

Notities vanuit een informele gespreksgroep "De Nachtegaal" bestaande uit:

R. Hendrickx
L. Buys
G. Kempers
H. Geurts
E. Akkermans
H. Luijck
J. Stam
H. v.d. Tweel

Boekmanstichting-Bibliotheek
Herengracht 415 - 1017 BP Amsterdam
Tel. 243739

Uitgave:
Culturele Raad Zuid-Holland, 1986
Couperushuis
Mauritskade 43
2514 HG DEN HAAG
Telefoon: 070 - 62 49 61

Namens "De Nachtegaal "
dank ik
de Culturele Raad Zuid-Holland
- Erik Akkermans -
voor
goed gastheerschap
en de mogelijkheid om
uit de schemering te treden.
Ons lied is uit.

René Hendrickx

Inhoud:

De Muziekschool is meer

- Voorwoord
- I. Wat Uw muziekschool waard kan zijn
- II. De muziekschool een gemeenschapsvoorziening
- III. Doelstellingen voor het muziekonderwijs
- IV. Het didaktisch aanbod
- V. Van muziekschool naar muziekcentrum?
- Bijlagen

Voorwoord

In de Zuidhollands etablissement, "De Nachtegaal" genaamd, kwamen een paar lieden bijeen die discussies aangingen over de toekomst van de muziekschool. Zij nodigden al snel nog enige anderen uit die meer of minder rechtstreeks bij het muziekonderwijs waren betrokken. En zo ontstond een zeer tijdelijke, volstrekt informele gespreksgroep "De Nachtegaal" genaamd.

De initiatiefnemers wendden zich tot de Culturele Raad Zuid-Holland met de vraag of de Raad deze informele werkgroep onder auspiciën wilde nemen. En dat kon. Het onderwerp staat immers bij de Culturele Raad voldoende in de belangstelling.

De gespreksgroep heeft enige notities opgeleverd die wij U niet willen onthouden. Publikatie er van brengt wel het risico met zich mee dat de deelnemers aan "De Nachtegaal" of de Culturele Raad er op zullen worden aangesproken. Men bedenke dan dat de bijeenkomsten informeel waren en dat er op strikt persoonlijke titel aan werd deelgenomen. Sommige

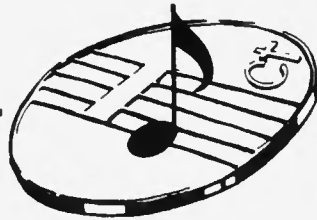
schreven notities, anderen bekritisereerden ze. Niet alle deelnemers zullen hun opvattingen over de toekomstige inrichting van het Muziekonderwijs in de nu gepubliceerde notities volledig verwoord zien. En de Culturele Raad biedt U deze slechts aan als intermediair.

Maar in weerwil van deze terughoudende mededelingen en het scherp omlinjende voorbehoud worden lezing en vervolgdiskussie warm aanbevolen.

Moge daarin de goede toon doorklinken die onze discussies - onder de zorgvuldige leiding van René Hendrickx - hebben gekenmerkt.

Erik Akkermans,
directeur Culturele Raad Zuid-Holland.

I. WAT UW MUZIEKSCHOOL WAARD KAN ZIJN



Dit is een oproep. Aan wethouders en bestuurders. Aan directies en docenten van muziekscholen. Aan ouders, aan muziekliefhebbers. De muziekschool is (nog) meer waard dan U denkt.

Leren musiceren mag als activiteit op zichzelf staan. Het plezier van het muziek maken en van het overwinnen van steeds nieuwe technische barrières is voor zo velen een vanzelfsprekend genoegen dat alleen daarom al de muziekschool bestaansrecht heeft.

Maar leren musiceren levert méér op dan in muzikaal opzicht alleen. Wetenschappelijk onderzoek heeft bijvoorbeeld het belang aangetoond van het gelijktijdig ontwikkelen van de beide hersenhelften waarvoor de muziek een uitstekend middel is. Het inzicht dat door muzikale training ontstaat gaat verder dan het muzikale terrein alleen. Muzikale vorming behelst méér dan leren noten lezen of spelen. Het gaat om persoonlijke ontplooiing, om leren beheersen en leren uiten, om het versterken van intuïtie, leren samenspelen.

De betekenis van de muziekschool wordt teveel onderschat. De maatschappelijke waarde, zeker voor de eigen regio, wordt veelal met een te beperkte maatstaf gemeten. Behalve de niet te schatten genoegens, emoties en samenbindende effecten die muziek maken en muziek beluisteren opleveren zijn er meerwaarden die zich zelfs, zoals de ekonoom Pen eens uit de doeken deed, rechtstreeks economisch laten vertalen.

Waarom worden muziekscholen dan bedreigd, in hun bestaan of tenminste in hun mogelijkheden? Tegenover financiële overwegingen staan toch juist nu voldoende argumenten om de culturele ontplooiing van burgers te versterken? Is dit nu alleen maar kortzichtigheid van lokale overheden?

Onze gedachte is dat muziekscholen veel te bieden kunnen hebben, maar dat ze dat - over het algemeen gesproken - nog onvoldoende hebben aangetoond. Ze hebben aan de konkrete vraag van lesklanten voldaan, ze zijn, soms schoorvoetend, soms enthousiast, de samenwerking met het basisonderwijs aangegaan. Maar er had, in de afgelopen jaren, heel veel meer kunnen gebeuren om de muziekschool tot een niet weg te cijferen brede gemeenschapsvoorziening te maken.

Een gemakkelijke kritiek mischien, we weten het. Heel wat directeuren van muziekscholen immers zijn in de afgelopen jaren door politieke ontwikkelingen juist met de neus op hun administraties gedruwd, tot méér vergaderen gedwongen, meer tot behoud van de school dan tot ontplooiing van de muziek geprikkeld. Ze zijn te weinig uitgedaagd - of hebben zich te weinig uitgedaagd gevoeld - om juist buiten de school te gaan kijken.

In het sociaal-kultureel werk bijvoorbeeld, in de volwassenenedukatie of in de wereld van de amateurmuziek.

En om het probleem nu maar heel gemeen te generaliseren: zij hebben zich aan de blokfluit vastgeklampt terwijl hun potentiële leerlingen keyboards het huis insleepten.

Wij hebben ons derhalve afgevraagd of de muziekschool niet

te eenzijdig is gebleven. En vooral ook: of de muziekschool niet teveel school is gebleven. Staat de muziekschool uitsluitend open voor de gemotiveerde, ijverige viool­leerling of ook voor veel andere individuen en groepen in de samenleving? Zijn de doelstellingen van de muziekscholen wel zo breed (en helder) geformuleerd? Zijn hun didaktische methoden wel zo sterk?

Over dergelijke vragen hebben wij gediskussieerd. Die discussies hebben notities opgeleverd die we graag aan anderen ter beschikking stellen. Als een oproep aan velen om mee te denken over en mee te werken aan de totstandkoming van een nieuw type muziekschool waarvan de maatschappelijke waarde en uitstraling boven iedere twijfel is verheven.

We hebben daarbij niet de pretentie ideeën te bieden die niet al eerder hier of daar zijn geuit. En we weten dat het in deze publikatie slechts om een paar aspecten gaat: om doelstellingen, om didaktiek, om integratie met andere werksoorten.

Waar we het niet over hebben bijvoorbeeld: het immense belang van media voor de muziekoverdracht en voor het bepalen van een muziekkultuur. Evenmin hebben we uitgesproken aandacht besteed aan samenwerking met andere disciplines van kunstzinnige vorming. Of aan de mogelijke samenhang met bestaande projekten en experimenten, zoals SECU of de toekomstige muziek­educatieve proeftuinen in Zuid-Holland.

Maar hopelijk zullen deze notities van Loek Buys, Joop Stam en Gerard Kempers - die wij in onze werkgroep hebben besproken en aangevuld - U toch op het

spoor zetten of houden waarop wij U willen hebben. Op weg naar de gedaante­verwisseling van ingetogen muziekschool naar uitbundig centrum voor lokale of regionale muziekbeoefening.

II. DE MUZIEKSCHOOL: EEN GE- MEENSCHAPSVOORZIENING

Maatschappelijke uitstraling

In een volgend hoofdstuk van dit verslag komen didaktische aspecten aan de orde. We zullen nu eerst aandacht besteden aan de muziekschool als dienstverlenend instituut in onze samenleving. Dit onderwerp is voortdurend aan de orde gesteld tijdens de bijeenkomsten van de werkgroep. Daarbij werden vragen op tafel gelegd, zoals:

- Welk bestaansrecht heeft de muziekschool?
- Wat is het rendement van het onderwijs?
- Sluiten de doelstellingen aan bij de behoeften aan muzikale vorming in de maatschappij?
- Welke houding moeten de muziekscholen, met het oog op subsidieverlening, aannemen t.a.v. de diverse overheidsinstanties?

Al deze vragen hebben direkt of indirekt te maken met de maatschappelijke uitstraling van het onderwijsaanbod. En steeds weer werd de conclusie getrokken dat dit onderwijsaanbod maatschappelijk gezien te mager is. Blijkbaar kan men spreken van een drempel-effekt met betrekking tot de toegankelijkheid van de muziekschool. In enkele opzichten blijkt de muziekschool een eenzijdig instituut te zijn. We zullen dat hieronder toelichten, in het besef overigens dat we al generaliserend heel wat direktoren en docenten van muziekscholen tekort doen.

Eenzijdigheden

Een eerste eenzijdigheid betreft de repertoire-keuze.



Het oog is vrijwel uitsluitend gericht op de actieve muziekbeoefening, met het accent op het klassieke aanbod. De mogelijkheden op het gebied van popmuziek zijn doorgaans gering. Het is in dit verband van belang om te wijzen op de cijfers die onlangs door de Stichting Popmuziek Nederland in de publiciteit zijn gebracht. Er wordt gesproken van een Nederlandse popcultuur met een bestand van 70.000 bands waarin 500.000 mensen, veelal jongeren, muzikaal actief zijn. Deze cijfers staan in geen verhouding met het onderwijsaanbod van de muzieksscholen. Maar ook aan andere facetten van de muzikale vorming wordt onvoldoende aandacht geschonken. De beleving van muziek, het beluisteren van muziek, vorming op het gebied van de muziekgeschiedenis etcetera, het zijn aspecten van de muzikale vorming die meestal geheel niet of alleen dan aanbod komen wanneer ze van dienst zijn bij de instrumentale vorming.

