

Componeren in de basisschool

Ninja Kors
Hans van de Veerdonk

Inhoudsopgave

Proloog

Inleiding

Hoofdstuk 1

Het onderzoek / p7

Hoofdstuk 2

Compositie, creativiteit en improvisatie / p9

Hoofdstuk 3

Componeren op jonge leeftijd / p11

Hoofdstuk 4

De stand van zaken / p13

Hoofdstuk 5

Bestaande methodes / p15

Hoofdstuk 6

Het model: de Kubus / p25

Hoofdstuk 7

Conclusies en aanbevelingen / p31

Literatuur / p33

Over de auteurs / p35

Colofon / p36

Amsterdam, 2006

Proloog

Muziekonderwijs in basisscholen in Nederland kan wel een impuls gebruiken. Er is een tekort aan muziekdocenten, maar er zijn tegelijkertijd veel musici die een bijdragen kunnen (en willen!) leveren aan muziekonderwijs aan kinderen. Bij musici staat 'muziek maken' centraal. Waarom niet muziek die door kinderen zélf is bedacht en gemaakt? Dit verhoogt in hoge mate de betrokkenheid van het kind bij 'zijn' muziekles – en het geeft de musicus telkens nieuwe inspiratie en nieuw materiaal en bovendien de gelegenheid om actief met kinderen van gedachten te wisselen over muziek: kennis en vaardigheden.

Hoe gaat dat in zijn werk?

De kern is volgens ons het verbinden van de muzikale inbreng en expertise van de musicus met de onderwijskundige inzichten van de leerkracht. Methodes voor deze verbinding zijn meestal niet bekend genoeg of voldoen niet. Het is moeilijk om een methode te vinden die past in de lange leerlijn van een school én die het voor musici (en organisaties zoals orkesten, ensembles, bands) interessant maakt om met kinderen te werken. Er is behoefte aan inzicht in uitgangspunten en doelstellingen van bestaande methodes om te komen tot heldere keuzes in muziekonderwijs.

Het onderzoek dat ten grondslag ligt aan deze publicatie vond plaats in het kader van het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (AHK). Er bestaat een verband tussen dit artikel en het project *Muzikant naar de Klas* dat in 2004-2005 werd uitgevoerd door de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU). Dat project, in het kader van Pro-po-so¹, bracht muzikaal leiderschap op basis van de Guildhall-benadering (zie § 5.2.2) nauwgezet in beeld².

- 1 Pro-po-so was een project dat plaatsvond in opdracht van het Ministerie van OC&W. Conservatoria en pabo's uit heel Nederland werkten samen om muziekonderwijs in basisonderwijs en speciaal onderwijs te verbeteren. www.proposo.koncon.nl.
- 2 De HKU verwacht in het najaar 2006 een publicatie over dit project uit te brengen.

Inleiding

In de jaren negentig vonden in Nederland twee peilingonderzoeken plaats naar het niveau van muziekonderwijs in de basisschool. De resultaten waren niet erg bemoedigend. Van 1992 tot 1997 nam de kwaliteit af en kinderen konden steeds slechter omgaan met zingen, ritmische oefeningen en naar muziek luisteren. (Van Weerden & Veldhuijzen, 2000) Hoewel het zelf bedenken van een muziekstukje destijds wel tot de kerndoelen van het onderwijs behoorde, werd dit niet gepeild in het onderzoek. Dit roept de vraag op of het vanzelfsprekend is dat componeren van muziek niet thuishoort in de basisschool. Als kinderen op school naar muziek luisteren, muziek naspelen en –zingen en erover praten, waarom houden we daar op?

Het antwoord dat bij iedereen op de tong ligt is dat groepsleerkrachten met een Pabo-opleiding meestal niet zijn toegerust voor zo'n ingewikkelde taak: het stimuleren en begeleiden van muzikale creativiteit bij kinderen. Gezien de uitkomsten van Van Weerden en Veldhuijzen is dit niet zo'n vreemde aanname: als reproduceren van muziek al een grote uitdaging vormt voor het onderwijs, is creëren dan een stap te ver? Is een oplossing te vinden in het betrekken van beroepsmusici, bijvoorbeeld uitvoerende musici en muziekschooldocenten, bij het muziekonderwijs?

Er is één troost: Nederland is de enige niet. Ook in andere landen is componeren in de klas, door leerkrachten en/of musici, een hangijzer. Koploper is Groot-Brittannië waar het zelf creëren van muziek sinds 1995 formeel onderdeel is van het curriculum. Het voorgeschreven hoge niveau heeft daar geleid tot discussies waaraan onderwijskundigen, beleidsmakers, musici en vakopleidingen deelnemen. Kernpunten zijn onder andere de invoering van doorlopende leerlijnen en geschikte methodieken – kwesties waar wij nu mee te maken hebben. Het is daarom interessant om die discussie tot op zekere hoogte in dit onderzoek te betrekken. Ook ontwikkelingen op het gebied van ICT, media die kinderen optimaal de ruimte geven om zelf te experimenteren met klanken, hebben een plaats in dit onderzoek. Met name in Zweden vinden interessante ontwikkelingen plaats op dit gebied.

Hoofdstuk 1 / Het onderzoek

1.1 / Vraagstelling en doel

Dit onderzoek gaat in op bestaande opvattingen over componeren in het basisonderwijs, met of zonder musici. De vraagstelling is tweeledig:

- Welke methodes zijn er ontwikkeld om kinderen in de basisschool zelf muziek te laten ontwerpen?
- Hoe gebruiken we kennis en ervaring van eerdere methodes en benaderingen om te komen tot nieuwe methodieken voor componeren op de basisschool?

Behalve deze vragen – en ter aanvulling erop – wordt in dit artikel aandacht besteed aan andere kwesties die relevant zijn voor het onderwerp. Zo zal het artikel ingaan op wat er wordt verstaan onder compositie en creativiteit in het kader van muziekonderwijs. Wat is de plaats van improvisatie hierin? Waarom is het nodig dat kinderen al op zo'n jonge leeftijd creatief in de weer zijn met muziek? Hoe worden docenten (groepsleerkrachten en vakspecialisten) nu al dan niet voorbereid? Wat zijn relevante praktijken in Nederland en het buitenland?

Het doel van het onderzoek is te komen tot een model dat het fundament vormt voor (bij-)scholing voor leerkrachten, muziekdocenten en musici die werken met componeren in het basisonderwijs. Daarbij moet worden gelet op de leerdoelen, functie en bruikbaarheid van specifieke benaderingen en toepasbaarheid in de verschillende ontwikkelingsstadia van kinderen.

1.2 / Onderzoeksmethodiek

De kern van het onderzoek werd gevormd door een reeks interviews met personen met een concrete visie op componeren met kinderen en die visie in de meeste gevallen daadwerkelijk in de praktijk brengen. Er werd gesproken met onder andere Leo Samama (artistiek leider Nederlands Kamerkoor), Renée Jonker (Société Gavignières en Koninklijk Conservatorium), Julia Whybrow (Stichting Panakoustikon), Merlijn Twaalfhoven (componist, La Vie sur Terre), Hanno Tomassen (Hogeschool voor de Kunsten Utrecht), Sean Gregory (Guildhall School of Music and Drama), Jacco Minnaard (voorheen Klankspeeltuin), Bo Nilsson (universiteit van Gotheborg), de educatie-afdeling van London Sinfonietta en Aline Harkink (Muziekpakhuis).

Daarnaast werd documentatie en (vak)literatuur bestudeerd van projecten en methodes in binnen- en buitenland. De onderzoekers waren aanwezig bij studiedagen en conferenties over compositie en muziekeducatie, zoals de Nederlandse Muziekdagen 2004 en de ISME³ World Conference 2004. De ideevorming die ontstond uit interviews en literatuur werd voorgelegd aan de kenniskring Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Het onderzoek richt zich expliciet op praktische toepas-

singen en opvattingen die zich vertalen naar de praktijk. Aan theorievorming over creativiteit bij kinderen, compositieprocessen en kunstdidactiek wordt uitgebreid aandacht besteed in vaktijdschriften.

1.3 / Publicatie

Deze publicatie is als volgt opgebouwd. In eerste instantie worden de terminologie van het onderwerp en visies op het proces van componeren kort behandeld (Hf 2). Vervolgens wordt gekeken naar de huidige situatie van componeren in de basisschool. *Waarom componeren met jonge kinderen?* (Hf 3) Hoe worden leerkrachten en musici voorbereid en begeleid door methodieken en opleidingen? (Hf 4) In hoofdstuk 5 komen hedendaagse methodes voor muzikale creativiteit in scholen uit Nederland, Verenigd Koninkrijk en Zweden aan de orde: uit welke visies vloeien zij voort, hoe werken zij uit in de praktijk? Het is niet de bedoeling om een complete opsomming te geven van methodes en benaderingen. De genoemde methodes zijn geselecteerde voorbeelden. Recente ontwikkelingen in de Verenigde Staten en Canada zijn (voorlopig) buiten beschouwing gelaten.

De beschrijvingen in hoofdstuk 5, samen met de interviews en literatuuronderzoek, leiden in hoofdstuk 6 tot een model om de verschillende benaderingen in beeld te brengen en een visie op toepassing in het onderwijs. We sluiten af in hoofdstuk 7 met conclusies en aanbevelingen voor toepassing van het model en voortzetting van de ontwikkeling van componeren in de basisschool.

