

OEFENING BAART KUNST?!

Over de rol van praktijklessen binnen het muziekonderwijs op de Nederlandse
middelbare scholen.

Bachelorscriptie Muziekwetenschap

Frank Faber (3231712)

Dr. Barbara Titus

17-11-2011

Inhoud

Inhoud	2
Inleiding.....	3
Hoofdstuk 1 – De Overheid	9
De maatschappij.....	11
Multiculturalisme	12
Burgerschap.....	13
Economie.....	14
Beroepsonderwijs.....	16
Ideologie.....	17
Hoofdstuk 2 – De Docent	18
Samenstelling van de klas	19
Groepswerking	20
Communicatie	22
De individuele leerlingen.....	24
Motoriek.....	25
Identiteit.....	25
Docenten	26
Religie	27
Schoolomgeving	28
Materialen	28
Andere vakken.....	29
Ontspanning	29
Hoofdstuk 3 – Externe factoren	30
Conclusies.....	33
Discussie	35
Appendix I – extra hoofdstuk	37
Eindtermen.....	38
De klassituatie	39

Het samenbrengen van mensen	42
Persoonlijke ontwikkeling	44
Kiezen voor de basisinstrumenten	45
Oriëntatie op beroep.....	46
Conclusie & Discussie	47
Eindnoten	48

Inleiding

Op de middelbare school krijgen leerlingen een grote variëteit aan vakken voorgeschoteld. Eén van de vakken die al een lange tijd onderwezen wordt is het vak muziek. Qua inhoud is het vak muziek grotendeels gelijk gebleven de afgelopen tien jaar. Dat blijkt onder andere uit het feit dat als basis voor het eindexamen 2011 er nog steeds gebruikt wordt gemaakt van twee documenten uit het jaar 1987 en het jaar 1985.¹

Het vak muziek heeft een ander karakter dan de meeste andere vakken die gegeven worden op de middelbare school. Daar waar de meeste andere vakken vooral theoretisch zijn ingesteld en tot doel hebben het vergaren van kennis is dat bij muziek niet alleen het geval. Het is zeker een doel om kennis te vergaren, maar het is juist het tweede gedeelte dat anders van karakter is. Er is bij muziek ook sprake van praktijklessen, waarin vooral vaardigheden aan de leerlingen wordt geleerd. Sommige leerlingen ervaren het als paradijsje om op school muziek te mogen maken, dat terwijl andere gruwelen bij het idee.

Er is sprake van een tweedeling in het muziekonderwijs. Dit omdat zowel de praktische als theoretische kant van muziek te leren is. Grofweg is de inhoud van muzieklessen in te delen in praktijklessen en theoretische lessen. Ze verschillen qua karakter, maar ook van inhoud. Deze tweedeling wordt gehanteerd door de overheid bij het stellen van eindtermen voor het vak muziek. Ze gelden voor het eindexamen en dat is de afsluiting van het hele vak muziek op de middelbare school. De doelen die worden gesteld aan het muziekonderwijs in de onderbouw zijn zeer gering en

¹ De documenten: "Muziek als eindexamenvak in het Mavo en Havo" samengesteld door Jos Herfs en Jan van Rossem, in samenwerking met Karel Smit (LOKV, 1987) & "Muziek als examenvak in het vwo, Terreinverkaveling" samengesteld door J. van Lieshout en J. van Rossem (Coördinatiecommissie Experiment Eindexamens VWO, Zeist 1985): 3. Stofomschrijving II (muziekgeschiedenis in het CSE), pagina 43 – 50' zijn de basis voor stofomschrijving van de subdomeinen A1 en A2.

geven een grote mate van vrijheid aan de docent. In de bovenbouw wordt er echter toegewerkt naar een eindexamen en daarmee ook naar concrete eindtermen. Hieruit is dus goed vast te stellen wat als einddoel wordt gesteld voor het muziekonderwijs. Dit einddoel is behaald wanneer alle lessen zijn doorlopen.

In de onderbouw is muziek verplicht voor elke scholier, wat in de bovenbouw niet het geval is. Daarnaast is het vak muziek in de onderbouw minder zelfstandig dan in de bovenbouw, want het is een onderdeel van een groep vakken. Het valt namelijk onder het leergebied 'Kunst en cultuur'. Onder dit leergebied vallen ook de vakken beeldende vorming (handenarbeid, tekenen, textiele werkvormen en audiovisuele vorming), dans, drama en ckv. ⁱⁱ De kerndoelen die het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) stelt aan het onderwijs zijn ook toegespitst op deze leergebieden. Hieruit volgen hele brede doelen die op elk vak betrekking hebben. Voor het leergebied kunst en cultuur zijn het de volgende kerndoelen:

48. De leerling leert door het gebruik van elementaire vaardigheden de zeggingskracht van verschillende kunstzinnige disciplines te onderzoeken en toe te passen om eigen gevoelens uit te drukken, ervaringen vast te leggen, verbeelding vorm te geven en communicatie te bewerkstelligen.

49. De leerling leert eigen kunstzinnig werk, alleen of als deelnemer in een groep, aan derden te presenteren.

50. De leerling leert op basis van enige achtergrondkennis te kijken naar beeldende kunst, te luisteren naar muziek en te kijken en luisteren naar theater-, dans- of filmvoorstellingen.

51. De leerling leert met behulp van visuele of auditieve middelen verslag te doen van deelname aan kunstzinnige activiteiten, als toeschouwer en als deelnemer.

52. De leerling leert mondeling of schriftelijk te reflecteren op eigen werk en werk van anderen, waaronder dat van kunstenaars. ⁱⁱⁱ

Deze doelen zijn zeer breed omschreven wat de docent veel mogelijkheden geeft om de les in te vullen. Het laat echter wel minder goed zien wat er praktisch mee gedaan kan en zou moeten worden. De invulling wordt hier overgelaten aan de docent. Dit lijkt een bewuste rolverdeling.

Bij het bestuderen van de eindtermen die aan het vak muziek in het middelbaar onderwijs worden gegeven is het allereerst goed om een niveauverschil te benadrukken. Zo zijn er per niveau (VMBO, Havo en Vwo) verschillende eindtermen vastgesteld. Zo zijn er voor het Vmbo minder eindtermen vastgesteld dan voor de Havo en het Vwo.

De eindtermen voor de Havo en het Vwo zijn grotendeels gelijk en worden dan ook in een grotendeels gelijk document beschikbaar gesteld. Het verschil zit in het feit dat de stof voor het Vwo net wat omvangrijker is dan die van de Havo. Zo worden er meer begrippen genoemd die de scholier op het eindexamen hoort te weten. Binnen het examen voor Vwo en Havo zijn er voor muziek drie domeinen met subdomeinen waarin de stof wordt onderverdeeld (zie **Tabel 1**). Daarnaast is er een verdeling tussen welke onderdelen getoetst worden in het School Examen (SE) of in het Centraal Examen (CE). Het schoolexamen bestaat uit de cijfers die in de verschillende jaren in de bovenbouw zijn gehaald. Het Centraal Examen is het landelijk examen dat in heel Nederland op hetzelfde moment gemaakt wordt.

Tabel 1

<i>Domein</i>	<i>CE</i>	<i>Moet in SE</i>	<i>Mag in SE</i>
<i>Domein A: Vaktheorie</i>			
<i>Subdomein A1: Waarnemen en weten</i>	X		X
<i>Subdomein A2: Analyseren en interpreteren</i>	X		X
<i>Subdomein A3: Muziek en cultuur</i>	(X)* ¹	X	
<i>Domein B Praktijk</i>			
<i>Subdomein B1: Zingen en spelen</i>		X	
<i>Subdomein B2: Improviseren en componeren</i>		X	
<i>Domein C Oriëntatie op studie en beroep</i>		X	

(*¹ Bij het VWO is het wel een onderdeel van het CE, bij de HAVO niet)^{iv}

Hieruit blijkt dat de vaktheorie vooral als stof dient voor het CE en dat de praktijk vooral geldt voor het SE. De bijbehorende toetsing voor beide onderdelen is hierdoor ook anders. De theorie wordt naar normering van de algemeen geldende regels beoordeeld. Aan de andere kant wordt de praktijk door de vakdocent beoordeeld.

Het is goed om ook even kort in te gaan op domein C. Domein C is een klein doel dat met één extra zin wordt omschreven. Het doel is dat een leerling zich bewust is van vervolgopleidingen waarin muziek een rol speelt en kan vertellen of hij/zij hieraan zal of zou kunnen deelnemen. Dit is een zeer klein onderdeel van het SE dat niet van belang is voor het gros van de lessen.^v

Hoe er met de praktijklessen wordt omgegaan roept wel wat vragen op. Vragen over de meer precieze invulling en welk achterliggend doel in deze invulling zichtbaar moet zijn. Dit is niet duidelijk en komt door de te bondige omschrijving. Zeker wanneer er wat dieper wordt ingegaan op de eisen aan het domein B. In de verdere omschrijving daarvan staat het volgende:

Subdomein B1: Zingen en spelen

4. De kandidaat kan:

- een gevarieerd repertoire uitvoeren van één- en meerstemmige vocale en/of instrumentale muziek;
- onvoorbereid een melodie/muziekstuk spelen;
- een melodie treffen.

Subdomein B2: Improviseren en componeren

5. De kandidaat kan muziek improviseren en componeren, vanuit een probleemstelling en met weloverwogen gebruik van muzikale materialen en middelen.^{vi}

De omschrijving van het domein oogt zeer vrij en stelt geen scherpe eisen. Het lijkt meer een richting aan te geven waar de scholier naar toe moet werken. De scholier zal bezig moeten met muziekinstrumenten en zich moeten proberen te ontwikkelen in het bespelen daarvan. Op welk niveau dat precies moet, wordt niet aangegeven. Ook is niet duidelijk om welke genres en welke instrumenten het gaat. Hoe vaak elk onderdeel beoefend moet worden is ook onduidelijk. Dat lijkt aan de ene kant nogal merkwaardig, want waarom zou er zoveel vrijheid zijn in iets waar de theorie met duidelijke eisen tegenover staat? Domein A kan namelijk wel gezien worden als een domein met duidelijke eisen. De stofomschrijving van domein A is in vergelijking met domein B zeer omvangrijk en duidelijk. Dit kan deels verklaard worden doordat leerlingen niet op gelijk niveau beginnen met de praktijklessen. Er zijn leerlingen die al instrumenten kunnen bespelen voordat ze beginnen aan het vak muziek op de middelbare school. Voor hen zal het dan ook veel makkelijker zijn om te voldoen aan de doelen die gesteld worden. Leerlingen zonder ervaring met het bespelen van muziekinstrumenten zullen het hier veel moeilijker mee hebben.

Het verschil met de stofomschrijvingen van het domein A is zeer groot. Voor dit domein is een zeer uitgebreide stofomschrijving te vinden waarin de begrippen staan die moeten worden gekend en herkend. Het is toegespitst per onderdeel en geeft hierdoor een volledig beeld van wat er verwacht wordt van de leerlingen tijdens het CE. Zo moeten leerlingen van het VWO voor het eindexamen bijvoorbeeld onder het kopje Toonsoort weten dat:

‘Onderscheiden:

- dat een fragment tonaal of atonaal is; - de grondtoon in een muziekfragment.

Herkennen van:

- modaliteit; - majeur en mineur; - picardische tert.

Interpreteren van tonale processen.

- Tonaliteit.- Toonladders: pentatoniek, diatoniek, majeur, mineur, heletonstoonladder.-

Modaliteit. - Atonaliteit. - Bitonaliteit. - Polytonaliteit. – Dodecafonie - Dodecafonie, reeksen.
- Melodische functies: grondtoon; dominanttoon; leidtoon. - Picardische tert. - Modulatie.^{vii}

Afgaande op de stofomschrijving lijkt er nadruk te liggen op Domein A. Allereerst vanwege de positionering van de inhoud van domein A als het eerste domein. De zeer uitgebreide stofomschrijving kan ook aangeven dat een uitgebreidere omschrijving meer nadruk betekent. Daarnaast lijkt er geen direct verband te worden gelegd tussen de praktijk en de theorie. De doelen vullen elkaar niet aan of geven overlap, maar functioneren naast elkaar. Ze worden niet met elkaar in verband gebracht, ondanks dat ze naast elkaar genoemd worden.

Tijdens een korte stage op het Revis Lyceum in Doorn heb ik kennis kunnen maken met de functie van muziekdocent op een middelbare school. Zo heb ik zelf een paar lessen mogen geven. Wat mij opviel en wat mij ook werd verteld door meerdere muziekdocenten is dat ze vooral praktische lessen geven en daar de nadruk op leggen. Dat is ook mijn eigen ervaring met het muziekonderwijs in mijn eigen middelbare schooltijd. Docenten nemen meer tijd om deze lessen te geven dan om theoretische lessen te geven. Dit is merkwaardig aangezien uit de examendoelen juist het tegenovergestelde blijkt. Er is hier sprake van een groot verschil tussen theorie en praktijk. Ik zou het zelfs willen benoemen als een discrepantie tussen de meer theoretisch ingestelde einddoelen en meer praktisch ingestelde lessen. De vraag is natuurlijk waar dit vandaan komt. Hoe komt het dat dit zo is geworden?

Daarom zal mijn onderzoeksvraag zijn: **Is er binnen het muziekonderwijs op de middelbare school een discrepantie tussen lessen die meer op de praktijk gericht zijn en de meer theoretisch ingestelde eindtermen en waarom is deze discrepantie er?**

Hierbij spelen veel verschillende elementen een rol, want er kan niet simpelweg gesteld worden dat het één oorzaak heeft. Dit komt omdat er meerdere partijen in dit geheel zijn en hierdoor meerdere partijen ook invloed hebben op deze eventuele discrepantie.

De eerste partij die invloed heeft is de overheid. Het ministerie van onderwijs bepaalt allereerst welke vakken er gegeven worden op de middelbare school. Zij wordt hierin ondersteund door adviesorganen. Het ministerie heeft er voor gekozen dat het vak muziek überhaupt wordt gegeven. Zij heeft hierbij een doel voor ogen gehad en basis hiervan een keuze gemaakt. Dit doel voor muziek past tegelijkertijd in een groter doel waar het onderwijs voor is. De overheid beslist vooral vanuit dat grotere doel voor het onderwijs. De overheid heeft met het stellen van doelen aan het muziekonderwijs ook duidelijk proberen te maken wat ze precies wil. Dit belang wat zij hebben kan mogelijk een deel van de discrepantie verklaren.

Als tweede partij zijn er de scholen en docenten van deze scholen. Zij zijn wat betreft onderwijs de uitvoerende partij en moeten aan de hand van de regels en doelen die de overheid stelt onderwijs geven aan scholieren. Zij moeten ook de koppeling weten te maken tussen de globaal opgeschreven onderwijsdoelen en een ingevulde les. Hierin zit ook een vertaalslag die de docent moet maken. Er wordt ook van de docent verwacht dat deze dat ook doet en niet slechts de doelen stapsgewijs af gaat. In de eindtermen wordt dat benadrukt door te stellen dat de syllabus voor muziek verder gaat dan omschreven wordt en ook delen bevat die geacht worden in het verlengde van de termen te liggen.^{viii} Hierdoor is er voor docenten een grote mate van vrijheid. Ze kunnen hier weliswaar een lesmethode voor gebruiken, maar de keuze deze methode en onderdelen hiervan is als vrij te beschouwen.

Docenten kunnen, veel meer dan de overheid dit doet, inspelen op de leerlingen aan wie zij lesgeven. Door het persoonlijke contact kan de docent de les afstemmen op de leerlingen. De docent zal kunnen bepalen waar de kwaliteiten van de leerlingen liggen en wat de zwakke plekken zijn. Hierdoor wordt de keuze van de invulling van lessen meer bepaald. Leerlingen bepalen het eventueel afwijken van de hoeveelheid theorielessen ten opzichte van praktijklessen die door de overheid geschetst wordt in de eindtermen. Hierbij komt de rol die het praktijkonderwijs kan hebben in sociale en psychologische processen binnen een klas en bij individuele leerlingen. Bij docenten spelen dus andere belangen.

Als laatste is er ook nog de invloed van buiten de school. Buiten school krijgen scholieren ook muziekles. Deze muzieklessen zijn vaak voor het instrument wat zij bespelen. Hierin leren ze vaardigheden om hun instrument te bespelen, maar vaak ook het notenschrift en bijbehorende theorie die toegespitst is op hun instrument. Aangezien niet elke leerling muziekles buiten school krijgt, of in dezelfde mate en voor dezelfde duur is het niveauverschil binnen de klas vaak erg groot. Het heeft daarmee ook een grote invloed op de lessen op de middelbare school. Omdat niet elke leerling op hetzelfde niveau zit, is het lastiger of soms zelfs onmogelijk om iedereen op hetzelfde niveau te krijgen als het gaat om praktische lessen. De maximaal zes jaar muziekonderwijs op de middelbare school kan niet hetzelfde opleveren als dat wat leerlingen geleerd hebben als ze vanaf hun zesde jaar al op muziekles zaten. Daarvoor is er simpelweg te weinig tijd op de middelbare school.

Deze drie verschillende velden hebben op hun eigen manier invloed op het verschil tussen praktijk en theorie bij het muziekonderwijs op de middelbare school. Deze drie velden zullen dienen als de volgende subvragen:

Wat voor waarde hecht de overheid aan de muzikale vaardigheden?

Wat kan er voor docenten meespelen in de keuze voor de invulling van muzieklessen?

Wat is de invloed van externe factoren op muzieklessen binnen het regulier onderwijs?

Hoofdstuk 1 – De Overheid

De leerplichtwet die nog steeds van kracht is, stamt al uit 1969. De leerplicht verplicht kinderen van vijf tot en met achttien jaar naar de school te gaan tot zij een startkwalificatie hebben gehaald.^{ix} Met deze verplichting probeert de overheid te bewerkstelligen dat alle adolescenten onderwijs hebben genoten voor dat ze in de maatschappij belanden.