Een tweede eenzijdigheid bestaat hierin dat de muziekschool neigt naar een elitair karakter gezien de herkomst van de leerlingen naar milieu. De lagere milieus zijn aanzienlijk ondervertegenwoordigd in het leerlingenbestand. Het onderwijs sluit totaal niet aan op de belevingswereld van grote groepen uit onze samenleving. Bovendien komen deze groepen vaak niet eens toe aan een kennismaking met wat er zoal mogelijk is op de muziekschool en worden zij daarin van huisuit ook niet gestimuleerd.

Een derde eenzijdigheid betreft het schoolse karakter van de muziekschool. Voor kinderen die zich in het reguliere onderwijs al ellendig gevoeld hebben vanwege de nadruk op leerprestaties, en dat zijn vaak kinderen uit de zogenaamde 'kans-arme' milieus is de inrichting van het muziekonderwijs veelal niet uitnodigend. Ook hier tellen de leerprestaties zwaar mee.

Nieuwe doelstellingen

Samengevat kan men stellen dat de muziekscholen over een te eenzijdig onderwijsaanbod beschikken en dat een te gering deel van de bevolking profiteert van hun diensten.

De cruciale vraag die hier op volgt is: "Hoe kan het muziekonderwijs zo ingericht worden dat men met recht kan spreken van een gemeenschapsvoorziening?" In de eerste plaats zal men zich daarvoor moeten heroriënteren op de algemene doelstellingen. In een van de andere hoofdstukken worden de kaders aangegeven waarbinnen deze heroriëntering plaats kan vinden. Uitgangspunt daarbij is een synthese tussen de maatschappelijke functie van het muziekonderwijs en de functie van het muziekonderwijs voor

het individu (persoonlijkheidsvorming, vrijetijdsbesteding, sociale contacten). De muziekschool ontleent zijn bestaansrecht aan de mate waarin tegemoet gekomen wordt aan de behoeften van de maatschappij. Dit dient het vertrekpunt te zijn van waaruit de doelstellingen worden geformuleerd. In de praktijk is dat natuurlijk niet zo eenvoudig. Immers, noch op het maatschappelijke noch op het individuele niveau worden er veel expliciete vragen aan de muziekschool gesteld. Veel vragen zijn latent aanwezig en worden pas manifest als er mogelijkheden ontstaan om deze activiteiten ook daadwerkelijk te ontplooiën. In het kort komt het erop neer dat de vraag bepaald wordt door het aanbod. Voor de muziekscholen is het daarom zaak om met een zo breed mogelijk aanbod voor de dag te komen. De muziekscholen zullen dus zelf het voortouw moeten nemen en een breed scala van activiteiten op hun programma moeten plaatsen: van klassiek tot pop, van actief tot receptief, van langlopende cursussen tot éénmalige workshops.

Samenhang zoeken

De uitbreiding van het onderwijsaanbod en takenpakket van de muziekschool is een voorwaarde voor een hoger rendement, maar het biedt nog geen garantie dat ook daadwerkelijk grotere groepen uit de bevolking bereikt zullen worden. Let wel, het gaat er hier niet om zoveel mogelijk leerlingen voor de muziekschool te winnen. Het gaat er om dat de muziekschool een gemeenschapsvoorziening wordt, waarin zoveel mogelijk mensen met uiteenlopende muzikale behoeften terecht kunnen. Dat is een wezenlijk ander uit-

gangspunt. Welnu, uitbreiding van het onderwijsaanbod heeft in dit licht alleen zin als dat aanbod ook meer wordt afgestemd op het aanbod van de andere onderwijsinstanties die de muzikale vorming verzorgen. En dat is met name het reguliere onderwijs. Momenteel is er nog te weinig samenhang in dat aanbod te ontdekken. Wil men verandering aanbrengen dan zal ook in dit geval het initiatief van de muziekscholen moeten komen.

Een tweede voorwaarde voor hoger onderwijsrendement is dus de integratie van de verschillende sectoren die de muzikale vorming verzorgen. In de werkgroep is veel gediskussieerd over de wijze waarop een dergelijke integratie plaats zou kunnen vinden in een model waarin de muzikale vorming van het kind in de basisschoolleeftijd (4-12 jaar) de kern vormt.

Muziekcentrum

Zoals vermeld vormt de leerling van de basisschool het uitgangspunt voor het model. De muzikale vorming wordt onderverdeeld in drie fasen. De eerste vormingsfase loopt van 4-7 jarige leeftijd. In deze periode is er sprake van een muzikale basisvorming. Daarbij wordt uitgegaan van de belevingswereld van het kind. Het gaat om een eerste speelse verkenning van de muzikale wereld. Deze basisvorming moet plaatsvinden in de basisschool zelf. Het muziekcentrum zou een servicefunctie kunnen hebben waarbij te denken valt aan het begeleiden van projecten, educatieve concerten door docenten van het centrum etcetera. De tweede fase loopt van 7-12 jarige leeftijd. In deze fase loopt de basisvorming door, maar er wordt een instrumentale oriëntatie aan toegevoegd. Ook

deze oriëntatie vindt plaats in de basisschool. Dit zou dus betekenen dat de Algemene Muzikale Vorming (AMV) en de instrumentale oriëntatie uit het pakket van de muziekschool worden gelicht, en worden overgeheveld naar het basisonderwijs. Daar de muzikale 'know how' in het basisonderwijs veelal ontbreekt is het belangrijk dat het muziekcentrum aan ondersteuning van deze vorming een flinke bijdrage levert. Daarbij wordt een zware wissel getrokken op het werk van met name de muziekconsulent. Het grote pluspunt van een basisvorming in het basisonderwijs is dat elk kind, - en niet een min of meer selecte groep -, een gedegen oriëntatie kan krijgen op mogelijke muzikale activiteiten. Naast de service-functie die het muziekcentrum in deze twee fasen kreeg toebedeeld komt nu ook de gespecialiseerde instrumentale vorming geleidelijk in beeld.

Tot dusver opereert het muziekcentrum dus op twee niveaus:

- als dienstverlenend instituut voor in het bijzonder het basisonderwijs
- als onderwijsinstituut waar leerlingen verdere instrumentale vorming krijgen.

Een derde fase begint na de 12-jarige leeftijd. In deze fase verdwijnt het accent van muzikale vorming in het reguliere onderwijs en krijgt het muziekcentrum meer en meer het monopolie van muzikale vorming. Door een dergelijke structuur van het muziekonderwijs moet het mogelijk zijn om gevarieerd aanbod aan muzikale activiteiten beter op elkaar af te stemmen. Bovendien krijgen kinderen uit milieus waar men nu bepaald niet zit te springen om muzikale vorming in elk geval de kans om zich uitgebreid te oriënteren op de mogelijkheden die die muziek biedt.

III. DOELSTELLINGEN VOOR HET MUZIEKONDERWIJS

Algemene doelstellingen

Het is beslist geen eenvoudig probleem om de juiste doelstellingen te formuleren voor een muziekschool. Maar het moet wel gebeuren: doelstellingen immers dienen als het uitgangspunt voor het leerproces in het muziekonderwijs.

Men kan die doelstellingen op twee manieren formuleren:

1. door met de concrete doelstellingen te beginnen (leerdoelen) die dan moeten leiden tot de algemene, of
2. door uit te gaan van algemene doelstellingen en die dan in een voortschrijdend proces te concretiseren.

Dat laatste lijkt het meest voor de hand te liggen, omdat we ons eerst af moeten vragen:

- wat willen we met de muziekschool bereiken?
- wat willen we met het muziekonderwijs bij de leerlingen bereiken?
- wat moet de muziekschool aan kennis, inzicht, vaardigheden, attitudes aan de orde stellen?
- welke bijdrage kan de muziekschool leveren aan de opvoeding?

Deze vragen kunnen we niet beantwoorden alvorens we een maatschappij-analyse hebben gemaakt en onderzoek hebben gedaan naar de maatschappelijke functie van het muziekonderwijs.

We moeten ons afvragen:

- welke taken de samenleving toekent aan het muziekonderwijs
- welke verwachtingen in de samenleving bestaan ten aanzien van het muziekonderwijs
- welke de kenmerken zijn van de maatschappij
- welke ontwikkelingstendenzen

zich voordoen in de maatschappij en in welke mate die te beïnvloeden of om te buigen zijn

- welke toekomstbeelden de futurologie schetst.

Pas daarna, aan de hand van de resultaten van een dergelijke maatschappij-analyse, kunnen we bepalen over welke eigenschappen een individu moet beschikken om op zelfstandige, kritische en constructieve manier aan het leven in de maatschappij te kunnen deelnemen.

Het is dus duidelijk dat je doelstellingen niet zomaar kunt bedenken, want ze staan in directe relatie tot de maatschappij. Het muziekonderwijs dient maatschappij-betrokken te zijn, dus zullen we moeten nagaan wat die maatschappij vraagt. Pas daarna kunnen we doelstellingen formuleren. Daarbij komt, dat als je doelen gaat bepalen er keuzen gemaakt zullen worden. En wie bepaalt die keuze? Wie neemt de beslissingen? De overheden? Het bevoegd gezag? De politiek? De consument? Of de docenten?

De maatschappelijke functie van het muziekonderwijs.

Wat de functie van het muziekonderwijs in de samenleving betreft zijn er tegenstrijdige meningen. Deze worden duidelijk bij een inventarisatie van doelstellingen.

Welke taken kent de samenleving toe aan het muziekonderwijs?

1. Van de kant van het bevoegd gezag zijn deze doelstellingen geformuleerd in een brief aan de muziekscholen van de Inspektie Kunstzinnige Vorming (muziek), zie daarvoor het Rapport Stichting Centrum Onderwijsonderzoek in verband met de

Rijkserkenning (p. 41 v.v.)
Dit zijn aktueel geldende doelstellingen.

2. Dan zijn er doelstellingen zoals ze in de praktijk door de docenten nagestreefd worden, de feitelijke nagestreefde doelstellingen.
3. Vervolgens zijn er de didaktisch-wenselijke doelstellingen, hedendaagse opvattingen over gewenste vormen van persoonlijkheidsontwikkeling in relatie tot de gegeven sociaal-culturele situatie (mensen maatschappijbeeld) en de mogelijkheden daartoe voor de leerling binnen de huidige situatie en organisatie op de muziekschool.

