***Een wereld van verschil***

*Luisteren en gebruik van notatie tijdens instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs*



**Daphne Jansen**

ArtEZ Conservatorium Enschede

Opleiding Docent Muziek

Begeleiders: Eleonore Riksen & Jeroen Katier

Juni 2012

**Voorwoord**

Beste lezers,

Deze scriptie is geschreven ter afronding van de Opleiding Docent Muziek aan het ArtEZ Conservatorium in Enschede. Het scriptieonderwerp is gebaseerd op praktijkervaringen en theoretische kennis die ik mocht opdoen tijdens de studiejaren aan deze opleiding.

Het gekozen onderwerp bleek vrij omvangrijk en het viel niet altijd mee om de juiste route te volgen naar een antwoord op de hoofdvraag. Je kunt met gemak vijf scripties over hetzelfde onderwerp schrijven met elk een andere invalshoek.

Onder begeleiding van Eleonore Riksen en Jeroen Katier is het uiteindelijk gelukt er één verhaal van te maken. Graag wil ik hen bedanken voor hun vragen, ideeën en ‘geloof in een goede afloop’.

Dankzij de medewerking van de muziekdocenten Thea van der Meer, Rosemary de Souza, Margriet Broekroelofs, Yanne Moussa de Belder en Ep Wesseling en alle muziekdocenten die de enquête ‘instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen’ beantwoordden, was het mogelijk praktijkgegevens te verzamelen om de theorie te ondersteunen.

Zeer dankbaar ben ik hen voor hun betrokken houding en het delen van hun inzichten over het doceren van instrumentaal spel, de ontwikkeling van de klankvoorstelling en de rol die leren luisteren en gebruik van notatie spelen tijdens deze leerprocessen.

Tot slot van dit voorwoord wil ik graag aandacht besteden aan drie zeer belangrijke personen in mijn leven: Henk, Daan en Sara. [](http://www.folkalley.com/archives/Black%20Heart.jpg)

Hoewel ik hun geduld danig op de proef heb gesteld, bleken zij onverwoestbaar in hun vertrouwen, zorgden voor de broodnodige afleiding en vormden een stabiele basis voor mijn functioneren.

Aan hen wil ik zeggen: Békomidan!

Enschede, 21 mei 2012

**Blz.**

**Voorwoord** 1

**Inhoudsopgave** 2

**Inleiding** 3

**H.1 Instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs**

1.1 Inleiding 4

1.2 Omschrijving van de doelgroep, doelstellingen en lesonderdelen 4

1.3 Luisteren, notatie en instrumentaal musiceren 5

1.4 Enquête instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen 6

**ROUTEBESCHRIJVING 1 8**

1.5 Het musiceermateriaal in muziekmethoden voor de onderbouw 8

**ROUTEBESCHRIJVING 2 15**

1.6 Samenvatting 15

**H.2 Instrumentaal musiceren en de klankvoorstelling**

2.1 Inleiding 16

2.2 Luisteren, notatie en instrumentaal musiceren in de praktijk 16

**ROUTEBESCHRIJVING 3A 18**

2.3 Luisteren, notatie en instrumentaal musiceren in de literatuur 18

2.4 Klank en de klankvoorstelling 20

**ROUTEBESCHRIJVING 4 23**

2.5 Luisteren, notatie en de ontwikkeling van de klankvoorstelling 23

**ROUTEBESCHRIJVING 5A 26**

2.6 Samenvatting 26

**H.3 Luisteren en gebruik van notatie in niet-westerse muziektradities**

3.1 Inleiding 28

3.2 Niet-westerse muziektradities: een andere wereld 29

3.3 Kenmerken van instrumentaal musiceren in niet-westerse muziektradities 32

3.4 De Afrikaanse muziektraditie: levende ritmes zonder notatie 37 **ROUTEBESCHRIJVING 3B** **38**

**ROUTEBESCHRIJVING 5B 40**

3.5 Samenvatting 41

**H.4 Conclusie en aanbevelingen**

4.1 Drie antwoorden, één conclusie 43

4.2 Aanbevelingen voor het werkveld 44

**Terugblik** 45

**Literatuurlijst** 46

**Artikelen & Papers** 47

**Websites** 48

**Bijlagen** 49 Bijlage I: Kerndoelen onderbouwklassen voortgezet onderwijs

Bijlage II: Resultaten enquête instrumentaal musiceren

Bijlage III: Interviewvragen en interviews muziekdocenten onderbouw VO

Bijlage IV: Schema routebeschrijvingen

**Inleiding**

Veel leerlingen in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs leren luisteren naar muziek door middel van het beantwoorden van vragen over luisterfragmenten, maar tijdens het instrumentaal musiceren, staat het luisteren vaak ‘op een laag pitje’. Hoe kan dat?

Tijdens het bijwonen van muzieklessen in het voortgezet onderwijs en geven van stagelessen deed ik geregeld de ervaring op dat veel leerlingen keurig de notennamen op een keyboard ‘typen’ die zij in de bladmuziek genoteerd zien staan. Of zij daarbij ook luisteren naar hun eigen spel of het samenspel met anderen, is maar de vraag.

De klassen zijn groot, er bestaan enorme verschillen in muzikaliteit tussen de leerlingen, ons schoolsysteem ‘roept’ om meetbare resultaten en een cognitieve benadering, maar het moet toch mogelijk zijn om meer aandacht te besteden aan dat wat instrumentaal musiceren zo mooi maakt:

***Het leren vertalen van de ‘klanken die je (van binnen) hoort’ naar klanken uit een instrument?***

Deze scriptie is ontstaan uit een praktische en literaire verkenning op zoek naar bevestiging voor opgedane ervaringen met instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs. Het betreft een zoektocht naar aanvullingen op de huidige werkwijzen. Dit gebeurt op basis van de volgende **hoofdvraag:**

**Hoe gaan muziekdocenten, schrijvers van muziekmethoden en onderzoekers in de muziekeducatie om met ‘luisteren’ en ‘gebruik van notatie’ tijdens het lesonderdeel instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs, levert men daarmee een bijdrage aan de ontwikkeling van de klankvoorstelling bij leerlingen en wat hebben niet-westerse muziektradities te bieden ten aanzien van ‘luisteren’ en ‘gebruik van notatie’ tijdens instrumentaal musiceren?**

**Hoofdstuk 1** bestaat uit informatie over het vak muziek in de onderbouwklassen en de werkwijzen die muziekdocenten hanteren ten aanzien van **luisteren** en **gebruik van** **notatie** tijdens het **instrumentaal** **musiceren**. Op basis van een enquête over instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen en het bekijken van drie muziekmethoden voor de onderbouw ontstaat een beeld van de huidige werkwijzen.

In **hoofdstuk 2** is er aandacht voor praktijkervaringen van muziekdocenten en bevindingen van onderzoekers die betrekking hebben op **luisteren** en **gebruik van notatie** tijdens het **instrumentaal musiceren**.

Daarnaast komt aan de orde wat de begrippen klank en klankvoorstelling inhouden en wat het belang is van het ontwikkelen van de **klank-greep-associatie**. Wat is de rol van **luisteren** en/of **gebruik van notatie** tijdens deze ontwikkelingen?

In **hoofdstuk 3** komt een aantal **verschillen** aan de orde tussen het instrumentaal musiceren in de westerse en niet-westerse muziektradities. Uit overdrachtsmodellen, literatuur en gesprekken zijn verschillen in benadering af te leiden die betrekking hebben op het **luisteren** en **gebruik van notatie** tijdens **instrumentaal musiceren**. Speciale aandacht gaat uit naar voorbeelden uit de Afrikaanse muziektraditie.

**Hoofdstuk 4** bevat een antwoord op de hoofdvraag van deze scriptie en de aanbevelingen die daaruit voortvloeien. Eerst volgt er antwoord op elk onderdeel van de hoofdvraag om daarna tot één conclusie te komen.

**Routebeschrijvingen:** een aantal paragrafen eindigt met een zgn. routebeschrijving. Deze routebeschrijvingen ontstaan uit opgedane informatie en zijn bedoeld om de huidige werkwijzen tijdens instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs aan te vullen. Aan de hand van concrete voorbeelden wordt aangegeven hoe muziekdocenten anders kunnen omgaan met **luisteren** en **gebruik van notatie** tijdens **instrumentaal musiceren.**

**Tussennootje:**  gedachte diekwam ‘aanvliegen’ tijdens het schrijven van de scriptie ☺

**H.1 Instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs**

**1.1 Inleiding**

Dit hoofdstuk is gericht op het verzamelen van informatie over **luisteren (1)** en **gebruik van notatie (2)** tijdens instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs. Op basis van observaties in de lespraktijk van het voortgezet onderwijs, bestaat er een vermoeden dat er weinig aandacht is voor het ontwikkelen van auditieve vaardigheden en muziekdocenten vaak overgaan tot het gebruik van notatie zonder eerst een verbinding te leggen tussen motorisch handelen en de klank van het instrument dat leerlingen bespelen, de **klank-greep-associatie** genoemd.

Voor de meeste leerlingen ontstaat er in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs voor het eerst in hun schoolcarrière een situatie waarin zij klassikaal kunnen musiceren op instrumenten en wekelijks les krijgen van een muziekdocent. Het is daarom interessant om te inventariseren hoe muziekdocenten, onderzoekers en schrijvers van muziekmethoden omgaan met het leren luisteren en gebruik van notatie tijdens dit beginstadium van instrumentaal musiceren.

Om een zo compleet mogelijk beeld te schetsen van de huidige werkwijzen in de onderbouwklassen is hoofdstuk 1 opgebouwd uit de volgende onderdelen:

* Algemene informatie over het vak muziek in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs
* De resultaten van een enquête onder 24 muziekdocenten over instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs
* Het bekijken van het de lesonderdelen ‘musiceren’**\*** en ‘luisteren’ in drie veelgebruikte muziekmethoden: Muziek op Maat, Intro en BeatsNBits

**Luisteren (1):** verwijst naar het gericht luisteren naar het eigen instrumentale spel en dat van anderen met als doel bekend te raken met de klank van het instrument.

**Notatie (2):** verwijst naar alle vormen van muzieknotatie, van notatie in notenschrift of grafische notatie tot zelfbedachte vormen van het noteren van muziek.

**\*** Het woord ‘musiceren’ verwijst in dit geval naar zowel vocaal als instrumentaal musiceren. In deze scriptie gaat het uitsluitend om het musiceren op instrumenten en wordt de term **‘instrumentaal musiceren’** gehanteerd.

**1.2 Omschrijving van de doelgroep, doelstellingen en lesonderdelen**

De nieuwe kerndoelen (2009) voor de kunstvakken zijn minder gedetailleerd dan voorheen het geval was. Dit biedt de scholen meer ruimte bij de invulling van de kunstvakken en zorgt ook voor een meer geïntegreerde aanpak van de kunstvakken. Men besteedt aandacht aan zowel de actieve en receptieve, als de reflectieve kunstbeoefening zodat leerlingen een beeld krijgen van de functie van kunst in de samenleving.

Een nadeel van het formuleren van globale doelstellingen zou kunnen zijn dat men, in het geval van het vak muziek, minder tijd heeft om aandacht te besteden aan alle aspecten van de muzikale ontwikkeling en meer gericht raakt op het produceren van eindresultaten ten behoeve van voorstellingen of uitvoeringen.

Uit de omschrijvingen van de kerndoelen (zie bijlage I) blijkt dat men een brede kijk op het vak muziek nastreeft en het belangrijk vindt dat leerlingen de betekenis en functie van muziek in onze samenleving kennen.

Muziekdocenten hebben diverse middelen tot hun beschikking om dit doel te realiseren. In muziekmethoden en voor de onderbouwklassen en tijdens muzieklessen aan leerlingen in de onderbouwklassen gaat men, over het algemeen, uit van de volgende lesonderdelen:

1. Zingen
2. Luisteren
3. Instrumentaal musiceren
4. Noteren en componeren
5. Improviseren

Deze lesonderdelen vormen de basis voor het ontwikkelen van muzikale vermogens bij leerlingen. Hoeveel aandacht er per les uitgaat naar de diverse onderdelen, dat bepaalt de muziekdocent aan de hand van zijn of haar eigen doelstellingen voor de onderbouwklassen. De muziekdocent moet dus keuzes maken en kan de lesonderdelen met elkaar in verbinding brengen.

Het invoeren van nieuwe kerndoelen voor de kunstvakken kan wellicht ook ruimte bieden om bepaalde onderdelen van het vak muziek opnieuw te bekijken. Welke processen of ontwikkelingen zijn bijvoorbeeld specifiek binnen het vak muziek mogelijk en hoe kunnen we de verschillende lesonderdelen combineren?

Het is mogelijk om processen als leren luisteren, noten leren lezen en een instrument leren bespelen tot een logisch geheel te combineren. Of dit in praktijk, muziekmethoden en literatuur ook gebeurt, is een belangrijke vraag om in deze scriptie te beantwoorden. Vanuit het idee de huidige werkwijzen te kunnen aanvullen, gaat de scriptie in op een belangrijk lesonderdeel in *het voortgezet onderwijs: instrumentaal musiceren.*

Meer specifiek: **luisteren** en **gebruik van notatie** *tijdens* het lesonderdeel **instrumentaal musiceren**.

**1.3 Luisteren, notatie en instrumentaal musiceren**

In deze paragraaf wordt de term **‘instrumentaal musiceren’** verder uitgewerkt. In de eerste plaats is er ruimte voor definities van de woorden ‘instrumentaal’ en ‘musiceren’. Vervolgens bestaat er aandacht voor zaken die een belangrijke rol spelen tijdens het beginstadium van instrumentaal spel.

**Instrumentaal:**

* Enkel door middel van muziekinstrumenten voortgebracht *(*[*www.vandale.nl*](http://www.vandale.nl)*)*
* Door middel van muziekinstrumenten voortgebracht *(*[*www.mijnwoordenboek.nl*](http://www.mijnwoordenboek.nl)*)*
* Met muziekinstrumenten gespeeld *(*[*www.woorden.org*](http://www.woorden.org)*)*

**Musiceren:**

* muziek maken *(*[*www.vandale.nl*](http://www.vandale.nl)*)*
* *1)*Concerteren *2)* Een instrument bespelen

*3)* Muziek maken *4)* Spelen *(*[*www.mijnwoordenboek.nl*](http://www.mijnwoordenboek.nl)*)*

* Het ten gehore brengen van muziek door middel van een

muziekinstrument of de stem *(www.woorden-boek.nl)*

Bovenstaande definities geven aan dat het instrumentaal musiceren, bestaat uit zowel het bespelen van muziekinstrumenten als het maken van muziek.

Je zou kunnen zeggen dat er twee zaken een grote rol spelen in geval van instrumentaal musiceren: het leren kennen en bespelen van een instrument en het leren ‘maken’, ten gehore brengen, van muziek.

***Hoe kan ik het instrument bedienen (motoriek) en welke klanken breng ik voort (luisteren)?***

Afgaande op deze informatie vormt de combinatie van motorisch handelen en luisteren naar de klank van het instrument, **de klank-greep-associatie**, een belangrijke basisvaardigheid van instrumentaal musiceren. Instrumentaal musiceren, begint met het ervaren van het verband tussen het motorisch handelen op een instrument en de klanken die hij of zij daarmee produceert. Het ontwikkelen van de klankvoorstelling moet tijdens de muzieklessen centraal staan en het is belangrijk aandacht te hebben voor auditieve werkvormen.

*(Bron: Algemeen Raamleerplan Muziek, 2001, blz.17, 18, 19 en 32)*

De meeste leerlingen leren wel zingen in het basisonderwijs, waarbij een gangbare methode is dat zij luisteren naar een tekst en melodie die zij vervolgens op gehoor nazingen. De gemiddelde ontwikkeling op het vlak van instrumentaal musiceren, verloopt vaak anders. Het bespelen van muziekinstrumenten, komt op veel basisscholen niet of nauwelijks aan bod. Veel leerlingen in de onderbouwklassen hebben daardoor geen ervaring opgedaan in het musiceren op instrumenten en zijn zich nauwelijks bewust van werking noch klank van instrumenten.

Dit betekent dat muziekdocenten in het voortgezet onderwijs de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs kunnen beschouwen als beginstadium van het leren musiceren op instrumenten. Vanaf dat moment wordt voldaan aan twee belangrijke voorwaarden die nodig zijn om vaardigheden t.a.v. instrumentaal musiceren te gaan ontwikkelen: de leerlingen krijgen wekelijks muzieklessen van een muziekdocent en kunnen gebruik maken van muziekinstrumenten.

Hoe spelen muziekdocenten in op het feit dat de leerlingen onervaren zijn wanneer het aankomt op basale vaardigheden als het bespelen van en luisteren naar het instrument? En wat is de functie van het gebruik van notatie in dit beginstadium van instrumentaal musiceren?

In de komende paragrafen staat beschreven wat muziekdocenten, onderzoekers en auteurs van muziekmethoden aangeven over **luisteren** en **het gebruik van notatie** tijdens het lesonderdeel instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs.

**1.4 Enquête instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen**

Een korte enquête van vier vragen (zie blz. 7) onder 24 muziekdocenten in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs biedt een beeld van hun werkwijzen tijdens het lesonderdeel instrumentaal musiceren. De vier vragen zijn opgesteld aan de hand van informatie opgedaan uit praktijkervaringen (o.a. stages en lessen), gesprekken met muziekdocenten en theoretische gegevens over instrumentaal musiceren uit literatuur over muziekeducatie.

De enquête richt zich op zaken die een belangrijke rol spelen tijdens het ontwikkelen van vaardigheden op een muziekinstrument, zoals:

* de hoeveelheid lestijd die men besteedt aan instrumentaal musiceren
* hoeveel verschillende instrumenten de leerlingen gebruiken
* de leermiddelen die een muziekdocent inzet om leerlingen een instrument te leren bespelen
* het belangrijkste doel dat de docent tijdens het lesonderdeel ‘instrumentaal musiceren’ voor ogen staat

**Bijna 80% van de muziekdocenten in de onderbouwklassen besteedt meer dan de helft van de lestijd aan instrumentaal musiceren**. Dit zou betekenen dat men grote waarde toekent aan het ervaren, leren kennen en bespelen van instrumenten. Des te interessanter om te bekijken op welke manier men omgaat met **‘luisteren’** en **‘notatie’** tijdens dit belangrijke lesonderdeel.

**75% van de muziekdocenten kiest ervoor om leerlingen kennis te laten maken met meerdere instrumenten.** Welk effect dit heeft op de vorderingen van het instrumentaal spel, toont deze enquête niet aan. De kans om een instrument zowel motorisch als qua klankmogelijkheden goed te leren kennen neemt af, maar de leerlingen leren wel dat elk instrument anders klinkt en op een andere wijze functioneert.

Eén en ander lijkt samen te hangen met de doelstelling die een muziekdocent hanteert tijdens het lesonderdeel instrumentaal musiceren. Docenten die aangeven dat zij samenspel als belangrijkste doelstelling hanteren, vullen vaker in dat leerlingen gebruik maken van meerdere instrumenten per periode of per les. Van de vijf muziekdocenten die het ontwikkelen van de klankvoorstelling als belangrijkste doelstelling zien, geven vier docenten aan gebruik te maken van één basisinstrument.

**Alle muziekdocenten maken gebruik van notatie in de vorm van bladmuziek of akkoordenschema’s.**

Ruim 30 % geeft aan dat leerlingen uitsluitend bladmuziek of akkoordenschema’s ontvangen. Het ‘instuderen via imitatie en herhaling (voorspelen – naspelen)’ zonder gebruik van notatie blijkt geen gangbare werkwijze onder deze groep docenten en is door geen enkele muziekdocent gekozen. Ook de vierde optie, waar men een alternatieve werkwijze kan vermelden, blijft leeg.

**Meer dan 65% van alle docenten geeft aan dat zij het uitdelen van bladmuziek of akkoordenschema’s combineren met het voor- en naspelen op een instrument.**

Of het hierbij gaat om het voor- en naspelen van de genoteerde partijen of het voor- en naspelen als auditieve werkvorm, wordt uit deze enquête niet duidelijk. Aangezien alle docenten aangeven te werken met een vorm van notatie tijdens instrumentaal musiceren, is het reëel om aan te nemen dat het in een groot deel van deze gevallen gaat om het voor- en naspelen van bladmuziek of akkoordenschema’s.

**Resultaten enquête instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs:**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1. **Welk deel van uw muzieklessen in de onderbouwklassen bestaat uit het musiceren op instrumenten?**  |  |  | | --- | --- | | 0% | 1. 0 - 25% | | 21% | 1. 25 – 50% | | 58% | 1. 50 - 75% | | 21% | 1. >75% |  1. **Maakt u daarbij gebruik van één basisinstrument, wisselt u per module/blok van instrument of gebruiken leerlingen diverse instrumenten per les?**  |  |  | | --- | --- | | 21% | 1. Eén basisinstrument | | 37,5% | 1. Per module/blok een ander instrument | | 37,5% | 1. Diverse instrumenten per les | | 4% | 1. Anders, bijv. “leerlingen kiezen zelf een instrument dat zij willen bespelen”, “wij werken in bandformaties en leerlingen bespelen alle bandinstrumenten” of “leerlingen nemen hun eigen instrument mee en spelen extra partijen tijdens het klassikaal musiceren.” |  1. **Welk (leer)middel vormt de belangrijkste basis tijdens het musiceren?**  |  |  | | --- | --- | | 37,5% | 1. Leerlingen ontvangen bladmuziek of akkoorden op papier | | 0% | 1. Instuderen via imitatie en herhaling; u speelt voor en de leerlingen spelen na | | 62,5% | 1. U maakt gebruik van beide varianten (zie a en b) | | 0% | 1. Anders, nl. |  1. **Wat is uw belangrijkste doelstelling tijdens het instrumentaal musiceren met leerlingen?**  |  |  | | --- | --- | | 21% | 1. Ontwikkelen van de klankvoorstelling | | 54% | 1. Leren samenspelen | | 0% | 1. Ontwikkelen van motorische vaardigheden | | 25% | 1. Anders, bijv. “het koppelen aan een theoretisch onderwerp als vormschema’s of uitleg van de opbouw van akkoorden”, “leren benoemen en verwoorden in muzikale termen”, “het ontwikkelen van talenten”, “kennismaken met de mogelijkheden van diverse instrumenten.” | |

***Fig. 1.*** *Resultaten enquête ‘Instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs’*

Onderstaande routebeschrijving is ontstaan naar aanleiding van informatie uit de enquête. Daaruit blijkt dat er in praktijk weinig wordt gewerkt met auditieve werkvormen tijdens het lesonderdeel instrumentaal musiceren.

|  |
| --- |
| **Routebeschrijving 1 ‘Live’ voorspelen op diverse instrumenten** |
| **Omschrijving:**  Een motief, melodie of akkoorden ‘live’ voorspelen en daar luistervragen of –opdrachten aan verbinden. |
| **In praktijk:**   1. De muziekdocent speelt een motief of melodie voor op een instrument naar keuze en stelt luistervragen of geeft luisteropdrachten. Een aantal voorbeelden:  * Op welke tel begint het motief/de melodie? * Er zit een grote sprong in het motief/de melodie. Hoor je die in de eerste of laatste maat? * Je hoort de begintoon. Zou je die classificeren als hoog, midden of laag op dit instrument? * Je hoort het motief/de melodie een aantal keer. Daarna klappen we klassikaal het ritme. * Je hoort het motief/de melodie een aantal keer. Daarna zingen we het motief/de melodie klassikaal na op een klinker.  1. De muziekdocent speelt een refrein van een lied (bijv. popnummer) voor dat bestaat uit twee of drie akkoorden. Leerlingen krijgen de liedtekst en beantwoorden luistervragen.   Een aantal voorbeelden:   * Geef aan in de tekst op welke woorden het akkoord wisselt. * De akkoorden krijgen elk een afkorting en je alle akkoorden een keer te horen.   Kan je aangeven met welk akkoord het lied begint? Noteer de afkorting in de tekst.   * Je hoort het refrein nogmaals. Op welk akkoord eindigt het lied? Noteer de afkorting in de tekst. * Je hoort de akkoorden nogmaals en daarna het refrein nog twee keer. Noteer de afkortingen van de akkoorden in de tekst en lever die ‘oplossing’ in bij de docent. * We zingen het refrein aan de hand van de diverse ‘oplossingen’. Welk akkoordenschema is juist? |

**1.5 Het musiceermateriaal in muziekmethoden voor de onderbouwklassen**

De meeste muziekmethodes voor de onderbouwklassen in het voortgezet onderwijs bevatten musiceermateriaal dat genoteerd staat in traditioneel notenschrift. Op de bijbehorende Cd met luisterfragmenten zijn alle musiceerpartijen of de partijen afzonderlijk te beluisteren.

Deze paragraaf bevat informatie over de lesonderdelen ‘musiceren’ en ‘luisteren’ in drie veelgebruikte muziekmethoden voor de onderbouwklassen: **Intro, Muziek op Maat en BeatsNBits.**

Na een korte omschrijving van de algemene uitgangspunten, volgt er een beschrijving van de lesonderdelen instrumentaal musiceren en luisteren uit de betreffende muziekmethode voor de onderbouwklassen. Uiteraard gaat het ook in dit geval om het **luisteren** en **gebruik van** **notatie** tijdens het instrumentaal musiceren.

