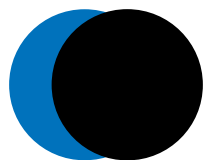


Muziekpraktijken rond de wereld



Een lesmodel voor cultureel divers muziekonderwijs



Conservatorium van Amsterdam

Classical Music • Jazz • Pop • Opera • Early Music • Music in Education • Electronic Dance Music

Melissa Bremmer | Adri Schreuder | Bas Gaakeer

Inleiding:	
Een visie op cultureel sensitieve en cultureel diverse muziekeducatie	pag. 04
Hoofdstuk 1	
Achtergrond van de ontwikkeling van het lesmodel	
<i>Muziekpraktijken rond de wereld</i>	pag. 06
Hoofdstuk 2	
Musicologische uitgangspunten van het lesmodel	
<i>Muziekpraktijken rond de wereld</i>	pag. 10
2.1 Competenties ontwikkelen voor het uitvoeren van muziekpraktijken uit West-Afrika, Turkije en Brazilië (Bahia)	
2.2 Competenties ontwikkelen voor het vertalen van de sociaal-muzikale context van muziekpraktijken naar het onderwijs	
2.3 Competenties ontwikkelen voor het lesgeven in verschillende muziekpraktijken	
Hoofdstuk 3	
De fases van het lesmodel <i>Muziekpraktijken rond de wereld</i>	pag. 16
3.1 Muzikale voorbereiding	
3.2 Lessen ontwerpen	
3.3 Stage	
3.4 Intercultureel musiceren	
3.5 Reflectie vanuit en op de praktijk	
3.6 Het lesmodel <i>Muziekpraktijken rond de wereld</i> in een breder perspectief	
Literatuur	pag. 20
Bijlages	pag. 22
• Bijlage 1: Jaar 1 Wereldmuziek 1	
• Bijlage 2: Jaar 1 Introductie wereldmuziek	
• Bijlage 3: Jaar 2 Wereldmuziek 2.1	
• Bijlage 4: Jaar 2 Wereldmuziek 2.2	
• Bijlage 5: Jaar 3 Wereldmuziek 3	
• Bijlage 6: Jaar 4 Cultuur, muziek en onderwijs	
• Bijlage 7: Jaar 4 Wereldmuziek 4 Intercultureel musiceren	

Een visie op cultureel diverse muziekeducatie

Cultureel diverse muziekeducatie is nauw verbonden met de maatschappelijke ontwikkeling van globalisering, (im)migratie en het ontstaan van pluriforme samenlevingen. Immigranten nemen hun unieke muzikale achtergonden en -erfgoed mee. Sommigen gaan zich bewegen in en tussen verschillende muziekwerelden (Young, 2009), leren verschillende muzikale talen spreken (Van den Dool, 2018), of stellen zich 'bi-muzikaal' op (Brinner, 1995). In Nederland leidt deze muzikale diversiteit tot een grote, mondiale variatie in muziekpraktijken en muzieklessen, ook in het onderwijs. Daarmee ontstaat de mogelijkheid voor leerlingen en professionele musici om vanuit allerlei culturele achtergonden met elkaar te werken en van elkaar te leren (Bremmer & Schreuder, 2018).

Het lesmodel *Muziekpraktijken rond de wereld* sluit aan bij deze cultureel diverse ontwikkelingen in de maatschappij, met name bij de gevolgen van (im)migratie en globalisering die grote steden in Europa veranderen in culturele mozaïeken. Verschillende studies wijzen er al op dat kunsteducatie niet meer hetzelfde is of kan zijn als pakweg twintig jaar geleden, wil het aansluiten op deze maatschappelijke ontwikkelingen (Saraber, 2006; Bremmer & Schreuder, 2018). Een nieuwe visie op muziekeducatie is daarmee nodig voor zowel het primair en voortgezet onderwijs als voor het kunstvakonderwijs dat cultureel sensitief, cultureel divers en inclusief wil zijn (Burnard, Dillon, Rusinek & Saether, 2008; Philpott & Kubilius, 2015). Voor de Opleiding Docent Muziek (ODM) van het Conservatorium van Amsterdam betekent dit dat er binnen zo'n visie de volgende uitgangspunten voor muziekeducatie centraal staan:

- *Een globaliserende wereld*: de diversiteit aan muzikale tradities die we onder meer terugvinden in de programmering van podia en festivals komt terug in muziekeducatie. Ook de lespraktijken waar die muzikale tradities uit voortkomen, krijgen een plek in muziekeducatie (Schippers, H. & Campbell, P.H., 2012);
- *Maatschappelijk betrokkenheid*: de docent muziek bevordert cultuurparticipatie, inclusie en diversiteit, en geeft zodoende ruimte aan de beleving en uiting van de muzikale achtergrond van leerlingen in muziekeducatie;
- *Culturele sensitiviteit*: er vindt een cultureel sensitieve communicatie plaats tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling. Dit vraagt van de docent en van leerlingen dat deze kritisch kunnen kijken naar stereotyperingen en ook de inhoud van het muziekcurriculum kritisch kunnen bekijken (o.a. de-kolonisatie van het curriculum) (Ming-Tak Hue & Kennedy, 2012; Philpott, 2022).

Deze visie vormt het uitgangspunt van het lesmodel *Muziekpraktijken rond de wereld*, die sinds 2005 verankerd is in het curriculum van ODM. We hopen met deze visie de verschijnselen globalisering, pluriforme samenleving en muziekeducatie met elkaar te verbinden. In deze publicatie wordt het lesmodel *Muziekpraktijken rond de wereld* toegelicht. Eerst bespreken we de achtergrond en musicologische uitgangspunten van het lesmodel, en vervolgens lichten we iedere fase van het lesmodel in detail toe.

Hoofdstuk 1

Achtergrond van de ontwikkeling van het lesmodel *Muziekpraktijken rond de wereld*

Sinds 1996 maken muziekpraktijken van verschillende continenten een vast onderdeel uit van het curriculum van ODM en leren studenten om West-Afrikaanse, Braziliaanse en Turkse muziek te spelen (Schreuder, 2010). Toen deze muziek nog maar net een onderdeel was van het curriculum verwachtten de docentopleiders dat de studenten als vanzelf deze muziek in hun stagelessen zouden integreren. Zij moesten echter vaststellen dat de studenten nauwelijks hun nieuw verworven kennis en vaardigheden vertaalden naar hun stagelessen in het primair onderwijs (po) en voortgezet onderwijs (vo). Dit veroorzaakte ontevredenheid, niet alleen onder de docentopleiders, maar ook onder de studenten die vonden dat zij muzikale kennis en vaardigheden leerden die zij niet rechtstreeks in hun lessen konden gebruiken. Studenten trokken daarmee dan ook de waarde van die kennis en vaardigheden in twijfel. Een analyse van het curriculum maakte duidelijk waarom de studenten het moeilijk vonden om hun nieuwe kennis en vaardigheden te vertalen naar hun eigen lespraktijk in het po en vo.

