

3. Een beoordelingsinstrument voor muzikale interactie

Ellen van Hoek

In muziekonderwijs zijn er diverse aspecten waarop kan worden beoordeeld en wordt dit met verschillende toetsvormen gedaan. In buitenschools muziekonderwijs is de gewoonte om technische beheersing vanuit een presentatie en de theoretische kennis, schriftelijk te beoordelen (zoals de HaFaBra-examens). In schoolse context is er het beoordelen van zowel muzikale competenties en kennis met een schriftelijke toets. Een voorbeeld van een poging om gestandaardiseerd toetsen te ontwikkelen is het KoMus-project in Duitsland.

In ons onderzoek hebben we bekeken of het mogelijk is een beoordelingsinstrument te ontwikkelen met het samen musiceren als uitgangspunt: tijdens het spelen muzikale interacties met anderen aangaan om zo tot een gezamenlijk klinkend resultaat te komen. Bij het bandspelen, een vorm van musiceren die in onderwijs ook veel wordt beoefend, is *peer-directed learning* een essentieel onderdeel van het leerproces (Green, 2008) en leren bandleiden van elkaar door elkaar tijdens het musiceren te observeren en te imiteren (Dool, 2012). Toch blijft de manier waarop en de mate waarin spelers op elkaar reageren bij het beoordelen vaak onbenoemd.

Uitgangspunt voor ons beoordelingsinstrument voor muzikale interacties is de theorie van Benjamin Brinner, zoals beschreven in *Knowing Music, Making Music* (1995).

3.1 Dilemma's in de beoordeling

Als doelgroep voor ons beoordelingsinstrument kozen we voor het voortgezet onderwijs. We beperken ons daarbij tot het beoordelen van uitvoerende groepsopdrachten in vooral de onderbouw. Besloten is dat we ons wilden beperken tot het musiceren in bandverband.

Voor het kunstvakonderwijs in de onderbouw gelden kerndoelen en eindtermen. Twee daarvan zeggen iets over uitvoerende vaardigheden: 'De leerling leert door het gebruik van elementaire vaardigheden de zeggingskracht van verschillende kunstzinnige disciplines te onderzoeken en toe te passen om eigen gevoelens uit te drukken, ervaringen vast te leggen, verbeelding vorm te geven en communicatie te bewerkstelligen' (kerndoel 48) en 'de leerling leert eigen kunstzinnig werk, alleen of als deelnemer in een groep, aan derden te presenteren' (kerndoel 49). Deze doelen zijn op veel manieren te interpreteren en benoemen geen eindniveau. Ook de eindtermen vo zeggen niets over een algemeen eindniveau en geven geen indicatie waar de uitvoering aan moet voldoen. Ter illustratie geven we hier de eindtermen havo voor het eindexamen muziek, subdomein zingen en spelen: 'De leerling moet een gevarieerd repertoire kunnen uitvoeren van één en meerstemmige vocale en/of instrumentale muziek' en 'onvoorbereid een melodie/muziekstuk kunnen spelen'. Elke school bepaalt zelf de invulling hiervan en iedere docent of instituut ontwikkelt daarbij zijn eigen format en beoordelingscriteria.

De beoordeling bij het vak muziek kent een aantal kenmerkende dilemma's. Zo is de muzikale ervaring en bagage van leerlingen zeer divers. Voor sommige leerlingen is het de eerste keer dat ze muziekonderwijs krijgen, anderen hebben dat op de basisschool al gehad, en weer anderen hebben misschien al jaren buitenschoolse muzieklessen gevolgd. Toch volgen deze leerlingen dezelfde muzieklessen en moeten ze in principe dezelfde opdrachten doen. Wat beoordelen we dan precies: of ze aan een bepaald minimum voldoen of brengen we de persoonlijke progressie in kaart?

Een ander dilemma is een typisch muzikaal fenomeen: hoe om te gaan met het verschil tussen 'goed doen' en 'muzikaal goed doen'? Neem de volgende situatie: een bandje voert een nummer uit. De zangeres vergist zich midden in het stuk ergens en zet later in. Een deel van de bandleiden hoort het en past zich aan, maar anderen spelen

keurig hun partij, tellen volgens de partituur, maar zijn dan eerder bij het einde. Deze bandleden hebben de muziek goed gelezen, goed geteld en uitgevoerd. Maar zij hebben muzikaal gezien minder goed gehandeld dan de andere bandleden, die wel muzikaal hebben gereageerd op de vergissing van de zangeres. Hoe krijgt dit een plek in een beoordeling?