Onderzocht is of men richtlijnen of aanwijzingen biedt voor het leren musiceren op instrumenten en op welke wijze men het musiceermateriaal aanbiedt. Zijn er bijvoorbeeld luisteropdrachten te vinden die zorgen voor auditieve – of praktische verwerking van het musiceermateriaal?

**Muziek op Maat**

*Auteurs: F. Bellaard, M. Berendsen, M. Flobbe, M. Giesberts, E. van der Heijden – De Groot, G. Hereijgers, P. Kuijsters, H. Pinksterboer, W. van Veen en A. Woudenberg.*

De methode Muziek op Maat bestaat uit een docentenhandleiding, een werkboek voor leerlingen en de website *www.muziekopmaat.epn.nl.*

In de verantwoording van de methode geeft men aan uit te gaan van de kerndoelen voor de Basisvorming en verdeelt men de hoofdstukken onder in de volgende onderwerpen:

Musiceren: zowel vocaal als instrumentaal, solo, in kleine groepen en/of klassikaal

Luisteren: genrerijk, individueel en/of klassikaal

Ontwerpen: individueel, in kleine of grotere groepen

Presenteren: opdrachten worden afgesloten met een presentatie waarna reflectie op het product plaatsvindt

Over het lesonderdeel **musiceren,** schrijft men het volgende: “ervarend leren oftewel leren door te doen, is in Muziek op Maat een centraal uitgangspunt. De leerling leert van wat in de praktijk wordt toegepast of verwerkt. Vandaar dat elk hoofdstuk ook start met klassikaal en/of vocaal musiceren.”

*(Bron:**Docentenhandleiding Muziek op Maat, blz. 5)*

In het gedeelte ‘Handreiking’ van het algemene deel van de methode geeft men aan dat het mogelijk is het musiceermateriaal te differentiëren en alle partijen van een speelstuk ook op de leerling-cd staan. Daarnaast benoemt men dat het musiceermateriaal nauw samenhangt met te behandelen theorie van het betreffende hoofdstuk. In onderstaand geval gaat het om motief, herhaling en variatie:

|  |
| --- |
| **Voorbeeld van een musiceeropdracht:** |
|  |

*(Bron: Muziek op Maat - VMBO GT/ LBK Leerjaar 1, 2008)*

Samenspel en samenklank staan centraal tijdens het lesonderdeel instrumentaal musiceren in deze methode. Het musiceermateriaal in de methode staat genoteerd in **traditioneel notenschrift** en het is mogelijk om alle partijen afzonderlijk, maar ook het musiceerstuk als geheel, te **beluisteren** op de bijgeleverde leerling-cd.

Over deze cd met musiceervoorbeelden schrijven de auteurs: “Alle partijen van alle songs en speelstukken zijn door Frans en Frank van der Heijden opgenomen. In klassen waar niet alle partijen gespeeld (kunnen) worden, is dan toch een compleet klankbeeld mogelijk.”

Over het gebruik van de cd met luisterfragmenten om auditief te werken, bijvoorbeeld om een musiceerpartij (deels) op gehoor instuderen of de begintoon van de musiceerpartij opzoeken op het instrument, doet men geen suggesties.

Het lesonderdeel **luisteren,** bestaat uit luisteropdrachten en is opgedeeld in vier categorieën:

1. samen luisteren
2. zelfstandig luisteren
3. instrumenten
4. gehoortraining

De opdrachten bestaan veelal uit de combinatie **luisteren - notatie** of zijn gericht op het herkennen van de klankkleur van instrumenten of herkennen of aanvullen van een klinkende melodie.

Het musiceermateriaal wordt wel gebruikt als inleiding op een ontwerp- of luisteropdracht, maar het instrumentaal musiceren inleiden met een luisteropdracht over het betreffende musiceermateriaal komt niet voor. De combinatie **musiceermateriaal – luisteren** komt niet voor tijdens het lesonderdeel **luisteren**.

|  |
| --- |
| **Voorbeeld luisteropdracht:** |
| Luister naar een fragment van het nummer *Nuages,* gespeeld door het Rosenberg Trio op de site. Welk antwoord is waar?  A De slaggitarist speelt steeds meerdere tonen tegelijk.  B De sologitarist speelt steeds meerdere tonen tegelijk.  C De bassist speelt steeds meerdere tonen tegelijk.  Wie van de drie Rosenberg-neven speelt als eerste?  A De contrabassist  B De sologitarist  C De slaggitarist  Veel gitaristen spelen niet met hun vingers, maar met een plectrum. Dat is een driehoekig stukje plastic of ander materiaal. Waarom denk je dat ze een plectrum gebruiken?  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Een gitaar is, net als een piano, heel geschikt om een solist of een zanger te begeleiden. Waarom?  A Je kunt het instrument makkelijk meenemen.  B Je kunt er meerdere snaren tegelijk op spelen.  C Het instrument heeft snaren, net als een piano.  D De klank van het instrument past overal goed bij. |

*(Bron: Muziek op Maat - VMBO GT/ LBK Leerjaar 2, 2008)*

**Intro**

*Auteurs: W.Tempelaar,* [*J. Overmars*](http://www.bol.com/nl/c/nederlandse-boeken/j-overmars/41755/index.html)*,* [*R. van de Putte*](http://www.bol.com/nl/c/nederlandse-boeken/r-van-de-putte/41756/index.html) *&* [*G. van der Werf*](http://www.bol.com/nl/c/nederlandse-boeken/g-van-der-werf/1663505/index.html)

De muziekmethode Intro bestaat uit een docentenhandleiding, een leerwerkboek voor leerlingen en de website *www.intro-online.nl.*

De auteurs gaan uit van de kerndoelen voor de Basisvorming en geven aan dat bij optimaal gebruik van de methode het “*leren en ervaren door te doen”* voorop staat. Daarnaast benoemen zij het bevorderen van de zelfstandigheid van leerlingen als een belangrijke doelstelling en biedt men zowel docent als leerling keuzemogelijkheden. Zij kunnen de opdrachten individueel, klassikaal of in kleine groepen uitvoeren.

Volgens de auteurs van Intro bestaan er twee manieren zijn om de muzikale leerstof te benaderen:

1. van binnenuit of op 2. basis van buitenmuzikale thema’s

Zij kiezen voor: “een benadering van binnenuit, het vertrekpunt ligt in de muziek. Leerlingen worden meegenomen in het muzikale wordingsproces, ze leren als het ware meedenken met de componist. Stap voor stap ontdekken ze een weg om van de kleinste muzikale eenheid tot een groter geheel te komen.”

Componeren vormt het belangrijkste uitgangspunt van de methode waardoor drie muzikale gedragsvormen centraal komen te staan: musiceren, luisteren en componeren. “Een muziekstuk wordt tenslotte ook gecomponeerd, uitgevoerd en beluisterd.”

*(Bron: Docentenhandleiding Intro, 2008, blz. 4)*

*** Tussennootje:***

***“Auteurs van muziekmethoden maken vaak onderscheid tussen instrumentaal musiceren en luisteren. Zij geven o.a. aan dat een muziekstuk wordt beluisterd, maar luisteren de uitvoerders zelf ook naar wat zij spelen?”***

Het **musiceermateriaal** in de methode bestaat uit diverse speelpartijen en staat **genoteerd in traditioneel notenschrift** en het is mogelijk om te differentiëren wanneer leerlingen meer mogelijkheden hebben of al verder zijn in hun muzikale ontwikkeling. De methode voorziet in luistervragen en -opdrachten over het musiceermateriaal, maar deze zijn gericht op de opbouw van theoretische kennis en niet op het ontwikkelen van de klank-greep-associatie.

|  |
| --- |
| **Voorbeeld musiceermateriaal en bijbehorende opdrachten** |
|  |
| 40a. Vergelijk partij la met partij Ib. Wat is hetzelfde en wat is verschillend?  Hetzelfde:  Verschillend:  40b. Kijk naar maat l en 2 van partij la. Daar staat het motief.  Maat 3 en 4 zijn een variatie op dat motief. Wat wordt gevarieerd?   1. De toonhoogte. 2. Het ritme. 3. De lengte.   40c. Kijk naar partij 3b. Zie je drieklanken of vierklanken? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

*(Bron: Intro, leerwerkboek Havo/VWO leerjaar 2, 2e editie 2008)*

De meegeleverde Cd’s bieden wel mogelijkheden om musiceerpartijen (vooraf) te beluisteren, maar de auteurs geven geen aanwijzingen in die richting. Auditieve werkvormen om het musiceermateriaal te verwerken worden niet genoemd in de methode.

De **luisteropdrachten** staan in het leerwerkboek en zijn oplopend in moeilijkheidsgraad. De eerste opdracht is klassikaal en de andere twee opdrachten kunnen leerlingen zelfstandig maken. Tijdens de klassikale luisteropdracht vindt er een koppeling plaats met de belangrijkste theoretische begrippen uit het hoofdstuk.

De luisteropdrachten bestaan voornamelijk uit de combinaties:

* luisteren – notatie
* luisteren – vormanalyse
* luisteren – instrumentherkenning

Daarnaast is er aandacht voor het aangeven van verschillen of overeenkomsten met eerder beluisterde melodie of ritme. Dit vraagt van leerlingen de vaardigheid om zich een klinkende melodie opnieuw voorstellen en doet een beroep op het innerlijk gehoor.

Het is een manier van luisteren die goed te combineren is met instrumentaal musiceren, maar niet op die manier wordt toegepast.

|  |
| --- |
| **Voorbeeld luistervragen** |
|  |

*(Bron: Intro, leerwerkboek Havo/VWO leerjaar 2, 2e editie 2008)*

**Internetmuziekmethode BeatsNbits voor de onderbouw**

*Auteurs: J. Herfs, A. Sandbrink, L. Vliegen, F. Heuvelmans, F. Mennen, J. Postma, M.van Schooten, J.van Huissteden*

De internetmuziekmethode BeatsNbits is in 2007 ontstaan uit een samenwerking tussen Jos Herfs, Ab Sandbrink, Leon Vliegen en Robin van Rootseler. De methode bestaat uit een website met een gedeelte voor docenten en een gedeelte voor leerlingen: *www.beatsnbits.nl.*

De auteurs gaan ervan uit dat elke muziekdocent in het voortgezet onderwijs is opgeleid aan een conservatorium, elke klas anders is en elke docent een eigen werkwijze heeft. Daarom bieden zij een handleiding die de docent helpt optimaal gebruik te maken van BeatsNbits, maar geven geen didactische aanwijzingen.

Het klassikale gedeelte is de methode opgebouwd uit de volgende onderdelen:

* zingen
* spelen
* samen luisteren
* componeren
* improviseren

Daarnaast is er een gedeelte op de website waar leerlingen zelfstandig kunnen werken; bijv. extra opdrachten maken of informatie opzoeken.

Het **musiceermateriaal** is te vinden in het gedeelte voor docenten onder het kopje ‘speelstukken’. Deze speelstukken bestaan uit diverse partijen, die variëren in moeilijkheidsgraad. De partijen staan in traditioneel notenschrift en zijn af te drukken voor C-, Bb- of Eb-instrument. Er staan midi-files op de website waarmee leerlingen de verschillende partijen kunnnen beluisteren en de klassikale speelpartij wordt via filmpjes op keyboard en marimba voorgespeeld.

Het is dus mogelijk om zowel op gehoor, via de motoriek (naspelen) als met behulp van notatie aan de slag te gaan met een musiceerpartij. De docent kan ervoor kiezen een partij klassikaal instuderen, maar de leerlingen kunnen ook zelfstandig aan de slag m.b.v. de website.

De auteurs maken voor de speelstukken vanaf het eerste moment gebruik van **notatie** **in traditioneel notenschrift** en bouwen het lezen van het notenschrift langzaam op qua moeilijkheidsgraad zodat leerlingen de partijen zelf kunnen lezen. De speelstukken zijn speciaal voor de methode geschreven en sluiten aan bij de theoretische kennis uit het betreffende hoofdstuk.

|  |
| --- |
| **Fragment van een musiceerpartij 1e leerjaar (BeatsNBits)** |
|  |

*(Bron: www.beatsnbits.nl, BeatsNbits Onderbouw, 2007 – 2012, leerjaar 1, VMBO TL)*

De **luisteropdrachten** zijn divers qua genre en gericht op o.a. muzieknotatie, vormanalyse, het herkennen van instrumenten en karakteriseren van een sfeer of afbeelding. Het betrekken van meerdere kunstdisciplines bij stellen van een luisteropdracht komt veelvuldig voor en past bij de meest recente omschrijving van de kerndoelen voor de kunstvakken.

Er zijn geen luisteropdrachten die zich specifiek richten op het musiceermateriaal dat onder het kopje ‘spelen’ staat, maar het is wel mogelijk om musiceerpartijen op gehoor in te studeren. Dat kan met behulp van de midi-files met voorgespeelde partijen of de docent kan een partij voorspelen met of zonder bladmuziek.

|  |
| --- |
| **Voorbeeld luistervragen** |
| [**Mas que nada**](http://www.beatsnbits.nl/student.php?action=luisteren_item&page_id=39)  De [samba](http://www.google.nl/search?hl=nl&q=samba) is een Braziliaanse dans. De swingende ritmes in de begeleiding maken het een aanstekelijke dans. Er bestaan, zoals je wel weet, vele soorten dans. Danssoorten kun je herkennen aan bepaalde kenmerken: het tempo, de maatsoort en vooral aan bepaalde patronen in melodie en ritme.  The [Black Eyed Peas](http://www.google.nl/search?hl=nl&q=Black+Eyed+Peas) combineren in [Mas que nada](http://www.google.nl/search?hl=nl&q=Mas+que+nada) de samba met R&B. |
| **Luistervragen:**   * Vind je dit wel een echte Samba? * In welke twee talen zingen de Black Eyed Peas? * Ze klappen met de muziek mee. Klappen ze op of na de tel? |

|  |
| --- |
| [**M is for Man, Music, Mozart**](http://www.beatsnbits.nl/student.php?action=luisteren_item&page_id=38)  [Louis Andriessen](http://www.google.nl/search?hl=nl&q=Louis+Andriessen) is op dit moment Nederlands beroemdste componist. In 1991 heeft hij [M is for Man, Music, Mozart](http://www.google.nl/search?hl=nl&q=M+is+for+Man%2C+Music%2C+Mozart) gecomponeerd bij gelegenheid van de tweehonderdste sterfdag van Mozart.  Regisseur [Peter Greenaway](http://www.google.nl/search?hl=nl&q=Peter+Greenaway) maakte een prachtige film bij het verhaal.  **Luistervragen: wat hoor je bij welke tellerstand?**   * De trompet herhaalt 12 keer een motief * De piano herhaalt een tweetonig motief * Blazers spelen een ritme met korte noten en de piano speelt af en toe accenten * Muziekcitaat uit een bekende pianosonate van Mozart * De melodie zit vol syncopes |

*(Bron: www.beatsnbits.nl, BeatsNbits Onderbouw, 2007- 2012, leerjaar 1, VMBO TL)*

**Algemene indruk van de lesonderdelen ‘musiceren’ en ‘luisteren’ in de drie muziekmethoden**

In de drie muziekmethoden staan ‘**luisteren**’ en **‘(instrumentaal) musiceren’** beschreven als aparte lesonderdelen. Indien men vragen stelt over het musiceermateriaal, hebben deze vaak betrekking op theoretische onderwerpen en niet op de klank van de musiceerpartij. Het (deels) instuderen van musiceerpartijen op gehoor is wel mogelijk met behulp van de bijbehorende cd’s of d.m.v. het voorspelen van musiceerpartijen, maar deze suggestie wordt niet gegeven.

De associatie **luisteren - notatie** of **notatie - luisteren** lijkt in alle methoden behoorlijk groot. Het gebruik van notatie in traditioneel notenschrift tijdens instrumentaal musiceren is in deze drie muziekmethoden vanaf het eerste hoofdstuk gebruikelijk zonder expliciete aandacht voor de **klank-greep-associatie**.

Daarin schuilt wellicht een gevaar: leerlingen in de onderbouwklassen, het beginstadium van instrumentaal musiceren, kunnen het luisteren naar het eigen instrumentale spel overslaan en overgaan tot motorisch handelen op basis van het traditioneel notenschrift.

**T.a.v. de lesonderdelen luisteren en musiceren, gaan de auteurs veelal uit van de volgende combinaties:**

instrumentaal musiceren – notatie in notenschrift = bijv. musiceerpartij in notenschrift

instrumentaal musiceren – muziektheorie = bijv. wat is een sequens, herhaling of motief

luisteren – notatie = bijv. vul de ontbrekende noten in

luisteren – klankkleur = bijv. welk instrument hoor je ?

luisteren – muziektheorie = bijv. wat is de vorm van een popnummer?

In de drie muziekmethoden is er in ruime mate aandacht voor zowel luisteren als notatie, maar er zijn geen luisteropdrachten die leiden tot gericht luisteren naar het eigen spel of dat van anderen. Wanneer het bijv. gaat om het luisteren naar klankkleur gaat het vaak om instrumenten die niet in een klaslokaal aanwezig zijn, zoals orkestinstrumenten of muziekinstrumenten uit de wereldmuziek.

Het bekijken van de lesonderdelen **luisteren** en **musiceren** in de drie muziekmethoden, leidt tot een tweede routebeschrijving:

|  |
| --- |
| **Routebeschrijving 2 Op gehoor naspelen van musiceerpartijen** |
| **Omschrijving:**  Een musiceerpartij beluisteren op Cd of de website van een muziekmethode met als doel de partij (deels) op gehoor na te spelen. Leerlingen voeren luisteropdrachten uit of beantwoorden luistervragen die direct betrekking hebben op de beluisterde musiceerpartij. |
| **In praktijk:**  De leerlingen beluisteren de musiceerpartij, beantwoorden de luistervragen en voeren de luisteropdrachten uit. Een aantal voorbeelden:   * Uit hoeveel maten bestaat de musiceerpartij? * Op welke tel van de maat begint de musiceerpartij? * Op welke tel van de maat eindigt de musiceerpartij? * Zoek de begintoon van de musiceerpartij op op je instrument. * Beluister de eerste maat van de musiceerpartij en speel die na op je instrument. * Op welke toon eindigt de musiceerpartij? |

**1.6 Samenvatting**

De muzieklessen in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs zijn te beschouwen als een duidelijk beginstadium voor instrumentaal musiceren. Hoe muziekdocenten tijdens dit beginstadium omgaan met het **luisteren** en **gebruik van notatie** tijdens het lesonderdeel **instrumentaal musiceren** is van invloed op de ontwikkeling van de **klank-greep-associatie** bij leerlingen.

Een kleine enquête over instrumentaal musiceren onder muziekdocenten in de onderbouwklassen en het bekijken van de lesonderdelen **‘luisteren’** en **‘musiceren’** en in drie veelgebruikte muziekmethoden bevestigen het beeld dat veel muziekdocenten in de onderbouwklassen en de auteurs van muziekmethoden voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs ‘luisteren’ en ‘instrumentaal musiceren’ zien als losse lesonderdelen.

Tijdens het lesonderdeel **‘musiceren’** maakt men vaak van het begin af aan gebruik van notatie in traditioneel notenschrift of akkoordenschema’s en het lesonderdeel **‘luisteren’** bestaat over het algemeen uit het beantwoorden van vragen bij luisterfragmenten. Die vragen hebben zelden betrekking op de musiceerpartijen en is dit wel het geval dan zijn de luistervragen gericht op de opbouw van theoretische kennis i.p.v. het ontwikkelen van het gehoor.

Hoewel muziekdocenten in de onderbouwklassen aangeven meer dan de helft van hun lestijd te besteden aan instrumentaal musiceren, lijkt er weinig aandacht te zijn voor het leren luisteren naar het eigen spel en dat van anderen.

Routebeschrijvingen 1 en 2 zijn bedoeld als aanvulling op de huidige werkwijzen in het geven van muzieklessen. Zij bieden concrete voorbeelden van een combinatie die weinig voorkomt tijdens de muzieklessen in de onderbouwklassen: van luisteren naar instrumentaal musiceren zonder tussenkomst van notatie.

**H. 2 Instrumentaal musiceren en de klankvoorstelling**

**2.1 Inleiding**

In geval van vocaal musiceren leren leerlingen vaak al op jonge leeftijd het instrument ‘stem‘ gebruiken en hebben alle tijd om klank te leren verbinden met bijvoorbeeld de stand van hun mond, ademhaling en spierkracht die nodig is om bepaalde klanken of tonen te produceren. Ook het nazingen van liedjes op gehoor is vaak de normaalste zaak van de wereld in het muziekonderwijs. Datzelfde geldt voor het opdoen van ritmische vaardigheden. Het is vrij gangbaar om deze vaardigheden in eerste instantie te ontwikkelen door middel van voordoen – nadoen, waarbij het luisteren een grote rol speelt.

Zowel de auteurs van de drie muziekmethoden als veel muziekdocenten in de onderbouwklassen gaan voor het lesonderdeel **‘instrumentaal musiceren’** uit van het gebruik van een vorm van **notatie** zonder expliciet aandacht te besteden aan de **klank-greep-associatie** of het verwerken van de musiceerpartij die leerlingen gaan spelen in luistervragen of -opdrachten. Toch lijkt het logisch en van belang om tijdens het beginstadium van instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen aandacht te besteden aan het leren **luisteren** naar het eigen instrumentale spel en dat van anderen.

In dit hoofdstuk komt aan de orde of luisteren daadwerkelijk een eerste vereiste is om te komen tot instrumentaal spel en welke rol notatie volgens muziekdocenten en onderzoekers dient te spelen tijdens het beginstadium van instrumentaal musiceren. Om te komen tot een brede kijk op het onderwerp is de informatie opgebouwd uit interviews met muziekdocenten, literatuur en artikelen over instrumentaal onderwijs en het ontwikkelen van de klankvoorstelling.

**2.2 Luisteren, notatie en instrumentaal musiceren in de praktijk**

Hoe gaan muziekdocenten om met het gebruik van notatie en luisteren tijdens het beginstadium van instrumentaal musiceren? Deze paragraaf bestaat uit citaten uit interviews met twee muziekdocenten die lesgeven in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs en uitspraken van drie muziekdocenten die instrumentaal muziekonderwijs of workshops verzorgen aan muziekscholen of op aanvraag. De combinatie van beschrijvingen uit de lespraktijk biedt een beeld van hun ervaringen en opvattingen betreffende luisteren en het gebruik van notatie tijdens hun lessen.

**Margriet Broekroelofs** geeft muziek in de onderbouw- en bovenbouwklassen van het voortgezet onderwijs. Tijdens het instrumentaal musiceren maakt zij gebruik van notatie en laat leerlingen hiermee in groepen musiceren. In de onderbouwklassen besteedt zij aandacht aan luisteren naar klank door middel van luisteropdrachten bij luisterfragmenten en het maken van een ritmestuk.

Tijdens het maken van dit ritmestuk is er aandacht voor de klank en functie van diverse ritme-instrumenten. De leerlingen leren dat er laagklinkende instrumenten zijn die de basis spelen, hoogklinkende instrumenten die zich lenen om de melodie te spelen en instrumenten die zich qua toonhoogte bevinden in het gebied daartussen en het spel kunnen aanvullen.

Dit is een duidelijke werkvorm om leerlingen te laten ervaren en benoemen dat instrumenten binnen het samenspel een bepaalde functie vervullen in samenhang met de klank die zij vertegenwoordigen. Tijdens het gesprek kwam ter sprake dat een soortgelijke manier van werken ook prima toepasbaar zou zijn tijdens instrumentaal musiceren, maar dit vaak niet gebeurt.

Het luisteren naar de klank en functie van instrumenten tijdens dit lesonderdeel komt vaak niet expliciet aan de orde, maar Margriet Broekroelofs is van mening dat veel leerlingen wel ervaring opdoen met de klankeigenschappen van het instrument dat zij bespelen. Zij leidt dit af uit vragen die de leerlingen stellen over de werking van een instrument of de verschillende klanken die een instrument kan produceren.

*(Bron: interview Margriet Broekroelofs, d.d. 09-11- 2011)*

Muziekdocent **Ep Wesseling** werkt in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs met akkoordenschema’s van bekende popnummers en zorgt voor veel herhaling tijdens het oefenen met behulp van de sequencer uit het muziekprogramma Cubase. Deze sequencer speelt de begeleiding van een bepaald nummer bij herhaling af en biedt op die manier voor continuïteit en structuur tijdens het oefenen van een nummer.

Het is van belang dat leerlingen de akkoordprogressie uit het hoofd leren spelen en zich kunnen concentreren op het eigen spel en samenspel. Het leren samenspelen met anderen vormt de belangrijkste doelstelling tijdens het instrumentaal musiceren in zijn muzieklessen. Muzieknotatie moet functioneren als hulpmiddel en mag het proces van samenspelen niet blokkeren.

Ten aanzien van het luisteren naar de klank van instrumenten geeft hij aan tijdens het eerste leerjaar op een aantal manieren aandacht te besteden aan het verschijnsel klank, maar hier niet expliciet aandacht aan besteed tijdens het instrumentaal musiceren.

Leerlingen maken kennis met het verschijnsel klank door o.a. een huishoudelijk apparaat mee te brengen naar school. Door middel van opdrachten als ‘hoeveel verschillende klanken kan je met het apparaat maken?’of ‘loop rond op zoek naar de klank van een apparaat dat lijkt op de klank van je eigen apparaat’, leren leerlingen dat je gericht kunt luisteren naar klank en deze kunt beïnvloeden door bijvoorbeeld het apparaat anders vast te pakken.