Het eerste probleem dat de studenten in hun opleiding tegenkwamen, was dat zij muziekpraktijken van verschillende continenten leerden uit te voeren op hun eigen muzikale niveau, maar niet hoe je die kennis en vaardigheden kon vertalen naar leerlingen in het po of vo. Uit onderzoek blijkt dat als kennis en vaardigheden op de opleiding niet worden getransformeerd naar *toepasbare* kennis en vaardigheden voor het muziekonderwijs, deze weinig waarde lijken te hebben voor student-docenten (Snoek & Schenke, 2019; Wubbels, 1996). Dit leek ook het geval te zijn voor de ODM-studenten.

Het tweede probleem betrof het ontwerpen van de muzieklessen voor het po en vo. Studenten kunnen de vakken muzikale vaardigheden, methodiek en onderwijskunde gescheiden krijgen aangeboden in hun curriculum (Leinhardt, McCarthy Young, & Merriman, 1995). Vanuit de opleiding wordt vervolgens impliciet verwacht dat de studenten zelf de kennis en vaardigheden uit die afzonderlijke vakken integreren bij het ontwerpen van hun muzieklessen. De opleiding verwachtte dan ook dat studenten na de modules in West-Afrikaanse, Braziliaanse (Bahia) en de Turkse muziek spontaan hun muzieklessen zouden ontwerpen. Dit bleek echter niet het geval te zijn: de studenten wisten onvoldoende hoe zij kennis en vaardigheden uit de verschillende vakken van de opleiding konden gebruiken om lessen te ontwerpen voor het po en vo.

Het derde probleem lag op het terrein van het *uitvoeren* van de muzieklessen in het po en vo. Studenten leren het beste lesgeven in een realistische context: de klas (Snoek & Schenke, 2019). De transferwaarde van kennis en vaardigheden die studenten leren buiten de context waarin zij die moeten gaan toepassen, is vaak laag (Van Emst, 2004). De opleiding voorzag de studenten niet van een stage waarin West-Afrikaanse, Braziliaanse (Bahia) en de Turkse muziek centraal stond, konden leren uitvoeren.

Om deze problemen het hoofd te bieden, ontwierp ODM in 2005 het lesmodel *Muziekpraktijken rond de wereld* (Bremmer, Schreuder & Van de Veerdonk, 2005). Dit is een flexibel lesmodel dat sindsdien verder ontwikkeld is en verder ontwikkeld wordt. Aan de hand van dit lesmodel leren studenten hun muzikale kennis en vaardigheden te vertalen naar lessen op het niveau van po- en vo-leerlingen. Ook leren studenten leer- en doceerstrategieën toe te passen uit muziekpraktijken die verschillen met de westerse klassieke muziekpraktijk. Tot slot leren de studenten te reflecteren op hun muziekonderwijs vanuit theoretische inzichten over culturele diversiteit en inclusiviteit. In tabel 1 staat het huidige lesmodel waarmee studenten handvatten krijgen om instrumentale lessen te ontwerpen en uit te voeren binnen de muziektradities van West-Afrika, Turkije en Brazilië.

Tabel 1: Overzicht fases van het lesmodel *Muziekpraktijken rond de wereld*

1. Muzikale en theoretische voorbereiding

- Studenten ontwikkelen instrumentale en muzikale competenties uit de muziekpraktijken van West-Afrika, Turkije en Brazilië;
- Studenten kunnen doceer- en leerstrategieën uit de muziekpraktijken van West-Afrika, Turkije en Brazilië herkennen;
- Studenten kunnen minimaal 5 muziekpraktijken van verschillende continenten benoemen aan de hand van muziekinstrumenten en voorbeelden van muzikale genres;
- Studenten kunnen op basis van muzikale kenmerken vergelijkingen maken tussen soorten muziek op de wereld;
- Studenten kunnen culturele betekenissen van muziek bespreken door te letten op contexten en functies van muziek;
- Studenten kunnen interculturele ontwikkelingen in de muziek benoemen.

2. Lessen ontwerpen

- Studenten kunnen in tweetallen instrumentale lessen ontwerpen (op djembe, darbuka of samba) voor het po, vo of pabo, waarbij de doceer- en leerstrategieën uit verschillende muziekpraktijken een plek krijgen;

3. Stage

- Studenten kunnen hun instrumentale lessen (op djembe, darbuka of samba) uitvoeren in het po, vo of pabo;
- Studenten kunnen reflecteren op de uitvoering van hun instrumentale lessen in het po, vo of pabo.

4. Intercultureel musiceren

- Studenten kunnen zang- en speeltechnieken van de Turkse, Braziliaanse of West-Afrikaanse muziekpraktijken in ensembleverband uitvoeren.

5. Reflectie op de praktijk vanuit de theorie

- Studenten kunnen reflecteren op hun lespraktijk aan de hand van literatuur over cultureel divers muziekonderwijs;
- Studenten ontwikkelen een visie op een cultureel divers muziekcurriculum voor po en vo.

Deze verschillende fases van het lesmodel zijn als volgt verspreid over de vier studie jaren:

Jaar 1	Jaar 2	Jaar 3	Jaar 4
Vorbereidende fase: Module Wereldmuziek 1 (1 EC) Introductie wereldmuziek (2 EC)	Ontwerp-, uitvoerings- en reflectiefase (op praktijk) voor po en vo: Module Wereldmuziek 2.1 (2 EC) Module Wereldmuziek 2.2 (2 EC)	Ontwerp-, uitvoerings- en reflectiefase (op praktijk) voor pabo : Module Wereldmuziek 3 (1 EC)	Reflectiefase (vanuit theorie): Module Cultuur, muziek en onderwijs (2 EC) Intercultureel musiceren: Module Wereldmuziek 4 (1 EC)

De inhoud van bovenstaande modules die op basis van dit lesmodel zijn ontworpen, worden in de bijlages toegelicht. Eerst lichten we een aantal musicologische uitgangspunten van het lesmodel toe.

Hoofdstuk 2

Musicologische uitgangspunten van het lesmodel *Muziekpraktijken rond de wereld*

2.1 Competenties ontwikkelen voor het uitvoeren van muziekpraktijken uit West-Afrika, Turkije en Brazilië (Bahia)

Hoe ontwikkelen studenten de muzikale competenties die nodig zijn om muziek uit diverse muziekpraktijken uit te voeren? Om die vraag te beantwoorden, kijken we naar het werk van de musicoloog Benjamin Brinner. Deze musicoloog onderzocht uitgebreid de ontwikkeling van muzikale competenties in verschillende muziekpraktijken. Brinner (1995) omschrijft een muzikale competentie als volgt:

'[the] individualized mastery of the array of interrelated skills and knowledge that is required of musicians within a particular tradition or musical community and is acquired and developed in response to and in accordance with the demands and possibilities of general and specific cultural, social and musical conditions' (p. 28).