Hierbij moeten we rekening houden met

- a. het relatief belang van de doelstellingen (welke zijn van belang en welke niet en voor wie)
- b. de haalbaarheid van de doelstellingen en
- c. de didaktische konsekwentie van de doelstellingen; bijvoorbeeld eerst een instrument leren bespelen en dan noten lezen of omgekeerd.

Het is duidelijk dat overheid, docenten, ouders, bevoegd gezag en leerlingen ieder uiteenlopend prioriteiten stellen. En dat we rekening moeten houden met de konkrete mogelijkheden die binnen een muziekschool aanwezig zijn. Ook dient het muziekonderwijs zodanig aangepast dat het voor meer kinderen, toegankelijk en haalbaar is. Er moet dus differentiatie zijn volgens moeilijkheidsgraad, aangepast aan de muzikale mogelijkheden van elk kind. Men zou uit kunnen gaan van een basisniveau voor alle leerlingen en daarna differentieële doelen moeten stellen om

aan de verschillen in aanleg, belangstelling en motivatie tegemoet te komen. Als je geen rekening houdt met de mogelijkheden van leerlingen is het zinloos om doelen te stellen. We kunnen dus vaststellen dat het muziekonderwijs maatschappij-betrokken dient te zijn en dat inventarisatie van doelstellingen alleen plaats kan vinden in een coöperatief verband tussen deskundigen, docenten, ouders, leerlingen, overheden en bevoegd gezag. Als de muziekschool de leerlingen zodanig wil vormen dat ze straks als volwassenen beter zijn toegerust voor onze samenleving dan moet de muziekschool in hechte relatie staan tot de samenleving.

Welke verwachtingen heeft de samenleving ten aanzien van het muziekonderwijs?

Als we afgaan op de doelstellingen als genoemd in het SCO-rapport, het Tweede Rapport van Aclo-muziek, dan komen we in alle doelstellingen wel het woord persoonlijkheidsontwikkeling of persoonlijkheidsontplooiing tegen. De meest abstracte omschrijving van de hoofddoelstelling van het muziekonderwijs komt derhalve neer op hulp bij de persoonlijkheidsvorming.

Als subdoelen daarvan worden afgeleid:

1. het (instrumentale) vermogen tot kritisch maatschappelijk functioneren,
2. het (sociale) vermogen tot opbouwen van samenwerkingsrelaties,
3. het (expressieve) vermogen tot aktieve en passieve culturele participatie.

Tenslotte, wie nadenkt over muziekschool en samenleving zal

vormen van de kenmerken van ons soort maatschappij, van ontwikkelingstendenzen en van mogelijke toekomstbeelden. Zo zal men rekening houden met: het veranderend arbeidsproces, het vraagstuk van toenemende vrije tijd en vrijetijdsbesteding en opvattingen over democratie en medezeggenschap.

De pedagogisch-didactische consequenties.

Het pedagogisch-didactisch handelen wordt dus hoofdzakelijk bepaald door persoonlijkheidsvorming: het ontwikkelen van de persoonlijkheid zodanig dat hij zonder de eigen identiteit te verliezen aan de samenleving deel kan nemen.

Dat betekent voor het muziekonderwijs dat communicatie, samenwerking en verantwoordelijkheid ten opzichte van anderen belangrijke waarden zijn. Dus is een samenwerkingsverband van belang: de groepsles, het ensemble, het orkest, het samen musiceren, het samen op de een of andere manier met muziek bezig zijn.

We komen nu toe aan de sleutelvraag: Wat willen we met de muziekschool bereiken?

Wat betreft de eisen die de maatschappij stelt kunnen we verschillende standpunten innemen:

1. Of we zijn traditionalisten, we houden krampachtig vast aan de oeroude "klassieke methoden".
2. Of we zijn actualisten, we doen alles waar de maatschappij om vraagt: popmuziek, elektronisch orgel, enzovoorts; we spelen in op elke modegril.
3. Of we zijn realisten, we behouden de traditionele cultuurinhouden die hun waarde hebben bewezen en houden het oog open voor moderne methoden en opvattingen en vernieuwingen die tot de gewenste didactiek leiden. Binnen zo'n didactiek moet de leerling mogelijkheden hebben
 - a. ten opzichte van zichzelf: zichzelf te veranderen, vooruitgang te boeken, zichzelf als cultuurwezen te ontdekken, iets te creëren, iets te leren;
 - b. ten opzichte van de samenleving: iets te doen voor en met anderen.



Persoonlijkheidsvorming

Het nastreven van gedragsveranderingen, die vanuit de sociaal-culturele situatie wenselijk worden geacht, komt uiteindelijk neer op hulp bij de persoonlijkheidsvorming (De Corte 1981, 70). De Block noemt zestien kenmerken die volgens Maslow eigen zijn aan de ideale persoonlijkheid. (De Block 1982, p. 369-376). Als we muziek aan de hand van deze attitudes op haar vormende waarde beoordelen dan komen we tot de conclusie dat (vooropgesteld dat het vak optimaal aangeboden wordt) de vormende waarde van het muziekonderwijs onevenredig groot is in vergelijking met de geringe aandacht die muziek op school en van de kant van de overheid krijgt. Het is frappant dat alle zestien attitudes die De Block noemt in het muziekonderwijs tot hun recht kunnen komen. We laten de attitudes hieronder volgen, aangevuld met één uit talloze situaties die zich tijdens de muziekstudie/muziekles kunnen doen.

Zelfstandigheid. Zinvol maatschappelijk participeren zonder de eigen identiteit prijs te geven: spontaan en gemotiveerd op muziek reageren.

Aanpassingsvermogen. Essentiële voorwaarde voor optimaal functioneren is de interpersoonlijke communicatie, de behoefte aan de ander, de bereidheid tot samenwerking: het samenspel in de groep, het ensemble of orkest.

Doorzettingsvermogen. Zich niet laten afschrikken door moeilijkheden: volhouden om een muziekstuk te leren beheersen.

Inzicht (begrip). Bij het aanleren van nieuwe vaardigheden.

Beslissingsvermogen. Consequent en bedachtzaam te werk gaan:

vingerzettingen, articulatie, frasering en dergelijke.

Productiviteit. Doorwerken, tijd nuttig gebruiken, creativiteit: gekonsentreerd studeren. Brede belangstelling. Fundamentele waarden ontdekken, leren luisteren, zin voor traditie en het nieuwe: geïnteresseerd zijn in allerlei muzikale verschijnselen, muziek uit verschillende periodes.

Objektiviteit. Eigen normen en waarden bepalen: zonder vooroordeel kennis nemen van oude of nieuwe muzikale stromingen.

Relativiteitszin. De beperktheid van het eigen standpunt inzien: aanvaarden dat er ook nog andere mogelijkheden zijn.

Kritische zin. Afstand nemen van, het stellen van alternatieven: de eigen prestaties kritisch beoordelen.

Natuurlijkheid. Niet geremd, spontaan, bondig en duidelijk: ontspannen houding.

Volkomenheid. Houden van afgewerkte taken: spreekt voor zichzelf.

Structurering (gericht op).

Planmatig werken: indeling studietijd, planmatig studeren.

Ordelijkheid. Houden van zinnvolle regels, regelmatigheid, symmetrie: harmonie, maat, ritme.

Ongecompliceerdheid. Tekortkomingen aanvaarden, realistisch zelfbeeld: spreekt voor zichzelf.

Ongedwongenheid. Speelsheid, vreugde, "gelukkige mensen": vreugde aan het musiceren en studeren beleven.

Konklusie

Willen we bijdragen tot het geluk van onze leerlingen dan moeten we streven naar een hoger niveau van persoonlijkheidsontwikkeling. Als dat het doel is van het muziekonderwijs is het tegelijkertijd de toets-

steen voor goede doelstellingen.

Behalve het inventariseren van doelstellingen, dat wil zeggen het verzamelen en funderen van muziekonderwijsdoelen, dus wat men zou moeten nastreven, is ook het evalueren van de doelstellingen van belang. Steeds weer moeten we ons afvragen of de nagestreefde doelen nog de moeite waard zijn. Krijgen bepaalde componenten van de persoonlijkheid wel genoeg aandacht, bijvoorbeeld de creatieve expressie of de sociale vaardigheden?

De doelstellingen moeten ook geclassificeerd, geordend worden (taxonomie).

We moeten nagaan of doelstellingen als bereidheid tot samenwerking, hulpvaardigheid, verdraagzaamheid (bijvoorbeeld tijdens de groepsles) wel voldoende tot hun recht komen.

Hierbij zouden we uit kunnen gaan van de bekende indeling:

- a. cognitief of intellectueel: het verstandelijk functioneren,
- b. dynamisch-affektief: gevoelens, motivatie, interesse,
- c. psychomotorisch en sensorisch: motorische en zintuigelijke vaardigheden.

Populair gezegd: de aspecten van "hoofd, hart en hand".

Als we ons bezig houden met het formuleren van doelstellingen moeten we duidelijk aangeven hoe we ons doel denken te bereiken. Een formulering als "De leerling moet zich optimaal kunnen ontplooien" betekent niets als we niet aangeven hoe dat moet gebeuren, dat wil zeggen dat we de algemene doelstelling moet concretiseren. Hierbij is de hulp van vakspecialisten, pedagogen en instellen als de Stichting Leerplan Ontwikkeling onontbeerlijk. Voor het toetsen van de attitudes van leerlingen geeft De Block interessante voorbeelden.

Tenslotte een goed voorbeeld van een algemene doelstelling. (vrij naar Van Gelder 1979, 83):

Het zodanig leiding en begeleiding geven aan de muzikale ontwikkeling van elk kind, dat het enerzijds als individu en anderzijds als sociaal wezen zijn muzikale mogelijkheden en talenten optimaal kan ontplooien. Naast het verwerven van algemene muziekkennis en instrumentale en/of vokale vaardigheden gaat het ook om het zich eigen maken van gedragspatronen, attitudes en waarden welke voor het kind als mens nu en later nodig zijn.