Hoofdstuk 2 / Compositie, creativiteit en improvisatie

2.1 / Terminologie

De termen compositie, creativiteit en improvisatie worden in de literatuur vaak door elkaar gebruikt, wat volgens Kiehn (2003) de discussie nog wel eens diffuus maakt. Zowel compositie als improvisatie vallen volgens Kiehn onder de noemer *creativiteit*: 'De talrijke definities van sleuteltermen zoals improvisatie, compositie en creativiteit maken het moeilijk om vroege studies te interpreteren. Auteurs van latere studies beginnen muziekimprovisatie te definiëren als de spontane creatie/uitvoering van muziek, en compositie als een geplande realisatie van een muzikaal stuk waarin reflectie en revisie betrokken zijn.' (Kiehn, 2003) In dit onderzoek worden compositie en improvisatie expliciet als twee verschillende dingen behandeld. Dit enerzijds om het onderzoek af te kaderen, anderzijds om verwarring met stijlspecifieke improvisatie (jazz, barok) te voorkomen.

Het is een misverstand dat componeren gaat om het 'schrijven' van muziek. Er zijn talrijke voorbeelden van composities die niet opgeschreven zijn. Repertoire uit veel niet-westerse muziekculturen is hiervan een sprekend voorbeeld. Het vastleggen van de compositie is een belangrijk onderdeel vanwege de reproduceerbaarheid van het resultaat, en een belangrijk onderscheid met improvisatie. Daar hoeven echter niet noodzakelijkerwijs conventionele notatietechnieken aan te pas te komen.

Improvisatie (eigenlijk in het moment, vluchtig componeren) wordt in dit onderzoek alleen behandeld als deel van het creatieve proces. Improvisatie is in veel gevallen de eerste stap bij componeren in de klas. Het grootste verschil tussen componeren en improviseren is dat componeren geen *real-time* activiteit is – het bedenken en uitvoeren van het nieuwe werk hoeft niet tegelijkertijd plaats te vinden, iets wat bij improvisatie wel het geval is.

Een tussenvorm tussen compositie en improvisatie is *instant composing*, momenteel een gangbare term. Het principe van instant composing schuilt in de combinatie van (groeps)improvisatie en – gedeeltelijke – reproduceerbaarheid van het resultaat. De gangbare werkwijze bestaat uit improvisatieoefeningen om te komen tot bruikbaar materiaal dat vervolgens verwerkt wordt tot compositie door de deelnemers/leerlingen zelf of de workshopleider (*music leader*). Exemplarisch is de werkwijze van Hanno Tomassen, gebaseerd op programma's van Guildhall School of Music and Drama (zie ook § 5.2.2).

2.2 / Compositieproces

Het maken, uitproberen en herzien van compositie-ideeën zijn terugkerende elementen in theorievorming over componeren in het onderwijs. Kratus (1994) ziet het compositieproces als de 'fluïde gedachten en handelingen van de componist bij het maken van het product [de compositie – ed.]'. Hij onderscheidt in het componeren drie processen: verkennen (ontvouwen van nieuwe ideeën), ontwikkelen (*revision*, herzien van ideeën) en herhalen (*review*, terugblikken op ideeën). (Kratus, 1994)

Rebecca Berkley heeft het compositieproces uitvoeriger beschreven en ziet het als *creative problem-solving*, het oplossen van problemen. Zij deduceert uit case studies een aantal stadia die chronologisch worden doorlopen door leerlingen, of het compositieproces nu een uur duurt of een paar weken. Wel kunnen leerlingen zo nu en dan teruggrijpen op een eerder stadium. De stadia die Berkley onderscheidt zijn:

- herkennen en identificeren van het probleem;
- genereren en realiseren van eerste ideeën door interactie en manipuleren gekozen compositietechnieken;
- conceptvorm maken door ontwikkelen en bijstellen van bestaande ideeën en maken van nieuwe, tegengestelde ideeën en het verifiëren en corrigeren van delen van het werk op micro-niveau;
- eindversie van het stuk vaststellen door toetsing en oefening om het stuk te verifiëren en te corrigeren op macro-niveau. (Berkley, 2004)

Deze stadia zijn te zien in alle toepassingen die worden beschreven in hoofdstuk 6.

Hoofdstuk 3 / Componeren op jonge leeftijd

3.1 / Componeren met kinderen

Veel methodes en projecten voor componeren op school richten zich op hogere leeftijdsgroepen, vanaf groep 8 en voortgezet onderwijs. Projecten als die van het Nederlands Blazersensemble⁴ richten zich vooral op het voortgezet onderwijs, dus vanaf ongeveer twaalf jaar. Onderzoek wijst echter telkens uit dat aandacht voor creatieve en muzikale ontwikkeling op jonge leeftijd bepalend is voor de ontwikkeling van het kind. Idealiter beginnen we als de kinderen nog peuters zijn – soms zelfs eerder. (Young & Glover, 1999)

Volgens Patricia Campbell (University of Washington) hoeven we ons niet druk te maken of kinderen de muziek wel begrijpen. Zelf houden kinderen zich niet aan een lineaire vooruitgang van eenvoudig naar complex: 'Ouders, leraren en professionele liedjesschrijvers gaan er vaak van uit dat liedjes voor kinderen eenvoudige ritmes moeten hebben, spaarzaam in toonhoogte en eigenaardig qua teksten over dieren, vriendjes en transportmiddelen (treinen, boten en vliegtuigen). Hoewel veel van de liedjes die kinderen zingen – vooral die bevestigd worden tijdens interactie met volwassenen – aan deze criteria voldoen, doen vele dat ook niet. In werkelijkheid voldoen de muzikale uitdrukkingen van kinderen ook niet altijd aan de volwassen opvatting van eenvoudig naar complex. (Blacking, 1992) Liedjes, kinderliedjes genoemd, die kinderen uitvinden of aanpassen uit vroeger muzikaal materiaal en die zij bewaren om door te geven aan andere kinderen (Campbell, 1991) bestaan vaak uit grotere muzikale complexiteit en meer diverse teksten dan liedjes in de talloze lied-collecties die volwassenen voor kinderen hebben voorgeschreven.' (Campbell, 1998)

Bovendien is het inmiddels gemeengoed onder onderzoekers dat kinderen in principe weinig hulp nodig hebben bij het zelf verzinnen van melodieën en andere muzikale uitingen. Een uitzonderlijk talent is eigenlijk niet nodig. 'Muzikale creativiteit, net als creativiteit op andere gebieden, moet beschouwd worden als een basale menselijke eigenschap en niet als een speciale gave die slechts weinigen bezitten.' (Vygotsky, 1998) Dit doet vermoeden dat de rol van muziekonderwijs niet zozeer bestaat uit het aanleren van creativiteit, maar het behouden en stimuleren ervan.

4 Zie www.jong-nbe.nl

3.2 / Ontwikkelingspsychologie: Swanwick & Tillman

Toch is het de moeite waard om inzicht in ontwikkeling van kinderen mee te nemen bij het ontwikkelen van nieuwe methodieken. Een interessante theorie over de muzikale ontwikkeling van kinderen is van Swanwick en Tillman (1986). Zij bestudeerden kindercomposities en kwamen tot een model op basis van Piagets theorie van het kinderspel. Zoals Piaget onderscheiden zij vier stadia van ontwikkeling.

I / *Mastery* (0-4 jaar)

Omgang met muzikaal materiaal

Kenmerken o.a.: klank staat centraal, dynamiek en timbre worden uitprobeerd, geen organisatie van geluid, lange en grillige composities zonder puls.

II / *Imitation* (4-9 jaar)

Expressieve aspect van muziek

Kenmerken o.a.: ontdekking expressie, tempo en dynamiek, expressie is persoonlijk en direct, elementaire frasen, weinig controle over structuur, ostinati en sequensen, composities zijn kort, voorspelbaar en clichématig.

III / *Imaginative play* (10-15)

Muzikale structuur

Kenmerken o.a.: experimentele houding, contrast en variatie, onderzoek structuren, langere composities, homogene stijl, meer controle over technische, expressieve en structurele facetten.

IV / *Metacognitie* (15+)

Bewust van gedachten en gevoelens t.a.v. muziek

Kenmerken o.a.: identificatie met musici en werken, reflectie, systematische benadering muziek. (Modus is voor weinigen weggelegd.) (Swanwick & Tillman, 1986)

Het is opvallend dat met name in de hogere stadia kinderen zelf structuren aanbrengen in de muziek. In stadium II hebben kinderen daarbij nog hulp nodig. Wel krijgen zij gevoel voor de expressiviteit van muziek: muziek als communicatiemiddel en geen verzameling klanken. In de eerste stadia, als de kinderen nog jong zijn, wordt de basis gelegd voor latere ontwikkeling: klankverkenning, dynamiek en timbre worden uitprobeerd.

