participatory arts* (Matarasso, 2013).

Het huidige veld van de CA strekt zich ver uit en maakt het moeilijk om dergelijke praktijken te kaderen in een geheel (Dewhurst, 2012). Volgens Dewhurst (2012) circuleren er verschillende benamingen zoals *community cultural development*, *arts-based community development*, *public pedagogy* en *social justice art education*. Dit rijtje vul ik aan met termen als *community-based art* (Angus, 2002) en *socially engaged art* (Kester, 2005).

1.2 Community music

1.2.1 Definitie

Volgens Higgins (2012) is het gebruik van de term Community Music³ recent in populariteit gestegen, maar toch is er nog heel wat verwarring over wat de term nu precies inhoudt. Documentatie over- en de erkenning van CM is vrij recent (Veblen, 2013). CM is vooral beschreven in het Engels (Veblen & Olsson, 2002).

Volgens Veblen en Olsson (2002), die een poging hebben ondernomen om een internationaal overzicht te geven van CM, zijn er enorm veel verschillende definities in omloop. Sommige bronnen definiëren alle vormen van musiceren als CM, terwijl anderen net die elementen definiëren wat CM zo uniek maakt (Veblen, 2013). Het is eenvoudiger om de kenmerken van CM of de domeinen waarop het zich afspeelt te beschrijven, dan een definitie te geven (Willingham, 2014).

Sceptici beweren dan weer dat er helemaal niets bestaat zoals CM en anderen beweren dan weer dat CM gewoon een ander woord is voor muziekonderwijs dat zich buiten het formele muziekonderwijs afspeelt (Veblen, 2004). Silverman (2004) vraagt zich bijvoorbeeld af waarom sommigen de behoefte hebben om een onderscheid te maken tussen CM en ‘school music education’: *“Is it possible that “community music” is simply a way of “dressing” music teaching-and-learning in different clothes? All musics belong to communities, and all community music workers, trainers, and teachers are involved in variations on a theme: sharing music, in one way or another”* (pp. 3-4). Volgens Veblen en Olsson (2002) heeft de mens altijd al muziek gemaakt in groep en is CM dus niets nieuws. Wat wél nieuw is, is de interesse voor het veld vanuit de academische wereld, alsook recente internationale initiatieven (Veblen & Olsson, 2002).

Iets wat in elke definitie terugkomt, is dat CM gaat over mensen die muziek maken en dat CM-activiteiten gebaseerd zijn op de veronderstelling dat iedereen het recht en vermogen heeft om muziek te maken en hiervan te kunnen genieten (Veblen & Olsson, 2002). De Community Music Activity Commision van ISME, een internationaal netwerk voor CM-activiteiten, benadrukt dit in de eerste zin van haar visie: *“We believe that everyone has the right and ability to make, create, and enjoy their own music”*⁴. Bij CM ligt de nadruk op actieve deelname: zowel het creëren en improviseren van muziek, als performing (Veblen & Olsson, 2002).

Ook Koopman (2007) bevestigt dit. Volgens hem is CM in de eerste plaats een mogelijkheid voor mensen om deel te nemen aan gezamenlijke muziekactiviteiten. Kenners zijn het eens over drie

³ Community music zal in het vervolg van deze tekst aangeduid worden als CM.

⁴ www.isme.org/our-work/commissions-forum/community-music-activity-commission-cma

eigenschappen van CM: (1) *collaborative music making*, (2) *community development*, en (3) *personal growth*. Meestal gaat het hier om actieve vormen van musiceren.

Veblen (2013) geeft een heel brede omschrijving van het begrip, waarbij ze tevens benadrukt dat CM te maken heeft met leren: “*CM consists of, but is not limited to, informal music making, which includes teaching and learning dimensions. These activities weave their way through amateur and professional, formal and informal, institutional and non-institutional contexts. Projects may be occasional, one-time, or ongoing. Thus, the CM tapestry is local, personal, political, multifaced, and, above all, fluid.*” (p. 1)

Higgins (2012) heeft het dan weer over drie perspectieven van CM: “(1) *music of a community*, (2) *communal music making* en (3) *an active intervention between music leader or facilitator and participants*” (p. 3). Bij (3) wordt er musiceren in groep bedoeld buiten het formele onderwijs door middel van een ervaren muzikant. Higgins neemt dit derde perspectief als zijn definitie voor CM. CM is volgens hem het aanbieden van musiceren in groep door een ervaren muzikleider met een bepaalde intentie. Toch is er volgens Veblen en Olsson (2002) geen duidelijkheid over het doel van CM-activiteiten. Het zou kunnen dat muziek maken het enige doel is of dat dit één van meerdere doelen is. Met het formele onderwijs bedoelt Higgins (2012) scholen en andere instellingen met vooraf opgestelde curricula. Community activiteiten zijn meestal niet gebonden aan een bepaald voorgeschreven ‘curriculum’ (Veblen, 2004). Hierdoor bestaan de gebruikte didactische methodes meestal uit een mix van orale, experimentele, conservatieve, spirituele of analytische elementen (Veblen, 2004).

Vaak zijn CM-activiteiten een alternatief voor muziek op school. Muzieklerkrachten op school moeten zich houden aan bepaalde standaarden en controle over hun studenten in de vorm van testen. Zo slagen studenten én leerkrachten er niet meer in om voldoening te halen uit de muzikale ervaring. Als gevolg hebben meerdere muzieklerkrachten hun eigen lessenspakket opgericht op zelfstandige basis, of geven ze les binnen een CM context. Bij CM wordt er constructieve feedback gegeven en houdt men zich dus niet bezig met (formele) evaluatie (Veblen, 2004).

Improvisatie heeft volgens McKay (2005) een grote rol gespeeld in de evolutie van CM. Drummer John Stevens was als muzikant én leraar een belangrijk figuur in de evolutie van CM in Engeland. Jarenlang was hij lid van een band die experimenteerde met free jazz en bovendien gaf hij de eerste improvisatiewerkshops in Engeland. Hij gaf workshops binnen communities en deed onder andere activiteiten met kinderen op school. Experimenteren en ‘musical change’ zijn voor Stevens erg belangrijk: “*If people become more familiar with change, then automatically they become more tolerant as people*” (p. 64).

Stevens nam onder andere het initiatief om met het National Jazz Centre van London aan straathoekwerk te doen. Hieruit is in 1983 Community Music⁵ ontstaan (McKay, 2005), de oudste (regionale) organisatie voor CM in het Verenigd Koninkrijk die kansen biedt aan jongeren van alle achtergronden voor de toegang tot- en de participatie aan creatief musiceren. *Asian Dub Foundation* uit Farringdon, East End, een achtergestelde wijk van London, is zo'n band die is ontstaan uit deze organisatie. Ze zijn ondertussen uitgegroeid tot een groot succes (Hutnyk, 2000).

1.2.2 De 'community' in Community music

Communities kunnen op allerhande zaken gebaseerd zijn zoals etniciteit, religie, geslacht en politiek. Ze kunnen zich bevinden in dorpen, steden en zelfs op het internet. De term 'community' is zowel problematisch als krachtig en het onthult al een tipje van de sluier over de belangrijkste kenmerken van CM (Higgins, 2012). Volgens Higgins (2007) bevat *community* etymologisch een tegenstelling: *commun* (= gemeenschappelijk) en *comme-un* (= als één geheel), zoals een stadsomwalling die inwoners tegen buitenstaanders beschermt. Er is zowel een individuele verantwoordelijkheid van de deelnemers tegenover de groep, alsook een gevoel van wederzijdse verantwoordelijkheid van de groep tegenover het individu (Veblen & Olsson, 2002).

CM-activiteiten zijn inclusief (Willingham, 2014) en dit is volgens Higgins (2007) een "*act of hospitality*" (p. 281). Volgens Higgins (2012) houdt *hospitality* (gastvrijheid) alle belangrijkste kenmerken van CM in. Zoals we ook zien in het Frans (*hospitalité*) en in het Latijn (*hospitalitas*), wordt het woord algemeen gebruikt voor het vriendelijk in ontvangst nemen van onbekenden, gasten en nieuwe ideeën. Een "*act of hospitality*" (p. 281), volgens Higgins (2007), is een verwelkomend gebaar van de community-muzikant naar de persoon die wil deelnemen en dit noemt hij de "*welcome*" (p. 283). De "*welcome*" is een uitnodiging naar de potentiële deelnemer: een uitnodiging om erbij te horen, je maakt tijd voor de andere (Higgins, 2012).

Etymologisch komt *hospitality* voort uit *hospes*. Dit betekent *gast* maar ook *vijand* of *vijandigheid*. Gastvrijheid heeft dus steeds te maken met een drempel die we oversteken. Wanneer we iemand verwelkomen in een groep, doen we dit door vragen te stellen. "Wie ben je?", "Welk instrument bespeel je?" en "Heb je dit al eerder gedaan?" zijn enerzijds zeer normale vragen, maar het is anderzijds ook een ondervraging van de nieuwe 'gast' (Higgins, 2007). *Community* kan hier dan gezien worden als een nieuw

⁵ www.cmsounds.com/

individue die in de groep komt. Er ontstaat transformatie, die volgens Higgins (2007) centraal zou moeten staan in CM en wat volgens hem aan de basis ligt bij community arts.

Vooraf “*unconditional hospitality*” (p. 283) (= onvoorwaardelijke gastvrijheid) is van belang bij CM (Higgins, 2007). Hiermee bedoelt Higgins (2012) dat de community-muzikant zich steeds zal aanpassen aan onvoorziene omstandigheden. De community-muzikant wordt even verrast, maar daarna wordt plaatsgemaakt voor nieuwe mogelijkheden: “*In short, unconditional hospitality embraces a future that will surprise and shatter predetermined horizons*” (p. 140).

1.2.3 Community music in de praktijk

1.2.3.1 Algemeen

Volgens Veblen (2004) bereikt CM een “*extremely wide range of participants*” (p. 3). Binnen CM wordt er gewerkt met mensen van alle leeftijden, dus zowel met jonge kinderen alsook met ouderen en er zijn zelfs projecten waarbij men binnen één project aan de slag gaat met een mix van verschillende generaties (Veblen & Olsson, 2002). Er is een nauwe samenwerking met het sociaal werk: er wordt vaak gewerkt met benadeelde groepen of individuen. Dit kan gaan van projecten met kansarme jongeren, projecten in gevangenissen tot projecten in ziekenhuizen of zorgcentra. Sociale en persoonlijke groei is hierbij even belangrijk als de muzikale groei (Veblen & Olsson, 2002). Er bestaan projecten met immigranten, verschillende culturen en politieke- of religieuze standpunten (Veblen, 2004) en andere projecten bieden dan weer puur esthetische ervaringen. Door deze verscheidenheid werkt men binnen het veld met een ongelooflijk arsenaal aan verschillende muziekgenres.

Een internationaal netwerk voor CM is de *Community Music Activity Commission* (CMA)⁶, één van de zeven commissies onder ISME, een overkoepelend internationaal netwerk voor muziekeducatie. In Australië is er het *Community Arts Network* (CAN)⁷ en in de Verenigde Staten is er de *Adult & Community Music Education Special Research Interest Group* (ACME SRIG)⁸, een netwerk dat zich bezighoudt met het promoten van onderzoek naar CM en dat onder de *National Association for Music Education* (NAfME)⁹ valt, het overkoepelende netwerk voor muziekeducatie in de Verenigde Staten.

⁶ Voor meer informatie, zie www.isme.org/our-work/commissions

⁷ Voor meer informatie, zie www.canwa.com.au/about/

⁸ Voor meer informatie, zie <https://acmesrig.wordpress.com/>

⁹ Voor meer informatie, zie www.nafme.org/about/

Azië heeft het *Asia Pacific Community Music Network* (APCMN), een netwerk dat tot ISME behoort¹⁰. In Europa is er het *Nordic Music Committee* (NOMUS)¹¹, het overkoepelende netwerk in Scandinavië voor Zweden, Finland, Noorwegen, Denemarken en IJsland en er is *Sound Sense*¹² in het Verenigd Koninkrijk (Veblen & Olsson, 2002).

1.2.3.2 Internationale verschillen

CM wordt op allerlei manieren geïnterpreteerd. Literatuur in verband met CM is beperkt en beperkt zich vaak tot het beschrijven van één of meerdere CM-projecten. Veblen en Olsson (2002), Elliott, Messenger, Silverman & Veblen (2013) en Veblen (2004) geven een globaal overzicht van CM in de wereld. Wat volgt is een weergave van de verscheidenheid aan interpretaties van het begrip CM, waarbij ik mij beperk tot het Verenigd Koninkrijk, Scandinavië, Noord-Amerika, Australië en Nieuw-Zeeland, Oost-Azië en Afrika.

Europa: Verenigd Koninkrijk

Volgens Higgins (2007) komt CM (zoals men het in het Verenigd Koninkrijk interpreteert) voort uit de Community arts-beweging in de vroege jaren 70. Het wordt er volgens Creech (2010) geassocieerd met “*collaborative music making outside of formal educational contexts*” (p. 314). Ook verstaat men onder dit begrip muziekeducatie binnen een meer formele context, waarbij een community-muzikant aan de slag gaat in bijvoorbeeld een school. Het houdt volgens haar allerlei door muzikanten geleide workshops en activiteiten in, “*guided by the principles of access to music making for all, equality of opportunity, participation and inclusiveness*” (p. 314). Vanaf de stichting van de organisatie *Youth Music* in 1999 werd CM formeel erkend binnen het Verenigd Koninkrijk (Creech, 2010). Dit is een nationale organisatie die investeert in muziekprojecten met kinderen en jonge mensen in moeilijke situaties¹³. In Engeland en Wales zijn *Youth Music Action Zones*, regio's met jongeren die kampen met sociale en economische armoede (Creech, 2010). Met het initiatief *Wider Opportunities*¹⁴ wil de Engelse overheid alle kinderen jonger dan 11 jaar de kans geven om een instrument te leren. Een aantal hogescholen en universiteiten biedt opleidingen aan tot community-muzikant (Veblen & Olsson, 2002).

¹⁰ Voor meer informatie, zie <http://apcmn.edublogs.org/about/>

¹¹ Voor meer informatie, zie http://dvm.nu/periodical/ns/ns_1995/ns_1995_03/nomus-nordic-music-committee-9/

¹² Voor meer informatie, zie www.soundsense.org/metadot/index.pl

¹³ www.youthmusic.org.uk/assets/files/REOs/Youth%20Music%20in%20the%20West%20Midlands.pdf

¹⁴ <http://lovemusictrust.com/wp-content/uploads/2015/03/Wider-Opps-Handbook-final.pdf>

De term CM wordt zelden gebruikt in Scandinavië. Toch zijn er allerhande activiteiten die we onder CM zouden kunnen plaatsen (Bergman & Lindgren, 2014). Volgens Veblen en Olsson (2002) heeft men in Scandinavië “*a top-down approach to funding CM projects, in which national governments enable local communities to strengthen local musical initiatives*” (p. 738). Op nationaal of regionaal niveau steunen organisaties die samenwerkingen aangaan met openbare- of muziekscholen. Muziekgroepen die zich bezighouden met ‘non-mainstream’ muziek zoals avant-garde, jazz, heavy metal of etnische muziek worden daarentegen volgens Veblen en Olsson (2002) zelden gesteund door de overheid. In de jaren 30 zijn de eerste CM-scholen opgericht (Veblen, 2004). Karlsen, Partti, Solbu en Westerlund (2013) geven zes vormen van CM in Scandinavië. Scandinavië heeft een groot net (1) gemeentelijke en stedelijke muziek- en kunstscholen. Ze bieden voor een redelijke prijs lessen aan voor schoolgaande jeugd. In Finland moeten potentiële studenten een toegangsproof afleggen, maar meestal kan iedereen, mede door een ‘access for all’ mentaliteit in Scandinavië lessen nemen. Er zijn (2) ‘intergenerationele’ activiteiten voor kleuters of peuters en ouders. Dit zijn activiteiten bedoeld om onder andere de band tussen ouders en kind te versterken. *Musikk fra livets begynnelse*¹⁶ is een voorbeeld van een professionele landelijke organisatie in Noorwegen gericht op kinderen en hun ouders van 0 tot 6 jaar. Scandinavische landen hebben een lange (3) koortraditie, gaande van amateur- en kerkkoren tot semi-professionele en professionele ensembles. Er zijn ook koren voor mensen die zichzelf zien als ‘niet-muzikaal’ of van zichzelf zeggen dat ze niet kunnen zingen. *Kör för alla*¹⁷ is een Zweeds koor dat zich richt op deze doelgroep door het geven van zowel stemtechniek als theorie rond het zingen. Voor toegang tot het koor wordt er inschrijvingsgeld betaald. Vooral Noorwegen heeft een traditie in (4) harmoniegroepen voor jonge kinderen en adolescenten en er zijn (5) folkmuziekgroepen voor het behoud van muzikaal cultureel erfgoed. Ook zijn er enorm veel koren en ensembles verbonden aan (6) de kerk in Scandinavië. Dit kan gaan van traditionele kerkmuziek en brassbands tot gospel en zelfs pop en rock. Bergman en Lindgren (2014) hebben het over het welgekende *El Sistema* als een vorm van CM in Zweden.

¹⁵Met deze term bedoel ik zowel Denemarken, Finland, Noorwegen en Zweden (in het Engels vertaald als ‘Scandinavia’) als het grotere geheel, vertaald als de ‘Nordic countries’, met toevoeging van IJsland, Groenland, de Faeröer eilanden en Åland. In literatuur over CM bedoeld men het grotere geheel van de ‘Nordic countries’. Het Nederlands heeft hier geen duidelijke vertaling voor.

¹⁶ Voor meer informatie, zie: www.musikkfralivetsbegynnelse.no/medlemmer/foreldre/hvem-er-vi/

¹⁷ Voor meer informatie, zie <http://korforall.se/>

Noord-Amerika

Volgens Leglar en Smith (2010) is CM in de Verenigde Staten “*carried on solely for cultural transmission and/or for social and entertainment purposes*” (p. 348). CM-activiteiten in de Verenigde Staten worden door hen onderverdeeld in drie categorieën: (1) *community music schools*, (2) *community music performance organisations* en (3) *ethnic/preservation groups*. Onder CM-scholen verstaat men zowel individuele op zichzelf staande scholen alsook scholen die lid zijn van een van de National Guild for Community Arts Education, vroeger onder naam van de National Guild of Community Schools of the Arts¹⁸. Deze scholen bieden instrumentlessen aan voor jong en oud (Veblen, 2004). Meestal wordt er in de scholen die niet verbonden zijn met de National Guild gebruikt gemaakt van genres buiten het formele muziekonderwijs zoals folk en pop (Bush & Krikun, 2013). Onder *community music performance organisations* (Leglar & Smith, 2010) verstaat men onder andere community-orkesten, -bands en -koren. Deze zijn “*extremely common*” (p. 350) in de Verenigde Staten (Leglar & Smith, 2010): “*organised community activities dedicated predominantly to music-making, but many times with an educational component*” (p. 350). Er bestaan ook regionale groepen zoals de North Georgia Community Band. Onder de derde categorie verstaat men (1) het beoefenen van traditionele folk- en etnische muziek die nog steeds wordt gebruikt binnen bepaalde ‘communities’ of volkeren en deel uitmaakt van het dagelijks leven en (2) het doen heropleven van muziek die niet meer actueel wordt gebruikt in een bepaalde regio, puur uit interesse of voor haar historische waarde (Leglar en Smith, 2010). Steun vanuit de overheid voor Community arts-organisaties in de Verenigde Staten is zeer beperkt (Leglar & Smith, 2010).