Volgens Brinner is het juist inherent aan musicerende ensembles dat er onderlinge competentieverschillen zijn. 'Juist de interactieve procedures en kaders vormen het centrale domein van de competentie van de ensemblespeler; de onderlinge interacties bevestigen, verrijken en veranderen competenties. Bij succesvolle interactie kunnen muzikanten de grenzen van de individuele competenties overwinnen door elkaar te ondersteunen en aan te sporen' (Brinner 1995: 311)

In de volgende paragraaf licht ik de diverse interacties die Brinner onderscheidt, nader toe.

3.2 De theorie van Brinner

Voorafgaande aan zijn studie stelde Benjamin Brinner zich de vraag hoe musici samen muziek maken:

'I am particularly interested in the ways they (musicians) work together. More aspects of competence are foregrounded in ensemble than in solo performance: differences of degree and type of competence as well as questions of authority, control, and relative independence are all of immediate concern.' (Brinner, 1995: 4)

Hij beschrijft het proces van samen musiceren als het voortdurend inzetten en uitwisselen van muzikale competenties:

'Primarily in the interaction between musicians musical competence is attained, assessed and altered. Competence entails not only what an individual musician knows, but how much he or she projects that knowledge or acts on in the company of others, leading with authority, influencing more subtly, or following meekly or within certainty.' (Brinner, 1995: 3)

Volgens Brinner gaat het speciaal bij muziek over diverse handelingen tegelijkertijd en in interactie met anderen. Tijdens het musiceren beoordelen musici hun eigen competenties en die van anderen door zich te spiegelen aan elkaar en aan het publiek. Brinner beschrijft competenties voor klankkwaliteit, klankpatronen, symbolische weergave, transformatie, interacties, oriëntatie, ensemblekennis, repertoirekennis, en kennis van de uitvoeringscontext. Uiteindelijk komt hij tot de volgende vier interactieve systemen die bij het muziek maken universeel van belang zijn:

- **interactief netwerk**

Het netwerk ontstaat uit de rollen die muzikanten nemen, de groeperingen van onderlinge relaties en de muzikale domeinen waarbinnen zij zich uiteten. Er kan sprake zijn van een of meer leiders, eventueel subleiders, en volgers of misschien beter gezegd, bijrollen. Er kan een verschil zijn tussen een solist en een leider. De leidersrol kan verschuiven gedurende de uitvoering. De erkenning van de leidende rol kan gaan via zowel visuele als auditieve positionering. De invloed van de leidende rol geldt op aspecten als vermenging en balans, ritmische coördinatie of tempowisselingen.

- **interactief systeem**

Hierbij gaat het om een systeem van cues die de muzikanten gebruiken om met elkaar te communiceren tijdens het musiceren, dit musiceren te coördineren en zich te oriënteren over de fase waarin het muziekstuk zich bevindt. Er zijn verschillende variaties in de te geven cues waarop de muzikant alert moet zijn tijdens het spelen:

- hij kan niet weten wanneer en welke cue zal worden gegeven
- hij kan weten dat een bepaalde cue komt, maar niet wanneer

- hij kan weten wanneer, maar niet weet welke cue wordt gegeven
- hij kan beide weten: wat en wanneer.

- **interactieve klankstructuren**

Hierbij gaat het om de manier waarop tijdens het musiceren klanken gestructureerd worden. Wat zijn de geldende conventies in een muziekstijl voor de melodische, harmonische en ritmische structuren (sequenties)? En hoe beïnvloeden de musici elkaar tijdens het spelen door bijvoorbeeld introduceren en imiteren van muzikale ideeën?

- **interactieve motivatie**

Hierbij gaat het over een gemeenschappelijke motivatie bij het musiceren die bepaald is door culturele ethiek en esthetiek, samenklankidealen, fysieke sensaties, mengen en contrasteren van de klanken, competitie binnen de grenzen van het muzikale netwerk, overbrengen van opwinding, cumulatieve luidheid.