Brinner brengt op basis van zijn observaties verschillende domeinen in kaart waarbinnen musici competent kunnen worden. Kort samengevat zijn dat de volgende domeinen (Brinner, 1995; Bremmer & Schreuder, 2018):

- **Klank:** musici worden competent in het uitvoeren van de eigenschappen van geluid van een muziekpraktijk zoals toonhoogte, timbre en volume;
- **Klankpatronen:** musici worden competent in het uitvoeren van versieringsfiguren, riffs, melodische en ritmische lijnen van een muziekpraktijk, en hoe onderdelen van muziek tot en met complete stukken uitgevoerd worden;
- **Symbolische weergave van muziek:** musici worden competent in hoe notaties, tabulatuur, mnemonisch (vocalises met behulp van lettergrepen, zoals in India) gebruikt worden in een muziekpraktijk;
- **Transformeren:** musici worden competent in het transponeren en variëren van muziek;
- **Muzikale interactie:** musici worden competent in hoe men (muzikaal) reageert op andere musici, met name via muzikale en non-verbale cues;
- **Muzikale oriëntatie:** musici worden competent in hoe men zich muzikaal oriënteert in een muziekstuk via bijvoorbeeld een akkoordopeenvolging (westers), een 'time line' (Afrika), een ritmische cyclus (India, Midden-Oosten), colotomische structuren (Zuidoost-Azië);
- **Ensembles:** musici worden competent in hoe ensembles worden samengesteld, wie welke muzikale rol heeft binnen dat ensemble en welk repertoire dat ensemble speelt;

- **Repertoire:** musici weten welke stukken er bestaan binnen een muziekpraktijk en weten ook wat de functie van bepaald repertoire is;
- **Sociaal-muzikale context:** musici weten *hoe* een stuk uitgevoerd wordt zoals op welke locatie, met welk ensemble en instrumenten, wat het gedrag van uitvoerenden en aanwezigen is;
- **Betekenis:** musici weten welke klanken of instrumenten geassocieerd kunnen worden met specifieke overtuigingen, bovennatuurlijke krachten of goden;
- **Dans/theater/rituelen/sociale gelegenheden:** musici weten wat voor muziek bij welke gelegenheid hoort; weten hoe een rituele dans of een voorstelling muzikaal begeleid wordt.

Brinner (1995) beschrijft dat de mate waarin musici competent worden in deze domeinen afhangt van de leeftijd waarop zij met muziekeducatie (informeel en formeel) starten en wat de invloed van de (brede) muzikale omgeving is. Maar ook: welk instrument leert een musicus spelen of hoe leert een vocalist zingen, bijvoorbeeld in een koor of als solist? Deze voornoemde factoren maken onder andere dat muzikale competenties van musici er verschillend uitzien zowel binnen als tussen muziekpraktijken. Brinner geeft ook aan dat de ontwikkeling, het onderhouden en aanpassen van muzikale competenties vooral gebeurt door samen te musiceren: in de muzikale interactie worden muzikale competenties voortdurend ingezet, uitgewisseld en steeds verder ontwikkeld (zie ook Van Hoek, 2014).

De muzikale interactie binnen ensembles verloopt volgens Brinner via het *'interactieve netwerk'* en *'interactieve systeem'*. Bij het interactieve *netwerk* gaat het erom welke rollen musici aannemen of toebedeeld krijgen in een ensemble, welke muzikale relatie er bestaat tussen musici en hoe musici communiceren vanuit die rollen. Het gaat daarbij om rollen zoals die van 'leider': is er een formele of informele leider (denk aan dirigent of concertmeester)? Bij relaties gaat het bijvoorbeeld over de mate waarin en wijze waarop musici muzikaal invloed kunnen uitoefenen op medemusici, of juist afhankelijk zijn van anderen. Bij het interactieve *systeem* gaat het erom hoe musici zich kunnen oriënteren in de muziek aan de hand van bepaalde cues en aanwijzingen, maar ook hoe musici een verandering in de muziek kunnen communiceren door het gebruik van non-verbale, auditieve en/of visuele cues.

Op basis van de theorie van Brinner is het helder dat studenten niet alleen de gelegenheid moeten krijgen om klanken en klankpatronen van een muziektraditie te leren, maar ook moeten leren zich te bewegen binnen het interactieve *netwerk* (competent worden in verschillende muzikale rollen) en het interactief *systeem* (competent worden in hoe je muzikaal reageert op andere musici door muzikale en non-verbale cues) van een muziekpraktijk. Daarom krijgen studenten les in een ensemble en aan gastdocenten om extra aandacht te besteden aan verschillende rollen binnen een ensemble en aan het communiceren in de vorm van non-verbale en auditieve cues.

2.2 Competenties ontwikkelen voor het vertalen van de sociaal-muzikale context van muziekpraktijken naar het onderwijs

Zoals eerder beschreven kunnen musici competent zijn in het kennen van de sociaal-culturele context van een muziekpraktijk (Brinner, 1995). ODM vindt het belangrijk voor de studenten dat zij kennis ontwikkelen over de sociaal-muzikale context van een muziekpraktijk. Dit betekent kennis ontwikkelen over de bijzondere betekenis van muziek, de dans, het theater, de rituelen en sociale gelegenheden waarbij muziek uitgevoerd wordt. Door meer inzicht te krijgen in deze aspecten van een muziekpraktijk kunnen studenten nadenken over hoe ze deze aspecten kunnen recontextualiseren in hun klas (Schippers, 2004, 2010; Bremmer & Schreuder, 2018). Onder recontextualiseren wordt het voortzetten van (aspecten van) een muziekpraktijk in een nieuwe omgeving verstaan (Schreuder, 2008). Hoewel er niet één antwoord te geven is op de vraag wat en hoeveel van de oorspronkelijke sociaal-muzikale context meegenomen mag of kan worden in muzieklessen, kunnen de studenten wel het stappenplan van Schippers (2010) volgen. Met dit stappenplan kunnen zij afwegen welke mate van recontextualisatie mogelijk en wenselijk is in hun klas. Studenten kunnen eerst nagaan: 'Wat is de originele uitvoeringscontext van de muziektraditie die wordt geleerd, en wat is relevant daar en dan?' De volgende stap is om te overwegen: 'Wat is relevant hier en nu, en wat is haalbaar en wenselijk in de lespraktijk?' Ten slotte kunnen de studenten kritisch nadenken over: 'Wat kan of mag worden toegevoegd?' bij het creëren van een nieuwe context in het klaslokaal, en wanneer wordt het culturele appropriatie.

Tijdens het proces van recontextualiseren worden studenten geconfronteerd met de betekenis - en hun perceptie - van begrippen zoals 'authenticiteit' (wanneer is muziek 'authentiek') en 'traditie' (is een traditie dynamisch of statisch?) en hoe dit een rol speelt tijdens de muzieklessen (Capella-Santana, 2003; Kallio, Westerlund, & Partti, 2014). Deze begrippen worden vanuit een theoretisch perspectief toegelicht en bediscussieerd met de studenten in het vierde jaar (bijlage 6).

2.3 Competenties ontwikkelen voor het lesgeven in verschillende muziekpraktijken

Muziekpraktijken rond de wereld wil studenten ook laten ervaren hoe muziek geleerd en gedoceerd wordt in verschillende muziekpraktijken¹. Bijvoorbeeld, een muziekpraktijk kan analytische benadering van het leren van muziek hebben met het gebruik van notatie, veel uitleg door de docent, met een nadruk op een (voor)gestructureerd leerproces en het werken vanuit delen naar een geheel. Daartegenover staat een holistische benadering van het leren van muziek met weinig verbale uitleg van de docent, een muziekstuk wordt als een geheel en zonder te vertragen aangeboden en de uitvoering (niet de theorie) van muziek staat

¹ Leren en doceren wordt breed opgevat. Bijvoorbeeld: in sommige situaties wordt er binnen een sterk hiërarchische meester-gezel-relatie geleerd; er wordt voornamelijk van één bron geleerd, namelijk de meester. Anderen leren voornamelijk door het luisteren en nadoen van meerdere musici in een muzikale gemeenschap; er wordt simultaan van meerdere bronnen geleerd. Maar tegenwoordig vormt ook multimedia een nieuwe leer- en doceerbron.

centraal. Schippers (2010) benadrukt dat de werkelijkheid van muziekeducatieve praktijken niet zo binair is en vooral mengvormen laten zien.