Naast de opdracht met het apparaat besteedt hij specifiek aandacht aan klank door leerlingen een opname te laten maken met hun telefoon op een plek naar keuze (soundscape). De les erna wordt er klassikaal geraden op welke plek de opname gemaakt is en hoe je dat kunt vaststellen.

*(Bron: interview Ep Wesseling, d.d. 23-11-2011)*

**Thea van der Meer** is gitaardocente aan de muziekschool in Enschede en tevens betrokken bij de leerlingen van de muziekstroom op het Stedelijk Lyceum – locatie Kottenpark.

Zij werkt gedurende de eerste lesweken op gitaar zonder notatie en laat leerlingen de verschillende klanken van het instrument ontdekken en eenvoudige melodieën nazingen die zij vervolgens naspelen op gitaar.

Over het gebruik van notatie en leren luisteren tijdens de beginfase van instrumentaal spel heeft zij een duidelijke opvatting: “dit proces moet in eerste instantie via het gehoor verlopen en niet van notatie naar motoriek. Anders wordt het een motorisch proces en dat draagt niet bij tot het ontwikkelen van het muzikaal voorstellingsvermogen.”

*(Bron: interview Thea van der Meer, d.d. 16 – 11 – 2011)*

**Yanne de Belder** is docent Afrikaans slagwerk en auteur van diverse artikelen over de Afrikaanse muziekcultuur. De Belder vertelt dat hij vroeger vaak gebruik maakte van vormen van notatie en ook het idee had dat hij de gespeelde ritmes voor leerlingen moest ‘vertalen’ naar een vorm van notatie. Naarmate hij meer leservaring opbouwde, raakte het noteren meer op de achtergrond en werd vervangen door het voorzingen van djèmbé-ritmes. Hij kwam tot de ontdekking dat het op goed te onderscheiden toonhoogten zingen van de verschillende slagen (o.a. toon, slap, bas) van een ritme, leidt tot zeer goede musiceerresultaten. Dit wil overigens niet zeggen dat hij nooit gebruik maakt van notatie; leerlingen mogen de gespeelde ritmes noteren op hun eigen manier noteren zodat zij de ritmes thuis kunnen oefenen.

*(Bron: Interview Yanne de Belder, d.d. 15 – 11 – 2011)*

**Rosemary de Souza** groeide op in Zimbabwe en leerde vanuit die achtergrond muziek instuderen op basis van voorzang – nazang in combinatie met bewegingen. Later volgde zij in Zwolle de opleiding docent muziek en leerde muziekstukken analyseren en de gelaagdheid van muziek te beschouwen, zoals tekst, notatie, melodie en ritme.

Zij vindt het van groot belang om stil te staan bij het gebruik van notatie tijdens het instuderen van muziek en geeft aan dat zij regelmatig ervaart dat mensen die goed noten kunnen lezen, minder goed luisteren naar wat wordt voorgezongen of -gespeeld. Over het algemeen kiest zij ervoor om liederen en muziekstukken op gehoor in te studeren, liederen in onbekende talen vaak in combinatie met bewegingen. Pas daarna bepaalt zij of het nodig is om bladmuziek uit te delen.

“Mensen moeten in de eerste plaats goed leren luisteren en pas gaan handelen wanneer zij een complete indruk van het geheel hebben. Verder moeten zij leren (na)doen zonder teveel na te denken, de rest komt later.”

*(Bron: interview Rosemary de Souza, d.d. 10-12-2011)*

Voor Thea van der Meer, Yanne de Belder en Rosemary de Souza ligt de koppeling **luisteren – instrumentaal musiceren** wellicht meer voor de hand omdat zij zich vooral richten op één instrument en hun lessen vaker individueel of in kleine groepen geven.

Muziekdocenten in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs dienen zich te richten op de muzikale ontwikkeling van grote groepen leerlingen in brede zin en in samenhang met andere kunstdisciplines. Daardoor lijkt het voor hen lastiger om af te stemmen op de behoeften van leerlingen. Maar wellicht is het wel mogelijk om meer aandacht te geven aan het **luisteren** tijdens **instrumentaal musiceren** door deze lesonderdelen met elkaar te combineren i.p.v. te behandelen als losstaande lesonderdelen.

Het **‘luisteren’** loskoppelen van het lesonderdeel **‘instrumentaal musiceren’** komt veel voor tijdens muzieklessen en in muziekmethoden bedoeld voor leerlingen in de onderbouwklassen. Er wordt er op allerlei andere manieren aandacht besteed aan het luisteren naar klank, bijvoorbeeld aan de hand van luistervragen uit een muziekmethode of andere opdrachten die gericht zijn op het luisteren naar klank, het draagt allemaal bij tot gericht leren luisteren.

*** Tussennootje:***

***“Leidt het aanbieden van luisteropdrachten bij luisterfragmenten automatisch tot gericht luisteren tijdens het instrumentaal musiceren?”***

Yanne De Belder en Thea van de Meer gaven tijdens het interview aan dat het nazingen van een melodie een tussenstap kan zijn in het onthouden en later naspelen van de melodie op een instrument. Op basis van die informatie is het mogelijk te komen tot een derde routebeschrijving:

|  |
| --- |
| **Routebeschrijving 3A Nazingen als *tussenstap* naar instrumentaal spel** |
| **Omschrijving:**  Het nazingen van één of enkele tonen, een motief of melodie als *tussenstap* naar instrumentaal spel. Leerlingen onthouden de klanken d.m.v. het nazingen van beluisterde klanken en zetten deze vervolgens om naar instrumentaal spel. |
| **In praktijk:**  De muziekdocent laat één of een paar tonen, een motief of korte melodie horen en leerlingen zingen deze melodie een aantal keer na op een klinker naar keuze. Daarna spelen leerlingen de beluisterde klanken na op een instrument.  De aanwijzingen voorafgaand aan de opdracht kunnen variëren van het geven van de begin- en eindtoon tot en met het geven van geen enkele aanwijzing. Enkele mogelijkheden:   * Luister naar de toon die ik speel en zing die toon na. Zoek dezelfde toon vervolgens op op je instrument. * Beluister het eerste gedeelte van een melodie en zing vervolgens drie keer na. Zoek op je instrument uit hoe je dit deel van de melodie kunt spelen. * Beluister de melodie en zing haar een aantal keer na. De melodie begint op G en eindigt op D.   Zoek op je instrument hoe de rest van de melodie verloopt.   * Beluister een motief en zing het een aantal keer na. Op welke toon begint en eindigt het motief?   Zoek eens uit hoe je het gezongen motief kunt naspelen op het instrument. |

**2.3 Luisteren, notatie en instrumentaal musiceren in de literatuur**

De rol die een muziekdocent toekent aan **luisteren** enhet gebruik van **notatie** tijdens het beginstadium van instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen is van invloed op het latere musiceergedrag van leerlingen.

Het ontwikkelen van de combinatie **luisteren-motoriek,** ook **klank-greep-associatie** genoemd, lijkt een belangrijke basisvaardigheid in het instrumentaal musiceren. Dit kwam eerder ter sprake op blz. 5 en 6, maar ook tijdens de interviews en gesprekken met docenten.

Aan de hand van een aantal voorbeelden uit de literatuur wordt het belang van deze basisvaardigheid verder uitgewerkt zodat duidelijk is of deze opvatting algemeen geldend blijkt. Hopelijk biedt dit ook antwoord op de vraag waarom zoveel muziekdocenten in het voortgezet onderwijs direct overgaan tot het gebruik van notatie.

**De Vree, Toebosch en Carstens** (2007) onderstrepen dat het luisteren naar de ander en zelf musiceren aan de basis liggen van instrumentaal musiceren. Alleen op die manier is het mogelijk om in een later stadium kritisch te luisteren naar het eigen spel. Volgens hen kan “in feite niemand iets goed kan spelen, zelfs niet één toon, indien hij zich niet vooraf kan voorstellen hoe dit moet gaan klinken.” *(Bron: De Vree, 2007, blz. 30)*

De Belgische auteurs **Strobben & Van Regenmortel** (2005) wijzen er in het artikel ‘De partituur als muur’ op dat in het geval van de taalontwikkeling het leren lezen en schrijven pas komt nadat het taalvermogen volledig is ontwikkeld. Vanuit dit gegeven vragen zij zich af waarom in het geval van muziek het noteren vaak al wordt geïntroduceerd voordat het muzikaal vermogen überhaupt is aangesproken. Vervolgens geven zij aan dat kinderen in onze cultuur weliswaar veel muziek te horen krijgen, maar weinig ervaring opdoen in praktisch musiceren.

“Waarom lijkt in een traditionele aanpak het kunnen lezen en schrijven *(bedoeld wordt: noteren)* van muziek van anderen de aangewezen bezweringsformule om een aanvang te maken met de inwijding in de geheimen van de uitvoeringspraktijk? De gangbare methodieken op de muziekschool wijzen althans in die richting, evenals het gebruik om pas met het instrument te beginnen na een jaar notenleer. Bij veel leerlingen leidt dit vertrekpunt tot een gecompliceerde relatie met muzieknotatie, een onvoldoende ontwikkeld klankbewustzijn en een repertoire dat zich beperkt tot het naspelen van bestaande muziek.” *(Bron: Strobben, L. & Regenmortel, H. van, 2010, blz. 36)*

De auteurs maken gebruik van een parallel tussen de taalontwikkeling en de muzikale ontwikkeling om te onderbouwen dat het van belang is eerst aandacht te besteden aan het luisteren naar de klank van een instrument alvorens over te gaan tot het gebruik van notatie. Zij nemen hiermee een duidelijk standpunt in ten aanzien van het beginstadium van instrumentaal musiceren: **eerst leren luisteren naar de klanken die je voortbrengt**. Het gebruik van notatie volgt in een later stadium. Dit lijkt een logische volgorde en eenzelfde principe is terug te vinden in de Suzuki leermethode.

De **Suzuki leermethode (1950)** is een bekende methode die zich in eerste instantie richt op luisteren, imitatie en herhaling. De methode werd ontwikkeld door de Japanse violist Shinichi Suzuki (1898 – 1998) en is gebaseerd op de zgn. Moedertaalmethode; de ‘musiceercarrière’ begint vanuit het luisteren naar het instrument, imiteren van beluisterde melodieën en herhalen van zowel techniek als klankvorming. Suzuki ziet het instrumentaal musiceren als een natuurlijk proces dat in eerste instantie plaatsvindt op basis van imitatie. Hoewel de Suzuki leermethode zich in eerste instantie richt op het zeer jonge kind, bevat zij waardevolle informatie ten aanzien van het beginstadium van het instrumentaal musiceren.

Het op natuurlijke wijze kennismaken met het fenomeen klank en dit langzamerhand leren ‘vertalen’ naar het instrument kan ook voor leerlingen in het voortgezet onderwijs of volwassenen een goed startpunt vormen om te leren musiceren op een instrument. Het gebruik van bladmuziek komt pas in een later stadium aan de orde, wanneer er voldoende aandacht is besteed aan het ontwikkelen van het naspelen op gehoor en luisteren naar de klankmogelijkheden van het instrument.

“De gemoedelijk, speelse manier waarop een kind zijn of haar moedertaal leerde, zag hij als een ideale manier om een kind ook andere dingen aan te leren, zoals het bespelen van een instrument. Hiervoor ging hij de manier, waarop een kind zijn of haar moedertaal leerde, diepgaand bestuderen. “

*(Bron: www.suzukimuziek.nl)*

**Paul Timmermans (1978)** geeft aan dat het gebruik van notatie kan leiden tot ongewenste resultaten:

“Notenleer is volgens vele muziekleerkrachten een verplichte leergang die recht geeft op instrumentaal onderricht. Zonder ooit het instrument van hun dromen in handen gekregen te hebben, haken jaarlijks talrijke kinderen af op de muziekschool, omdat zij de barrière van de notenleer niet kunnen of willen trotseren.”

*(Bron: Timmermans, 1978, blz. 10 - $8. Notatie)*

In het **‘Algemeen Raamleerplan Muziek’ (2001)**, uitgegeven door **Cultuurnetwerk Nederland**, staan aanbevelingen omtrent het beginstadium van instrumentaal musiceren: “De leeractiviteiten zijn in het begin vooral auditief, gericht op het versterken van de klank-greep-associatie en op training van het geheugen. De activiteiten die de instrumentaal- of vocaaltechnische ontwikkeling ondersteunen zijn tegelijk auditieve werkvormen, waarbij verschillende muzikale parameters worden betrokken. Vanuit het auditieve worden ook improvisatievormen beoefend. In de verschillende lessen wordt veel geoefend en de leerling wordt actief betrokken bij het analyseren en evalueren van de resultaten. Dit alles met de bedoeling dat de leerling bewust gaat spelen en studeren. Het gebruik van grafische en klassieke notatie, en van akkoordsymbolen wordt geleidelijk ingevoerd in samenhang met de instrumentale of vocale methodiek.”*(Bron: Algemeen Raamleerplan Muziek, 2001, blz. 19)*

**Strobben & Van Regenmortel** en **Timmermans,** maar ook muziekdocenten als **De Souza, De Belder en Van der Meer** (pg. 17) uiten zich kritisch over het gebruik van notatie in het beginstadium van instrumentaal musiceren.

Een van de redenen waarom veel muziekdocenten gebruik maken van notatie tijdens instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs zou kunnen liggen in de manier waarop wij het onderwijs beschouwen. In een essay met de titel **‘Cognition and the body: perspectives from music education’** schrijft **Wayne Bowman** (2004) hierover het volgende:

“…music education also needs to move away from the very disembodied kind of knowing which is ... currently predominant in our educational institution.”

“Musical experience is no mere response to an aural stimulus and is invariably an embodied practice.”

*(Bron: Bowman, 2004, blz. 47)*

De twee citaten bieden een beeld van de manier waarop Bowman het schoolsysteem beschouwt en op welke wijze hij vindt dat het vak muziek benaderd moet worden. Het gemiddelde schoolsysteem vindt hij te sterk gericht op weten en begrijpen waar het de kunstvakken betreft. Muziekdocenten zouden moeten accepteren dat deze vakken zich inhoudelijk onderscheiden van vakken als bijv. wiskunde en literatuur.

*(Bron: Liora Bresler ed., 2004, blz. 29 – 50)*

Uit de informatie in deze paragraaf blijkt dat het belangrijk is om in het beginstadium van instrumentaal musiceren veel aandacht te besteden aan auditieve leeractiviteiten in samenhang met het musiceren op een instrument.

De auteurs van de genoemde literatuur en artikelen geven aan dat het gebruik van notatie een zaak is die pas aan de orde komt wanneer een leerling zich bewust is van de klank van het instrument in combinatie met het motorisch handelen: **de klank-greep-associatie**.

Dit roept vragen op als:

* Wat gebeurt er wanneer een muziekdocent overgaat tot het spelen van bladmuziek of akkoordenschema’s zonder leerlingen te leren luisteren naar het eigen instrumentaal spel en/of dat van anderen?
* Waarom is het zo belangrijk dat leerlingen leren luisteren naar instrumentaal spel en in voldoende mate kunnen ervaren welke verbinding er bestaat tussen klank en motorisch handelen?
* Is het belangrijk om klank eerst te leren koppelen aan motorisch handelen op een instrument en pas daarna vormen van notatie in te zetten of kunnen deze processen naast elkaar bestaan?

In de komende twee paragrafen is er aandacht voor **luisteren** en **gebruik van notatie** tijdens **instrumentaal musiceren** vanuit een nieuwe invalshoek: **de ontwikkeling van de klankvoorstelling.**

**2.4 Klank en klankvoorstelling**

Om te kunnen bepalen wat het ontwikkelen van de klankvoorstelling inhoudt, ligt het voor de hand om eerst vast te stellen wat het woord ‘klank’ precies betekent.

**Klank (algemeen):**

Het totaal aan eigenschappen van een geluid *(Bron: www. encyclo.nl)*

I. het geluid dat door regelmatige trillingen ontstaat; toon

II. datgene waardoor een geluid zich onderscheidt van andere geluiden *(Bron: www.vandale.nl)*

In bovenstaande omschrijvingen vertegenwoordigt het woord ‘klank’ een aantal eigenschappen van geluid. Vaak komen deze eigenschappen gelijktijdig tot uitdrukking in omschrijvingen als: een ‘doffe klap’, ‘kort, hoog gepiep’ of ‘laag gebrom’.

**Klank (muziek):**

“ Klank is alles wat er klinkt; dus niet alleen de toonhoogte, maar ook ritme, klankkleur en dynamiek.”

*(Bron: De Vree, Toebosch & Carstens 2007, blz. 29)*

“Bij de klank van muziek gaat het over de eigenschappen toonhoogte, toonduur, toonsterkte en klankkleur.”

(*Bron: Van der Lei, Haverkort & Noordam 2004, blz. 99)*

In geval van muziek vertegenwoordigt het woord **‘klank’** de eigenschappen toonhoogte, ritme, dynamiek en klankkleur. Deze eigenschappen komen gelijktijdig voor tijdens het beluisteren van muziekfragmenten en tijdens het vocaal en instrumentaal musiceren. Muziekdocenten kunnen met leerlingen gericht aandacht besteden aan het luisteren naar deze eigenschappen.

**Klankvoorstelling**

Of het nu gaat om het gericht luisteren naar luisterfragmenten, het luisteren naar vocaal of instrumentaal spel met als doel dit te imiteren of luisteren naar het eigen spel, alle vormen van luisteren vragen om verwerking van één of meerdere eigenschappen van klank. Een leerling moet zich de klank innerlijk opnieuw kunnen voorstellen om te kunnen komen tot het juiste antwoord op een luistervraag of de beluisterde klanken na te kunnen spelen. Hij of zij kan zich, door gericht te luisteren, bewust worden van de verschillende eigenschappen van klank en leren dat een instrument klanken (bijv. een melodie of akkoorden) voortbrengt die uit een mix van die eigenschappen bestaat.

**De Vree, Toebosch & Carstens** geven in hun boek **‘Leren musiceren’ (2007)** aan dat zowel het verwerken van beluisterde klanken als het oproepen van een luisterindruk op momenten dat er in realiteit geen klanken zijn, gebeurt in het **‘innerlijk gehoor’**.

De oren vangen de klanken op, maar het innerlijk gehoor verwerkt ze en via dat innerlijk gehoor is de luisterindruk ‘oproepbaar’. Het oproepen van zo’n luisterindruk noemen we **‘klankvoorstelling’.**

Een goed ontwikkelde klankvoorstelling biedt de mogelijkheid om tot in detail te onthouden wat we beluisteren en speelt een grote rol tijdens vocaal of instrumentaal musiceren. Een belangrijk gegeven daarbij is dat het er om gaat dat je je **vooraf** een voorstellingmaakt van de te produceren klank(en) tijdens het musiceren en weet welke motorische handelingen daarbij horen.

***Definitie:***

“De klankvoorstelling is de toetssteen waaraan het klinkende resultaat getoetst moet worden en is daarom van doorslaggevend belang voor dat resultaat.” (blz. 30)

De resultaten van musiceeractiviteiten zij dus afhankelijk van het vermogen je de klank **vooraf** voor te kunnen stellen, de klankvoorstelling. Om dit voorstellingsvermogen te ontwikkelen zijn twee zaken belangrijk: het trainen van het **innerlijk gehoor** en het ontwikkelen van een **actieve luisterhouding.**

(Bron: De Vree, Toebosch & Carstens, 2007, blz. 29 - 31)

Het beantwoorden van luistervragen bij luisterfragmenten is een gebruikelijke methode om te werken aan de klankvoorstelling. Zo bestaan er bijvoorbeeld luistervragen die een beroep doen op het innerlijk gehoor: “noem twee verschillen met de melodie die je eerder beluisterde” of “vul de ontbrekende noten in” en luistervragen die gericht zijn op klankkleur, zoals het herkennen van orkestinstrumenten of instrumenten uit landen buiten Europa.

Zie ook de voorbeelden van luistervragen uit de drie muziekmethoden in $1.5.

Veel muziekdocenten stellen tijdens het instuderen van een lied vragen over de beluisterde melodie. Voorbeelden van dit soort vragen zijn: “Wanneer beweegt de melodie zich omhoog?”of “welk deel van het lied wordt sterker gezongen: het couplet of refrein?” De leerlingen moeten gericht luisteren naar bepaalde eigenschappen van een melodie en zich deze melodie opnieuw kunnen voorstellen.

Het leren luisteren naar een korte melodie met als doel deze na te spelen op een instrument is een vergelijkbare opdracht, maar minder gebruikelijk.

Evenals bij het luisteren naar een melodie tijdens het zingen, is het mogelijk om vragen te stellen als: “Wat is de hoogste toon uit de melodie?” of “Kan je de begintoon eens nazingen?”. Een opdracht om zelfstandig uit te werken zou kunnen zijn: “Zoek aan de hand van een gegeven begintoon de melodie eens uit op een instrument.”

Net als bij andere ontwikkelingen speelt ook in geval van het ontwikkelen van de klankvoorstelling **oefening** een belangrijke rol; de klankvoorstelling verbetert zich wanneer leerlingen het **innerlijk gehoor** regelmatig trainen. Dat kan door **actief te luisteren** aan de hand van luisteropdrachten die vragen om handelingen als **naspelen, nazingen, benoemen of verwoorden**.

In de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs en muziekmethoden voor de onderbouw blijft het beantwoorden van luistervragen vaak beperkt tot **benoemen** en **verwoorden** doordat luisteropdrachten samenhangen met ofwel een muziektheoretisch onderwerp ofwel een vorm van notatie.

*** Tussennootje:***

***“Het leren luisteren naar muziek met als doel het te kunnen naspelen of nazingen, vormt een betere basis voor instrumentaal musiceren dan het gebruik van vormen van notatie.”***

Wanneer het gaat om bekend repertoire, bijvoorbeeld popmuziek, kan je beweren dat de leerlingen al een klankvoorstelling hebben opgebouwd en het geen probleem is om bladmuziek uit te delen omdat het ‘gevaar van motorisch spel’ niet op de loer ligt.

Daarentegen is er ook wat voor te zeggen om juist bekend repertoire te gebruiken om leerlingen op gehoor te leren spelen. Vormen van notatie zijn dan niet nodig om de klankvoorstelling te ondersteunen en een bekend motief of bekende melodie kan een geschikt en motiverend uitgangspunt zijn om leerlingen de eigenschappen van klank te laten ontdekken.

**Een voorbeeld van deze werkwijze (2008)** uit een stageles aan een 2e klas Havo/VWO, gevolgd door enkele reacties van leerlingen. De leerlingen spelen regelmatig keyboard aan de hand van traditioneel notenschrift waar zij de notennamen onder noteren. Zij hebben tijdens de voorgaande les het refrein van ‘Sweet Goodbyes’ van Krezip op keyboard afgerond. Tijdens onderstaand lesonderdeel gaan zij voor het eerst een kort motief op gehoor uitzoeken:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Tijd | Fase | Leerstof/leer- en onderwijsactiviteiten | Organisatie/leermiddelen |
| 5 min. | Inl. | Het motief van het nummer ‘In the end’ van Linkin Park 4x op de piano laten horen.  Vervolgens het intro van ‘In the end’ van Linkin Park op Cd laten horen.  Hoe vaak hoor je het motief in de piano voordat de zang begint? (4x) | CD meenemen |
| 15 min. | Kern A | Leerlingen gaan zelf het motief uitzoeken op keyboard of piano aan de hand van de begintoon (Es) + gegeven dat er nog twee zwarte toetsen in horen.  Evt. ook de tweede toon (Bes) geven, de rest van het motief bevindt zich tussen deze twee tonen.  Voor de vakantie is het notenschrift uitgelegd; kunnen leerlingen benoemen welke noten er in het motief voorkomen? (es, bes, ges en f). | 10 min. om motief op te zoeken. Tussendoor op piano nog een aantal keer laten horen.  Het motief in de notenbalk op het bord noteren. |
|  |  |  |  |
| 10  min. | Afsl. | Klassikaal meespelen met het intro + een gedeelte van het lied ‘In the end’ van Linkin Park. Goed luisteren of je eigen spel gelijk loopt met de cd!  Het pianomotief begint al na twee tellen (zet alvast je duim op de Es!), daarna volgt er een kort gedeelte zonder dat motief. Wanneer je piano opnieuw inzet, kan je weer meespelen. | Inzet duidelijk aangeven, ook de 2e keer. Vooraf tellen. |

Enkele reacties van leerlingen op deze opdracht:

“Oh, dus dan kan ik ook de tonen van de rest van het nummer zelf opzoeken?”

“Ik dacht dat het altijd heel ingewikkeld was, zwarte toetsen spelen!”

“Ik ben klaar met Linkin Park en heb ook het begin van een nummer van Eminem gespeeld, wilt u het horen?”