De overheid gaat uit van een reden of grotere gedachte voor het onderwijs. Het onderwijs gaat uit van een doel voor elke burger in Nederland. Een doel van het onderwijs is te vinden in de wet educatie en beroepsonderwijs:

‘Artikel 1.2.1. Doelstellingen onderwijs

1. Educatie is gericht op de bevordering van de persoonlijke ontplooiing ten dienste van het maatschappelijk functioneren van volwassenen door de ontwikkeling van kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen op een wijze die aansluit bij hun behoeften, mogelijkheden en ervaringen evenals bij maatschappelijke behoeften. Waar mogelijk sluit de educatie aan op het ingangsniveau van het beroepsonderwijs. Educatie omvat niet activiteiten op het niveau van het hoger onderwijs.’^x

Het onderwijs kan gezien worden als een samenkomen van kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen. Deze vier onderdelen hebben tot doel Nederlandse jongeren voor te bereiden op de maatschappij. Het kan dus worden gezien als een voorbereidingstraject voor de jeugd op de maatschappij. Om dit te bewerkstelligen is er een keuze gemaakt voor een curriculum. Een curriculum bestaat uit een aantal vakken dat per leerjaar en per niveau wordt vastgesteld. Dit curriculum wordt bepaald door de eerder genoemde kerndoelen en eindtermen voor het eindexamen. Scholen en docenten kunnen aan de hand van deze bepalingen onderwijs geven.

De overheid wordt bijgestaan in het onderwijs door instanties die zowel in opdracht van overheid werken of zelfstandig te werk gaan. Eén daarvan is de Onderwijsraad. ‘De Onderwijsraad is een onafhankelijk adviescollege, opgericht in 1919. De raad adviseert de regering en de Kamer, gevraagd en ongevraagd, over hoofdlijnen van beleid en wetgeving op het gebied van het onderwijs.’^{xi} De Onderwijsraad geeft veel adviezen waarvan een gedeelte vaak ook wordt opgevolgd door de overheid. De gedachte dat sociale vorming bij de opvoeding van de jeugd hoort en het onderwijs

hieraan kan bijdragen ligt ten grondslag aan meerdere adviezen die ze heeft gegeven. Het is een terugkerend element waar de Onderwijsraad haar focus op heeft. Hierbij ligt er dus een nadruk op de sociale functie van het onderwijs. De Onderwijsraad vat dit samen onder de centrale gedachte *'samen leren leven'*. Hierin zitten meerdere elementen waar burgerschapsvorming er één van is. Deze burgerschapsvorming is op te delen in schoolburgerschap, maatschappelijk burgerschap en staatsburgerschap. Dit is een extra doel dat na het advies van de Onderwijsraad is overgenomen door de minister en aangevuld met sociale integratie. Burgerschapsvorming is daarna opgenomen in de Wet op het primair onderwijs en de Wet op het voortgezet onderwijs. Ook zijn er in het examenprogramma van onder andere de kunstvakken elementen opgenomen van de burgerschapsvorming.^{xii}

Dit houdt in dat voor het hele onderwijs geldt dat het een maatschappelijke en sociale functie heeft. Zo ook het muziekonderwijs. Wanneer we uitgaan van een tweedeling binnen het vak muziek zijn er twee verschillende onderdelen die allebei een verschillende of gelijke functie kunnen hebben. Deze scriptie zal zich richten op de functie van het praktische gedeelte van het muziekonderwijs. De vraag is hier welke rol praktijklessen hebben binnen het onderwijs en wat voor waarde de overheid hieraan hecht.

De eerder geciteerde doelstelling voor het primair en secundair onderwijs geeft deels een richting aan waar dit antwoord te vinden is. Het belangrijkste is het maatschappelijke functioneren van een individu. De vaardigheden, kennis, inzichten en houdingen kunnen hiervoor in het primair en secundair onderwijs geleerd worden. Muzikale vaardigheden zijn hier een onderdeel van. Zeker omdat we in Nederland in een multiculturele samenleving leven heeft het maatschappelijke functioneren door de inmenging van andere culturen een ander karakter gekregen. Daarnaast gaat het om burgerschap. Dit doel is nog niet erg lang in het onderwijs aanwezig. Mogelijk zijn er ook economische redenen voor muzikale vaardigheden. Als vijfde gaat het ook om de voorbereiding voor het beroepsonderwijs. Onderwijs bereidt leerlingen daar ook op voor en muziek zou hier ook aan kunnen bijdragen. Als laatste kan het ook zijn dat er vanuit een bepaalde ideologie over cultuur en maatschappij wordt gedacht door het ministerie. Deze gedachte kan ook meespelen in de keuze voor vakken en inhoud. Deze vijf onderdelen zullen fungeren als paragrafen binnen dit hoofdstuk. Deze vijf onderdelen spelen mee in de keuzes die de overheid maakt en zal dit verder in dit hoofdstuk proberen uit te leggen.

De maatschappij

Een ander woord voor maatschappij is volgens Van Dale: samenleving.^{xiii} Het gaat om iets waar meerdere mensen samen leven. Het is een erg breed begrip en omvat veel dingen. De basis voor een maatschappij zijn mensen. Door veel verschillende individuen zijn er ook veel verschillende elementen die worden ingebracht in de maatschappij. Ook zijn er verschillende sociale processen die zich afspelen binnen een maatschappij.

Muziek komt op veel verschillende plaatsen binnen de Nederlandse maatschappij voor. Van muziek van de straat tot aanbiddingmuziek. De functie van muziek verschilt ook per plek. Zo zal een straatmuzikant zijn brood er vaak mee proberen te verdienen terwijl aanbiddingmuziek erop gericht is om een god door middel van muziek te vereren. Vaak kiezen mensen er actief voor om muziek te maken of te luisteren. Eric Clarke, Nicola Dibben en Stephanie Pitts zeggen er het volgende over in hun boek *Music and Mind in everyday life: 'In summary, the motivations for most people to make music in one way or another emerge from a combination developmental and social factors.'*^{xiv} Het gaat dus vooral om de sociale functie die muziek kan vervullen. Een voorbeeld hiervan is volgens Clarke, Dibben en Pitts :*'... It can play an important role in the construction and maintenance of identity ...'*^{xv} Mensen ontleen hun identiteit aan muziek. Muziek heeft hierin een dubbele werking. Allereerst een bindende werking, want mensen die dezelfde muziek mooi vinden kunnen hierdoor met elkaar verbonden worden door muziek. Het is gebleken uit meerdere onderzoeken dat mensen uit dezelfde subculturen er vaak een vergelijkbare muzieksmaak er op na houden. Tegelijkertijd heeft muziek een afstotende werking. Wanneer iemand een andere muzieksmaak heeft dan jijzelf, kan dat er voor zorgen dat je minder contact met deze persoon zal onderhouden. Er zijn dan immers minder dingen die je aan deze persoon bindt.

Dit blijkt ook uit een onderzoek van psycholoog John Sloboda. Hij onderzocht waarom mensen muziek beluisteren. Hij kwam tot de conclusie dat de meeste mensen dat deden om alledaagse activiteiten te verbeteren. Zoals het beluisteren van radio tijdens het autorijden naar het werk. Deze activiteiten waren vooral als individualistisch te bestempelen. Sloboda stelt dan ook: *'Music seems to be a ready source of conflict between people as much as it is something which draws them together.'*^{xvi} Deze dubbele functie maakt muziek in maatschappelijk verband ook erg interessant. De gedachte hierover bestaat al langer en werd in 1984 door Bourdieu ook al omschreven in *Distinction*. Bourdieu beschreef dat de keuzes die mensen maken over onder andere muziek hun sociale identiteit, levensstijl en persoonlijke doeleinden bevestigen.^{xvii} Hieruit kan wel gesteld worden dat muziek kan bijdragen aan het opbouwen van een identiteit. Deze identiteit kan ook een gezamenlijke identiteit

zijn. Wanneer scholieren bezig zijn met het maken van muziek kan de identiteit dus ook worden opgebouwd door de leerlingen via muziek.

Multiculturalisme

In Nederland komen verschillende culturen samen en dat creëert één nieuwe cultuur. Het is ook juist hier dat muziek per persoon anders wordt ervaren. Er zitten hier vooral verschillen met de meer traditionele westerse manier van muziek ervaren tegenover niet-westerse manieren. Deze verschillen komen onder andere tot uiting in genre, functie, instrumentarium en luisterhouding. Zo komt het mij steeds vaker voor dat ik in de bus of trein allochtone jongeren via hun mobiele telefoons hard muziek hoor luisteren. Ze gebruiken dan geen koptelefoon of oordopjes, maar gebruiken de luidsprekerfunctie van de telefoon. De muziekstijl die wordt beluisterd varieert van muziek uit hun vaderland tot Nederlandse rap. Bij mijzelf merk ik dat ik het vervelender vind als ze muziek luisteren die ik niet ken en/of begrijp. Toch komen beide muziekstijlen bij een gelijke groep jongeren voor en word ik door hen geconfronteerd met beide stijlen. Mijn eigen muzieksmaak en muzikale kennis bepalen hierin ook mijn verhouding tot deze jongeren. Toch kunnen we tegenwoordig door deze inmenging niet meer uitgaan van alleen westerse maatstaven qua muziekkennis en muzieksmaak, omdat er steeds meer invloed van andere culturen is op onze Nederlandse cultuur. Door muziek kan een deel van een andere cultuur geleerd worden te begrijpen. In het onderwijs is daar juist plaats voor en kan het vak muziek een rol van betekenis hebben.

Psycholoog Andrew H. Gregory stelt in zijn essay *The roles of music in society* dat in het onderzoek naar de psychologie van muziek in de maatschappij vooral naar de westerse context van de samenleving wordt gekeken. Dat terwijl juist een etnomusicologische benadering volgens hem zeer interessant en waardevol kan zijn. Het geeft de mogelijkheid om op een manier naar westerse muziek te kijken die niet slechts berust op een westers perspectief. Meestal wordt er niet op een etnomusicologische manier naar westerse muziek gekeken. Vanuit deze benadering onderzocht hij de rol die muziek volgens hem heeft in verschillende maatschappijen. Hij onderscheidt veertien verschillende functies. Deze functies zijn deels ook terug te vinden in de Nederlandse maatschappij.

Een voorbeeld van deze functies zijn de liedjes die door kinderen worden gezongen tijdens het buiten spelen. Ook rondom het werk wordt muziek nog steeds gebruikt om zowel mensen tijdens hun werk te ondersteunen of om klanten naar een bepaald product te lokken met de juiste muziek. Voor dans is muziek in onze maatschappij onmisbaar. Bij religieuze activiteiten is muziek nog steeds van belang, zoals Gregory al aangaf. Als laatste functie noemt Gregory persoonlijk vermaak. Dat lijkt bij de zogenoemde kunstmuziek vaker voor te komen en is volgens Gregory een gevolg van de ontwikkeling

van klassen. Hieruit concludeert Gregory dat de grote variatie van functies van muziek zorgt dat de psychologie van muziek bepaald is per cultuur. Muziek en cultuur zijn met elkaar verbonden. Door het ervaren en leren van de muziek van een andere cultuur leert men ook meer van een cultuur. Het leerproces van een cultuur wordt sterker door het onderdeel muziek.^{xviii}

De functies die Gregory omschrijft, zijn functies van muziek die niet allemaal als zodanig voorkomen in onze maatschappij. Zo is bijvoorbeeld de spelcultuur in Nederland grotendeels veranderd door de digitalisering en hierdoor spelen steeds minder kinderen buiten op straat. Dit blijkt uit onderzoek wat in 2007 door de OMO Buitenspeelbond hierover is gedaan.^{xix} Ook de liedjes die daar bij horen worden steeds minder gezongen. Tijdens oorlogvoering werden vroeger trompetten en slagwerk gebruikt om signalen te geven aan de soldaten. Nu gebruiken soldaten moderne communicatieapparatuur en zijn de blaasinstrumenten en het slagwerk ook van het toneel verdwenen. Hiermee is deze oude functie van muziek binnen oorlogvoering niet meer aanwezig. Wel zien we aantal functies nog terug in de Nederlandse cultuur. Zo is het gebruik van muziek tijdens ceremoniën en activiteiten van bijvoorbeeld het koningshuis nog wel aanwezig. Het lijkt er alleen op dat dit gebruik van muziek minder functioneel, maar meer traditioneel is geworden.

Burgerschap

De Onderwijsraad heeft het in één van haar aanbevelingen voor het onderwijs aan de overheid over drie verschillende soorten burgerschap: schoolburgerschap, maatschappelijk burgerschap en staatsburgerschap. In een ander advies van de Onderwijsraad wordt zelfs een vierde vorm van burgerschap genoemd: het Europees burgerschap. Op de site van het SLO proberen ze dan ook antwoord te geven op de veelgestelde vraag: 'Wat is de kern van burgerschap?'. Volgens het SLO is het actief bijdragen aan de maatschappij. Het onderscheidt zich in drie domeinen: democratie, participatie en identiteit.^{xx}

Burgerschap kan dan ook gezien worden als het daadwerkelijk leven *in* een maatschappij. Daarbij is democratie een middel om samen beslissingen te kunnen nemen en vooruitgang te kunnen boeken in de ontwikkeling van een land. Een conditie die hierin onmisbaar is is de participatie van elke persoon binnen de maatschappij. Hierin kan men een eigen of een gedeelde identiteit hebben. Ook kan men deze identiteit waarnemen en het belang hiervan in zien. Het burgerschap kan zich afspelen zowel op de school, in een maatschappij, in de staat Nederland of zelfs in Europa. De Onderwijsraad heeft aangegeven burgerschap te willen stimuleren middels het onderwijs. Daarbij is het van belang wanneer leerlingen praktisch bezig zijn met muziek tijdens de lessen op de middelbare school. Ze

worden daar namelijk geconfronteerd met andere leerlingen en moeten daarmee net als in de maatschappij mee leren omgaan.

Burgerschap moet dus naar voren komen in het onderwijs. Het is opgenomen in de kerndoelen en het is aan docenten om dit over te brengen aan de leerlingen. Via de praktische lessen kan de docent proberen het schoolburgerschap te stimuleren. De keuzes van een docent qua instrumenten en genres kunnen sturend zijn in dit proces. Door de nadruk te leggen op bepaalde genres kunnen elementen uit deze genres worden overgebracht.

Economie

In de Nederlandse samenleving is een grote toename van de consumptie van muziek. Door digitale vooruitgang heeft bijna elke Nederlander de mogelijkheid om zelf muziek te kunnen luisteren. De komst van mobiele telefoons waar ook muziek op geluisterd kan worden heeft dit alleen nog maar verstevigd.

Muziek speelt een belangrijke economische rol. Zo zorgt het commerciële en industriële gebruik van muziek wereldwijd voor een omzet van miljarden euro's. Dat stellen psychologen Adrian C. North en David J. Hargreaves in het boek *The Social Psychology of Music*. Muziek speelt volgens hen op drie plaatsen economisch gezien een rol.

De eerste plek is bij het adverteren. Bijna alle de reclamespots die op TV zijn te zien zijn voorzien van muziek. Dit leidde er afgelopen september zelfs toe dat er in Nederland extra regels kwamen met betrekking op het geluidsniveau van deze reclameblokken.^{xxi} Muziek wordt in de reclamespots gebruikt om de aandacht te trekken van de kijker, een boodschap uit te dragen, emotie op te wekken of als geheugensteuntje. Het is hierbij ondergeschikt aan het doel van de reclame om mensen ervan te overtuigen een bepaald product te kopen.

Ook wordt muziek vaak gebruikt in winkels. Naast dat het voor de medewerkers fijn kan zijn, kan het ook klanten aantrekken en proberen binnen te houden. Een wachtrij voor een kassa kan een stuk aangenamer of interessanter worden wanneer er muziek op de achtergrond speelt. De muziek dient hier in essentie ook om het koopgedrag positief te beïnvloeden, want wachten wordt vaak als vervelend ervaren. Muziek kan er voor zorgen dat de tijd die je op iets staat te wachten niet alleen maar wordt ingevuld. Musicologe Tia DeNora omschreef het als: 'It reconstructed the ongoing aim of my action such that the very thing I had been awaiting so eagerly was redefined in the real-time situation, as something that was interrupting the pleasure of the music.' Dat concludeert ze aan de hand van een vergelijkbare gebeurtenis waar ze moest wachten op een e-mail. Ze schrijft in haar

boek *Music in everyday life* dat ze in een situatie wachtend op een e-mail deze e-mail door de muziek te snel vond komen, dat terwijl ze eerst gefrustreerd was over de duur van het ontvangen van de mail. Hierin had muziek voor haar een belangrijke rol in de beleving van dat moment.^{xxii}

Daarnaast is er volgens North en Hargreaves natuurlijk de muziekbranche zelf. Het maken, produceren, distribueren en promoten van populaire muziek levert tegenwoordig een hoop geld op. Sommige bekende artiesten kunnen goed leven van hun muziek en kunnen zich riante huizen en dure auto's veroorloven. Alleen blijkt dat beeld vooral voor artiesten uit Amerika te kloppen. Nederlandse artiesten verdienen minder dan hun Amerikaanse collega's, wat veelal komt doordat zij vaak niet doorbreken in het buitenland. De muziekbusiness in Nederland is dan ook minder groot. Ook is er meer onzekerheid gekomen door de komst van internet met de mogelijkheid van gratis downloaden van muziek en online kunnen bekijken van concertregistraties. Dat terwijl het internet er aan de andere kant wel voor kan zorgen dat artiesten direct in contact met het publiek kunnen komen. Wat in ieder geval naar voren komt is dat populaire muziek economisch gezien erg interessant is. Daarom zou dit kunnen meespelen in de beslissingen die de overheid maakt over muziekonderwijs. De overheid zal namelijk ook kijken naar hoe de maatschappij is en aan de hand hiervan bepaalde keuzes maken. Recente ontwikkelingen in de maatschappij kunnen voor de overheid de aanleiding zijn om dingen in het onderwijs aan te passen. Het zou mogelijk zijn om in het onderwijs ook de economische kant van muziek te belichten.^{xxiii}

Bij niet-populaire muziek lijkt er wat anders aan de hand te zijn. Deze muziek wordt veel gesubsidieerd en kan zichzelf zonder de subsidie vaak niet bedruipen. Dat bleek ook uit de grote protesten die in Nederland ontstonden toen kabinet Rutte aankondigde flink te willen bezuinigen op de kunst- en cultuursector. Men verweet het kabinet bepaalde kunstvormen de das om te doen omdat de subsidie van de overheid onmisbaar was. Deze sector kunnen we dan ook zien als minder stabiel dan de populaire muzieksector.