Australië en Nieuw-Zeeland

In tegenstelling tot sommige andere continenten, is CM in Australië volgens Veblen en Olsson (2002) wél goed georganiseerd. Sinds 1978 maakt de overheid budget vrij voor de coördinatie van CM (Harrison, 2010). Ook heeft het een aantal community-centrums, een opleiding aan de universiteit (Veblen en Olsson, 2002) en het nationaal netwerk *Music in Communities Network*¹⁹. Toch is het door de geografische isolatie en culturele diversiteit volgens Bartleet, Brunt, Tait en Threlfall (2013) niet eenvoudig om CM in Australië en Nieuw-Zeeland te kaderen. CM in Australië en Nieuw-Zeeland wordt algemeen gezien als een activiteit in groep waar mensen samen komen om te participeren in een

¹⁸ <http://special.lib.umn.edu/findaid/xml/sw0039.xml>

¹⁹ Voor meer informatie, zie <http://musicincommunities.org.au/home/about10>

proces van muziek maken. Dit houdt zowel spelen als luisteren, kijken, bewegen, creëren en het maken van opnames in (Bartleet, Brunt, Tait & Threlfall, 2013).

Drie belangrijke thema's die CM in deze regio weerspiegelen volgens Bartleet et al. (2013) zijn (1) *place-making*, (2) *social inclusion* en (3) *inspired and inspiring individuals*. Place-making houdt in dat CM een sterke connectie heeft met mensen, plaatsen en relaties en interacties tussen plaatsen en communities. Sociale inclusie houdt in dat men niemand wil uitsluiten en dat iedereen kan en mag deelnemen aan CM. Een voorbeeld van CM in Nieuw-Zeeland is volgens Bartleet et al. (2013) het Cuba Street Carnival in Wellington, Nieuw-Zeelands' grootste CM-festival. Het is een gratis festival dat plaatsvindt op straat waarbij zowel 'community-muzikanten' als professionelen op het podium staan. 'community-muzikanten' worden hier dan volgens mijn interpretatie gezien als mensen die samen muziek maken in 'communities'. Het festival is een samenwerking op lokaal niveau tussen de organisatie, het bestuur, sponsors, performers en publiek.

Oost-Azië

Volgens Leung, Shiobara en Yau (2013) is CM in Oost-Azië "*popular, plentiful and protean*" (p. 99). Leu et al. (2013) beschrijven een modern Chinees community-orkest in Hong Kong. Al het organisatorisch en administratief werk wordt door de orkestleden zelf gedaan, er is geen hulp van buitenaf. *Kinseikai* is een groep "min'yo" zangers (en instrumentisten) die op wekelijkse basis samenkomen. 'Min'yo' zijn Japanse volksliederen die oraal zijn overgedragen aan de volgende generatie. De groep wordt geleid door een ervaren zanger en zowel ervaren als onervaren zangers zijn welkom. Er wordt geen les gegeven, de zangers komen samen voor het plezier. *Kinseikai* staat open voor iedereen die geïnteresseerd is in 'min'yo' en (traditionele) instrumenten in het genre.

Leu et al. (2013) beschrijven het gebruik van Red Songs in het moderne China in 2009. Red Songs zijn liederen die na de stichting van de Volksrepubliek China in 1949 werden gecomponeerd "*as a new artistic genre to promote political campaigns and the doctrine of communism*" (p. 109). Zestig jaar later werden deze liederen weer populair gemaakt door de Chinese regering voor het vieren van China's 60^e verjaardag en voor het promoten van een harmonieuze samenleving en het bedaren van sociale onrust. Ook de commerciële sector gebruikt Red Songs bij allerhande CM-activiteiten. In 2009 werd een zangwedstrijd georganiseerd door het *Kingkey Banner* winkelcentrum in Shenzhen in China, met de naam *Red Songs Bring the Brightest Sound*. Het podium was gelegen bij de inkomhal en zo ontworpen dat het goed zichtbaar was vanaf alle etages. De wedstrijd werd aangekondigd in kranten en iedereen kon hieraan

deelnemen. Tijdens de optredens werden traditionele Chinese kledij gedragen door de deelnemers. De liederen brachten een gevoel van eenheid voor deelnemers én publiek, een soort van gedeelte trots en vreugde door wat China in die zestig jaar had bereikt. Met de wedstrijd wilde het shoppingcenter een soort van community-centrum creëren en het consumptiegedrag van de gemeenschap beïnvloeden. Zo werden er bijvoorbeeld kortingsbons uitgedeeld tijdens de wedstrijd en promotiestunts meegedeeld bij de aanvang en bij het einde van de wedstrijd.

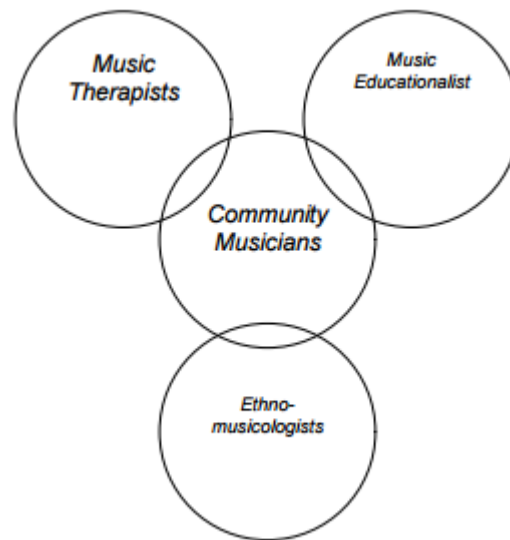
Afrika

Ondanks het gebrek aan onderzoek en literatuur, is men volgens Veblen en Olsson (2002) in verschillende landen wel bezig met CM. Vooral in samenlevingen met sociale en politieke spanningen wordt het belang van CM benadrukt vanuit de overheid. *Ukasa* in Zuid-Afrika bijvoorbeeld biedt allerlei lessen in muziek aan in zowel traditionele muziek als Westerse muziek en jazz. *Ukasa* doet dit om de historisch benadeelden te helpen die nooit de kans hebben gehad om muziek te studeren. De lessen zijn niet gratis: er wordt een kleine bijdrage per jaar gevraagd (Akombo, Oehrle & Weldegebriel, 2013). Ze geven een overzicht van CM in Eritrea. Muziek is een deel van het gemeenschapsleven bij diverse etnische groepen en is voornamelijk traditioneel. Akombo et al. (2013) beschrijven de rol van de vrouw in de Isikuti CM bij het Isukha volk in Kenya als een vorm van CM.

1.2.4 De community-muzikant

Volgens Veblen (2004) circuleren er verschillende namen voor de CM-‘specialist’. In het Verenigd Koninkrijk en Europa wordt er meestal gebruik gemaakt van de term *community music worker*. Op andere plaatsen kom je termen tegen als *community music facilitator*, *community music musician*, *community music educator*, *community music trainer* of zelfs *tradition bearer*. Net zoals de benaming, is de rol van de community-muzikant zeer flexibel en kan hij verschillende rollen aannemen. Hij kan dirigent, maar ook bijvoorbeeld coach of mentor zijn en hij kan gebruik maken van zijn expertise als bijvoorbeeld therapeut, sociaal werker, performer, componist, arrangeur, muziektechnologisch expert, danser, poëet, visuele artiest, verhaalverteller, enzovoort.

Volgens Higgins (2002) is CM een transdisciplinair veld. Dit ontstaat wanneer een beoefenaar van een bepaalde discipline in het gebied van een andere discipline komt. Door meer inzicht te krijgen in dit 'grensoverschrijdende', zouden we CM beter kunnen begrijpen. Het volgende model geeft de community-muzikant weer in relatie met andere disciplines volgens Higgins (2002).



Figuur 1: Community music als transdisciplinair veld volgens Higgins (2002)

Higgins benadrukt hierbij dat de muziek 'performer' niet tot het grensoverschrijdende behoort. Een optreden van een traditionele muziekgroep beschouwt hij niet als een CM-evenement, maar een uitvoerend muzikant kan bijvoorbeeld wel een community-muzikant zijn wanneer hij aan de slag gaat binnen een community.

1.3 Welbevinden

1.3.1 Positieve psychologie

Alvorens dieper in te gaan op het begrip welbevinden, zou ik dit begrip graag kaderen binnen het bredere (onderzoeks-)veld van de psychologie. Welbevinden is een onderzoeksonderwerp in een vrij nieuwe stroming binnen de psychologie, de Positieve psychologie (Boniwell, 2012): “*a science of positive aspects of human life, such as happiness, well-being and flourishing*” (p. 1).

Grondleggers Csikszentmihalyi en Seligman (2000) beschrijven de Positieve psychologie als “*A science of positive subjective experience, of positive individual traits, and of positive institutions promises to improve the quality of life and also to prevent the various pathologies that arise when life is barren and meaningless.*” (p. 5). Ze focust zich op het potentieel in een individu en niet op zijn tekortkomingen. Enkele onderzoeksonderwerpen binnen de Positieve psychologie zijn welbevinden, flow, wijsheid en creativiteit (Boniwell, 2012).

De ideeën van de Positieve psychologie zijn niet nieuw. Geluk is iets waar ook vele andere denkers zich aan hebben gewaagd, zo ook de oude Grieken. Aristoteles bijvoorbeeld geloofde dat ieder van ons een *daimon* bezit, een soort kracht die ons leidt in het voortzetten van datgene dat goed voor ons is. Leven in overeenstemming met deze *daimon* zou leiden naar geluk (Boniwell, 2012).

De psychologie zoals wij die kennen heeft zich lang gefocust op de negatieve aspecten van het leven. Vooral na Wereldoorlog II werd er gefocust op mentale ziekte (Boniwell, 2012). Geleidelijk aan werd de psychologie een ‘ziektemodel’ waarbinnen onderzoek werd gedaan naar onder andere depressie en persoonlijkheidsstoornissen.

De humanistische psychologie begin jaren 50 heeft een grote invloed gehad op de Positieve psychologie. Zij stelde de groei en het authentieke van het individu centraal en stond erg kritisch tegenover het negatieve ‘ziektemodel’ dat heerste binnen de psychologie. (Boniwell, 2012). Onderzoek naar welbevinden is sterk toegenomen. Verklaringen voor deze toenemende interesse voor welbevinden zijn onder andere te vinden in het feit dat in de meeste West-Europese landen ‘overleven’ niet meer de prioriteit is (Boniwell, 2012). We hebben een dak boven ons hoofd, we hebben genoeg te eten, we kennen geen oorlog. Levenskwaliteit wordt steeds belangrijker.

1.3.2 Definitie

“Hoe gaat het met je?” Dit lijkt een eenvoudige vraag, maar toch is het een complex begrip (Deci & Ryan, 2001). Het begrip brengt eigenlijk meer vragen dan antwoorden. Waar men het wel over eens is, is dat welbevinden niet gelijk is aan de afwezigheid van mentale ziekte (Deci & Ryan, 2001).

Volgens McAllister (2005) bestaat er geen enkele algemene definitie rond het begrip welbevinden en gerelateerde begrippen als welzijn, geluk, levenstevredenheid en levenskwaliteit worden gewoon door elkaar gebruikt. Ook volgens Hird (2003) is er “*no accepted, universally used definition of wellbeing*” (p.3). Zelf heb ik ook vastgesteld dat vooral in de Engelse literatuur de verwarring rond dit begrip opvalt, omdat er verschillende schrijfwijzen worden gehanteerd: *wellbeing* en *well-being*. Bovendien stelt de Wereldgezondheidsorganisatie met haar definitie van gezondheid dat welbevinden gelijk is aan gezondheid (McDonald, 2005): “*Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity*”²⁰.

Er wordt wel een duidelijk onderscheid gemaakt tussen (1) *objectief* en (2) *subjectief* welbevinden (McAllister, 2005). Met *objectief* welbevinden worden de materiele en sociale omstandigheden bedoeld waarvan men veronderstelt het welbevinden te bevorderen. Men krijgt op deze manier een goed beeld van de sociaal-economische status van iemand, maar niet van hoe deze persoon zijn eigen leven of zijn eigen zélf ervaart. Men spreekt over *subjectief* welbevinden wanneer een individu zélf zijn eigen leven beoordeelt (McAllister, 2005).

1.3.3 Hedonistische versus eudaimonische visie

1.3.3.1 Hedonistische visie

Er zijn doorheen de jaren twee verschillende visies ontstaan rond welbevinden. Volgens Deci en Ryan (2001) is welbevinden een multidimensionaal fenomeen met aspecten van zowel de *hedonistische* als *eudaimonische* visie.

Aristippus (4^e eeuw voor Christus) was een Grieks filosoof die geloofde dat het ervaren van zoveel mogelijk plezier ons belangrijkste doel in het leven is. Geluk zag hij dan als het totaal van deze ‘hedonische’ momenten (Deci & Ryan, 2001). Diener, Kahneman en Schwarz (1999) definiëren hedonische psychologie in *Well-being: The foundations of hedonic psychology* als “*the study of what makes experiences and life pleasant and unpleasant*” (p. ix). Het gaat hier dus over het wel of niet ervaren van plezierige en onplezierige momenten. Met de titel van het boek wordt het begrip welbevinden gelijkgesteld aan hedonisme (Deci & Ryan, 2001).

²⁰ www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/en/

In literatuur over welbevinden wordt *subjective well-being* gebruikt als synoniem voor ‘geluk’ (Boniwell, 2012). Subjectief welbevinden houdt in hoe mensen hun eigen leven evalueren en bestaat uit drie elementen: (1) algemene levenstevredenheid, (2) de aanwezigheid van positieve ‘moods’ en (3) de afwezigheid van negatieve ‘moods’ (Deci & Ryan, 2001). Men neemt aan dat men tevreden is met het leven wanneer de huidige situatie weinig of niet in tegenstrijd is met wat men als ideaalbeeld heeft van het leven (Boniwell, 2012).

1.3.3.2 Eudaimonische visie

Veel theorieën die bestaan rond welbevinden geven niet echt een volledig beeld van hoe het écht gesteld is met iemand. Boniwell (2012) stelt zich bijvoorbeeld de vraag of geluk voldoende is om een aangenaam leven te leiden, of we kunnen leven zonder enig idee te hebben van waarom we doen wat we doen en waar onze toekomst heengaat. Huidige theorieën rond welbevinden geven geen antwoord op deze (existentiële) vragen en missen noties als groei en betekenis, aldus Boniwell.

Aristoteles geloofde dat echt geluk ligt in datgene doen wat het waard is om te doen (Deci & Ryan, 2001). Fromm (1981; in Deci & Ryan, 2001) vond dat we een onderscheid moeten maken tussen verlangens en behoeften. Verlangens kunnen enkel subjectief ervaren worden en leiden enkel tot kortstondig plezier. Hiernaast zijn er de fundamentele (en dus ook objectief te beoordelen) behoeften die diepgeworteld zijn in onze natuur. Bij bevrediging leidt dit tot groei en *eudaimonia*, of welbevinden. Volgens deze visie leiden niet alle verlangens tot welbevinden, zelfs als er wel plezier wordt ervaren (Deci & Ryan, 2001).

Het *eudaimonisme* (Waterman, 1993) gaat ervan uit dat we in overeenstemming moeten leven met onze *daimon*, die al beschreven werd door Aristoteles²¹. De *daimon* wordt gezien als het potentieel in ieder van ons. Het streven hiernaar zou betekenis en richting geven aan het leven. Door het realiseren van dit potentieel en dus in overeenstemming te leven met deze *daimon*, ontstaat er het zogenaamde *eudaimonia* (of *happiness*, in het Engels vertaald). Waterman (1990) noemt deze staat van zijn “*Personal Expressiveness*”, dat gekenmerkt wordt door het ervaren van één of meerdere van volgende zaken: (a) *a usually intense involvement in an undertaking*, (b) *a feeling of special fit or meshing with an activity that is not characteristic of most daily tasks*, (c) *a feeling of being complete or fulfilled while engaged in the activity*, and (d) *an impression that this is what the person was meant to be*” (p. 47).

²¹ Waterman baseert zich hier op Aristoteles’ *Nicomachean ethics*.

Vanuit de eudonistische visie gezien is het niet van belang of iemand zich goed voelt of niet (Deci & Ryan, 2001). Wanneer je bijvoorbeeld bij het verlies van een dierbare alle (ook negatieve) gevoelens toelaat, dragen die bij aan jouw welbevinden, eerder dan dat je deze gevoelens zou negeren. Volgens de eudaimonische visie is psychisch welbevinden dus het gevolg van een levenslang proces gericht op zelfontplooiing en zelfverwezenlijking²².

1.3.4 Welbevinden als multidimensionaal fenomeen

Welbevinden wordt in de literatuur vaak beschouwd als een multidimensionaal begrip. Dit blijkt uit de vele adjectieven wanneer men een bepaald aspect van welbevinden wil specificeren. Enkele vaak voorkomende specificaties zijn bijvoorbeeld lichamelijk, psychologisch, sociaal, spiritueel, existentieel, religieus en economisch welbevinden (Marcoen, 2006). Hierdoor zag ik door de vele bomen het bos soms niet meer. Marcoen (1987, 1993, 1994, in Marcoen, 2006) stelde bijvoorbeeld een model van welbevinden met betrekking tot ouderen op met zes dimensies van welbevinden, namelijk (1) *psychisch*, (2) *lichamelijk*, (3) *sociaal*, (4) *materieel*, (5) *cultureel* en (6) *existentieel* welbevinden. Schalock²³ (2011) benoemt dit multidimensionaal fenomeen dan weer als de 'kwaliteit van bestaan' van een individu. Welbevinden is hier volgens hem één van de drie factoren van de kwaliteit van bestaan, dat bestaat uit acht kerndomeinen. Ik doe geen onderzoek naar de algemene kwaliteit van leven van de buurtbewoners en daarom heb ik beide modellen ook niet opgenomen in deze scriptie.

Het model van Psychologisch welbevinden van Ryff (1989a, 1989b; Keyes & Ryff, 1995) daarentegen zag ik wel als relevant bij het welbevinden van de deelnemers. Waar ik het welbevinden van Marcoen (1987, 1993, 1994, in Marcoen, 2006) en Schalock (2011) meer zie als een overkoepelend geheel van de kwaliteit van leven van een individu, zie ik het Psychologisch welbevinden van Ryff meer als een onderdeel hiervan, namelijk het psychisch optimaal functioneren van een individu.

²² www.canongerontologie.nl/individu/psychisch_welbevinden

²³ Schalock vertelt over 'kwaliteit van bestaan' in een interview van Moonen voor het Expertisecentrum Onafhankelijk Leren.

1.3.4.1 Psychologisch welbevinden

Volgens Ryff (1989a,1989b; Keyes & Ryff, 1995) ontbreekt er een op theorie-gebaseerde beschrijving van welbevinden, ondanks de overvloed aan literatuur over het positief functioneren van de mens op latere leeftijd. Ze analyseerde daarom het werk van allerlei psychologen, waarbij ze op zoek ging naar wat volgens hun beschrijvingen kerndimensies van optimaal ontwikkelde en functionerende personen zijn (Bohlmeijer et al., 2013). Ze bestudeerde (1) levenslooptheorieën van onder andere Erikson (1959, in Ryff, 1989b), Buhler (1935, in Ryff, 1989b) en Neugarten (1986, in Ryff, 1989b), (2) theorieën over persoonlijke groei zoals die van Maslow (1968, in Ryff, 1989b), Rogers (1961, in Ryff, 1989b) en Jung (1933, in Ryff, 1989b), en (3) literatuur over mentale gezondheid van onder andere Jahoda (1958, in Ryff, 1989b). Ze ging hierbij bewust op zoek naar literatuur met een positieve visie op de late volwassenheid en ouderdom (Marcoen, 2006).