Schreuder (2008) merkt op dat zo'n algemene indeling van analytisch versus holistisch weliswaar verheldert hoe muziek geleerd en gedoceerd wordt binnen een muziekpraktijk, maar dat het weinig zicht levert op de specifieke muzikale leerprocessen in het klein. Brinner (1995) maakt op basis van zijn observaties een veel fijnmaziger beschrijving voor muzikale leer- en doceerprocessen. Volgens Brinner (1995) spelen door verschillende muziekpraktijken heen de volgende elementen een rol bij het leren en doceren van muziek:

- **Herhaling:** door verschillende culturen heen verschilt het *hoe* en *hoe vaak* de lerende de gelegenheid krijgt om een muziekstuk of gedeelte van een muziekstuk te horen en te spelen en van daaruit te leren. Bijvoorbeeld: wordt de muziek in kleine stukjes opgedeeld en herhaald, of als geheel aangeboden en herhaald? In cyclische muziek zoals Javaanse of Balinese gamelanmuziek hoort herhaling tot de muzikale structuur: dit geeft de lerende de mogelijkheid om zich telkens 'van voren af aan' in de muziek te voegen, zich al spelende te verbeteren en zich te oefenen in het onthouden van steeds langere muziekfragmenten;
- **Imitatie:** in het muzikale leerproces speelt of zingt de docent vaak een muziekfragment voor dat door de lerende geïmiteerd wordt. Wat er van het imiteren verwacht wordt, verschilt per muziekpraktijk. Bijvoorbeeld: meespelen met de docent is één manier van imitatie, waarbij de lerende het spel of de zang nauwkeurig probeert na te doen: de wijze van expressie, frasering en intonatie worden al spelend of zingend geoefend en getoetst aan de docent. Maar instructie en imitatie kunnen ook in tijd gescheiden zijn: de lerende kan een muzikaal voorbeeld horen in de les en later vanuit het geheugen dat proberen te imiteren. Daarnaast verschillen de verwachtingen van imitatie: van de lerende wordt in sommige muziekpraktijken verwacht dat deze de docent exact imiteert, terwijl in andere muziekpraktijken er bij imitatie ook ruimte is voor eigen interpretatie;
- **Feedback:** de manier waarop een docent feedback geeft, varieert van muziekpraktijk tot muziekpraktijk. Er zijn verschillen in *wanneer* feedback wordt gegeven zoals tijdens het musiceren, direct na musiceren of lang na het musiceren, *hoe* feedback wordt gegeven zoals verbale feedback of non-verbale feedback tijdens het spelen (Bremmer & Nijs, 2022) en waarop feedback wordt gegeven (op technische aspecten van het musiceren, op expressieve aspecten, op de presentatie etc);
- **Generalisatie:** bij generalisatie gaat het om de manier waarop de docent of de lerende structuur aanbrengt in een muziekstuk, verbanden legt met eerder gespeelde muziekstukken of twee muziekstukken met elkaar vergelijkt op verschillen en overeenkomsten;
- **Interpretatie:** bij interpretatie gaat het om het herkennen, begrijpen en toepassen van tekens (zoals gebaren van een bandleader of koordirigent, notatie en muzikale cues) waarmee muziek geïnterpreteerd wordt. Maar het gaat er ook om of de bedoelingen van een componist opgevolgd moeten worden of juist een persoonlijke interpretatie van de muziek gevraagd wordt.

Tot slot zegt Brinner (1995) dat muziekeducatie onder invloed staat van zowel *persoonlijke* als *culturele* ideeën over het leren en doceren van muziek en dat muziekeducatieve praktijken daardoor binnen een muziekpraktijk onderling ook kunnen verschillen.



De theorieën van Brinner en Schippers geven inzicht in de complexiteit en rijkdom van muziekeducatieve praktijken zoals uitgevoerd over de hele wereld. Tegelijkertijd geven zij ook ideeën over hoe de studenten hun pedagogische-didactisch handelen kunnen uitbreiden. Zo wordt er in het lesmodel *Muziekpraktijken rond de wereld* van de studenten onder andere gevraagd om minder met en vanuit notatie te werken, om op non-verbale wijze feedback te geven tijdens het muzikale leerproces, om met muzikale cues te werken en om muziek niet meteen in gedeeltes op te delen maar als geheel aan te bieden.

Hoofdstuk 3

De fases van het lesmodel *Muziekpraktijken rond de wereld*

De voorgenoemde musicologische kennis vormt de basis voor het lesmodel *Muziekpraktijken rond de wereld*. Hieronder lichten we toe hoe het lesmodel vertaald is naar het curriculum van ODM.

3.1 Muzikale en theoretische voorbereiding

Tijdens de fase van *muzikale voorbereiding* in jaar 1 krijgen studenten de module Wereldmuziek 1 van een gastdocent. Ten eerste is het doel van deze module om muzikale competenties te ontwikkelen in de Turkse of West-Afrikaanse muziekpraktijk. Studenten ontwikkelen onder andere kennis en vaardigheden ten aanzien van muzikale patronen, structuren, intonaties en klankkleuren van een muziekpraktijk, maar leren ook hoe zij zich muzikaal oriënteren in een muziekstuk en welke muzikale cues gebruikt worden. Ten tweede leren de studenten de muzikale leer- en doceerstrategieën binnen de Turkse of West-Afrikaanse muziekpraktijk. Ten derde geeft de gastdocent inzicht in de sociaal-muzikale context van de geleerde muziekpraktijk.

Ter muzikale voorbereiding krijgen studenten in het eerste jaar ook de theoriemodule *Introductie wereldmuziek* waarin een wereldwijde verscheidenheid aan muzieksoorten en muziekinstrumenten wordt belicht. In deze module dienen verbindende thema's tussen muziekpraktijken als kapstok voor vergelijkingen: (a) *wereldklanken*: zingen, muziekinstrumenten en ensembles, (b) *contexten en functies van muziek*: muziek en maatschappij, muziek en religie, muziek aan de hoven, muziek en de dood, muziek en de liefde; (c) *globalisering*: intercultureel musiceren (zie bijlage 2).