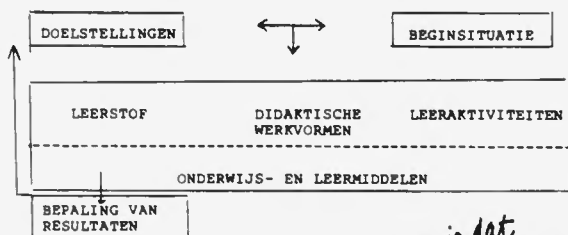


"Speelsheid, vreugde, gelukkige mensen"

IV HET DIDAKTISCH AANBOD

Didaktisch model

Tijdens de bijeenkomsten van de werkgroep kwam herhaaldelijk naar voren dat de didaktiek van de muziekscholen nodig aan herziening toe is. Er lijkt geen sprake te zijn van zuiver geformuleerde doelstellingen. Bovendien plaatsten we de nodige vraagtekens bij de didaktische werkvormen. Er werd gepleit voor een verschuiving van de individuele les naar de groepsles, met nadruk op samenspelactiviteiten. Voor een nadere beschouwing van het onderwijsleerproces kunnen we het didaktisch model van Van Gelder als hulpmiddel gebruiken. Schematisch weergegeven ziet dit er als volgt uit



Zoals het schema aangeeft bestaan er relaties tussen de componenten van het onderwijsleerproces. Dat wil zeggen dat een verandering binnen een component consequenties heeft voor elke andere component. Het invoeren van de groepsles bijvoorbeeld impliceert ook vernieuwingen binnen de componenten doelstellingen, leerstof en leeractiviteiten. Geeft men zich hiervan niet voldoende rekenschap, dan zou dat er bijvoorbeeld toe kunnen leiden dat er in plaats van een individuele les van een half uur een groepsles wordt gegeven waarin drie leerlingen ieder tien minuten individueel les krijgen. En dan kan men moeilijk spreken van een onderwijsverbetering. Dus nogmaals, deze componenten zijn wel te onderscheiden, maar in de praktijk nooit te scheiden. We zullen elk van de componenten wat nader bekijken.

doelstellingen

Er worden prachtige algemene doelstellingen geformuleerd, waarin visies over de maatschappelijke functie van muzikale vorming breed worden uitgemeten. Men spreekt van muzikale vorming als middel tot persoonlijkheidsontplooiing, maatschappelijke vorming, ontwikkeling van creatieve vermogens die in aanleg aanwezig zijn, men wijst op het sociale aspect van muzikale vorming. Prachtig allemaal, maar wat is daar van terug te vinden in de muzieklessen? Men ontkomt niet aan de indruk dat deze doelstellingen in de feitelijke lessituatie vertaald worden naar training in hoofdzakelijk

technische vaardigheden. En dat betekent dan wel aanzienlijke verschraling van onderwijs dat creatieve vorming hoog in het vaandel heeft staan.

Gedeeltelijk heeft dit te maken met hetgeen in het derde hoofdstuk is beschreven. Het lukt kennelijk niet om algemene doelstellingen konkreet te maken. (Een andere orzaak is wellicht terug te voeren op pedagogisch-didaktisch tekortkomingen, maar hierover leest U straks nog iets).

Het is bekend dat dit proces ook in andere onderwijssectoren een struikelblok vormt. Er zijn geen pasklare oplossingen voor handen. Men kan echter wel beschikken over een aantal methodes. Zo heeft het boek "Specificering van Onderwijsdoelstellingen" (Hubert, F. & Pilot, A.: afd. onderzoek en ontwikkeling van onderwijs - R.U.

Utrecht, 1974) een overzicht van een aantal benaderingen die dienen voor het verhelderen van onderwijsleerdoelen. Bovendien geeft het de mogelijkheden en beperkingen van de verschillende benaderingen aan.

Wat allereerst noodzakelijk is om tot betere onderwijsleerdoelen te komen, is dat de leerstof gedegen geanalyseerd wordt. Dit kan de structuur van de leerstof zichtbaar maken. Dat is mogelijk door het verzamelen van kernbegrippen, principes en regels, de beschrijving en analyse ervan en van hun onderlinge relaties. En ten tweede zullen deze vaardigheden waarover de leerling moet beschikken met betrekking tot de verzamelde begrippen, principes, regels en hun onderlinge relaties. En ten derde zullen deze vaardigheden moeten worden gerangschikt naar essentie (wat is belangrijk - wat is franje), en naar complexiteit. Welke

vaardigheden zijn voorwaarde om moeilijkere vaardigheden aan te leren? Bij zo'n analyse is de steun van leerpsychologische en ontwikkelingspsychologische inzichten onontbeerlijk.

Daarnaast kan men gebruik maken van de zogeheten taxonomieën van onderwijsdoelen. Een taxonomie voorziet in de behoefte aan klassificering van de doelstellingen van ons onderwijs. Een bekend voorbeeld hiervan is het model van Bloom c.s. Hierin is een taxonomie ontworpen voor cognitieve doelstellingen. Een van de problemen waarmee de opstellers gekonfronteerd werden, was de vraag hoe je doelstellingen kunt klassificeren. Ze hebben gemeend de oplossing te vinden in het omschrijven van doelstellingen in termen van waarneembaar gedrag. Cognitieve gedragingen variëren in complexiteit en lopen uiteen vanaf een eenvoudig herinneren tot een scheppend combineren van gegevens en vinden van nieuwe oplossingen. Bloom heeft deze gedragingen geklassificeerd in een aantal min of meer adequate categorieën. Binnen elke categorie werden die gedragingen ondergebracht waarvan men aanneemt dat ze door middel van dezelfde denkprocessen worden bereikt. Verder zijn de categorieën hiërarchiek geordend naar complexiteit: in elke categorie komen steeds meer complexe gedragingen voor die steunen op de gedragingen van de daaraan voorafgaande categorie respektievelijk categorieën.

Ook voor doelstellingen met betrekking tot het affectieve domein en het psycho-motorische domein zijn er taxonomieën ontwikkeld. We volstaan hier met het vermelden van de taxonomieën van Krathwohl (affectief domein) en Harrow (psychomotorisch domein).

gedragsleerdoelen

Een niet minder belangrijk aspect is de mate waarin doelstellingen gespecificeerd moeten worden. Moeten alle doelstellingen in gedragsleerdoelen of operationele doelen worden omgezet? (Een gedragsleerdoel is een beschrijving van waarneembaar gedrag dat de leerling moet kunnen ontplooiën na het doorlopen van de cursus of leergang.

De omschrijving omvat een vaardigheidskomponent die de aard van de vaardigheid aangeeft. En ze omvat een inhoudskomponent die aangeeft op welke gebied en bij welke onderwerpen de leerling de beschreven vaardigheid moet kunnen uitvoeren). Voor een aantal onderdelen in de muzikale vorming is dit wenselijk. Met name voor de instrumentale vaardigheden en kennis van de muziektheorie is het zinvol om gedragsleerdoelen te formuleren. Door een dergelijke opzet ontstaan ondubbelzinnige richtlijnen, aanknopingspunten en beslissingscriteria bij het verder bepalen van de inhoud van de onderwijsprogramma's en van methoden en hulpmiddelen die hiervoor nodig zijn. De leerling krijgt voorts een helder inzicht in wat er van hem of haar verwacht wordt. Tot op zekere hoogte is ook af te leiden aan welke eisen de vaardigheden van de docent moeten voldoen. En zeer belangrijk is ook dat de gedragleerdoelen van grote dienst kunnen zijn bij de evaluatie van het onderwijsprogramma. Gedragsleerdoelen hebben echter ook hun beperkingen. In situaties waarin het gaat om het oproepen van unieke en creatieve uitingen van de leerling is het onzinnig om dit soort doelen te formuleren. Hierbij valt te denken aan onderwijssituaties waar improvisatie

activiteiten, workshops of instrumentale oriëntatie aanboden. Men kan hooguit kondities scheppen voor deze creatieve activiteiten, maar nooit de creativiteit zelf onderwijzen. In deze situaties is het dus onzinnig om doelstellingen te formuleren waarin het eindgedrag van leerlingen is vastgelegd. Natuurlijk heeft men met deze vormen van onderwijs een bepaald type doelstellingen dat zich uitstekend leent voor deze muzikale activiteiten. Dat zijn de 'expressive objectives' (De term is afkomstig van Elliot Eisner). Een dergelijk type doelstelling specificeert geen eindgedrag, maar een onderwijskundige ontmoeting. De uitkomst van de activiteiten van de leerlingen is niet homogeen maar divers, met daarbij het aksent op het unieke van elke leerling. Er kan wel sprake zijn van een globale eisenformulering waaraan de leerling moet voldoen, maar essentieel is dat de voorwaarden waaraan het programma moet voldoen, expliciet worden vastgelegd. Deze doelstellingen zijn ook goed toepasbaar bij groepsactiviteiten waar niet de individuele prestatie, maar de samenwerkingsactiviteiten voorop staan.

beginsituatie

Wat betreft de beginsituatie van leerlingen zit de muzikale school in een lastig parket. Men krijgt te maken met een leerlingenbestand dat uitermate gevarieerd is in leeftijd, muzikale aanleg, leertempo, milieu, motivatie, verwachtingen van het muziekonderwijs, creativiteit. Zo zijn er nog tal van variabelen die aan deze variatie een bijdrage leveren.

Het is ondoenlijk om aan al deze verschillen in eigenschappen tegemoet te komen. Maar wat we in de praktijk zien, is het andere uiterste. Tegenover het rijk geschakeerde leerlingenbestand wordt een lesaanbod geplaatst dat grotendeels uniform van aard is. De ordening en keuze van de leerstof is op basis van traditie vastgelegd. Een leerling van tien jaar krijgt dezelfde leerstof aangeboden als een volwassen leerling. Voor de leeractiviteiten geldt hetzelfde, al wordt hier nog enigszins het tempo van de activiteiten gedifferentieerd. De didaktische werkvormen zijn goeddeels te reduceren tot de instructieve methode, waarbij de docent doorgaans één leerling instrueert. Wil men vanuit zo'n complexe beginsituatie toch de doelstellingen bereiken, dan kan niet worden volstaan met een dergelijk uniform lesaanbod. Het vroegtijdige uitvalpercentage van de leerlingen is een teken aan de wand. Er is sprake van dat een groot aantal instrumentale leerlingen na korte tijd de muziekschool de rug toekeert. Het is dus zaak dat men een doeltreffend inzicht krijgt in het begingedrag van de leerling (-en) en dat men met een meer gedifferentieerd lesaanbod de leerling(-en) tegemoet treedt. Maar, inderdaad, dat is makkelijker gezegd dan gedaan. Tenslotte is het nog van belang dat naast het begingedrag van de leerling ook de leerkracht (het onderwijsleerplan, de leidingsstructuur, de relatie met de begeleidingsdiensten, contacten met ouders, schoolgrootte etcetera) tot de variabelen behoren die de beginsituatie mede bepalen.