Hierna concludeerde ze dat er zes componenten zijn die essentieel zijn bij streven om het eigen potentieel te realiseren (Bohlmeijer et al., 2013). Dit model is relevant voor de gehele volwassen levensloop en werd reeds gebruikt in veel psychogerontologisch onderzoek (Marcoen, 2006). Ryffs (1989a, 1989b; Keyes & Ryff, 1995) multidimensionaal model voor Psychologisch welbevinden bestaat uit zes aspecten van positief psychologisch functioneren: (1) *zelfacceptatie*, (2) *positieve relaties*, (3) *autonomie*, (4) *omgevingsbeheersing*, (5) *doelgerichtheid* en (6) *persoonlijke groei*.

Zelfacceptatie

Je hebt een positieve attitude ten opzichte van jezelf, waarbij je zowel positieve als negatieve eigenschappen van jouw persoon herkent en accepteert, waarbij je met een positieve kijk terugkijkt naar het verleden.

Positieve relaties

Je hebt warme en vertrouwensvolle relaties met anderen en kunt empathie, affectie en intimiteit tonen waarbij je niet enkel focust op je eigen welzijn maar ook op die van anderen.

Autonomie

Dit begrip bestaat uit zelfbepaling (de capaciteit om te kunnen beslissen voor jezelf in plaats van je te laten beïnvloeden door anderen²⁴) enerzijds en onafhankelijkheid anderzijds. Je denkt en gedraagt je op een bepaalde manier en je kunt weerstaan aan sociale druk. Jezelf beoordelen doe je niet door jezelf met anderen te vergelijken, maar door persoonlijke maatstaven.

²⁴ Stainton, 2000

Omgevingsbeheersing

Je bent in staat om zelf een omgeving te kiezen of te creëren die past bij jouw behoeften en dat je gebruikmaakt van de mogelijkheden die zich voordoen. Je kan omgaan met de eisen die de omgeving stelt en je hebt controle over een complex geheel van activiteiten.

Doelgerichtheid

Je hebt doelen en een gevoel dat je leven zinvol is (zowel in het verleden als in het heden) en richting heeft en je hebt het geloof dat het leven ergens naartoe gaat.

Persoonlijke groei

Je hebt het gevoel dat je je voortdurend verder ontwikkelt en dat je je eigen potentieel aan het realiseren bent. Er is verandering in zowel je eigen persoon als gedrag en je geeft blijk van meer zelfkennis. Je staat open voor nieuwe ervaringen.

1.3.5 Toestand van welbevinden

Laevers, grondlegger en directeur van het Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs (ECEGO)²⁵ en hoogleraar aan de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen aan de KU Leuven heeft het over een toestand van welbevinden. Hij heeft onder andere veel onderzoek verricht naar welbevinden en hoe je dit kan meten. Volgens Laevers (2002; Daniels, Heylen & Laevers, 2005) is welbevinden “*een bijzondere toestand van het gevoelsleven*” (p. 9). Zichtbare signalen van welbevinden zijn (1) ‘authentiek’ genieten, (2) ontspannen zijn en innerlijke rust uitstralen, (3) vitaliteit, (4) zich openstellen tegenover de omgeving, (5) zichzelf kunnen en durven zijn en (6) spontaan zijn in de omgang met anderen.

Wanneer iemand in een toestand van welbevinden verkeert, voelt hij zich als een vis in het water. Je voelt je goed in je vel en gelukkig, je beleeft plezier aan wat je doet, je hebt deugd aan elkaar en aan de dingen rondom jou. Je hebt een gevoel van voldoening. Er wordt wel eens gezegd dat iemand is ‘opengebloeid’. Het is deze energie die men bedoelt wanneer iemand (terug) welbevinden toont: hij komt tot leven. Welbevinden gaat samen met een open instelling: je laat de omgeving je raken en tot je doordringen. Je durft jezelf te tonen en te laten zien en horen. In relatie met anderen uit zich dit in spontaniteit en je voelt je verbonden met anderen (Laevers, 2002; Laevers et al., 2005).

²⁵ <https://vorming.cego.be/over>

1.3.5.1 Voorwaarden tot welbevinden

Laevers (2002; Laevers et al., 2005) heeft het over drie voorwaarden voor welbevinden. Welbevinden ontstaat pas wanneer één of meerdere van onze (1) basisbehoeften worden bevredigd, je over een (2) positief zelfbeeld beschikt en wanneer je vrij bent van opgekropte spanning en emotionele onrust, ook wel (3) *volfunctioneren* genaamd.

Onder de basisbehoeften verstaat men (a) lichamelijke behoeften, (b) behoeften aan affectie, (c) behoefte aan veiligheid, (d) behoefte aan erkenning en bevestiging, (e) behoefte om zichzelf als kundig te ervaren en (f) behoefte aan zingeving en aan morele waarde. Afhankelijk van de situatie kan welbevinden uit veel verschillende bronnen opwellen.

Welbevinden kan pas ontstaan wanneer je een realistisch beeld hebt van jezelf. Met een positief en realistisch zelfbeeld wordt bedoeld dat je jezelf als waardevol moet kunnen accepteren en je eigen tekortkomingen moet kunnen aanvaarden. Een positief zelfbeeld en zelfvertrouwen hebben zorgen ervoor dat je kunt openstaan voor de omgeving en jezelf durft te zijn. Het zorgt ervoor dat je ook kan toegeven dat je iets (nog) niet kan, zonder dat je daardoor jezelf naar beneden gaat halen.

Volgens Laevers (2002, Laevers et al., 2005) kan er pas een toestand van welbevinden ontstaan wanneer je *volfunctioneert*. Je kan je pas goed in je vel voelen als je in voeling bent met jezelf, een voorwaarde voor het kunnen ervaren van voldoening. Je zit niet met onverwerkte ervaringen en emoties die kunnen leiden tot een onrealistisch denkpatroon. Je kunt negatieve ervaringen en gevoelens als verdriet, boosheid en teleurstelling toelaten in je leven en hiermee omgaan. De verwerking tijdens een rouwproces bijvoorbeeld ontstaat pas wanneer je het gemis van die persoon en alle emoties die erbij komen kijken, toelaat en het volledig beleeft.

1.4 Welbevinden en muziek bij ouderen

In het kader van deze masterproef heb ik een CM-project geleid bij Buurthuis 't Lampeke²⁶. Dit project stond open voor iedereen, met bewoners van de Ridderbuurt in het bijzonder. Er namen geen kinderen of jongvolwassenen deel, alle deelnemers waren dus van een oudere generatie. Het leek me daarom relevant om de literatuur voor dit gedeelte van de literatuurstudie te beperken tot literatuur over muziek en welbevinden bij *ouderen*.

Er is weinig onderzoek gedaan naar het effect van *actieve* deelname aan muziek op het welbevinden. Literatuur beperkt zich vaak tot het effect van muziek *luisteren* op het welbevinden zoals bijvoorbeeld Rickard (2012) en omvat onderzoek naar het dagdagelijkse gebruik van muziek bij ouderen, zoals het onderzoek van Laukka (2007). Ook is er bijvoorbeeld onderzoek gedaan naar het effect van zingen op de algemene gezondheid en welbevinden van zowel professionele als amateurzangers, zoals het onderzoek van Gick (2011). Wills (2011) deed onderzoek naar wat lid zijn van een schoolkoor doet met het welbevinden van kinderen van 5 tot 11 jaar. Bovendien wordt het begrip *psychologisch welbevinden* door academici niet altijd correct gebruikt. Een voorbeeld hiervan is *Music and physical activity in psychological well-being*, een onderzoek van Baldari, Guidetti, Macone & Zelli (2006) waarbij het begrip *psychologisch welbevinden* op geen enkele manier duidelijk wordt uitgelegd en er zelfs niet één keer wordt gerefereerd naar Ryffs (1989a, 1989b, Keyes & Ryff, 1995) model van Psychologisch welbevinden.

Bij het volgende deel heb ik mij vooral gebaseerd op werk van Hays (2005) en Hays en Minichiello (2005a, 2005b) die onderzoek deden naar hoe bezig zijn met muziek bijdraagt aan het welbevinden van ouderen, het werk van Creech, Hallam, McQueen & Varvarigou (2012, 2013) die onderzoek deden naar ouderen die actief musiceren binnen een communitycontext en het werk van Li en Southcott (2012) die onderzoek deden naar ouderen die actief deelnemen aan een communityzanggroep.

²⁶ <http://buurthuis.lampeke.be/>

1.4.1 Muziek als bijdrage aan het algemeen welbevinden

Volgens Hays en Minichiello (2005a) speelt muziek een belangrijke rol bij het algemeen welbevinden. Bovendien heeft het twee belangrijke rollen in het leven van ouderen (Hays, 2005): muziek heeft (1) effect op emoties en herinneringen en het is (2) een manier om te genieten van gedeelde activiteiten en interesses. Luisteren naar muziek draagt bij aan het welbevinden, maar het is vooral *actieve deelname* aan muziek binnen een *sociale context* die bijdraagt aan de bevrediging van onze basisbehoeften (Creech, Hallam, McQueen, & Varvarigou, 2013). Vooral het *creatief en expressief kunnen zijn* blijkt van groot belang bij deelname aan muzikale activiteiten (Creech et al., 2013). Creech et al. (2013) constateerden bij deelnemers van muzikale activiteiten dat ze in hogere mate genoten van de activiteit dan deelnemers van niet-muzikale activiteiten.

Welbevinden werd door deelnemers van het onderzoek beschreven als een balans tussen het intellectuele, emotionele en spirituele. In onderstaand voorbeeld legt Don uit in het onderzoek van Hays en Minichiello (2005a) hoe muziek volgens hem bijdraagt aan het algemeen welbevinden.

"I believe, as human beings, we are made up bodily, mentally and spiritually, and music comes into your whole being and if you happen to be down, which is not very often, it uplifts you, but music flows and brings something extra into you, and I think that all helps in your general wellbeing" (p. 269).

Muziek lift mensen fysiek en psychisch op. Door muziek kunnen mensen (terug) vitaliteit ervaren en zich sterker voelen (Creech et al., 2013) en bezig zijn met muziek bezorgt mensen soms een boost van energie (Hays & Minichiello, 2005b).

Bovendien heeft muziek een therapeutisch en relaxerend effect. Sommige ouderen spreken over muziek als een 'zelftherapie' voor algemeen comfort en afleiding en bezig zijn met muziek kan stress-verlichtend zijn (Hays & Minichiello, 2005a). Bovendien kan muziek depressie, eenzaamheid en angst doen verminderen (Hays & Minichiello, 2005b).

Muziek creëert een andere tijdsdimensie (Hays & Minichiello, 2005b). Tijdens het beluisteren of maken van muziek ervaart men soms een gevoel van 'tijdloosheid' en in het onderzoek van Hays en Minichiello (2005a) gaven deelnemers aan dat muziek hen een gevoel geeft dat het dichtst aanleunt bij de beschrijving van een spirituele ervaring. Sommigen spraken zelfs over een meditatieve staat van zijn. Dit 'spirituele' werd door de ene meer vanuit een traditioneel perspectief bekeken en geassocieerd met het religieuze, voor de ander was het eerder een persoonlijk gevoel van in de wereld zijn. In elk geval geeft het een gevoel dat iets te maken heeft met iets 'niet-werelds' en iets dat verder reikt dan het dagelijkse leven.

1.4.2 De betekenis van actief bezig zijn met muziek

In wat volgt, beschrijf ik de betekenis die ouderen volgens de literatuur geven aan het actief bezig zijn met muziek. Deze heb ik onderverdeeld in vier categorieën, namelijk (1) plezier, de betekenis van actief bezig zijn met muziek gekoppeld aan (2) Ryffs (1989a, 1989b; Keyes & Ryff, 1995) zes dimensies van Psychologisch welbevinden, (3) afleiding en (4) vertraging van het verouderingsproces.

1.4.2.1 Plezier als basisbehoefte

De motivatie voor deelname aan een muzikale activiteit is voor iedere oudere persoonlijk, maar iets dat terugkomt in bijna elk onderzoek naar de betekenis van muziek is dat men vooral deelneemt voor het plezier. Biswas-Diener et al. (2015) definiëren plezier als *“the experience of a pleasurable state as subjectively construed by the individual”* (p.314). Volgens Glasser (1986) is plezier één van onze vijf basisbehoeften, naast de behoefte om te overleven, behoefte aan liefde en verbondenheid, macht en vrijheid. Volgens Marlatt (2014) staft onderzoek in neuropsychologie de bewering dat plezier een basisbehoefte zou zijn. Onze hersenen produceren het hormoon *dopamine* wanneer we plezier hebben en tegelijkertijd aan het leren zijn. Dit hormoon wordt geproduceerd wanneer we ons in een situatie bevinden die onze hersenen linken aan overleven. Hiernaast produceert dopamine heerlijke gevoelens, wat het verderzetten van dit gedrag stimuleert. Bovendien bevordert dopamine ook de aanmaak van neurale verbindingen in onze hersenen.

1.4.2.2 Zes dimensies van Ryffs (1989a, 1989b; Keyes & Ryff, 1995) Psychologisch welbevinden

In het deel over welbevinden dat hieraan vooraf ging (1.3.4.1) beschreef ik het multidimensionaal model van Psychologisch welbevinden volgens Ryff (1989a, 1989b; Keyes & Ryff, 1995). Nu beschrijf ik wat het voor ouderen kan betekenen om actief bezig te zijn met muziek, waarbij ik deze telkens koppel aan één van Ryffs zes dimensies van welbevinden. Achtereenvolgens zijn dit (1) autonomie, (2) positieve relaties met anderen, (3) zelfacceptatie, (4) groei, (5) omgevingsmanagement en (6) een levensdoel hebben.

1) *Autonomie*

Identiteit

Volgens Hays en Minichiello (2005b) wordt muziek gebruikt als symbool om de eigen identiteit te definiëren. Muziek is hier dan een symbolische representatie van wie je bent en hoe je wil gezien worden door anderen. Wanneer iemand met pensioen is of zonder werk valt, kan deze zoektocht naar de eigen identiteit zeer groot zijn. Het kan ook een manier zijn om onze innerlijke zelf naar anderen toe te uiten. Dit kan door actief te musiceren of te zingen, maar ook door bijvoorbeeld bepaalde muziek te kiezen of te componeren.

Men kan een ‘muzikale identiteit’ ontwikkelen of hier terug nieuw leven in blazen. Het kan bijvoorbeeld gebeuren dat iemand zichzelf ook effectief gaat zien als muzikant (Creech et al., 2013). In onderstaand voorbeeld legt een persoon uit dat nu hij of zij met pensioen is, men zichzelf is gaan zien als muzikant.

“After retiring at 59, I now (65 now) consider that I have become a musician.” (p. 21)

Muziek kan hiernaast ook een manier zijn om zich (terug) verbonden te voelen met zijn of haar jeugd (Creech et al., 2013). Bezig zijn met muziek kan een manier zijn om bepaalde emoties te voelen en te uiten die vroeger cultureel gezien niet geaccepteerd werden (Hays & Minichiello, 2005b).

2) Positieve relaties met anderen

Ergens bij horen

Deelname aan muzikale activiteiten en dus ook een deel zijn van een groep geeft mensen het gevoel ergens bij te horen en het maakt dat deelnemers zich verbonden voelen met de anderen (2012). Hiernaast geeft het mensen een gevoel dat ze een rol spelen binnen hun community en dat ze als individu iets bijdragen (Creech et al., 2013). Ook plezier wordt versterkt wanneer dit wordt gedeeld met anderen, er ontstaat een connectie (Hays & Minichiello, 2005a).

Ontmoeten, vriendschappen en relaties opbouwen

Muzikale activiteiten maken dat mensen samen komen (Hays & Minichiello, 2005b). Het is een manier om anderen te ontmoeten en in interactie te gaan (Hays & Minichiello, 2005a). Mensen genieten ook gewoon van een babbeltje te kunnen doen tijdens een activiteit (Li & Southcott, 2012).

Samen musiceren brengt mensen dicht bij elkaar en maakt dat we elkaar ontmoeten op een heel persoonlijk niveau. Deelname aan een muzikale activiteit kan dus een rol spelen in het ontstaan en behouden van vriendschappen en relaties (Hays & Minichiello, 2005b). Ook uit onderzoek van Li en Southcott (2012) blijkt dat een band creëren met anderen een sterke motivatie is voor deelname aan een muzikale activiteit. John bevestigt in onderstaand voorbeeld het belang van nieuwe mensen ontmoeten bij het ouder worden (*Hays & Minichiello, 2005b*)

“It enables me to talk to, meet people I haven’t met before. And I think that’s important as you get older, not to isolate yourself and just rely on those who you’ve known for years. It’s good to meet new people.” (p. 443)

Voorkomen van isolatie en eenzaamheid

Uit onderzoek van Li en Southcott (2012) werd samen musiceren en ook het gezellig samenzijn door deelnemers als positief ervaren, waardoor het een manier kan zijn om isolatie en eenzaamheid tegen te gaan (Li & Southcott, 2012).

3) Zelfacceptatie

Een gevolg van dit hele groepsgebeuren is dat het zelfvertrouwen (Li & Southcott, 2012) groeit bij deelnemers. Het geeft mensen het gevoel geaccepteerd en gewaardeerd te worden (Hays & Minichiello, 2005b). Ook brengt het een algemeen gevoel van prestatie en trots met zich mee, vooral wanneer er een zekere progressie wordt gemaakt (Creech et al., 2013).

4) Groei

Uit het onderzoek van Li en Southcott (2012) blijkt dat er bij sommige deelnemers een behoefte is om bij te leren. Bovendien zijn volgens Biswas-Diener et al. (2015) het maken van progressie en een doel bereiken gerelateerd aan gevoelens van plezier en voldoening.

Intellectuele curiositeit

Nieuwe muziek ontdekken en nieuwe muziek leren spelen of zingen draagt bij aan het welbevinden en het geeft betekenis en een doel in ons leven (Hays & Minichiello, 2005b). Donald legt in onderstaand voorbeeld uit hoe hij muziek als intellectuele stimulus ervaart en wat dit voor hem betekent (Hays & Minichiello, 2005b).

“... you listen to Mozart and even after playing something a dozen times you’ll pick up something you haven’t heard before in it, something new, you know? That’s education, if you like to put it that way. Absolutely, intellectual stimulus... that’s what it is, you’re getting intellectual stimulus. But I put it this way, it’s a continuation of the learning process. Life-long education. And, of course, it’s a study where you can live to be 100 and you could still learn something about it.” (p. 446)

5) Omgevingsmanagement

Muziek kan een manier zijn om (terug) structuur in het dagelijkse leven te brengen (Hays & Minichiello, 2005a). Lid zijn van een muziekgroep zorgt voor routine en structuur in het leven van ouderen. Bovendien geeft dit mensen het gevoel meer controle te hebben in het leven (Creech et al., 2013).

6) Een levensdoel hebben

Deelname kan voor ouderen (terug) voor een focus zorgen zowel tijdens de week als in het leven algemeen (Li & Southcott, 2012). Het zorgt er voor dat mensen (terug) interesse en motivatie hebben in het leven (Hays & Minichiello, 2005b).

In onderstaand voorbeeld legt LL uit hoe zingen betekenis geeft in haar leven (Li & Southcott, 2012).

“We need to do valuable things and singing allows me to enjoy a positive life, and I feel that singing can make my life meaningful.” (p. 68)

1.4.2.3 Afleiding

Muziek zet aan tot imaginair denken: imaginair spel en fantasie kan een manier zijn om te ontsnappen aan het dagelijks leven (Hays & Minichiello, 2005b). We ontsnappen even aan de realiteit en de tijd (Hays & Minichiello, 2005a). Bezig zijn met muziek biedt afleiding van eventuele fysieke ongemakken (Hays & Minichiello, 2005a) en uit onderzoek van Li en Southcott (2012) bleek dat zingen een afleiding kan zijn bij ziekte. In onderstaand voorbeeld legt MW uit hoe bezig zijn met muziek een afleiding kan zijn bij ziekte (Li & Southcott, 2012).