3.2 Lessen ontwerpen

Tijdens de fase van lessen ontwerpen, leren tweedejaars studenten in duo's in de module *Wereldmuziek 2* vier lessen te ontwerpen voor het po. Studenten verwerken in deze vier lessen de doceer- en leerstrategieën uit de muziekpraktijken die zij in jaar 1 ervaren hebben. Door te ontwerpen in een duo leren studenten hun ontwerpproces te expliciteren, hun lesontwerp onderling te bediscussiëren en waar nodig is aan te passen. De ontworpen lessen worden ook bij medestudenten uitgeprobeerd; hierdoor ervaren studenten wat wel of niet goed kan werken in de klas. Daarnaast ontwerpt iedere student individueel een lied met instrumentale begeleiding (voor darbuka of djembe) gebaseerd op het muzikale idioom van de geleerde muziekpraktijk (zie bijlage 3). Aan het einde van dit onderdeel heeft ieder

tweetal een lessenserie van vier lessen ontworpen voor het po waarin het zelfontworpen liedmateriaal is opgenomen.

Tijdens deze ontwerpfasen worden de studenten zowel didactisch, pedagogisch als muziekinhoudelijk begeleid door een methodiekdocent en een tutor (een medestudent in de rol van studentenbegeleider). Hierdoor krijgen studenten inzicht in hoe de didactiek uit een muziekpraktijk en muziekinhoud geïntegreerd kan worden bij het ontwerpen van een les. Ook leren studenten muzikaal materiaal van een muziekpraktijk te vereenvoudigen naar de verschillende groepen in het po zonder dat het karakteristieke van dat materiaal verloren gaat. Kortom, in deze fase leren de studenten om kennis en vaardigheden van een muziekpraktijk te transformeren naar *toepasbare* kennis en vaardigheden voor in het po.

3.3 Stage

In deze fase vindt er een stage plaats waarin de tweedejaars studenten in duo's hun vier lessen uitvoeren in de klas in het bijzijn van de methodiekdocent of de tutor. Direct na iedere les reflecteren de studenten met de methodiekdocent of tutor. De studenten reflecteren op hun didactisch, pedagogisch en muzikaal handelen, op de reacties van de klas als geheel als ook op de reacties van de individuele leerling. Zij krijgen vragen zoals: 'Wat ging goed? Wat kan in je volgende les verbeterd worden? Hoe kan je een ritme uit een muziekpraktijk vereenvoudigen zonder het karakteristieke van dat ritme te verliezen? Hoe kan je leer- en doceerstrategieën uit een muziekpraktijk integreren in je lesgeven?' De methodiekdocent of tutor nodigt studenten uit om alternatieven en oplossingen te bedenken voor de problemen waar zij tegenaan lopen. Ook stimuleren zij hen om na te denken over verbeteringen voor hun volgende les. Deze cyclus van lesgeven, reflecteren en verbeteren wordt gedurende de uitvoering van de gehele lessenserie toegepast. Aan het einde van deze stage beoordeelt de methodiekdocent de uitvoering van de lessen op formatieve wijze (bijlage 4).

Na de stagelessen komen de studenten in een les samen om te reflecteren op het gehele ontwerp- en uitvoeringsproces. Daar reflecteren zij op welke muzikale competenties, doceer- en leerstrategieën zij ontwikkeld hebben en hoe zij dat in de toekomst kunnen inzetten in hun lespraktijk. Ook reflecteren zij op welke muzikale competenties de leerlingen in het po ontwikkeld hebben. Tot slot leveren de studenten een reflectieverslag in waarin ook de opzet van de vier (verbeterde) stagelessen is opgenomen.

Aansluitend op het ontwerpen en uitvoeren van de stagelessen in het po krijgen de tweedejaarsstudenten lessen waarin zij een darbuka- of djembeworkshop voor het vo leren te ontwerpen. Net als bij het po ontwerpen studenten de workshop in een groepje (dit keer drie of vier studenten), worden zij begeleid door een methodiekdocent en een tutor en kunnen zij lesonderdelen bij elkaar uitproberen. Vervolgens voeren de studenten dezelfde workshop twee keer uit. Na de eerste workshop volgt direct een reflectiegesprek met de

methodiekdocent of tutor en de feedback uit dat gesprek wordt direct toegepast in de workshop die voor de tweede keer wordt gegeven aan een nieuwe groep leerlingen. Tot slot vindt er feedback op het gehele traject plaats met de tutor.

In jaar drie leren studenten lessen te ontwerpen en uit te voeren op basis van de samba-muziekpraktijk (Brazilië, Bahia) in de pabo. De studenten krijgen eerst lessen waarin zij muzikale kennis en vaardigheden opdoen in de samba-muziekpraktijk. Daarna leren zij een samba workshopdag te ontwerpen voor pabo-studenten onder leiding van een tutor. Tot slot wordt de uitvoering van de workshops door de methodiekdocent formatief beoordeeld en leveren de studenten een reflectieverslag in over hun workshops (bijlage 5).



3.4 Intercultureel musiceren

Tijdens de fase van *intercultureel musiceren* in jaar 4, leren studenten onder begeleiding van een gastmusicus het muzikaal idioom van muziekpraktijken zoals Turkse, Arabische of Afrikaanse muziek te vertalen naar hun hoofdinstrument. In de eerdere modules van jaar 1,2 en 3 leren de studenten muziek uit diverse muziekpraktijken. Het doel van deze nieuwe fase in jaar 4 is om met speeltechnieken, improvisatiestijlen, klankkleuren, intonaties, ritmes en liederen vocaal of instrumentaal te experimenteren. Dit vindt plaats in een ensemble van 4 of 5 studenten, op basis van gelijkwaardigheid vanuit verschillende muzikale achtergronden. Vanuit hun eigen muzikale inbreng werken zij aan arrangementen. Mogelijk resulteert dit in een vloeiende samensmelting van aspecten uit cultureel diverse muzikale idomen.



3.5 Reflectie vanuit en op de praktijk

Gelijktijdig leren de studenten in jaar 4 in de module *Cultuur, muziek en onderwijs* om de praktijk en theorie over culturele diversiteit in het muziekonderwijs met elkaar te verbinden: zij reflecteren op hun stagelessen en koppelen hun praktijkervaringen terug naar theorie over culturele diversiteit in het muziekonderwijs. In deze module komt het holistisch leren en lesgeven van muziekpraktijken aan bod, maar ook theorie over complexe vraagstukken zoals 'culturele stereotypering', 'racisme' en 'etnocentrisme' (Bradley, 2015; Shadid, 2007). Aan het einde van de module geven de studenten een presentatie over hun visie op een cultureel divers muziekcurriculum gebaseerd op de theorie van de module, hun stagelessen en de discussies tijdens de module (bijlage 6).

3.6. Het lesmodel *Muziekpraktijken rond de wereld in een breder perspectief*

Het lesmodel is niet voorbehouden aan het leren en doceren van muziekpraktijken en het ontwikkelen van cultureel sensitieve muziekdocenten. Het is toepasbaar op verschillende gebieden en kan ook gebruikt worden voor het vertalen van allerlei vakinhouden of vaardigheden zoals improvisatie, compositie, dans- en theatervormen naar andere onderwijssituaties. Het lesmodel wil in dat opzicht niet alleen de ODM-studenten en docenten tot steun zijn, maar een impuls bieden om het muziekonderwijs in het algemeen te verbeteren. Het model is dan ook niet statisch, maar staat net zoals de studenten en docenten open voor verdere ontwikkeling en experiment.