Leerstof: keuze en ordening

Over de leerstof is impliciet

al het een en ander vermeld bij de paragrafen over doelstellingen en beginsituatie. De leerstof, eigenlijk is de term leerinhouden een betere kwalifikatie, is qua keuze voor het overgrote deel vastgelegd. Dit gaat althans op voor het klassieke repertoire (voor de lichte muziek en met name de popmuziek, ligt de zaak anders). Deze keuze is hoofdzakelijk gemaakt op basis van traditie. Dat wil zeggen, deze keuze van leerinhouden stamt uit een tijd waarin de opvatting gehuldigd werd dat de leerstof de spil was waaromheen het onderwijsleerproces draaide. Deze opvatting heeft gaandeweg plaats gemaakt voor de notie dat niet de leerstof, maar de leerling de centrale factor in het onderwijs is. Als een kind vroeger niet mee kon komen, dan lag dat per definitie aan het kind. Het was eenvoudigweg te dom, of amuzikaal zo men wil. Tegenwoordig onderzoekt men in eerste instantie of er andere vormen van onderwijs zijn waarin dat kind wel kan functioneren. Dit brengt een totaal andere benadering van onderwijs met zich mee. Van leerstofgericht naar leerlinggericht onderwijs, dat is de bron van de didaktische problematiek van de muziekschool.

De eerste signalen dat men het muziekonderwijs wil gaan omwentelen, zijn terug te vinden in de vernieuwde algemene doelstellingen. Daarin wordt meer en meer de nadruk gelegd op ontplooiingsmogelijkheden van de leerlingen. Maar na het formuleren van deze doelen beginnen de problemen pas goed. Terwijl de doelen leerlinggericht zijn, wordt men gekonfronteerd met een leerproces dat daar haaks op staat, namelijk een proces waarin nog steeds de leerstof centraal is. Als men er van uitgaat dat de

doelstellingen hout snijden, dan moeten er ingrijpende veranderingen plaatsvinden in het vormingsproces. Dit zal ook een leerlinggericht karakter moeten krijgen. Voor de keuze en ordening van de leerstof zullen we een aantal criteria noemen waaraan voldaan zal moeten worden. Ten eerste moet de leerstof uiteraard getoetst worden aan de doelstellingen. Ten tweede dient de leerstof aan te sluiten bij het begingedrag van de leerling. Ten derde dient men een keuze en ordening te maken op basis van ontwikkelingsleerpsychologische inzichten. Vragen die bij dit punt aan de orde komen hebben betrekking op aspecten als: "Wat is het meest geschikte moment om een leerling het notenschrift aan te leren? Is het als tussenstap misschien zinvol om een grafische partituur aan te bieden?" Ten vierde moet er een keuze gemaakt worden vanuit de structuur van het vak muziek. Welke onderdelen van het vak zijn essentieel voor een gedegen muzikale basisvorming? Hoe staan deze onderdelen tot elkaar in verhouding? En ten vijfde moet de leerstof gekozen worden vanuit de structuur van het vak muziek. Welke onderdelen van het vak zijn essentieel voor een gedegen muzikale basisvorming? Hoe staan deze onderdelen tot elkaar in verhouding? En ten vijfde moet de leerstof gekozen worden uit de aanwezige kultuurgoederen en dient men ook rekening te houden met maatschappelijke tendenzen. Vanuit deze vijf invalshoeken kan men zich een totaalbeeld vormen van het gehele leerstofpakket. Dit overzicht is noodzakelijk voor het bepalen van de keuze inzake didaktische werkvormen, leeractiviteiten, onderwijzen leermiddelen.

Alles welbeschouwd komt het hele proces erop neer dat de leerinhouden op maat gesneden worden van de leerling in plaats van de huidige situatie waarin de leerling geperst wordt in het keurslijf van een star leerstofpakket.

Didaktische werkvormen en leeractiviteiten

Muziekinspekteur Dick Zweers heeft tijdens een lezing ("Muziekonderwijs naar de knoppen") eens gesteld dat de relatie tussen docent en leerling nog het meest weg heeft van een meester-gezel-verhouding. Trefender had hij het niet kunnen drukken. De didaktische werkvorm in de muziekschool is te omschrijven als een instructie-gerichte vorm waarbij de docent instrueert in instrumentale vaardigheden en hem attendeert op tekortkomingen. De leeractiviteiten van de leerling bestaan voor het grootste deel uit gesloten opdrachten als huiswerk. De instructie vindt doorgaans plaats in een individuele les. Voor het leren bespelen van een instrument voldoet deze werkvorm uitstekend. Maar als men in de doelstellingen meer nadruk legt op persoonlijkheidsvorming, creatieve vorming en op sociale aspecten, dan zijn andere didaktische werkvormen en leeractiviteiten meer op zijn plaats. Tegenwoordig wordt de roep om groepslessen steeds luider en dat is in dit verband een goede zaak. Uit onderzoeken blijkt dat de kracht van de groepsles ligt in:

- het verwerken en toepassen van het geleerde
- het tegemoet komen aan emotionele behoeften van leerlingen, waardoor het plezier in het leren en de motivatie

worden vergroot
- het verwerven van sociale
vaardigheden

Groepslessen lenen zich goed voor het realiseren van affectieve doelstellingen. Bovendien blijken de resultaten bij groepslessen weliswaar langzamer tot stand te komen, maar wel met een grotere nauwkeurigheid dan bij individuele prestaties.

Het zou een mogelijkheid zijn om de muzikale vorming op te splitsen in twee didaktische werkvormen: I. een individuele instructie voor het aanleren van instrumentale vaardigheden, en II. een groepsles waarin samspelactiviteiten voorop staan en waarin de leerling zijn aangeleerde vaardigheden kan toepassen.

Met betrekking tot de leeractiviteiten van met name jonge leerlingen is het van belang te

wijzen op de mogelijkheden die de zelfontdekkingsmethode (Bruner) kan bieden. Het voert te ver om deze methode uitvoerig te bespreken. Zeer beknopt komt het erop neer dat de leerling al spelenderwijs zelf ontdekt wat de betekenis is van essentiële muzikale begrippen zoals bijvoorbeeld maat, toonaard. De taak van de docent bestaat niet uit een kant en klare instructie, maar is meer een sturen, begeleiden van de leerling. De docent reikt de voorwaarden aan voor het ontdekken van muzikale begrippen. Een mooi voorbeeld hiervan is te vinden in de tweede bijlage. Deze methode is weliswaar 'oneconomisch', leidt langzamer tot resultaten en vereist zorgvuldig vooraf samengesteld lesmateriaal. Maar daar staat tegenover dat de leerling een beter inzicht krijgt in het geheel van muzikale begrippen en regels. Bo-



vendien wordt de intrinsieke motivatie van de leerling erdoor verhoogd.

Onderwijs en leermiddelen

Aan onderwijs en leermiddelen is over het algemeen geen gebrek voor zover het betrekking heeft op de 'klassieke' aanpak. Wat dat betreft hebben veel muziekscholen ook kunnen profiteren van de 'vette' 60er en 70er jaren. Met de 'lichte' muziek, en vooral de popsektor is het minder gesteld. Qua studiemateriaal is men nog niet veel verder gevorderd dan het boogie woogie tijdperk. Er is weinig materiaal voor groepsonderwijs en ensemblespel. Het instrumentenpotentieel is in veel muziekscholen onder de maat. Wil men ook op dit gebied met een gedegen onderwijsaanbod voor de dag komen, dan zullen grote investeringen gedaan moeten worden met de aankoop van instrumenten, versterkers, mengpanelen etcetera.

De docent

Ofschoon de docent niet is opgenomen in het didaktisch model van Van Gelder is hij de cruciale faktor in het onderwijsleerproces. Uit bijvoorbeeld het 'Lochems Overleg' van docenten aan Muziekpedagogische Akademies blijkt dat men vragen kan stellen bij de pedagogisch-didaktische vaardigheden van de gemiddelde docent. En dat is gezien zijn opleiding ook niet zo verwonderlijk. De conservatoria mogen hun studenten dan wel opleiden tot uitvoerend musicus, de realiteit is dat het merendeel van de gediplomeerden geen emplooi vindt als uitvoerend musicus, maar als muziekdocent. In deze situatie kan niet worden volstaan met wat

algemene inleidingen in de pedagogiek/onderwijskunde en psychologie. Wat heeft een docent aan algemene wetenswaardigheden over didaktiek en algemene theorieën uit de psychologie, waarmee hij in zijn studietijd is opgezaagd? Daar kan hij in de praktijk volstrekt niet mee uit de voeten. Het resultaat van dit alles is dat hij doorgaans muziekles geeft op een manier waarin hij wél thuis is. En dat is de wijze waarop hij zelf onderwijs genoten heeft op het conservatorium. Dat wil zeggen, hij geeft individueel les waarbij de didaktische werkvorm nog de meeste overeenkomst vertoont met de al eerder geciteerde "meester-gezel" verhouding. Hij gaat uit van een uniforme beginsituatie. En hij hamert hoofdzakelijk op het ontwikkelen van instrumentale vaardigheden, waarop hij bovendien de evaluatie van zijn lesprogramma afstemt. Het mag duidelijk zijn dat in zo'n geval pedagogisch-didaktische vaardigheden grote lancunes vertonen.



Wil men het didaktisch peil van de docent verhogen, dan zullen de conservatoria hun vakken in de onderwijsleer niet alleen moeten verbreden en uitdiepen. Tevens zal de aangeboden leerstof vertaald moeten worden naar wat specifiek de konsekwenties ervan zijn voor de muzikale vorming. Konkreet gesteld: welke didaktische werkvormen kan ik gebruiken bij improvisatie-oefeningen, of - op psychologisch gebied - hoe ontwikkelt zich de muzikaliteit bij een kind? Het onderwijs dient zodanig verhelderd te worden dat de docent zijn kennis ook daadwerkelijk in praktijk kan brengen. Het gaat om de relevantie van zijn kennis voor de dagelijkse lessituatie. Bovendien moeten er mogelijkheden gecreëerd worden voor bijscholing op dit gebied van het huidige docentenpotentieel. Misschien moeten we in plaats van mogelijkheden nog liever spreken van verplichting. Hier ligt dan ook een duidelijke taak voor het post kunstonderwijs. Als dergelijke maatregelen uitblijven, dan kan men hoog en laag springen en de mooiste programma's voor muzikale vorming uitdokteren, van de noodzakelijke bijdrage vanuit het onderwijs aan het bereiken van de nieuwe doelstellingen is dan geen sprake.