Hoofdstuk 4 / Stand van zaken

4.1 / Basisschoolmethodieken

Volgens de kerndoelen voor het basisonderwijs (2005-2006) worden kinderen geacht om binnen het domein 'Muziek maken' een muziekstukje te bedenken en uit te voeren op basis van een 'gegeven melodie, ritme of voorzin, verhaal, sfeer of stemming'. Toekomstige kerndoelen voor het basisonderwijs zijn waarschijnlijk nog algemener van opzet: 'Het voorstel biedt scholen de ruimte een eigen invulling te geven aan cultuur-educatie, met aandacht voor kunst- en cultuuruitingen die passen bij de school en de leerlingen.'⁵

Voor suggesties en begeleiding voor componeren in de klas hebben leerkrachten niet veel steun aan algemeen gebruikte basisschoolmethodieken voor muziek. Compositieopdrachten komen nauwelijks voor. De methode *De maat is vol!* (Eeckels, 1996-1997) besteedt geen aandacht aan eigen creatieve inbreng van kinderen, in de methode *Muziek* (Evertse, 1982-1983) beperkt creativiteit zich tot het sporadisch verzinnen van een voor- en naspel bij een bestaand lied. De leerkracht krijgt hiervoor minieme aanwijzingen en de gemaakte werkjes zijn niet reproduceerbaar.

In *Hier zit muziek in* (Dropsie & Vulperhorst, 1999) wordt wel aandacht besteed aan improvisatie. Groepen 1 t/m 4 krijgen zo nu en dan bij een afbeelding de opdracht 'verzin hier een kort stukje muziek bij', groepen 5 en 6 schrijven zelf een stukje met behulp van drie noten op de notenbalk, groepen 7 en 8 maken op Orff-instrumenten een improvisatie binnen de pentatonische toonschaal. Alleen de notatieoefening in groepen 5 en 6 lijken op compositie maar dienen binnen de context van de methode om het verband tussen notatie en klank weer te geven, niet om componeren als muzikaal proces. Ook *Muziek, Moet je Doen* (Hermus, 1993) en *Muziek voor de Basisschool* (Smit, 1993) besteden weinig tot geen aandacht aan compositie.

4.2 / Compositie en creativiteit in vakopleidingen

4.2.1 / Groepsleerkrachten

Op de Nederlandse Pabo's wordt weinig aandacht besteed aan het vak muziek. Ter illustratie: leerlingen van de IPABO (Amsterdam) besteden per schooljaar acht contacturen aan muziek. Dat is dus één dag in een heel jaar. In de veelgebruikte Pabomethodiek *Muziek Meester* van Rinske van der Lei (2004) wordt het maken van liedjes wel genoemd in de competenties maar er wordt geen methodiek of didactiek aan verbonden – de vertaalslag van muziek naar onderwijs ontbreekt.

5 Brief M. van der Hoeven, Minister van OCW, aan de Tweede Kamer d.d. 19 maart 2004.

4.2.2 / Vakspecialisten

Vakopleidingen voor muziekdocenten aan het conservatorium vertonen helaas geen positiever beeld. Het doen componeren of anderszins muzikaal-creatief bezig zijn is zeer beperkt aanwezig in de door het SLO opgestelde competenties voor muziekdocenten (van der Lei, 2003). Alleen in Competenties Spelen (niveau 4) komt voor: 'Niveaus van beheersing: De student kan kinderen muzikaal betrekken bij het improviseren, ontwerpen en uitvoeren naar aanleiding van een herkenbaar gegeven (een voorzin, melodie, tekst, ritme, verhaal of stemming/sfeer). (...) Kennis: De student kent de muzikale middelen voor betekenisgeving bij het ontwerpen. (...) Vaardigheden die hiermee gepaard gaan worden niet genoemd. Op niveau 5 wordt gesproken van 'het correct en met aandacht voor expressie uitvoeren van (genoteerde en zelf ontworpen) speelstukjes, liedbegeleidingen en muzikale improvisaties' maar hierbij worden benodigde kennis en vaardigheden niet beschreven.

In het opleidingsprofiel Docent Muziek (Bachelor) van het Netwerk Kunstvakdocentenopleidingen (KVDO) behoort componeren, met de klas of als docent, ook niet tot de competenties. (KVDO, 2003) Een klasseleerkracht zal zelf lesgeven in de traditie waarin hij/zij zelf is opgeleid. Als muziek daarin ontbreekt, (laat staan compositie), dan werkt dat door in de beroepspraktijk.

Hoofdstuk 5 / Bestaande methodes

5.1 / Nederland

De aandacht voor compositie in scholen in Nederland is voornamelijk aanwezig in het uitvoeringscircuit. Podia, ensembles en orkesten ontwikkelen hun eigen benaderingen, waarbij Engeland vaak lichtend voorbeeld lijkt te zijn. Enkele voorbeelden: het Contactorgaan Nederlandse Orkesten (CNO) start een project om te komen tot een algemene benadering van compositie-projecten, het Nederlands Blazersensemble (NBE) organiseert al sinds tien jaar een compositiewedstrijd voor het nieuwjaarsconcert in het Concertgebouw (sinds twee jaar neemt dit een vlucht met regionale begeleidingstrajecten voor kinderen), de Ijsbreker (nu Muziekgebouw aan 't IJ) ontwikkelde samen met het Centrum Elektronische Muziek (CEM) een faciliteit voor vrije geluiden en kleine(re) moderne ensembles zoals Matangi en Insomnio zoeken naar de juiste benadering voor zowel ensemble als doelgroep, gebaseerd op de methode van Société Gavignies. Tegelijkertijd met de ontwikkeling van het professionele (uitvoerings)veld, richten ook de traditionele cultuureducatieve instellingen (muziekscholen) zich steeds meer op het binnenschoolse veld – en soms op compositie, zoals onder andere Triade in Den Helder.

5.1.1 / Visie: Leo Samama

Leo Samama, artistiek leider van het Nederlands Kamerkoor, heeft een uitgesproken visie over muziekeducatie voor kinderen waaronder ook compositie. Wat kinderen volgens Samama willen is het omzetten van een verhaal naar klank⁵. Een grafische partituur werkt alleen als het verhaal al is 'verteld' en vervolgens overdraagbaar moet worden gemaakt. De kern wordt gevormd door een onderzoekende houding: klankeigenschappen worden onderzocht op eigenschappen en mogelijkheden. Een kind legt zo een persoonlijk catalogus aan van klanken – materialen die het later kan gebruiken om muziek te maken.

Pas dan ontstaat de behoefte om het vast te leggen, idealiter met een zelf ontworpen notatiesysteem, maar Samama is er ook groot voorstander van om kinderen vanaf jonge leeftijd vertrouwd te maken met het notenschrift. Alleen zo kunnen wij muziek 'onesthetiseren', dat willen zeggen kinderen van het idee af brengen dat muziek een esthetisch object is in plaats van een concreet object dat hanteerbaar is – net als klei of potloden. Zelf uitvoeren is cruciaal in Samama's visie: net als met klei of potloden geven kinderen met muziek zelf vorm aan hun beleving. Muziek is in Samama's visie dus een echt schoolvak dat draait om het aanleren van kennis en vaardigheden.

6 Interview Leo Samama, maart 2004

5.1.2 / Maak muziek ... speel met maten

In het vakblad Piramide voor basisschoolleerkrachten publiceerde H. Aalbersberg (2002) een eenvoudige methodiek om met kinderen te componeren. Voorwaarde is dat (een aantal) kinderen een instrument kan bespelen. In het artikel is een aantal muziekmaten afgedrukt met noten. De maten kunnen in verschillende volgorde achter elkaar worden geplaatst om melodieën te vormen die direct in de klas worden uitgevoerd door leerlingen of zo nodig de leerkracht. Een zwak punt van deze benadering kan zijn dat het verband tussen notatie en klank eenzijdig wordt aangeleerd. In plaats van de klankvoorstelling vast te leggen door middel van notatie, worden willekeurig noten achter elkaar gezet om te kijken hoe dat klinkt.

5.1.3 / Nederlands Blazersensemble

Het Nederlands Blazersensemble wordt o.a. door haar grote zichtbaarheid beschouwd als één van de koplopers op het gebied van compositie met kinderen. Sinds een jaar of tien organiseert het NBE het nieuwjaarsconcert in het Concertgebouw waarbij composities van kinderen worden uitgevoerd. Het concert is het eindstation van een compositiewedstrijd voor kinderen tot achttien jaar. Kinderen kunnen hun compositie insturen op een geluidsdrager (CD, cassette, mp3) en als het kan ook op papier. De inzendingen zijn zeer divers, van complete partituren tot korte melodieën.

Er wordt niet in het reguliere onderwijs gewerkt maar via muziekscholen. De aansluiting met het onderwijs, nu nog in de kinderschoenen, wordt vooral gezocht in het voortgezet onderwijs. In vier steden (Enschede, Groningen, Tilburg en Haarlem) werkt het NBE intensief met de stedelijke muziekschool en podia samen. De eerste selectie vindt plaats op de muziekschool waar de stukken worden uitgevoerd door de kinderen zelf – als dat niet kan – door een ensemble. De volgende stap is een regionale finale, met jury. De vier winnaars krijgen een workshop om hun compositie verder uit te werken en geschikt te maken voor het NBE. Vervolgens volgt de repetitie met het NBE en de uitvoering.