Literatuur

- Bradley, D (2015). Hidden in plain sight: race and racism in music. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, and Paul Woodford (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp. 190–203). Oxford University Press.
- Bremmer, M. & Nijs, L. (2022). Embodied Music Pedagogy: A theoretical and practical account of the dynamic role of the body in music education. In T. Buchborn, T. De Baets, G. Brunner, S. Schmid (eds.), *Music is what people do. European perspectives on music education* (pp. 29-46). Helbling.
- Bremmer, M., & Schreuder, A. (2018). The educational model “Rhythms Around the World”: student-teachers learn to transmit traditional musics to pupils in primary and secondary education. In B.W. Leung (Ed.), *Traditional musics in the modern world: Identity, transmission, evolution, and challenges* (pp. 75-88). Springer.
- Bremmer, M., Schreuder, A., & Veerdonk, H. van de (2005). *Ritmes rond de wereld: lessen wereldmuziek op het conservatorium leren vertalen naar wereldmuzieklessen in de basisschool*. Proposo.
- Brinner, B. (1995). *Knowing music, making music. Javanese gamelan and the theory of musical competence and interaction*. The University of Chicago Press.
- Burnard, P., Dillon, S. C., Rusinek, G., & Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers’ perspectives from four countries. *International Journal of Music Education* 26(2), 109-126.
- Capella-Santana, N. (2003). Voices of teacher candidates: Positive changes in multicultural attitudes and knowledge. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 182-190.
- Emst, A. van (2004). *Koop een auto op de sloop*. Giethoorn-Ten Brink.
- Hoek, E. van (2014). *Een beoordelingsinstrument voor muzikale interactie*. Lectoraat Kunst- en cultuureducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Kallio, A.A., Westerlund, H. & Partti, H. (2014). The quest for authenticity in the music Classroom. Sinking or swimming? *Nordic Research in Music Education*, 15, 205-224.
- Leinhardt, G., McCarthy Young, K., & Merriman, J. (1995). Integrating professional knowledge: The Theory of Practice and the Practice of Theory. *Learning and Instruction*, 5 (4), 401-408.
- Ming-Tak Hue, M.T. & Kennedy, K.J. (2012). Creation of culturally responsive classrooms: Teachers’ conceptualization of a new rationale for cultural responsiveness and management of diversity in Hong Kong secondary schools. *Intercultural Education*, 23(2), 119-132.
- Philpott, C. & Kubilius, J. (2015). Social Justice in the english secondary music classroom. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp. 426-445). Oxford University Press.
- Philpott, C.J. (2022). What does it mean to decolonise the school music curriculum? *London Review of Education*.
- Saraber, L. (2006). *Meervoud als mentaliteit. Culturele diversiteit in het dansvakonderwijs*. Lectoraat Kunst- en cultuureducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Schippers, H. (2004). *Harde noten*. Muziekeducatie in wereldperspectief [Loud notes. Music education from a global perspective]. In Cultuur + Educatie 9. Cultuurnetwerk Nederland.
- Schippers, H. (2010). *Facing the music. Shaping music education from a global perspective*. Oxford University Press.
- Schippers, H. & Campbell, P.S. (2012). Cultural diversity: beyond “songs from every land”. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1* (pp. 87-104). Oxford University Press.
- Schreuder, A. (2008). *Multiculturele variaties in muziekeducatie*. Lectoraat Kunst- en cultuureducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Shadid, W. (2007). *Grondslagen van interculturele communicatie* [Foundations of intercultural communication]. Kluwer.
- Van den Dool, J. (2018). Move to the music: *Understanding the relationship between bodily interaction and the acquisition of musical knowledge and skills in music education*. (Doctoral Dissertation). Erasmus Universiteit Rotterdam, Netherlands.
- Van der Molen, E. (2018). Opleidings- profielen 2018 kunstvak- docenten-opleidingen: <https://kennisbases.10voordeleraar.nl/pdf/opleidingsprofielen-kunstvakdocentenopleidingen.pdf>
- Snoek, M. & Schenke, W. (2019). Den onderwijzer: over het leren van leraren en transfer binnen de school, *Pedagogische Studiën*, 2019(95), 395 - 407.
- Wubbels, Th. (1996). Theorie en praktijk in initiële lerarenopleiding en nascholing. In: J. Lowyck (red.). *Leraren en hun professionalisering*. Onderwijskundig Lexicon, deel centrale onderwijsthema’s (pp. 55-71). Samson/Tjeenk Willink.
- Young, S. (2009). *Music 3-5*. Routledge

Bijlage 1

Jaar 1: Wereldmuziek 1

Leerdoelen zijn afgeleid van de landelijke ODM competenties: 1.1, 1.2, 1.4, 1.5, 3.1 en 5.1

Studenten:

- beheersen ritmes uit de Turkse of Afrikaanse muziek;
- zijn in staat tot goed samenspel en beheersen vormen van ritmische gelaagdheid;
- kunnen muzikaal met elkaar communiceren via muzikale interactie en 'cues';
- kunnen de werkwijze van de docent expliciteren en demonstreren als voorbeeld van holistisch leren.

Naar aanleiding van de module vindt er met de studenten een reflectiegesprek plaats over 'Leren en lesgeven in een muziektraditie' aan de hand van onderstaande richtlijnen.

Richtlijnen reflectiegesprek

Vragen op het gebied van ritme (technisch en uitvoerend)

- Hoe en wat leer ik over de timing van een muziektraditie?
- Hoe en wat leer ik over de ritmische gelaagdheid (bijvoorbeeld: hoor ik wat het basis ritme is, welke ritmische partijen elkaar op welke manier aanvullen etc)?
- Hoe en wat leer ik over het halen van verschillende klanken uit het instrument?
- Hoe en wat leer ik over de handzetting bij ritmes op djembe of darbuka.

Vragen op het gebied van zingen (technisch en uitvoerend)

- Hoe en wat leer ik over de verschillende klankkleuren die ik uit mijn stem kan halen?
- Hoe en wat leer ik over de taal uit de geleerde muziektraditie?
- Hoe en wat leer ik over het gelijktijdig zingen en spelen?

Vragen op het gebied van improviseren

- Hoe en wat leer ik over het vermogen om een improvisatie solo uit te voeren binnen een muziektraditie?

Vragen op het gebied van bewegen

- Hoe wordt bewegen ingezet ter ondersteuning van het leren van de muziek?
- Hoe lukt het mij om de dansstijl die bij de muziek hoort uit te voeren?

Vragen op de context van de geleerde muziektraditie

- Wat is de rol van muziek in de oorspronkelijke muziektraditie?
- Wat ben ik te weten gekomen over de bouw en/of geschiedenis van de instrumenten?

Vragen over de didactiek van de gastdocent

- Wat is de opbouw van de les?
- Is er op non-verbale manier lesgegeven? En hoe zag dat eruit?
- Wat is de rol van notatie binnen het lesgeven?
- Hoe leert de gastdocent een complex ritme aan, of bijvoorbeeld een break?
- Hoe gaat de gastdocent om met niveauverschillen in de groep?
- Hoe ervaar je het om in een groep een nieuwe muziektraditie te leren?

Doorvertaling primair onderwijs

Noem een onderdeel van het afgelopen jaar dat je zelf zou kunnen toepassen in het po. Leg dit uit.