“It is not good for older people to just stay home. There is nothing to do except watch TV. It is very easy to be sick, because if you feel bored, you will think I’m not comfortable so what are my problems. But if you have the opportunity to do something like music, you will have no time to think about being sick.” (p. 74)

1.4.2.4 Vertraging van het verouderingsproces

Voor sommige ouderen is actief bezig zijn met muziek een manier om het verouderingsproces te vertragen, omdat het hen bezig en gefocust houdt en het bezorgt hen een meer jeugdige kijk op het leven (Hays & Minichiello, 2005b).

Ouderen geloven dat bezigzijn met muziek onder andere de ademhaling, spieren en hart fit houdt (Hays & Minichiello, 2005b). In het onderzoek van Li en Southcott (2012) gaven deelnemers aan dat zingen bijdraagt aan hun fysieke welbevinden: het doet hen jonger voelen. May legt uit hoe ademen tijdens het zingen volgens haar gezond is voor zowel haar lichaam en de geest (Hays & Minichiello, 2005b).

“...all these yoga things basically is about breathing. So I think music’s got that aspect too because you have to breathe properly and control your breath. And I always think that sends the oxygen around in a better way, so I’m sure of that in my mind, anyhow.” (p. 445)

Uit onderzoek blijkt dat deelnemers geloven dat zingen bijdraagt aan het behoud en uitbreiding van hun vermogen om te kunnen leren en dat het ook hun geheugen traint (Li & Southcott, 2012). Het vraagt niet enkel een hoge concentratie, maar ook onze alertheid wordt getraind (Creech, Hallam, McQueen & Varvarigou, 2012). Bezig zijn met muziek zorgt bovendien ook voor nieuwe uitdagingen (Creech et al., 2013).

1.4.2.5 Barrières voor deelname aan muzikale activiteiten

Hoe komt het dat deelnemers niet (meer) naar activiteiten komen? Uit onderzoek van Creech et al. (2013) bleek dat onder andere praktische factoren zoals de toegankelijkheid van de plaats, financiële beperkingen en tijdstip ervoor kunnen zorgen dat deelnemers afhaken of gewoon niet kunnen deelnemen. De voorkeur gaat bijvoorbeeld vaak uit naar activiteiten die overdag plaatsvinden. Ook stelde men vast dat mensen vaak niet goed worden geïnformeerd over de activiteiten. Informatie komt soms per toeval terecht bij geïnteresseerden, maar men geraakt vaak niet aan verdere informatie. Dan zijn er nog sociale en persoonlijke factoren zoals persoonlijke interesse, motivatie en andere verantwoordelijkheden die deelname aan activiteiten moeilijk maken.

Creech et al. (2013) geven enkele suggesties om dergelijke barrières te voorkomen. Een eerste tip is dat de activiteit steeds inclusief moet blijven. Iedereen is op elk moment welkom. Een tweede tip is dat men op een respectvolle manier communiceert met elkaar. Een derde tip is streven naar voldoende uitdaging. Als vierde tip haalt men de locatie aan, die voldoende toegankelijk moet zijn. Dan is er nog een laatste en zeker niet onbelangrijke tip. Men moet ernaar streven om deelnemers van dichtbij aan te moedigen om hun vertrouwen en motivatie te winnen om deel te nemen aan de activiteiten.

1.5 Conclusie deel 1

In het eerste deel van deze scriptie is door middel van literatuurstudie een poging gedaan om enerzijds het begrip Community music (CM) en anderzijds het begrip welbevinden uit te diepen, twee begrippen waarvan ik kan zeggen dat er toch een zekere onduidelijkheid rond heerst. Dit deel was daarom eerder een exploratie van de twee begrippen dan een beschrijving van wat ze precies betekenen.

Allereerst ben ik op zoek gegaan naar hoe het concept CM is ontstaan, wat me bij de Community arts-beweging in het Verenigd Koninkrijk bracht. Vervolgens ben ik op zoek gegaan naar hoe CM wordt beschreven in de literatuur. Er is geen duidelijkheid over wat CM precies is, wel hebben enkele academici hun interpretatie gegeven van het begrip en zijn er volgens Veblen en Olsson (2002) dus meerdere interpretaties van het begrip in omloop, zoals die van Veblen (2013), Higgins (2012) en Koopman (2007). Veblen (2004) vraagt zich af of er wel effectief iets bestaat zoals CM en of het misschien gewoon een ander woord is voor musiceren buiten het formele muziekonderwijs. Vervolgens werd de etymologische betekenis achter 'community' uitgediept en heb ik getracht een overzicht te geven van hoe CM in de praktijk voorkomt met enkele internationale verschillen. De interpretatie van CM die wordt gebruikt voor het project bij Buurthuis 't Lampeke, sluit naar mijn mening het dichtst aan bij hoe men CM interpreteert in het Verenigd Koninkrijk: allerlei muzikale activiteiten, "*guided by the principles of access to music making for all, equality of opportunity, participation and inclusiveness*" (Creech, 2010, p. 314). Tot slot werd op zoek gegaan naar wat de rol van de community-muzikant kan zijn en hoe Higgins (2002) CM ziet als een transdisciplinair veld.

Alvorens de verscheidenheid aan interpretaties van het concept welbevinden te geven, heb ik dit begrip gekaderd binnen het onderzoeksveld van de psychologie, namelijk de Positieve psychologie. Het uitdiepen van het begrip welbevinden is een lange weg geweest en heeft bij mij eigenlijk nog meer vragen doen ontstaan. Ook is er volgens Hird (2003) "*no accepted, universally used definition of wellbeing*" (p.3).

Naast enkele algemene interpretaties van het concept welbevinden, heb ik een onderscheid gemaakt tussen de hedonistische en de eudaimonische visie. Vervolgens heb ik welbevinden gekaderd als multidimensionaal fenomeen waarbij ik het Psychologisch welbevinden van Ryff (1989a, 1989b; Keyes & Ryff, 1995) zie als een onderdeel van het in mijn ogen overkoepelende welbevinden zoals beschreven volgens Marcoen (1987, 1993, 1994, in Marcoen, 2006). Ik ben mij ervan bewust dat ik niet alle modellen rond welbevinden heb opgenomen in deze scriptie. Ik heb voor mijzelf moeten afbakenen tot waar ik zou gaan. Literatuur over welbevinden is immers bijna onuitputtelijk.

Ryff (1989a, 1989b; Keyes & Ryff, 1995) analyseerde levenslooptheorieën, theorieën rond de menselijke groei en literatuur over mentale gezondheid en ging op zoek naar kerndimensies van optimaal ontwikkelde en functionerende personen (Bohlmeijer et al., 2013). Ze bedacht een model voor Psychologisch welbevinden dat relevant is voor de gehele volwassen levensloop en dat al vaak werd gebruikt in psychogerontologisch onderzoek (Marcoen, 2006). Dit multidimensionaal model bestaat uit zes aspecten van positief psychologisch functioneren (Ryff, 1989a, 1989b; Keyes & Ryff, 1995): (1) *zelfacceptatie*, (2) *positieve relaties*, (3) *autonomie*, (4) *omgevingsbeheersing*, (5) *doelgerichtheid* en (6) *persoonlijke groei*. Laevers (2002; Laevers et al., 2005) spreken over “*een bijzondere toestand van het gevoelsleven*” (p. 9) wanneer ze het over welbevinden hebben. Dit uit zich in signalen als voldoening en genieten, ontspannen zijn, innerlijke rust uitstralen en spontaan zijn in de omgang met anderen.

Tot slot is er op zoek gegaan naar wat actief bezig zijn met muziek kan betekenen voor ouderen, omdat er uitsluitend oudere buurtbewoners deelnamen aan het CM-project. Hierin heb ik een onderscheid gemaakt tussen (1) plezier, (2) de betekenis van actief bezig zijn met muziek gekoppeld aan de zes dimensies van Ryffs (1989a, 1989b; Keyes & Ryff, 1995) Psychologisch welbevinden, (3) afleiding en (4) vertraging van het verouderingsproces. Tot slot zijn er enkele barrières volgens Creech et al. (2013) die deelname aan muzikale activiteiten moeilijk of onmogelijk maken.

Deel 2 – Praktijkonderzoek

2.1 Opvolging van een Community music-project bij Buurthuis 't Lampeke

Om een antwoord te vinden op mijn onderzoeksvraag *“Welke factoren in een muzieksessie dragen bij aan het welbevinden van deelnemers in een Community music-project?”*, kon ik terecht bij Buurthuis 't Lampeke in Leuven. Elisabeth Pitteljon (2015) had er het vorige academiejaar in het kader van haar masterproef een Community music-project geleid. Omdat haar stageperiode er ondertussen opzat en het project stil lag, keek de organisatie uit naar een opvolger hiervoor. Ik heb meteen de kans gegrepen om dit project verder te zetten in het kader van deze masterproef en dit om vijf redenen. Ten eerste spreekt muziekeducatie buiten het formele muziekonderwijs mij aan en ook het onvoorspelbare aspect bij CM. Ten tweede was CM op dat moment zo goed als onbekend voor mij en was het een echte uitdaging voor mezelf. Bovendien was het nog niet echt in mij opgekomen om te werken met ouderen, maar het idee sprak me wel aan. Ten vierde was het sociale aspect van het project belangrijk voor mij. Werken met buurtbewoners en iets kunnen betekenen voor hen sprak me namelijk erg aan. Ten vijfde probeer ik mij als student muziekpedagogie en toekomstig muziekpedagoog steeds open te stellen voor het brede muziekpedagogische veld. ‘Proeven’ van het onbekende brengt risico’s met zich mee, maar maakt je als muziekpedagoog én mens veel rijker.

Het praktijkonderzoek omvat een CM-project dat plaatsvond op wekelijkse basis. De sessies waren gratis, stonden open voor iedereen en er was geen verplichte aanwezigheid vereist. Op dinsdagnamiddag ben ik telkens twee uur samen met de bewoners muzikaal aan de slag gegaan. Het repertoire werd samen met de deelnemers uitgekozen en bestond uit een mix van verschillende stijlen zoals pop, schlager en anderstalige liederen. Deze werden dan in de muzieksessies samen verder uitgewerkt. We musicerden zowel vocaal als instrumentaal, maar ik moedigde hen ook aan om te experimenteren met kleine instrumentjes, body percussion, keukenmateriaal en hun stem. We hebben bovendien door middel van kleine (arm)bewegingen een beperkte choreografie bedacht. De sessies waren vrijblijvend, maar toch kwamen enkele deelnemers bijna wekelijks. Ook was een deelnemer teleurgesteld in mij en de organisatie omdat de sessie werd afgelast of omdat de sessie niet verliep zoals hij het had gewild. Het werd voor mij én mijn begeleiders steeds duidelijker dat de sessies meer dan een leuke bezigheid waren voor de deelnemers en ik ben mij gaan afvragen wat een muzieksessie nu zo bijzonder maakt voor hen. Mijn bijkomende onderzoeksvraag luidt dan ook als volgt: *“Welke betekenis geven deelnemers van een Community music-project aan een muzieksessie?”*.

2.2 Onderzoeksontwerp

2.2.1 Case study

Volgens Cain (2014) is *teachers' practitioner research* een groeiend fenomeen binnen muziekpedagogie. Hij heeft het hierbij over vijf onderzoeksbenaderingen, namelijk (1) de experimentele aanpak, (2) de case study, (3) action research, (4) self study en (5) filosofische reflecties. Ik heb hier voor de case study gekozen, omdat je met dit soort onderzoek door grondige studie en observatie diepere inzichten krijgt van de groep waarmee je werkt en hoe zij omgaan met elkaar en de omgeving (Cain, 2014). Zo hoopte ik een beeld te krijgen van het welbevinden van de deelnemers. Action research en self study worden gebruikt wanneer men het eigen pedagogisch en didactisch handelen in kaart wil brengen en waren niet van toepassing in deze context. De focus van het onderzoek was namelijk het welbevinden van de deelnemers en niet mijn eigen pedagogisch handelen. Kiezen voor een experimentele aanpak doe je wanneer je bijvoorbeeld twee didactische methodes wil uittesten en was in dit geval eveneens niet van toepassing. Bij de laatste benadering reflecteert een pedagoog over bijvoorbeeld praktijken in het veld, zijn eigen ervaringen of over het pedagoog-zijn, zonder hier effectief een empirisch onderzoek voor op te starten.

Al in de jaren 20 werd er gebruik gemaakt van de case study, aan de universiteit van Chicago. Ondertussen heeft de case study interesse gewonnen in allerhande disciplines (Durepos, Mills & Wiebe, 2009). Met de case study kan men een complex fenomeen onderzoeken binnen zijn natuurlijke omgeving (Baxter & Jack, 2008). Het is een onderzoeksstrategie waarbij men gebruik maakt van meerdere databronnen om het onderzochte fenomeen goed te kunnen begrijpen (Baxter & Jack, 2008). Ze is met andere woorden dus niet te reduceren tot één enkele methode (Durepos et al., 2009). Doordat men zo grondig bezig is met het bestuderen van een bepaald fenomeen, roept de case study meestal nog extra vragen op bij de onderzoeker (Algozzine & Hancock, 2006). Door nieuwe inzichten te verkrijgen wil men een theorie opbouwen of bijdragen aan een bestaande theorie (Durepos et al., 2009).

Volgens Baxter en Jack (2008) kent de case study twee benaderingen, namelijk die van Stake (1995, in Baxter en Jack, 2008) en die van Yin (2003, in Baxter en Jack, 2008). Ze baseren zich allebei op het constructivisme. Het constructivisme gaat ervan uit dat waarheid relatief is en iedereen vanuit binnenkomende prikkels een eigen realiteit construeert. Onderzoek vanuit een constructivistisch standpunt betekent dan dat men de context als onlosmakelijk deel van het te bestuderen fenomeen beschouwt (Braster, 2000).

2.2.2 Onderzoeksmethodologie

2.2.2.1 Data-verzameling

In kwalitatief onderzoek (en dus ook in de case study) worden data meestal verzameld vanuit verschillende bronnen zoals verslagen van observaties en interviewtranscripties (Evers & van Staa, 2010). Dit heet *triangulatie*, “*traditioneel gedefinieerd als het toepassen van meerdere dataverzamelingsmethoden in een studie*” (p. 5). Triangulatie wordt gebruikt om de kwaliteit, diepte en reikwijdte van de bevindingen van het onderzoek te verhogen. In dit onderzoek werd er gekozen voor *methodentriangulatie*, ofwel het gebruik maken van meer dan één methode voor de dataverzameling (Evers & van Staa, 2010). Volgens Maso en Smaling (1998, in Evers & van Staa, 2010) is dit een manier om de interne validiteit van het onderzoek te vergroten en het opleveren van verschillende gezichtspunten. Daarom heb ik ervoor gekozen om zowel (1) observaties te doen, (2) een audio-opname te maken van elke sessie, en (3) interviews af te nemen.

Volgens Laevers (2002; Laevers et al., 2005) kan welbevinden onderzocht worden door het te observeren enerzijds en door het te bevragen anderzijds. Ik heb gekozen voor observatie, omdat welbevinden in mijn ogen iets authentieks is. Ik wilde voorkomen dat deelnemers bewust zouden gaan nadenken over hun welbevinden. Bovendien wilde ik hen niet het gevoel geven dat ze ‘onderzocht’ werden. Er werden dan ook geen video-opnames gemaakt, dit alles om een veilige omgeving voor de deelnemers te waarborgen. De data die werden verzameld zijn (1) verslagen uit het logboek, (2) transcripties van audio-opnamen en (3) transcripties van de interviews.

Ikzelf was zowel observator als leider van het project, waardoor ik me moest focussen op zowel het (muzikale) verloop van de sessie als het welbevinden van de deelnemers. Ik kon op deze manier de gehele sessie met alles wat erin gebeurde en gezegd werd moeilijk in mij opnemen. Na elke sessie werd er daarom waar mogelijk een gesprek gevoerd met een begeleider of stagiair die de sessie had bijgewoond in verband met het welbevinden van de deelnemers, zijnde een medewerker van 't Lampeke (Sofie, een stagiair of Ithar) of Kristien. Mijn promotor Thomas heeft ook een enkele keer de sessie bijgewoond. Daar er niet bij elke sessie een begeleider aanwezig kon zijn, was het niet mogelijk om telkens een intervisiegesprek te houden. Ook heb ik audio-opnames gemaakt van elke sessie, waarvan ik dan later een transcriptie heb gemaakt. Zo kon ik na afloop met een objectieve blik terugkijken naar de sessie en kon ik zaken opmerken die ik tijdens de sessie misschien niet had opgemerkt, doordat ik mijn aandacht moest verdelen.

De twee meest regelmatige deelnemers werden na afloop van de reeks geïnterviewd door middel van een semigestructureerd interview. Op deze manier kon ik terugblikken op het hele traject door de ogen van de deelnemers, om een beeld te krijgen van hun gedachten en gevoelens bij de sessies. De keuze om te interviewen na afloop van de reeks heb ik gemaakt op basis van drie redenen. Ten eerste wilde ik de band die ik met hen had opgebouwd en de veilige omgeving behouden. Ten tweede wilde ik vermijden dat ze plots bewust zouden gaan nadenken over hun welbevinden. Ten derde wilde ik terugblikken op het gehele traject door de ogen van de deelnemers.

Er waren drie constante deelnemers, maar door omstandigheden is één deelnemer naar het einde van de reeks toe afgehaakt. Vandaar heb ik besloten om hem niet te interviewen. Vermits elke sessie één tot zes deelnemers telde met een gemiddelde van drie deelnemers, kan het interviewen van twee deelnemers, dus twee op drie, als voldoende beschouwd worden. Om een beeld te krijgen van de hele reeks heb ik ervoor gekozen om de twee meest regelmatige deelnemers te interviewen, omdat zij zowel de fijne als minder fijne momenten hebben meegemaakt. Ik ben er mij van bewust dat ik door deze keuze te maken, automatisch ook een selectie heb van een groep deelnemers die de sessies sowieso fijn vonden. De personen die minder aan de sessies hadden of door omstandigheden niet konden deelnemen, waren immers al sneller afgehaakt. Bovendien was het traject een komen en gaan van buurtbewoners aangezien er geen verplichte aanwezigheid was vereist. Sommigen heb ik met andere woorden drie keer gezien, anderen vier keer, anderen één keer. Het leek me daarom ook minder relevant om een deelnemer te interviewen die maar één sessie had deelgenomen.

De namen van de buurtbewoners werden gewijzigd om de privacy in dit onderzoek te waarborgen. Het interview bevatte zowel vragen voor onderzoeksvraag A als onderzoeksvraag B. Het leek me niet nodig om voor elke onderzoeksvraag een apart interview af te nemen, vandaar heb ik besloten om de vragen in hetzelfde interview te behandelen. Het interview wordt verder besproken bij onderzoeksvraag B onder 1.7.2.3.

2.2.2.2 Data-analyse onderzoeksvraag A

Om meer te weten te komen over wat nu precies bijdraagt aan het welbevinden van de deelnemers tijdens een muzieksessie, heb ik gekozen voor een combinatie van een (1) deductieve (top-down) en (2) inductieve (bottom-up) aanpak.

Een *deductieve* analyse vertrekt vanuit een bestaande theorie en test deze uit op specifieke gevallen (de Dries, van Staa, 2014). Je gaat op zoek naar bepaalde woorden of uitspraken op basis van de theorie²⁷. Concreet betekent dit dat ik allereerst een onderscheid heb gemaakt tussen enerzijds momenten waar ik signalen van welbevinden vaststelde en anderzijds momenten waarvan hier duidelijk minder sprake was. Hierbij heb ik mij gebaseerd op Laevers' (2002, Laevers et al., 2005) beschrijving van welbevinden, die welbevinden als "*een bijzondere toestand van het gevoelsleven*" (p. 9) beschrijft. Je kan het herkennen aan signalen van voldoening, genieten en deugd beleven. De persoon in kwestie is ontspannen, toont innerlijke rust en straalt vitaliteit uit. Hij stelt zich open tegenover zijn omgeving en is spontaan in de omgang met anderen: hij durft en kan zichzelf zijn (zie Deel 1, 1.3.5).