V VAN MUZIEKSCHOOL NAAR MUZIEKCENTRUM?

Een ander perspectief

Muzikale vorming vindt plaats in diverse (onderwijs) situaties. Maar in al dat aanbod valt helaas nauwelijks samenhang te ontdekken. De muzikale vorming in het reguliere onderwijs neemt min of meer een geïsoleerde positie in, alle konsulenten ten spijt. De muziekschool op haar beurt bevindt zich ook in een isolement. Het professionele aanbod (schoolconcerten) valt daar dan ook weer geheel buiten. Kortom het aanbod is versnipperd, niet op specifieke situaties toegesneden, het ontbreekt aan adequate doelstellingen en aan methodisch/didaktische uitgangspunten. De muzikale vorming in Nederland zou men dan ook weinig doeltreffend kunnen noemen. Het al eerder opgemerkte feit, dat meer dan vijftig procent van de instrumentale leerlingen aan muziekscholen in een zeer vroeg stadium (na één à anderhalf jaar) afhaakt spreekt boekdelen. Enerzijds heeft dat te maken met het falen van de muzikale basisvorming in de basisschool. Anderzijds met verouderde opvattingen over doel en functie van de muziekschool. Het lijkt dan ook hard nodig om de totale muzikale vorming vanuit een ander perspectief te bekijken en in te vullen. Het perspectief van het kind in de basisschoolleeftijd.

Laten we eens proberen een wenselijker structuur te schetsen op drie niveau's, te weten:

- 4 tot 7-jarigen
- 7 tot 12-jarigen
- de meerwaarde van het muziekcentrum.

Daarbij staan de volgende elementen centraal in het aanbod:

1. de muzikale basisvorming
2. de meer specialistische vorming (instrumentale vorming)
3. de receptieve vorming
4. de relatie met professionele muziekbeoefening
5. het muziekcentrum als multi-service instituut.

De leeftijd van vier tot zeven jaar

In de eerste periode is er sprake van muzikale basisvorming: het spelen met muzikale elementen. Niet vanuit een muziektheoretisch concept maar vanuit de gedachte, dat een kind in deze leeftijd denkt, voelt en handelt vanuit één belevingswereld. Deze basisvorming (wij gaan verder niet in op de specifieke inhoud) hoort primair thuis in het basisonderwijs. Alleen daar kan het tot uiting komen in het totaal van indrukken en ervaringen, die het kind opdoet. Het basisonderwijs kan een beroep doen op konsulenten van het muziekcentrum die het onderwijzend personeel met raad en daad terzijde staan. In deze fase is er geen sprake van instrumentale vorming in de zin van specialistische vorming. Belangrijk is verder, dat er mogelijkheden worden gecreëerd voor vormen van edukatieve concerten door professionele muzikanten. Instrumentale docenten, in dienst van het muziekcentrum zouden in ensembleverband projecten moeten uitvoeren in de klas. Aanbevelenswaard is ook, dat de kinderen en massa naar de konsertzaal (het theater) komen om een voorstelling bij te wonen. Het moet voor kinderen uiterst spannend zijn om de "kick" van een "echte"

voorstelling te ervaren. In deze fase is het muziekcentrum niet meer dan een service-instituut, dat op aanvraag pakketten levert (begeleiding via konsulenten; projekten; edukatieve konserten).

De leeftijd van zeven tot twaalf jaar

Hoe zou de tweede fase er uit kunnen zien?

De muzikale basisvorming uit de voorgaande periode wordt voortgezet en zal meer specifieke vormen aannemen waarbij het spelelement en het muziekbeleven nog steeds als uitgangspunt geldt.

Ook deze muzikale basisvorming blijft een zaak van het basisonderwijs zelf, al of niet ondersteund en begeleid door konsulenten van het muziekcentrum. Een nieuw element in die basisvorming is de instrumentale oriëntatie. Op dit moment is de muziekschool daarvoor nog de aangewezen plaats, maar die instrumentale oriëntatie zou primair in het basisonderwijs moeten gebeuren. Het muziekcentrum kan daarvoor de (instrumentale) docenten leveren, die projectmatig en/of in de sfeer van edukatieve konserten een gericht aanbod kunnen doen. Daarnaast moet er ruimte worden geschapen voor multi-funktionele instrumentale ensembles na schooltijd onder leiding van gespecialiseerde docenten van het muziekcentrum.

Multi-funktioneel wil in dit verband zeggen: samenspelgroepen van zeer heterogene samenstelling en betrekkelijk eenvoudig vaardigheidsniveau. Een alternatief voor de her en der nog florerende blokfluitgroepen en Orffgroepen.

De activiteiten vinden plaats in het gebouw van de basisschool of in een buurtcentrum,

in ieder geval in de direkte woonomgeving. In deze periode is er ook sprake van specialistische instrumentale vorming. Vanuit de instrumentale oriëntatie en de speelgroepen op de basisschool zullen een aantal kinderen een instrument willen leren bespelen.

Daarvoor zijn ze aangewezen op het uitvoerende deel van het muziekcentrum, anders gezegd de sektor muziekschool binnen het muziekcentrum. De methodisch/didaktische aanpak van de instrumentale docenten in het muziekcentrum moet aansluiten bij de activiteiten in de basisschool. In de praktijk zal dat betekenen het samenspel als centrale faktor met de instrumentale instructie (les) als afgeleide.

Tot aan het moment van de specialistische instrumentale vorming heeft het muziekcentrum, wat betreft het basisonderwijs, een louter servicefunctie: het beschikbaarstellen van het bij haar in dienst zijnde potentieel aan konsulenten, docenten en muzikanten. Daarvoor zullen ze een rijk geschakeerd aanbod van projekten, werkvormen, konserten, happenings, informatiepakketten etcetera moeten ontwikkelen. Inhoudelijk gericht op een breed skala van muzikale activiteiten: van klarsiek tot pop, van actief tot receptief. Het muziekcentrum zal daarbij ook moeten functioneren, al of niet met andere instellingen voor kunstzinnige vorming, als een plaatselijk/regionale projektenbank c.q. databank. Een vraagbaak voor iedereen, die op één of andere wijze te maken heeft met muzikale vorming.

Het muziekcentrum

Tot dusver hebben we gezien dat het muziekcentrum op twee niveau's opereert:

- a. als multi-service instituut voor het basisonderwijs
- b. als gespecialiseerd instituut voor de instrumentale vorming

Maar het web is groter en complexer. Nog meer lijnen vinden hun snijvlak in het muziekcentrum.

Aktiviteiten ten behoeve van het voortgezet onderwijs

In de praktijk wordt het muziekonderwijs daar verzorgd door vakdocenten. Zij moeten een beroep kunnen doen op het muziekcentrum als het gaat om specifieke projecten en educatieve concerten. Daarnaast kan het muziekcentrum een stimulerende rol vervullen in het actief muziek maken binnen het voortgezet onderwijs. Te denken valt aan:

- een aanbod van instrumentale vorming binnen het reguliere muziekpakket van het voortgezet onderwijs (zie het Secueindrapport muziek)
- het begeleiden, door docenten van het muziekcentrum, van ensembles; schoolorkest; schoolkoor; popgroepen en dergelijke
- het organiseren van workshops

Aktiviteiten ten behoeve van de Amateuristische Muziekpraktijk

Hoewel de muziekschool alles te maken heeft met amateuristische muziekbeoefening is de samenwerking in de praktijk uiterst mager. Het beperkt zich voornamelijk tot de zogenoemde Hafa-opleiding.

Het muziekcentrum zou zeker een rol kunnen vervullen als het gaat om:

- instrumentale/vokale vorming van amateur-muzikanten
- kadertraining voor het zogenoemde middenkader (assistent-dirigenten; koorrepeti-

- toren; drumbandinstrukteurs)
- het stimuleren van alternatieve bezettingen (bijvoorbeeld kleinere ensembles binnen een harmonie/fanfare-orkest: kwartetten, kwintetten)
- het stimuleren van samenwerkingsrelaties tussen verenigingen onderling (bijvoorbeeld koor met begeleiding van harmonieorkest of akkoordonorkest. Of het verenigen van popgroepen in een popkollektief etcetera)
- het beschikbaar stellen van eigen ensembles c.q. orkest voor begeleidingsdoeleinden
- het beschikbaar stellen van faciliteiten om te repeteren en/of te concerteren wanneer de akkommodatie daar mogelijkheden toe biedt

Aktiviteiten ten behoeve van het sociaal-kultureel werk

Tot dusver is er nog nauwelijks sprake van een structurele relatie met het sociaal-kultureel werk. Uit een onderzoek van de toenmalige NSKV in 1981 blijkt dat activiteiten voor het sociaal-kultureel werk in beleidsnota's nauwelijks aan de orde komen. Oorzaken hiervan zijn tweeledig:

- . De onbekendheid van de muziekscholen met de mentaliteit en werkwijze van het sociaal-kultureel werk is één faktor.
- . Maar ook wijst het sociaal-kultureel werk muziekscholen af als een te elitair en prestatiegericht instituut. Wanneer de muziekschool uit wil gaan van de doelstellingen van het sociaal-kultureel werk, net zo als ze doet bij het onderwijs, dan zijn er wel degelijk mogelijkheden. Wat te denken van het volgende rijtje:
- ondersteuning van muziekaktiviteiten (voornamelijk popmuziek) in jongerencentra.

Het (mede) opzetten van workshops en het inzetten van de eigen deskundigheid (popdocenten)

- aanbieden van mogelijkheden om in jongerencentra gericht instrumentale lessen op het gebied van popmuziek te volgen
- activiteiten in het kinderkwerk. Invullen en ondersteunen van muziekactiviteiten bij creatieve middagen en instuiven
- het verzorgen van kaderkursussen voor vrijwillig kader in het sociaal-kultureel werk
- activiteiten ten behoeve van de volwassenenedukatie (Open School en dergelijke).

Uitgangspunt bij al deze activiteiten is de eigenheid van de werksoort. Hun vraag staat centraal in het aanbod van materiaal, docenten en consultants.

Relatie met de praktijk van de privé-docenten

Het muziekcentrum kan als intermediair fungeren tussen de praktijk van de muzikale vorming, de amateuristische muziekbeoefening en het professionele muzieklevendoor:

- het organiseren van konsertreeksen, al of niet met een edukatief karakter
- het inschakelen van professionele muzikanten in edukatieve situaties (basis en voortgezet onderwijs)
- verbindingslijnen trekken tussen de amateuristische muziekwereld en de professionele muziekbeoefening
- het ontwikkelen van een cultuur-politiek klimaat ten behoeve van professionele podiumactiviteiten op welk gebied en voor welke stijl van muziek dan ook.