Het NBE verzorgt dus zelf geen compositiewerkshops of –lessen maar zet door middel van de wedstrijd aan tot componeren door kinderen. Begeleiding tot het maken van het eindproduct is dus in principe voorbehouden aan de vier finalisten. Een belangrijke rol is weggelegd voor de website waarop de ingezonden composities staan. Kinderen kunnen commentaar geven op elkaars werk, iets waar veelvuldig gebruik van wordt gemaakt. De site bevat achtergrondinformatie over componeren en componisten (wie was Beethoven?) en bijvoorbeeld instrumenten (wat is het bereik van een dwarsfluit?).

Het NBE streeft er nu naar het wedstrijdelement (verder) naar de achtergrond te schuiven en zich te concentreren op het muziek maken. Musici worden getraind in het verzorgen van creatieve workshops en componeren met kinderen krijgt in toenemende mate een plaats in de projecten van het NBE.

5.1.4 / Klankspeeltuin

In de Klankspeeltuin van Muziekgebouw aan 't IJ (voorheen De IJsbreker) 'staat de creativiteit van het kind zodanig centraal dat ieder kind muzikant en componist kan zijn' (promotietekst Klankspeeltuin). De Klankspeeltuin, die werd ontwikkeld samen met het Centrum voor Elektronische Muziek (CEM), bestaat uit verschillende interactieve elektronische klankinstallaties. Die kunnen direct en zonder uitleg door kinderen worden bespeeld. De installaties bevatten 'geluidsbanken', ontworpen door kunstenaars en geluidsspecialisten, die kinderen kunnen verkennen. De kinderen werken in kleine groepjes en worden begeleid door specialisten met verschillende achtergronden: conservatorium, pabo, kunstacademie, muziektherapie.

Het uitgangspunt is dat kinderen een klankwereld ontdekken die zij kunnen toepassen om muziek te maken: ieder kind is componist. Het educatieve traject op scholen bestaat uit:

- **Introductieles** door de leerkracht (1/2 uur) – wat is muziek, wat is componeren, welke klanken zijn er? De Klankspeeltuin levert lesbrief en materiaal.
- Eerste bezoek (1 1/2 uur) – het **verbeelden** van de eigen klankwereld. Kinderen ontdekken de installaties en worden gestimuleerd bewust keuzes te maken, naar elkaar te luisteren, initiatieven te nemen en ideeën te combineren.
- Tweede bezoek (1 1/2 uur) – **voorbereiden** presentatie. Op school hebben de kinderen een installatie gekozen om verder te verkennen en (in kleine groepen) een presentatie te maken voor klasgenoten, docenten en ouders. Er wordt een **opname** gemaakt voor CD of website. De Klankspeeltuin wil in de toekomst het tweede bezoek verlengen tot 6 uur en kinderen ook zelf opnames van klanken laten maken. De presentatie wordt verder uitgebreid.
- **Evaluatieles** – het project wordt geëvalueerd en de composities worden opnieuw beluisterd.

5.1.5 / Société Gavigni s

Société Gavigni s is begonnen met de Nederlandse uitvoering van de methode van London Sinfonietta (zie ook § 5.2.3). Die methode is erop gebaseerd dat kinderen zelf ervaren hoe het is om in een bepaalde stijl te componeren. Zij verkennen klankmateriaal en manieren om gezamenlijk muziek te maken om uiteindelijk met een bepaalde componist – of zelfs een specifieke compositie – als voorbeeld tot een compositie te komen.

Inmiddels heeft de aanpak van Société Gavigni s zich in een andere richting ontwikkeld dan London Sinfonietta. De aandacht is verlegd van moderne muziek naar een bredere muzikale oriëntering, met als belangrijkste doel het stimuleren van muziek maken door plezier en uitdaging. Ren e Jonker van Gavigni s geeft les op het Koninklijk Conservatorium in Den Haag. Een aantal van zijn studenten hebben verwante activiteiten ontwikkeld, zoals Niels Vermeulen bij Panakoustikon (§ 5.1.6).

5.1.6 / Panakoustikon

De projecten van Stichting Panakoustikon zijn kleinschalig. Met elektronische hulpmiddelen gaan kinderen op zoek naar de eigen klankwereld. De methode van Panakoustikon is sterk geïnspireerd door de theorieën van Joanna Glover (o.a. Young & Glover, 1999). Uitgangspunten van Panakoustikon zijn:

- projecten moeten worden ingebouwd in lange leerlijnen;
- muziekeducatie moet op jonge leeftijd beginnen;
- kinderen moeten inbreng hebben in wat er gebeurt;
- er wordt gewerkt met musici en componisten met een pedagogische achtergrond (die zijn er nu te weinig in Nederland);
- cultuureducatie hoort binnen de school thuis en zou niet (alleen) door externen verzorgd moeten worden;
- het leerproces staat centraal, het eindproduct is van secundair belang.

Op het moment van dit onderzoek was de methode nog in ontwikkeling, de eerste module was zojuist afgerond. De methode zal bestaan uit drie modules van zes weken (1 uur per week) voor de middenbouw van de basisschool. In de eerste module gaan kinderen op zoek naar de 'akoestische morfologie' van de klank en bouwen een repertoire op dat wordt vastgelegd in een *geluidenboek* met zelf ontworpen symbolen. Het Geluidenboek is muziekeducatieve software van het Centrum voor Elektronische Muziek (CEM) waarmee kinderen hun eigen hoorspel kunnen maken. In de tweede module worden de klanken uit de eerste module bewerkt en vervormt met de computer om het repertoire uit te breiden en de mogelijkheden van klanken te verkennen. In de derde module wordt naar een compositorisch geheel gewerkt.

De projecten worden geleid door twee jonge musici van Conservatorium Den Haag, waaronder Niels Vermeulen die ook werkt voor Société Gavignie  s (§ 5.1.5). Het valt Panakoustikon op dat vooral het structureren van de klanken de kinderen goed af gaat. Zij kunnen goed omgaan met abstracte gegevens en het vooraf verzinnen van een verhaal om structuur aan te brengen is niet nodig. Kinderen bezitten zelf een rijke fantasie en brengen de structuren zelf aan. Dit is ook een bevinding van Nilsson en Folkestad (2005, zie ook § 5.3.2).

5.1.7 / Nederlands Kamerkoor

Het Nederlands Kamerkoor wil dat kinderen zich meer bewust worden van de stem als muzikaal instrument. Er werd een project ontwikkeld waarbij kinderen aan de hand van moderne composities de mogelijkheden van hun stem ontdekken. Naast componeren waren experimenteren met de stem (welke klanken kan ik maken?), luisteren en uitvoeren belangrijke elementen van de methode. De zangers kregen voorafgaand aan het project een workshop van Ren  e Jonker van Société Gavignie  s (§ 5.1.5).

Aan de hand van een verhaal over een koning die goede componisten wil vinden, zochten kinderen bekende klanken en vertaalden deze naar de stem. Vervolgens werden deze klanken opgeschreven met een grafische notatie en geordend zodat zij een compositie vormden van 20    30 seconden. Daarbij werd het compositieprincipe

gevolgd van Edgar Var  se, omdat hij op dat moment bij het koor op het repertoire stond. De compositie werd daarna uitgevoerd door het Kamerkoor.

Het volgen van de compositorische principes van Var  se doet sterk denken aan de benadering van London Sinfonietta die zich richt op het bereiken van jong publiek voor moderne muziek (§ 5.2.3). Opvallend is de aandacht voor klankverkenningen met betrekking tot de menselijke stem.

5.1.8 / Muziekschool: Triade Den Helder

Triade biedt voor scholen een viertal componeerprojecten aan voor groepen 1 t/m 8 van de basisschool. Gaan kinderen in de lagere groepen nog op zoek naar leuke klanken bij een verhaaltje, in de middenbouw breidt de artistieke van de projecten zich uit naar het verklanken van een gedicht en in de bovenbouw wordt gewerkt vanuit de compositorische principes van Steve Reich. Het verkennen van de eigen klankwereld is een belangrijk element in alle projecten van Triade, verder is er sprake van een opstapeling van methodes. De projecten sluiten telkens af met een bezoek van een musicus die composities van de kinderen begeleidt, samensmeedt (in het geval van onderbouw) en uitvoert.

5.2 / Verenigd Koninkrijk

Nederland staat niet alleen met de ambitie om componeren te stimuleren in het primair onderwijs. Met name in Engeland is componeren op school een belangrijk onderwerp in de discussie over het nationale curriculum. Een discussie waarin zich niet alleen beleidsmakers, onderzoekers en onderwijskundigen mengen maar ook uitvoerende musici en componisten zoals Fraser Traner van London Sinfonietta en componist Steve Martland.

Het is relevant om de ontwikkeling in het Verenigd Koninkrijk te beschrijven in het kader van dit onderzoek. Twee dingen vallen daarbij op. Ten eerste heeft in het Verenigd Koninkrijk een vergelijkbare ontwikkeling van compositie in de klas plaatsgehad als in Nederland, maar urgenter door de formele invoering van het nieuwe nationale curriculum in 1995. Ten tweede is een belangrijk verschil tussen het Nederlandse en Britse onderwijssysteem dat men in het VK geen opleiding docent musicus kent; muziekdocenten zijn afgestudeerden van een *music college of School of Music* van een universiteit (European Music Council, 2004). Vakdocenten Muziek zijn dus altijd 'muzikant in de klas'.