De meeste leerlingen hebben al sinds het eerste leerjaar keyboard gespeeld aan de hand van notenschrift, maar wisten dus niet hoe het instrument precies werkt met betrekking tot het produceren van klank. Pas toen zij het eigen instrumentale spel op een andere manier (luisteren – naspelen – noteren - spelen) konden uitvoeren ‘viel het kwartje’ met betrekking tot de klank van het instrument.

|  |
| --- |
| **Routebeschrijving 4 ‘Live’ voorspelen, naspelen op gehoor en noteren** |
| **Omschrijving:**  Leerlingen zoeken op gehoor een motief of melodie uit en noteren wat zij spelen in traditioneel notenschrift of in een eigen vorm van notatie. |
| **In praktijk:**  Leerlingen zoeken op gehoor een motief/melodie uit op keyboard. Zij beantwoorden de luistervragen en noteren het motief/de melodie. Voorbeeldvragen kunnen zijn:   * Hoe vaak hoor je het motief/de melodie? * Onthoud de hoogste toon en zoek die op op het instrument. Welke notennaam hoort erbij? * Kan je het ritme noteren in halve noten, kwartnoten en achtsten? * Hoeveel zwarte toetsen zitten er in dit motief/deze melodie? Welke notennamen horen bij die toetsen? * Noteer het motief/de melodie in traditioneel notenschrift. * Als je zelf een notatievorm mocht bedenken, hoe zou je het motief/de melodie dan noteren? |

**2.5 Luisteren, notatie en de ontwikkeling van de klankvoorstelling**

Instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen bestaat vaak uit het ontcijferen van bladmuziek of lezen van gitaarakkoorden. Die informatie wordt vervolgens direct (motorisch) omgezet in spel op een instrument. Dat kan leiden tot instrumentaal spel waarbij het **actief luisteren**, trainen van het **innerlijk gehoor** en/of ontwikkelen van **de klankvoorstelling** geen rol speelt.

Deze paragraaf bestaat uit een aantal citaten uit literatuur, interviews en gesprekken over **luisteren, gebruik van notatie** en **de ontwikkeling van de klankvoorstelling** met als doel te ontdekken welke plek het ontwikkelen van de klankvoorstelling zou moeten hebben tijdens muzieklessen.

Hoe denken muziekdocenten en onderzoekers in de muziekeducatie over het belang van deze ontwikkeling en welke rol spelen **luisteren** en **gebruik van** **notatie** daarin?

***Luisteren en de klankvoorstelling:***

Afgaande op de informatie uit hoofdstuk 1 lijkt men het er over eens dat het de voorkeur verdient om in het beginstadium van instrumentaal musicerenaandacht te besteden aan de klank-greep-associatie alvorens over te gaan tot het gebruik van notatie. Aan het feit dat dit in praktijk niet altijd gebeurd, ligt een grote diversiteit aan redenen ten grondslag. Dit blijkt uit o.a. de resultaten van de enquête instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen (blz. 6 & 7), interviews met muziekdocenten (bijlage III) en voorbeeldopdrachten uit muziekmethoden voor de onderbouwklassen ($ 1.5).

**Arnold Jacobs (1915 – 1998)** stond als koperblazer en muziekpedagoog wereldwijd bekend om zijn expertise op het gebied van ademhaling en klank. Zijn studenten, in de meeste gevallen professionals, zochten hem op vanwege zijn benadering en aanwijzingen over de klankvoorstelling tijdens het musiceren, zoals: “Probeer niet goed te leren spelen, probeer goed te klinken” of “Denk niet aan hoe je klinkt, maar hoe je wilt klinken.”

Jacobs wilde studenten bijbrengen dat het ontwikkelen van het muzikaal voorstellingsvermogen allesbepalend is. Een andere manier waarop hij dit stimuleerde was d.m.v. het luisteren naar professionele muzikanten*.* Dit luisteren gebruikte hij dan tijdens de lessen in aanwijzingen als:

“*Speel het zoals [naam muzikant] het zou spelen”.*

Belangrijkste boodschap van Jacobs:

“Als je niet weet hoe iets mooi moet klinken, dan zul je het ook nooit mooi kunnen spelen.”

(Veldkamp, 2006, blz. 2)

Volgens **De Vree, Toebosch en Carstens** (2007)moet het “zelfstandig leren vormen van de klankvoorstelling in alle muzieklessen centraal staan” en kan “in feite niemand iets goed kan spelen, zelfs niet één toon, indien hij zich niet vooraf kan voorstellen hoe dit moet gaan klinken” (blz. 30)

Zij onderstrepen dat het luisteren naar de ander en zelf musiceren voorop moeten staan wanneer het gaat om de ontwikkeling van de klankvoorstelling. Alleen op die manier is het mogelijk om in een later stadium zelf kritisch te luisteren naar het eigen instrumentale spel.

De samenstellers van het **Algemeen Raamleerplan Muziek (2001)** geven het volgende aan over het ontwikkelen van de klankvoorstelling:  
“Klankvoorstellingsvermogen ligt aan de basis van alle musiceeractiviteiten. Met theoretische kennis op basis van klankvoorstelling, en kritisch en creatief luisteren kan de studerende leerling zijn of haar instrumentale- of vocaaltechnische prestaties verbeteren. “

*(Bron: Algemeen Raamleerplan Muziek, 2001, blz. 8 )*

**Paul Timmermans (1978)**, in de jaren ’70 en ’80 werkzaam bij het Centrum voor Muziek en Lemmensinstituut in Leuven, geeft in zijn artikel ‘Didactiek van het Muziekonderwijs’ aan: “Muziekopvoeding is opvoeding tot auditieve waarneming en communicatie. Leerlingen moeten in de eerste plaats kwalitatief gevoeliger worden voor het medium van de klank.”

*(Bron: Timmermans, 1978, blz. 2, $1. Plaatsbepaling)*

***Gebruik van notatie en de klankvoorstelling:***

“Notatie is een hulpmiddel; de vraag is wanneer en in hoeverre dat hulpmiddel ingezet moet worden.”

(Bron: Schippers, 1997, blz.22)

Waarschijnlijk is de manier waarop een muziekdocent omgaat met vormen van notatie van invloed op de ontwikkeling van de klankvoorstelling. Eerder gebruikte literatuur en artikelen worden nu bekeken op beweringen over het gebruik van notatie. Wat zegt men over de effecten van gebruik van notatie in het beginstadium van instrumentaal musiceren?

De Belgische auteurs **Lieven Strobben en Hans van Regenmortel** kwamen eerder aan de orde in hoofdstuk 1 met hun standpunt ten aanzien van het gebruik van notatie tijdens instrumentaal musiceren, maar bieden ook informatie over het effect van gebruik van notatie op de ontwikkeling van de klankvoorstelling:

“Waarom lijkt in een traditionele aanpak het kunnen lezen en schrijven (bedoeld wordt: noteren) van muziek van anderen de aangewezen bezweringsformule om een aanvang te maken met de inwijding in de geheimen van de uitvoeringspraktijk?... Bij veel leerlingen leidt dit vertrekpunt tot een gecompliceerde relatie met muzieknotatie, een onvoldoende ontwikkeld klankbewustzijn en een repertoire dat zich beperkt tot het naspelen van bestaande muziek.” *(Bron: Strobben & Van Regenmortel, 2010, blz. 36)*

**Shinichi Suzuki (1898 – 1998)** ziet het ontwikkelen van de klankvoorstelling als een natuurlijk proces dat in eerste instantie plaatsvindt op basis van imitatie. Het gebruik van bladmuziek komt pas later aan de orde.

**Algemeen Raamleerplan Muziek (2001):**

“Het klankvoorstellingsvermogen wordt primair ontwikkeld middels auditieve leeractiviteiten zoals speeldictee, voor- en nazingen, improviseren, analyseren en noteren, componeren en produceren van muziek. De nadruk ligt dan ook op het zelf doen.”(blz. 8)

In het artikel van Strobben & Van Regenmortel en de Suzuki leermethode maakt men duidelijk onderscheid tussen een fase van leren luisteren naar een instrument zonder notatie en het gebruik van notatie in een latere fase van het instrumentaal musiceren.

Het Algemeen Raamleerplan Muziek gaat wel in op gebruik van notatie, maar daarbij gaat het om het zelf noteren van muziek en niet om het lezen van traditioneel notenschrift of akkoordenschema’s.

Dit ‘zelf noteren’ kwam eerder aan de orde tijdens het gesprek met Yanne de Belder (blz. 17) en in diezelfde paragraaf geeft Thea van der Meer (blz. 17) aan dat zij notatie pas inzet wanneer de leerling begrijpt hoe het instrument werkt en de klank-greep-associatie duidelijk is. Zij merkt daarbij op dat het proces van actief luisteren en naspelen en het leren lezen van notatieprocessen zijn die parallel aan elkaar kunnen verlopen. Het is belangrijk dat de gekozen aanpak aansluit bij de leerling in kwestie.

Dit ‘afstemmen op de leerling’ is makkelijker te realiseren tijdens lessen in klein verband dan tijdens lessen in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs, maar wellicht toch een goed punt om bij stil te staan wanneer het gaat om gebruik van notatie in het beginstadium van instrumentaal musiceren.

**Frits Evelein** en **George Odam** hebben zo hun eigen gedachtegang ten aanzien van de redenen waarom wij zoveel gebruik maken van vormen van notatie. Volgens hen heeft het leren vanuit een theoretische invalshoek of - basis te maken met onze West-Europese (analytische) achtergrond.

**Frits Evelein (2006)** schreef eenartikel over het verwerken van kennis in muzikale leerprocessen dat het belang onderstreept van het leren luisteren naar het eigen spel en dat van anderen alvorens over te gaan tot het gebruik van notatie: ‘Authentiek muziekonderwijs’. Hij maakt daarin verschil tussen ‘ervaringskennis’ en ‘begripskennis’ en geeft in het artikel aan dat muziek een vak is waarbij het opdoen van muzikale ervaringen moet komen vóór het opdoen van abstracte kennis.

“Mijn stelling is dat veel muzikale kennis zich in dit domein van embodied knowledge bevindt. Maar wij, westerse, analytisch ingestelde, mensen, willen alles met ons logisch denken begrijpen. Immers, dan is het pas echt, meetbaar, kloppend en wetenschappelijk. Welnu, het tij is dramatisch aan het keren.”

Evelein wijst op het feit dat de overdracht van zgn. ‘begripskennis’ nog vaak de boventoon voert tijdens muzieklessen en het opdoen van ‘ervaringskennis’ soms onvoldoende aanbod komt. In geval van het vak muziek is het van belang is eens stil te staan bij het feit dat het ervaren voorop moet staan. Hij lanceert in dit artikel de term ‘embodied knowledge’ om aan te geven dat kennis die met lichamelijk handelen of beleven samenhangt ook een vorm van kennisoverdracht is. Volgens Evelein bestaat zelfs het grootste deel van de overdracht van muzikale kennis uit ‘embodied knowledge’. *(Bron: Evelein, 2006, Kunstzone feb./mrt, blz.11)*

**George Odam** zocht naar verbanden tussen de muziekonderwijspraktijk en onderzoek naar de werking van onze hersenen. De resultaten van zijn onderzoek legde hij vast in het boek **‘The Sounding Symbol’ (1995).**

Odam was als hoogleraar muziekeducatie verbonden aan Bath Spa University in het Verenigd Koninkrijk.

In het boek geeft hij aan dat er **drie dynamische houdingen** bestaan: **denken, doen en voelen.** De meeste docenten besteden veel aandacht aan het denken, maar juist het kunstonderwijs kan aandacht besteden aan alle drie de houdingen. Odam wijst erop dat het Westerse muziekonderwijs veel nadruk legt op leren via de linker hersenhelft, de kant van logisch denken. In het beste geval zorgt een docent voor een goede balans tussen de linker- en rechter hersenhelft.

In een voorbeeld beschrijft hij de werking van de rechter hersenhelft en de rol van beweging in het oproepen van zaken uit het geheugen:

“Student candidates in formal harmony examinations could often be observed ‘playing’ on an imaginery keyboard on the exam room desk in order to solve the best part-writing in the set-task, because they had learnt the procedures as movements and overall shapes. Only when they made these movements were they then able to subject them to cognitive analysis. Since the right brain does not respond to analysis, indeed does not recognize it, it stores shapes en procedures in their entirety. Such students had learnt to create an aural perception of appropriate sounds internally through movement.” *(Bron: Odam, 1995, blz. 36)*

Het citaat geeft aan dat er een verbinding bestaat tussen de motoriek en het ‘innerlijk horen’. Dit kwam eerder aan bod in de vorm van de **klank-greep-associatie** en zou betekenen dat het loskoppelen van klank en motoriek niet leidt tot het ontwikkelen van de klankvoorstelling. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer een muziekdocent overgaat tot gebruik van notatie zonder aandacht te besteden aan de klank van een instrument tijdens het spelen.

Uitgaande van de drie dynamische houdingen die Odam aangeeft, zou een muziekdocent altijd gebruik moeten maken van de combinatie: denken, doen en voelen.

*** Tussennootje*** ***:***

***“Instrumentaal musiceren op basis van notatie zonder aandacht voor de klank-greep-associatie is een incomplete manier van werken. ”***

|  |
| --- |
| **Routebeschrijving 5A**  **‘Live’ of via een filmpje voorspelen ten behoeve van de klank-greep-associatie** |
| **Omschrijving:**  Voor een goede verwerking van de beluisterde klanken, is het nodig aandacht te besteden aan de klank-greep-associatie. De verbinding tussen motoriek en klank zichtbaar maken (bijv. spelende handen), vormt een belangrijk aspect in de ontwikkeling van de klankvoorstelling.  Hoe kan je als muziekdocent meer aandacht besteden aan dit fysieke aspect van het instrumentaal musiceren? |
| **In praktijk:**  De muziekdocent speelt een motief of melodie voor en de leerlingen kijken (in groepen) mee hoe dit verloopt. Het imiteren van de motoriek van de muziekdocent kan voor sommige leerlingen dé manier zijn om een motief of melodie na te spelen. Muziekmethode BeatsNbits biedt leerlingen de mogelijkheid om filmpjes te bekijken van voorgespeelde musiceerpartijen en Youtube staat vol met ‘Tutorials’ (instructiefilmpjes) voor gitaar en piano.  Mogelijke opdrachten of vragen voor keyboard (‘live’ voorspelen of op een filmpje):   * Beweegt de hand zich tijdens het voorspelen over het toetsenbord of blijft zij min of meer op dezelfde plaats? * Kijk goed naar de hand die voorspeelt. Welke vinger speelt de laagste toon van het motief/de melodie en welke vinger de hoogte toon? * Welke vingers gebruik je allemaal tijdens het spelen van dit motief/deze melodie? * Speel het motief of de melodie eens precies zo na als je hebt gezien en gehoord. Klinkt dat wat je speelt precies hetzelfde als het voorgespeelde motief of de voorgespeelde melodie?   Mogelijke opdrachten of vragen voor gitaar (‘live’ voorspelen of op een filmpje):   * Welke hand zorgt voor de akkoordgrepen? * Kijk goed naar de hand die de akkoordgrepen pakt. Kan je die greep/grepen nadoen op gitaar? * Op welke tel(len) in de maat slaat de rechterhand het akkoord aan? * Na hoeveel tellen wisselt het akkoord. Oefen dit zelf ook op die manier en luister of de akkoorden hetzelfde klinken als de voorgespeelde akkoorden. * Speel de akkoorden, incl. eventuele wisselingen, precies na zoals je hebt gezien en gehoord. |

**2.6 Samenvatting**

De klankvoorstelling mag dan wel ontwikkeld zijn door het luisteren naar muziek en (hopelijk!) zingen op de basisschool, maar dat wil nog niet zeggen dat leerlingen in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs automatisch luisteren naar de klank van hun eigen instrumentale spel. Het is dus belangrijk om in het beginstadium van instrumentaal musiceren veel aandacht te besteden aan auditieve leeractiviteiten in samenhang met het instrumentaal musiceren.

Auteurs van literatuur en artikelen over muziekeducatie, maar ook muziekdocenten geven aan dat het gebruik van notatie pas aan de orde kan komen wanneer een leerling zich bewust is van de klank van het instrument in combinatie met het motorisch handelen; de klank-greep-associatie.

Gebruik van notatie tijdens het beginstadium van instrumentaal musiceren zonder aandacht voor het luisteren naar een instrument kan ertoe leiden dat het instrumentaal musiceren een motorisch proces wordt, nl. het indrukken van de juiste toetsen aan de hand van notennamen of het notenschrift.

Uit hoofdstuk 2 wordt duidelijk dat **actief luisteren** tijdens instrumentaal musiceren en het trainen van het **innerlijk gehoor** belangrijke schakels vormen in het ontwikkelen van de klankvoorstelling. Veel onderzoekers en muziekdocenten op het belang van deze ontwikkeling, die centraal zou moeten staan tijdens de muzieklessen.

Of alle muziekdocenten in praktijk het gebruik van notatie altijd laat voorafgaan door auditieve oefeningen blijft de vraag. Onderzoekers als George Odam en Wayne Bowman zoeken naar een reden voor het belang dat men in West-Europa hecht aan het gebruik van notatie. Zij geven aan dat onze West-Europese, wetenschappelijke achtergrond ertoe leidt dat wij alle schoolvakken op een analytische manier benaderen, maar dat dit in geval van het vak muziek wellicht niet de aangewezen weg is.

Routebeschrijvingen 3A, 4 en 5A zijn bedoeld ter aanvulling op de huidige werkwijzen. Zij bieden concrete voorbeelden van werkwijzen die mogelijk bruikbaar zijn tijdens muzieklessen in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs:

* Het nazingen van een melodie als tussenstap naar instrumentaal spel
* Het naspelen en vervolgens noteren van een aantal tonen, motief of melodie
* Aandacht geven aan de klank-greep-associatie tijdens instrumentaal spel

**H. 3 Luisteren en gebruik van notatie in niet-westerse muziektradities**

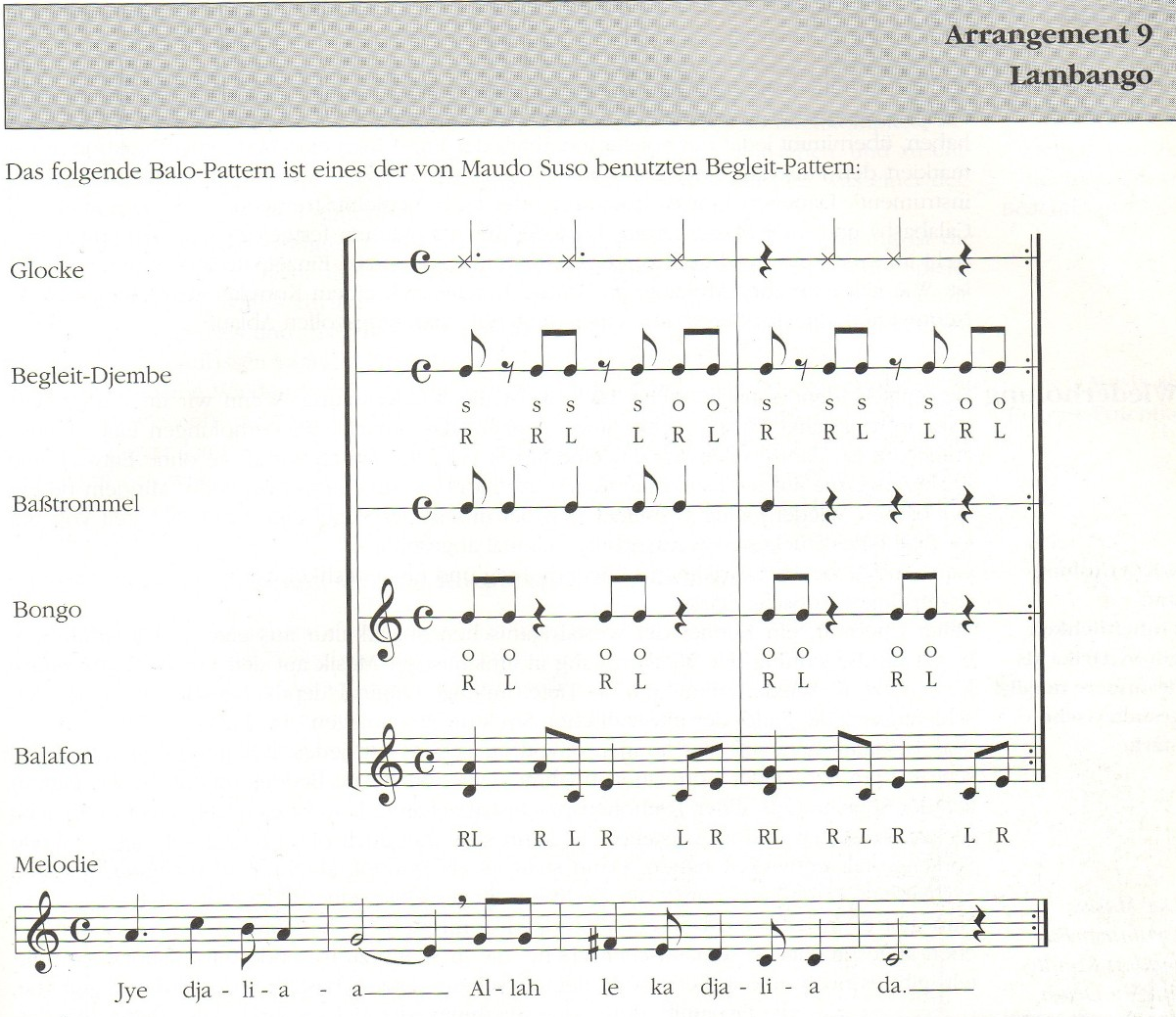
**3.1 Inleiding**

De keuze voor niet-westerse muziektradities is deels gebaseerd op de opvattingen van Frits Evelein, George Odam en Wayne Bowman over de benadering van muziek in West-Europa, maar ook op de informatie betreffende het luisteren naar eigen zang of instrumentaal spel en gebruik van notatie die werd opgedaan tijdens de gesprekken met Yanne de Belder en Rosemary de Souza.

Dat er binnen de grenzen van West-Europa muziektradities te vinden zijn die zich voornamelijk baseren op de orale traditie, moge duidelijk zijn. Deze muziektradities worden in dit hoofdstuk niet genoemd, maar dat impliceert niet dat zij geen waardevolle informatie bevatten over **luisteren** en **gebruik van** **notatie** tijdens het instrumentaal musiceren.

De plaats die muziek inneemt binnen niet-westerse culturen verschilt in zodanige mate van de plaats die zij in de West-Europese cultuur kent dat er mogelijk totaal andere werkwijzen aan het licht komen. Wat daarnaast een interessant gegeven is, is dat muziekdocenten en auteurs van muziekmethoden wel gebruik maken van materiaal uit niet-westerse muziektradities, maar dit materiaal in veel gevallen noteren in traditioneel notenschrift.

Een voorbeeld daarvan is het boek *Musik in Schwarzafrika* van Volker Schütz (1992). Net als George Odam, Yanne de Belder, Rosemary de Souza, Frits Evelein en Wayne Bowman, geeft hij aan dat de westerse, wetenschappelijke kijk op muziek niet toereikend is wanneer het aankomt op het volledig waarnemen van Afrikaanse muziek. Toch doet hij een poging om Afrikaanse muziek te noteren in traditioneel notenschrift:



*N.B. Schütz biedt in zijn boek regelmatig meerdere interpretaties van een ritme aan, bijv. een West-Europese versie en een West-Afrikaanse versie. Hij is zich bewust van het feit dat Afrikaanse muziek zich niet laat ‘vangen’ in ons traditioneel notenschrift en noteert boven het muziekstuk dat het gaat om een eigen arrangement c.q. interpretatie van een Afrikaanse traditional.*

Uit voorgaande hoofdstukken blijkt dat het belangrijk is om tijdens het beginstadium van instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen aandacht te besteden aan de **klank-greep-associatie**: een leerling leert verband te leggen tussen motoriek en klank waardoor het mogelijk wordt om bewust te **luisteren** tijdens het instrumentaal musiceren.

Daarom is er in dit hoofdstuk aandacht voor de culturele verschillen in muzikale overdracht, maar ook voor het zoeken naar didactische vormen uit niet-westerse muziektradities; hoe draagt men de muziek over tijdens het instrumentaal musiceren?

Meer specifiek: hoe gaat men om met **luisteren** en **gebruik van** **notatie** tijdens het instrumentaal musiceren?

**3.2 Niet-westerse muziektradities: een andere wereld**

In de niet-westerse culturen neemt muziek vaak een heel andere plaats in dan in onze Westerse samenleving. Om de keuze voor niet-westerse muziektradities te onderbouwen en mogelijke vooroordelen weg te nemen, zijn in deze paragraaf een aantal citaten van onderzoekers opgenomen, geïllustreerd door een aantal ervaringen uit de niet-westerse muziekonderwijspraktijk. Deze citaten en ervaringen tonen aan dat er weliswaar grote verschillen bestaan tussen westerse en niet-westerse werkwijzen tijdens instrumentaal musiceren, maar het zeer de moeite waard is om eens een aantal niet-westerse werkwijzen eens nader te bekijken.

Het proces van overdragen van de muzikale cultuur verloopt in niet-westerse tradities anders dan in veel westerse muziektradities en kent haar eigen plek binnen de sociale structuur. Stapsgewijs doceren komt weinig niet voor en men geeft de muzikale cultuur vaak door via het herhaaldelijk voorspelen van muziekstukken waarbij de leerling goed luistert, kijkt en zelf ‘een ingang’ zoekt om het muziekstuk na te leren spelen in al haar facetten.

Etnomusicoloog **John Blacking** (1928 – 1990) was hoogleraar sociale antropologie aan de ‘Queen’s University of Belfast’ van 1970 tot 1990. Hij deed jarenlang onderzoek naar de Afrikaanse cultuur van muziek en dans en raakte gefascineerd door de invloed die muzikale en sociale structuren op elkaar uitoefenen. Daarvan getuigt het volgende citaat:

“The function of music is to enhance in some way by the quality of individual experience and human relationships; its structures are reflections of patterns of human relations, and the value of a piece of music as music is inseparable from its value as an expression of human experience.” *(Bron: Agawu, 1996, blz. 3)*

Blacking bekeek de relatie tussen sociale en muzikale structuren vanuit diverse invalshoeken en vond dat er, gebaseerd op veldwerk, voldoende voorbeelden te noemen waren om bovenstaande bewering te onderbouwen. Vanuit deze bewering rekende John Blacking tevens af met het ‘vooroordeel’ dat er aan orale muziektradities geen duidelijke structuur ten grondslag zou liggen ten aanzien van uitvoering en overdracht. Hij vond dat er geen enkele reden bestaat om aan te nemen dat de West-Europese muziekcultuur een meer ontwikkelde vorm van uitvoeren of betere vormen van overdracht van muziek kent dan niet-westerse muziektradities.