Het muziekcentrum als centrale muziekwerkplaats

Aktiviteiten als hiervoor beschreven hebben allemaal het karakter van lange termijn denken (kursorisch, kadervorming, projekten in het kader van leerplan c.q. schoolwerkplanontwikkeling).

Een belangrijke taak voor het muziekcentrum zal ook moeten gaan liggen in het zogenaamde aanbod: activiteiten met een duidelijk omschreven kortlopend karakter.

Men kan denken aan:

- opfriskursussen voor mensen, die vroeger instrumentale lessen hebben gevolgd en gedurende korte periode nieuwe impulsen willen opdoen
- of men kan er over denken luisterlessen aan te bieden
- een zeer dankbare taak ook betreft het bieden van éénmalige kursussen jazz/geïmproviseerde muziek, popmuziek, improvisatie, muziektheater, stijlbegrip, opnametechnieken, studiogebruik, arrangeren en zo meer
- en waarom zou de muziekschool niet rechtstreeks betrokken zijn bij het organiseren van muziekhappenings zoals (familiekonserten, kinderactiviteiten, stadsof dorpsfestiviteiten).

Organisatie en financiering

Het zal duidelijk zijn dat de organisatie en financiering problemen bieden. De huidige organisatievorm van muziekscholen is niet toegesneden op een situatie als hiervoor beschreven. We hebben te maken met een structuur die muurvast zit: veel vaste arbeidsovereenkomsten en een taakinhoud die nogal éénzijdig gericht is. De flexibiliteit die nodig is voor een muziekcentrum zullen we moeten vinden in een andere organisatievorm met andersoortige arbeidsovereenkomsten.

Te denken valt aan slechts een betrekkelijk kleine staf van vaste mensen. Natuurlijk is er management nodig. Alsook een inhoudelijke staf voor: begeleiding (konsulenten), opzetten en (doen) uitvoeren van projecten, organisatie en planning van konserten en manifestaties, opzet en uitvoering van kurso-risch en kortlopend aanbod. Ook is een team van instrumentale docenten/ensembleleiders wenselijk. Daarnaast beschikt het muziekcentrum over een potentieel aan docenten, muzikanten, arrangeurs, workshopleiders die op free-lance basis voor kortere of langere duur ingezet kunnen worden bij activiteiten van het centrum. Financieel/technisch zal het muziekcentrum voor een deel structureel gefinancierd moeten worden en voor het resterende deel als projektorganisatie. Met de huidige middelen die door de verschillende overheden en deelnemers op tafel wordt gelegd voor de instandhouding van muziekscholen moeten de ideeën rond een muziekcentrum financieel haalbaar zijn. Eerlijkheidshalve moet daarbij gezegd worden dat dit slechts een veronderstelling is, die (nog) niet hard te maken is. Daarvoor zou een grondig onderzoek nodig zijn naar de konsekwenties van een muziekcentrum. Daarbij moet in aanmerking worden genomen dat in een overgangsfase van vele jaren garantieregelingen, afvloeiingsregelingen etcetera het beschikbare budget kunnen beïnvloeden. Belangrijk overigens is ook de regionalisatie van muziekcentra. Uit oogpunt van efficiëntie is het aan te bevelen te onderzoeken in hoeverre op financieel/organisatorisch en administratief terrein samenwerkingsverbanden kunnen worden aangegaan. Bijvoorbeeld door de

totale administratieve verwerkingen, begrotingen, jaarrekeningen, planning te automatiseren.

Het zal duidelijk zijn, dat er nog veel water door de Rijn al stromen eer de muziekcentra een feit zullen zijn. Daarvoor is een grondige analyse van de structuur en inhoud van het huidige muziekschoolonderwijs noodzakelijk. Alsook een onderzoek naar de inhoudelijke en financieel/organisatorische konsekwenties van de opbouw naar muziekcentra.

Het is de taak van de centrale overheid om een dergelijk grootscheeps onderzoek te entameren en te financieren.

BIJLAGE A

Geraadpleegde literatuur

- Aclo/CML Muziek
de Block, A. Tweede rapport van de commissie modernisering leerplan muziek, Enschede 1978.
Algemene didactiek, Antwerpen 1982, pp. 355-397.
- Bloom, B.S. e.a. Taxonomie van een aantal in het onderwijs en de vorming gestelde doelen. I. Het cognitieve gebied. Universitaire Pers Rotterdam, Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij/Antwerpen 1971.
- Bosch, L.J. van den Onderwijs in groepsverband
in: Pedagogische Studietoelichtingen 1971 (48)
- Bruner, J.S. The act of discovery.
in: Harvard educ. review 1961 (31), 21-32.
- Bruner, J.S. Toward a theory of instruction.
Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1966.
- Buys, L.A.A. De ontwikkeling van het muzikale denken.
SLO Stichting voor de Leerplanontwikkeling, Enschede, 1983.
- de Corte, E. Onderwijsdoelstellingen, Leuven 1973.
- de Corte, E. e.a. Beknopte didaxologie, Groningen 1981, pp 27-85.
- de Corte E. e.a. Beknopte didaxologie, H.D. Tjeenk Wilink bv Groningen 1974.
- Eisner, E.W. Instructional and expressive educational objectives: their formulation and use in curriculum.
in: W.J. Popham, e.a., Instructional Objectives, AERA-monograph series on curriculum evaluation, nr. 3, Chicago: Rand McNally, 1969.
- Gagné, R.M. The conditions of learning,
New York, Holt, Rinehart & Winston, 1970. Hoofdstuk 9.
- van Gelder, L. e.a. Didactische analyse, Groningen 1979.
Studieboek pp. 61-90; Reader pp 57-67.
- van Gelder, L. e.a. Didactische analyse I.
Wolters-Noordhoff, Groningen 1971.
- Haanstra, F. SCO Rapport: Creativiteitscentra en muziekscholen.
Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek. Amsterdam 1982.
- Harrow, A.J. A taxonomy of the psychomotor domain: guide for developing behavioral objectives.
New York, David McKay, 1972.

- Huber, F. & Pilot, A. Specificeren van onderwijsdoelstellingen. afd. onderzoek en ontwikkeling van onderwijs, R.U. Utrecht 1974.
- Krathwohl, D.R. e.a. Taxonomie van een aantal in het onderwijs en de vorming gestelde doelen. II. Het affectieve gebied.
Universitaire Pers Rotterdam, Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij/Antwerpen 1971.
- Kreveld, D. van
LOKV Individu versus groep.
in: Intermediair, 1972 (8), 1-5.
De muziekscholen in de toekomst. Interne notitie.
Landelijk Ondersteuningsinstituut Kunstzinnige Vorming LOKV, werkgroep muziekschoolonderwijs, Utrecht, 1984.
- Parreren, C.F. & Carpay, J.A.M. Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling.
Wolters-Noordhoff Groningen 1980.

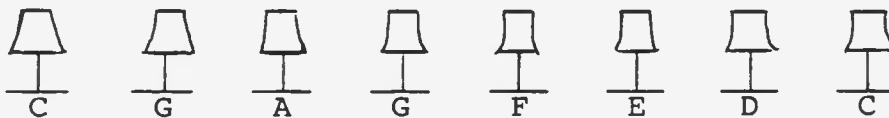
BIJLAGE B

Een voorbeeld van een leeractiviteit volgens de zelfontdekkingsmethode. (Uit: Buys, L.G.G. De ontwikkeling van het muzikale denken. SLO Enschede 1983, Hoofdstuk V).

In het nu volgende wordt uitgebreid ingegaan op een experiment van Bamberger.

Het experiment werd uitgevoerd met Jeffrey, een jongetje van acht jaar. Dit kind had een ontwikkelingsachterstand in vergelijking met zijn klasgenoten. Zijn spreken leesvaardigheden waren gering. Zijn rekenvaardigheden beperkten zich tot tellen, ofschoon hij zelfs hier fouten maakte bij simpele één-één correspondenties. Het experiment duurde ongeveer een half jaar. Tweemaal per week was er een bijeenkomst van anderhalf uur. We zullen hier ingaan op 1 taak, die gedurende het experiment regelmatig terugkeerde. Het materiaal bij deze taak bestond uit een klokkenspel, bestaande uit 6 witte klokken met toonhoogte C-D-E-F-G-A, en 3 bruine klokken met toonhoogte C.G.E. De klokken waren niet gemerkt, zodat men ze alleen op het gehoor kon onderscheiden. Aan het kind werd gevraagd om een liedje te spelen op het klokkenspel. In dit geval ging het om het liedje 'Altijd is Kortjakje ziek' (Twinkle Twinkle Little Star). Zodra het lied gespeeld was, werd aan het kind gevraagd om op papier weer te geven hoe het liedje gespeeld moest worden zodat iemand anders het zou kunnen naspelen.

In eerste instantie formeerde Jeffrey de klokken door middel van 'trial and error'. Hij vond de eerste klok door alle klokken 'uit te proberen' en zette hem daarna apart. Dan bespeelde hij de gevonden klok en ging op zoek naar de volgende. Aan elke klok die getest werd, ging de gevonden klok vooraf. Had hij de tweede klok gevonden en apart geplaatst, dan bespeelde hij de eerste twee klokken en ging op zoek naar de derde. Het liedje kwam aldus tot stand door het procedé: -,1,1-2,1-2-3, etcetera. Uiteindelijk ontstond de reeks:



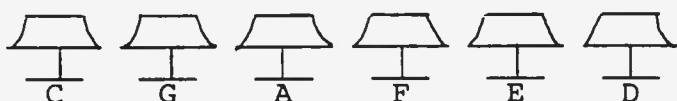
De instructie voor het spelen van het liedje staat hieronder afgebeeld.

aantal								
slagen	2	2	2	1	2	2	2	1
volgorde	1	2	3	4	5	6	7	8

De strategie die Jeff volgde is figuraal, aldus Bamberger. Figuraal, omdat de keuze van significante kenmerken, het groeperen van de elementen (de klokken) en de betekenis van de elementen, zoals 'identiek' en 'verschillend', afhangt van hun onmiddellijke, plaatsgebonden functie in het betreffende lied. Het kind gaat bij

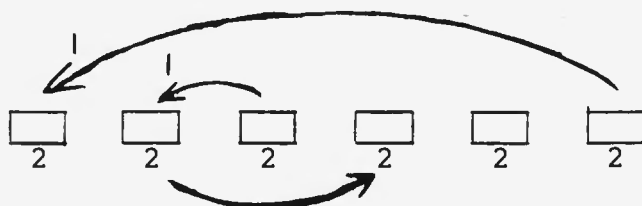
het formeren en bespelen van de klokken op een cumulatieve wijze (volgend-volgend-volgend) te werk, zonder acht te slaan op eventuele overeenkomsten in toonhoogten. Voor elke toon heeft het kind een klok nodig omdat het geen onderscheid kan aanbrengen tussen de hoogte en de plaats van de tonen in het liedje. Dezelfde toon op een andere plaats wordt als verschillend gehoord en beschreven. Er is geen konservatie van toonhoogte door de tijd. De formatie van de klokken en de 'route' die wordt afgelegd bij het bespelen van de klokken zijn als het ware aan elkaar vastgekoppeld.