De ontwikkeling van muziekonderwijs in het Verenigd Koninkrijk wordt helder beschreven door Cox (2001). Volgens hem was vooral in de jaren zeventig – en dat is geen verrassing – een duidelijk zwaartepunt waar te nemen op creativiteit. Paynter & Aston (1970) is daar een voorbeeld van. In de jaren tachtig is creativiteit weer geheel naar de achtergrond verdrongen, net als in de jaren negentig wanneer de nadruk komt te liggen op de voordelen van muziekonderwijs voor de algemene (cognitieve) ontwikkeling van het kind. Creativiteit hoort daar verrassend genoeg niet bij. Pas rond de eeuwwisseling keert de aandacht voor componeren weer terug, zowel in het onderwijs (*national curriculum*) als daarbuiten.

De meeste ontwikkelingen vinden buiten het reguliere onderwijssysteem plaats. Alom bekend in Nederland zijn benaderingen en methodes zoals die gebruikt worden door Guildhall School of Music and Drama (§ 5.2.2) en London Sinfonietta (§ 5.2.3). Veelal afkomstig uit het circuit van uitvoerende gezelschappen, lijken deze benaderingen zich te concentreren op het stimuleren van de aangeboren creativiteit, het ontwikkelen van luistervaardigheid en (in het geval van London Sinfonietta) bekendheid met moderne (klassieke) muziek. Binnen de kring van muziekeducatoren vinden ook ontwikkelingen plaats als antwoord op het nationale curriculum, zoals de publicatie *Composing in the Classroom* (Paterson & Odam, 2000, § 5.2.4) laat zien.

Overigens geeft Rogers in *Time for the Arts?* (2003) aan dat er nog veel terrein te winnen is wat betreft het opleiden van groepsleerkrachten in primair onderwijs. Zij zijn immers vaak degenen zijn die muziekonderwijs op zich nemen – net als in Nederland dus. Ook Barnes (2001) wijt de matige staat van muzikale creativiteit in de klas aan het ontbreken van competente (niet-specialistische) leerkrachten: 'Het terugbrengen van muzikale creativiteit vereist dat een jaarlijkse cohort van muzikaal zelfverzekerde generalisten het beroep betreedt. (...) Leerkrachten dienen persoonlijk overtuigd te zijn van de bijzonder on-Engelse overtuiging dat muziek maken voor iedereen is. De uitdaging aan leerkrachtenopleidingen en bijscholingorganisaties is het overtuigen van een generatie van groepsleerkrachten dat in het kader van muziek *zij* creatief kunnen denken, en zij hun leerlingen kunnen helpen hetzelfde te doen.' (p.102)

5.2.1 / Paynter & Aston: Sound and Silence

In *Sound and Silence* (1970) gaan Paynter en Aston uit van *empirical composition*: 'direct naar de materialen gaan – verschillende instrumenten of muzikale ideeën – en daarmee experimenteren door improvisatie tot we een stuk muziek hebben gemaakt. Het proces is er één van selectie en reflectie, al evaluerend terwijl we bezig zijn en mentaal de details bevestigend (dus zonder ze noodzakelijk op te schrijven) tot we ons helder kunnen herinneren wat er gebeurt zodat het stuk met redelijke zorgvuldigheid uitgevoerd kan worden. Het is een experimenteel, *trial-and-error* proces.' (p. 12)

Het boek biedt een aantal oefeningen voor in de klas, zowel primair als secundair onderwijs, te begeleiden door de (vak)leerkracht. De oefeningen zijn in vier fases verdeeld:

- A. Introductie – compositieprincipes en achtergrondmateriaal worden uiteen gezet. De introductie biedt leerlingen ook de reden om muziek te maken: de gedachtegang die ten grondslag ligt aan de opdracht.
- B. *Creative work* – Een of meer opdrachten om uit te voeren in de klas. Er wordt gewerkt in kleine of grote groepen.
- C. Voorbeelden – Voorbeelden van uitvoeringen of muziekstukken van componisten of kinderen om de leerkracht een idee te geven van het te behalen resultaat.
- D. Follow-up – Suggesties om de oefening door te zetten.

De methode van Paynter en Aston is nogal intensief en de eisen aan de leerkracht/docent zijn hoog. Om de kinderen te helpen evalueren wat zij hebben gedaan, moet hij

voldoende zijn toegerust met kennis en ervaring met muziek maken. Inzet van een professionele musicus is eigenlijk onontbeerlijk.

5.2.2 / 'Guildhall': collaborative music making

Guildhall School of Music and Drama in Londen ontwikkelde een werkwijze voor *collaborative music making* (samen muziek maken) voor de afdeling Continuing Professional Development. De afdeling heeft tot doel het opleiden van musici die op meer dan één manier en in verschillende contexten kunnen communiceren als musicus.⁷ *Collaborative music making* is daar slechts een onderdeel van.

Bij *collaborative music making* maken deelnemers (jongeren, kinderen, ouderen, gehandicapt, enz.) samen een compositie. De *music leader* maakt daarbij gebruik van improvisatietechnieken die lijken op gangbare technieken uit theater en dans. Met spelvormen wendend deelnemers hun bestaande muzikale competenties aan om muziek te maken. Er wordt naar een korte compositie gewerkt op basis van structuur en materiaal die door de deelnemers (met hulp van de music leader) worden bepaald.

Werken met deze Guildhall-werkwijze vereist van de musicus een hoge mate van communicatieve en muzikale vaardigheid. In Nederland is vooral Hanno Tomassen, verbonden aan de HKU, bezig met deze werkwijze.

5.2.3 / London Sinfonietta

London Sinfonietta was het eerste professionele muziekensemble in Engeland met een serieuze en uitgebreide educatieafdeling. Opvallend voor die tijd was dat de activiteiten zich niet richtten op het werven van nieuw publiek maar dat educatie direct tot de kerntaken behoorde van dit ensemble voor moderne muziek, gelijk aan optreden. Alle musici van het ensemble zijn betrokken bij de activiteiten op scholen en andere plaatsen.

De benadering van London Sinfonietta gaat uit van het repertoire van het ensemble. Wanneer bijvoorbeeld Ligeti op het programma staat, ontdekken de leerlingen de compositieprincipes en werkwijze van die componist in de workshops. Daarvoor worden oefeningen gebruikt die veel overeenkomsten vertonen met die van Guildhall (§ 5.2.2). Uiteindelijk maken leerlingen met de musici een compositie 'in de stijl van' die – indien mogelijk – uitgevoerd wordt door het ensemble. Vervolgens bezoeken de leerlingen een concert van het ensemble waarin het werk van Ligeti te horen is. Als het goed is, herkennen de leerlingen de principes die zij zelf hanteerden.

Hoewel de werkwijze ook voor andere muzieksoorten kan worden ingezet, is het in principe bedoeld voor hedendaagse gecomponeerde muziek. Dit was oorspronkelijk ook de insteek van Société Gavignie  s die de werkwijze in Nederland introduceerde om de moderne muziek (en het concertbezoek) nieuw leven in te blazen. Inmiddels heeft

7 Interviews Sean Gregory en Peter Renshaw, 2000-2006.

Gavignières haar werkwijze verder verfijnd en is de focus op moderne muziek losgelaten ten gunste van muzikale ontwikkeling en in het algemeen het plezier van muziek maken.

5.2.4 / Paterson & Odam: Composing in the classroom

Composing in the Classroom is een publicatie van NAME (National Association of Music Educators). Het boek is voornamelijk gebaseerd en gericht op voortgezet onderwijs, al wordt in de inleiding gesteld dat het ook geschikt is voor primair onderwijs. De reden dat *Composing in the classroom* toch in dit onderzoek wordt meegenomen, is de invloed die het boek heeft op onderzoekers. Het boek is bedoeld als onderzoeksrapport maar gaat onmiddellijk over tot het geven van praktische tips en handvatten voor leerkrachten, gebaseerd op uitspraken van leerkrachten zelf en observaties van lessen.

Composing in the classroom gaat uit van westerse muziek met akkoorden, ostinato's, piano en gitaar, enzovoort. De computer is een belangrijk gereedschap en schept de mogelijkheid om ook andere muzieksystemen te gebruiken (bijvoorbeeld een game-lancompositie). Opvallend is dat omgaan met muzieknotatie (*music literacy*) een belangrijk onderdeel is van het denken van Paterson en Odam. Zo lijken Paterson en Odam dezelfde gedachtegang te volgen als Leo Samama (§ 5.1.1) door muziek te hanteren als een vaardigheid zoals lezen en schrijven. Het is dan ook niet vreemd dat de methodiek uitgaat van westerse muziekvormen; dit is immers de 'taal' die wordt aangeleerd.⁸

5.3 / Zweden

De meest opvallende ontwikkeling in Zweden is de (nog altijd groeiende) aandacht voor elektronische hulpmiddelen in muziekonderwijs. Het geeft kinderen een hoge mate van zelfstandigheid en biedt ruime mogelijkheden voor experiment.