Dit onderstreept hij in het boek ‘Music, Culture and Experience’ (1995), dat bestaat uit acht essays van zijn hand en waarin hij te kennen geeft:

“De westerse cultuur kent een elitaire betekenis toe aan muziek. In andere culturen is het de gewoonste zaak van de wereld om te dansen, zingen en musiceren en zelfs je plicht om kennis daaromtrent met anderen te delen.”

*(Bron: www.muziekdidactiek.nl)*

Een vergelijkbare opvatting kwam eerder naar voren in hoofdstuk 1 op blz. 19. In het artikel ‘De partituur als muur’ doen **Strobben & Van Regenmortel (2005)** hun beklag over het feit dat een leerling pas toegang krijgt tot het muziekonderwijs na een jaar noten leren lezen zonder hun favoriete instrument ooit aan te raken.

Volgens **George Odam (1995)** nemen boeken een dominante rol in als middel om te leren in de westerse cultuur en heeft dat een negatief effect op het muziekonderwijs. Hij geeft drie criteria om te komen tot een evenwichtige basis ten aanzien van musiceren:

1. Een enorme hoeveelheid muzikale prikkels in je opnemen
2. Wat je hoort is leidend voor het muzikaal handelen
3. Laat je tijdens het (re)produceren van muziek leiden door zintuigen, met name het gehoor, in combinatie met motoriek

Vervolgens geeft hij aan dat het leren bespelen van instrumenten op gehoor in onze cultuur wel voorkomt in de vorm van bijvoorbeeld violisten in een folkmuziekgroep of bassisten, drummers en gitaristen, maar wij vaak het noteren van muziek toch blijven beschouwen als een groot goed. Pas wanneer je dat kunt, bent je een waar musicus. *(Bron: Odam, 1995, blz. 25)*

In zijn boek **‘The Souding Symbol’ (1995)** komt Odam tot de volgende uitspraak over de invloed die niet-westerse muziektradities kunnen hebben op West-Europees instrumentaal onderwijs:

“… we must also be open to highly successful and centuries-old teaching and learning traditions of musicians of cultures all over the world.” (*Bron: Odam, 1995, blz. 103)*

**De Belder** (2002) geeft aan dat er een enorm cultuurverschil bestaat tussen de zgn. natuurvolkeren en de westerse cultuur. Volgens hem heeft dit een behoorlijke weerslag op de manier waarop Europeanen omgaan met muziek maken. De Belder is niet op zoek naar wat de westerse muziektradities kunnen toevoegen aan niet-westerse muziektradities, maar benoemt vooral eigenschappen die Europeanen zijn kwijtgeraakt en van groot belang zijn tijdens het leren musiceren.

Over natuurvolkeren als de Aboriginals in Australië, de Papoea in Nieuw-Guinea maar ook de Inuit in Noord-Amerika en Indianen in Noord- en Zuid-Amerika, schrijft hij:

“De kinderen uit die culturen doen niets liever dan de ‘juiste’ dingen, die zij de volwassenen rondom hen zien doen, te imiteren. De volwassenen beperken hun tussenkomst tot het belonen van dit geïmiteerde gedrag door het tonen van appreciatie. Men maakt er gebruik van de natuurlijke neiging tot imitatie na observatie die de mens, net als alle andere dieren, bezit.”

Vervolgens geeft hij aan dat veel Europeanen hun vermogen tot observeren en imiteren kwijtraken tijdens hun opvoeding en dit van invloed is op de manier waarop we omgaan met het overdragen van muziek:

“Ons wordt geleerd dat na-apen onbeleefd is en tegen de tijd dat we dat geloven, kunnen we wel lezen en schrijven, maar zijn we meteen onze vaardigheid om te observeren kwijtgespeeld. Dat is dan weer nodig om te kunnen meedraaien in een schoolsysteem waar we niet mogen doen wat de leerkracht doet, maar wat hij zegt. En waar we kennis vergaren, niet door de wereld in te trekken, maar door erover te lezen. Ook ons muziekonderwijs is op die manier ingericht. Er is zelfs speciaal met dat doel een ingewikkeld notenschrift ontwikkeld. Een techniek aanleren op het gezicht, of een melodie naspelen op het gehoor, zijn zaken die weinigen onder ons nog kunnen.”

*(Bron: De Belder, 2002, www.basboot.be)*

Een ‘bruggenbouwer’ tussen de westerse en niet-westerse muziektradities is **Huib Schippers.** Hij was de drijvende kracht achter het oprichten van o.a. de ‘Amsterdam World Music School’ en het ‘World Music & Dance Centre’ in Rotterdam en verantwoordelijk voor talloze onderzoeken op gebied van muziekoverdracht in niet-westerse culturen.

Schippers **publiceerden boeken, essays en artikelen over muziekeducatie en cultuurverschillen in de overdracht van muzikale kennis. Daarbij baseert hij zich niet enkel op onderzoekgegevens, maar ook op eigen ervaringen in het muziekonderwijs. Schippers groeide op in de West-Europese samenleving, maar specialiseerde zich in Indiase muziek en is een zeer ervaren sitarspeler.** Tegenwoordig is hij hoogleraar aan het ‘Queensland Conservatorium’ van ‘Griffith University’ in Australië en directeur van het gelijknamige onderzoekcentrum.

Evenals George Odam geeft Schippers aan dat er veel te leren valt van de muzikale overdracht in niet-westerse muziektradities. Volgens hem is het niet mogelijk te beweren dat westerse vormen van muziekoverdracht beter zijn ontwikkeld dan niet-westerse vormen. Zijn kritiek op veel publicaties over muziekoverdracht in niet-westerse culturen is dat men daarin vanuit een westerse ‘kijk op de zaak’ een oordeel velt over de niet-westerse werkwijzen. Hij doet daarover de volgende uitspraak:

“In feite blijkt … dat er geen aanwijzingen zijn voor een evolutionair model van ‘primitieve’ vormen van wereldmuziekoverdracht naar ‘verfijnde’ westerse.” *(Bron: Schippers, 2004, blz. 81).*

In een lezing gaat Schippers in op zijn essay ‘Blame it on the Germans’ en geeft een aantal voorbeelden van diepgewortelde ‘waarheden’ over muziekonderwijs, vooral ontstaan uit de Duitse muziektraditie, die de grondslag vormen voor vrijwel alle conservatoria ter wereld. Schippers benoemt aannames als: “An analytical approach is the key to learning”of **“**Notation is superior to aural teaching”, waarmee hij o.a. wil aangeven dat men er in het westerse muziekonderwijs vaak vanuit gaat dat er een bepaalde procedure bestaat om een goed musicus te worden en dat dit een (vals) gevoel van zekerheid en voorspelbaarheid biedt.

*(Bron: Schippers, 2006, www29.griffith.edu.au/radioimersd)*

**De niet-westerse muziekpraktijk – een impressie aan ervaringen:**

**Rosemary de Souza** geeft tijdens een gesprek aan dat zij tijdens haar opleiding tot docent muziek regelmatig problemen ondervond in het noteren van dat wat zij zich in klank kon voorstellen. Vanuit haar Afrikaanse muzikale opvoeding die vooral uit luisteren bestond, had zij een goed ontwikkelde klankvoorstelling en zij kwam pas op latere leeftijd in aanraking met het traditioneel notenschrift. Zij geeft aan er nog altijd de voorkeur aan te geven om een lied op gehoor in te studeren. Eventueel in samenspel met bewegingen, maar in eerste instantie zonder bladmuziek zodat mensen min of meer gedwongen zijn te luisteren.

Of zij de bladmuziek en/of teksten al dan niet uitdeelt, is per groep verschillend. Als De Souza inschat dat ‘de bladmuziek of teksten op papier een obstakel gaan vormen, mag de groep blijven luisteren tot zij het hele lied kennen. *(Bron: interview Rosemary de Souza, d.d. 10-12-2011)*

*** Tussennootje:***

***“Wellicht ondervinden muziekdocenten met een achtergrond in de West-Europese klassieke traditie problemen in het onthouden van klanken zonder notatie?”***

**Huib Schippers** vertelt in een lezing over de dag waarop hij voor het eerst in aanraking kwam met de Indiase muziektraditie (1975). Hij kwam in een onderwijssituatie terecht waarin de leraar speelde en de leerlingen hem zo goed mogelijk imiteerden. Zelf opgegroeid in de westerse cultuur ondervond Schipper dat de leraar erg weinig structuur aanbracht in de manier waarop hij de muziek doceerde en dat elke poging van hemzelf om de muziek te analyseren strandde.

Het fascineerde Schippers dat de leraar een muziekstuk in zijn geheel bleef herhalen en de leerling zelf moest ‘uitvinden’ hoe hij of zij het beste te werk kon gaan. In eerste instantie dacht hij dat men in India niet had geleerd muziek per deel in te studeren, maar kwam later tot de conclusie dat de westerse cultuur wellicht ver verwijderd was geraakt van een meer ‘holistische’ benadering op basis van imitatie en herhaling en zich teveel richtte op het analyseren en begrijpen van muziek. *(Bron: www29.griffith.edu.au, Schippers, 2006)*

**Yanne de Belder** geeft aan dat men ook in de West-Afrikaanse traditie uitgaat van het muziekstuk als geheel en het aan de leerling is om heel goed te luisteren en observeren wat de leraar doet. Zowel Schippers als De Belder wijzen op het grote cultuurverschillen in de omgang met het verschijnsel ‘tijd’ en op het feit dat in veel culturen een procedure als stapsgewijs doceren totaal niet voorkomt.

**De Belder** (2002) geeft in het artikel aan dat Europeanen misschien weinig mogelijkheden zien om aspecten van de Afrikaanse muzikale overdracht over te nemen, maar dit andersom wel gebeurt:

“… mijn meester Mamady Keita heeft herhaaldelijk gezegd dat hij voor het voortbestaan van de traditie meer vertrouwen heeft in Europeanen die hij een degelijke opleiding gegeven heeft, dan in de jongeren van Conakry die vaak wel snel en virtuoos spelen, maar zich op los zand bevinden omdat ze de traditie niet kennen en het vaak enkel voor de poen doen.”

West-Afrikaanse meesters die werkzaam zijn in West-Europa en in aanraking komen met de West-Europese werkwijze om het leerproces meer stapsgewijs aan te pakken, nemen soms aspecten over uit de West-Europese didactiek.

Over **luisteren** en **gebruik van** **notatie** in de Afrikaanse muziektraditie schrijft hij het volgende:

“In het geval van Afrikaanse muziek kunnen wij niet uitgaan van wat genoteerd en geregistreerd werd. Ten eerste omdat de Afrikaanse cultuur een orale (mondelinge) cultuur is en ten tweede omdat de kolonisatoren geen interesse hadden in de zwarte cultuur (als ze al geloofden dat er zoiets bestond...) en het dus niet nodig vonden er veel van te registreren. Maar ook omdat de Afrikaanse muziek, gegroeid in de orale cultuur, zich moeilijk leent tot registratie en notatie. Het is immers een soort muziek die nooit stilstaat, voortdurend in ontwikkeling is, die constant varieert en veel ruimte voor improvisatie laat. Bovendien bezitten veel Afrikaanse ritmes een speciale feeling die moeilijk of onmogelijk in schrift om te zetten is. Er rest ons dus geen andere keuze dan ons een leermeester(es) te kiezen, d.w.z. iemand die na een langdurige scholing en training ingewijd is in de geheimen van het instrument. Zo iemand kan je leren luisteren (naar de polyritmiek, de klanken, de feeling), kan je de juiste technieken aanleren (houding, positie, beweging van de handen) en aan de hand van traditionele begeleidings- en soloritmen een aantal ritmische figuren en frasen aanreiken. Dit moet je zeker niet beschouwen als aanzetten tot na-aperij. Integendeel, het is juist een eeuwenlange Afrikaanse traditie dat elk voor zich een persoonlijke, eigentijdse interpretatie moet zoeken van dat wat hij geleerd heeft.” *(Bron: De Belder, 2000, www.basboot.be)*

***Beschrijving van een lessituatie in China:***

Huib Schippers (2004): “Dit is een typische beschrijving van wat ik ‘holistisch leren’ zou willen noemen. Het gebeurt in veel culturen en schept de mogelijkheid om ongrijpbare aspecten als een natuurlijk onderdeel van muziek over te dragen.”

Over haar qin-lerares Tsar Teh-Yun schrijft Bell Yung (2002):

“In het onderwijzen past zij de methode toe van unisono spelen met haar studenten en dit is de enige manier gebleken voor ons om haar muzikaliteit te vatten. De reden is dat haar ritmische interpretatie van een stuk bijna nooit een eenvoudig metrisch patroon volgt; het ritme lijkt te verschuiven en onnavolgbaar te zijn. Sommige aspecten van haar spel zouden zeker nooit in muzieknotatie gevangen kunnen worden. Zelfs meerdere malen luisteren naar een opname onthult niet het geheim van uitzonderlijk ongrijpbare passages. Maar door herhaaldelijk met haar unisono te spelen, konden geduldige en opmerkzame studenten zich uiteindelijk de ritmische nuances eigen maken, zonder zich zelfs te realiseren hoe zij het deden.”

*(Bron: Schippers, 2004, blz. 48 - 49)*

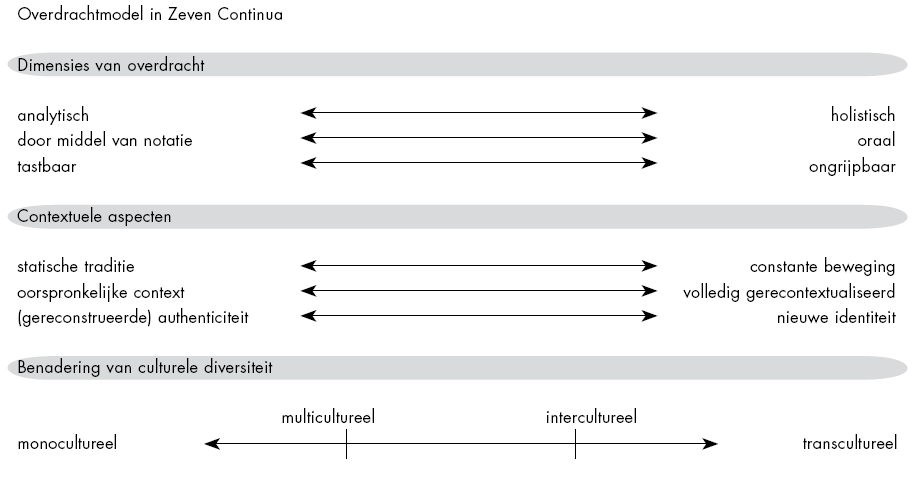
Bovenstaande ‘impressie aan ervaringen’ biedt een aantal kenmerken van muzikale overdracht:

* De docent/meester speelt voor, de leerlingen spelen zo goed mogelijk na of mee. Men beschouwt het als een vast gegeven dat er zaken in het instrumentaal musiceren zijn die je niet kunt noteren, maar alleen op gehoor kunt overnemen van een docent of meester.
* Het benaderen van muziek als ‘geheel van klanken’ (holistisch) en veelvuldig herhalen van dit geheel zodat leerlingen alle facetten van het spel in zich op kunnen nemen.
* De houding van de leerling bestaat uit actief luisteren, goed kijken, naspelen. In veel gevallen is er nauwelijks sprake van verbale communicatie en vindt de overdracht plaats via ‘muzikale communicatie’.
* Het op schrift stellen of gebruik maken van een schriftelijk versie van de muziek is niet of nauwelijks aan de orde.

**3.3 Kenmerken van instrumentaal musiceren in niet-westerse muziektradities**

Om de kenmerken uit paragraaf 3.2 verder te onderbouwen, zijn in deze paragraaf twee overdrachtsmodellen opgenomen. Naar aanleiding van praktijkonderzoek hebben Schippers en Schreuder daarin kenmerken van de muzikale overdracht in diverse culturen vastgelegd.

**Huib Schippers (2004)** ontwikkelde een overdrachtsmodel om de kenmerken van zowel de westerse als niet-westerse muziekoverdracht vast te leggen. Dit model geeft aan dat er keuzemogelijkheden zijn ten aanzien van overdracht, context en culturele diversiteit.



***Fig. 2*** *Overdrachtsmodel in zeven continua (Bron: Schippers, 2004, blz. 69)*

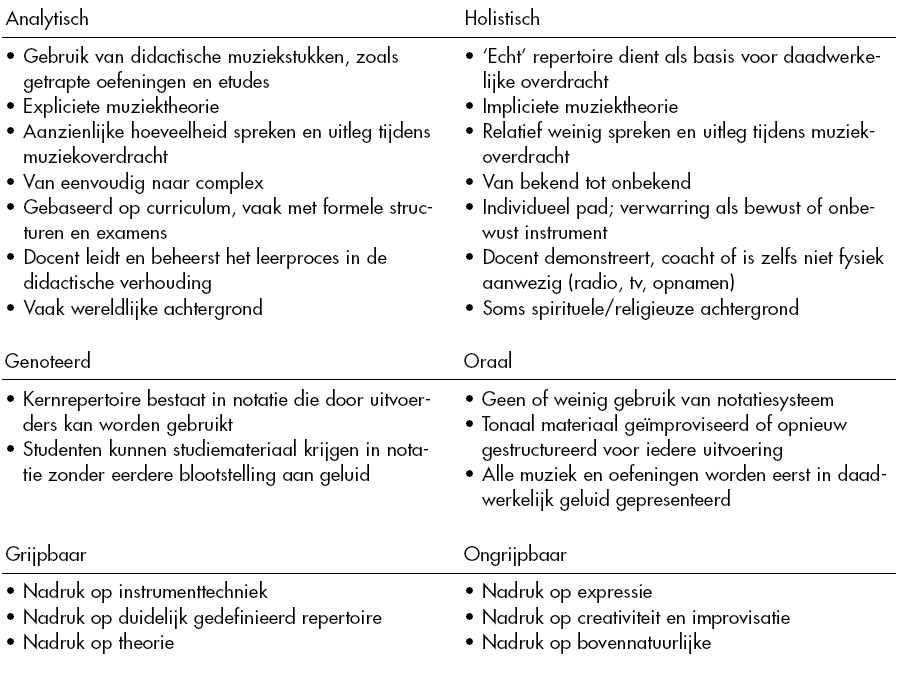
Zes jaar later (2010) publiceert Schippers het boek ‘Facing the music’ waarin hij het overdrachtsmodel uit 2004 verder uitwerkt. Een blok ‘Dimensions of Interaction’ wordt aan het model toegevoegd waardoor er vijf continua bijkomen en het model nu de naam ‘Twelve-Continuum Transmission Framework’ (TCTF) draagt.

Het blok ‘Modes of Transmission’ (Dimensies van overdracht) blijft onderdeel uitmaken van het model en ziet er als volgt uit:

|  |
| --- |
| Modes of Transmission |
| atomistic/analytic  holistic  notation-based  aural  tangible  intangible |

*(Bron: Schippers, 2010, blz. 124)*

Aan de hand van onderzoek en praktijkervaringen van muziekdocenten heeft Schippers zijn overdrachtsmodel uitgewerkt in indicatoren. Met betrekking tot de onderdelen **luisteren** en **gebruik van** **notatie** tijdens instrumentaal spelis het vooral interessant om de indicatoren van het blok ‘Modes of Transmission’ eens nader te bekijken. De indicatoren beschrijft Schippers (2004) als volgt:



***Fig. 3*** *Indicatoren ‘dimensies van overdracht’ (Bron: Schippers, 2004, Blz. 70)*

De linkerkant van het model staat voor de formele vorm van leren, binnen een instituut. De rechterkant staat voor informeel leren, binnen een sociale context.

Je kunt ook stellen dat aan de linkerkant van het model vooral termen staan die we als ‘westers’ zouden classificeren en aan de rechterkant van het model termen staan die de ‘niet-westerse’ cultuur vertegenwoordigen.

 ***Tussennootje:***

**“Naast het gebruik van notatie bestaat er een ‘zee aan mogelijkheden’ voor muziekdocenten om de essentie van instrumentaal musiceren over te dragen op hun leerlingen.”**

**Veel indicatoren, vanaf nu kenmerken genoemd, die beschreven staan onder de kopjes ‘analytisch’, ‘genoteerd’ en ‘grijpbaar’ aan de linkerkant van het model, kwamen eerder naar voren in hoofdstuk 1 en 2.**

**Een aantal voorbeelden:**

1. **Expliciete muziektheorie: de combinatie instrumentaal musiceren – muziektheorie komt geregeld terug in de resultaten van de enquête ‘instrumentaal musiceren’, de opdrachten in muziekmethoden en tijdens interviews met muziekdocenten (Hfd.1).**
2. **Eenvoudig naar complex: zie bijvoorbeeld het musiceermateriaal voor leerjaar 1 uit de muziekmethode BeatsNbits (blz. 13), dat bestaat uit de drie tonen die leerlingen op dat moment kennen (G-A-B).**
3. **Studenten kunnen studiemateriaal krijgen in notatie zonder eerdere blootstelling aan geluid: dat dit voorkomt, blijkt ook uit de enquête ‘instrumentaal musiceren’ waarin de meeste muziekdocenten aangeven dat het instrumentaal musiceren altijd plaatsvindt op basis van akkoordenschema’s of bladmuziek.**
4. **Nadruk op duidelijk gedefinieerd repertoire: ten aanzien van het gebruik van bekend of onbekend repertoire voor het lesonderdeel instrumentaal musiceren, bestaan er grote verschillen tussen muziekmethoden en muziekdocenten. In muziekmethoden kiezen auteurs geregeld voor onbekend musiceermateriaal. Een nadeel daarvan kan zijn dat leerlingen minder intrinsiek gemotiveerd zijn om deze muziek te leren spelen.**

**In praktijk kiezen veel muziekdocenten ervoor gebruik te maken van populaire nummers om leerlingen te motiveren en aan te sluiten bij hun belevingswereld tijdens het instrumentaal musiceren. Nadeel daarvan kan zijn dat de manier waarop het repertoire gespeeld moet worden al volledig vastligt.**

**Een aantal kenmerken *(Schippers: ‘indicatoren’)* die aan de rechterkant beschreven staan onder de kopjes ‘holistisch’, ‘oraal’ en ‘ongrijpbaar’, kwamen eerder aan de orde naar aanleiding van de praktijkervaringen op blz. 31 en 32:**

1. **Individueel pad; verwarring als bewust of onbewust instrument: zoals beschreven in de voorbeelden van lessituaties in China, India en Afrika, gaat de meester of docent uit van het veelvuldig herhalen van een muziekstuk als geheel. Leerlingen moeten zelf ‘een ingang’ zoeken en gaan daarmee een individueel leerproces aan.**
2. **Relatief weinig spreken en uitleg tijdens de muziekoverdracht: de houding van de leerlingen bestaat uit kijken, actief luisteren en naspelen. Verbale communicatie is nauwelijks nodig en blijft beperkt tot aanwijzingen over het instrumentaal musiceren.**
3. **Alle muziek en oefeningen worden eerst in daadwerkelijk geluid gepresenteerd: dit wil zeggen dat men niet overgaat tot gebruik van vormen van notatie (als dat al gebeurt!) voordat een leerling heeft kunnen zien en horen hoe een meester of docent een muziekstuk of oefening speelt.**
4. **Nadruk op expressie en Nadruk op creativiteit en improvisatie: vanuit het zeer precies naspelen van de meester of docent een ‘eigen geluid’ ontwikkelen. Daarnaast is het in veel niet-westerse tradities gebruikelijk om te improviseren bij bijv. een dansvoorstelling of theaterstuk.**

**Niet alle kenmerken lijken even goed toepasbaar tijdens muzieklessen in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs, maar zij kunnen in elk geval bijdragen tot de bewustwording dat er talloze andere mogelijkheden zijn om een popnummer of speelstuk te benaderen dan slechts het werken vanuit notatie.**

**Een ander model van muzikale overdrachtsvormen is afkomstig van Adri Schreuder** (2008), musicoloog en etnomusicoloog en lid van de kenniskring lectoraat Kunst- en cultuureducatie.

Schreuder deed praktijkonderzoek naar het multiculturele profiel van twee muziekscholen in Amsterdam en kwam tot een schema van **‘Cultuurbepaalde muzikale overdrachtssituaties’ (blz. 35).** Dit schematoont aan dat de overdracht van muziek per cultuur enorm verschilt en ook de muzikale achtergrond van de muziekdocent en de context waarbinnen de lessen plaatsvinden een rol spelen.