Dit resulteerde in twee documenten: (a) een document met momenten waarop ik signalen van welbevinden vaststelde en (b) een document met momenten waarop ik vaststelde dat de sfeer minder goed zat en ik de indruk had dat de deelnemers minder goed in hun vel zaten. Dit laatste document is wel interessant, maar had ik niet nodig om een antwoord te vinden op mijn onderzoeksvraag.

Een *inductieve* analyse wordt gebruikt wanneer men door de bestudering van een specifiek geval en door het interpreteren van de verzamelde data bepaalde thema's, concepten of een model wil ontwikkelen (Thomas, 2006). Je codering hangt dan af van je data, ook wel *open coding* genoemd²⁸. Bij het grondig doornemen van het document met momenten waarop ik signalen van welbevinden had vastgesteld, heb ik aan elk moment een bepaalde code toegekend die bijdroeg aan het welbevinden op dat moment. Ik geef hierbij een voorbeeld:

Uit onderstaand citaat blijkt dat een onverwachte gebeurtenis bij kan dragen aan het welbevinden van de deelnemers. Bij het analyseren van de data heb ik dit moment daarom ook de code 'iets onverwachts' toegediend (vetgedrukt).

²⁷ <http://scriptieaf.nl/kwalitatief-onderzoek/onderzoek>

²⁸ <http://scriptieaf.nl/kwalitatief-onderzoek/onderzoek>

“Wanneer iemand iets onverwachts doet. Zoals Liza op het einde van het lied plots die slag deed op triangel. Zoals Gerda ook deed met die ‘hoe-ha’. Ze doen dat uit zichzelf, niemand weet dat, en je ziet dat ze dat tof vinden. En Hendrik vind het ook leuk als er eens iets anders gebeurt.”

(Eva, interview, 09/02/16)

Dit resulteerde in een document met factoren in een muzieksessie die kunnen bijdragen aan een optimaal gevoel van welbevinden. Als laatste werden door het grondig herbekijken en verbanden te zien categorieën en subcategorieën van deze factoren gemaakt. Dit resulteerde in een document met acht hoofdcategorieën die bij kunnen dragen aan een optimaal gevoel van welbevinden van deelnemers tijdens een muzieksessie.

2.2.2.3 Onderzoeksvraag B

Om een antwoord te vinden op mijn bijkomende onderzoeksvraag *“Welke betekenis geven deelnemers van een Community music-project aan een muzieksessie?”*, heb ik de twee meest regelmatige deelnemers geïnterviewd. Ik heb gekozen voor het semigestructureerd²⁹ interview, zo kon ik een aantal vragen opstellen waarvan ik kon afwijken zodat ik kon doorvragen op datgene wat er gezegd werd door de deelnemer. Het plan over de aanpak van het interview heb ik later gecorrigeerd na tips van Sofie, Mathias en Kristien. Welke betekenis een deelnemer hecht aan een muzieksessie is voor hem of haar vaak niet evident om uit te leggen. Ik ging dan ook uit van de vraag op welke manier muziek aanwezig is in het leven van de deelnemer. Vervolgens zou ik de deelnemer dan vragen om zich voor te stellen dat er geen muziek meer zou bestaan, om ten slotte door te vragen naar de betekenis van muziek in het leven van de deelnemer en meer specifiek naar wat een muzieksessie zo bijzonder maakt voor de persoon in kwestie.

Ik heb in ditzelfde interview ook enkele vragen gesteld in het kader van onderzoeksvraag A, om nog meer te weten te komen over het welbevinden van deelnemers tijdens een muzieksessie. Ik heb deze vragen in hetzelfde interview behandeld. Het interview met Gerda vond plaats op twaalf april 2016, na de laatste sessie in een leeg lokaaltje boven in het buurthuis. Met Liza sprak ik af om het interview bij haar thuis af te nemen, aangezien ze moeilijk de trap op kon. Dit interview vond plaats op achttien april 2016. Elk interview nam ongeveer een twintig mintuten in beslag. Op de volgende pagina bevindt zich een schematische voorstelling van het interview.

²⁹ www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/soorten-interviews

Op welke manier is muziek aanwezig in jouw leven?



Stel je voor dat alle muziek in jouw leven weg zou vallen.



Wat betekent muziek voor jou?



- ⇒ *Wat betekenen de muzieksessies voor jou?*
- ⇒ *Hoe voelde je je tijdens de sessies? Heb je plezier beleefd?*
- ⇒ *Wat vond je fijn aan de sessies?*
- ⇒ *Wat waren voor jou de echte topmomenten?*
- ⇒ *Wat waren de minder aangename momenten voor jou?*
- ⇒ *Je bent nu bijna elke week naar de sessies gekomen. Wat maakt nu net dat je steeds bent blijven komen?*
- ⇒ *Is er een moment geweest dat je overwogen hebt om te stoppen?*

Deze interviews werden opgenomen, vervolgens herbeluisterd en getranscribeerd. Vervolgens werden deze transcripties geanalyseerd volgens de inductieve methode: je vertrekt vanuit je data en bouwt vervolgens theorie op door open coding. Deze heb ik vervolgens gekoppeld aan de literatuur die beschreven is in het eerste deel van deze scriptie. Dit resulteerde in vijf aspecten die maken dat de sessies toch een zekere betekenis hebben voor de deelnemers. De nieuwe inzichten die ik kreeg door linken te leggen met de literatuur, bracht mij tot een zesde aspect, namelijk identiteit. Dit laatste aspect is echter niet gebaseerd op de interviews maar op de andere data.

2.3 Resultaten

2.3.1 Onderzoeksvraag A

Uit de resultaten van het praktijkonderzoek heb ik acht grote groepen kunnen onderscheiden in factoren die kunnen bijdragen aan het welbevinden van deelnemers tijdens een muzieksessie. Dit zijn factoren op (1) muzikaal en (2) sociaal vlak, (3) vlak van competentie en (4) waardering, (5) (uitkijken naar) een toonmoment (6), (iets nieuws) bijleren, (7) externe factoren en (8) ikzelf als leider van een Community music-project. Elke groep zal nu afzonderlijk besproken worden.

2.3.1.1 Muzikaal aspect

Uit de analyse van mijn data blijkt dat er vier elementen met een muzikaal aspect zijn die bijdragen aan het welbevinden van de deelnemers: (a) repertoire, (b) de muzikale uitwerking en (c) muzikale ondersteuning.

a) Repertoire

De sessies vonden plaats op wekelijkse basis. Hierdoor had ik de kans om samen met de deelnemers op zoek te gaan naar geschikte liederen voor de sessies. Dit was een echte uitdaging, omdat ik vooral bij de start van mijn stageperiode nog niet goed wist welk soort muziek de deelnemers aansprak. Uiteindelijk heb ik door vallen en opstaan een zeer divers repertoire kunnen opstellen met zowel mijn eigen inbreng als de liederen die gekozen werden door de deelnemers.

Een leuk lied (dat blijft hangen)

De keuze van een lied bleek zeer bepalend voor het welbevinden van de deelnemers. Het maakt dat er een fijne sfeer is, mensen zich op hun gemak voelen en meer durven. De voorkeur gaat hierbij uit naar een leuk lied dat blijft hangen. Ook moet een lied (of improvisatie) muzikaal interessant genoeg zijn. Bij een lied met vaak terugkerende elementen merkte ik dat ik niet meer de volle aandacht had van de deelnemers. Hieronder geef ik een voorbeeld uit de sessie waarbij ik duidelijk merkte dat de aandacht van de deelnemers verslapte, namelijk *Stille dromen* van *Laura Lynn*. Hierbij merkte Gerda op dat het lied vaak terugkomende elementen bevat.

“Ik vind dat dat vaak hetzelfde is en dat maakt het minder schoon, vind ik.”

(Gerda, muzieksessie 13, 23/02/16)

Een herkenbaar lied

Deelnemers voelen zich meer op hun gemak wanneer ze een lied al kennen of al eens gehoord hebben en het dus niets nieuws is voor hen. Er hangt meestal ook direct een bepaalde sfeer bij het horen van een bekend lied. Dit was duidelijk het geval bij *Jingle Bells*, een lied dat we zongen tijdens onze sessie de

dag voor de Kerstmarkt (eerste voorbeeld). Dit was ook het geval bij het welgekende *Don't worry, be happy* tijdens een andere sessie (tweede voorbeeld).

“We zongen vandaag Jingle Bells voor de 1^e keer en dat ging eigenlijk heel vlot. Het is een herkenbaar lied, iedereen zong (en sommigen dansten/bewogen) direct mee.”

(Logboek, muzieksessie 6, 15/12/15)

“Don't worry, be happy ging heel goed. Iedereen kende het en deed direct goed mee.”

(Logboek, muzieksessie 15, 08/03/16)

Muziekstijl

In een vorig punt werd al aangehaald dat de liedkeuze erg bepalend kan zijn voor het welbevinden van de deelnemers, dit geldt ook voor het muziekgenre. Tijdens mijn stageperiode heb ik gemerkt dat onder andere Afrikaanse en anderstalige liederen heel positief worden opgenomen door de groep. Ze zijn melodisch en harmonisch eenvoudig om te zingen, wat mogelijkheden biedt voor een rijkere muzikale uitwerking. *Siyahamba* en *Joele* zijn bijvoorbeeld twee vrolijke Afrikaanse liederen die we regelmatig hebben gezongen en die de groep nooit vervelden. We werkten deze verder uit met body percussion, instrumenten, improvisatie en muzikale dialogen, waarbij we ook een kleine choreografie bedachten. Eén deelnemster begon ook steeds te bewegen, te dansen en te improviseren telkens we deze liederen zongen: de liederen zorgden echt voor ambiance. Rustige liederen zoals het Zweedse *Vem kan segla* en *The river* zorgden ervoor dat de deelnemers tot rust kwamen. Hieronder geef ik een mooi voorbeeld van hoe een bepaald lied met in het bijzonder de bepaalde muziekstijl invloed kan hebben op de algemene sfeer en de deelnemers.

Don't worry, be happy is een rustig nummer en dat merkte ik ook aan de deelnemers. De deelnemers, ikzelf en de andere mensen in het buurthuis waren relaxed. Ondanks dat Liza vandaag weer veel last had van haar vingers, deed ze toch goed mee met een shaker.

(Logboek, muzieksessie 15, 08/03/16)

Tekst

Ook de tekst van een lied en vooral het inoefenen hiervan heeft voor leuke situaties gezorgd. De tekst van bijvoorbeeld de Afrikaanse liederen lezen en uitspreken bleek erg moeilijk voor de deelnemers. Omdat de deelnemers zeer snel op de tekst focussen, maken ze het zichzelf vaak moeilijker. De tekst samen traag inoefenen aan de hand van voor- en nazeggen (*Siya-hamba-kukhan-yen-kwenkos*) resulteerde vaak in erg grappige, leuke momenten. Een lied in een vreemde taal en Engels in het bijzonder resulteerde helaas niet altijd in plezierige situaties. Uit het praktijkonderzoek bleek dat de meeste deelnemers moeite hadden met deze taal. Doordat ze gemakkelijk gaan focussen op de tekst, wordt een lied snel te moeilijk voor hen. Daarom zou de voorkeur moeten gegeven worden aan Nederlandstalige liederen. Het spreekt voor zich dat teksten van liederen met een grappige inhoud uiteraard ook aanleiding gaven tot leuke momenten, zoals bij *Allemaal door jou* van Bart Peeters.

b) Muzikale uitwerking

Tijdens elke sessie werkten we gezamenlijk met de hele groep een lied muzikaal uit. Bij de muzikale uitwerking van een lied onderscheid ik vier factoren die bijdragen aan het welbevinden van de deelnemers: vlotheid van musiceren, een gevarieerd instrumentarium, eigen inbreng van de deelnemers en originaliteit. In het algemeen stelde ik vast dat genoeg variatie hierbij van zeer groot belang is. Bij te weinig variatie bij de uitwerking van een lied of wanneer een deelnemer te lang hetzelfde instrument bespeelde, merkte ik dat hun interesse verslapte. Ook moet er voldoende afwisseling zijn tussen vocaal en instrumentaal musiceren.

Vlotheid van musiceren

Wanneer het musiceren vlot verliep, merkte ik aan de deelnemers dat ze tevreden waren, ze meer durfden en dat ze hierdoor spontaan gingen improviseren. Bij één deelnemer was dit heel duidelijk zichtbaar: hij was pas tevreden als het muzikaal ook goed zat. Hij verwachtte ook een zeker niveau van de sessies.

“Bij Harry zie ik dat ook als een lied goed loopt. Dat is dan puur dat muzikale waar hij op zo’n moment plezier aan beleefd.”

(Sofie, interview, 09/02/16)

Instrumentarium

Door het experimenteren met (keuken)materiaal hadden we steeds nieuwe combinaties van instrumenten en klanken. Het biedt enerzijds afwisseling en anderzijds geef je op deze manier de deelnemers een bepaalde verantwoordelijkheid waarmee je hen het gevoel geeft dat ze iets betekenen. Ik denk hierbij aan de drum die we maakten van een grote plastic emmer met twee houten lepels en Liza die de triangel mocht bespelen. Verder werkten we met onder andere lepels, doosjes en heb ik ook eens mijn gitaar en kalimba meegebracht.

Eigen inbreng

Deelnemers fleuren helemaal op wanneer ze zelf iets kunnen toevoegen tijdens het musiceren. Dit was een erg opvallend element tijdens mijn stageperiode. Een mooi voorbeeld hiervan is Liza die bij mijn zelfgeschreven lied *Muziek in 't Lampeke* het idee had om één strofe in dialect te ‘rappen’.

Het improviseren in groep gebeurt heel spontaan. Een deelnemer begint bijvoorbeeld te improviseren waarbij een andere hierop inpikt. Zo is er bij het Afrikaanse lied *Joele* een dialoogmotief “hoe-ha” ontstaan tussen Gerda en de groep, door middel van imitatie. De deelnemers voegen zelf iets toe en je ziet dat ze daar voldoening uit halen. In het voorbeeld hieronder merkt Eva (een stagiaire die meerdere sessies bijwoonde) dit op tijdens een interviewgesprek.

“Wanneer iemand iets onverwachts doet. Zoals Liza op het einde van het lied plots die slag deed op triangel. Zoals Gerda ook deed met die ‘hoe-ha’. Ze doen dat uit zichzelf, niemand weet dat, en je ziet dat ze dat tof vinden. En Hendrik vind het ook leuk als er eens iets anders gebeurt.”

(Eva, interview, 09/02/16)

Originaliteit

Ik heb als leider van de sessies de deelnemers en mezelf steeds uitgedaagd om een lied op een zo interessant mogelijke manier uit te werken. Het zorgde er niet enkel voor dat het muzikaal interessant bleef, originele ideeën leidden vaak tot enorm leuke situaties. Een voorbeeld hiervan is Liza die een strofe van mijn zelfgeschreven lied *Muziek in 't Lampeke* in plat dialect heeft ‘gerapt’. Ook het experimenteren met en het maken van gekke geluiden leidde vaak tot erg grappige situaties. Ik denk hierbij aan Gerda die trompet- en kugeluiden nabootste met haar mond. Er werd ook al eens een kleine choreografie bedacht.

c) Muzikale ondersteuning

Uiteraard zorgt goede muzikale ondersteuning ervoor dat deelnemers zich zekerder voelen, zich ook meer op hun gemak gaan voelen en ook meer durven. Hier heb ik een onderscheid gemaakt tussen het gebruikte materiaal en extra muzikanten tijdens een muzieksessie.

Materiaal: cd-speler

We hadden ervoor gekozen om, telkens we een nieuw lied inoefenden, mee te zingen met een audio opname. Dit geeft extra muzikale ondersteuning en zeker in het begin kan dit een grote steun zijn voor de deelnemers.

Extra muzikanten

Kristien begeleidde een keer op viool en mijn promotor die een sessie bijwoonde, speelde in mijn plaats piano. Tijdens een sessie in het buurthuis kwamen enkele toevallige voorbijgangers ook eens meespelen.

2.3.1.2 Sociaal aspect

a) Sfeer

Hier onderscheid ik twee factoren: een aangename sfeer en gezelligheid tijdens een muzieksessie en een bijzondere gebeurtenis.

Aangename sfeer en gezelligheid

Uiteraard is het erg gunstig wanneer er een aangename sfeer hangt tijdens een muzieksessie. Deelnemers zijn hierdoor op hun gemak, durven meer en durven soms eens gek te doen. In het voorbeeld hieronder zingen we samen we samen mee met een opname van *Ik heb je lief* van Stef Bos, een rustig lied. Een deelnemer merkt de gezellige sfeer op tijdens de sessie.

“Ik vind dat wel een mooi liedje, ja. Eigenlijk is dat hier wel gezellig, precies zoals bij een haardvuur.”

(Anna, muzieksessie 3, 24/11/15)

Een bijzondere gebeurtenis

Bij speciale dagen zoals de laatste stagedag van Eva en de laatste sessie voor de Kerstmarkt heb ik gemerkt dat de deelnemers erg enthousiast zijn en er veel ambiance is tijdens de sessie. Tijdens de laatste stagedag van Eva werden er voor de gelegenheid bijvoorbeeld smoutebollen gemaakt. Diezelfde sessie namen ook enkele voorbijgangers deel.

b) Groepsdynamiek

Er zijn factoren die te maken hebben met de specifieke groep mensen waarmee ik werkte. Zaken die bijdroegen aan het welbevinden van deelnemers zijn het aantal aanwezigen, specifieke personen in de groep, een veilige omgeving, de positieve bevestiging van een bepaald groepslid en het zien van anderen die zich vermaken. De groepsdynamiek is erg bepalend geweest bij het ganse traject. Zo gedroeg bijvoorbeeld één deelnemer zich niet enkel erg dominant tegenover de andere deelnemers, maar ook tegenover mij en eventuele begeleiders. Dit leidde tot meerdere discussies en wrevel tussen bepaalde deelnemers, waardoor deelnemers zich zorgen gingen maken over de volgende sessies.

Het volgende voorbeeld geeft een vaak terugkerende discussie tussen twee dezelfde deelnemers weer. Deze discussie viel toevallig aan het begin van de sessie, waardoor Kristien en ik tussenbeide moesten komen. De ene deelnemer verwacht van de sessies een hoog niveau en ziet deze als repetities, terwijl de andere het louter als ontspanning ziet, wat voor beiden tot frustratie leidt. Het volgende citaat is van deze laatste.

“Als er iemand zo op die manier verder doet, gaat iedereen zeggen dat het niet meer plezant is. Hij moet een beslissing maken. Als hij dat niet aankan, sorry hè, maar dat gaat helemaal niet goed zijn, voor niemand. Dat bezorgt stress. Ze zeggen dat daarom niet altijd, maar ik heb dat wel. Iedereen gaat verdrietig zijn, en ik ook. Niemand kan dat hier aan.”

(Gerda, muzieksessie 5, 08/12/15)

Aantal aanwezigen

Een voldoende aantal aanwezige deelnemers maakte dat er een betere sfeer was, de deelnemers meer durfden en in het algemeen meer op hun gemak waren. Een klein aantal deelnemers en veel nieuwe gezichten in de groep zorgde voor een ietwat ongemakkelijkere sfeer. Hoewel Liza nooit echt problemen had met de groep, merkt ze in het interview na afloop van de reeks op dat het misschien toch anders had kunnen zijn met meerdere deelnemers.

“Er was een beetje te weinig volk hè, als dat er nu meer waren geweest, dan was het misschien nog anders geweest.”