5.3.1 / Luleå

In Luleå, in het noorden van Zweden, werkt een gemeentelijke muziekschool samen met het conservatorium (*School of Music*) van Piteå en de technische universiteit aan het aanbieden van compositietrajecten voor kinderen (10-12 jaar). Centrale elementen in het concept zijn:

- compositie toegankelijk maken voor alle kinderen, los van de romantische idee dat componeren een gave is van een paar uitverkorenen;
- kinderen hebben zelf het eerste en laatste woord over hoe een compositie zou moeten klinken;
- muziekonderwijs gaat over het ontwikkelen van de persoonlijke houding t.o.v. muziek en kunst;

⁸ Een andere, niet te negeren factor kan zijn dat onderzoek en ontwikkeling voor *Composition in the classroom* werden ondersteund door toetsen-fabrikant Yamaha. De invloed die deze sponsor heeft gehad op de inhoud van de publicatie is niet duidelijk. Wel bevat de publicatie een apart hoofdstuk over het gebruik van toetsen in de les.

- compositie is ingebed in een brede muzikale training: luisteren, kennis van instrumenten, geschiedenis, theorie;
- behoefte aan theorie, instrumentkennis, notenkennis ontstaan uit plezier en stimulans om muziek te componeren: 'Ik wil dat het zo klinkt, hoe krijg ik dat voor elkaar?';
- er wordt gewerkt in nauwe samenwerking met musici, leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor het contact met de musici en het maken van de compositie;
- computers worden toegepast om het compositieproces te vergemakkelijken, software is voor handen en kinderen hebben vaak ook buiten de schoolcontext beschikking over een computer zodat zij ook in hun vrije tijd verder kunnen componeren. (Brändström & Högberg, 1998)

In de praktijk bestaat het Luleå-concept uit een aaneenschakeling van diverse benaderingen van muziek en compositie. Oefeningen variëren van het herschikken van notenmateriaal tot analyse van Beethovens composities of het vertellen van een verhaal door middel van geluiden (met grafische notatie, vergelijkbaar Nederlands Kamerkoor, § 5.1.7). Een verbindende inhoudelijke of methodische visie is moeilijk te vinden.

5.3.2 / Nilsson & Folkestad

Ten behoeve van hun onderzoek naar compositie bij kinderen, ontwikkelden Nilsson en Folkestad (2005) een lessenserie voor kinderen van de hoogste groepen van het primair onderwijs. Computers worden ingezet om kinderen de mogelijkheid te bieden om vorm te geven aan hun muzikale ideeën: synthesizer, keyboard en professionele computer sequencer programma's. Leerlingen worden uitgenodigd om composities te maken aan de hand van plaatjes van landschappen en water, een zelfportret van muziek, muziek naar aanleiding van een Kandinsky-schilderij en muziek zonder een speciale stimulans (muziek *an sich*).

Uit hun bevinden kwam o.a. naar voren dat kinderen zelf structuren aanbrengen in de composities. Zij verzinnen bijvoorbeeld zelf een verhaal of andere manier om de compositie vorm te geven met een kop en een staart. Werken met computers biedt mogelijkheden ten aanzien van toegankelijkheid van klanken en werkbaarheid binnen de les, vooral wanneer kinderen individueel werken en niet in groepsverband.

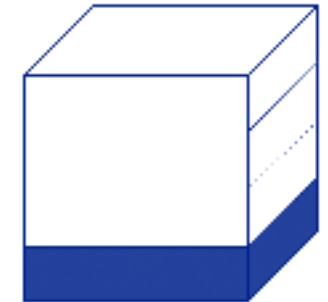
Folkestad en Nilsson onderzochten ook de compositieprocessen die kinderen (de gebruikers) zelf kiezen naar aanleiding van een specifieke opdracht. Zij kwamen uit op vijf doelen:

- Synthesizer en computer staan op de voorgrond, het kind onderzoekt primair de mogelijkheden van deze *tools*;
- Muziek wordt gebruikt om persoonlijke fantasieën en emoties uit te drukken: gevoelens, verhalen en herinneringen zijn het uitgangspunt;
- Het instrument bespelen is het belangrijkste, de compositie dient de verkenning van het instrument;
- Muzikale elementen staan voorop, muzikale elementen uit de fantasie of het geheugen van het kind worden uitgeprobeerd, bewerkt, in een kader geplaatst;
- Kinderen beschouwen het maken van een compositie als een schooltaak en zoeken vooral goedkeuring van de leerkracht.

(Nilsson & Folkestad, 2005)

Hoofdstuk 6 / Het model: de Kubus

De in hoofdstuk 5 beschreven benaderingen vertonen een rijke diversiteit aan muzikale en pedagogische uitgangspunten en kenmerken. Om deze te ordenen en toepasbaar te maken voor gebruik in het onderwijs is een model ontwikkeld. Het model heeft de vorm van een kubus met een basislaag en een aantal ringen er omheen.

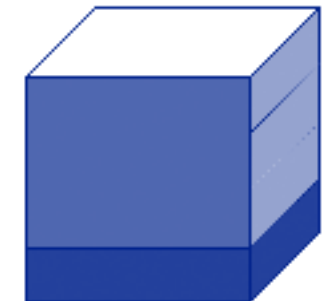


Het kubusmodel verdeelt de mogelijke benaderingen voor componeren met kinderen over vier categorieën (zijden van de kubus). Iedere 'zijde' heeft bijbehorende doelstellingen en voorbeelden; iedere 'zijde' werkt aan specifieke muzikale competenties voor kinderen. Dit geeft scholen, leerkrachten, methodiekontwikkelaars en musici gereedschap in handen om te kiezen voor een bepaalde benadering.

Onder aan de kubus is een basislaag die aan iedere zijde ten grondslag ligt. De basislaag is dan ook bedoeld voor het begin van de leer carrière: leeftijd 0-6 jaar. Dat wil niet zeggen dat het proces van klank verkennen ophoudt na het 6^e jaar. Dit proces zal gedurende de hele school carrière verder gaan. De kubus zijdes beslaan de hele basisschoolleeftijd; bij een eventuele methodische uitwerking voor in de klas moeten deze verder gespecificeerd worden per leeftijdsgroep zodat er een langlopende leerlijn gevormd wordt.

6.1 / Basislaag

Uit de methodes in hoofdstuk 5 en interviews met componisten, methodiekmakers en musici is gebleken dat in iedere benadering in eerste instantie een verkenning van het materiaal wordt gemaakt. Kinderen leren nagenoeg altijd eerst klanken te herkennen en ermee om te gaan, voordat de volgende stap in componeren gemaakt wordt. Niet toevallig komt dit proces overeen met het eerste ontwikkelingsstadium van Swanwick & Tillman (1986, § 3.2): 'Mastery (0-4 jaar): Omgang met muzikaal materiaal. Kenmerken o.a.: klank staat centraal, dynamiek en timbre worden uitgeprobeerd.'



Principe / Kinderen onderzoeken klanken op eigenschappen en mogelijkheden. Zij houden zich bezig met het luisteren naar en herkennen van klanken, het onderscheiden van klankparameters en het verlenen van betekenis aan klanken in een muzikale context, d.w.z. klanken herkennen als iets waarmee je muziek kunt maken. Kinderen leggen een klankcatalogus aan waaruit zij kunnen putten als ze zelf gaan componeren. (zie Samama, § 5.1.1)

Voorbeelden /

Panakoustikon (§ 5.1.6) is een goed voorbeeld van dit soort benadering al is die in eerste instantie bedoeld voor de middenbouw, vooral in verband met de technische toepassingen in het project. Panakoustikon is sterk geïnspireerd door Joanna Glover (o.a. Young & Glover, 1999) die muziekonderwijs op zeer jonge leeftijd onderzoekt en propageert.

Competenties /

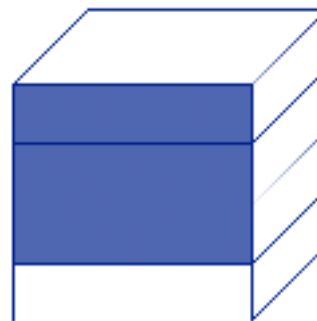
- _ Kinderen kunnen naar klanken luisteren.
- _ Kinderen kunnen klankmateriaal herkennen.
- _ Kinderen kunnen gebruik maken van klanken in een muzikale context.

6.2 / De zijden van de kubus

6.2.1 / Zijde 1 / Muziek als vak

Principe / Kinderen leren muziek niet als kunstvorm maar als 'vak': zij leren omgaan met notenmateriaal, instrumentatie, vormleer, melodie- en harmonieleer, enzovoort. In deze benadering gaat het om het *onethetiseren* van muziek naar vakmatige aspecten.

Pleitbezorger van muziek als vak is Leo Samama, artistiek leider van het Nederlands Kamoroor. In zijn interview (§ 5.1.1) zet hij zich af tegen de romantisering van muziek in de negentiende eeuw en het concept van muziek als een ongreepbare kunst die alleen door getalenteerden beheerst kan worden. Volgens hem kunnen alle kinderen componist worden als zij op jonge leeftijd leren om te gaan met bijvoorbeeld notenmateriaal en vormleer.



Voorbeelden /

In muziekmethodieken komt deze benadering vaak voor. In dit artikel is *Maak muziek ... en speel met maten* van Aalbersberg (§ 5.1.2) hiervan een voorbeeld. Elementen zijn ook terug te vinden in *Composing in the Classroom* van Odam en Paterson.

Competenties /

- _ Kinderen kunnen noten lezen en schrijven.
- _ Kinderen kunnen een verband leggen tussen notatie en klank (ontwikkeling innerlijk voorstellingsvermogen).
- _ Kinderen kunnen (meerstemmige) muziekstukken componeren en noteren.
- _ Kinderen kunnen hun eigen composities uitvoeren, vocaal of instrumentaal.