Bijlage 2

Jaar 1: Introductie wereldmuziek

Leerdoelen zijn afgeleid van de landelijke ODM competenties: 1.2, 1.5, 2.6, 5.2 en 5.3

Studenten kunnen:

- minimaal vijf uiteenlopende muziektradities wereldwijd benoemen aan de hand van muziekinstrumenten en voorbeelden van muzikale genres;
- op basis van muzikale kenmerken vergelijkingen maken tussen soorten muziek op de wereld;
- culturele betekenissen van muziek bespreken door te letten op contexten en functies van muziek;
- kunnen interculturele ontwikkelingen in de muziek benoemen.

Inhoud module

Muziek wordt wereldwijd gepresenteerd als een dynamisch fenomeen. Historische tradities komen te liggen naast hedendaagse verwerkingen daarvan. Er worden dwarsverbanden gelegd over meestal grote geografische afstand. Op deze manier wordt een wereldwijde verscheidenheid aan muzieksoorten en muziekinstrumenten belicht. De nadruk ligt daarbij op de volgende cultuurgebieden: Oost/Zuidoost-Azië en Indonesië; het Midden-Oosten en Turkije; Afrika, met name West-Afrika, Zuid-Amerika en de Caraïben; Europese regionale tradities. Tussen de muziek uit deze culturen fungeren verbindende thema's als kapstok voor vergelijkingen: (a) *wereldklanken*: zingen, muziekinstrumenten en ensembles, (b) *contexten en functies* van muziek zoals muziek en maatschappij, muziek en religie, muziek aan de hoven, muziek en de dood; (c) *globalisering*: intercultureel musiceren en populaire stijlen wereldwijd. Aan deze thema's zijn voorbeelden van muzikale overdracht verbonden.

Bijlage 3

Jaar 2: Wereldmuziek 2.1

Leerdoelen zijn afgeleid van de landelijke ODM competenties: 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.3, 4.1, 5.1.

Studenten:

- verdiepen hun spel en kennis van de Turkse of West-Afrikaanse muziekpraktijk;
- vertalen deze muziekpraktijken naar muzieklessen in het primair onderwijs;
- ontwerpen in duo's of als groep een lessenserie;
- verbinden het ritmisch materiaal met zingen, bewegen, improviseren;
- expliciteren en demonstreren de werkwijze van de gastdocent als voorbeeld van holistisch leren.

Bijlage 4

Jaar 2: Wereldmuziek 2.2

Leerdoelen zijn afgeleid van de landelijke ODM competenties: 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.3, 4.1, 5.1.

Studenten:

- voeren hun po-lessenserie in de praktijk uit (zie wereldmuziek 2.1);
- vertalen de Turkse of West-Afrikaanse muziekpraktijk naar een workshop in het voortgezet onderwijs;
- ontwerpen en voeren in duo's een workshop uit in het vo;
- realiseren een kennismaking tussen scholieren en de Turkse of West-Afrikaanse muziekpraktijk ;
- verbinden het ritmisch materiaal met zingen, bewegen, improviseren;
- expliciteren en demonstreren de werkwijze van de gastdocent als voorbeeld van holistisch leren;
- reflecteren op hun ervaringen in de vorm van een reflectiegesprek aan het einde van de module.

Iedere week worden de duo's formatief beoordeeld aan de hand van dit formulier:

Beoordeling Stage po:

Omschrijving	Feedback docent
Muziek-didactisch handelen	
<ul style="list-style-type: none"> • De student kan door het gebruik van uitdagende muzikale werkvormen de muzikale competenties van leerlingen <u>verder</u> ontwikkelen 	
<ul style="list-style-type: none"> • De student kan door het gebruik van zijn/haar muzikaliteit/vaardigheden/lichaamstaal de leerlingen inspireren 	
<ul style="list-style-type: none"> • De student kan werkwijzes uit de Turkse of West-Afrikaanse muziektradities in het didactisch handelen integreren, zoals bijvoorbeeld het gebruik van non-verbale instructie, muzikale cues, geen notatie. 	
<ul style="list-style-type: none"> • De student kan flexibel omgaan met de lesvoorbereiding op basis van gebeurtenissen/situaties tijdens de les. 	
<ul style="list-style-type: none"> • De studenten kunnen samen de lessen vloeiend laten verlopen en lesonderdelen op elkaar laten aansluiten. 	

Pedagogisch handelen	
<ul style="list-style-type: none"> • De student kan met zijn/haar non-verbale communicatie voor een positief, stimulerend contact met de leerlingen zorgen 	
<ul style="list-style-type: none"> • De student kan voor een geconcentreerde, muzikale werksfeer zorgen 	
<ul style="list-style-type: none"> • De student kan duidelijk en consequent zijn m.b.t. verwachtingen en grenzen t.a.v. leerlingengedrag. 	

Richtlijnen reflectiegesprek workshop vo

Richtlijnen reflectiegesprek

Reflectie op de werkwijze van de docent

Je hebt djembe of darbuka-lessen gehad. Vraag:

- Wat heb je geleerd van de didactische aanpak?
- Hoe heb je het ervaren om op deze manier te leren?

Reflectie op de samenwerking met je duopartner

Je hebt samen met een duopartner een workshop ontworpen en uitgevoerd. Vraag:

- Kan je sterke en zwakke punten benoemen van deze samenwerking.

Reflectie op de uitvoering van de stagelessen

Je hebt samen met je duo de djembe- of darbukaworkshop uitgevoerd. Tijdens die workshop heb je een muzikale en didactische bijdrage geleverd aan de workshop.

- Noem sterke punten en verbeterpunten.

Reflectie op de toekomst

Je hebt zowel muzikale als didactische vaardigheden ontwikkeld in deze module.

- Welke muzikale en didactische vaardigheden neem je mee naar een volgende stage of naar werk.
- Noem hierbij concrete voorbeelden uit de module en/of workshop.

Richtlijnen reflectieverslag po- en vo-stagelessen Muziekpraktijken rond de wereld

Aan het einde van de stagelessen in het po en vo schrijven de studenten een reflectieverslag op basis van de onderstaande richtlijnen. Dit verslag wordt formatief getoetst door middel van feedback van de docent.

Richtlijnen reflectieverslag	Feedback docent
Reflectie op het ontwerpproces <i>Je hebt je stagelessen uitprobeerde bij je medestudenten.</i> <i>Vraag:</i> <ul style="list-style-type: none"> welke didactische, muzikale of pedagogische feedback heb jij ontvangen die jou geholpen heeft met het geven van je stagelessen? 	
Reflectie op de uitvoering van de stagelessen <i>Je hebt je lessen samen met je duo uitgevoerd in het po en vo. Vraag:</i> <ul style="list-style-type: none"> welke feedback vanuit de docent/tutor of medestudent heeft jou tijdens de stage geholpen in het verbeteren van je lessenserie of darbuka/djembe-didactiek? 	
Reflectie op de samenwerking met je duopartner <i>Je hebt samen met een duopartner lessen ontworpen en uitgevoerd.</i> <i>Vraag:</i> <ul style="list-style-type: none"> Hoe ging het ontwerp- en uitvoeringsproces met je duopartner? Wat zijn sterke en zwakke punten van deze samenwerking? 	