** Fig. 4** ***Cultuurbepaalde muzikale overdrachtssituaties (Bron: Schreuder, 2008, Multiculturele variaties, blz.85)***

Evenals bij het overdrachtsmodel van Schippers (2004), is er een aantal kenmerken van niet-westerse muziektradities te noemen die mogelijk bruikbaar zijn in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs:

1. Docenten die muziek doceren uit niet-westerse culturen bepalen zelf de wijze waarop zij het instrumentaal musiceren op de leerling(en) overdragen en hanteren geen schriftelijk methode.
2. De docent vervult een spilfunctie in de overdracht tijdens het instrumentaal musiceren: hij of zij is degene die de muziek en haar context kent, muziekstukken bij herhaling voorspeelt en het leerproces afstemt op de leerling(en).
3. In de Surinaams-Hindoestaanse en de Turkse muzikale overdrachtssituatie maakt het zingen expliciet onderdeel uit van de instrumentale muzieklessen. Soms is de zang onderdeel van het samenspel als op zichzelf staande zangpartij, maar het zingen kan ook een hulpmiddel zijn om te komen tot een betere ‘klank-greep- associatie’. Zingen in combinatie met instrumentaal spel kwam eerder ter sprake tijdens interviews met Yanne de Belder en Thea van der Meer (blz. 17). Het kan dienen ter ondersteuning van de klankvoorstelling of als hulpmiddel om een melodie of ritme te onthouden.
4. In de Afrikaanse traditie maakt men op geen enkel moment in het leerproces gebruik van notatie. Veelvuldig herhalen en meespelen met de meester moeten ervoor zorgen dat leerlingen de ritmes kunnen overnemen en zelfstandig kunnen spelen.

Uiteraard zijn er ook overeenkomsten te benoemen tussen westerse en niet-westerse werkwijzen en beïnvloeden zij elkaar. Voorbeelden daarvan zijn te vinden bij **‘Surinaams-Hindoestaanse muzikale overdrachtssituatie’:**

Onder ‘methodische inbreng docenten’ is er sprake van het methodisch ordenen van eenvoudig naar ingewikkeld.

De vraag is of dit traditioneel gezien ook zo is, gezien de praktijkbeschrijving van Huib Schippers op blz.31.

Ook is er bij de **westerse muzikale overdrachtssituatie**, onder het kopje ‘muzikale inbreng leerlingen’ sprake van het maken van transcripties en begeleidingen voor Surinaamse en Ghanese kerkdiensten. In dit geval gaat het om het noteren van muziek die van oorsprong oraal werd overgedragen.

Een aantal kenmerken komt voor in zowel beide overdrachtsmodellen als de praktijkbeschrijvingen op blz. 31 en 32. Deze kenmerken zijn in onderstaand schema samengevat:

|  |
| --- |
| 1. Een muziekstuk als geheel benaderen en altijd uitgaan van de klank van een muziekstuk door het stuk voor te spelen of te beluisteren. Instrumentaal spel op basis van notatie zonder voorspelen komt niet voor. 2. De docent hanteert geen schriftelijke methode en bepaalt de ‘leerroute’ van de leerlingen op basis van eigen kennis, omdat bijvoorbeeld het werken van ‘eenvoudig naar ingewikkeld’ niet altijd dé manier om leerlingen bepaalde facetten van instrumentaal musiceren over te dragen. 3. Imitatie en herhaling spelen een belangrijke rol in o.a. de Indiase en Afrikaanse muziektraditie: de docent speelt veelvuldig voor en leerlingen proberen zo goed mogelijk na te spelen of mee te spelen. De verbale communicatie blijft beperkt tot noodzakelijke aanwijzingen t.a.v. het instrumentaal spel en de achterliggende muziektheorie blijft impliciet. 4. Het combineren van instrumentaal musiceren en zingen met als doel de te spelen melodie eerst te zingen en vervolgens om te zetten naar instrumentaal spel. Meer algemeen geformuleerd: om de klankvoorstelling te ontwikkelen en het onthouden van melodieën of ritmes te verbeteren. 5. Notatie kan deel uitmaken van het leerproces, maar voorspelen en luisteren staan voorop. In de Afrikaanse muziektraditie laat men het gebruik van notatie zelfs volledig achterwege. |

**Fig. 5**  *Kenmerken van niet-westerse werkwijzen in de muzikale overdracht*

**De kenmerken (Fig.5) in routebeschrijvingen 1, 2, 3A, 4 en 5A:**

* **Kenmerk 1:** het uitgaan van een de klank van een motief, musiceerpartij of popnummer komt terug in routebeschrijvingen 1, 2, 4 en 5. De leerlingen observeren, luisteren en spelen na.
* **Kenmerk 3:** imitatie en herhaling spelen een rol bij alle vijf routebeschrijvingen, de leerling moet de klanken herhaaldelijk kunnen beluisteren om luistervragen te beantwoorden of de klanken na te zingen of te spelen.
* **Kenmerk 4:** het combineren van instrumentaal musiceren met zang komt terug in routebeschrijving 2 en 3. Het in eerste instantie nazingen en vervolgens naspelen op een instrument kan een stap zijn in het bewust leren luisteren naar de klank van het instrument en traint het innerlijk gehoor.
* **Kenmerk 5:** notatie vormt voor geen van vijf routebeschrijvingen de basis, maar kan wel in alle gevallen aan de orde komen in een later stadium. Bijvoorbeeld: nadat leerlingen een motief hebben uitgezocht, gaan zij dit motief noteren in traditioneel notenschrift of leerlingen zingen een melodie na, zoeken deze uit op een instrument en noteren vervolgens wat zij hebben gespeeld.

Bij **kenmerk 3** worden twee punten benoemd die niet eerder zo duidelijk naar voren kwamen en mogelijk kunnen leiden tot nieuwe routebeschrijvingen:

1. het beperken van de verbale communicatie tot aanwijzingen over het instrumentaal spel zonder in te gaan op muziektheoretische zaken.

*De aandacht gaat volledig uit naar het instrumentaal spel zonder daar expliciet muziektheorie aan te verbinden. Het gaat hier om een bewuste keuze om eerst te leren observeren en luisteren tijdens het instrumentaal musiceren. Vormen van notatie en andere theoretische zaken komen pas aan de orde wanneer leerlingen de klank-greep-associatie hebben ontwikkeld of vragen stellen over de techniek of theorie.*

1. het volledig achterwege laten van notatie tijdens instrumentaal musiceren en zorgen dat leerlingen kunnen voor- en naspelen d.m.v. veelvuldig voorspelen door de docent of gebruik van filmpjes (incl. audio!) waarop de musiceerpartij wordt voorgespeeld.

*Naspelen wat je hoort en ziet draagt zeker bij tot het verbeteren van de klank-greep-associatie. Het naspelen van bekende motieven (bijv. uit de dance- of trancemuziek) kan een leuke uitdaging zijn voor leerlingen en zij leren zelf spelenderwijs beoordelen of het juist is wat zij spelen. De muziekdocent kan klassikaal of groepsgewijs controleren of het geoefende materiaal correct wordt gespeeld.*

**3.4 De Afrikaanse muziektraditie: levende ritmes zonder notatie**

Tot slot van dit hoofdstuk nemen we een kort ‘kijkje in de keuken’ van de Afrikaanse muziektraditie op zoek naar nieuwe ingrediënten. Dit kan reeds gevonden routebeschrijvingen bevestigen of nieuwe routebeschrijvingen opleveren met betrekking tot **luisteren** en  **gebruik van notatie** tijdens instrumentaal musiceren.

Het lijkt misschien onlogisch om vormen van muziekoverdracht uit de Afrikaanse traditie toe te willen passen in de onderbouwklassen van een West-Europees schoolsysteem omdat het accent in de Afrikaanse traditie voornamelijk op ritme en beleving ligt en de West-Europese muziektraditie zich meer richt op melodie, harmonie en esthetiek.

De Afrikaanse traditie wordt gekenmerkt door een sterk oraal karakter en veel aandacht voor de fysieke kant van de overdracht, zoals het ontwikkelen van de ‘feeling’ (Rachel Laget, 2003) en kan daardoor nieuwe informatie opleveren betreffende het **luisteren** tijdens instrumentaal musiceren. Bovendien speelt het **gebruik van notatie** van oorsprong geen enkele rol binnen de Afrikaanse muziektraditie.

Het model van Adri Schreuder en uitspraken van Yanne de Belder en Rosemary de Souza (blz. 31) tonen aan dat de Afrikaanse muziektraditie bestaat uit een directe vorm van ‘muzikale communicatie’ zonder tussenkomst van notatie. Men baseert zich vooral op de klank-greep-associatie en de muzikale overdracht bestaat met name uit het imiteren van en/of unisono spelen met de meester.

Deze wijze van muziek overdragen, verschilt nogal van de manier waarop muziekdocenten in het voortgezet onderwijs en auteurs van muziekmethoden te werk gaan. Mogelijk spreekt men facetten van instrumentaal musiceren aan waar men binnen westerse schoolsystemen weinig gebruik van maakt.

**Rachel Laget (2003)** geeft over de Afrikaanse muzikale overdracht het volgende aan:

“Feeling gaat namelijk verder dan het aanvoelen van een ritme maar houdt ook in dat de verklanking ervan zo dicht mogelijk de bron benadert en dit vraagt een heel sterk ontwikkelde luisterattitude en een auditief analyserend vermogen. Vaardigheden die we onderweg in onze opvoeding voor een deel zijn kwijtgeraakt. Op luisteren wordt echt niet veel de nadruk gelegd, maar wel op lezen en schrijven, het omzetten van symbolen naar begrijpbare taal. Nochtans is het luisteren ons aangeboren – we zijn groot geworden door te luisteren en te kijken – maar we gebruiken deze vaardigheid niet echt bewust meer wat het bestuderen en studeren van muziek betreft. We luisteren wel heel veel naar muziek, zingen tal van liedjes mee, dansen en fuiven op muziek maar brengen dit luisterend en anticiperend vermogen niet meteen over op het bespelen van de trom. Niemand vindt het raar om uren naar een cd te luisteren, maar uren trommelen alleen of naast je leraar om de juiste ‘feeling’ te pakken te krijgen, dat is minder evident!”*(Bron: Laget, 2003,* *Het uitschrijven van Afrikaanse ritmes. www.basboot.be*)

In de Afrikaanse traditie bestaat er een woord voor het zo dicht mogelijk benaderen van een voorgespeeld ritme, de klanken en bewegingen, namelijk ‘**feeling’**. Dit zou betekenen dat we kunnen benoemen en verwoorden wat we willen, maar dat instrumentaal musiceren in feite is terug te brengen tot heel goed luisteren en naspelen, gevolgd door het continu herhalen van deze ervaring. Dat er zaken in de overdracht van muziek bestaan die moeilijk concreet te benoemen zijn, bleek eerder al uit de beschreven lessituatie in China (blz. 32) en valt ook te herleiden uit het woord ‘ongrijpbaar’ in het model van Huib Schippers (blz. 33).

Wellicht is dit men dit aspect van instrumentaal musiceren binnen westerse schoolsystemen voor voortgezet onderwijs enigszins ‘uit het oog verloren’? Vanuit het hoofdzakelijk oriënteren op ‘dat wat geschreven staat’ en tastbaar is, zorgen veel muziekdocenten voor een behoorlijk cognitieve benadering van het vak muziek gebaseerd op aannames als: “stapsgewijs doceren is de juiste weg” en “noten lezen vormt een belangrijke basisvaardigheid in het musiceren.”

Dit vormt een enorm contrast met de Afrikaanse muziektraditie waarin de meester een beroep doet op het vermogen om te imiteren en oefenen. Yanne deBelder (2002) schrijft hierover het volgende:

“Over didactiek in Afrika kunnen we dus heel kort zijn: er is geen didactiek. Of beter: het leven zelf is de didactiek. Door deel te nemen aan de activiteiten van het sociale leven léért men leven. Dit leerproces vindt zo geruisloos en natuurlijk plaats, dat Westerlingen soms het verkeerde besluit trekken dat Afrikanen geboren worden met ritme in hun bloed. Wat er wel in het bloed zit, maar dan bij elke mens, is de neiging tot imitatie na observatie. De uitdaging bestaat er in ons aan te passen aan de Afrikaanse manier van overdracht en zodoende voornoemde neiging, die bij ons onderdrukt is, terug te vinden. Als dat lukt, zullen we merken dat we precies evenveel ritme in ons hebben zitten als elke Afrikaan.” (*Bron: De Belder, 2000,* [*www.basboot.be*](http://www.basboot.be)*)*

Doel van deze laatste paragraaf is het vinden van nieuwe of bevestigen van reeds gevonden routebeschrijvingen. Het bekijken van een aantal voorbeelden uit de Afrikaanse muziektraditie leidt hopelijk tot nieuwe inzichten of een bredere kijk op eerder beschreven routes.

***Zang als ‘voertuig voor klank’***

Een voorbeeld uit een West-Afrikaanse muziektraditie dat aansluit op routebeschrijving 3, is het gebruik van de stem om het verschil in klank aan te geven c.q. een melodie te zingen alvorens over te gaan tot instrumentaal spel.

In een proefschrift publiceert **Sara Rachel McCall** (2010) de resultaten van een onderzoek naar de overdracht van muzikale kennis in Kopeiya, Ghana. Een aspect van muzikale overdracht dat in haar verhaal naar voren komt, is het gebruik van ‘drumlettergrepen’:

“Teaching drumming has greatly depended on the advent of syllables to mimic the sounds of the drums. These drum syllables identify which drum to play, what kind of stroke to hit it with, and the length and pitch of the sound. Syllables were taken from the Ewe language and while some are actual words, others are nonsense syllables.” *(Bron: McCall, 2010, blz. 45)*

Het gebruik van deze ‘drumlettergrepen’ kent twee communicatieve functies:

1. Er ontstaat een duidelijk onderscheid in klank tussen de verschillende instrumenten en de verschillende slagen.

2. Tijdens uitvoeringen combineert men instrumentaal spel altijd met dans en doen de ‘drumlettergrepen’ dienst als een vorm van communicatie naar de dansers toe; de klanken vallen precies samen met bepaalde bewegingen.

Het verklanken van een melodie of ritme via de stem en dit vervolgens naspelen op een instrument, biedt bevestiging voor routebeschrijving 3A. Stemgebruik zorgt ervoor dat de klanken het ‘innerlijk gehoor’ bereiken en oproepbaar blijven. Vervolgens is het mogelijk de ritmes te ‘vertalen’ naar een instrument.

In de Ghanese Ewe-cultuur vormt het ‘verklanken met de stem’ een logisch onderdeel van de overdracht en muzikale communicatie. Er bestaat een diepgaand ontwikkeld systeem van ‘drumlettergrepen/-woorden’.

Een dergelijk systeem, in aangepaste vorm, kan zeer bruikbaar zijn voor leerlingen in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs. Het ondersteunt de ontwikkeling van het ‘innerlijk gehoor’ en de klankvoorstelling omdat men uitgaat van het luisteren naar en verwerken van klank zonder vormen van notatie.

Het ‘zingen’ van ritmes en melodieën als tussenstap naar het bespelen van het instrument kwam eerder ter sprake in hoofdstuk 1, maar in geval van de ‘drumlettergrepen’ gaat het om systematisch gebruik van klanken.

|  |
| --- |
| **Routebeschrijving 3B Systeem aan klanken als *tussenstap* naar instrumentaal spel** |
| Omschrijving:  Het maken van vaste afspraken over klanken om de toonduur of toonhoogte aan te geven tijdens het voor- of nazingen van ritmes en/of melodieën. Op die manier verwerken leerlingen de klanken eerst via het zingen, onthouden de klanken beter en kunnen deze vervolgens omzetten naar instrumentaal spel. |
| In praktijk:   1. **Ritme:**   De muziekdocent maakt afspraken ten aanzien van de klanken die hij/zij gebruikt om verschillen in toonduur aan te geven. De klanken komen zoveel mogelijk overeen met de klanken die een instrument voortbrengt.    Voorbeeldklanken voor het zingen van een ritme op djèmbé, conga, darbuka of bongo’s:  Bas = doem  Toon = dam  Slap = tsjak!  Voorbeeldritme: doem, dam, dam , tsjak! = 2 tellen, 2 achtsten, 1 tel  Voorbeeldklanken voor het zingen van een basisritme op drums:  Bass - drum = doeng  Snare - drum = tak  Hi - hat = tsj    Voorbeeldritme 🡪 klas opdelen in twee of drie groepen:  doeng = 1e tel  tak = 3e tel  tsj, tsj, tsj, tsj,tsj,tsj,tsj,tsj = 4 tellen     1. **Melodie:**   De muziekdocent maakt afspraken ten aanzien van de klanken die hij/zij gebruikt om verschillen in toonhoogte aan te geven. Dit kan op één klank of een systeem aan klanken en heeft tot doel de klanken later om te zetten naar instrumentaal spel.  Voorbeeld van het zingen van een motief op notennamen:  **D – A – A – F – E – E - E – F**  N.B. Vroeger maakte men ook gebruik van soortgelijke systemen tijdens het zingen:  bijv. do-re-mi-fa-sol-la-ti- of nummers 1 t/m 7 om toontrappen aan te geven.    **Mogelijk kan een muziekdocent samen met leerlingen komen tot een (eigen) systeem dat werkt!** |

***Het hele lichaam als ‘voertuig voor klank’***

Dansen en musiceren zijn in Afrikaanse tradities onlosmakelijk met elkaar en het sociale leven verbonden. Het leren meewegen met de meester of de danser, zorgt ervoor dat je een betere muzikaal begeleider of muzikant wordt. Getuige onderstaand citaat:

“In traditioneel Afrika weekt men een ritme niet los van de dans en de sociale gebeurtenis waar het bij hoort, zelfs niet ten behoeve van het onderricht. De opleiding van muzikanten vindt plaats tijdens de feesten zelf. Als een ritme-en-dans in traditionele context ‘gebruikt’ wordt is het doel in de eerste plaats de deelname van zoveel mogelijk mensen en niet zozeer de schoonheid of genietbaarheid van de muziek en van de dans.”

*(Bron: De Belder, 2002, www.basboot.be)*

Ook **Rosemary de Souza** maakt tijdens een interview over het ontwikkelen van de klankvoorstelling verwijzingen naar de combinatie bewegen - musiceren. De praktijk wijst uit dat het herhalen van bepaalde bewegingen in combinatie met het luisteren, zorgt voor een betere verwerking van de melodie of het ritme. De Souza maakt bewust gebruik van dit gegeven om mensen beter te leren luisteren:

“De eerste keer luisteren zij, de tweede keer blijven zij luisteren en maak ik de bewegingen erbij. De keer erna vraag ik hen de bewegingen mee te doen en nogmaals te luisteren, pas later kunnen zij de melodie overnemen die zij tenminste drie keer goed hebben beluisterd. Dit voorkomt veel fouten in het overnemen van een ritme of melodie.” *(Bron: interview Rosemary de Souza, d.d. 10-12-2011)*

**Joan Conolly** is als docente verbonden aan de universiteit van Durban en doet onderzoek naar kennissystemen in orale tradities, waaronder het collectief geheugen.

In een filmpje geeft Conolly aan geen Zulu te spreken; voor haar zij de klank en de betekenis van de woorden onbekend. Toch zingt zij een Zulu-lied en bemerkt dat het maken van de bijbehorende bewegingen zorgt voor een bepaalde cadans, balans en ritme in het lichaam waardoor het verwerken van tekst en melodie lijkt als vanzelf te verlopen. Hoewel het in dit geval gaat om een lied laat het zien dat het maken van vaste bewegingen op muziek helpt om klanken via het lichaam te verwerken. *(Bron: www.youtube.com/watch?v=O6GlugYuA1c)*

**Eva Alerby** (2009) besteedt in haar artikel *Knowledge as a body-run* aandacht aan het inzetten van het hele lichaam als ‘leerinstrument’ en ook **Elly Gerritsen-Kornet** (2007) beschrijft in het artikel *Music moves their feet* – *embodied leren in de muziekles’* hoe belangrijk het is om tijdens muzieklessen aandacht te hebben voor de fysieke ervaring van muziek:

“Om iets te leren is lijfelijke, ‘bodily’ ervaring fundamenteel. Als mens zijn we lichamelijk in deze wereld. Door ons lichaam te gebruiken ervaren we wat er in deze wereld gebeurd.” ………. ”Muziek moet je ervaren, ondervinden, beleven, voelen door het te maken, ernaar te luisteren, het te componeren of erop te dansen. Dan pas heeft muziek waarde en betekenis voor je. Ofwel wil je je de muzikale structuren eigen maken en deze incorporeren dan moet je deze ervaren met je lijf.” *(Bron: Gerritsen – Kornet, 2007, blz. 2)*

Eerder in deze scriptie (blz. 25) brachten **Evelein** en **Odam** het belang van het fysiek ervaren van alle facetten van muziek naar voren. Evelein en Gerritsen–Kornet maken in dit verband beide gebruik van de term ‘***embodied leren’: het ervaren en verwerken van informatie met het hele lichaam is ook een vorm van kennisoverdracht.***

|  |
| --- |
| **Routebeschrijving 5B Verwerken van klank met het hele lichaam** |
| **Omschrijving:**  Luisteropdrachten bieden die ‘het lichaam in beweging zetten’ tijdens het beluisteren of op klank(en) zingen van een motief, melodie of deel van een musiceerpartij. Op die manier verwerken leerlingen de klanken via het hele lichaam, onthouden het geheel aan klanken beter en kunnen het motief, de melodie of musiceerpartij vervolgens omzetten naar instrumentaal spel. |
| **In praktijk:**  De muziekdocent doet de bewegingen voor die leerlingen tijdens het luisteren kunnen maken.  Deze bewegingen vertonen geen samenhang met het motorisch handelen op een instrument (zie routebeschrijving 5A), maar hebben te maken met het ervaren van klank en voelen van ritme en ‘puls’. Een aantal voorbeelden:   * Maak tijdens het luisteren gebruik van pennen en potloden en tik de maat mee of het ritme van de melodie die je hoort. Kan je dit ritme een aantal keer laten horen zonder dat de muziek klinkt? * Luister een keer goed naar de melodie zonder iets te doen. Je hoort nu de melodie nogmaals en kunt deze meezingen op een klinker. Geef met je hand aan of de melodie zich omhoog of omlaag beweegt. * Ga staan en stap mee op de maat: stap opzij naar rechts(1) – sluit aan(2), stap opzij naar links (1) – sluit aan (4) etc. Op het moment dat je aansluit, klap je in je handen (afterbeat). * Klap het ritme van de beluisterde klanken en zing op ‘noe’ de melodie mee. Zet dit vervolgens om naar instrumentaal spel. * In dit motief, deze melodie of musiceerpartij hoor je een opvallend ritme in maat X. Dat ritme gaan we meeklappen. Kan je dat ritme nog een aantal keer klappen zonder dat de muziek klinkt? * Maak gebruik van vier verschillende ‘bodysounds’: knippen met de vingers, stampen met de voeten, klappen met de handen en klakken met de tong.  1. Knip, stamp, klap of klak de maat mee en je wisselt elke maat van geluid (bijv. om de 4 tellen in 4/4 maat). 2. Knip, stamp, klap of klak het ritme mee en je wisselt elke maat van geluid (bijv. om de 4 tellen in 4/4 maat). |

Wellicht zijn er in de praktijk van de Afrikaanse muziektraditie nog veel meer routebeschrijvingen te vinden die bruikbaar zijn in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs, maar het aantal documenten en onderzoeken waarin men concreet ingaat op didactische aspecten van de muzikale overdracht in de Afrikaanse traditie lijkt vrij beperkt.

Het feit dat bestaande literatuur over de muzikale overdracht van niet-westerse muziek vooral bestaat uit onderzoeksgegevens uit de culturele antropologie of etnomusicologie, speelt daarin misschien een grote rol. Onderzoekers als Schippers, Blacking, Odam en Schreuder baseren zich op ervaringen uit de lespraktijk en benoemen kenmerken en verschillen tussen de westerse en niet-westerse muziektradities, maar komen niet met concrete mogelijkheden om kenmerken uit niet-westerse muzikale overdracht toe te passen binnen de westerse schoolsystemen.

Een voorbeeld van een manier waarop Afrikaanse muziek een klaslokaal binnen kan komen, kwam ter sprake op blz. 28 in de vorm van de genoteerde musiceerpartijen van Afrikaanse muziek uit een boek van Volker Schütz.

Afrikaanse muziek wordt soms genoteerd in notenschrift zodat musici in West-Europa ermee kunnen werken.

Op basis van de informatie over muziekoverdracht in de Afrikaanse traditie uit deze paragraaf kan je je afvragen of dit de juiste manier van overdragen is. De Belder (2004) geeft hierover aan:

“In deze tijd van Minidiscs, DVD’s en MP3′s is het toch te gek om nog papier vuil te maken. Neem je ritmes op (eventueel op video met de dans erbij) en je hebt alle voordelen samen. Je traint je gehoor, je hoort de gebruikte feeling, je hoort de mogelijke variaties, enz. Maak gebruik van die technologie: zij is betrouwbaarder dan het schrift en respecteert de orale essentie van de Afrikaanse cultuur en van muziek tout court.”

*(Bron: www.basboot.be)*

Er zijn ook onderzoekers die beweren dat het toevoegen van elementen uit niet-westerse muziektradities onmogelijk is voor muziekdocenten die niet in die culturen zijn opgegroeid.

In zijn artikel ‘Interkulturelle Muzikpädagogik’ beweert **Ludwig Striegel** (1998) dat westerse muziekdocenten de muziek nooit zo kunnen laten ervaren als in de cultuur gebruikelijk is en het zij dit ook niet moeten proberen:

“Interkulturelle Muzikerziehung ist dringend notwendig. Gleichzeitig ist sie nicht leistbar.”

*(Bron: Barth, 2008, blz. 16)*

Hoewel Striegel het van belang acht te komen tot het integreren van muziek uit diverse culturen, spreekt hij zijn onvrede uit over de concepten waarmee men tracht de invloed uit diverse niet-westerse muziektradities te integreren in de westerse muzikale opvoeding.