6.2.2 / Zijde 2 / Componeren naar voorbeeld

Principe / Compositievormen van anderen dienen als voorbeeld voor compositielessen voor kinderen. Kinderen leren over de compositieprincipes van een (hedendaagse) componist en gaan zelf met deze principes werken om een compositie te maken.

Bij hedendaagse gecomponeerde muziek wordt niet altijd gebruik gemaakt van (grafische) notatie. Te denken valt bijvoorbeeld aan veel niet-westerse muziekvormen waarbij notatie niet of nauwelijks gebruikt wordt maar waar wel compositieprincipes aan ten grondslag liggen. Hiervoor zal voor gebruik in de klas toch een vorm van notatie ontwikkeld worden, zoals cijfernotatie voor Indonesische gamelanmuziek.

Voorbeelden /

De voornaamste vertegenwoordiger van deze zijde is London Sinfonietta (§ 5.2.3). Uit de motivatie om nieuw publiek voor hedendaagse muziek te interesseren, maakte LS een methode om kinderen op een speelse manier met moderne composities in aanraking te brengen. De terugkoppeling van de compositie van de kinderen naar uitvoering van een 'echte' componist is een belangrijk element.

Het Nederlands Kamoroor ontwikkelde in 2004 een vergelijkbare benadering (§ 5.1.7). De zangers werden toen getraind door Renée Jonker van Société Gavignies, die Nederlandse toepassing van de methode van London Sinfonietta voor haar rekening nam.

Competenties /

- _ Kinderen hebben kennis van en inzicht in de compositieprincipes van (een) hedendaagse componist(en).
- _ Kinderen kunnen componeren in de stijl van een hedendaagse componist.
- _ Kinderen kunnen analytisch luisteren naar hedendaagse gecomponeerde muziek.
- _ Kinderen kunnen een verband leggen tussen (grafische) notatie en klank (ontwikkeling innerlijk voorstellingsvermogen).
- _ Kinderen kunnen hun eigen composities uitvoeren, vocaal of instrumentaal.

6.2.3 / Zijde 3 / Liedjes schrijven

Principe /

Liedjes schrijven in een populaire stijl die kinderen kennen van radio en televisie, bijvoorbeeld popsongs of raps, is populair in het basisonderwijs. Niet alleen kunnen kinderen de liedjes zelf uitvoeren (vaak onmiddellijk), de liedjes kunnen ook ingezet worden in bijvoorbeeld de schoolmusical. Het componeren gebeurt aan de hand van zelfgemaakte teksten en op basis van standaard akkoordenschema's. Wat competenties van de docent betreft, is het handig als hij/zij een akkoordinstrument bespeelt⁹.

9 In het kader van Pro-Po-So werd ook 'Zingen met de gitaar' ontwikkeld, een methode om basisschoolleerkrachten te leren gitaar spelen in de klas. (Van de Veerdonk & De Boer, 2005)

Voorbeelden /

Composing in the Classroom van Paterson & Odam (2000, § 5.2.4) gaat grotendeels uit van dit principe. Er wordt gebruik gemaakt van akkoordinstrumenten, voornamelijk toetsen, en gecomponeerd op basis van bekende akkoordenschema's.

Competenties /

- Kinderen kunnen zelf korte muziekstukken (liedjes) schrijven (tekst en melodie) op basis van bestaande akkoordenschema's.
- Kinderen kunnen (meerstemmige) muziekstukjes componeren en noteren.
- Kinderen kunnen hun eigen composities uitvoeren, vocaal of instrumentaal.

6.2.4 / Zijde 4 / De wereld verklankt

Principe /

Kinderen maken klankexpressies (*soundscape*s) op basis van geluiden om hen heen die zij verzamelen en bewerken met technische hulpmiddelen zoals opnameapparatuur en computers. Kinderen stellen zelf een klankwereld samen en documenteren deze. ICT-toepassingen komen veel voor.

In feite is deze zijde een directe voortzetting van wat er in de basislaag gebeurt. De muzikale verkenning van de wereld zet zich voort en ontwikkelt zich en krijgt naarmate kinderen ouder worden steeds meer betekenis.

Voorbeelden /

Onder deze categorie horen experimentele benaderingen zoals die van Panakoustikon (§ 5.1.6) en de Klankspeeltuin (§ 5.1.4). Het Muziekpakhuis in Amsterdam heeft een soortgelijke benadering maar dan specifiek gericht op VMBO-leerlingen. Deze benadering wordt wel aangewend om de binding van leerlingen met hun leefomgeving (de stad, het dorp, de school) te versterken door hen goed te laten luisteren naar wat er om hen heen gebeurt.

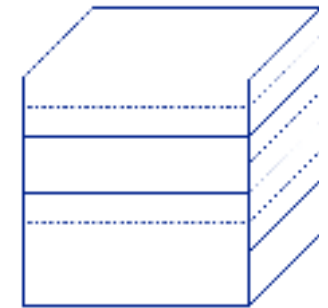
Competenties /

- Kinderen kunnen klanken uit hun directe omgeving herkennen en documenteren.
- Kinderen kunnen klanken manipuleren.
- Kinderen kunnen een muzikale betekenis geven aan klanken om hen heen.
- Kinderen kunnen hun eigen composities uitvoeren, vocaal of instrumentaal.

6.3 / Ringen om de kubus /

met de competenties aan de slag

Op alle vier de zijden wordt gewerkt aan specifieke competenties. Het *instant composing* uit de Guildhall-benadering (§ 5.2.2) maakt gebruik van de bestaande competenties van leerlingen om tot een gezamenlijke compositie te komen. Het is een veelzijdige benadering die eigenlijk op alle vier de zijden van de kubus is toe te passen. Er wordt vooral gewerkt met auditieve competenties: naar elkaar luisteren, muzikale elementen samenvoegen tot een geheel.



Door dit *instant composing* met enige regelmaat (bijvoorbeeld jaarlijks) te laten terugkeren in de muzieklessen van kinderen, krijgen zij telkens de kans om hun nieuw ontwikkelde competenties aan te wenden in een creatief muzikaal proces en product. Het geeft het kind en de leerkracht inzicht in de opgedane competenties.

6.4 / Kenmerken

De keuze voor een specifieke zijde van het model laat nog voldoende ruimte over om aan te passen aan de situatie in de klas. Kenmerken van de aanpak in de klas zijn namelijk nog niet gedefinieerd en kunnen variëren. Een aantal van de nader te bepalen kenmerken:

- Welke **muzieksoort** wordt gebruikt?
Mogelijkheden variëren van klassieke composities tot hedendaags, pop en diverse wereldmuziekstijlen.
- Werken kinderen **alleen of in een groep**?
Is de compositie een individueel product of dat van de groep? Een aantal methodes uit hoofdstuk 5 zoekt een tussenvorm door kinderen in kleine groepjes te laten werken, bijvoorbeeld de Klankspeeltuin.
- Hoe wordt de **lesinhoud** aangeboden?
Wordt er gewerkt uit een boek of alleen met geluidsopnames? Welke methodische stappen worden er gemaakt, bijvoorbeeld: gaat de methode van start met notatiekennis, improvisatie, theorie of klankvoorstelling?
- Krijgen de kinderen van tevoren een **structuur** (bijvoorbeeld verhaal) waarin de muziek moet passen, of maken zij de structuur zelf?
- Wie is de **docent**, dus wie verzorgt de lessen in de klas en/of daarbuiten?
Bijvoorbeeld de groepsleerkracht, uitvoerende musici of muziekdocenten van de muziekschool.
- Wat is het **eindproduct**?
Componeren in de klas kan leiden tot een CD-opname, een zelfgeschreven musical, concertbezoek, enzovoort. Wie voert de compositie uit?

Hoofdstuk 7 / Conclusies en aanbevelingen

Er bestaat een dringende noodzaak om te werken aan de kwaliteit van het muziekonderwijs op Nederlandse basisscholen. In de toch al schaarse muzieklessen is muzikale creativiteit, met in het bijzonder compositie, bovendien een ondergeschoven kindje. Leerkrachten zijn niet toegerust om dit soort onderwijs te verzorgen en vakopleidingen (voor zowel groepsleerkrachten als vakspecialisten) bieden weinig soelaas. Ook muziekmethodieken voor het basisonderwijs geven weinig tot geen steun aan de leerkracht.

Dat muziekonderwijs in scholen zo weinig plaatsvindt en weinig kwaliteit heeft, is des te tragischer door het grote onbenutte potentieel van musici, componisten en muziekdocenten die in het onderwijs kunnen en willen werken. Wat zij nodig hebben is methodische onderlegging en inpassing van hun activiteiten in de langere leerlijnen van de school. Er ligt dan ook een grote kans in het koppelen van musici en leerkrachten.

Componeren wordt vaak gezien als te moeilijk voor kinderen van de basisschool. Dit zal echter eerder liggen aan de beperkte competenties van de leerkrachten op dit gebied, dan aan de potentiële competentie van de kinderen. Juist op jonge leeftijd zijn zij ontvankelijk voor muzikale creativiteit en kunnen zij omgaan met muzikaal complexe materie. Het ontwikkelingsmodel van Swanwick en Tillman biedt houvast bij het opbouwen van een methodiek.