(Liza, interview, 18/04/16)

Specifieke personen in de groep

Voor deelnemers kan de aanwezigheid van één specifieke deelnemer een groot verschil maken. Bijvoorbeeld omdat ze die ene persoon beter kennen of omdat hij of zij sfeer en ambiance brengt. Gerda en Liza zijn de twee constante deelnemers geweest in dit onderzoek. In het individuele interview merkten ze op (zonder dit van elkaar te weten) dat de andere toch een bepaalde betekenis had voor hen.

“Het was tof ja, zeker toen Gerda begon”.

(Liza, interview, 18/04/16)

“Ze zijn belangrijk omdat... er zijn bekenden bij, en zeker iemand als Lisette. Ze is opgewekt. Ze is grappig. Als die er niet was ik denk dat het toch anders zou zijn.”

(Gerda, interview, 12/04/16)

Veilige omgeving

Zich goed voelen in de groep en een gevoel van geborgenheid hebben is van groot belang voor het welbevinden van de deelnemers. Ze durven zich meer te laten gaan en de algemene sfeer is hierdoor ook losser. In het voorbeeld hieronder merkt Gerda op tijdens het interview na afloop van de reeks dat de groep zich meer ontspannen voelde sinds de dominante persoon niet meer deelnam.

“Toen de eerste keren met Henry gingen echt niet goed, dat zat gewoon vast. Sinds dat hij niet meer gekomen is, is dat echt los gekomen, tussen de groep.... Ik dacht dat het terug in de Dageraad was. Ik dacht: oh nee, het is niet waar, en als Henry dan terug binnen komt...”

(Gerda, interview, 12/04/16)

Het volgende voorbeeld gaat over een moment tijdens een sessie waarop een deelnemer me toevertrouwt dat ze veel meer durft sinds een bepaalde (dominante) persoon niet meer deelneemt. Dit blijkt ook uit het voorbeeld hierna, dat zich afspeelt tijdens het interview.

“Gerda heeft ook nog eens vermeld dat ze veel meer durft sinds Harry er niet meer is en dat ze dit ook aanvoelt bij de anderen.”

(Logboek, muzieksessie 17, 05/04/16)

Er was telkens één deelnemer aanwezig die muzikaal veel verwachtte van de sessies. Hij zei niet vaak dat we iets goed deden, maar als hij toch het deed, waren de andere deelnemers en ikzelf ook heel tevreden.

“Als Hendrik zegt dat het goed was, dan was het echt héél goed.”

(Andrea, muzieksessie 10, 02/02/16)

Zien hoe anderen zich vermaken

Het deed mijzelf en de deelnemers een plezier wanneer we de anderen zich zagen uitleven en zagen genieten van een moment. Dit was een opvallend element dat vaak terugkwam tijdens het praktijkonderzoek. Ik denk hierbij aan Gerda die zich op sommige momenten volledig liet gaan in de muziek, waarbij ze niet enkel improviseerde met haar stem, maar ook begon te dansen en gekke geluiden maakte met haar mond. Dit was heel fijn en grappig om te zien. Een ander leuk moment was als Liza nog even in de keuken aan het helpen was toen we begonnen met de muzieksessie. We hoorden haar vanuit de keuken uit volle borst meezingen. Wanneer we dit lied dan tijdens een andere sessie zongen, werd er vaak gelachen omdat dit ons herinnerde aan de grappige momenten.

In het eerste voorbeeld hieronder merk ik zelf op hoe plezierig het is om een bepaalde deelnemer te zien losgaan en ik me dit automatisch inbeeld bij een bepaald lied. In het tweede voorbeeld heb ik het hierover met een deelnemer tijdens het interview.

“Altijd als ik jullie ‘hoe-ha’ hoor roepen, dan zie ik voor mij Gerda dansen!”

(Andrea, interview, 09/02/16)

2.3.1.3 Competentie

Op vlak van competentie vond ik twee factoren die kunnen bijdragen aan het welbevinden van de deelnemers: het hebben van een uitdaging en progressie maken in iets en hieruit ook voldoening halen.

Uitdaging

Deelnemers zijn erg gemotiveerd en geconcentreerd wanneer ze iets als uitdagend ervaren. Ze willen een bepaald doel bereiken dat ze voor ogen hebben en gaan hier dan ook volledig voor. In het eerste voorbeeld hieronder gaat het over Liza die voor de eerste keer de triangel bespeelt en Sofie merkte hoe gedreven ze hierin was. Een niet onbelangrijke voorwaarde hierbij is dat er duidelijke instructies worden gegeven. Het bespelen van bijvoorbeeld een instrument als een triangel is niet even evident voor iedereen. Dit vraagt om een kader met concrete tips: “Op welk moment precies sla je het best op een triangel? Hoelang? Hoe vaak na elkaar doe je dit?”, enzovoort. Zo creëer je een kader waarbinnen ze ruimte

hebben om het instrument uit te proberen. Hierdoor geef je de deelnemers meer zelfvertrouwen. Het tweede voorbeeld hieronder gaat verder op het eerste. We bespraken tijdens het intervisiegesprek na de sessie het moment dat Liza de triangel bespeelde, nadat ik meer concrete instructies had gegeven. Sofie zag een duidelijk verschil bij Liza's inleving.

“Goed, Liza, kei goed! Je was kei geconcentreerd!”

(Sofie, muzieksessie 11, 09/02/16)

“Toen we hadden afgesproken met Liza wat ze precies moest doen met de triangel, had ze daar plezier in, want dan is die focus daar en is ze ook heel content en dan durft ze doorkloppen.”

(Sofie, intervisie, 09/02/16)

Progressie maken

Wanneer deelnemers beter worden in iets wat voor hen op dat moment erg moeilijk is fleuren ze helemaal op. Je ziet dat ze tevreden zijn, omdat ze iets hebben bereikt. Het volgende voorbeeld gaat over een moment tijdens een muzieksessie waarbij ik Liza zag opleven omdat ze steeds vlotter werd met de triangel.

Liza bespeelde de triangel. In het begin ging dit vrij moeizaam, maar wanneer het iets vlotter ging, haalde ze hier voldoening uit.

(Logboek, muzieksessie 11, 09/02)

2.3.1.4 Waardering

Telkens wanneer deelnemers een compliment kregen, zag ik ze opleven. Dit gebeurde ook wanneer ze even hun eigen (solo)moment hadden: tijdens het musiceren of in de vorm van een klein toonmoment. Deze drie factoren heb ik geplaatst onder waardering: deelnemers die zich gewaardeerd voelen of willen voelen, door anderen en door hun omgeving.

Een compliment krijgen

Een compliment krijgen is altijd fijn en dit is uiteraard ook het geval bij de deelnemers. Het volgende voorbeeld gaat over een moment waarop ik Gerda een complimentje geef en ik merkte dat ze dit waardeerde.

Even later geeft ze een suggestie in verband met de tekst. Ik zeg hierop dat dit een tof idee is. Ze lacht (geflatteerd).

(Andrea, muzieksessie 7, 12/01/16)

Een eigen moment hebben

Bij de uitwerking van een lied heb ik steeds gestreefd naar voldoende afwisseling tussen de verschillende instrumenten en stemmen, dit niet enkel om het muzikaal interessant te houden, maar ook om iedereen genoeg aan bod te laten komen. We zongen bijvoorbeeld elk om de beurt in kleine groepjes of ik lastte eens een solomoment in. Ik merkte dat deelnemers geflatteerd waren als ze even hun eigen moment kregen. Toen ik de tekst voor het lied *Muziek in 't Lampeke* (in bijlage) schreef, heb ik de namen van Liza, Gerda en Sofie erin verwerkt, omdat ik een lied voor de deelnemers en het buurthuis wilde maken. Het voorbeeld hieronder gaat over het moment wanneer we dit voor de eerste keer zingen en ik merkte dat ze geflatteerd waren. Ook zat de sfeer er goed in.

“Ik had bewust de namen van de deelnemers in het lied verwerkt. Bij de uitwerking ervan spraken we af dat degene die zijn naam hoorde ook een geluid zou maken. Dit zorgde voor veel ambiance.”

(Logboek, muzieksessie 16, 15/03/16)

Het volgende voorbeeld gaat over een moment tijdens een sessie waarop Gerda het heeft over de Kerstmarkt bij Fabota waar we enkele liedjes zongen. De deelnemers hadden hier erg naar uitgekeken maar omdat er toevallig een podium was voorzien voor andere acts voelden ze zich minder gewaardeerd, ondanks het enthousiaste publiek tijdens onze act.

“We hadden iets gedaan daar op Fabota, maar je kon ons niet horen en ik vond dat niet plezant dat we niet op het podium mochten... dat was fout... De andere acts stelden ze allemaal voor en wij stonden maar op de achtergrond en dan doe ik zoiets niet graag.”

(Gerda, muzieksessie 7, 12/01/16)

2.3.1.5 (Uitkijken naar) een toonmoment

Tijdens mijn stageperiode deden we twee toonmomenten: op de Kerstmarkt bij Fabota en in het buurthuis voor Sofie. Dit was erg belangrijk voor hen en ze keken er allemaal erg naar uit.

“Vandaag was het de laatste sessie voor ons toonmomentje op de Kerstmarkt bij Fabota. Ik merkte dat dit voor de deelnemers er belangrijk, ze kijken er echt naar uit. Sommige deelnemers hebben zelfs bepaalde plannen verzet om toch aanwezig te kunnen zijn. Vandaag was er echt veel ambiance tijdens de sessie.”

(Logboek, muzieksessie 6, 15/12/15)

2.3.1.6 (Iets nieuws) bijleren

Uit het praktijkonderzoek bleek dat sommige deelnemers enorm veel belang hechten aan leren. Eén man was dolenthousiast omdat ik hem iets had bijgeleerd (in dit geval een nieuw lied dat hij nog niet kende).

“Je hebt me iets geleerd hè, je hebt me iets geleerd! Andrea, als ik deze nacht op mijn djembé begin te spelen, dan is het jouw schuld!”

(Hendrik, muzieksessie 5, 08/12/15)

2.3.1.7 Externe factoren

Enkele toevallige gebeurtenissen maakten ook dat er veel gelachen werd. Vooral als deze onverwachts gebeurden en als de sfeer daarvoor ook al goed zat. Ik denk hierbij aan de papierhouder van de piano die plots op de grond viel en de afspeelfunctie van de piano die opstartte, doordat ik me per ongeluk van knop vergistte.

2.3.1.8 Ikzelf als leider van een Community music-project

Door op wekelijkse basis te werken met de groep heb ik enorm veel bijgeleerd over mezelf als leider van dit project. De respectvolle manier waarop ik omging met de deelnemers en hen vertrouwen gaf, droegen zeker bij aan de algemene sfeer en aan de mate waarin de deelnemers zich goed voelden tijdens een sessie. Uit de data heb ik drie werkpunten voor mezelf vastgesteld die hier belangrijk zijn. Ik moet mij er steeds van bewust zijn dat ik zelfverzekerd ben en dit ook uitstraal naar de deelnemers, ook moet ik er steeds op letten dat ik aandacht heb voor alle deelnemers en dat ik een duidelijk kader geef aan de deelnemers. Deelnemers hebben met andere woorden behoefte aan concrete tips.

Zelfverzekerd zijn

Als leider van dit project draag ik volledig de muzieksessies: ik moet dus sterk in mijn schoenen staan. Niet enkel muzikaal moet ik genoeg steun kunnen bieden, ik moet de deelnemers ook kunnen motiveren en vertrouwen geven. Wanneer ik zelfverzekerd ben, straal ik dit ook uit. Hierdoor speel en zing ik voldoende luid en kan ik voldoende steun bieden aan de deelnemers.

Aandacht hebben voor alle deelnemers

Eén bepaalde deelnemer in de groep gedroeg zich gedurende de sessies steeds erg dominant, wat het voor mij erg moeilijk maakte om te focussen op de hele groep. De deelnemers mogen zeker niet het gevoel krijgen dat ze minder belangrijk zijn.

“Hendrik was vandaag niet aanwezig. De sfeer was relaxter en nu kon ik mij volledig concentreren op de andere deelnemers en op de muziek.”

(Logboek, muzieksessie 13, 23/02/16)

Een duidelijk kader aanbieden

Deelnemers hebben behoefte aan duidelijke instructies, zo geef je ze vertrouwen, durven ze meer en gaan ze zelf ook experimenteren. Instrumenten als claves en een triangel zijn niet zo evident voor iedereen en dit vraagt om verdere uitleg: hoe bespeel je dit instrument, hoelang precies en op welk moment doe je dit het best (signaal afspreken)?

“Je moet ons dat vertrouwen blijven geven en wat richting geven door aan te geven wat we nu precies moeten doen met zo’n instrumentje. Eens je dat vertrouwen hebt gegeven gaan mensen ook wel wat experimenteren. Zo heb je bijvoorbeeld Liza haar laatste slag op de triangel niet aangegeven.”

(Sofie, interview, 09/02/16)

“Ik denk dat we af en toe een teken moeten geven aan Liza, want ze kan kei hard kloppen, maar ze durft niet. Ik zie het. Ze is al de hele tijd aan het denken van: wanneer ga ik hard kloppen? Dus ik denk dat je af en toe een signaal moet geven. Ze doet wel mee maar ik denk dat ze wat meer moet durven.”

(Sofie, muzieksessie 11, 09/02/16)

2.3.2 Onderzoeksvraag B

De muzieksessies zijn vrijblijvend. Niet elke sessie verliep even vlot en er waren regelmatig spanningen in de groep. Toch kwamen sommige buurtbewoners bijna wekelijks. “Maar waarom nu net? Wat maakt de sessies zo belangrijk voor hen?” vroeg ik mij af. Ik stelde daarom een bijkomende onderzoeksvraag, die luidt als volgt: *“Welke betekenis geven deelnemers van een Community music-project aan een muziekssessie?”*. Het antwoord op deze vraag geef ik aan de hand van zes aspecten die mee betekenis geven aan een muziekssessie: (1) ontspanning en plezier, (2) muzikale interesse, (3) samen iets creëren, (4) een veilige omgeving, (5) eigen inbreng en (6) identiteit. Ik verduidelijk elk punt nog eens afzonderlijk met eventuele concrete voorbeelden, waarbij ik de link leg met literatuur.

2.3.2.1 Ontspanning en plezier

“In de plaats van in de Lamp te zitten”

(Liza, interview, 18/04/16)

Deelname aan de sessies is eerst en vooral gewoon een toffe bezigheid en het biedt de mogelijkheid om eens gek te kunnen doen. Het kan ook een afwisseling zijn om eens iets anders te doen op dat moment in de week. Volgens Glasser (1986) is plezier één van onze basisbehoeften. Liza spendeert haar tijd gewoonlijk in het buurthuis en merkt op dat het gewoon fijn is om ook eens een andere bezigheid te hebben dan in het buurthuis (“de Lamp”) te zijn.

“Iedereen die niet kan zingen, kan dat leren. En dan pas beseft je pas hoeveel plezier je daar aan kan hebben.”

(Hendrik, muziekssessie 5, 08/12/15)

Toch waren voor één deelnemer de sessies meer dan gewoon een plezierige bezigheid. Deelnemers komen dus met verschillende verwachtingen. De persoon in kwestie is zelf erg muzikaal aangelegd en verwachtte muzikaal ook erg veel van de sessies en van de deelnemers. Hij beschouwde de sessies meer als muzieklessen. Elke sessie opnieuw was er wel een discussie over het feit of we nu iets moesten bijleren of we puur voor het plezier samenkwamen. Dit was voor zowel de andere deelnemers, de organisatie als mijzelf een moeilijk gegeven tijdens mijn stageperiode en op een bepaald moment is hij ook niet meer naar de sessies gekomen.

“Ik denk dat we allemaal Hendrik wel begrijpen, maar plezier is iets dat iedereen op een andere manier ervaart.”

(Andrea, muziekssessie 5, 08/12/15)

Deze deelnemer had pas plezier wanneer het muzikaal vlot verliep en dus ook wanneer hij het gevoel had dat de andere deelnemers en hijzelf iets bijleerden. Ervaren van plezier is dus voor iedereen anders. Dit zei ik ook wanneer ik tussenkwam in een discussie tijdens een sessie in bovenstaand voorbeeld. Uit onderzoek van Li en Southcott (2012) bleek ook dat plezier soms pas ervaren wordt wanneer er een andere behoefte wordt bevredigd, bijvoorbeeld de behoefte om bij te leren.

2.3.2.2 Muzikale interesse

Bij alle deelnemers is er een zekere interesse in muziek. Deelname biedt de mogelijkheid om samen te zingen, instrumenten te bespelen en het muzikaal uitwerken van een lied. Het onderstaande voorbeeld maakt Lizas interesse voor muzikale activiteiten duidelijk.

“De eerste keer toen de sessies nog met Elisabeth waren, had Sofie dat niet gezegd tegen mij. Ze was dat vergeten zeker? En dus ben ik de twee eerste keren niet geweest. En ik zei achteraf tegen haar: Dat weet je toch dat je dat aan mij mag vragen? Ik doe dat wel graag, ja”.

(Liza, interview, 18/04/16)

2.3.2.3 Samen iets creëren

“Ik denk dat dat ook wel is om meer contact te hebben met mensen.

(Gerda, interview, 12/04/16)

Het contact met anderen bleek een belangrijk gegeven bij deelname aan de sessies. Dit werd onder andere opgemerkt door Gerda, waarvan het citaat hierboven is. Dit kan zowel contact met de andere buurtbewoners als nieuwe mensen leren kennen betekenen. Het citaat hieronder is van Liza die opmerkt dat ze ook wel deelneemt omdat ze zo meer contact heeft met anderen.

“Zomaar, voor de gezelligheid.”

(Liza, interview, 18/04/16)

Uit onderzoek van Hays & Minichiello (2005a), bleek dat deelname aan muzikale activiteiten een manier kan zijn om anderen te ontmoeten, maar ook om vriendschappen en relaties op te bouwen (Hays & Minichiello, 2005b). Men voelt zich verbonden met anderen omdat plezier gedeeld wordt (Hays & Minichiello, 2005a). Volgens (Li & Southcott: 2012) kan men door deelname isolatie en eenzaamheid voorkomen. *Samen iets creëren* heb ik gelinkt aan één van Ryffs zes dimensies van het Psychologisch welbevinden, namelijk *positieve relaties met anderen*.

2.3.2.4 Een veilige omgeving

“Dat je jezelf kan zijn, of je nu vals zingt of niet en gewoon het zot doen.”

(Gerda, interview, 12/04/16)

Het citaat hierboven maakt duidelijk dat de deelnemers veel waarde hechten aan het feit dat ze het gevoel hadden dat ze zich in een veilige omgeving bevonden en dus ook fouten mochten maken. Hierdoor konden ze zichzelf zijn. De meerderheid van de deelnemers had geen muzikale achtergrond en toch deed iedereen vrolijk mee. Sommige deelnemers bloeiden doorheen het project meer en meer open. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat volgens Hays & Minichiello (2005b) deelname aan muzikale activiteiten ouderen het gevoel geeft geaccepteerd en gewaardeerd te worden.

2.3.2.5 Eigen inbreng

Eén van de voorwaarden van het project was dat de deelnemers hun eigen inbreng hadden in zowel de keuze van het repertoire als de muzikale uitwerking ervan. Gerda merkte op dat dit ook zeker een meerwaarde is van het project. Dit kan dan weer gelinkt worden aan het feit dat bij deelname volgens Hays en Minichiello's (2005b) men het gevoel heeft dat men geaccepteerd en gewaardeerd wordt.

2.3.2.6 Identiteit

Dit laatste punt is niet meer gebaseerd op het interview, maar op de gehele data en mijn eigen ervaringen het ganse traject.

“Ik weet dat jij ook iemand wil zijn en jij bent iemand, ook al geef je geen les. Snap je dat nu? Ik kan ook niet veel, ik heb ook een handicap.”