De vraag is of en hoe het onderwijs in praktische muzikale vaardigheden dan kan bijdragen aan de economie. Er is al aangetoond dat muziek naast het stimuleren van economische activiteiten ook een economische branche op zichzelf is, die maar deels stabiel is. Het oefenen van praktische vaardigheden bij muziek kan zeker bijdragen aan de muziek en dus ook aan de economie. Toch acht ik de kans dat de overheid dit tot doel heeft niet groot. Dit blijkt uit de kerndoelen voor het onderwijs of examenprogramma's.

Beroepsonderwijs

Een bijkomend doel van het middelbaar onderwijs is het waar mogelijk aansluiten op het ingangsniveau van het beroepsonderwijs. Dit ligt deels in het verlengde van het examendoel C over beroep en studie. Alleen blijft het bij examendoel vooral bij oriëntatie. Eerst is het de vraag of het daadwerkelijk van toepassing is op de muzikale vaardigheden. Hiervoor moet er gekeken worden naar eventuele beroepsopleidingen en de toegangseisen hiervoor.

De beroepsopleidingen die in het verlengde van muzikale vaardigheden liggen, zijn veelal de conservatoria en de meer gespecialiseerde opleidingen aan een Rockacademie of iets vergelijkbaars. Het zijn de opleidingen die onder andere opleiden tot het worden van een beroepsmusicus of docent muziek. Dit is veelal op HBO niveau en levert een Bachelor of Music titel op. Er zijn hiervoor meerdere instellingen in Nederland, waaronder negen conservatoria.

Aangezien de opleiding om muzikale vaardigheden draait, zijn de toelatingseisen hier ook op toegespitst. Elke opleiding heeft een eigen toelatingsprocedure waar gekeken wordt naar motivatie en talent. Vaak komt het neer op een auditie waar de aankomende student zijn/haar talenten moet laten zien en horen. Er ontbreekt hiervoor een graadmeter waar de muzikale kwaliteiten van een individu aan kan worden gemeten.^{xxiv} Er is wel een graadmeter waar op muziekscholen mee wordt gewerkt. Dit is een classificatie waarop er vier niveaus zijn: A, B, C en D. Om elk niveau te kunnen halen moet een leerling een tweedelig examen afleggen. Het gaat om een praktisch en theoretisch examen. Elk niveau kent een eigen repertoire voor het praktische gedeelte en voor het theoretische. Deze niveaus worden echter niet gevraagd bij elke vervolgopleiding. Waarschijnlijk ook omdat niet elke persoon die een muziekinstrument speelt op de muziekschool ook deze niveaus probeert te halen. Niet elke leerling krijgt les van een muziekdocent die hiermee werkt.

Naast de nadruk op talent en motivatie wordt er bij de toelating voor de opleidingen verwacht dat een scholier een Hbo-opleiding aan kan. Hiervoor gelden de algemene regels dat men een Mbo 4-, Havo- of Vwo-diploma heeft. Hierbij geven alle vier de profielen bij Havo en Vwo toegang tot de opleiding. Het schoolvak muziek is hierbij geen vereiste. Er wordt dus geen muziekonderwijs in de bovenbouw van de middelbare school verwacht van de leerlingen die aan de opleiding tot beroepsmusicus beginnen.^{xxv}

Hieruit blijkt dat beroepsopleidingen weinig belang achten aan het vak muziek op de middelbare school. Toch zou muziekonderwijs wel kunnen bijdragen aan deze beroepsopleidingen. Het geheim hiervoor zit in het oud Nederlandse gezegde: 'Oefening baart kunst'. De kunstvorm muziek kan door

oefening floreren. Tot deze conclusie komt John Sloboda in zijn boek *Exploring the musical mind* ook. In dit boek probeert Sloboda meerdere psychologische aspecten van muziek samen te brengen. Sloboda legt uit dat veel cognitieve psychologen het er over eens zijn dat het vergelijkbare Engelse gezegde 'Practice makes perfect' echt waar is. 'More precisely, level of expertise seems to be a monotonic function of the duration of relevant cognitive activity'.^{xxvi} Hoe meer een persoon in aanraking komt met het uitvoeren van muziek, hoe meer kennis hij/zij hierover zal vergaren. Hiervoor hoeft een persoon niet per se zelf actief bezig te zijn, maar ermee geconfronteerd worden is al genoeg om dit effect te versterken. Het praktische versterkt dan ook twee onderdelen. Allereerst muzikale kennis en muzikaal gehoor wat getraind kan worden en daarnaast ook de meer praktische uitwerking van vaardigheden om instrumenten te spelen.^{xxvii}

Ideologie

Veel besluiten binnen de politiek komen vanuit een bepaalde ideologie. Zo stellen musicologen Eric Clarke, Nicola Dibben en Stephanie Pitts in hun boek *Music and mind in everyday life* dat het muziekonderwijs in het grootste gedeelte van de twintigste eeuw erg ideologisch gekleurd was. Het muziekonderwijs zou de jeugd kunnen beschermen tegen de invloeden van jazz en pop die steeds belangrijker werden. Daarom werd er vooral westerse klassieke muziek onderwezen. Leerlingen werden geacht de grote westerse componisten te kennen, te kunnen zingen en noten kunnen lezen. Door een keuze te maken in repertoire dat moest worden onderwezen was het erg eenvoudig om een bepaalde ideologische gedachte door te geven op de jeugd. Zo werden de klassieke componisten wel onderwezen, maar jazz- en popmuzikanten uit die tijd niet.^{xxviii} Dit verschijnsel wordt ook door Pierre Bourdieu beschreven in zijn boek *Distinction*. Hij zegt in dit boek onder andere dat macht het esthetisch oordeel bepaalt. Sociale klassen bepalen binnen een maatschappij de interesses en esthetische oordelen van mensen. De esthetische keuzes die mensen maken creëren de door Bourdieu genoemde *class fractions*, wat een sociale groep of klasse is. De keuzes die men maakt passen binnen een bepaalde klasse en distantiëren zich van andere klassen. De hogere klassen die vroeger macht hadden kozen dan ook voor de muziek die binnen hun klasse valt. Dit was de klassieke muziek en juist geen pop en jazz.^{xxix}

Nu kan nog steeds een ideologie worden verweven met het muziekonderwijs. De keuze voor onderwerpen voor het eindexamen wordt bepaald door het ministerie en daar hebben weinig mensen directe invloed op. Slechts de mensen op het ministerie, een Kamermeerderheid en de adviescommissies zijn nodig om deze plannen aan te kunnen nemen. Het gaat hier vooral om de theoretische onderdelen van het muziekonderwijs. Als we echter kijken naar het curriculum van

praktijk ligt dit open en kan hier hooguit een ideologie van de docent of de school worden uitgedragen. Dit omdat het repertoire voor de praktijk niet vastgesteld is.

Misschien gaan we nu voorbij aan de keuze die hieraan vooraf gaat. De keuze voor het opnemen als muziek in het vakkenpakket en de tweedeling in praktijk en theorie zouden we al als ideologisch kunnen bestempelen. We kunnen aannemen dat de overheid muziek ziet als belangrijk onderdeel van onze cultuur. Door de praktische lessen is er een actieve stimulering van het maken van muziek. Door het spelen en ervaren kunnen leerlingen gemotiveerd raken om ook buiten het onderwijs zich bezig te houden met muziek.

Op dit moment in de 21^e eeuw is er ook wel wat veranderd ten opzichte van de jaren daarvoor. We kunnen stellen dat het muziekonderwijs nu een bredere kijk op muziek heeft dan hoe deze was in de twintigste eeuw. Uit de examendoelen blijkt dat er meer muziekstromingen moeten worden geleerd dan alleen westerse klassieke muziek. Er worden meer verschillende genres behandeld en er worden minder genres vermeden, wat overeenkomt met het multiculturalisme. De nadruk ligt meer op of onafhankelijk denken en exploratie. Hierdoor is het ook zo dat het muziekonderwijs meer aansluit op wat leerlingen zelf luisteren en wat voor muziek ze zelf maken.^{xxx} De nadruk bij het onderwijs ligt meer op de rol van docenten en de leerlingen zelf. De docent heeft ook een bepaalde gedachte over de praktische elementen en het repertoire hiervoor. Dit zal dan ook besproken worden in het volgende hoofdstuk. Hier staan de docenten en de klas- en schoolsituatie centraal.

Hoofdstuk 2 – De Docent

Docenten zijn verantwoordelijk voor het uitvoeren van het beleid van de overheid over het onderwijs. Voor docenten spelen in het lesgeven hele andere dingen mee in het maken van keuzes in hun onderwijs. Daar waar de overheid probeert beslissingen te nemen die voor alle leerlingen goed zijn kan een docent zich meer specificeren in de klassensituatie.

Muziekdocenten hebben de mogelijkheid om lessen in te vullen met praktische of meer theoretische onderdelen. Ze moeten zich weliswaar houden aan de minimale eisen voor elk onderdeel, maar hoe en wanneer deze worden voldaan kan de docent invullen. Voor de keuze hiervan kunnen er verschillende dingen meespelen. Ik onderscheid vier factoren die meespelen in de keuze van een docent om praktische elementen in een les op te nemen. Deze vier factoren zullen dienen als een indeling binnen dit hoofdstuk. De vier factoren zijn de vier factoren die voor een docent van belang zijn om les te kunnen geven. Allereerst: hoe is de klas? Ten tweede: wat voor leerlingen zitten er in de klas? Te derde: Hoe ben ik zelf als docent? Wat zijn de sterke punten van mij als docent? Als

laatste is van belang op wat voor soort school men les geeft. Deze factoren ben ik ook tegengekomen in mijn eigen ervaring met het onderwijs, zowel in dat wat ik genoten heb als in een korte stage.

De eerste factor die van belang is voor de docent heeft te maken met de samenstelling van de klas. Binnen een klas spelen meerdere groepsprocessen waar een docent door het samenwerken in muzikaal verband op kan inspelen. Daarnaast spelen de individuele leerlingen ook een rol binnen de klas en het onderwijs waar een docent op kan inspelen. Dat zijn de belangrijkste twee factoren die meespelen. Daarnaast speelt de docent zelf en de school waarop hij/zij lesgeeft ook een rol. Niet elke docent heeft dezelfde kennis en expertise van muziek. Dit komt deels door uiteenlopende opleidingen, maar ook door omliggende factoren. Muziek speelt ook op geloofsgebied een rol. Gelovige docenten zullen dit mogelijk proberen over te dragen op leerlingen. Wat voor materialen een school ter beschikking heeft zal ook meespelen in de keuze om deze wel of niet te gebruiken. Soms kan muziek fungeren als onderdeel van een groter project binnen de school om bijvoorbeeld een andere cultuur of andere cultuurhistorische periode dichterbij de leerlingen te brengen. Als laatste kunnen leerlingen het maken van muziek ook als ontspanning beschouwen. Dit kan ook effect hebben op de resultaten binnen andere lessen. Dit kan ook geschaard worden onder de schoolomgeving.

Binnen deze factoren zal een docent op zoek gaan naar de positieve eigenschappen van praktisch muziekonderwijs. Een docent bereikt er niets mee om de negatieve eigenschappen van het praktisch muziekonderwijs te benadrukken. Tenzij de negatieve eigenschappen omgedraaid of verborgen kunnen worden. Dit hoofdstuk kan hierdoor ogen als een betoog voor het muziekonderwijs. Ik denk echter dat een docent op deze manier naar muziek kijkt en vanuit een positieve benadering van muziek keuzes maakt.

Samenstelling van de klas

Wanneer verschillende leerlingen samenkomen in een klas zijn er groepsprocessen gaande. Hoe passen al de verschillende leerlingen bij elkaar en hoe kunnen zij samen als klas onderwijs krijgen? Het is voor de docenten een uitdaging om een positieve stimulans te geven aan deze processen en de klas te sturen naar een samenbindend geheel. Deze samenbinding is vooral nodig om de leerlingen op gelijk niveau te krijgen waardoor ze makkelijker onderwijs kunnen krijgen. Docenten kunnen ervoor kiezen om dit te kunnen goed leven van hun muziek en kunnen zich riante huizen en dure auto's veroorloven stimuleren door middel van groepswerk. De keuze voor het van te voren maken van of zelf laten kiezen van groepen kan al sturend werken voor de leerlingen. Binnen een groep nemen leerlingen bepaalde groepsrollen aan en deze kunnen op elkaar aansluiten. Een docent

kan voor meerdere soorten groepswork kiezen en zal bij elk van deze soorten ook een idee hiervoor hebben. Groepswork wordt dan ook vaak binnen het muziekonderwijs gebruikt.

Een muziekdocent heeft de mogelijkheid om leerlingen te laten samenwerken. Zeker wanneer het gaat om het praktisch uitvoeren van muziek wordt er veel samenwerking van leerlingen verwacht. Het is niet alleen het samen overleggen en werken aan hetzelfde project, maar op muzikaal gebied moeten bij het uitvoeren van een simpel liedje de verschillende lagen wel bij elkaar passen. Hiervoor is veel communicatie nodig. Hoe groepswork bij muzikale praktijk en communicatie kan bijdragen aan het onderwijs zal ik hieronder proberen uit te leggen.

Groepswork

Samenwerking binnen het maken van muziek kan verrijkend werken. Over hoe samenwerking binnen een groep werkt is veel onderzoek gedaan. Uit onderzoek van Douglas over de werking van groepsactiviteiten komt naar voren dat de verschillende leden van een groep het idee van aansluiting moeten hebben. Ze moeten zich verbonden voelen met de rest van de groep om goed te kunnen functioneren.^{xxxi} Dat is echter bij muziek complex. Muziek kunnen we zien als iets wat erg persoonsgebonden is door onder andere smaak. Toch kan het ook samenbindend werken. Dit heeft als consequentie dat wanneer we uitgaan van een groep die samen muziek maakt de groepsleden niet altijd op gelijke manier naar deze muziek kijken. De één kan bij een nummer mogelijk aan het overlijden van een familielid denken, toen dit nummer op de begrafenis werd gespeeld, terwijl een ander persoon juist moet terugdenken aan een romantisch diner in een restaurant waar op de achtergrond dit nummer gedraaid werd. De eerste persoon zal dan ook geneigd zijn om in dit nummer verdriet in de uitvoering van het nummer te leggen, dat terwijl de tweede persoon juist verliefdheid in het nummer wil brengen. Meningsverschillen en andere gedachten over hetzelfde onderwerp liggen dan ook op de loer wanneer er samen muziek wordt gemaakt.

Musicologe Jane W. Davidson probeert aan de hand van onderzoeken bij strijkkwartetten en orkesten uit te leggen hoe groepen ondanks uiteenlopende percepties samen muziek kunnen maken. Ze haalt hierbij een onderzoek aan van Murningham en Conlon bij Britse strijkkwartetten aan^{xxxii}. Daaruit kwam vooral naar voren dat de leden van strijkkwartetten de neiging hebben om conflictvermijndend te werken en gericht zijn op compromissen. Bij succesvolle kwartetten waren er regels over dingen die wel of niet bediscussieerd mochten worden. Dit leidde er toe dat bij succesvolle kwartetten conflicten als positief werden ervaren en gezien werd als een gezond onderdeel van het proces. Daarnaast is een belangrijk onderdeel binnen de groepswork de rol van een leider. Bij strijkkwartetten was de eerste violist de leider van de groep. Deze leider besliste meestal in

administratieve zaken, maar ook de uitvoeringsvraagstukken. Bij succesvolle kwartetten besliste de leider op basis van democratisch handelen, waar bij onsuccesvolle kwartetten het daar nog wel eens aan schortte. Murningham en Conlon zagen ook dat na de eerste violist de tweede violist met veel respect werd behandeld. Hieruit concluderen ze dan ook dat een strijkkwartet goed kan functioneren wanneer de rollen binnen het kwartet op orde zijn. Er is hier sprake van hiërarchie.^{xxxiii}

Uit onderzoeken naar de werking van grote orkesten blijkt dat drie dingen belangrijk zijn voor het succesvol functioneren van een orkest. Allereerst is het belangrijk dat een individu capabel moet zijn voor de taak, het individuele gericht moet zijn naar het bereiken van het doel van de groep en rol van de leider vooral faciliterend moet zijn. Bij grote orkesten wordt er vaak auditie gehouden waardoor het vaak al wel zo is dat een individu capabel is voor zijn taak. Uit onderzoek van Allmendinger *et al.* blijkt dat een individu wel het idee moet hebben dat hij/zij erkend wordt in het kunnen. Hoe capabel iemand is moet ook ondersteund worden door de omgeving.^{xxxiv} De rol van een leider komt grotendeels overeen met die binnen een strijkkwartet. Ook moet een leider sturend en democratisch zijn ingesteld. De leider kan hierbij niet in de weg zitten van het leerproces van een individu, want dan kan deze het gevoel hebben minder gewaardeerd te worden. Ook is hier een duidelijke hiërarchie. Boven staat de dirigent die eventuele aanwijzingen geeft aan complete groepen binnen het orkest. De aanwijzingen die specifiek zijn, worden gegeven door een groepsleider. Om dit vast te houden moet deze hiërarchie gerespecteerd worden.^{xxxv}

Hoewel Davidson het over strijkkwartetten en orkesten heeft denk ik dat veel van de punten die naar voren komen ook toepasbaar zijn op een onderwijssituatie. Er zijn meerdere overeenkomsten tussen strijkkwartetten of orkesten en groepen in een muziekles. Binnen een muziekles kan er bijvoorbeeld voor worden gekozen om in kleinere groepen zonder directe docentbegeleiding (bijvoorbeeld bandjes) of in grotere groepen met directe docentbegeleiding (bijvoorbeeld koren) te werken. De bandjes zijn dan te vergelijken met de strijkkwartetten en de grotere groepen komen in bepaalde mate overeen met een orkest. Binnen bandjes spelen wel andere sociale dynamieken mee dan bij strijkkwartetten, maar ze komen deels wel overeen qua groepswerking. Het zijn allemaal groepen die door oefening van muziek toe werken naar een waardering. Bij professionele musici is dit een uitvoering waar ze voor publiek spelen. In de klas zullen de leerlingen werken voor de docent die ze een cijfer zal geven voor hun uitvoering. Daarnaast werken bandjes net zoals strijkkwartetten vooral zelfstandig. Dit in tegenstelling tot een orkest en een schoolkoor, waar er een duidelijke leider (dirigent of docent) is.