In binnen- en buitenland bestaat een ruime variëteit aan methodes vanuit zowel de uitvoerende sector als de onderwijshoek. Door uit deze variëteit een model van vier zijden te destilleren krijgen leerkrachten, scholen, musici en muziekdocenten inzicht in mogelijke doelstellingen en keuzes ten aanzien van componeren in de klas. In ieder geval begint het leerproces voor de kinderen met een basislaag om hen vertrouwd te maken met het hanteren van klanken in een muzikale context. Gedurende de verdere lijnen worden momenten ingepast om van de verworven competenties gebruik te maken bij samen muziek maken.

Aanbevelingen

- _ Begin vroeg met muziek op de basisschool. Met betrekking tot compositie is het wenselijk om al op jonge leeftijd te beginnen met het bewust maken van klanken en het verzamelen van 'materiaal': klanken die een kind later kan gebruiken bij muziek maken.
- _ Maak gebruik van en stimuleer de behoefte van kinderen om zich creatief te uiten.

Als we het muziekonderwijs in Nederlandse basisscholen willen aanpakken hebben we mankracht nodig!

- _ Er is behoefte aan concrete methodes om de expertise van musici en muziekdocenten effectief te koppelen met die van groepsleerkrachten op school zodat een inhoudelijke lange leerlijn kan ontstaan.

- _ Compositie zou geïntegreerd moeten worden in vakopleidingen voor zowel groepsleerkrachten (pabo) als vakspecialisten (uitvoerende en docerende musici).
- _ Kunsteducatieve aanbieders (muziekscholen, kunstencentra, orkesten en concertzalen) zouden compositieprojecten in het binnenschoolse aanbod moeten betrekken.
- _ Er is bij- en nascholing nodig voor musici en muziekdocenten van muziekscholen en kunstencentra zodat zij samen met de leerkracht aan de slag kunnen op scholen. Hierdoor kan een – voor de muziekschool belangrijke – schakel ontstaan tussen binnenschools en buitenschools aanbod.

Literatuur

- Aalbersberg, H. (2002) Maak muziek... en speel met maten. *Praxisbulletin*, jaargang 19-18.
- Barnes, J. (2001) Creativity and Composition in Music. In: Philpott, C. & Plummeridge, C. *Issues in Music Teaching*. Routledge, London.
- Berkley, R. (2004) Teaching composing as creative problem solving: Conceptualising composing pedagogy. *British Journal of Music Education*, vol. 21, nr. 3.
- Blacking, J. (1992) Theory and Method: The Biology of Music-Making. In: Myers, H. *Ethnomusicology: An Introduction*. Norton/Grove, New York.
- Brändström, S. & Högberg, F. (1998) Composing and Teaching Composition, The Luleå Concept. In: Children Composing. *Musikpedagogik*, p. 82-96.
- Burnard, P. (2000) How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, vol. 2 nr. 1.
- Campbell, P.S. (1991) *Lessons from the World*. Schirmer, New York.
- Campbell, P.S. (1998) *Songs in their Heads: Music and its meaning in children's lives*. Oxford University Press, New York.
- Cox, G. (2001) Teaching music in schools. Some historical reflections. In: Philpott, C & Plummeridge, C. *Issues in music teaching*. RoutledgeFalmer, Londen.
- Dropsie, A. & Vulperhorst, A. (1999) *Hier zit muziek in! Groeimethode voor het basis-onderwijs*. Ascolta, Holten.
- Eeckels, J. (1996-1997) *De maat is vol!* Plantyn, Antwerpen.
- European Music Council (2004) *European Forum for Music Education and Training: final report*. Bonn, 2004.
- Evertse, M. (1982-1883) *Muziek*. Educaboek, Culemborg.
- Gordon, E.E. (1986) *Primary Measures of Music Audiation and Intermediate Measures of Music Audiation, manual*. Chicago: G.I.A.
- Hermus, T. (1993) *Muziek Moet je Doen*. Meulenhof Educatief, Amsterdam.
- Kiehn, M. T. (2003) Development of music creativity among elementary school students. *Journal of Research in Music Education*, vol. 51 nr. 4.
- Kratus, J. (1989) 'A Time Analysis of the Compositional Processes Used by Children Ages 7 to 11'. In: *Journal of Research in Music Education*, 37, 5-20.

Kratus, J. (1994) 'Relationships Among Children's Music Audiation and Their Compositional Processes and Products'. In: *Journal of Research in Music Education*, 24-2, 115-130.

KVDO (2003) *Opleidingsprofiel Docent Muziek (Bachelor)*.

Mills, J. & Murray, A. (2000) Music Technology Inspected: Good teaching in key stage 3. *British Journal of Music Education*, 17-2, p. 129-156.

Nilsson B. & Folkestad, G. (2005) Children's practice of computer-based composition. In: *Music Education Research*, 7-1, March 2005, 21-37.

Lei, R.G. van der (2004) *Muziek Meester*. Utrecht: Thieme Meulenhoff.

Lei, R.G. van der (2003) *Vakspecifieke Competenties Muziek. Primair onderwijs*. Enschede: SLO.

Paterson, A. & Odam, G. (2000) *Composing in the Classroom: The Creative Dream*. High Wycombe, UK: National Association of Music Educators.

Paynter, J. (1970) *Sound and Silence, Creative projects in the classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.

Paynter, J. (1997) The Form of Finality. In: *British Journal of Music Education*, 14-3, p. 5-16.

Rogers, R. (2003) *Time for the Arts? The arts in the initial training of primary teachers: a survey of training providers in England*. Wednesbury: Wednesbury Education Action Zone.

Smit, N. (1993) *Muziek voor de basisschool*. Meulenhoff Educatief.

Swanwick, K. & Tillman, J. (1986) The sequence of musical development: a study of children's composition. In: *British Journal of Music Education*, 3-3, p. 305-339.

Veerdonk, H. van de & Boer, G. de (2005) *Zingen met gitaar.nl*. Amsterdam.

Vygotsky, L.S. (1998) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. (Creativity in childhood). Daidalos, Göteborg.

Weerden, J. van & Veldhuijzen, N. (2000) *Balans van het Muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2, Uitkomsten van de tweede peiling in 1997*. Citogroep, Arnhem.

Webster, P. (1992) Research on creative thinking in music: The assessment literature. In R. Colwell (Ed.) *Handbook of research on music teaching and learning*. Schirmer Books, New York.

Young, S. & Glover, J. (1999) *Music in the early years*. Falmer, London.

Over de auteurs

Ninja Kors studeerde etnomusicologie aan de Universiteit van Amsterdam. Direct na haar studie hield zij zich bij het LOKV (Nederlands Instituut voor Kunsteducatie) bezig met culturele diversiteit in kunsteducatie. Bij de Hogeschool voor Muziek en Dans, Conservatorium van Rotterdam, deed zij samen met Huib Schippers onderzoek naar culturele diversiteit in Europese instellingen voor hoger muziekonderwijs. De resultaten werden o.a. gepubliceerd in het pamflet *What to do in case of cultural diversity entering your institution?* met als eerste handreiking: 'Open all doors and windows'. Bij het Walter Maas Huis werkte zij aan projecten over culturele diversiteit in Nederlandse concertzalen en de discussiereeks *Muziekeducatie in Beweging* in opdracht van de Kunstconnectie. Vanaf 2004 is zij als freelancer betrokken bij o.a. de lectoraten van Folkert Haanstra (Kunst- en Cultuureducatie, Amsterdam) en Rineke Smilde (Lifelong Learning in Music, Groningen en Den Haag), Europees onderzoek naar docentenopleidingen op conservatoria voor de AEC (Association Europeenne des Conservatoires) en de realisering van het *World Music and Dance Centre* in Rotterdam.

Hans van de Veerdonk is coördinator van de afdeling muziekeducatie voor primair en voortgezet onderwijs aan de Muziekschool Amsterdam en hoofdvakdocent ODM (Opleiding Docent Muziek) aan het Conservatorium van Amsterdam. Al tijdens zijn studies: schoolmuziek, hoofdvak gitaar te Maastricht en zang bij Max van Egmond in Amsterdam werkte hij voor de stichting 'het schoolconcert' van het LOKV. Educatie stond al vanaf het begin van zijn carrière centraal in al zijn muzikale activiteiten. Met het opzetten van muziekateliers in Amsterdam (bereik van 15.000 kinderen per jaar) haalde hij zijn belangrijkste doelstelling, namelijk kinderen actief betrekken bij muziek maken: hoe vertalen we de muzikale wereld van musici, wereldwijd, ongeacht stijl, naar de scholen en laten we kinderen daarin actief participeren? Met projecten als: *Ritmes rond de wereld*, *Muziekateliers*, *Zingen met Gitaar* en *Muzikant naar de Klas* probeert hij innovatieve methodes te ontwikkelen die moeten leiden naar beter muziekonderwijs waarbij kinderen en musici in een multiculturele omgeving met elkaar muziek maken.

Colofon

auteurs: Ninja Kors, Hans van de Veerdonk
Lector: Folkert Haanstra
Basisvormgeving: Esther Noyons
Figuren hoofdstuk 6: Giliam Oranje
Druk: SSP, Amsterdam

© 2006