(Gerda, muzieksessie 5, 08/12/15)

Het citaat hierboven komt uit een (vaak terugkerende) discussie tussen twee deelnemers. Een deelnemer nam het ganse project de rol aan van leraar die ons muzieklessen kwam geven, terwijl de sessies meer als ontspanning bedoeld waren. Hij gedroeg zich de ganse reeks erg dominant, zowel tegenover de andere deelnemers en een eventuele begeleider die de sessie bijwoonde als tegenover mij. Deze deelnemer kwam duidelijk met andere verwachtingen naar de sessies. Het bovenstaande voorbeeld is een citaat tijdens de discussie waarop Gerda zegt tegen hem dat hij ook iets betekent, zelfs als hij geen les geeft, waarop ze zegt dat ze zelf ook niet perfect is.

Volgens Hays en Minichiello (2005) kan muziek een manier zijn om de eigen identiteit te (her)definiëren. Deze zoektocht naar de eigen identiteit is bijvoorbeeld sterk wanneer iemand met pensioen is of zonder werk valt. Volgens Creech et al. (2013) kunnen mensen een muzikale identiteit ontwikkelen: men neemt dan een nieuwe rol aan als muzikant en men gaat zichzelf dan ook echt zien

als muzikant. De man is blind en misschien is dit een manier voor hem om zijn handicap te compenseren.

“Daar zit dan achter dat hij zijn bijzondere rol waar hij goed in is moet achterlaten. Dat is een deel van hem, dus dat gaat waarschijnlijk dieper dan dat. Dus dan moet hij een deel van zichzelf afgeven en dat is een schrijnend gegeven.”

(Sofie, interview, 09/02/16)

Hendrik startte de eerste sessies steeds met een stemopwarming voor de groep. Dit was een restant van de sessies met Elisabeth vorig academiejaar en zo had hij toch nog zijn eigen rol tijdens de sessies. Na enkele sessies heb ik besloten om een alternatief te zoeken voor ‘zijn’ stemopwarming, omdat ik een stukje van ‘zijn’ rol weg wou nemen. Ik merkte dat dit moeilijk was voor hem, we namen iets weg dat van hem was. Dit was ook het geval wanneer ik hem bijvoorbeeld eens vroeg om minder luid te spelen op de djembé.

“Langs de ene kant wil je hem niet laten vallen, want die man heeft daar nood aan. Hij is eenzaam en heeft zijn problematiek.”

(Sofie, interview, 09/02/16)

In bovenstaand voorbeeld benadrukt Sofie tijdens een interviewgesprek dat de sessies zeer belangrijk zijn voor Hendrik, ook al zagen we dat niet altijd in zijn gedrag. Misschien is dat wel de reden waarom hij zo teleurgesteld was als een sessie niet verliep zoals hij wou, omdat ze zo belangrijk zijn voor hem.

2.4 Conclusie deel 2

Dit onderzoek bestaat uit twee onderdelen. Er werd enerzijds op zoek gegaan naar factoren tijdens een muzieksessie die kunnen bijdragen aan een optimaal gevoel van welbevinden bij deelnemers in een Community music-project. Anderzijds is het een zoektocht naar de betekenis die de deelnemers geven aan een sessie.

De resultaten uit het eerste onderdeel met als onderzoeksvraag *“Welke factoren in een muzieksessie dragen bij aan het welbevinden van deelnemers in een Community music-project?”* zijn factoren onderverdeeld in acht categorieën die kunnen bijdragen aan het welbevinden. Dit zijn achtereenvolgens factoren op (1) muzikaal en (2) sociaal vlak, (3) vlak van competentie en (4) waardering, (5) (uitkijken naar) een toonmoment, (6) (iets nieuws) leren, (7) externe factoren en (8) factoren in verband met mijzelf als leider van een Community music-project.

Op *muzikaal* vlak blijkt dat de keuze van het repertoire erg bepalend kan zijn voor het welbevinden van deelnemers. De keuze van een bepaald lied is een deel van de voorbereiding en is dus een belangrijke taak voor de leider van het project. Allereerst gaat men het best op zoek naar leuke liederen, die muzikaal interessant zijn en bij voorkeur ook blijven hangen. Lieder met veel terugkerende elementen kunnen als saai ervaren worden. Alhoewel een herkenbaar lied meestal direct voor een goede sfeer zorgt, is dit geen vereiste bij de keuze van een bepaald lied. Ook het muziekgenre bepaalt de algemene sfeer en draagt bij aan het welbevinden van de deelnemers. Vrolijke Afrikaanse liederen en anderstalige liederen worden zeer goed opgenomen, terwijl ook genres die een bepaalde rust uitstralen als reggae een goede keuze zijn.

Hiernaast is de tekst ook zeer bepalend. Enerzijds kan een tekst met grappige inhoud of in een vreemde taal leiden tot plezierige situaties. Anderzijds kan een tekst in een vreemde taal (bijvoorbeeld het Engels) zeer moeilijk zijn voor deelnemers, zowel qua inhoud als uitspraak. Bovendien focussen deelnemers zich zeer snel op een tekst vanaf het moment dat ze een papier in hun handen krijgen, waardoor het te overwegen valt om géén papieren tekst te gebruiken.

In het algemeen halen deelnemers voldoening uit het musiceren wanneer het musiceren vlot gaat. De manier waarop een lied muzikaal wordt uitgewerkt, draagt hier zeker aan bij. Originaliteit en het experimenteren met materiaal zijn hier twee belangrijke aandachtspunten. Originele ideeën houden het musiceren muzikaal interessant en monden vaak uit in grappige situaties. Ik denk hierbij aan het gebruik van ‘plat dialect’, het gebruik van body percussion en het bedenken van een eenvoudige choreografie. Je kan variatie brengen in het instrumentarium door bijvoorbeeld gebruik te maken van keukenmateriaal of etnische muziekinstrumenten.

Eigen inbreng hebben is hierbij ook belangrijk, zoals een eigen (muzikaal) idee in de groep gooien of muzikaal zelf iets kunnen toevoegen. Wanneer een deelnemer iets nieuws toevoegde, bijvoorbeeld een slag op de triangel, was dit bijna altijd onverwacht en beleefde de ganse groep er plezier aan. Deelnemers hebben ook behoefte aan muzikale ondersteuning. Hieraan tegemoet komen kan bijvoorbeeld door op een cd-speler een audio-opname af te spelen van een lied, dit eerst samen te beluisteren en daarna samen mee te zingen. Dit was vooral bij een nieuw lied dat we nog niet vaak hadden gezongen een extra steun. Ook extra muzikanten kunnen muzikale ondersteuning bieden. Het speelt hierbij geen rol of de groep de extra muzikant(en) al eens heeft ontmoet, althans toch niet in dit onderzoek. Zowel Kristien die de groep al eens had ontmoet alsook enkele toevallige voorbijgangers hebben eens meegespeeld met ons.

Op *sociaal* vlak kan de algemene sfeer tijdens een muziekssessie een grote invloed hebben op het welbevinden. Zowel een aangename sfeer als een bijzondere gebeurtenis dragen hieraan bij. Met een bijzondere gebeurtenis heb ik het over bijvoorbeeld een allerlaatste sessie voor een toonmoment of de laatste stagedag van een stagiair. Ook de groepssamenstelling is hierbij van belang, zoals het aantal aanwezigen of de aanwezigheid van specifieke personen in de groep. Ook is het belangrijk dat deelnemers het gevoel hebben dat ze zich in een veilige omgeving bevinden. Hierdoor durven ze eens gek te doen. Een zeer opvallend element in dit onderzoek is dat mensen plezier beleven wanneer ze zien hoe anderen zich uitleven en dat de herinnering aan deze leuke momenten ook terugkomt bij de herneming van deze muzikale passages.

Op vlak van *competentie* werd er een onderscheid gemaakt tussen enerzijds een uitdaging hebben en een doel willen bereiken en progressie maken anderzijds. Beide zaken kunnen een invloed hebben op het welbevinden. Wanneer deelnemers iets als uitdagend ervaren, willen ze hier volledig voor gaan en zijn ze erg geconcentreerd. Een belangrijk aandachtspunt hierbij is dat deelnemers behoefte hebben aan een kader. Het is dan de taak van de begeleider om enerzijds hieraan tegemoet te komen door duidelijke instructies te geven en anderzijds ruimte te creëren om te experimenteren.

Deelnemers fleurden op telkens wanneer ze een compliment kregen, maar ook wanneer ze bijvoorbeeld hun eigen solomoment kregen tijdens het musiceren. Ze keken ook erg uit naar een toonmoment en wilden zelfs plannen verzetten om hier toch aan te kunnen deelnemen. Hieruit bleek de aanwezigheid van de behoefte om *gewaardeerd* te worden door de omgeving. Ook zeker niet onbelangrijk is de behoefte om *(iets nieuws) bij te leren*. Bepaalde *externe* factoren hebben geleid tot erg leuke en grappige situaties. Ik heb het hier bijvoorbeeld over de playfunctie van de piano die per ongeluk opspringt en de pupiter van de piano die per ongeluk op de grond valt tijdens het musiceren. Normaal gezien zouden deze zaken een sessie erg storen. De sessies waren echter voor het plezier bedoeld, hierdoor voegde deze 'storing' een extra onverwacht en grappig element toe aan de sfeer.

Tot slot heb ik enkele *aandachtspunten voor mezelf als leider van Community music-project* geformuleerd voor het bekomen van een optimaal gevoel bij de deelnemers. Ik moet mezelf er steeds van bewust zijn dat ik zelfverzekerd overkom en dit ook uitstraal naar de deelnemers. Ook moet ik steeds mijn aandacht richten op alle deelnemers en hen steeds een duidelijk kader geven door middel van duidelijke instructies.

In het tweede onderdeel van dit praktijkonderzoek werd op zoek gegaan naar wat deelname in een Community music-project zou kunnen betekenen voor de buurtbewoners. Een antwoord op de onderzoeksvraag "*Welke betekenis geven deelnemers van een Community music-project aan een muzieksessie?*" heb ik gevonden in zes aspecten die voor de deelnemers mee betekenis gaven aan een muzieksessie. Dit zijn achtereenvolgens (1) ontspanning en plezier, (2) muzikale interesse, (3) samen iets creëren, (4) een veilige omgeving, (5) eigen inbreng en (6) identiteit.

De meerderheid nam deel voor de *ontspanning en het plezier*. Het is een toffe bezigheid en een manier om eens gek te kunnen doen. Ook is het een mogelijkheid voor de buurtbewoners om eens iets anders te doen dan ze op dat moment normaal gezien doen. Plezier is volgens Glasser (1986) één van onze basisbehoeften. Een belangrijk aandachtspunt hierbij is dat deelnemers met verschillende verwachtingen komen en dat iedereen 'plezier' anders ervaart. Hiernaast biedt het buurtbewoners de mogelijkheid om samen met anderen te zingen, instrumenten te bespelen en een lied muzikaal verder uit te werken. Er is dus een zekere *muzikale interesse* bij iedere deelnemer.

Deelname aan de sessies maakt dat buurtbewoners *samen met anderen iets kunnen creëren*. Het is een manier om enerzijds meer contact te hebben met andere buurtbewoners en sociaal medewerkers, anderzijds is het ook een manier om nieuwe mensen te leren kennen. Het wordt ook ervaren als een gezellige bezigheid. Het samen met anderen iets kunnen creëren werd gelinkt aan één van Ryffs zes dimensies van Psychologisch welbevinden, namelijk *positieve relaties met anderen*. Het is niet enkel een manier om andere mensen te ontmoeten (Hays & Minichiello, 2005a), maar ook om vriendschappen en relaties op te bouwen (Hays & Minichiello, 2005b). Bovendien kan het volgens Li & Southcott (2012) een manier zijn om eenzaamheid en isolatie tegen te gaan.

Tijdens een sessie kon er eens een valse noot worden gezongen en eigenlijk kon je niet echt iets fout doen of spelen. Dit maakt dat er een *veilige omgeving* werd gecreëerd en dat de deelnemers *zichzelf konden zijn*. Ik heb gemerkt dat enkele deelnemers openbloeiden doorheen het project. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat mensen bij deelname aan muzikale activiteiten het gevoel hebben dat ze geaccepteerd en gewaardeerd worden (Hays & Minichiello, 2005b). Hiernaast konden deelnemers hun *eigen inbreng* doen tijdens de sessie, zowel over de keuze van het repertoire als het aanbrengen van een muzikaal idee. Dit heb ik gelinkt aan Hays en Minichiello (2005b) die hebben

ondervonden dat men (door eigen inbreng in dit geval) het gevoel heeft geaccepteerd en gewaardeerd te worden bij muzikale activiteiten.

Hiernaast bleek ook dat deelname aan de sessies een zekere rol kan spelen bij de zoektocht naar de eigen identiteit, zoals ook bleek uit het onderzoek van Hays en Minichiello (2005). Een deelnemer gedroeg zich dominant tegenover de andere deelnemers en mij en zag zichzelf als de leraar die ons muzieklessen kwam geven. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn is dat volgens Creech, Hallam, McQueen & Varvarigou (2013) mensen een nieuwe muzikale identiteit kunnen ontwikkelen en hierdoor ook een nieuwe rol kunnen aannemen. Ook al merk je het niet altijd zo direct in het gedrag van alle deelnemers, mijn begeleiders (zowel Kristien als Sofie) en ik zijn er wel van overtuigd dat de sessies een zekere betekenis hebben voor de deelnemers en dat ze belangrijker voor hen zijn dan dat je op het eerste gezicht zou denken.

Besluit

Met de intentie om mijn visie als toekomstig muziekpedagoog én als mens te verruimen heb ik in het kader van mijn masterproef het Community music (CM)-project bij Buurthuis 't Lampeke verdergezet. Ik zag het als een uitdaging om te werken met oudere buurtbewoners enerzijds en binnen een CM-context anderzijds. Ondanks de momenten waarop niet alles van een leien dakje liep (zowel in het artistiek als in het reflectief luik), ben ik toch erg blij dat ik deze keuze heb gemaakt. Het heeft mij een nieuw en positief beeld gegeven over het werken met ouderen en zelfs zin om eventueel in deze richting verder te kunnen werken. Ondertussen heb ik ook mijn eerste stappen als onderzoeker gezet. Ik was zowel onderzoeker als leider van dit project en dit maakte dat ik misschien niet altijd een even correct beeld kon creëren van het welbevinden van de deelnemers. Ook het onvoorspelbare aspect bij CM was niet altijd even gemakkelijk voor mij. Toch ben ik erg blij met mijn resultaten en denk ik dat deze zeer nuttig kunnen zijn.

Het eerste deel van deze scriptie omvat een literatuurstudie waarin ik tracht bij te dragen om meer duidelijkheid te scheppen over zowel CM als welbevinden. Het is eerder een exploratie van beide begrippen dan een intentie om ze uit te leggen. Door de vaagheid rond beide begrippen zag ik soms door de bomen het bos niet meer als gevolg van de vele informatie. Het lijkt alsof we allemaal wel ergens een idee hebben van wat CM zou kunnen zijn. Ook hebben de meeste mensen wel voeling met de betekenis van de term 'welbevinden'. Mijn familie en vrienden wisten bijvoorbeeld direct wat ik bedoelde met welbevinden, ondanks dat dit toch een abstract begrip is.

Dit CM-project met buurtbewoners met de intentie om bij te dragen aan de sociale cohesie in de buurt, sluit naar mijn mening het dichtst aan bij de interpretatie die er aan wordt gegeven in het Verenigd Koninkrijk. Dit zijn met andere woorden allerhande activiteiten, geleid door muzikanten, "*guided by the principles of access to music making for all, equality of opportunity, participation and inclusiveness*" (Creech, 2010, p. 314).

Ook zoals Hird (2003) schrijft dat er "*no accepted, universally used definition of wellbeing*" (p.3) is, is er geen eenduidige definitie van wat welbevinden nu precies inhoudt, ondanks de vele beschrijvingen. Welbevinden wordt algemeen beschouwd als een multidimensionaal begrip waarbij men de verschillende aspecten specificeert met adjectieven. Dit zijn bijvoorbeeld lichamelijk, psychologisch, sociaal, spiritueel, existentieel, religieus of economisch welbevinden (Marcoen, 2006). Daarom heb ik het literatuuronderzoek afgebakend en ervoor gekozen om het model van welbevinden volgens Marcoen (1987, 1993, 1994; in Marcoen, 2006) niet op te nemen in deze scriptie, omdat dit meer de algemene kwaliteit van leven van een individu behandelt.

Ryffs' (1989a, 1989b; Keyes & Ryff, 1995) model van Psychologisch welbevinden met zes aspecten voor het positief psychologisch functioneren zie ik als een onderdeel van dit overkoepelende welbevinden en is daarentegen voor mij wél relevant. Ik zag namelijk verbanden tussen Ryffs (1989a, 1989b; Keyes & Ryff, 1995) zes aspecten van Psychologisch welbevinden en de literatuur die handelt over het actief bezig zijn met muziek door ouderen en wat dit betekent voor hen. Deze zes aspecten zijn achtereenvolgens (1) *zelfacceptatie*, (2) *positieve relaties*, (3) *autonomie*, (4) *omgevingsbeheersing*, (5) *doelgerichtheid* en (6) *persoonlijke groei*. In het praktijkonderzoek ging ik op zoek naar het welbevinden van de deelnemers dat volgens Laevers (2002; Laevers et al., 2005) “*een bijzondere toestand van het gevoelsleven*” (p. 9) is. Zichtbare signalen hiervan zijn hoofdzakelijk signalen als voldoening en genieten, ontspannen zijn, innerlijke rust uitstralen en spontaan zijn in de omgang met anderen.

Het tweede deel van deze scriptie omvat een praktijkonderzoek waarin ik een antwoord tracht te vinden op twee onderzoeksvragen, A en B. De vaststelling uit Pitteljon's (2015) onderzoek dat één van Glassers (1986) basisbehoeften *to have fun* opvallend aanwezig was in haar praktijkonderzoek heeft mijn interesse doen opwakkeren. Plezier heeft hier plaatsgemaakt voor het ruimere begrip welbevinden, want hoe kan jij als onderzoeker bepalen wanneer iemand plezier heeft? Het welbevinden onderzoeken daarentegen leek mij meer haalbaar. Bovendien is het ervaren van plezier naar mijn mening een onderdeel van welbevinden, al hoef je volgens mij niet noodzakelijk plezier beleven om je goed te voelen in je vel.

Ik was nieuwsgierig naar wat er voor zorgt dat deelnemers tijdens een muzieksessie zich goed voelen. In de vorm van enkele aandachtspunten zou ik hier dan in de toekomst rekening mee kunnen houden, zowel in de CM-praktijk alsook in het brede muziekpedagogische veld. Onderzoeksvraag A klinkt dan ook als volgt: “*Welke factoren in een muzieksessie dragen bij aan het welbevinden van deelnemers in een Community music-project?*” Het antwoord op deze vraag zijn acht categorieën met factoren die kunnen bijdragen aan het welbevinden van deelnemers tijdens een muzieksessie. Achtereenvolgens zijn dit factoren op (1) muzikaal- en (2) sociaal vlak, (3) vlak van competentie en (4) waardering, (5) (uitkijken naar) een toonmoment, (6) (iets nieuws) bijleren, (7) externe factoren en (8) factoren op vlak van mijn eigen pedagogisch handelen.