Bijlage 5

Jaar 3: Wereldmuziek 3

Leerdoelen zijn afgeleid van de landelijke ODM competenties: 1.1 t/m 1.5, 2.1 t/m 2.4, 2.6, 3.1, 3.3, 4.1, 5.1, 5.6

Studenten:

- beheersen de ritmes en melodieën van de Braziliaanse Samba (Bahia);
- zijn in staat tot goed samenspel en overtuigend uitvoeren;
- kunnen muzikaal met elkaar communiceren via muzikale interactie en 'cues';
- expliciteren en demonstreren de werkwijze van de gastdocent als voorbeeld van holistisch leren;
- ontwerpen en voeren in duo's of als groep een lessenserie/workshop uit op de pabo;
- realiseren een kennismaking tussen pabo-studenten en een de Braziliaanse muziekpraktijk;
- maken geschikte arrangementen voor de betreffende workshop en doelgroep;
- reflecteren op de ervaringen in de vorm van een reflectiegesprek.

De workshop wordt formatief getoetst aan de hand van onderstaande criteria:

Omschrijving	Feedback docent
De student kan door het gebruik van zijn/haar muzikaliteit/vaardigheden/lichaamstaal de deelnemers inspireren.	
De student kan door het gebruik van uitdagende muzikale werkvormen de muzikale competenties van deelnemers verder ontwikkelen.	
De student eist muzikale kwaliteit van de deelnemers.	
De student kan flexibel omgaan met de lesvoorbereiding op basis van gebeurtenissen/situaties tijdens de les.	
De student kan werkwijzes uit de samba-traditie in het didactisch handelen integreren, zoals bijvoorbeeld het gebruik van non-verbale instructie, muzikale cues, geen notatie.	

Aan het einde van de samba-workshops op de pabo vindt er met de studenten een reflectiegesprek plaats op basis van de onderstaande richtlijnen.

Richtlijnen reflectiegesprek

Reflectie op de werkwijze van de docent

Je hebt samba-lessen gehad. Vraag:

- Wat heb je geleerd van de didactische aanpak?
- Hoe heb je het ervaren om op deze manier te leren?

Reflectie op de samenwerking met je duopartner

Je hebt samen met een groepje/duopartner workshops ontworpen en uitgevoerd. Vraag:

- Kan je twee sterke en zwakke punten benoemen van deze samenwerking.

Reflectie op de uitvoering van de stagelessen

Je hebt samen met je groepje de samba workshop uitgevoerd. Tijdens die workshop heb je een muzikale en didactische bijdrage geleverd aan de workshop.

- Noem sterke punten en verbeterpunten.

Reflectie op de toekomst

Je hebt zowel muzikale als didactische vaardigheden ontwikkeld in de samba-module.

- Welke muzikale en didactische vaardigheden neem je mee naar een volgende stage of naar werk.
- Noem hierbij concrete voorbeelden uit de samba-module en/of -workshop.

Bijlage 6

Jaar 4: Cultuur, muziek en onderwijs

Leerdoelen zijn afgeleid van de landelijke ODM competenties: 3.1, 3.2, 3.5 en 4.1

Studenten kunnen:

- toelichten wat er onder cultuur verstaan kan worden en wat de mogelijke noodzaak en keerzijde van cultuur kunnen zijn;
- de documentaire *Meester Ben* analyseren aan de hand van literatuur over lesgeven in een cultuurdiverse context en benoemen wat die analyse oplevert voor de eigen lespraktijk;
- de BBC-documentaire analyseren en concrete voorbeelden geven van hoe de theorie van Carol Dweck over 'Growth Mindsets' in de documentaire zichtbaar wordt;
- in een presentatie onderbouwen op welke manier niet-westerse muziek een plek krijgt in hun gehele muziekcurriculum voor het basis- of voortgezet onderwijs.

Inhoud van module

Onze samenleving is de laatste jaren sterk aan het veranderen. Deze veranderingen worden onder andere veroorzaakt doordat nieuwe immigrantengroepen naar Nederland komen en hier blijven, waardoor een cultureel diverse samenleving onomkeerbaar is geworden. Scholen zullen ook blijvend met dit feit te maken hebben. Jij krijgt daarom in je stage of werk als muziekdocent didactisch, pedagogisch en vakinhoudelijk niveau met culturele diversiteit te maken, maar hoe ga je met culturele diversiteit en met de kansen die diversiteit met zich meebrengt om? In deze module vormt theorie rondom 'cultuur' in ruime zin de rode draad en komen de volgende thema's aan bod:

1. Inleiding op cultuur
2. Cultuur en pedagogisch handelen
3. Cultuur en muziek-didactisch handelen

Bijlage 7

Jaar 4: Wereldmuziek 4 Intercultureel musiceren

Leerdoelen zijn afgeleid van de landelijke ODM competenties: 1.1, 1.2, 1.4, 3.2, 3.3, 4.1, 5.1 en 5.6

Studenten kunnen:

- hun hoofdinstrument inzetten in een ensemble vanuit een cultureel divers idioom;
- speeltechnieken, improvisatiestijlen, klankkleuren, intonaties, ritmes en liederen, vocaal of instrumentaal ten gehore brengen;
- door muzikaal samen te werken komen tot een intercultureel arrangement en/of improvisatie;
- sensitiviteit tonen voor een interculturele benadering van muziek maken;
- op professionele wijze kennis uitwisselen met een niet-westerse gastdocent.

Toetsopdracht

Maak van jullie laatste musiceerbijeenkomst een video-opname van maximaal tien minuten waarbij iedereen gelijktijdig in beeld is (bijvoorbeeld twee muziekstukken van vijf minuten). Upload deze video-opname in Kaltura.

Toetsvorm: Evaluatiegesprek

Bekijk de opname. Bereid voor jezelf antwoorden schriftelijk in een paar steekwoorden voor op de volgende vragen:

- Hoe heb je jouw hoofdinstrument kunnen inzetten in het ensemble met een cultureel divers idioom als uitgangspunt?
- Welke speeltechnieken, improvisatiestijlen, klankkleuren, intonaties, ritmes en liederen, vocaal of instrumentaal, heb je verder ontwikkeld
- Hoe ging het muzikaal samenwerken om tot een arrangement en/of improvisatie in niet-westerse stijl te komen?
- Op welke wijze ben je meer sensitief geworden voor een interculturele benadering van muziek maken?
- Hoe is het uitwisselen met een niet-westerse gastdocent verlopen?

Colofon

Auteurs: **Melissa Bremmer**
Adri Schreuder
Bas Gaakeer

Redactie: **Natalie Koch**

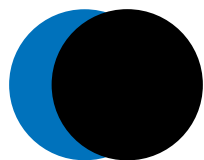
Vormgeving: **Duncan Baumbach/Wit Communicatie**

Datum van druk: **April 2023**

©2023 Conservatorium van Amsterdam

Conservatorium
van Amsterdam

Een lesmodel voor cultureel divers muziekonderwijs



Conservatorium van Amsterdam

Oosterdokskade 151 • 1011 DL Amsterdam • The Netherlands • 020-5277550 • info@conservatoriumvanamsterdam.nl • consam.nl