Binnen een kleinere groep zal vaak de persoon met de meeste muzikale kennis de rol van eerste violist aannemen en proberen te sturen. Dit is de leidersrol die vaak door iemand automatisch wordt aangenomen. Daarnaast moeten leerlingen in een dergelijke groep om goed te functioneren ook conflictmijdend werken. Wanneer ze meerdere malen verzanden in conflicten zullen ze niet verder komen met de opdracht die de docent gesteld heeft. Daarnaast zullen ze kritiek ook als positief moeten ervaren voor het proces. Aan hand hiervan kunnen ze hun prestaties verhogen en een goed cijfer halen voor de opdrachten.

Bij een orkest is de groep groter en neemt de docent vaak de rol van dirigent aan. Hij neemt vaak wat meer afstand tot de leerlingen en behandelt ze als één of meerdere groepen zoals een dirigent ook doet. Tegelijkertijd coacht hij de leerlingen ook, want minder overeenkomt met een dirigent. Hierin heeft een docent dus vaak een dubbele rol. De docent heeft dan de taak om te zorgen dat elke leerling op een goed niveau zit en zich gewaardeerd voelt in het geheel. Hierdoor kan de docent bereiken dat ook een grote groep goed werkt. Aan de andere kant moet een leerling zich houden aan de hiërarchie binnen deze situatie voor het goed verlopen van een uitvoering. Daarnaast moet er ook respect zijn voor andere muzikanten.

Voor een leerling vallen er binnen deze situaties dus meerdere dingen te leren. Ze ontwikkelen zich in groepssituaties die niet alleen in deze situatie voorkomen, maar ook in hun verdere leven. Veel bedrijven en instellingen zijn hiërarchisch ingedeeld en wordt er veelvuldig in groepen gewerkt. Deze manier van groepswerking is dus als belangrijk voor de opvoeding van leerlingen te zien. Hierin ligt een belangrijke taak voor de docent weggelegd om dit te sturen.

Communicatie

Het aanleren van muzikale vaardigheden is volgens Clarke, Dibben & Pitts verbonden met communicatie. Ze stellen dat: 'In simple terms, the idea is that the development of Music-making skills is inextricably bound up with an infant's exploration and discovery of communicative interaction.' Door deze directe link met communicatieve interactie is het voor leerlingen ook buiten de muzieklessen belangrijk om zich met het praktisch uitvoeren van muziek bezig te houden. Hierdoor kunnen ze namelijk werken aan deze interactie met andere leerlingen, docenten en personen die buiten de klassensituatie staan. Naast dat het leerzaam is om samen te werken kunnen ze door deze samenwerking ook het leerproces verbeteren. Docenten zullen deze positieve eigenschappen waarschijnlijk meenemen in hun overwegingen en die afwegen tegen de kwaliteiten van theoretisch muziekonderwijs. ^{xxxvi}

De communicatie tijdens het oefenen is volgens Davidson ook van belang bij het uitvoeren van muziek. Het gaat hierin om zowel verbale als non-verbale communicatie. De verbale communicatie zoals die door strijkkwartetten wordt gebruikt tijdens discussie als ook de non-verbale die optreedt door lichaamstaal zijn hier een voorbeeld van. Zo kwam Psycholoog A.M.H. Clayton er in 1985 achter dat bij kleine ensembles de fysieke aanwezigheid van iemand van groot belang was voor de coördinatie van de muzikale uitvoering.^{xxxvii} Uit eigen ervaring binnen bandjes merk ik dat door lichaamstaal het duidelijk kan zijn wanneer er een inzet volgt in een muziekstuk of er ergens moet worden opgelet. Dit is minder hiërarchisch in vergelijking met de strijkkwartetten. De non-verbale communicatie komt vaker voor, maar krijgt hier door de muziek een nieuwe context. Het is niet de gebruikelijke context waarin men communiceert, zoals een gesprek in de kantine, maar ditmaal wordt er gecommuniceerd door muziek. Het moet dan in de muzikale context worden gezien. Hieraan zullen de muzikanten zich ook moeten aanpassen. Dit kan getraind worden door het veelvuldig uitvoeren van muziek.^{xxxviii}

Voor de non-verbale communicatie komt sterk naar voren tijdens het uitvoeren van muziek. Volgens musicologen Jane Davidson en Stephen Malloch komt in meerdere onderzoeken naar voren dat lichaamsbeweging belangrijk is. Dat schrijven ze in het artikel *Musical communication: The body movements of performance*. Lichaamstaal kan aangeven in welke geestelijke toestand iemand zich bevindt. Deze lichaamstaal is volgens hen ook zichtbaar in muziek.

Davidson en Malloch doen onderzoek naar hoe het lichaam meewerkt in de constructie en communicatie van muziek. Ze doen dit aan de hand van twee casestudies bij uitvoerende muzikanten. Zo concluderen ze na één van de twee casestudies dat een sociaal en cultureel raamwerk een grote impact heeft op hoe de muzikant zich beweegt tijdens het musiceren. Dit raamwerk zorgt voor conventies die meespelen in de bewegingen van een muzikant. Daarnaast is de muzikale structuur van belang voor de bewegingen van muzikanten. Het lichaam werkt in een bepaalde mate van continuïteit door het hele muzikale werk door, de bewegingen volgen het muzikale werk. Ook bewegen de muzikanten in roterende en wiegende bewegingen. Al met al zijn deze bewegingen volgens Davidson en Malloch allereerst voor het technisch bespelen van een instrument, daarmee samen zijn ze voor expressieve momenten en als laatste voor communicatie tussen medemuzikanten en tussen muzikanten en het publiek.^{xxxix}

Hieruit blijkt dat er veel verschillende functies voor deze lichaamsbewegingen zijn die moeten worden ontcijferd door de ontvanger van deze signalen. Dit gebeurt binnen een sociaal en cultureel raamwerk, waar muziek vaak direct mee verbonden is. Zo zagen ze bij zangeres Amy Wu dat zij zich

liet leiden door traditionele lichaamsbewegingen bij een meer traditionele uitvoering van het nummer 'Tears in the red candle'. Toen ze echter haar eigen uitvoering zong van hetzelfde nummer was haar lichaamsbeweging anders. De ontvanger moet hiervan genoeg kennis hebben om de boodschap als non-verbale communicatie te ontcijferen. Leerlingen hebben kennis nodig van de cultuur en sociale omgeving, maar via de uitvoering van muziek en de non-verbale communicatie daarom heen leren ze ook van deze omgeving. Binnen het onderwijs kan het uitvoeren van muziek dus ook deze dubbele rol krijgen. Leerlingen leren door het uitvoeren van muziek zich te uiten binnen een sociale en culturele omgeving, maar leren tegelijkertijd ook meer van deze omgeving door uitvoeringen van muziek. Daarnaast noemt Davidson dat er communicatie tussen personen tijdens het oefenen van muziek moet zijn om die tot een succes te maken. Dit is voor leerlingen ook belangrijk. Ze leren hierdoor zowel verbaal als non-verbaal te communiceren. Het is niet alleen het uiten van deze communicatie maar ook het ervaren van deze communicatie.

Wanneer docenten dit willen invoeren in een les moeten ze wel rekening houden met een tendens die volgens Helena Maria Rodrigues, Paulo Maria Rodrigues en Jorge Salgado Correia onterecht aanwezig is. Veel muziekdocenten zijn volgens hen te veel bezig met technische verbetering van muzikale uitvoeringen. Dat terwijl ze de reden waarom deze technische verbetering nodig is vergeten. Dit komt doordat vaak de integratie van emotionele, affectieve en communicatieve onderdelen van muziek mist binnen het onderwijs. Zo geven docenten vaak eerst hun eigen interpretatie van een muziekstuk bij het aanleren hiervan zonder dat ze de mogelijkheid geven aan de leerling om dat zelf vanaf het begin te ervaren. Hierbij gaan ze voorbij aan de muzikale expressie die leerlingen zelf ook kunnen opbouwen. Volgens Rodrigues, Rodrigues en Correia heeft dit er toe geleid dat docenten vooral bezig zijn met kennis over muziek in plaats van de vervulling van muziek bij leerlingen. Het gaat volgens hen om een hele beleving waarbij meer onderdelen van belang zijn dan vaak wordt gedaan. Ze concluderen dan ook dat: *'... in musical communication every kind of human participant -parents, babies, professional performers and their audiences- share meaning in a way that is beyond conscious awareness, and that reveals (or discovers) bodily structures of experience.'*^{xi} Wanneer docenten zich hiervan bewust zijn kunnen ze bijdragen aan de volledige ervaring van muziek. Nu missen ze elementen die muziekwetenschappers Maria Rodrigues, Maria Rodrigues en Salgado Correia wel nadrukkelijk noemen.

De individuele leerlingen

Omdat elke leerling uniek is, heeft elke leerling kennis en vaardigheden die nooit gelijk zijn aan die van een andere leerling. Onderwijs moet zo veel mogelijk proberen aan te sluiten op de verschillende

leerlingen om zo te zorgen dat iedereen aan het einde van de rit op een minimaal niveau zit en de rest van de maatschappij in kan. Docenten zullen in hun keuzes voor de invulling van hun les hier ook rekening mee moeten houden. Muziekdocenten zullen hun keuzes voor praktijk in plaats van theorie ook vooral laten leiden door de leerlingen, omdat het onderwijs voor de leerlingen bedoeld is. Het is voor docenten lastig om hele klassen tegelijk les te geven. Klassen worden in Nederland al wel ingedeeld op drie niveau's, maar bij muzikale vaardigheden is het niveau van de klas niet gelijk. De praktische vaardigheden zijn niet te vergelijken met het niveau waarin de klassen zijn ingedeeld.

Motoriek

Eén van de eerste dingen die van belang zijn bij het muziek maken zijn de motorische vaardigheden. Veel instrumenten moeten met twee handen bespeeld worden of een combinatie van handen, voeten of mond. Hoe beter de motorische vaardigheden van een lichaamsdeel zijn hoe meer men uit een instrument kan halen. Het is hier dat de fijne motoriek van een leerling wordt bijgeschaafd. Dit omdat het vaak kleine bewegingen zijn die een verschil in geluid geven op een instrument. Bij deze motoriek kunnen we ook andere onderdelen zoals coördinatie en timing scharen.

Elk instrument heeft zijn eigen manier nodig om bespeeld te kunnen worden. Juist omdat het muziekonderwijs tot doel heeft leerlingen kennis te laten maken met verschillende soorten muziek komen er veel verschillende instrumenten aan bod. Zo leren leerlingen verschillende instrumenten bespelen die op een school aanwezig zijn. Hierin trainen ze dus ook hun motoriek op verschillende manieren, die ze in hun dagelijks leven niet meteen altijd tegenkomen. Het trainen van de motoriek kan dan ook gezien worden als iets waardevols waar leerlingen in het verdere dagelijks leven veel aan kunnen hebben.

Identiteit

Een ander onderdeel binnen het uitvoeren van muziek is de representatie van een persoon door muziek. Hierin speelt expressie een grote rol en deze expressie verschilt per persoon dan ook. Het is in deze expressie dat veel eigenschappen van de uitvoerende artiest naar voren komen. Zoals Clarke, Dibben & Pitts het omschrijven: '... , we hear the identity of these individuals as directly as we see it when shown photographs of them.' Door muziek kan men dus een identiteit uitdragen en kunnen anderen deze identiteit waarnemen. Muziek werkt als een medium om dit naar voren te brengen. Clarke, Dibben & Pitts hebben het vooral over bekende artiesten en hoe deze op het podium te werk gaan. Dat verschilt van een klassensituatie. Daar waar artiesten al jaren bezig zijn met het maken van muziek, zijn er veel leerlingen die net in aanraking komen met het zelf maken van muziek. Het is voor leerlingen zoeken naar hun eigen manier van expressie binnen de muziek. Zeker wanneer leerlingen

nieuwe instrumenten en nieuwe muziekstukken leren spelen. Het is voor hen meer het opbouwen van een identiteit. In de tijd waarin leerlingen op de middelbare school zitten zijn ze vaak ook bezig met hun eigen identiteit. Muziek kan bijdragen aan het opbouwen van deze identiteit. Leraren kunnen dit ook stimuleren door verschillende muziekstijlen voorbij te laten komen. Leerlingen kunnen dan juist door veel verschillende stijlen te spelen kijken wat bij hen past en wat hoort bij hun eigen identiteit. Uiteraard ligt deze identiteitsvorming veel complexer dan nu voorgesteld. We kunnen echter wel vaststellen dat muziek een onderdeel van deze identiteit is en dat de mate waarin er wordt omgegaan met muziek van belang kan zijn in het hele proces.^{xii}

Docenten

Docenten zullen naast de klas en de individuele leerlingen bij hun onderwijs ook kijken naar zichzelf. Een docent kan zijn sterke punten en expertise binnen het onderwijs laten meewegen als motivatie om een bepaald onderdeel binnen de les te gebruiken. Iets wat een docent goed ligt kan hij/zij beter onderwijzen dan iets waar het bij de docent nog deels aan kennis schort. Hierbij speelt de achtergrond van een docent een belangrijke rol. De opleiding die hij/zij genoten heeft, maar ook het gedachtegoed van een leraar. Zo zal een christelijke docent eerder muziek met satanistische teksten laten liggen dan een atheïstisch docent.

In Nederland zijn er twee trajecten om de bevoegdheid tot muziekdocent op de middelbare school te behalen. De eerste is op één van de conservatoria die op Hbo-niveau de opleiding tot docent muziek aanbieden. Daarnaast is de mogelijkheid om na de universitaire bacheloropleiding Muziekwetenschap de leraarsbevoegdheid te halen met of zonder bijbehorende masteropleiding. Beide trajecten duren minimaal vier jaar en leveren een eerstegraads bevoegdheid op. Beide trajecten zijn op een verschillend niveau, maar verschillen ook qua inhoud sterk van elkaar. De conservatoria zijn vooral praktisch ingesteld en onderwijzen vooral in de praktische vaardigheden. Zo moeten aankomend docenten bijvoorbeeld een hoofdinstrument kiezen waarop zij les krijgen in het lesgeven. Ook wordt er geleerd om meerdere instrumenten te bespelen. Daarnaast worden ook muziektheorie, muziekgeschiedenis en didactische vaardigheden gegeven.^{xiii}

Op de bacheloropleiding Muziekwetenschap vindt alleen theoretisch onderwijs plaats. Daar worden vakken in het verlengde van muziektheorie en muziekgeschiedenis gegeven. Het jaar lerarenopleiding leert veelal didactische vaardigheden, maar die zijn minder dan wat er in vier jaar conservatorium wordt gegeven.

Conservatoria en universitaire opleidingen verhouden zich tot elkaar als twee totaal verschillende instellingen. Zo zijn er in totaal zeventien instellingen waar je kunt worden opgeleid tot docent muziek, waarvan er één universiteit is, de Universiteit Utrecht.^{xliii} Opleidingseisen voor de universiteit liggen hoger dan voor conservatoria, maar voor die van het conservatorium moet vaak wel een toelatingsexamen worden gedaan. Uiteindelijk zijn er meer muziekdocenten met een conservatoriumopleiding dan met een universitaire opleiding. Docenten zijn in hun opleiding over het algemeen meer blootgesteld aan praktische vaardigheden. Zij zullen wanneer ze vanuit hun sterke punten de les invullen dus ook eerder geneigd zijn om praktische elementen in muzieklessen te brengen.

Religie

Zoals Andrew H. Gregory al eerder heeft aangegeven is muziek ook vaak verbonden met religie. Het speelt volgens hem in een rol in veel maatschappijen.^{xliiv} Clarke, Dibben en Pitts ondersteunen dit en zeggen dat muziek ook vaak wordt gebruikt voor het religieus les geven.^{xliv} Iris M. Yob legt in haar artikel *Why is Music the language of spirituality?* uit waarom muziek volgens haar bij spiritualiteit hoort. Ze schrijft dat 'If both Music and religion are manifestations of human spirituality, then it is not surprising that Music and religion have often accompanied each other.' Zowel muziek als religie worden door Yob als een manifestatie van spiritualiteit gezien. Yob ziet hierin voor het muziekonderwijs ook een probleem naar voren komen. Voor docenten is het volgens haar lastig om hierin les te kunnen geven, want het is niet mogelijk om een waarheidsclaim te leggen op deze muziek. Dat terwijl docenten graag muziek willen onderwijzen op een manier waarop dingen uit te leggen zijn en er geen belangrijke vragen onbeantwoord blijven. Ze willen volgens Yob boven de stof staan om zo goed onderwijs te kunnen geven. Hierbij zou het van pas kunnen komen wanneer er een waarheidsclaim mogelijk was voor deze stof. Ze zegt dan ook 'So the question is chiefly not How can we talk about spiritual Music? But How does music talk for the soul?'^{xlivi} Voor docenten kan deze vraag belangrijk zijn in het geven van muziekonderwijs. Religie en muziek horen bij elkaar en kunnen een onderdeel van het muziekonderwijs worden.

In Nederland zijn er meerdere scholen waar religie verbonden is aan het onderwijs. Zo zijn er onder andere Protestants Christelijke, Evangelische, Gereformeerde, Katholieke en Islamitische scholen. Scholen willen vaak naast de standaardonderdelen van het onderwijs ook leerlingen op het religieus gebied dingen bij brengen. Deze scholen zijn niet allemaal gelijk wat betreft de uiting van het geloof. Zo blijft het bij sommige scholen slechts in de naam van de school staan terwijl andere scholen

tijdens elke les een religieus element hebben. Op sommige christelijke scholen wordt hiervoor vaak bij lessen een gedeelte uit de Bijbel gelezen en/of gebeden.