Toch lijkt de overtuiging dat niet-westerse muziektradities een aanvulling kunnen vormen op de West-Europese muziektradities ‘springlevend’ en vindt er nog altijd onderzoek plaats op dit gebied.

Zo gaat etnomusicoloog Evert Bisschop-Boele (2011) in zijn recente publicatie *Leren musiceren als sociale praktijk* in op het feit dat het vak muziek vraagt om meer dan alleen de formele context van een instituut. Hij geeft o.a. aan dat: “… de scheidslijnen tussen formeel en informeel leren zijn minder hard dan gedacht en het is zinvoller te denken in termen van een meervoudig continuüm.”(blz. 56)

“Vele variabelen samen bepalen hoe en wat er geleerd wordt en die variabelen variëren min of meer onafhankelijk van elkaar. Om een voorbeeld te geven: het leren in een popgroep, door Green (2002) gekarakteriseerd als een voorbeeld van informeel leren, vindt plaats in een real life context, is zelfgestuurd, dikwijls gericht op individu en groep, vaak gelijkwaardig, intentioneel en kan bij vlagen zeer analytisch zijn. En wat kwalificatiegerichtheid betreft: formele kwalificaties zijn er niet, maar bandleden moeten zich wel degelijk ‘informeel kwalificeren’ - de drummer die dat niet doet, wordt te zijner tijd gewoon uit de band gezet.”

*(Bron: Cultuur + Educatie 30, Bisschop – Boele, 2011, blz.69)*

*** Tussennootje:***

***“De weerslag van de onderzoeksgegevens van Bisschop-Boele, Schippers en Schreuder is terug te vinden in modellen. Het verwerken van deze onderzoeksgegevens tot een bruikbare methodiek of een lijst met didactische aanwijzingen laten zij over aan anderen…… muziekdocenten misschien?”***

**3.5 Samenvatting**

**Hoofdstuk 3 bestaat uit het zoeken naar nieuwe routebeschrijvingen of bevestigen van al beschreven routes in niet-westerse muziektradities. Om te komen tot inzicht in de verschillen tussen westerse en niet-westerse muziektradities en een overzicht van kenmerken van de muzikale overdracht is ervoor gekozen om praktijkervaringen te combineren met twee modellen die gebaseerd zijn op praktijkonderzoek:**

* Het ‘Twelve-Continuum Transmission Framework’ (TCTF) van Huib Schippers
* Het schema van ‘cultuurbepaalde muzikale overdrachtsvormen’ van Adri Schreuder

**Deze combinatie leidde tot een overzicht aan kenmerken van de niet-westerse muzikale overdracht. Een aantal van de kenmerken bevestigt de geformuleerde routebeschrijvingen of vormt een aanvulling op de eerder beschreven routes 3A en 5A:**

|  |
| --- |
| 1. Een muziekstuk als geheel benaderen en altijd uitgaan van de klank van een muziekstuk door het stuk voor te spelen of te beluisteren. Instrumentaal spel op basis van notatie zonder voorspelen komt niet voor. 2. De docent hanteert geen schriftelijke methode en bepaalt de ‘leerroute’ van de leerlingen op basis van eigen kennis, omdat bijvoorbeeld het werken van ‘eenvoudig naar ingewikkeld’ niet altijd dé manier om leerlingen bepaalde facetten van instrumentaal musiceren over te dragen. 3. Imitatie en herhaling spelen een belangrijke rol in o.a. de Indiase en Afrikaanse muziektraditie: de docent speelt veelvuldig voor en leerlingen proberen zo goed mogelijk na te spelen of mee te spelen. De verbale communicatie blijft beperkt tot noodzakelijke aanwijzingen t.a.v. het instrumentaal spel en de achterliggende muziektheorie blijft impliciet. 4. Het combineren van instrumentaal musiceren en zingen met als doel de te spelen melodie eerst te zingen en vervolgens om te zetten naar instrumentaal spel. Meer algemeen geformuleerd: het nazingen van beluisterde klanken om de klankvoorstelling te ontwikkelen en het onthouden van melodieën of ritmes te verbeteren. 5. Notatie kan deel uitmaken van het leerproces, maar voorspelen en luisteren staan voorop. In de Afrikaanse muziektraditie laat men het gebruik van notatie zelfs volledig achterwege. |

**Niet-westerse muziektradities bieden een andere kijk op luisteren en gebruik van notatie tijdens instrumentaal musiceren. Twee zaken die duidelijk naar voren komen, zijn het verwerken van muziek met het hele lichaam en het belang van imitatie; op gehoor na- of meespelen en het nadoen van het motorisch handelen van de muziekdocent of meester.**

**Daarnaast komt het nazingen van ritmes of melodieën die later worden omgezet naar instrumentaal spel in dit hoofdstuk opnieuw aan bod. Dit zingen ‘vertaalt’ de muziek als het ware naar het lichaam waardoor het innerlijk gehoor zich ontwikkelt en de luisterindruk oproepbaar blijft.**

**Van oorsprong bestaat de Afrikaanse muziektraditie uit muzikale overdracht zonder notatie en zij biedt, in theorie, aanknopingspunten op gebied van imitatie, herhaling en auditief werken. Hoewel er vrij veel Afrikaanse muziek wordt vastgelegd in traditioneel notenschrift, lijkt er weinig concreet materiaal beschikbaar wanneer het gaat om methodisch en/of didactisch handelen in deze muziektraditie.**

**H.4 Conclusie en aanbevelingen**

**4.1 Drie antwoorden, één conclusie**

Om te komen tot een slotconclusie, volgt er nu eerst een antwoord op de hoofdvraag in drie delen:

1. **Hoe gaan muziekdocenten, schrijvers van muziekmethoden en onderzoekers in de muziekeducatie om met ‘luisteren’ en ‘gebruik van notatie’ tijdens het lesonderdeel instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen van het voorgezet onderwijs?**

Uit de geraadpleegde literatuur en de interviews met muziekdocenten blijkt dat vrijwel alle muziekdocenten zich bewust zijn van het belang van gericht leren luisteren naar de klank van een instrument en van het feit dat notatie een hulpmiddel is en geen uitgangspunt mag vormen van een muziekles.

Uit de enquête ‘instrumentaal musiceren’ onder muziekdocenten in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs en het bekijken van de lesonderdelen ‘musiceren’ en ‘luisteren’ in drie veelgebruikte muziekmethoden voor de onderbouwklassen blijkt echter dat er niet of nauwelijks aandacht is voor luisteren tijdens instrumentaal musiceren. Vaak gaan schrijvers van muziekmethoden en muziekdocenten in de onderbouwklassen over tot gebruik van notatie zonder expliciet aandacht voor het luisteren naar musiceerpartijen of de klank van het instrument dat leerlingen bespelen.

1. **Leveren zij daarmee een bijdrage aan de ontwikkeling van de klankvoorstelling?**

Muziekdocenten in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs en schrijvers van muziekmethoden die een vorm van notatie gebruiken als basis i.p.v. hulpmiddel tijdens instrumentaal musiceren, leveren daarmee nauwelijks een bijdrage aan de ontwikkeling van de klankvoorstelling. Bovendien bestaat het gevaar dat leerlingen overgaan tot motorisch spel; zij drukken slechts de toetsen in op basis van notennamen, maar horen niet wat zij spelen.

Uit de geraadpleegde bronnen in hoofdstuk 2 blijkt dat het merendeel van de onderzoekers en muziekdocenten vindt dat het ontwikkelen van de klankvoorstelling een centrale plaats zou moeten innemen tijdens muzieklessen.

Om die ontwikkeling te stimuleren, dient het ‘luisteren’ centraal staan tijdens de muzieklessen en worden vormen van notatie ingezet als hulpmiddel om het instrumentaal spel te ondersteunen. Pas wanneer leerlingen eerst gericht leren luisteren naar de klanken van een instrument kunnen zij begrijpen op welke wijze deze klanken zich verhouden tot de vorm van notatie.

1. **Bestaan er (niet-westerse) alternatieven om de huidige werkwijzen aan te vullen en de ontwikkeling van de klankvoorstelling te bevorderen?**

De kenmerken van niet-westerse muziekoverdracht bevestigen de vijf routebeschrijvingen uit hoofdstuk 1 en 2. Twee routebeschrijvingen (3A en 5A) worden aangevuld met de informatie uit hoofdstuk 3.

Hoofdstuk 3 bevat veel voorbeelden van de muzikale overdracht uit niet-westerse muziektradities. Die voorbeelden bieden een andere kijk op het luisteren en gebruik van notatie tijdens het instrumentaal musiceren. Het blijkt echter niet eenvoudig om concrete muzikale werkvormen te vinden in de literatuur, die voornamelijk bestaat uit onderzoeksgegevens uit de etnomusicologie of antropologie.

**Hoofdvraag:**

**Hoe gaan muziekdocenten, schrijvers van muziekmethoden en onderzoekers in de muziekeducatie om met ‘luisteren’ en ‘gebruik van notatie’ tijdens het lesonderdeel instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs, levert men daarmee een bijdrage aan de ontwikkeling van de klankvoorstelling bij leerlingen en wat hebben niet-westerse muziektradities te bieden ten aanzien van ‘luisteren’ en ‘gebruik van notatie’ tijdens instrumentaal musiceren?**

Conclusie in twee zinnen:

Hoewel onderzoekers, schrijvers van muziekmethoden en muziekdocenten het erover eens lijken dat het ontwikkelen van de klankvoorstelling een centraal gegeven moet zijn tijdens muzieklessen, maken veel muziekdocenten in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs vaak gebruik van **‘notatie’** tijdens het lesonderdeel instrumentaal musiceren terwijl er minimale aandacht bestaat voor het **‘luisteren’** naar het eigen instrumentale (samen)spel.

Alle geraadpleegde theoretische en praktische bronnen uit de westerse en niet-westerse muziekpraktijk hebben geleid tot vijf routebeschrijvingen die een aanvulling vormen op de huidige werkwijzen tijdens instrumentaal musiceren en een positief effect hebben op het ontwikkelen van de klankvoorstelling bij leerlingen in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs.

**4.2 Aanbevelingen voor het werkveld**

**Een belangrijk doel van het schrijven van deze scriptie is het aantonen van het belang om leerlingen in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs te leren luisteren tijdens instrumentaal musiceren en vormen van notatie te gebruiken als hulpmiddel en niet als basismateriaal.**

**Daarnaast is het belangrijk om te komen tot een praktische uitwerking van de gevonden informatie. In deze scriptie is dat gebeurd in de vorm van routebeschrijvingen.**

***Belangrijkste aanbevelingen op basis van de gevonden informatie:***

1. **Muziekdocenten die lesgeven in de onderbouwklassen kunnen zich meer bewust zijn van het feit dat zij te maken hebben met groepen leerlingen die nog nooit een instrument hebben bespeeld en zich dus bevinden in het beginstadium van het instrumentaal musiceren.**
2. **Muziekdocenten kunnen instrumentaal musiceren en luisteren leren beschouwen als één geheel i.p.v. losstaande lesonderdelen en daardoor een positieve bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de klankvoorstelling bij leerlingen in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs.**
3. **Muziekdocenten kunnen scherper letten op de manier waarop zij vormen van notatie inzetten tijdens de muzieklessen in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs. Notatie is bedoeld als hulpmiddel tijdens het (instrumentaal) musiceren, niet als basismateriaal.**
4. **Muziekdocenten dienen zich bewust te zijn van hun eigen muzikale achtergrond en de invloed die dit uitoefent op hun manier van lesgeven. Zij kunnen ervoor kiezen kennis en vaardigheden op te doen uit muziektradities die voor hen minder bekend zijn.**

1. **Muziekdocenten in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs kunnen zorgen voor een meer ‘natuurlijke gang’ van instrumentaal musiceren door het opdoen van veel theoretische kennis uit te stellen tot praktijkervaringen als vanzelf leiden naar de theorie.**

**Aandacht hebben voor de fysieke beleving van leerlingen tijdens het luisteren of instrumentaal musiceren, zorgt voor de overdracht van minder tastbare aspecten van instrumentaal musiceren.**

***Zie ook: Bijlage IV – Schema routebeschrijvingen***

**Terugblik**

Een mix aan eigen musiceerervaringen en observaties tijdens het instrumentaal musiceren in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs, hebben geleid tot het onderwerp van deze scriptie.

Tijdens stages en lessen in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs, viel het mij op dat leerlingen nauwelijks naar hun eigen spel of dat van anderen luisteren tijdens het instrumentaal musiceren. Daarnaast lijkt het gebruik van traditioneel notenschrift vaak eerder een extra obstakel te vormen in het leren luisteren naar het eigen (samen)spel dan dat het een leerling houvast biedt.

Hoewel ik had gehoopt tot een andere conclusie te komen, ben ik er (na het schrijven van deze scriptie) niet van overtuigd geraakt dat muziekdocenten in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs aandacht besteden aan het **luisteren** tijdens instrumentaal musiceren en bewust omgaan met **gebruik van notatie.**

Uitzonderingen daargelaten uiteraard, want er zijn ook muziekdocenten die zorgen voor veel herhaling en wel aandacht hebben voor de klank-greep-associatie (bijv. regelmatig voorspelen) zodat leerlingen tijdens klassikaal oefenen op een instrument of tijdens het zelfstandig musiceren in groepen leren luisteren naar het eigen (samen)spel en dit spel kunnen verbeteren.

Interessant vond ik de informatie betreffende mogelijke redenen die ten grondslag liggen aan de Europese ‘hang naar papier’ of ‘gehechtheid aan het schrift’. Het zou Europeanen ‘in het bloed zitten’ om dat wat geschreven staat te beschouwen als de waarheid of, sterker nog: “*zaken die niet op papier zijn vastgelegd, bestaan niet!”*

Onze schoolsysteem richtte zich van oorsprong uitsluitend op de cognitieve ontwikkeling waardoor er weinig ruimte overbleef voor ervaren en voelen. Wanneer je als muziekdocent bent opgevoed binnen die traditie is het misschien niet eenvoudig om zelf een ‘andere koers te varen’.

Hopelijk biedt deze scriptie een aanzet tot nadenken over hokjes als ‘luisteren’, ‘spelen’ en ‘noteren’ en kunnen we instrumentaal musiceren gaan beschouwen als één activiteit waarbij al deze zaken gelijktijdig een rol spelen.

Want …

* Wie heeft eigenlijk bedacht dat luistervragen horen bij luisterfragmenten?
* Hoe komt het dat veel muziekdocenten tijdens het zingen wel aandacht hebben voor eigenschappen van klank, maar tijdens het instrumentaal musiceren meteen bladmuziek uitdelen?
* Moet je als muziekdocent het instrumentaal spel van leerlingen beperken tot G, A en B omdat zij alleen die drie noten kunnen lezen in notenschrift of kan je eigenlijk net zo goed beginnen met het maken van een pentatonische improvisatie op de zwarte toetsen van een keyboard?

**Literatuurlijst:**

* **Presley, L.** (2004). *Knotwilg bodes, omving Hinds –Stewards embolie teaching and clearing*

Dordrecht: Klauwer Academica Publisher

* **Cook, C.** (1970). *Suzuki education in action.* New York: Exposition Press.
* **Honing, H.J.** (2010). *Iedereen is muzikaal – wat we weten over het luisteren naar muziek*.

Amsterdam: Nieuw Amsterdam.

* **Lei, R. van der, Haverkort, F. & Noordam, L.** (2004). *Muziek Meester! 1.*

Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff

* **Odam, G.** (1995). *The Sounding Symbol*. Gloucestershire: Nelson Thornes.
* **Schippers, H.** (2004). *Harde noten – muziekeducatie in wereldperspectief*. Utrecht: Cultuurnetwerk.
* **Schippers, H.** (2010). *Facing the Music – Shaping Music education from a global perspective*. Oxford: Oxford University Press.
* **Schippers, H.** (1997). *One monkey, no show – Culturele diversiteit in de Nederlandse muziekeducatie* Utrecht: LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie.
* **Schütz, V.** (1997). *Interkulturelle Musikerziehung*. Mainz: Schott Music.
* **Schütz, V.** (1992). *Musik in Schwarzafrika.* Mölln:Druckhaus Mölln GMBH.
* **Vree, T. de & Carstens, B. & Toebosch, M.** (2007). *Leren musiceren.* Budel: Damon.

**Artikelen & papers:**

* **Agawu, V.K.** (1996). *John Blacking and the study of African Music- A review article.* Ethnomusicology 45
* **Alerby, E.** (2009). *Knowledge as a ‘body – run’*. Baltimore: NISC
* **Barth, D. (**2008). *Etnie, Bildung oder Bedeutung*. Augsburg: Wissner Verlag
* **Bisschop – Boele, E.** (2011). *Leren musiceren als sociale praktijk* - *Cultuur + Educatie 30*, pg. 56 – 71.

Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland

* **Blackler, F.** (2002) *Types of knowledge,* pg. 47 - 64 Oxford: University Press
* **Mc Call, S.R.** (2010) *A Casestudy of Music making in a Ghanaien Village.*  Louisiana State University
* **Evelein, F.** (2006) *Authentiek muziekonderwijs*. Kunstzone feb./mrt. 2006
* **Frowijn, R. & Tomassen, H.** (2007). *Muziek zonder noten.* Utrecht: Hogeschool voor de Kunsten Utrecht.
* **Gerritsen – Kornet, G.** (2007). *Music moves their feet! – Embodied leren in de muziekles*.Utrecht: IVLOS
* **Strobben, L. & Regenmortel, H. van** (2010). *Klanksporen, breinvriendelijk Musiceren*. Apeldoorn: Garant.
* **Schreuder, A.** (2008). *Multiculturele variaties in muziekeducatie.* Amsterdam: AHK Amsterdam.
* **Striegel, L.** (1998). *Interkulturelle Muzikpädagogik*. Musik und Bildung nr. 50
* **Timmermans, P.** (1978) *Didactiek van het muziekonderwijs*. Leuven: Centrum voor Muziek en Dans
* **Werkgroep en resonansgroep van vakdeskundigen, coördinatie: Louis Janssen** (2001). *Algemeen Raamleerplan Muziek - voor instrumentaal en vocaal onderwijs.* Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland

**Websites:**

**Artikelen**

1. ***www.basboot.be:***

* **De Belder, Y.** (2002) *Didactiek in Afrika*, 30 – 10 - 2011
* **De Belder, Y.** (2000) *Naar een Belgisch-Afrikaanse didactiek,* 30 – 10 - 2011
* **De Belder, Y.** (2004) *Het uitschrijven van Afrikaanse ritmes – aanvulling,* 15 – 11 - 2011
* **De Belder, Y.** (2002) *Traditie in Afrika leeft!,* 10 –11- 2011
* **Deschaumes, T.** (2010)*De djèmbé doet mensen dansen – Interview met Yanne de Belder*, 10 – 11 - 2011
* **Laget, R.** (2003) *Het uitschrijven van Afrikaanse ritmes,* 15 – 12 – 2011

1. ***www.erikveldkamp.nl:***

* **Veldkamp, E.** (2006) *Arnold Jacobs, Song and Wind,* 26 – 01 - 2012

**Geraadpleegde websites**

* www.cultuurnetwerk.nl
* www.kunstzone.nl
* www.lamin.nl
* www.basboot.be
* www.rosemarydesouza.nl
* www.muziekdidactiek.nl
* www29.griffith.edu.au
* www.suzukimuziek.nl
* http://learningfromexperience.com

**Audio-visueel**

* http://www.youtube.com/watch?v=WbTrmUMongQ *Liz Lerman – Embodied knowledge*
* http://www.youtube.com/watch?v=qM1OiFJLhR8 *Embodied Knowledge vs. Intellectual* *Knowledge*
* http://www.youtube.com/watch?v=O6GlugYuA1c *Joan Connoly – Embodied knowledge*
* http://www.haygroup.com/leadershipandtalentondemand/video/details.aspx?id=303

*What is experiential learning? A series of 11 chapters by David and Alice Kolb*

* http://www29.griffith.edu.au/radioimersd/content/blogcategory/16/28/ 🡪 *Behind the Music:*

***Associate Professor*** [***Huib Schippers***](http://www.griffith.edu.au/centre/qcrc/)***, Director Queensland Conservatorium Research Centre, Griffith University***

|  |
| --- |
| ***Lessons from the World*** *In western music education, we tend to take for granted that learning and teaching follow certain time-tested paths. We teach well-defined step by step, from simple to complex, from known to unknown, with writing and notation as essential tools. But is that really how people learn music?*  *On the basis of extensive research across cultures, Huib Schippers paints pictures of refined musical traditions that sometimes follow the principles outlined above, but at other times work holistically, reject notation, and emphasise intangible aspects of music making. An invitation to rethink our beliefs.* |

**BIJLAGE I KERNDOELEN VOORTGEZET ONDERWIJS**



*(Bron: www. rijksoverheid.nl, kerndoelen onderbouw VO aangepast, 2009, blz.6)*

**BIJLAGE II RESULTATEN ENQUÊTE INSTRUMENTAAL MUSICEREN**

1. **Welk deel van uw muzieklessen in de onderbouwklassen bestaat uit het musiceren**

**op instrumenten?**

|  |  |
| --- | --- |
| 0 | 0 - 25% |
| 5 | 25 – 50% |
| 14 | 50 - 75% |
| 5 | >75% |

1. **Maakt u daarbij gebruik van één basisinstrument, wisselt u per module/blok van instrument of gebruiken leerlingen diverse instrumenten per les?**

|  |  |
| --- | --- |
| 5 | Eén basisinstrument |
| 9 | Per module/blok een ander instrument |
| 9 | Diverse instrumenten per les |
| 1 | Anders, bijv. “leerlingen kiezen zelf een instrument dat zij willen bespelen”, “wij werken in bandformaties en leerlingen bespelen alle bandinstrumenten” of “leerlingen nemen hun eigen instrument mee en spelen extra partijen tijdens het klassikaal musiceren.” |

1. **Welk (leer)middel vormt de belangrijkste basis tijdens het musiceren?**

|  |  |
| --- | --- |
| 9 | Leerlingen ontvangen bladmuziek of akkoorden op papier |
| 0 | Instuderen via imitatie en herhaling; u speelt voor en de leerlingen spelen na |
| 15 | U maakt gebruik van beide varianten (zie a en b) |
| 0 | Anders, nl. |

1. **Wat is uw belangrijkste doelstelling tijdens het instrumentaal musiceren**

**met leerlingen?**

|  |  |
| --- | --- |
| 5 | Ontwikkelen van de klankvoorstelling |
| 13 | Leren samenspelen |
| 0 | Ontwikkelen van motorische vaardigheden |
| 6 | Anders, bijv. “het koppelen aan een theoretisch onderwerp als vormschema’s of uitleg van de opbouw van akkoorden”, “leren benoemen en verwoorden in muzikale termen”, “het ontwikkelen en uitbouwen van talenten”, “kennismaken met de mogelijkheden van diverse instrumenten.” |

**BIJLAGE III Interviewvragen musiceren in de onderbouw**

1. Hoeveel tijd besteedt u tijdens een muziekles aan het musiceren op een instrument of instrumenten?
2. Gebruiken jullie tijdens het musiceren\* altijd eenzelfde basisinstrument, per module/blok een ander instrument of juist per les diverse soorten instrumenten?

1. Musiceren jullie uitsluitend met bladmuziek als basismateriaal, werkt u met imitatie en herhaling (voorspelen - naspelen) of maakt u gebruik van beide methoden?
2. Wat is uw eigen achtergrond of opleiding? Verliep uw muzikale scholing, wat musiceren betreft, vooral via het gebruik bladmuziek of leerde u met name via imitatie en herhaling?

*4a. In geval van muzikale scholing via bladmuziek:*

*Hebt u ervaring met uit het instuderen van muziek via imitatie en herhaling?*

*Kunt u die situatie(s) beschrijven?*

*4b. In geval van muzikale scholing via imitatie en herhaling:*

*Hebt u ervaring met het instuderen van muziek via bladmuziek?*

*Kunt u die situatie(s) beschrijven?*

1. Kunt u drie voordelen en drie nadelen noemen van het gebruik van bladmuziek tijdens het musiceren in de klas?
2. Kunt u drie voordelen en drie nadelen noemen van het gebruik van imitatie en herhaling in de klas?
3. Op welke manier(en) probeert u de klankvoorstelling bij leerlingen te ontwikkelen tijdens het musiceren?
4. In hoeverre ontstaat er, tijdens uw lessen, een fysieke binding met het instrument en wordt de leerling zich bewust van het klinkende resultaat van zijn/haar motorische handeling?
5. Hebt u zelf ervaring met de manier waarop men muziek overdraagt in andere culturen?