Op *muzikaal* vlak is een goed gekozen repertoire essentieel bij het bekomen van een optimaal gevoel van welbevinden. Hierbij opteer ik voor toffe, muzikaal interessante liederen die bij voorkeur blijven hangen. Ook stelde ik vast dat vrolijke Afrikaanse liederen en ook anderstalige liederen zeer goed werden opgenomen door de groep. Lieder met een bepaalde rust in zich zoals in reggae zijn ook zeker een optie. Hiernaast is de tekst een belangrijk aandachtspunt. Het lezen en uitspreken in het Engels waren bijvoorbeeld niet evident voor de deelnemers. Anderzijds kan het fijn zijn om gezamenlijk de tekst (in bijvoorbeeld het Afrikaans) in te oefenen. Door dit in groep te doen via voor- en nazeggen, creëer je een veilige omgeving zodat deelnemers niet meer bezig zijn met hun eigen tekortkomingen en wordt er al

eens gelachen. Hiernaast zijn Nederlandse liederen met een grappige inhoud ook zeker een aanrader. Een aantal keer heb ik geprobeerd om een lied aan te brengen zonder dat ik daarbij de tekst gaf. Dit bleek helemaal niet evident voor de deelnemers en er werd snel naar een tekst gevraagd. Toch raad ik aan om hier een middenweg in te zoeken. Deelnemers fixeerden zich snel op de tekst en maakten het zo moeilijker voor zichzelf. Geschreven Afrikaans lijkt namelijk veel ingewikkelder dan wanneer je het gewoon zou horen.

Naast het repertoire kan ook de muzikale uitwerking van een lied, met originaliteit en experimenteren met het instrumentarium in het bijzonder, het welbevinden bevorderen. Ook een eigen inbreng kunnen hebben en muzikaal iets kunnen toevoegen draagt hieraan bij. Vooral onverwachte wendingen in het muzikaal verloop bleken een gunstig effect te hebben op de hele groep. Tot slot heb ik op muzikaal vlak vastgesteld dat deelnemers behoefte hebben aan voldoende muzikale ondersteuning. Hieraan tegemoetkomen kan door allereerst zelf goed voorbereid te zijn, anderzijds kan je gebruikmaken van een cd-speler of kan je extra muzikanten erbij betrekken.

Op *sociaal* vlak heeft allereerst een goede sfeer een positieve invloed op het welbevinden. Een speciale gebeurtenis kan hieraan bijdragen en ik denk hierbij bijvoorbeeld aan een muzieksessie in Kerstsfeer. Een veilige omgeving creëren is essentieel. Hierbij is de groepssamenstelling met zowel het aantal deelnemers als specifieke personen in de groep van belang. Een opmerkelijk punt is dat deelnemers plezier beleefden wanneer ze zagen hoe de anderen zich op een bepaald moment uitleefden. Ook kwam deze herinnering telkens terug bij de herneming van diezelfde muzikale passage.

Zowel een uitdaging hebben en een doel willen bereiken als progressie maken kunnen bijdragen bij aan het welbevinden. Dit heb ik gecategoriseerd onder *competentie*. Een belangrijk aandachtspunt voor mezelf hierbij was dat instructies die voor mij evident leken, niet altijd even duidelijk bleken voor de deelnemers. Het bespelen van bijvoorbeeld claves vroeg om meer concrete uitleg. Ik moest hierin een evenwicht zien te vinden door enerzijds voldoende concrete instructies te geven en anderzijds ruimte te laten voor experimenteren.

Het krijgen van een compliment en een gelegenheid voor een eigen moment (zowel een solomoment als een toonmoment) koppelde ik aan een behoefte aan *waardering*. Hieraan tegemoetkomen alsook *iets nieuws bijleren* dragen bij aan het welbevinden.

Onverwachte gebeurtenissen die niets met de muzieksessie te maken hadden, heb ik geplaatst onder *externe factoren*. Wanneer het musiceren vlot verliep, iedereen erg geconcentreerd was én wanneer de sfeer goed zat, gaf bijvoorbeeld een pupiter die op de grond viel net dat tikkeltje extra. In de plaats van een storend voorval te zijn, zorgde deze onverwachte 'storing' net voor een hoogtepunt.

Drie aandachtspunten in verband met mijn eigen pedagogisch handelen heb ik samengebracht in een achtste en laatste groep, namelijk factoren in verband met *mijzelf als leider van een Community music-project*. Ten eerste moet ik me ervan bewust zijn dat ik zelfzeker ben en dat ik dit uitstraal naar de groep. Ten tweede moet ik mijn aandacht verdelen over alle deelnemers en als derde en laatste aandachtspunt moet ik steeds een duidelijk kader creëren door het geven van duidelijke instructies.

In de loop van het tweede semester ben ik aan de hand van een bijkomende onderzoeksvraag op zoek gegaan naar wat een muzieksessie zou kunnen betekenen voor de deelnemers. Deze onderzoeksvraag B klinkt als volgt: “*Welke betekenis geven deelnemers van een Community music-project aan een muzieksessie?*”. Als antwoord op bovenvermelde vraag werden zes aspecten geformuleerd die voor de deelnemers mee betekenis kunnen geven aan een muzieksessie. Dit zijn (1) ontspanning en plezier, (2) muzikale interesse, (3) samen met anderen iets creëren, (4) een veilige omgeving, (5) eigen inbreng en (6) identiteit.

Het eerste aspect is *plezier en ontspanning*, omdat dit de voornaamste reden bleek waarom men deelneemt aan de sessies. Een belangrijke opmerking hierbij is dat niet iedereen met dezelfde verwachting deelneemt en ook niet iedereen plezier op dezelfde manier ervaart. Het tweede punt is *muzikale interesse*, omdat de sessies een manier zijn om samen met anderen te zingen, instrumenten te bespelen en te genieten van muziek. Er is dus al een zekere muzikale interesse bij de deelnemer aanwezig.

Het derde punt *samen iets creëren* heb ik gekoppeld aan één van Ryffs (1989a, 1989b; Keyes & Ryff, 1995) zes dimensies van Psychologisch welbevinden, namelijk *positieve relaties*. Voor buurtbewoners is het een manier om in contact te komen met anderen: zowel om nieuwe mensen te ontmoeten als om contacten te verstevigen. Volgens Hays & Minichiello (2005a) is actief bezig zijn met muziek een manier om anderen te ontmoeten en om vriendschappen en relaties op te bouwen (2005b). Het kan ook een manier zijn om eenzaamheid en isolatie tegen te gaan volgens Li & Southcott (2012).

Volgens Hays & Minichiello (2005b) kan actief bezig zijn met muziek mensen het gevoel geven gewaardeerd en geaccepteerd te worden. Ik heb de deelnemers doorheen het project zien evolueren doordat er een *veilige omgeving* werd gecreëerd. Er mocht al eens vals worden gezongen en eens gek worden gedaan. Er kon niet echt iets fout worden gedaan. Deelnemers konden volledig zichzelf zijn. Hierbij maak ik de opmerking dat een *veilige omgeving* ook al werd vermeld als een van de factoren die kunnen bijdragen aan het welbevinden.

Deelnemers konden hun *eigen inbreng* geven tijdens een sessie. Dit zou mensen het gevoel kunnen geven dat ze geaccepteerd en gewaardeerd worden, zoals ook bleek uit Hays en Minichiello's (2005b) bevindingen.

Het laatste en ook het moeilijkste punt was dat deelname aan de sessies een rol speelt bij de identiteit van de deelnemers. Waarom moeilijk? Omdat ik dit wel aanvoelde en ook duidelijke verbanden zag met de literatuur, maar het niet echt kon bevragen bij de deelnemers. Dit punt is dan ook gebaseerd op alle data en mijn eigen ervaringen en niet op de interviews. Hays en Minichiello (2005) stelden vast dat bezig zijn met muziek een rol kan spelen bij de zoektocht naar de eigen identiteit bij ouderen. Ook kan men door bezig te zijn met muziek volgens Creech et al. (2013) hierdoor een nieuwe identiteit gaan ontwikkelen en gebeurt het dat men een nieuwe rol aanneemt als muzikant bijvoorbeeld. Dit zou de dominante rol die één deelnemer aannam gedurende de sessies kunnen verklaren. Ook de teleurstelling die ik bij hem zag wanneer bijvoorbeeld een muzieksessie werd afgelast, maakte duidelijk dat de sessies zeer belangrijk waren voor hem. Ik vermoedde dat het een deel van zijn 'muzikant zijn' was, iets dat veel dieper ligt dan een gewone fijne bezigheid op dinsdagnamiddag.

Ik heb door dit onderzoek enorm veel bijgeleerd en ik denk dan ook dat mijn bevindingen een leidraad kunnen zijn voor iedereen in de CM-praktijk en het muziekpedagogische veld.

Referentielijst

Algozzine, B. & Hancock, D.R. (2006). *Doing Case Study Research: A Practical Guide For Beginning Researchers*. New York: Teachers College Press.

Angus, J. (2002). *A review of evaluation in community-based art for health activity in the UK*. London: Health Development Agency. Geraadpleegd op 20 november 2015 via <https://www.dur.ac.uk/resources/cahbm/reports/CAHHM%20for%20HDA%20J%20Angus.pdf>

Akombo, D.O., Oehrle, E. & Weldegebriel, E. (2013). Community Music in Africa: Perspectives from South Africa, Kenya, and Eritrea. In Elliott, D. J., Messenger, S. J., Silverman, M. & Veblen, K. K. (Eds.), *Community Music Today* (pp. 61-78). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.

Baldari, C., Guidetti, L., Macone, D. & Zelli, A. (2006). Music and Physical Activity in Psychological Well-being. *Perceptual and Motor Skills*, 103(1), 285-295.

Bartleet, B., Brunt, S., Tait, A. & Threlfall, C. (2013). Community Music in Australia and New Zealand Aorearoa. In Elliott, D. J., Messenger, S. J., Silverman, M. & Veblen, K. K. (Eds.), *Community Music Today* (pp. 79-98). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Bergman, Å. & Lindgren, M. (2014). Studying El Sistema as a Swedish community music project from a critical perspective. *International Journal of Community Music*, 7(3), 365-377.

Biswas-Diener, R., Dovey, H., Hurling, R., Linley, P.A., Lyubchik, N., Maltby, J., et al. (2015). Pleasure: An Initial Exploration. *Journal of Happiness Studies*, 16(2), 313-332.

Bohlmeijer, E., Bolier, L., Geurts, M., Steeneveld, M., Walburg, J. & Westerhof, G. (2013). Over de betekenis van de Positieve psychologie: Welbevinden: van bijzaak naar hoofdzaak? *De Psycholoog, Jaargang 48*, 48-59.

Boniwell, I. (2012). *Positive psychology in a Nutshell* (3th ed.). Maidenhead: Open University Press.

Braster, J. F. A. (2000), *De kern van Casestudy's*. Assen: Van Gorcum.

Bush, J.E. & Krikun, A. (2013). Community Music in North America: Historical Foundations. In Elliott, D. J., Messenger, S. J., Silverman, M. & Veblen, K. K. (Eds.), *Community Music Today* (pp. 13-24). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

- Cain, T. (2014). Self Study, Action Research and Other Approaches to Teachers' Practitioner Research in Music Education. In De Baets, T. & Buchborn, T. (Eds.), *European perspectives on music education vol. 3: the reflective music teacher* (pp. 87-99). Innsbruck: Helbling.
- Creech, A. (2010). The role of music leaders and community musicians. In Creech, A. & Hallam, S. (Eds.), *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom: Achievements, analysis and aspirations* (pp. 314-328). London: Institute of Education.
- Creech, A., Hallam, S., McQueen, H. & Varvarigou, M. (2012). Perceived benefits of active engagement with making music in community settings. *International Journal of Community Music*, 5(2), 155-174.
- Creech, A., Hallam, S., McQueen, H. & Varvarigou, M. (2013). The power of music in the lives of older adults. *Research Studies in Music Education*, 35(1), 83-98.
- Crehan, K. (2011). *Community Art, An anthropological Perspective*. London, Berg Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. & Seligman, M.E.P. (2000). Positive Psychology, An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Daniels, D., Heylen, L. & Laevers, F. (2005). *Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs*. Leuven: CEGO Publishers.
- Deci, E.L. & Ryan, M.R. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- de Dries, K. & van Staa, A. (2014). Directed content analysis: een meer deductieve dan inductieve aanpak bij kwalitatieve analyse. *Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek*, 19(3), 46-54.
- Dewhurst, M. (2012). Where are we? Mapping the field of community arts. *International Journal of Education through Art*, 8(3), 321-328.
- Durepos, G., Mills, A. J. & Wiebe, E. (Eds.). (2009). *Encyclopedia of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Elliott, D. J., Messenger, S. J., Silverman, M. & Veblen, K. K. (Eds.). (2013). *Community Music Today*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Evers, J. & van Staa, A. (2010). 'Thick analysis': strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen. *Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek*, 43(1), (5-12).

- Gick, M. L. (2011). Singing, health and well-being: A health psychologist's review. *Psychomusicology: Music, Mind & Brain*, 21(1), 176-207.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York, NY: Harper & Row, Publishers.
- Hays, T. (2005). Well-being in later life through music. *Australasian Journal on Ageing*, 24(1), 28-32.
- Hays, T. & Minichiello, V. (2005a). The contribution of music to quality of life in older people: an Australian qualitative study. *Ageing & Society*, 25(2), 261-278.
- Hays, T. & Minichiello, V. (2005b). The meaning of music in the lives of older people: a qualitative study. *Psychology of Music*, 33(4), 437-451.
- Harrison, G. (2010). Community music in Australia. *International Journal of Community Music*, 3(3), pp. 337-342.
- Higgins, L. (2012). *Community Music in Theory and Practice*. New York, NY: Oxford University Press.
- Higgins, L. (2007). Acts of hospitality: the community in Community Music. *Music Education Research*, 9(2), 281-292.
- Higgins, L. (2002). Towards Community Music Conceptualizations. In Schippers, H. & Kors, N. (Eds.), *Community Music in the Modern Metropolis: Proceedings of the 2002 ISME Community Music Activity seminar*. (pp. 64-97), Rotterdam: International Society for Music Education. Geraadpleegd op 16 november 2015 via <http://blogs.bu.edu/higginsl/files/2009/11/higgins-Towards-CM-Conceptualizations1.pdf>
- Hird, S. (2003). *Individual wellbeing, A report for the Scottish Executive and Scottish Neighbourhood Statistics*. Geraadpleegd op 6 januari 2016 via www.scotpho.org.uk/downloads/IndividualWellbeingAug03.doc
- Hutnyk, J. (2000). *Critique of Exotica: Music, Politics and the Cultural Industry*. London: Pluto.
- Diener, E., Kahneman, D. & Schwarz, N. (1999). *Well-being : the foundations of hedonic psychology*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Karlsen, S., Partti, H., Solbu, E. & Westerlund, H. (2013). Community Music in the Nordic Countries: Politics, Research, Programs, and Educational Significance. In Elliott, D. J., Messenger, S. J., Silverman, M. & Veblen, K. K. (Eds.), *Community Music Today* (pp. 41-60). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Kelly, O. (1984). *Community, art and the state: Storming the citadels*. London: Commedia Publishing Group.

Kester, G. (2005). Conversation Pieces: The Role of Dialogue in Socially-Engaged Art. In Kucor, Z. & Leung, S. (Eds.). *Theory in Contemporary Art Since 1985*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. (pp 76-88).

Keyes, C. L. M. & Ryff, C. D. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.

Koopman, C. (2007). Community music as music-education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151-163.

Laevens, F. (2002). *Procesgericht kindvolgsysteem voor leerlingen*. Leuven: Centrum Voor ErvaringsGericht Onderwijs v.z.w.

Laukka, P. (2007). Uses of music and psychological well-being among the elderly. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 215-241.

Leglar, M. A. & Smith, D.S. (2010). Community music in the United States: An overview of origins and evolution. *International Journal of Community Music*, 3(3), 343-353.

Leung, C.C., Shiobara, M. & Yau, C. (2013). Community Music in East Asia. In Elliott, D. J., Messenger, S. J., Silverman, M. & Veblen, K. K. (Eds.), *Community Music Today* (pp. 99-171). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Li, S. & Southcott, J. (2012). A place for singing: Active music engagement by older Chinese Australians. *International Journal of Community Music*, 5(1), 59-78.

Marcoen, A. (2006). Subjectief welbevinden op hogere leeftijd. In Grommen, R., Marcoen, A. & Van Ranst, N. (Eds.), *Als de schaduwen langer worden: psychologische perspectieven op ouder worden en oud zijn*. Leuven: LannooCampus.

Marlatt, L. (2014). The Neuropsychology Behind Choice Theory: Five Basic Needs. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy: An On-Line Journal*, 34(1), 16-21.

Matarasso, F. (2013). 'All in this together': The depoliticisation of community art in Britain, 1970-2011. In E. Van Erven (Ed.), *Community, Art, Power: Essays from ICAF 2011* (pp. 214-240). Rotterdam: ICAF.

McAllister, F. (2005). *Wellbeing Concepts and Challenges*. Sustainable Development Research Network. Geraadpleegd op 4 december 2016 via www.apho.org.uk/resource/view.aspx?RID=111531

McDonald, C. (2005). *Problems with the WHO definition of 'health'*. Geraadpleegd op 6 januari via http://catherinemcdonald.net/Articles/Problems_with_WHOhealth.html

McKay (2005). Improvisation and the development of community music in Britain; followed by the case of More Music in Morecabe. In Moser, P. & McKay, G. (Eds). *Community Music: A Handbook*. Lyme Regis: Russell House Publishing Ltd.

Moonen, L. (2011). Interview: *Professor Schalock vertelt over Kwaliteit van Bestaan*. Expertisecentrum Onafhankelijk leven. Geraadpleegd op 3 december 2015 via http://www.gripvzw.be/images/themas/pab-pgb/Interview_Schalock_Nederlands.pdf

Olsson, B., Veben, K. (2002). Community music: Towards an international perspective. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. pp. 730-753. New York: Oxford University Press.

Pitteljon, E. (2015). To the music follow me. De betekenis van de psychologische basisbehoeften (onuitgegeven masterproef). LUCA School of Arts, Campus Lemmens, Leuven.

Rickard, N. S. (2012). Music Listening and Emotional Well-Being. In N.S. Rickard & K. McFerran. *Lifelong Engagement with Music: Benefits for Mental Health and Well-Being*. New York, NY. Nova Science Publishers, Inc.

Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and Life Satisfaction: New Directions in Quest of Successful Ageing. *The International Society for the Study of Behavioral Development*, 12(1) 35-55.

Ryff, C. D., (1989b). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.

Silverman, M.D. (2005). Community music? Reflections on the Concept. *International Journal of Community Music*, (3)1, 1-9.

Stainton, T. (2002). What is self-determination? Geraadpleegd op 20 november via <http://members.shaw.ca/individualizedfunding/Articles%20for%20download/What%20is%20SD%20-%20Tim%20Stainton.rtf>

Steverink, N. *Psychisch welbevinden op latere leeftijd*. Geraadpleegd op 4 december via http://www.canongerontologie.nl/individu/psychisch_welbevinden

Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.

Veblen, K. K. (2004). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1 (1), 5-21.

Veblen, K. K. (2013). The Tapestry: Introducing Community Music. In Elliott, D. J., Messenger, S. J., Silverman, M. & Veblen, K. K. (Eds.), *Community Music Today* (pp. 1-9). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Waterman, A.S. (1990). Personal Expressiveness: Philosophical and Psychological Foundations. *The Journal of Mind and Behavior*, 11(1), 47-74.

Waterman, A. S. (1993). Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment, *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691.

Willingham, L. (2014). Lessons from Community Music (Community Music Activity Commission, ISME 2014, Salvador, Brazil). *The Canadian Music Educator*, 56(1), 16-19.

Wills, R. (2011). The magic of music: a study into the promotion of children's well-being through singing. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(1), 37-46.

Lijst met afbeeldingen

Figuur 1 - Community music als transdisciplinair veld volgens Higgins (2002)

Bijlagen (op cd-rom)

Op de bijgevoegde cd-rom zijn volgende documenten te vinden:

- a) Muziek in 't Lampeke: liedtekst
- b) Audio-opnames muzieksessies
- c) Audio-opnames interviews
- d) Logboek
- e) Transcripties muzieksessies
- f) Transcripties interviews