Wanneer religieuze muziekdocenten aan de hand van de vraag van Yob: 'How does music talk for the soul?' te werk gaan, kunnen ze dat doel wat scholen hebben ook bereiken. Zo is in het christelijke geloof de muziek bijvoorbeeld een manier om dichterbij God te komen. Daarom worden in de kerken veel liederen gezongen. Docenten kunnen dit juist in de praktijklessen van in het muziekonderwijs stimuleren door ze er mee bezig te laten gaan. Ze kunnen de uitvoeringspraktijk van de kerk laten oefenen, maar ze ook kennis laten maken met andere uitvoeringspraktijken en repertoire dat gelieerd is aan het geloof. Door als docent een keuze te maken voor christelijke muziek, kunnen leerlingen niet alleen hiermee kennis maken maar ook voor zichzelf de vraag beantwoorden hoe muziek voor hen een verbinding vormt met een geloof.

Schoolomgeving

Elke school bevindt zich in een andere situatie, maar er zijn wel drie dingen die op elke school van belang zijn voor muzieklessen. Als we kijken naar welke materialen er op een school beschikbaar zijn is dat niet overal gelijk. Ook lopen er soms projecten met andere vakken. Muziek heeft ook een ontspannende functie, waar scholen gebruik van kunnen maken. Dit alles kan in de keuze voor muziekdocenten voor praktijklessen mee spelen.

Materialen

Voor praktijklessen van muzieklessen zijn speciale materialen nodig. Om te beginnen een groot lokaal met voorzieningen om te zorgen dat er bij veel geluid geen geluidsoverlast is voor andere lokalen. Daarnaast moet het lokaal ruimte kunnen geven aan een klas met leerlingen en ook de ruimte om muziekinstrumenten te kunnen bespelen. De ruimte die je nodig hebt om een drumstel te bespelen is nou eenmaal meer dan wanneer je een boek leest. Daarnaast moet je om verschillende soorten praktijklessen te kunnen geven de beschikking hebben over een groot aantal instrumenten, vaak zo dat elke leerling een eigen instrument zou kunnen hebben. Daarnaast zijn er ook nog de onderhouds- en reparatiekosten. Al met al zorgt dit ervoor dat het veel geld kost om praktijklessen mogelijk te maken.

Hierbij is de financiële positie van scholen van belang. Niet elke school zal het kunnen opbrengen om veel faciliteiten voor de muzieklessen aan te schaffen. Als dat het geval is zal een docent minder goed deze praktijklessen kunnen geven en dus minder snel kiezen de lessen met praktijkonderwijs te

vullen. Wanneer de financiële situatie van een school beter is of de school hier prioriteit aan heeft gegeven zullen er meer materialen zijn. Docenten zullen dan sneller kiezen voor praktijklessen.

Andere vakken

Het vak muziek heb ik voornamelijk als een losstaand vak behandeld. Eerder kwam al naar voren dat het in de onderbouw als onderdeel van de kunstvakken wordt gezien. Dit is slechts één van de velden waar het in het onderwijs mee verbonden kan worden. Toch is er een tendens om muziek vooral als een zelfstandig onderdeel te zien binnen het muziekonderwijs. Dit ziet socioloog John Shepherd ook in zijn hoofdstuk *Breaking through our own barriers* in het boek *Music education for changing times*. Hij pleit er dan ook voor dat muziekdocenten meer buiten hun traditionele grenzen kijken. Hij legt in het hoofdstuk uit dat hij het onterecht vindt dat muziek los wordt getrokken van allerlei verbindingen die er volgens hem wel degelijk zijn. Hij zegt dan ook '*Music is central and fundamental to the mediation of the affective world, a world that, in turn (...) is fundamental to all forms of human awareness, expression, and communication.*'^{xlvii} Muziek is volgens hem verbonden met meerdere culturele en sociale fenomenen. Hij bepleit dat leraren dit ook meenemen in hun lessen en zo muziek volledig tot hun recht kunnen laten komen.^{xlviii}

Dit is op de middelbare school ook mogelijk wanneer er een connectie wordt gezocht met andere vakken. Bij andere vakken worden culturele en sociale fenomenen ook behandeld en kan muziek hierbij ondersteunend werken. Zo kan er voor worden gekozen om via een project meerdere vakken aan elkaar te verbinden en zo hetzelfde onderwerp vanuit meerdere invalshoeken te benaderen. Hier kan muziekles, maar vooral praktische muziekles aan bij dragen. Door het praktisch uitvoeren van muziek wordt het voor leerlingen mogelijk om nog dichterbij een bepaald fenomeen te komen dan wanneer ze het slechts horen via een geluids- of videofragment. Voor leraren is het dan ook goed om dit mee te nemen in hun keuze voor de invulling van de lessen.

Ontspanning

Leerlingen maken in hun beleving vaak lange dagen. Dit maakt het voor docenten een uitdaging om bij leerlingen de aandacht erbij te laten houden. Praktijklessen van muziek zouden dan ook kunnen fungeren om dit bij andere lessen voor elkaar te krijgen. Het maken van muziek wordt namelijk door veel mensen als ontspanning gezien en soms gebruikt om andere activiteiten te verbeteren. Dit bleek al uit het eerder genoemde onderzoek van John Sloboda.^{xlix} Ontspanning zorgt op haar beurt weer voor meer concentratie. Het is al vaak gebleken dat het beter is om tijdens het werken of leren pauzes te nemen dan achter elkaar door te werken zonder pauzes. Deze pauzes met ontspanning zijn hierbij van cruciaal belang. Bij het uitvoeren van muziek zijn er andere hersengedeeltes nodig dan bij

het leren van muziektheorie, muziekgeschiedenis of meer theoretische onderdelen uit andere vakken. Door deze afwisseling kunnen muziekdocenten er voor kiezen om praktijkles te geven. Deze lessen dienen dan als aanvulling op de pauzes en zijn ter verbetering van de concentratie in de muziekles of andere lessen.

Hoofdstuk 3 – Externe factoren

Buiten het middelbaar onderwijs zijn er ook nog externe factoren die invloed hebben op de muzieklessen. Leerlingen worden ook buiten de lessen geconfronteerd met muziek en krijgen zelfs buiten de middelbare school muziekles. Hierbij speelt de opvoeding, door onder andere de ouders, een belangrijke rol. Zij stimuleren vaak hun kinderen om muzieklessen te nemen naast de muzieklessen die op de middelbare school worden gegeven. Deze lessen zijn veelal op muziekscholen of andere culturele instellingen, maar ook privédocenten geven deze lessen.

Over de rol van ouders in muzikale ontwikkeling is niet veel onderzoek gedaan schrijft professor muziekeducatie Gary E. McPherson in zijn artikel *The role of parents in children's musical development*. Dat terwijl, volgens McPherson er meer literatuur beschikbaar is over hoe ouders hun kinderen beïnvloeden in het presteren. Er zou dus meer duidelijk moeten zijn over hoe ouders bij muziek van invloed kunnen zijn. Volgens McPherson stellen ouders bij muziek doelen die van invloed zijn op de *parental styles*ⁱ die op hun beurt van invloed zijn op de *parental practices*ⁱⁱ. Deze liggen weer aan de basis voor acties en boodschappen van ouders richting hun kind. Door deze doorgaande lijn komen de doelen van ouders (verderop zal besproken worden waarom ouders deze doelen hebben) uiteindelijk via daden en woorden bij hun kinderen terecht. Uit onderzoek van McPherson samen met J.W. Davidson komt naar voren dat deze *parental styles* en *parental practices* bij muziek vooral helpen om ervoor te zorgen dat de psychologische basisbehoeften van kinderen worden bevredigd. Deze zijn dat kinderen zich competent voelen, dat ze het idee hebben keuzevrijheid te bezitten tijdens het leerproces, dat ze een sterke band voelen tussen ouders en docenten en als laatste dat ze genieten van het succes dat ze behalen met het muzikaal uitvoeren.ⁱⁱⁱ

Ouders spelen hierin soms een belangrijkere rol dan docenten. Ouders kunnen door deze basisbehoeften te bevredigen, hun kind daadwerkelijk stimuleren in de muzikale ontwikkeling. Verder onderbouwt McPherson dat ouders die er gericht op zijn hun kind meer autonomie bij te brengen hun kind ook verder helpen in het leren. Deze kinderen hebben meer controle over hun leren en kunnen beter met problemen om gaan. Hierdoor kan de rol van ouders ook zichtbaar worden in de klas. De houding die kinderen van hun ouders aangeleerd krijgen zou er in dit geval voor kunnen zorgen dat leerlingen binnen de klas beter zouden kunnen presteren. Toch zegt

McPherson dat het geen eenrichtingsverkeer is en in sommige gevallen kinderen door zelf enthousiast te zijn over muziek hun ouders weer kunnen stimuleren in de hulp van ouders. Daarnaast is het sociaal en cultureel gebonden hoe kinderen op hun ouders reageren. In verschillende culturen wordt er verschillend op gereageerd. In Nederland, waar meerdere culturen samenkomen, kan dat dan ook een andere uitwerking hebben.^{liii}

De invloed van ouders beperkt zich niet alleen tot dat wat er buiten de les gebeurt. Juist omdat er binnen de les muzikale ontwikkeling plaats vindt hebben ouders daar indirect effect op. Door in de opvoeding, maar vooral in betrekking op muziek, de basisbehoeften te bevredigen kan een kind zich in de muzikales gestimuleerd voelen om muziek te maken. Zo kunnen de prestaties van muzikale vaardigheden verbeterd worden.

Ouders hebben dus een rol in de muzikale ontwikkeling van kinderen en stimuleren in het participeren in muzikale activiteiten. Dit kan verschillen van het meenemen naar concerten tot hun kinderen op muzikales doen. Ouders hebben hier verschillende redenen voor om dit te doen. D. Yun Dai en R. Schader deden in 2001 onderzoek in Amerika onder ouders van 203 kinderen waarom ze er voor kozen hun kinderen te ondersteunen in muzikale training. Ze moesten op een zevenpuntsschaal bij veertien mogelijke redenen aangeven in hoeverre dat voor hen van toepassing was. Daarnaast moesten ze aangeven wat voor hen de vier belangrijkste redenen waren om hun kinderen te stimuleren in muzikale training. Uit het onderzoek bleek dat intrinsieke redenen meer van belang waren dan extrinsieke redenen. Zoals Yun Dai en Schader samenvatte: 'Appreciation of the aesthetic qualities of music and enrichment of inner life are sufficient reason for engaging their child in high-level music training.' Voor veel ouders was het genoeg dat muziek esthetische kwaliteiten bezit en het innerlijke leven van hun kinderen kan verbeteren. Daarnaast bleek er voor ouders een ordening te zitten in vier groepen van redenen. Zo vonden ouders intrinsieke redenen het belangrijkste, gevolgd door persoonlijke redenen, talent redenen en als laatste extrinsieke redenen.^{liv} Ouders zijn van mening dat het muziek maken het leven van hun kinderen positief kan beïnvloeden en stimuleren ze dan ook in het uitvoeren van muzikale bezigheden.

Wat mogelijk meespeelt, is de rol die muziek van oudsher heeft in de maatschappij. Vroeger was muziek iets voor de gegoede burgers. Om muziekinstrumenten te kunnen kopen of om lessen te kunnen betalen die alleen maar het muziekschrift zouden kunnen aanleren was naar verhouding veel geld nodig. Het was hierdoor maar voor een beperkt deel van de samenleving mogelijk. Muziek werd gezien als iets verhevens en voor de gegoede klasse. Hierdoor werd het voor de lagere klassen iets wat moeilijk haalbaar was. Muziek heeft lang een bijzondere status gehad.

Alleen is door onder andere technische vooruitgang verschillende soorten muziek bij de populaire cultuur gaan horen. De mogelijkheden zijn hierdoor veel groter geworden. De kosten om muziekinstrumenten te kopen of muzieklessen te nemen zijn naar verhouding veel lager geworden. Hierdoor is de drempel voor ouders ook veel lager geworden om ze te laten deelnemen aan muzikale activiteiten. Aan de andere kant zien we dat het beeld dat muziek bij de hogere cultuur hoort nog wel speelt. In Nederland zien we tegelijkertijd een stijging van het aantal hoger opgeleiden. In 2007 was het aantal hoogopgeleiden bijna even hoog als het aantal laagopgeleiden. Dit is een stijging vanaf 2001.^{lv} Dit zorgt ervoor dat muziek een belangrijkere rol is gaan spelen dan voorheen. Ouders zullen dus meer in de opvoeding bezig zijn met muziek.

De vraag is dan hoe vaak het voorkomt in Nederland dat ouders hun kinderen op muziekles doen. Het Centraal Bureau voor de Statistiek deed hier tot 2007 onderzoek naar. Uit dit onderzoek blijkt dat er in 2007 247 muziekscholen, creativiteitscentra en gecombineerde instellingen waren. Hier waren 476.000 cursisten bij ingeschreven. Dit aantal cursisten is in tien jaar gestegen met 100.000. Hieruit blijkt een stijgende trend. Van de 476.000 cursisten heeft 63% (tegen de 300.000) een jeugdige leeftijd. Dit gaat echter nog steeds over alle verschillende takken binnen deze instellingen. Als we kijken naar het aantal cursisten van muziek zijn dit er in totaal 284.000 waarvan 75% (213.000) jeugd is.^{lvi} Dit lijkt een grote groep jeugd, maar deze moet worden gezien ten opzichte van de gehele jeugd om het in verhouding te kunnen zien. Het CBS rekent onder jeugd iedereen tot achttien jaar en tot achttien jaar zitten leerlingen veelal op het primair en middelbaar onderwijs, maar er zijn ook leerlingen die al een diploma hebben en een vervolgopleiding volgen of werken. Als we kijken naar 2007 waren er in totaal 1.597.480 leerlingen in het primair onderwijs^{lvii} en 941.136 leerlingen^{lviii} in het voortgezet onderwijs. In totaal waren er dus 2.538.616 leerlingen waarvan 213.000 (of 8,39%) cursisten zijn van muziek op een muziekschool.²

Uit deze gegevens komt naar voren dat een docent waarschijnlijk in elke klas geconfronteerd zal worden met leerlingen die muziekles hebben. Naast leerlingen die op een muziekschool zitten zijn er

² Het percentage moet enigszins verder toegelicht worden. Het begrip 'jeugd' wat het CBS hanteert (nul - achttien jaar) komt niet overeen met de leeftijden van leerlingen van het primair tot en met middelbaar onderwijs. Dit is van vier tot en met zestien tot achttien jaar (met uitzondering zelfs negentien jaar). De ondergrens van vier jaar komt wel overeen met dat wat de meeste muziekscholen ook hanteren. De bovengrens is echter discutabel, maar er zijn geen precieze cijfers bekend van de jeugd tot achttien jaar, maar slechts tot twintig jaar. Het percentage van 8,39% zal hierdoor niet volledig zijn, maar slechts het daadwerkelijke percentage benaderen.

ook leerlingen die privéles hebben en hiervan zijn geen cijfers bekend. Het percentage ligt echter niet erg hoog en in een klas van 30 leerlingen, wat ik zou zien als een erg grote klas, zal twee en een halve leerling muziekles hebben via een geregistreerde instelling. Dit heeft dus slechts in beperkte mate invloed op de les, maar het geeft wel een niveauverschil tussen leerlingen.

Naast dat ouders hun kinderen buiten de school kunnen stimuleren in het musiceren, kan dat ook binnen de school. Ouders kunnen directe invloed uitoefenen op een school door bijvoorbeeld een medezeggenschapsraad. Docenten zullen hier ook mee te maken kunnen krijgen.

Het is echter niet het enige wat een rol speelt binnen het onderwijs op middelbare scholen.

Leerlingen nemen ook dingen van buiten het klaslokaal mee binnen de muzieklessen. Zo schrijven Clarke, Dibben en Pitts in het hoofdstuk *Contexts for learning* in het boek *Music mind in everyday life* '..., informed by the psychology of learning, reveals that all the students are drawing on experiences from outside the classroom, and are adapting the task to accommodate their individual views of musical performance.'^{lix} Ze beschrijven dat buiten het klaslokaal ervaringen van belang zijn voor wat er binnen het klaslokaal gebeurt. Binnen de brede context moet dan ook naar het onderwijs gekeken worden volgens Clarke, Dibben en Pitts.

Als we dit toepassen op de huidige context van Nederland zien we ook een hoop veranderingen in het laatste decennium die de jeugd dichterbij muziek hebben gebracht. Muziek is makkelijker toegankelijk dan hoe dat vroeger was. Met de komst van het internet is ook de mogelijkheid tot gratis downloaden van muziek gekomen. Ook door media zoals Youtube is veel videomateriaal van een artiest online te vinden. Waar je vroeger vooral door een cd te kopen of naar een concert te gaan kon luisteren naar muziek, kan tegenwoordig een simpele zoektocht op het internet genoeg materiaal van een artiest opleveren. In het bijzonder de laatste paar jaar zijn er veel video-opnames van concerten bijgekomen. Veel telefoons hebben een camerafunctie en kunnen eenvoudig online geplaatst worden. Leerlingen zien hierdoor ook meer uitvoeringen van muziek dan tien jaar geleden het geval was. Dit kan er voor zorgen dat leerlingen zelf meer muziek willen maken omdat al deze opnames hun enthousiast hebben gemaakt. Binnen een muziekles zijn er genoeg materialen om dat te accommoderen. Mogelijk geven leerlingen bij docenten meer aan om zelf muziek te willen maken in plaats van theoretische lessen te krijgen.

Conclusies

In deze scriptie heb ik geen antwoord kunnen geven op mijn onderzoeksvraag: Is er binnen het muziekonderwijs op de middelbare school een discrepantie tussen lessen die meer op de praktijk

gericht zijn en de meer theoretisch ingestelde eindtermen en waarom is deze discrepantie er? Ik heb geprobeerd een kader te schetsen waarin het antwoord op deze vraag zou passen. Dit kader bestaat uit drie partijen die een invloed hebben op het muziekonderwijs op de middelbare school; de overheid, de docenten en externe factoren. Deze drie delen kijken allemaal op hun eigen manier naar de praktische lessen binnen het middelbaar onderwijs.