9a. K*unt u die (les)situatie beschrijven; zowel organisatorisch als didactisch?*

*9b. Kunt u twee aspecten van overdracht benoemen die u zijn bijgebleven?*

*9c. Past u deze manier van overdracht ook toe tijdens uw eigen lessen?*

1. Kunt u aangeven wat uw eigen meest intense(instrumentale)musiceerervaring was?

*10a. Verliep het instuderen van dat muziekstuk via bladmuziek of via imitatie en herhaling?*

*10b. Was er tijdens de uiteindelijke uitvoering bladmuziek aanwezig?*

**Musiceren\*= instrumentaal musiceren**

**INTERVIEW MARGRIET BROEKROELOFS D.D. 09 -11 – 2011**

***Margriet Broekroelofs is als muziekdocent, coördinator muziekstroom en CKV-docent werkzaam bij het Stedelijk Lyceum te Enschede – locatie Kottenpark.***

1. **Hoeveel tijd besteedt u tijdens een muziekles aan het musiceren op een instrument of instrumenten?**

*De helft van de lestijd. Soms meer dan de helft, dat is afhankelijk van het onderwerp.*

1. **Gebruiken jullie tijdens het musiceren altijd eenzelfde basisinstrument, per module/blok een ander instrument of juist per les diverse soorten instrumenten?**

*De leerlingen bespelen diverse instrumenten zodat zij een brede kijk ontwikkelen op het functioneren van de verschillende instrumenten. We maken gebruik van instrumenten die in een bandformatie voorkomen en leerlingen nemen hun eigen instrumenten mee om tijdens de les op te musiceren.*

1. **Musiceren jullie uitsluitend met bladmuziek als basismateriaal, werkt u met imitatie en herhaling (voorspelen - naspelen) of maakt u gebruik van beide methoden?**

*De leerlingen ontvangen bladmuziek of een akkoordenschema. Dat is afhankelijk van het instrument dat zij op dat moment gebruiken; we werken met een rouleersysteem waardoor een leerling elk instrument een keer ‘in handen krijgt’. Aan de hand van de notatie en het musiceren in groepen bespreek ik vaak theoretische onderwerpen zoals de bijvoorbeeld de vorm van een nummer, specifieke ritmes of melodische wendingen.*

1. **Wat is uw eigen achtergrond of opleiding? Verliep uw muzikale scholing, wat musiceren betreft, vooral via het gebruik bladmuziek of leerde u met name via imitatie en herhaling?**

*De pianolessen gedurende de eerste jaren van mijn muzikale vorming bestonden uit zowel het leren spelen vanuit traditioneel notenschrift als het improviseren en naspelen op gehoor. Achteraf bezien ben ik daar heel blij mee, want veel mensen met een klassieke opleiding hebben alleen traditioneel notenschrift als uitgangspunt leren gebruiken.*

1. **Kunt u enkele voordelen en een aantal nadelen noemen van het gebruik van bladmuziek tijdens het musiceren in de klas?**

*Voordelen zie ik ten aanzien van het feit dat leerlingen zelfstandig kunnen werken, keuzevrijheid hebben met betrekking tot het nummer dat zij gaan spelen, leren samenwerken en in muzikale termen leren verwoorden en benoemen waar zij mee bezig zijn.*

*Een nadeel kan zijn dat leerlingen minder bezig zijn met het luisteren naar hun eigen spel en soms teveel gericht zijn op de notatie.*

1. **Kunt u enkele voordelen en een aantal nadelen noemen van het gebruik van imitatie en herhaling in de klas?**

*Misschien dat het overnemen van een melodie op gehoor bij sommige leerlingen minder angst voor fouten zou oproepen. Dat zou een voordeel kunnen zijn en, naar alle waarschijnlijkheid, zijn er in elke klas leerlingen die veel beter zijn in het naspelen van een melodie op gehoor dan dat zij noten kunnen omzetten naar spel op een instrument. Ik denk dat leerlingen zich wellicht ook vrijer gaan voelen op een instrument omdat zij met hun gehoor ‘checken’ of het klopt wat ze spelen.*

*Een nadeel vind ik wel dat de leerlingen minder zelfstandig kunnen werken; zonder notatie missen zij een*

*hulpmiddel om na te gaan of het klopt wat ze spelen. Indien je uitgaat van het luisteren en het muzikaal*

*geheugen, dan zal de leerling zelf moeten controleren of het juist is wat de leerlingen spelen. Maar het is een*

*goed punt om eens bij stil te staan en je kunt ook proberen een combinatie te vinden met de huidige werkwijze.*

1. **Op welke manier probeert u de klankvoorstelling bij leerlingen te ontwikkelen?**

*Wanneer ik merk dat leerlingen teveel bezig zijn met de notatie, haal ik na verloop van tijd het blad weg en vraag hen de partij te spelen. Op die manier leren ze dat het niet alleen gaat om het lezen van de partij, maar ook om het geheugen, de motoriek en het samenspelen met anderen.*

*Daarnaast laat ik leerlingen in groepen een eigen ritmestuk maken om hen bewust te maken van de gelaagdheid van een muziekstuk. Ter inleiding van die opdracht bespreken we welke instrumenten hoog klinken, welke laag en welke instrumenten zich in de laag daartussen bevinden. Verder komt aan de orde dat één instrument diverse klanken kan voortbrengen. Deze informatie over het luisteren naar de klank van de instrumenten, kunnen zij, samen met informatie over de functie van bepaalde instrumenten en de vorm van een muziekstuk, gebruiken om hun ritmestuk in elkaar te zetten.*

1. **In hoeverre ontstaat er, tijdens uw lessen, een fysieke binding met het instrument en wordt de leerling zich bewust van het klinkende resultaat van zijn of haar motorische handeling?**

*Doordat leerlingen diverse instrumenten in handen krijgen, ontwikkelen zij een brede kijk op het functioneren van die instrumenten. Het is een keuze die je maakt op basis van de theorie die je wilt overbrengen, wat leerlingen motiveert en het maakt het mogelijk in groepen te musiceren.*

*Daardoor is er minder aandacht voor de binding die een leerling kan opbouwen met één instrument en het luisteren tijdens het instrumentaal musiceren. Vaak vormen toch de luisteropdrachten als een lied analyseren en opdrachten als ritmisch dictee de basis om de klankvoorstelling te ontwikkelen.*

1. **Hebt u zelf ervaring met de manier waarop men muziek overdraagt in andere culturen?**

*Een ervaring die ik me nog goed voor de geest kan halen, was tijdens een dansworkshop. Daarbij werkte men echt met imitatie als basis van het instuderen en moest je als koppel improviseren terwijl je tussen twee rijen door naar voren kwam. Dan wordt je wel geconfronteerd met het feit dat je direct moet handelen en ik merkte vooral dat ik op een heel geconcentreerde manier op zoek was naar aansluiting bij mijn danspartner. Het bleek uiteindelijk toch mogelijk om tot een gezamenlijke uitvoering te komen zonder enig overleg, dat was wel een mooie ervaring.*

*Nu we erover praten, kan ik me best indenken dat soortgelijke opdrachten mogelijk toepasbaar zijn tijdens instrumentaal musiceren, maar ik kan niet zeggen dat ik tijdens de muzieklessen vaak werk met voorspelen – naspelen of de leerlingen regelmatig laat improviseren.*

1. **Kunt u aangeven wat uw eigen meest intense instrumentale musiceer- of luisterervaring was?**

*Een heel intense ervaring deed ik op tijdens een uitvoering van een theaterstuk gespeeld door een groep leerlingen van de muziekstroom bij mij op school. Dat is het eerste wat nu in me opkomt en was echt een heel bijzonder moment.*

*Tijdens een project met de theaterleerlingen moesten leerlingen van de muziekstroom de sfeer van wat er op het podium gebeurde uitdrukken in muzikaal spel. Hoewel de vorm van het theaterstuk en o.a. klankkleur en dynamiek van het muziekstuk vooraf bepaald waren, verliep het muzikaal spel toch telkens anders. Het ontstond grotendeels op het moment van uitvoeren als reactie op het spel van de theaterleerlingen en leerlingen van de muziekstroom maakten op alle denkbare manieren gebruik van hun instrumenten. De concentratie, focus, van de leerlingen en een enorm spanningsveld tussen het theatrale en muzikale aspect zorgde voor een intensiteit die ik niet vaak heb ervaren.*

**INTERVIEW EP WESSELING D.D. 23 – 11 - 2011**

***Ep Wesseling is als muziekdocent en CKV-docent werkzaam aan het Dr. Nassau College in Assen.***

1. **Hoeveel tijd besteedt u tijdens een muziekles aan het musiceren op een instrument of instrumenten?**

*Driekwart van de lestijd.*

1. **Gebruiken jullie tijdens het musiceren altijd eenzelfde basisinstrument, per module/blok een ander instrument of juist per les diverse soorten instrumenten?**

*We werken met bandformaties, dat wil zeggen dat leerlingen in aanraking komen met diverse instrumenten: basgitaar, gitaar, keyboard en drums.*

1. **Musiceren jullie uitsluitend met bladmuziek als basismateriaal, werkt u met imitatie en herhaling (voorspelen - naspelen) of maakt u gebruik van beide methoden?**

*We maken gebruik van akkoordenschema’s op papier, maar ik vind het van belang dat leerlingen de vorm en volgorde van de akkoorden vaak herhalen en uit hun hoofd leren spelen.*

*De leerlingen oefenen zelfstandig in groepen en ik maak gebruik van de sequencer uit het programma CuBase. Die zorgt voor een continue herhaling en cadans. Op die manier kunnen ze een nummer telkens opnieuw oefenen tot de vorm duidelijk is en de leerlingen uit het hoofd kunnen spelen. D.m.v. de sequencer voelen ze de cadans en verloopt het samenspel steeds beter.*

*Leren samenspelen is mijn belangrijkste doelstelling en leerlingen hebben tijd en herhaling nodig is om dit doel te bereiken. Hebben ze het samenspelen eenmaal ervaren, beginnen ze vaak graag aan het volgende nummer. Daarnaast maken we gebruik van recent en bekend repertoire zodat leerlingen zich kunnen voorstellen hoe het nummer moet klinken en vanuit die positie gemotiveerd raken het nummer te oefenen.*

1. **Wat is uw eigen muzikale achtergrond of opleiding? Leerde u instrumentaal musiceren door middel van het gebruik bladmuziek of via imitatie en herhaling?**

*Gedurende de eerste zeven jaar volgde ik pianolessen, die waren gericht op het spelen van klassieke muziek. Later ben ik zelf gaan improviseren op akkoordenschema’s en leerde de piano op een geheel andere manier kennen.*

1. **Kunt u enkele voordelen en een aantal nadelen noemen van het gebruik van bladmuziek tijdens het musiceren in de klas?**

*Een van de voordelen vind ik dat de leerlingen zelfstandig en in hun eigen tempo kunnen werken in groepen van vier of vijf personen. De nummers zijn bekend en populair waardoor zij zich een goede voorstelling kunnen maken van hoe het geheel moet klinken. Zij zijn niet continu afhankelijk zijn van de docent om bezig te blijven en leren elkaar helpen om tot goed samenspel te komen.*

*Een nadeel zie ik ten aanzien van de ontwikkeling van het improviserend vermogen.*

1. **Kunt u enkele voordelen en een aantal nadelen noemen van het gebruik van imitatie en herhaling in de klas?**

*Een voordeel kan zijn dat leerlingen een completer beeld krijgen van de diversiteit aan klanken die een instrument rijk is. Een nadeel vind ik dat de docent steeds centraal staat en leerlingen niet van elkaar leren, maar gericht zijn op de docent. Dat past mindergoed bij het doel van onze lessen: het leren samenspelen in kleine groepen.*

1. **Op welke manier(en) probeert u de klankvoorstelling bij leerlingen te ontwikkelen?**

*Bij aanvang van de muzieklessen maak ik leerlingen bewust van de werking en klank van instrumenten door hen een huishoudelijk apparaat te laten meenemen. We onderzoeken aan de hand van die apparaten de aspecten klankkleur, dynamiek, toonhoogte en toonduur.*

*De leerlingen ervaren dat wanneer je het apparaat ander vastpakt, het ook anders gaat klinken en luisteren met gesloten ogen naar de geluiden om te raden bij welk apparaat ze horen.*

*Expliciet benoemen dat muziek een vak is waarbij je je oren moet gebruiken, helpt leerlingen de vervolgopdracht vorm te geven: het maken van een geluidsopname (soundscape) van 30 seconden met de mobiele telefoon op een plaats naar keuze. De les erna gaan we raden waar de opnames gemaakt zijn, op die manier leggen leerlingen een relatie tussen bewust luisteren en hun dagelijkse realiteit.*

1. **In hoeverre ontstaat er, tijdens uw lessen, een fysieke binding met het instrument en wordt de leerling zich bewust van het klinkende resultaat van zijn of haar motorische handeling?**

*Door het musiceren in bandformaties komen leerlingen in aanraking met diverse instrumenten. Dit levert andere resultaten op dan wanneer je je verdiept in één instrument.*

*In ons geval heeft het te maken met de keuze om het leren samenspelen als belangrijkste doelstelling te hanteren tijdens de muzieklessen. Daardoor zijn we minder gericht op de relatie die leerlingen individueel opbouwen met een bepaald instrument.*

1. **Hebt u zelf ervaring met de manier waarop men muziek overdraagt in andere culturen?**

*Je komt wel in aanraking met muziek uit andere muziekculturen, maar ik heb weinig ervaring opgedaan als deelnemer van workshops of lessen van docenten uit niet-westerse muziektradities. In elk geval niet voldoende om overdrachtsaspecten uit die culturen te gebruiken tijdens mijn lessen.*

1. **Kunt u aangeven wat uw eigen meest intense instrumentale musiceerervaring was?**

*Dat was tijdens het praktijkgedeelte van mijn toelatingsexamen voor de opleiding Schoolmuziek in Groningen. Je moest o.a. een solostuk spelen van bladmuziek en dat verliep niet helemaal zoals ik dat graag wilde. Het was dan ook vrij duidelijk dat ik hiermee de commissie niet echt overtuigde van mijn kwaliteiten op de piano. Gelukkig hoorden zij blijkbaar toch voldoende potentie om me te vragen een stuk te improviseren.*

*Je kunt je wel voorstellen dat ik me daar volledig op stortte als ‘laatste kans om me te bewijzen’. Dat gevoel resulteerde in een bijzondere musiceerervaring en leidde er tevens toe dat men mij uiteindelijk toch toeliet tot de opleiding!*

**BIJLAGE IV SCHEMA ROUTEBESCHRIJVINGEN**

|  |
| --- |
| **Routebeschrijving 1 ‘Live’ voorspelen op diverse instrumenten** |
| **Omschrijving:**  Een motief, melodie of akkoorden ‘live’ voorspelen en daar luistervragen of –opdrachten aan verbinden. |
| **In praktijk:**   1. De muziekdocent speelt een motief of melodie voor op een instrument naar keuze en stelt luistervragen of geeft luisteropdrachten. Een aantal voorbeelden:  * Op welke tel begint het motief/de melodie? * Er zit een grote sprong in het motief/de melodie. Hoor je die in de eerste of laatste maat? * Je hoort de begintoon. Zou je die classificeren als hoog, midden of laag op dit instrument? * Je hoort het motief/de melodie een aantal keer. Daarna klappen we klassikaal het ritme. * Je hoort het motief/de melodie een aantal keer. Daarna zingen we het motief/de melodie klassikaal na op een klinker.  1. De muziekdocent speelt een refrein van een lied (bijv. popnummer) voor dat bestaat uit twee of drie akkoorden. Leerlingen krijgen de liedtekst en beantwoorden luistervragen.   Een aantal voorbeelden:   * Geef aan in de tekst op welke woorden het akkoord wisselt. * De akkoorden krijgen elk een afkorting en je alle akkoorden een keer te horen.   Kan je aangeven met welk akkoord het lied begint? Noteer de afkorting in de tekst.   * Je hoort het refrein nogmaals. Op welk akkoord eindigt het lied? Noteer de afkorting in de tekst. * Je hoort de akkoorden nogmaals en daarna het refrein nog twee keer. Noteer de afkortingen van de akkoorden in de tekst en lever die ‘oplossing’ in bij de docent. * We zingen het refrein aan de hand van de diverse ‘oplossingen’. Welk akkoordenschema is juist? |

|  |
| --- |
| **Routebeschrijving 2 Op gehoor naspelen van musiceerpartijen** |
| **Omschrijving:**  Een musiceerpartij beluisteren op Cd of de website van een muziekmethode met als doel de partij (deels) op gehoor na te spelen. Leerlingen voeren luisteropdrachten uit of beantwoorden luistervragen die direct betrekking hebben op de beluisterde musiceerpartij. |
| **In praktijk:**  De leerlingen beluisteren de musiceerpartij, beantwoorden de luistervragen en voeren de luisteropdrachten uit. Een aantal voorbeelden:   * Uit hoeveel maten bestaat de musiceerpartij? * Op welke tel van de maat begint de musiceerpartij? * Op welke tel van de maat eindigt de musiceerpartij? * Zoek de begintoon van de musiceerpartij op op je instrument. * Beluister de eerste maat van de musiceerpartij en speel die na op je instrument. * Op welke toon eindigt de musiceerpartij? |

|  |
| --- |
| **Routebeschrijving 3A Nazingen als *tussenstap* naar instrumentaal spel** |
| **Omschrijving:**  Het nazingen van één of enkele tonen, een motief of melodie als *tussenstap* naar instrumentaal spel. Leerlingen onthouden de klanken d.m.v. het nazingen van beluisterde klanken en zetten deze vervolgens om naar instrumentaal spel. |
| **In praktijk:**  De muziekdocent laat één of een paar tonen, een motief of korte melodie horen en leerlingen zingen deze melodie een aantal keer na op een klinker naar keuze. Daarna spelen leerlingen de beluisterde klanken na op een instrument.  De aanwijzingen voorafgaand aan de opdracht kunnen variëren van het geven van de begin- en eindtoon tot en met het geven van geen enkele aanwijzing. Enkele mogelijkheden:   * Luister naar de toon die ik speel en zing die toon na. Zoek dezelfde toon vervolgens op op je instrument. * Beluister het eerste gedeelte van een melodie en zing vervolgens drie keer na. Zoek op je instrument uit hoe je dit deel van de melodie kunt spelen. * Beluister de melodie en zing haar een aantal keer na. De melodie begint op G en eindigt op D.   Zoek op je instrument hoe de rest van de melodie verloopt.   * Beluister een motief en zing het een aantal keer na. Op welke toon begint en eindigt het motief?   Zoek eens uit hoe je het gezongen motief kunt naspelen op het instrument. |

|  |
| --- |
| **Routebeschrijving 3B Systeem aan klanken als *tussenstap* naar instrumentaal spel** |
| Omschrijving:  Het maken van vaste afspraken over klanken om de toonduur of toonhoogte aan te geven tijdens het voor- of nazingen van ritmes en/of melodieën. Op die manier verwerken leerlingen de klanken eerst via het zingen, onthouden de klanken beter en kunnen deze vervolgens omzetten naar instrumentaal spel. |
| In praktijk:   1. **Ritme:**   De muziekdocent maakt afspraken ten aanzien van de klanken die hij/zij gebruikt om verschillen in toonduur aan te geven. De klanken komen zoveel mogelijk overeen met de klanken die een instrument voortbrengt.    Voorbeeldklanken voor het zingen van een ritme op djèmbé, conga, darbuka of bongo’s:  Bas = doem  Toon = dam  Slap = tsjak!  Voorbeeldritme: doem, dam, dam , tsjak! = 2 tellen, 2 achtsten, 1 tel  Voorbeeldklanken voor het zingen van een basisritme op drums:  Bass - drum = doeng  Snare - drum = tak  Hi - hat = tsj    Voorbeeldritme 🡪 klas opdelen in twee of drie groepen:  doeng = 1e tel  tak = 3e tel  tsj, tsj, tsj, tsj,tsj,tsj,tsj,tsj = 4 tellen     1. **Melodie:**   De muziekdocent maakt afspraken ten aanzien van de klanken die hij/zij gebruikt om verschillen in toonhoogte aan te geven. Dit kan op één klank of een systeem aan klanken en heeft tot doel de klanken later om te zetten naar instrumentaal spel.  Voorbeeld van het zingen van een motief op notennamen:  **D – A – A – F – E – E - E – F**  N.B. Vroeger maakte men ook gebruik van soortgelijke systemen tijdens het zingen:  bijv. do-re-mi-fa-sol-la-ti- of nummers 1 t/m 7 om toontrappen aan te geven.    **Mogelijk kan een muziekdocent samen met leerlingen komen tot een (eigen) systeem dat werkt!** |

|  |
| --- |
| **Routebeschrijving 4 ‘Live’ voorspelen, naspelen op gehoor en noteren** |
| **Omschrijving:**  Leerlingen zoeken op gehoor een motief of melodie uit en noteren wat zij spelen in traditioneel notenschrift of in een eigen vorm van notatie. |
| **In praktijk:**  Leerlingen zoeken op gehoor een motief/melodie uit op keyboard. Zij beantwoorden de luistervragen en noteren het motief/de melodie. Voorbeeldvragen kunnen zijn:   * Hoe vaak hoor je het motief/de melodie? * Onthoud de hoogste toon en zoek die op op het instrument. Welke notennaam hoort erbij? * Kan je het ritme noteren in halve noten, kwartnoten en achtsten? * Hoeveel zwarte toetsen zitten er in dit motief/deze melodie? Welke notennamen horen bij die toetsen? * Noteer het motief/de melodie in traditioneel notenschrift. * Als je zelf een notatievorm mocht bedenken, hoe zou je het motief/de melodie dan noteren? |

|  |
| --- |
| **Routebeschrijving 5A**  **‘Live’ of via een filmpje voorspelen ten behoeve van de klank-greep-associatie** |
| **Omschrijving:**  Voor een goede verwerking van de beluisterde klanken, is het nodig aandacht te besteden aan de klank-greep-associatie. De verbinding tussen motoriek en klank zichtbaar maken (bijv. spelende handen), vormt een belangrijk aspect in de ontwikkeling van de klankvoorstelling.  Hoe kan je als muziekdocent meer aandacht besteden aan dit fysieke aspect van het instrumentaal musiceren? |
| **In praktijk:**  De muziekdocent speelt een motief of melodie voor en de leerlingen kijken (in groepen) mee hoe dit verloopt. Het imiteren van de motoriek van de muziekdocent kan voor sommige leerlingen dé manier zijn om een motief of melodie na te spelen. Muziekmethode BeatsNbits biedt leerlingen de mogelijkheid om filmpjes te bekijken van voorgespeelde musiceerpartijen en Youtube staat vol met ‘Tutorials’ (instructiefilmpjes) voor gitaar en piano.  Mogelijke opdrachten of vragen voor keyboard (‘live’ voorspelen of op een filmpje):   * Beweegt de hand zich tijdens het voorspelen over het toetsenbord of blijft zij min of meer op dezelfde plaats? * Kijk goed naar de hand die voorspeelt. Welke vinger speelt de laagste toon van het motief/de melodie en welke vinger de hoogte toon? * Welke vingers gebruik je allemaal tijdens het spelen van dit motief/deze melodie? * Speel het motief of de melodie eens precies zo na als je hebt gezien en gehoord. Klinkt dat wat je speelt precies hetzelfde als het voorgespeelde motief of de voorgespeelde melodie?   Mogelijke opdrachten of vragen voor gitaar (‘live’ voorspelen of op een filmpje):   * Welke hand zorgt voor de akkoordgrepen? * Kijk goed naar de hand die de akkoordgrepen pakt. Kan je die greep/grepen nadoen op gitaar? * Op welke tel(len) in de maat slaat de rechterhand het akkoord aan? * Na hoeveel tellen wisselt het akkoord. Oefen dit zelf ook op die manier en luister of de akkoorden hetzelfde klinken als de voorgespeelde akkoorden. * Speel de akkoorden, incl. eventuele wisselingen, precies na zoals je hebt gezien en gehoord. |

|  |
| --- |
| **Routebeschrijving 5B Verwerken van klank met het hele lichaam** |
| **Omschrijving:**  Luisteropdrachten bieden die ‘het lichaam in beweging zetten’ tijdens het beluisteren of op klank(en) zingen van een motief, melodie of deel van een musiceerpartij. Op die manier verwerken leerlingen de klanken via het hele lichaam, onthouden het geheel aan klanken beter en kunnen het motief, de melodie of musiceerpartij vervolgens omzetten naar instrumentaal spel. |
| **In praktijk:**  De muziekdocent doet de bewegingen voor die leerlingen tijdens het luisteren kunnen maken.  Deze bewegingen vertonen geen samenhang met het motorisch handelen op een instrument (zie routebeschrijving 5A), maar hebben te maken met het ervaren van klank en voelen van ritme en ‘puls’. Een aantal voorbeelden:   * Maak tijdens het luisteren gebruik van pennen en potloden en tik de maat mee of het ritme van de melodie die je hoort. Kan je dit ritme een aantal keer laten horen zonder dat de muziek klinkt? * Luister een keer goed naar de melodie zonder iets te doen. Je hoort nu de melodie nogmaals en kunt deze meezingen op een klinker. Geef met je hand aan of de melodie zich omhoog of omlaag beweegt. * Ga staan en stap mee op de maat: stap opzij naar rechts(1) – sluit aan(2), stap opzij naar links (1) – sluit aan (4) etc. Op het moment dat je aansluit, klap je in je handen (afterbeat). * Klap het ritme van de beluisterde klanken en zing op ‘noe’ de melodie mee. Zet dit vervolgens om naar instrumentaal spel. * In dit motief, deze melodie of musiceerpartij hoor je een opvallend ritme in maat X. Dat ritme gaan we meeklappen. Kan je dat ritme nog een aantal keer klappen zonder dat de muziek klinkt? * Maak gebruik van vier verschillende ‘bodysounds’: knippen met de vingers, stampen met de voeten, klappen met de handen en klakken met de tong.  1. Knip, stamp, klap of klak de maat mee en je wisselt elke maat van geluid (bijv. om de 4 tellen in 4/4 maat). 2. Knip, stamp, klap of klak het ritme mee en je wisselt elke maat van geluid (bijv. om de 4 tellen in 4/4 maat). |