Tijdens een van de bijeenkomsten vroeg de proefleidster, nadat Jeff het wijsje op de hiervoor beschreven manier opgebouwd had, of er klokken waren met dezelfde toonhoogte. Het kind had geen moeite met het opsporen van de overeenkomstige klokken in C en G, ofschoon hij bij de ontdekking ervan zichtbaar verbaasd was. Na deze ontdekking opperde de proefleidster dat, gegeven het feit dat twee paar klokken identiek waren, het mogelijk moest zijn om het liedje te spelen door maar 1 klok van elk paar te gebruiken. Zij vroeg aan Jeff of hij het liedje kon opbouwen met gebruik van enkel witte klokken. Dit leverde aanvankelijk grote problemen op. De oorzaak van deze problemen kwam voort uit het feit dat het kind een differentiatie moest aanbrengen in de formatie van de klokken (de 'aktie-route'). Om in termen van Piaget te spreken: Deze twee schema's zijn met elkaar van twee verschillende representaties. Het kind formeerde de klokken als volgt:



Jeff begon het liedje op de C-klok, vervolgde met G respectievelijk A en realiseerde zich dat er daarna teruggekeerd moest worden naar de voorafgaande klok G. Hier hield het inzicht op. Zijn oorspronkelijke actie-route (volgend-volgend-volgend) was te verleidelijk voor hem. Als gevolg hiervan sloeg hij de A-klok aan, in plaats van over te springen naar F. Pas na verloop van tijd en met behulp van de proefleidster slaagde hij erin om een korrekte differentiatie aan te brengen tussen formatie-patroon en actie-patroon.

Zijn instructie voor het spelen van het liedje was als volgt:



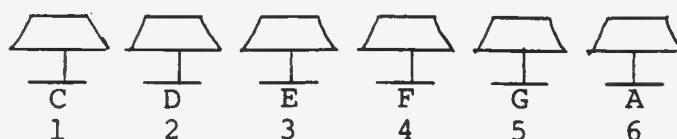
De getallen symboliseren het aantal slagen per klok.

Men ziet dat er maar 1 klok is voor elke toonhoogte. Ook is de 'aktie-route' losgekoppeld van het formatie-patroon: de kongruentie tussen de patronen bestaat niet meer. Maar Jeff heeft de koördinatie van de patronen niet uit het oog verloren. Zijn denkactiviteiten bij deze taak kenmerken zich door decentratie

(zie hoofdstuk 2). De opstelling van de klokken is echter ook hier nog bepaald door de positie die de toonhoogte van een klok inneemt in het lied.

In de laatste fase van de serie bijeenkomsten vroeg de proefleidster of Jeff de klokken kon ordenen op toonhoogte, van laag naar hoog. Dit leverde geen problemen voor hem op. De proefleidster vroeg daarop of hij 'Kortjakje' op de geordende toonschaal kon spelen zonder de klokken te verplaatsen. In eerste instantie was deze opgave, het koördineren van het liedje met de toonschaal, te moeilijk voor het kind. Met behulp van enkele aanwijzingen voor de proefleidster (zij speelde de eerste vier tonen voor: Al-tijd-is-kort-) en met de nodige inspanningen kreeg Jeff het uiteindelijk voor elkaar.

toonschaal



instructie



De opstelling van de klokken (de toonschaal) is nu volledig losgekoppeld van de positie van elke klok in het lied. De getallen in de vakjes verwijzen naar de plaats van de klokken op de toonschaal, niet naar de positie van de klokken in het liedje. De representatie van het liedje is nu formeel geworden. Immers, een toonschaal is een afgeleide representatie van het 'direkt gegevene'. Bij het beluisteren of uitvoeren van een lied hoort men geen toonschaal. Een formele representatie houdt in dat men zich een lied in termen van een eenduidige, stabiele structuur kan voorstellen, die funktioneert op het niveau van theoretische abstrakties. Deze structuur voorziet in eenduidige, invariante benamingen van toonhoogten en middelen om verschillen in toonhoogten te meten met een schaal. Men ziet dat Jeff in zijn laatste instructie het figurale aspect van het lied (de opeenvolging van tonen) heeft gekoördineerd met het formele aspect (de toonschaal). In feite benadert hij met zijn instructie, afgezien van de verschillen in symbolen, de gangbare muzieknotatie. Formeel gesproken kan Jeff alle liedjes op een identieke wijze weergeven, zonder dat het formatiepatroon van de klokken telkens verwisseld behoeft te worden (een gesloten systeem van representatie).

In dit verband denke men nog eens de stelling van Davydov en El'konin: Om het denken te ontwikkelen moet de leerling een theoretisch begrippenapparaat leren hanteren. Begrippen zijn theoretisch als ze bepaalde, fundamentele kenmerken of relaties bevatten, waaruit men de konkrete bijzonderheden van objekten of systemen waarop ze van toepassing zijn, kan afleiden. Onder een dergelijke omschrijving van theoretische begrippen valt het begrip toonschaal of toonladder ook. Immers, een essentieel kenmerk van een toonladder is de rangschikking van de tonen naar hoogte. Aan de hand van een toonladder kan men bijvoorbeeld de kontour van een

lied (een concreet gegeven) afleiden. Welnu, in het experiment kreeg Jeffrey op den duur inzicht in het begrip toonladder. En daarmee gepaard gaande leerde hij hoe men om kan gaan met dit begrip. De essentie van deze ontwikkeling wordt gevormd door het leren koördineren van het figurale denken en het formele denken. De overgang van figuraal naar formeel denken is geen éénrichtingsproces. Het gaat om de transactie van deze twee vormen van denken. Terecht stelt Bamberger: "Ten einde muziek te lezen, een instrument te bespelen, moet men inzien dat een toon een afzonderlijke plaats inneemt op de notenbalk respectievelijk op het instrument, een eenduidige naam afgezien van de muzikale samenhang (in wat voor compositie dan ook). Maar teneinde muzikale betekenis te waarderen, moet men gehoor geven aan de plaatsgebonden eigenschappen van tonen, die tot uiting komen in positie, onmiddellijke nabijheid" (Bamberger: *Intuitive and formal musical knowing*, blz. 31). Door het koördineren van deze vormen van representatie, enerzijds de representatie van de onmiddellijke ervaring bij het horen of uitvoeren van een compositie en anderzijds de reflexie op deze ervaring, ontstaat een werkelijk inzicht in de compositie. Men ziet aan de hand van dit voorbeeld met Jeffrey dat het mogelijk kan zijn om een kind te begeleiden, te sturen naar een hoger niveau van cognitief functioneren. Ofschoon dit leerproces niet volgens het model van Gal'perin verliep, kan men wel twee belangrijke parallellen trekken. Ten eerste vindt de ontwikkeling plaats op grond van eigen activiteit van het kind. Men kan opperen dat het veel tijd en moeite bespaard zou hebben als de proefleidster de toonschaal, het benoemen van de tonen, de regels voor instructie etcetera al aan het begin van het experiment aan het kind had uitgelegd. Het is de vraag of het kind hiermee gebaat zou zijn geweest. Er zou een grote kans bestaan dat het kind de desbetreffende begrippen letterlijk gesproken van buiten leren waardoor een werkelijk begrip van de materie op de tocht zou kunnen komen te staan, met alle gevolgen vandaan voor het inzichtelijk handelen. De kracht van het beschreven leerproces wordt ontleend aan het scheppen van mogelijkheden om door het zelf ontdekken, door eigen activiteiten geleidelijk inzicht te krijgen in de werkelijke verbanden. Het formeel denken kan niet van buiten af opgelegd worden. Een tweede overeenkomst wordt gevormd door de sturende activiteiten die de proefleidster ontplooit. Het kind leert door zelf te ontdekken, maar de proefleidster biedt daarvoor de optimale condities. Het is de proefleidster die de fasen in ontwikkeling inleidt.

BIJLAGE C

Proefgebiedenplan in Zuid-Holland

Sinds medio 1986 doen vijf muziekscholen in Zuid-Holland mee aan het zogenaamde proefgebiedenplan.

Dit plan is er op gericht om de muziekscholen te stimuleren om zich te profileren als gemeenschapsvoorziening voor zoveel mogelijk doelgroepen met een ruim, gevarieerd aanbod.

Het gaat zowel om het bereiken van nieuwe doelgroepen (scholen, amateurverenigingen, buurthuizen, culturele minderheden) als om het creëren van nieuw aanbod, (korte gerichte cursussen, uitbreidingsmogelijkheden lichte muziek).

Een ander belangrijk doel van het experiment is het bevorderen van de samenwerking in een regio van de muziekschool tussen de verschillende instellingen die zich met muziekeducatie bezig houden, bijvoorbeeld een buurthuis waar een popworkshop wordt gegeven, een harmonie-orkest dat zijn eigen leden opleidt, scholen die projektmatig met muziek bezig zijn, etcetera.

De provincie Zuid-Holland betaalt het experiment. De coördinatie is in handen van de Culturele Raad Zuid-Holland. Het experiment wordt ondersteund door het Landelijk Ondersteuningsinstituut voor kunstzinnige vorming in Utrecht.

De vijf muziekscholen die aan het projekt meedoen zijn de scholen te Dordrecht, Leiden, Waddinxveen en Zoetermeer.

Voor meer informatie over dit experiment kunt U contact opnemen met de Culturele Raad Zuid-Holland te Den Haag.

Colophon

Uitgave: Cultuurele Raad
Zuid-Holland
Eindredactie: Erik Akkermans
Typewerk: Gwen Bowier
Tekeningen: Aya Gillissen