Allereerst is er de overheid. De overheid probeert door het onderwijs de jeugd voor te bereiden op de maatschappij. Vanuit deze gedachte worden de lessen dan ook ingevuld. Muziek heeft een eigen plaats in de maatschappij. Het brengt mensen bij elkaar, maar ook verder van elkaar af. Hierdoor is het een proces waar mensen kennis mee moeten maken om het te kunnen begrijpen. Juist in Nederland is dit het geval aangezien we te maken hebben met invloed van verschillende culturen. Hierdoor heeft muziek voor veel mensen niet dezelfde betekenis of functie. Leerlingen worden dan ook via het 'burgerschap' geleerd om op deze manier met muziek om te kunnen gaan en plaats te nemen in de maatschappij.

De overheid kan de economische kant van muziek stimuleren. In de muziekwereld gaat veel geld om en door het actief stimuleren van muzikale uitvoeringen kunnen de vaardigheden en kennis over muziek verbeterd worden wat indirect de muziekeconomie kan doen groeien. Daarbij horen vervolgopleidingen die opleiden voor banen in de muziekwereld. Er lijkt alleen nauwelijks een koppeling te zijn tussen muziekles op de middelbare school en vervolgopleidingen. Toch baart oefening kunst en zou muzikale oefening binnen de lessen kunnen bijdragen aan het niveau van de vervolgopleidingen.

Aan de hand van richtlijnen en wetgeving over het onderwijs is het aan de docent om de lessen daadwerkelijk in te vullen. Docenten kijken hiervoor naar de klassensituatie, de situatie waar zij zich in een school, met leerlingen in bevinden. Binnen de klas is groepswork een zeer beproefde onderwijsmethode. Via de praktische lessen van muziek kan het groepswork verbeterd worden. Daarnaast is muziek ook een communicatief middel en dragen deze lessen ook bij aan verbetering van de communicatie tussen de leerlingen onderling. Dat zorgt ervoor dat een klas beter kan functioneren in het onderwijs.

Daarnaast zijn praktische lessen ook goed voor de persoonlijke ontwikkeling van een leerling. Naast dat muziek maken bij kan dragen aan de motoriek zorgt het ervoor dat een leerling zich door muziek leert representeren. Het helpt bij het opbouwen en vasthouden van een identiteit. Juist door het maken van muziek kan een leerling zich wel of niet verbonden voelen met de muziek omdat hij/zij er actief aan deelneemt. Het kan ook het groepswork en communicatie tussen leerlingen verbeteren.

Ook speelt de docent zelf een rol in de keuze van het invullen van de lessen. Zo heeft elke docent een eigen expertise en zal hij vaak vanuit zijn kennis en kunde lessen invullen. Veel docenten zijn geschoold via een conservatorium en hebben hierdoor veel praktische vaardigheden opgedaan. Het ligt hierdoor in het verlengde van hun opleiding om deze praktische elementen te gebruiken voor hun lessen, dit in tegenstelling tot de meer theoretische onderdelen.

Muziek en religie zijn met elkaar verbonden. In Nederland zijn er meerdere scholen die religie in hun onderwijs verweven. Sommige religies hebben een muzikale uitvoeringspraktijk en deze kan door middel van praktisch muziekonderwijs geoefend worden. Dit zal een docent dan meenemen in de muzieklessen.

Als we kijken naar een hele school zijn er ook andere vakken die verbonden kunnen worden aan het vak muziek. Projecten over culturele fenomenen kunnen door praktisch muziekonderwijs verrijkt worden. Daarnaast kan het maken van muziek een moment van ontspanning geven bij de leerlingen. Door deze ontspanning is het mogelijk dat de leerlingen bij andere lessen meer geconcentreerd zijn. Dit zorgt ervoor dat andere schoolvakken profiteren van praktisch muziekonderwijs.

Als laatste zijn er de externe factoren die van invloed zijn op het muziekonderwijs. Binnen de opvoeding is muziek voor sommige ouders een vast onderdeel geworden. Ze nemen hun kinderen buiten schooltijd mee naar concerten of geven de mogelijkheid om op muzieklus te gaan. De stimulatie van ouders kan zijn doorwerking hebben binnen de muzieklessen op school. Zeker ook omdat ongeveer 8,2% van de jeugd op muzieklus zit krijgt bijna elke muziekdocent hiermee te maken binnen de les. Maar ook op andere manieren kunnen ouders invloed uitoefenen op de muzieklus.

Al met al lijken er andere, maar ook minder redenen te zijn voor de overheid om praktisch muziekonderwijs te geven dan voor docenten. Dit zou kunnen betekenen dat er een verschil van visie is tussen docenten en de overheid. Verder onderzoek zou hier meer antwoord op kunnen geven.

Discussie

Mijn onderzoek kan ik niet als compleet beschouwen. Verder onderzoek zou meer antwoorden kunnen geven op vragen die nog open liggen. Zo zou het waardevol zijn om bij muziekdocenten op middelbare scholen onderzoek te doen of dat ze daadwerkelijk meer nadruk leggen op praktijklessen dan op theorielessen. Dit zou mijn hypothese dat er een discrepantie is tussen theorie en praktijk binnen het muziekonderwijs kunnen bevestigen of juist niet. Ook zouden de redenen die docenten aangeven moeten worden getoetst aan dat wat in dit onderzoek is gevonden, maar ook aan de redenen die door de overheid worden gegeven. Door deze vergelijking zou het duidelijk moeten

worden wat belangrijk is volgens docenten, volgens de overheid als volgens wetenschappers. Deze koppeling tussen wetenschap en het onderwijs lijkt niet genoeg gemaakt te worden.

Daarnaast vermoed ik dat de overheid zich niet compleet bewust is van wat er mogelijk is door muziekonderwijs. Uit mijn onderzoek is gebleken dat door het praktijkonderwijs veel verschillende dingen geleerd kunnen worden, naast het daadwerkelijk maken van muziek. De eisen echter die door de overheid worden gesteld aan het muziekonderwijs zijn slechts gebaseerd op dat laatste. Het zou waardevol zijn wanneer er meer onderzoek volgt waarin wordt onderzocht of de uitvoering van deze overige elementen, die uit mijn onderzoek blijken, kunnen worden verwerkt in de eisen aan het muziekonderwijs. Er is volgens mij meer uit het muziekonderwijs te halen dan dat er op dit moment gebeurt. Verder onderzoek zou kunnen bijdragen aan de verbreding en/of verdieping van het muziekonderwijs.

Tenslotte ben ik tijdens mijn onderzoek verschillende aanwijzingen tegengekomen dat verschillende instanties die met muziekonderwijs te maken op eigen eilandjes leven. Zo zijn er om te beginnen middelbare scholen, muziekscholen, privédocenten, MBO muziekopleidingen, HBO muziekopleidingen en muziekwetenschappers. Al deze instanties geven in hun eigen tijd, op hun eigen niveau hun eigen soort muziekonderwijs. Bij al deze opleidingen zijn vooraf kennis en enige vorm van vaardigheden nodig om de opleiding goed tot een einde te kunnen brengen. Al zijn er geen vaste niveaus waar een persoon aan moet voldoen wil hij/zij aan een opleiding beginnen. Dat terwijl er wel meerdere niveaus zijn die hiervoor kunnen worden gebruikt. Zo is er binnen het praktijkonderwijs het gradensysteem wat op muziekscholen wordt gehanteerd. Op de middelbare school is er het eindexamen muziek. Deze vaste niveaus zouden een vergelijkbaar ingangsniveau kunnen waarborgen.

Het zou volgens mij goed zijn om te kijken of er niet meer aansluiting mogelijk is tussen de verschillende opleidingen. Een model zoals dat bij meerdere bètastudies wordt gebruikt zou eventueel ook hier van toepassing kunnen zijn. Dit model bestaat uit dat voor bepaalde bètastudies als verplicht onderdeel één of meerdere middelbare schoolvakken gelden. Dit zou ook voor muziek kunnen gelden. Niet alleen middelbare schoolvakken maar ook een graad voor een bepaald muziekinstrument zou een verrijking voor het praktisch onderwijs kunnen zijn.

Een onderzoek waarin van elk van deze instanties vertegenwoordiging zit zou de instanties niet alleen dichter bij elkaar kunnen brengen, maar ook het onderwijs op elkaar laten kunnen aansluiten. Het is niet alleen het verbinden van het onderwijs aan elkaar, maar een verdeling van taken zou ook tot de mogelijkheden kunnen behoren. Het onderzoek zou zich moeten richten op de sterke en

zwakke punten van elke instantie. Door deze naast elkaar te plaatsen wordt het mogelijk een volledig beeld te krijgen van het muziekonderwijs in Nederland waarvan ik denk dat deze er nu niet is.

Al met al blijven er na deze scriptie nog veel vragen onbeantwoord. Mijn aanbeveling zou zijn dat de aangedragen onderzoeken vooral binnen Nederland zou worden gedaan. Voor mijn scriptie heb ik voornamelijk buitenlandse artikelen en onderzoeken gebruikt. Hoewel deze grotendeels kunnen aansluiten op de onderwijssituatie van Nederland past het nooit volledig. De onderwijssituatie van elk land is veelal uniek, door een verschillende politieke, maatschappelijke en muzikale omgeving. Door het in de Nederlandse situatie te onderzoeken zouden alle aspecten goed naar voren kunnen komen. Er lijkt nu een gat te zitten in het onderzoek naar het muziekonderwijs in Nederland. Dit zou moeten worden opgevuld om te zorgen dat het duidelijk blijft waarom muziek onderwezen wordt en of dat op de juiste manier gebeurt en het doel voor dit onderwijs ook onderbouwd wordt in de inhoud.

Appendix – extra hoofdstuk

Wat voor mogelijkheden zijn er om praktische vaardigheden op te nemen in de eindtermen voor het vak muziek op de middelbare school?

Uit mijn scriptie is gebleken dat er bij het praktisch uitvoeren van muziek veel verschillende elementen van belang kunnen zijn voor leerlingen. Dat daar in de eindtermen voor het muziekonderwijs nauwelijks op wordt ingespeeld is enigszins merkwaardig. Door in de eindtermen meer elementen van dit praktische muziekonderwijs vast te leggen kan er meer uit het muziekonderwijs gehaald worden. Er zijn veel mogelijkheden binnen het praktisch muziekonderwijs die op dit moment niet volledig benut worden. Ze worden slechts door sommige docenten, op sommige scholen, in sommige lessen gebruikt. Hierdoor lijkt het er op dat de focus bij het muziekonderwijs lang niet overal hetzelfde is. Idealiter zou dat wel het geval zijn. Dit omdat er juist door het stellen van eindtermen wordt geprobeerd uit te komen op hetzelfde punt. Een punt waar leerlingen dezelfde kennis en vaardigheden hebben opgedaan.

In dit extra hoofdstuk zal ik proberen te onderbouwen hoe dit zou kunnen en wat de voordelen hiervan zijn. Hoe het mogelijk is om meer praktische vaardigheden op te nemen in de eindtermen is hierbij de eerste vraag. De essentie zal zijn om op zoek te gaan naar praktische vaardigheden die

kunnen bijdragen aan het muziekonderwijs en deze in de eindtermen te voegen. Daarbij moet wel duidelijk zijn wat de consequenties zijn in het onderwijs voor de leerlingen en de docenten. Daarom zal ik mijn verhaal een toespitsen op deze twee groepen. Eerst zal ik mijn verhaal richten op de eindtermen en hierna proberen aan te geven waar er mogelijkheden zijn voor verandering.

Eindtermen

De eindtermen kunnen op veel verschillende punten worden aangepast. Allereerst komt dat omdat er nog maar weinig staat beschreven in de eindtermen voor het praktische gedeelte van het muziekonderwijs. Het komt mede omdat muziek een breed begrip is en lastig definieerbaar. Daarbij komt dat mensen verschillend naar muziek kijken. Het is dus lastig om één lijn te trekken in dit geheel. In dit geval is het goed om bewust te zijn van de situatie waarin de docent en de leerling zich bevinden tijdens de muzieklessen. Dit zorgt ervoor dat wat er wordt gesteld in de eindtermen echt kan aansluiten op de situatie van de leerling en de docent. Het gaat er om wat een leerling op muzikaal gebied moet weten en kunnen wanneer ze vak muziek hebben afgesloten.^{lx}

Een deel van de leerlingen (**8,39%**^{lxi}) heeft muzikles op een erkende instelling en kan dus een muziekinstrument bespelen. Er zijn meer leerlingen die een muziekinstrument kunnen bespelen door lessen van privédocent, ouders of zelfstudie. Daarnaast heeft elke leerling tegenwoordig toegang tot het internet en hiermee tot een zeer breed aanbod van muziek. De meeste leerlingen kunnen hierdoor veel verschillende soorten muziek luisteren en komen dagelijks in aanraking met muziek. Dit betekent dat Nederlandse leerlingen al enige kennis van muziek hebben. Tegelijkertijd is het lastig vast te stellen is wat ze precies weten door het brede aanbod en wat elke leerling daarvan tot zich zal hebben genomen.

Het is echter wel mogelijk om iets te zeggen over de muzieksmaak van leerlingen of adolescenten. M. Delsing et al. deden onderzoek naar de muzikale voorkeur van adolescenten en de correlatie hiervan tussen persoonlijkheidskarakteristieken. Hier blijkt onder andere uit dat de muzikale voorkeur van adolescenten als stabiel te betitelen is. In de leeftijd van 16-19 is dit meer dan in de leeftijd van 12-15, waar het ook al het geval is. Delsing et al. deden het onderzoek onder 2334 Nederlandse adolescenten die in een lijst van elf verschillende muziekgenres op een Likert-schaal van vijf moesten aangeven in hoeverre zij van de verschillende muziekgenres houden. Uit het onderzoek zijn vier grote overkoepelende groepen te onderscheiden: Rock, Elite, Urban en Pop/dance. Juist door deze stabiliteit kan het onderwijs goed inspelen op de muzieksmaak zonder dit steeds te moeten aanpassen op de leerlingen.^{lxii}

Door het bewust zijn van de muzieksmaak van de leerlingen kan het praktische gedeelte van de muziekles hier op worden afgestemd. De keuze van muziek binnen of buiten de muzieksmaak van leerlingen zal mede bepalen of een leerling extra moeite zal moeten doen of juist meer in het eigen straatje kan werken. Een mix van genres zal in dit geval verschillende doelen kunnen dienen. Deze doelen zal ik verderop zal toelichten.

Met dit in het achterhoofd zijn er grofweg twee vragen te stellen wanneer je de praktische eindtermen voor het vak muziek zou aanpassen. *Wat* wordt er uitgevoerd tijdens de praktijklessen en *hoe* wordt dit gedaan? Hierbij is de *wat*-vraag vooral gericht op repertoire. Welke composities worden uitgevoerd, uit welke tijd komen deze composities, door welke artiesten zijn deze gemaakt en/of uitgevoerd en waarom is de compositie van belang. Dit geeft tegelijkertijd een link met het muziektheorieonderwijs. De *hoe*-vraag richt zich vooral op uitvoeringspraktijken. Met welke instrumenten of met welke stemsoorten wordt iets uitgevoerd? Met welke mensen wordt er gemusiceerd en hoe wordt dit proces aan gestuurd? Deze twee vragen zijn te beantwoorden door te kijken naar de doelen van het praktisch onderwijs. Deze doelen zou ik willen aanvullen door middel van de bevindingen uit mijn scriptie. Hieruit komen verschillende dingen naar voren die invloed kunnen hebben op de beide vragen.

De klassituatie

De docenten zijn de eersten die te maken krijgen met de eindtermen voor het vak muziek. Zij moeten aan de hand van deze termen, hun eigen kennis en aanwezige materialen lessen weten samen te stellen. Wanneer de termen wijzigen, zullen zij mogelijk hun lessen moeten aanpassen. Dat dit geen doordrongen feit is komt doordat veel van de elementen van het praktijkonderwijs al in de lessen aanwezig kunnen zijn. Veel elementen die verwerkt zouden kunnen worden in de 'nieuwe' eindtermen zijn vaak al aanwezig en zijn al mogelijk in 'normale' lessen, maar moeten in enkele gevallen geaccentueerd worden. Bewustwording kan van te voren plaats vinden wanneer de eindtermen worden bestudeerd. Dit geeft de mogelijkheid aan de docent de accenten in de lessen zo te leggen dat de doelen uit de eindtermen duidelijk naar voren komen. Aan de andere kant zal dit voor sommige docenten niet nodig zijn, wanneer zij hun onderwijs zelf al toegespitst hebben op de 'nieuwe' elementen uit de eindtermen. Wanneer de eindtermen voor het praktisch muziekonderwijs worden aangepast brengt dat dus slechts deels veranderingen teweeg.

Op het eerste gezicht is er meer sturing waar het praktisch onderwijs heen moet, wat zal ingaan tegen de vrijheid die de docenten in dit moment wel bezitten als het gaat om het praktisch muziekonderwijs. Een vrijheid waarbij veel vragen te stellen zijn.

Het geeft veel mogelijkheden voor de docent als er meer praktische vaardigheden in de eindtermen komen. Door meer duidelijkheid over de richting van het praktijk onderwijs kunnen de lessen meer betekenis krijgen. De richting van de eindtermen wijst naar een doel en dit doel kan meer betekenis geven aan het muziekonderwijs. Niet dat op dit moment elk doel met het praktisch muziekonderwijs ontbreekt, maar de huidige eindtermen geven geen blijk van een duidelijk doel dat verder gaat dan de verkenning van het praktisch uitvoeren van muziek. Meer doelen in de eindtermen maakt het praktisch muziekonderwijs breder.

Leerlingen hebben sturing nodig om goed te kunnen leren. De sturing komt vanuit docenten die op hun vakgebied als expert kunnen worden gezien en hiermee de leerlingen kunnen sturen in de richting waar ze heen moeten. Duidelijke richtlijnen kunnen de leerlingen helpen in het leerproces. Hiernaast is het vaak zo dat leerlingen zelf de meerwaarde van iets moeten inzien om zelf iets te willen leren. Wanneer leerlingen niet overtuigd zijn van het feit dat ze iets hebben aan de kennis en/of vaardigheden die ze worden voorgeschoteld bij een vak, zijn ze minder gemotiveerd, wat het leerproces hindert. Dat is iets wat ik zelf in het onderwijs ook veel ben tegen gekomen. Het onderwijs is verplicht en de dingen die ze moeten leren zijn ook verlicht. Achter deze verplichting gaat een idee schuil waarvan leerlingen vaak zelf ook overtuigd moeten zijn. Dit komt meer in de bovenbouw voor dan in de onderbouw. Wanneer leerlingen ouder en zelfstandiger worden en eigen keuzes willen maken (iets wat het onderwijs ook probeert te stimuleren) speelt dit dan ook meer mee. Zeker wanneer het om de praktische lessen binnen het muziekonderwijs gaat is dit een gevaar voor de les zelf. Binnen een les waar muziekinstrumenten binnen handbereik zijn, ligt het gevaar van met andere dingen bezig buiten de gegeven opdracht op de loer. Muzieklessen zijn over het algemeen minder overzichtelijk. Er wordt meer door de klas heen gelopen en geluid geproduceerd dan in andere lessen. Dit verschilt van andere lessen waarbij veelal slechts leerboeken van een bepaald vak aanwezig zijn. De kans is daar nog steeds aanwezig maar minder groot door de omgeving. Het is dan voor een muziekdocent een uitdaging om de leerlingen bij de les betrokken te houden. Sturing en bewustwording van het doel van het muziekonderwijs is dan ook nodig.

In een snuffelstage had ik zelf mogelijkheid om een praktische les te geven aan twee verschillende onderbouw klassen. Bovenstaand fenomeen viel mij hier op. Naast dat mijn les een handig moment voor de leerlingen was om een nieuwe stagiair te testen, was niet elke leerling overtuigd van de meerwaarde van de inhoud van de les. De vraag 'Waarom moeten we dit doen, meneer?' is dan ook gesteld. Dit had een uitwerking op de aandacht van de leerlingen binnen mijn les.

Ik had gekozen voor het uitvoeren van relatief simpele melodie van de categorie gouden-oude. De klas was verdeeld in twee groepen en moest of op een klokkenspel of op een keyboard de melodie met mij mee spelen. Het antwoord op de aan mij gestelde vraag, waarom ze dit moesten doen, heb ik niet gegeven, maar als ik deze vraag nu zou moeten beantwoorden zouden twee antwoorden in mij op komen. Allereerst zou door het kiezen van een, althans voor mij, bekend nummer de les kunnen bijdragen aan de muzikale kennis van de leerling. Ze leren een nummer waar ze door het geven van wat extra informatie meer over te weten komen. Daarnaast leren ze door intensief met de melodie bezig te gaan een melodie uitpluizen, hetzij gesimplificeerd. Aan de andere kant leren ze praktische vaardigheden van het spelen op een klokkenspel of op een keyboard. Dit zijn twee verschillende kanten die leerzaam zijn, maar er zijn er wel meer mogelijk.

Wanneer er een uitbreiding komt van de eindtermen van het vak muziek kan dat helpen om de leerlingen te stimuleren in de les. Doordat aangegeven is welke vaardigheden ze moeten beheersen is dit een doel geworden waar de leerlingen naar toe kunnen werken. Dit doel kan er weliswaar al zijn geweest, maar dit werd slechts door de docent gesteld en bleek niet vanuit de eindtermen en hoefde hiermee niet voor elke leerling in Nederland te gelden.

Op dit moment sluit het vak muziek op de middelbare school niet aan op vervolgopleidingen. Toch zijn er wel mogelijkheden om dit te doen. Omdat op dit moment niet veel geschreven staat in de eindtermen over het praktijkonderwijs is het niet duidelijk voor een vervolgopleiding wat leerlingen daadwerkelijk kunnen wanneer ze het vak muziek afsluiten. Vervolgopleidingen zoals die op de conservatoria gaan toch verder op de praktische vaardigheden die onder andere op de middelbare school geoefend kunnen worden. Bijna al de conservatoria hebben bij de toelating voor de opleidingen voor instrumenten een toelatingstoets om het niveau van de aankomende scholieren te testen. Als het schoolvak muziek als toegangseis voor de instrumentenopleidingen zou gelden zou deze toelatingstoets nog steeds nodig zijn voor een bepaald instrument. Een middelbare school kan meestal zelf leerlingen niet op een dergelijk hoog niveau krijgen dat ze zullen worden toegelaten. De verdieping van deze vaardigheden zal toch op een muziekschool of bij een privédocent moeten plaatsvinden. Wel kan er op de middelbare school verbreding van de praktische vaardigheden plaats vinden door verschillende instrumenten en genres aan bod te laten komen. Dit zou kunnen resulteren in een gelijkwaardig niveau op een reeks instrumenten. Dit vereist echter wel van de docent dat hij/zij dit niveau zelf heeft in deze instrumenten, maar dit ook kan aanleren aan de leerlingen. Dit zal dan aan bod moeten komen bij de opleidingen die opleiden tot muziekdocent op de middelbare school.

Een muzikale vervolgopleiding kan door de veranderingen weten dat elke scholier op vooraf vastgestelde instrumenten bepaalde oefening heeft gehad. Dit zal kunnen bijdragen aan het muzikale gevoel en hierdoor indirect aan de algemene muzikale vaardigheden van een scholier of de vaardigheden van een instrument waar hij/zij een opleiding in volgt. Aan deze verbreding kunnen de scholieren en hierdoor ook de vervolgopleidingen iets hebben. Het is dan wel een vereiste dat er een duidelijke aansluiting is van de middelbare school op de vervolgopleidingen. Hier zullen dan de nodige aanpassingen moeten komen om dit te verwezenlijken.

Wat hier aan ten grondslag ligt is het uitkomen op een gelijk niveau. Bij veel andere schoolvakken is dit goed te verwezenlijken aangezien leerlingen voornamelijk binnen de school de stof aangeboden krijgen en niet daar buiten. Bij muziek is dat vaak niet zo door de lessen die leerlingen kunnen volgen op een muziekschool of bij een privédocent. Hierdoor liggen bij aanvang van de lessen de niveaus van de leerlingen al erg uit elkaar. Juist door een grote hoeveelheid vrijheid binnen het praktische onderwijs is de kans groot dat dit zo blijft. Meer sturing kan het niveau dichter bij elkaar brengen.

Het samenbrengen van mensen

Om veranderingen te verwezenlijken moeten verschillende aspecten nader bekeken worden. Één van de eerste dingen die naar voren kwam uit mijn scriptie is dat het samen maken van muziek een sociaal proces is. Door te werken in een groep zijn er veel verschillende groepsprocessen die een rol spelen. Dit bleek ook uit de onderzoeken van Murningham en Conlon^{lxiii} en dat wat Jane W. Davidson hierover schreef in haar artikel *The social in musical performance*.^{lxiv} Deze processen zijn van belang voor de opvoeding van de leerlingen. Ze leren met elkaar omgaan door tegelijkertijd te werken aan een zelfde project. Ze leren het in de relatief veilige klassituatie, maar zullen het later nog veel vaker tegen komen in werk en studie. De samenstelling van de groep is hierin erg bepalend. Het samenwerken in een groep met mensen waar ze nog niet vaker mee hebben samengewerkt zorgt voor relatief nieuwe gedachten en samenwerking. Dit vergt vaak meer investering van de leerlingen dan wanneer ze samenwerken met leerlingen die ze al beter kennen. Dit komt omdat elke persoon zijn eigen kennis, vaardigheden en smaak in het maken van muziek mee brengt. Wanneer dat al bekend is, wordt het voor de leerlingen makkelijker om daar op in spelen. De focus kan hierdoor meer liggen op het eindproject, omdat de samenwerking veelal makkelijker is geworden. Bij een relatief nieuwe groep zal er vaak meer verkenning plaats vinden en het groepsproces meer leerzaam zijn. Hoewel dit geen gouden regel is deze tweedeling toch grofweg te maken.

Beide soorten groepen hebben een voordeel voor het onderwijs. Samenwerken in bekende groepen heeft muzikaal gezien de voorkeur. De leerlingen zijn meer op elkaar ingespeeld en zullen de muzikale uitvoering vaak naar een hoger niveau kunnen tillen. De eindproducten zijn vaak beter omdat de focus daar meer ligt. Het draagt hierdoor bij aan de muzikale ontwikkeling van een leerling. Nieuwe groepen kunnen daar ook aan bijdragen. Andere leerlingen nemen andere muzikale invloeden mee en hierdoor kan een uitvoering vernieuwend zijn. Tegelijkertijd speelt het groepsproces een belangrijkere rol. Het zou dan een aanbeveling zijn om in de eindtermen vast te leggen om de leerlingen in zowel zelfgekozen en in vooraf vastgestelde groepen muziek te laten uitvoeren. Waarbij de vooraf samengestelde groepen zo samengesteld zijn dat er meer nadruk zal moeten liggen op de groepswerking en dat deze groep als divers te bestempelen is. Het gebruik van beide soorten groepen zal overigens vaak al gebeuren, maar door het benoemen in de eindtermen en aan de leerlingen kan de focus meer bij de samenwerking tijdens het musiceren of wel het muzikaal eindproduct komen te liggen.

De leerlingen nemen in het maken van muziek eigen kennis, vaardigheden en smaak mee. De genres muziek waar leerlingen ervaring mee hebben, hetzij al horend, hetzij uitvoerend verschillen hierbij. De muzieksmaak onder leerlingen is lang niet altijd gelijk, maar wel stabiel. Niet elke soort muziek zal bij iedereen bekend zijn of als mooi ervaren worden. Een mix van genres in het repertoire zou veel kunnen opleveren in het onderwijs. Allereerst zullen de meeste leerlingen hierdoor een keer in de lessen muziek voorgeschoteld krijgen waar zij zich meer mee verbonden voelen, dan bij andere muziek. Dit zal het uitvoeren makkelijker maken. Docenten zullen vaak kiezen voor muziek die in hun straatje ligt. Niet alleen omdat ze het zelf mooi vinden, maar vaak omdat het voor hen makkelijker is om deze muziek aan te leren aan de leerlingen. Aan de andere kant zijn nieuwe genres heel leerzaam om andere muziek, cultuur, maar ook mensen te leren kennen. Dit geeft meer diepgang aan de uitvoering zelfs wanneer leerlingen dit niet per se zelf door hebben.

Mijn aanbeveling is om net zoals al gedaan is bij de theorie van het muziekonderwijs een repertoire vast te leggen. Dit repertoire zou niet gefixeerd moeten zijn op de keuze van losse nummers, maar op verschillende genres. Deze genres zouden moeten voortkomen uit een keuze van genres die de leerlingen ligt, maar ook uit genres die de leerlingen minder ligt. Voor de keuze van de laatste groep genres kunnen dingen mee spelen als wat voor rol dit genre in de muziekgeschiedenis heeft gehad. Hierdoor kan er de koppeling worden gemaakt met de muziekgeschiedenis wat in het theorie gedeelte van het muziekonderwijs al aan bod komt.

Beide aanbevelingen hebben met elkaar gemeen dat ze leerlingen bij elkaar kunnen proberen te brengen door middel van muziek. Dit is idealistisch te noemen en brengt gelijk de vraag met zich mee brengt in hoeverre dit daadwerkelijk zal gebeuren binnen de muzieklessen. Het erkent echter wel de mogelijkheden wat het praktisch muziekonderwijs op dit gebied heeft. Om dit volledig ten uitvoer te brengen zal er een ideale klassituatie zich moeten voor doen, wat vaak niet het geval is. Toch zal er in een niet volledig ideale situatie genoeg mogelijk zijn om het toch meerwaarde te geven om het in de eindtermen van het muziekonderwijs te willen plaatsen.

Persoonlijke ontwikkeling

Muziek is persoonsgebonden en hierdoor divers. Zoals eerder al geschreven in mijn scriptie is er een verband tussen muziek en identiteit. Dit verband is lastig, maar geeft wel aan dat muziek bij elk individu hoort. Op meerdere vlakken bij de ontwikkeling van een persoon kan muziek een rol spelen. Dit is ongetwijfeld één van de redenen waarom muziek onderwezen wordt op de middelbare school. Muziek is een onderdeel van de Nederlandse maatschappij geworden. Veel van de persoonlijke ontwikkeling kan plaats vinden door het uitvoeren van muziek. Er zijn meerdere positieve eigenschappen voor de persoonlijke ontwikkeling van een leerling door het uitvoeren van muziek die op dit moment onbenut worden gelaten door de huidige eindtermen voor het vak muziek.

Leerlingen kunnen zich meer of juist minder verbonden voelen met bepaalde genres muziek. Dit kan het uitvoeren van muziek beïnvloeden. Wanneer leerlingen mogen kiezen wat voor muziek ze spelen zal dit in hun keuze meespelen. De vraag is wat dat precies met hun uitvoering doet. Het onderzoek van Davidson en Malloch liet al zien dat er een sociaal en cultureel raamwerk om de uitvoering van muziek heen zit. Dit raamwerk zorgt er voor dat verschillende sociale en culturele elementen meespelen in te uitvoering van muziek. Elementen waar zowel de uitvoerende als luisterende leerlingen zich van bewust kunnen zijn.^{lxv} Dit is zowel voor onderzoekers als voor leerlingen leerzaam. Ze leren hun eigen kunnen kennen en hoe deze toegespitst is op verschillende genres binnen de muziek. Dit ondersteunt de eerder genoemde keuze om verschillende genres te behandelen. Aan de andere kant is het juist verstandig om leerlingen hun eigen genre te laten kiezen. Hierdoor kunnen ze laten zien hoe ver hun muzikale kwaliteiten gaan, wanneer ze iets doen wat in hun eigen straatje ligt. Docenten kunnen van de leerlingen vragen waarom ze voor deze soort muziek hebben gekozen en wat voor effect dit op hun uitvoering heeft. Als leerlingen hiervan bewust zijn leren ze zich door de muziek te presenteren. Door de muziek manifesteert hun identiteit zich. Zowel de leerling zelf als de leerlingen om hen heen leren hiervan. Het sluit aan bij het beeld wat Clarke, Dibben en Pitts signaleren bij artiesten op het podium. Het beeld dat bekende artiesten zichzelf doormiddel van hun uitvoering aan hun publiek bekend willen maken. Ze laten door hun uitvoering

zien wie zij zijn.^{lxvi} Het is waardevol om aan de eindtermen voor het vak muziek deze vorm van presenteren toe te voegen.

Het uitvoeren van muziek zien als iets voor persoonlijke ontwikkeling heeft zowel potentie als problemen. Voor een gedeelte van de leerlingen zal het zeker kunnen bijdragen in de persoonlijke ontwikkeling. Aan de andere kant is het niet een gegeven dat dit voor iedereen geldt. Dit heeft te maken met het persoonlijke aspect van muziek. Toch zijn er elementen waarin een leerling zich kan ontwikkelen wat wel voor de meeste leerlingen geldt en dit iets minder een rol speelt. Zo zijn voor het praktisch uitvoeren van verschillende instrumenten verschillende praktische vaardigheden nodig. Wanneer leerlingen omgaan met verschillende instrumenten leren ze hun motoriek bij. Het gebruik van verschillende instrumenten binnen de les is aan te raden. Welke instrumenten hierbij de voorkeur zal ik verder toelichten.

Kiezen voor de basisinstrumenten

Binnen de populaire muziek wordt er door muzikanten veelal gebruik gemaakt van dezelfde instrumenten. Dit zijn de meest gebruikte, maar ook de meest bekende instrumenten bij de leerlingen. Deze instrumenten zijn in mijn beleving ook aanwezig in de muzieklokalen op de middelbare scholen. De gemiddelde pop-band van dit moment bestaat uit een zanger(es), gitarist, pianist, bassist en drummer. Deze vijf instrumenten spelen een zeer belangrijke rol en komen daarom nu vaak voor in het muziekonderwijs. Toch vinden we in de eindtermen van het muziekonderwijs deze niet terug als het gaat om het praktische gedeelte. Er wordt niet vanuit gegaan dat leerlingen met een gedeelte van of alle instrumenten overweg te kunnen. Dat staat althans niet vast in de eindtermen. Toch kiezen de docenten er vaak voor om deze instrumenten in de lessen te gebruiken. Het zou waardevol zijn om deze instrumenten aan alle leerlingen verplicht aan te leren. Het verschilt nu per docent, per school en per leerling in hoeverre deze instrumenten worden gebruikt. Wanneer in de eindtermen zou worden opgenomen dat leerlingen basisvaardigheden op elk instrument hebben zou dat veel kunnen opleveren.

Allereerst leren leerlingen op deze manier kennis maken met verschillende manieren van muziek maken. Elk instrument heeft een eigen manier van spelen, maar tegelijkertijd een eigen rol in de het geheel. Een rol van melodie, harmonie of ritme wat niet geldt voor elk instrument. Daarnaast zorgt de variatie er voor dat de niveaoverschillen kleiner kunnen worden. Er zijn weinig mensen die al deze instrumenten beheersen en hierdoor leren alle leerlingen wat bij. Door de muzieklessen buiten school is er vaak een groot niveaoverschil wat het vaak voor de docent lastig maakt om de lessen in te vullen zodat elke leerling wat kan bij leren. Door het aantal instrumenten te verbreden van één

instrument, wat de eindtermen op dit moment minimaal suggereert, naar vijf instrumenten is hiermee een grote stap. Hierdoor leren de leerlingen de belangrijkste instrumenten in bepaalde mate bespelen.

Oriëntatie op beroep

Één van de doelen in de eindtermen is het oriënteren op vervolgopleidingen en banen die met muziek te maken hebben. Zo constateerde ik in mijn scriptie al dat rondom de muziek zich een hele economie bevindt en er veel banen zijn die verbonden zijn met muziek. Leerlingen kunnen meer bewust worden van een eventuele carrière in de muziek door voorbeelden van het mogelijke werk in het onderwijs langs te zien komen. Vooral in het praktische gedeelte van de lessen is dit mogelijk. Binnen de muzikale wereld draait het om het maken van muziek en hoe mensen dit kunnen horen. Dit is door middel van optredens, maar ook door het opnemen van cd's. Er gaan hier meerdere stappen aan vooraf waar leerlingen kennis mee zouden kunnen maken in het onderwijs.

Het begint meestal met het maken van een compositie. Volgens de huidige eindtermen moet een leerling in staat zijn om een eigen compositie te componeren en dit zou zo moeten blijven. Hierbij wordt een leerling aan het werk gezet om een eigen (muzikaal) idee om te zetten naar een compositie. Hierna kan een compositie logischerwijs worden uitgevoerd. Om een aansluiting te maken op wat later mogelijk is in de muzikale sector is het leerzaam om te kijken wat er hierna met dit nummer gedaan kan worden.

Gebruikelijk is om een compositie uit te voeren op een concert. Veel middelbare scholen kennen dit soort concerten al. Een concert waarmee het schoolexamen muziek vaak wordt afgesloten. Leerlingen hoeven hierop meestal alleen deel te nemen aan de muzikale uitvoering. Buiten dit alles zijn er meerdere dingen die geregeld moeten worden om dit concert plaats te laten grijpen. Promotie voor het concert en de versterking tijdens het concert zijn hierbij van belang. Vaak zorgen docenten zelf voor beide elementen, maar leerlingen zouden zelf een gedeelte hiervan voor hun rekening kunnen nemen. Vaak zijn er alleen wel meer leerlingen dan taken. In de aanloop naar een concert toe kan er echter ook voor worden gekozen om de leerlingen te leren hoe ze deze taken zouden kunnen doen. In dat geval zou elke leerling in staat moeten kunnen zijn om de taken uit te voeren, maar wordt slechts een selectie van de leerlingen gevraagd om dit daadwerkelijk uit te voeren.

Een andere manier om muziek aan publiek bekend te maken is door middel van een opname. Het opnemen van muziek is door technische vooruitgang de laatste jaren gemakkelijker geworden. De gemiddelde laptop bevat een interne camera en microfoon en is hiertoe in staat om een compositie op te nemen. Om een opname te verfijnen kan het beeld en geluid aangepast worden door software.

Taken die voor leerlingen makkelijker zijn geworden door technische vooruitgang dan het tien jaar geleden was. Het is een onderdeel van het praktisch uitvoeren geworden.

De taken die rondom een optreden of opname van muziek aanwezig zijn kunnen voor leerlingen een goed leerproces zijn. Het geeft tegelijkertijd een kijkje in de wereld van een geluidstechnicus, promotiepersoon of een andere baan in deze sector. Een sector die nauw verbonden is aan het uitvoeren van muziek. Het is daarom zinvol om deze onderdelen toe te voegen aan de eindtermen van het vak muziek. Het geeft een brede kijk op muziek.

Wel is de vraag in hoeverre dit praktisch haalbaar is op elke school. Zowel het optreden als opnemen vereisen materialen die misschien nog niet aanwezig zullen zijn op elke school. Uit eigen ervaring ben ik zowel op mijn eigen middelbare school als stageschool deze materialen toch wel tegen gekomen. Voordat dit zou worden ingevoerd is het zinvol om te onderzoeken wat voor (financiële) consequenties dit heeft voor de scholen. In de huidige tijd van veel bezuinigingen is het beter om de voorkeur te geven aan andere onderdelen van praktische muzieklessen. Dit wil echter niet zeggen dat het mij onzinvol lijkt om dit in te voeren, maar niet als het ten koste gaat van andere dingen.

Conclusie & Discussie

Er zijn meerdere voorstellen gedaan voor het aanpassen voor de eindtermen van het vak muziek. Alle voorstellen benadrukken kanten van het uitvoeren van muziek waarvan het nu onduidelijk is of ze volledig benut worden. Door de eindtermen aan te passen zal het praktisch uitvoeren van muziek verder gaan dan bij oriëntatie waar nu vooral de nadruk op lijkt te liggen.

Als we kijken wat de belangrijkste veranderingen kunnen zijn kunnen we dit herleiden aan de *wat-* en de *hoe-vraag*. Als we kijken naar *wat* de leerlingen moet uitvoeren tijdens de praktisch muzieklessen zou het goed zijn om een repertoire vast te stellen. Een keuze van gevarieerde genres die elk hun eigen doel binnen het praktisch muziekonderwijs kunnen uitdragen.

Hoe leerlingen dit moeten doen kan op verschillende manieren worden ingevuld. Één van de eerste veranderingen zou zijn de soorten groepen waarin men moet musiceren, vast te stellen door een keuze te maken van zelfgekozen en vooraf vastgestelde groepen. Daarnaast zouden leerlingen de vijf meest gebruikte instrumenten in bepaalde maten moet kunnen bespelen. Een mate waarin ze met andere leerlingen een compositie ten gehore kunnen brengen. Als laatste zou een leerling ook in staat moeten zijn om zichzelf door een muzikale uitvoering te presenteren. Hiernaast zouden leerlingen kennis moeten maken met taken en banen die rondom de uitvoering van muziek mee spelen. Door het geven van een concert of het opnemen van muziek kunnen zij hier mee over te

weten komen. Dit geeft een aansluiting met eventuele vervolgoopleidingen en/of banen in de muzikale sector.

Het zijn veranderingen waarvan er meerdere aanwijzingen zijn dat ze wat kunnen toevoegen aan het onderwijs. Toch lijkt het mij verstandig om het te testen op verschillende scholen. Pas in de klas kan men er achter komen of de aanvullingen op de eindtermen het gewenste effect hebben en dus voor iedereen zouden moeten gelden. Één van de vragen die hierbij blijft open staan is of de docenten de genoemde veranderingen zullen kunnen ondersteunen. Zij moeten dit alles uitvoeren, maar zijn allen gevormd tot muziekdocent met de huidige eindtermen in gedachten. De veranderingen geven soms veranderingen voor de lessen en de leraren zullen zich hier aan moeten aanpassen. Het verwacht daarom redelijk wat van de docenten. Op de lange termijn verwacht het aanpassingen van de opleidingen tot muziekdocent. Hier zal verder naar gekeken moeten worden.

Eindnoten

ⁱ CEVO. (sd). *Muziek VWO, Syllabus centraal examen 2011*. Opgeroepen op 06 01, 2011, van Examenblad: <http://www.examenblad.nl> & CEVO. (sd). *Muziek HAVO, Syllabus centraal examen 2011*. Opgeroepen op 06 01, 2011, van Examenblad: <http://www.examenblad.nl>

ⁱⁱ SLO. (sd). *Muziek - SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling*. Opgeroepen op 10 01, 2011, van SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling: <http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/vakken/muz/>

ⁱⁱⁱ Ministerie van OCW. (sd). *Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs | Besluit | Rijksoverheid.nl*. Opgeroepen op 10 01, 2011, van Rijksoverheid: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs.html>

^{iv} CEVO. (sd). *Muziek VWO, Syllabus centraal examen 2011*. Opgeroepen op 06 01, 2011, van Examenblad: <http://www.examenblad.nl> & CEVO. (sd). *Muziek HAVO, Syllabus centraal examen 2011*. Opgeroepen op 06 01, 2011, van Examenblad: <http://www.examenblad.nl>

^v Ibid.

^{vi} Ibid.

^{vii} CEVO. (sd). *Muziek VWO, Syllabus centraal examen 2011*. Opgeroepen op 06 01, 2011, van Examenblad: <http://www.examenblad.nl> P.11

^{viii} Ibid.

^{ix} Ministerie van OCW. (2011, 09 02). *Voortgezet Onderwijs 2011-2012. Gids voor ouders, verzorgers en leerlingen | Brochure | Rijksoverheid.nl*. Opgeroepen op 10 4, 2011, van Rijksoverheid.nl: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/documenten-en-publicaties/brochures/2011/09/02/voortgezet-onderwijs-2011-2012-gids-voor-ouders-verzorgers-en-leerlingen.html>

-
- ^x Minister van OCW en Minister van LNV. (1995, 10 31). *wetten.nl - Wet- en regelgeving - BWBR0007625*. Opgeroepen op 10 04, 2011, van wetten.nl: http://wetten.overheid.nl/BWBR0007625/HoofdstukI675780/Titel2/Artikel121/geldigheidsdatum_04-10-2011
- ^{xi} Onderwijsraad. (sd). *Onderwijsraad, een onafhankelijk adviescollege, opgericht in 1919*. Opgeroepen op 10 04, 2011, van Onderwijsraad, een onafhankelijk adviescollege, opgericht in 1919: <http://www.Onderwijsraad.nl/>
- ^{xii} Onderwijsraad. (2007, 05 22). *Onderwijs en sociale samenhang; een stand van zaken*. Opgeroepen op 10 04, 2011, van Onderwijsraad: <http://www.Onderwijsraad.nl/publicaties/2007/onderwijs-en-sociale-samenhang-een-stand-van-zaken/item642>
- ^{xiii} Van Dale (sd). *Van Dale*. Opgeroepen op 11, 08, 2011, van Van Dale: <http://www.vandale.nl/vandale/zoekService.do?selectedDictionary=nn&selectedDictionaryName=Nederlands&searchQuery=maatschappij>
- ^{xiv} Clarke, E., Dibben, N., & Pitts, S. (2010). *Music and mind in everyday life*. Oxford: Oxford University Press. P.20
- ^{xv} Ibid P.20
- ^{xvi} Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind*. Oxford: Oxford University Press P. 329
- ^{xvii} Bourdieu, P. (1984). *Distinction*. London: Routledge
- ^{xviii} Gregory, A. H. (1997) The roles of music in society. In D.J. Hargreaves and A. C. North (eds.) *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- ^{xix} OMO Buitenspeelbond. (sd). *Kinderen spelen steeds minder buiten » Gezondheid.nl*. Opgeroepen op 10 18, 2011, van Gezondheid.nl: <http://www.gezondheid.nl/nieuwsartikel.php?nieuwsartikelID=1794>
- ^{xx} SLO. (sd). *Wat is de kern van burgerschap? - SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling*. Opgeroepen op 10 08, 2011, van SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling: <http://www.slo.nl/primair/themas/burgerschap/faq/00002/>
- ^{xxi} SPOT. (2011, 09 01). *Persberichten*. Opgeroepen op 10 08, 2011, van SPOT: http://www.spot.nl/nieuws/persberichten/persbericht_02_09_11.html
- ^{xxii} DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press. P8.
- ^{xxiii} North, A.C. & Hargreaves, D.J. (1997). In D.J. Hargreaves and A. C. North (eds.) *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- ^{xxiv} TKMST. (sd). *Muziek (HBO Bachelor) | TKMST, voorheen Schoolweb*. Opgeroepen op 10 06, 2011, van TKMST: <http://www.tkmst.nl/opleidingen/opleiding/20483/muziek.html>
- ^{xxv} Ibid
- ^{xxvi} Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind*. Oxford: Oxford University Press. P.267
- ^{xxvii} Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind*. Oxford: Oxford University Press

-
- ^{xxviii} Clarke, E., Dibben, N., & Pitts, S. (2010). *Music and mind in everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- ^{xxix} Bourdieu, P. (1984). *Distinction*. London: Routledge
- ^{xxx} Ibid
- ^{xxxi} Douglas, T.A. (1993). *Theory of groupwork practice*. Macmillan, London.
- ^{xxxii} Murningham, J. K. en Conlon, D. E. (1991). The dynamics of intense work groups: a study of British string quartets. *Administrative Science Quarterly*, Juni, 165-86
- ^{xxxiii} Jane W. Davidson. (1997) *The social in musical performance*. In D.J. Hargreaves and A. C. North (eds.) *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- ^{xxxiv} Allmendinger, J., Hackman, J. R., and Lehman, E. V. (1994). *Life and work in symphony orchestras: an interim report of research findings*. Report No. 7, Cross-National Study of Symphony Orchestras, pp. 95-107
- ^{xxxv} Jane W. Davidson. (1997) *The social in musical performance*. In D.J. Hargreaves and A. C. North (eds.) *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- ^{xxxvi} Clarke, E., Dibben, N., & Pitts, S. (2010). *Music and mind in everyday life*. Oxford: Oxford University Press. P.17
- ^{xxxvii} Clayton, A. M. H. (1985). *Coordination between players in musical performance*. Unpublished doctoral dissertation. City University, London. Als gebruikt door ^{viii}
- ^{xxxviii} Jane W. Davidson. (1997) *The social in musical performance*. In D.J. Hargreaves and A. C. North (eds.) *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- ^{xxxix} Davidson, J. en Malloch, S. (2009) *Musical communication: The body movements of performance*. In Malloch, S. en Trevarthen, C. (2009). *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- ^{xl} Helena Maria Rodrigues, Paulo Maria Rodrigues & Jorge Salgado Correia (2009). *Communicative musicality as creative participation: from early childhood to advanced performance*. In Malloch, S. en Trevarthen, C. (2009). *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press. P.608
- ^{xli} Clarke, E., Dibben, N., & Pitts, S. (2010). *Music and mind in everyday life*. Oxford: Oxford University Press. P.34
- ^{xlii} TKMST. (sd). *Docent Muziek (HBO Bachelor) | TKMST, voorheen Schoolweb*. Opgeroepen op 10 19, 2011 van TKMST: <http://www.tkmst.nl/opleidingen/opleiding/20563/docent-muziek.html>
- ^{xliii} TKMST. (sd). *Leraar Muziek | TKMST, voorheen Schoolweb*. Opgeroepen op 10 19, 2011 van TKMST: <http://www.tkmst.nl/werken/beroep/1328/leraar-muziek.html#department>
- ^{xliv} Gregory, A. H. (1997) The roles of music in society. In D.J. Hargreaves and A. C. North (eds.) *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- ^{xliv} Clarke, E., Dibben, N., & Pitts, S. (2010). *Music and mind in everyday life*. Oxford: Oxford University Press. P.105

^{xlvi} Yob, I. M. (Volume 18, Number 2, Fall 2010). Why is music a language of spirituality? *Philosophy of music education review*, 145-151.

^{xlvii} Shepherd, J. (2009). *Breaking through our own barriers*. In Regelski, T.A., Gates, J.T. (2009) *Music education for changing times: guiding visions for practice*, Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education 7, DOI 10.1007/978-90-481-2700-9_9. Springer: Dordrecht, Heidelberg, London, New York (online book) P. 118

^{xlviii} Ibid

^{xliv} Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind*. Oxford: Oxford University Press

ⁱ 'Parenting style is defined as the 'constellation of attitudes toward the child that are communicated to the child and that, taken together create an emotional climate in which the parent's behaviours are expressed.' Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), P.488

ⁱⁱ 'Parenting practice relates to the specific behaviour used to socialize children.' McPherson, G. E. (2009 volume 37(I)). The roles of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, P.93.

ⁱⁱⁱ McPherson, G.E., & Davidson, J.W. (2006). *Playing an instrument*. In G.E. McPherson (Ed.), *The child as musician: a handbook of musical development* (pp. 331–351). Oxford: Oxford University Press.

ⁱⁱⁱⁱ McPherson, G. E. (2009 volume 37(I)). The roles of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, P.91-110.

^{liv} Yun Dai, D., Schader, R. (2001). *Parents reasons and motivations for supporting their child's music training*. *Roeper Review*, 24(1), 23.

^{lv} CBS. (14, 04 2008). *CBS - Bijna evenveel hoogopgeleide als laagopgeleide Nederlanders - Webmagazine*. Opgeroepen op 10 29, 2011, van CBS: <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/publicaties/artikelen/archief/2008/2008-2436-wm.htm>

^{lvi} CBS. (2009). *Kunstzinnige vorming 2005 en 2007*. Opgeroepen op 10 22, 2011, van CBS: <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/E040451F-9F6D-4AD3-BBB0-E6F5B93CCBB1/0/20052007g86pub.pdf>

^{lvii} CBS. (2011, 05 23). *CBS StatLine - Basisonderwijs; leerlingen in het basis- en speciaal basisonderwijs*. Opgeroepen op 11 22, 2011, van CBS: <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=37846SOL&D1=0&D2=a&D3=a&D4=a&HD=090218-1354&HDR=T,G2,G1&STB=G3>

^{lviii} CBS. (2011, 06 1). *CBS StatLine - Voortgezet onderwijs; deelname leerlingen naar onderwijssoort*. Opgeroepen op 10 22, 2011, van CBS: <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=80040NED&D1=0,3,6-8,14-15,19-21,55,57-59,61-64,69-70,72-74,76-79,84&D2=0&D3=0&D4=0-1,3-4,I&D5=I&D6=0&D7=4-7&HDR=G4,G5,G1,G2,G3,G6&STB=T&VW=T>

^{lix} Clarke, E., Dibben, N., & Pitts, S. (2010). *Music and mind in everyday life*. Oxford: Oxford University Press. P.150

^{lx} CEVO. (sd). *Muziek VWO, Syllabus centraal examen 2011*. Opgeroepen op 06 01, 2011, van Examenblad: <http://www.examenblad.nl> & CEVO. (sd). *Muziek HAVO, Syllabus centraal examen 2011*. Opgeroepen op 06 01, 2011, van Examenblad: <http://www.examenblad.nl>

^{lxi} CBS. (2009). *Kunstzinnige vorming 2005 en 2007*. Opgeroepen op 10 22, 2011, van CBS: <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/E040451F-9F6D-4AD3-BBB0-E6F5B93CCBB1/0/20052007g86pub.pdf>

^{lxii} Delsing, M. H., Ter Bogt, T. M., Engels, R. E., & Meeus, W. J. (2008). Adolescents' music preferences and personality characteristics. *European Journal Of Personality*, 22(2), 109-130. doi:10.1002/per.665

^{lxiii} Murningham, J. K. en Conlon, D. E. (1991). The dynamics of intense work groups: a study of British string quartets. *Administrative Science Quaterly*, Juni, 165-86

^{lxiv} Jane W. Davidson. (1997) *The social in musical performance*. In D.J. Hargreaves and A. C. North (eds.) *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

^{lxv} Davidson, J. en Malloch, S. (2009) *Musical communication: The body movements of performance*. In Malloch, S. en Trevarthen, C. (2009). *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.

^{lxvi} Clarke, E., Dibben, N., & Pitts, S. (2010). *Music and mind in everyday life*. Oxford: Oxford University Press. P.34