Kunnen we nu, uitgaande van deze invalshoek op het musiceren, een beoordelingsinstrument ontwikkelen dat ons inzicht geeft in het muzikaal functioneren van leerlingen?

3.3 Ontwerp van een proefinstrument

Vraagstelling

De hoofdvraag van mijn onderzoek luidt: Hoe kan een instrument voor de beoordeling van muzikale interacties van individuele leerlingen in groepsopdrachten in de onderbouw van het vo eruit zien, gebaseerd op theorie van muzikale interacties van Benjamin Brinner?

Het onderzoek kent twee fases, waarbij de tweede fase tijdens het schrijven van deze bijdrage nog niet helemaal is afgerond. In de eerste fase lag de focus op de volgende deelvragen:

- Welke muzikale interacties beschrijft Brinner in zijn theorie en hoe kunnen deze worden omgezet in componenten van een beoordeling?
- Welke vormen hebben groepsopdrachten in de onderbouw van het vo?
- Welke beoordelingscategorieën bevatten de gangbare methoden voor groepsopdrachten?
- Welke vormen van digitaal toetsen zijn geschikt en toepasbaar in de praktijk om naast het product ook het proces in kaart te brengen?
- Welke alternatieven geven studenten van de opleiding Docent muziek?

Opzet en uitvoering

In de eerste fase heb ik een proefinstrument geformuleerd en uitgeprobeerd. Uitgangspunt voor dit instrument vormde de theorie van Benjamin Brinner, onder meer omdat deze neutraal is wat muzikale stijl betreft. In de praktijk bleek dat het bij uitvoerende opdrachten op scholen voornamelijk gaat om populaire muziek in bandbezetting. Gekozen is om weliswaar de categorieën van Brinner aan te houden, maar een omschrijving te gebruiken die direct bij deze stijl zou passen en daardoor herkenbaarder zou zijn.

Een andere keuze die we hebben gemaakt is, dat het om een beoordelingsinstrument moest gaan dat het inzicht van de student in zijn eigen muzikale gedrag moest bevorderen en zo mogelijk ook geschikt zou zijn voor *peer- en selfassessment* (Fautley & Colwell, 2012). Daarom kozen we voor 'rubrics' met een omschrijving van gedrag in plaats van een cijferbeoordeling (1-10).

Voor de formulering hebben we naast de theorie van Brinner ook enkele veel gebruikte Nederlandse muziekmethoden voor het vo bekeken. Hieruit verkregen we een beeld van de soort samenspeelopdrachten in de onderbouw vo en van de muzikale aspecten die daarbij aan bod komen. De bekeken methoden zijn *Muziek op Maat*, *Podium* en *Intro*.

Als derde hebben we ons laten inspireren door het project Musical Futures, een

werkwijze voor informeel leren in bandjes. Op de bijbehorende website (www.musical-futures.org), vonden we een beschrijving van zeven opklimmende ontwikkelingsniveaus als 'Assessment Toolkit for Informal Learning'. Deze beschrijving was weer gebaseerd op het voormalige Britse National Curriculum. Dit is inmiddels is vervangen, maar wij vonden het zeer herkenbaar als basisbeschrijving van ontwikkelingsniveaus voor het musiceren in bandverband.

Deze ontwikkelingsniveaus resulteerden samen met Brinners omschrijvingen voor muzikale interactie in een proefinstrument met twee delen: een deel over algemeen muzikaal gedrag en een technisch deel over instrumentale vaardigheden. Het algemene deel omvat vijf niveaus voor de volgende categorieën: (1) Zelfstandige partij uitvoeren ten opzichte van het geheel, (2) Ritmisch strak functioneren, (3) Expressie, (4) Leiderschapsvaardigheden binnen groepsopdrachten en (5) Componeren: bewust gebruiken van vorm en structuur. Het technische deel omvat drie niveaus voor zowel vocale niveaus (zang, rap en beatboxing) als niveaus voor diverse instrumenten, uitgesplitst naar een harmonische en melodische invulling. Aanvankelijk hadden we schrijfruimte toegevoegd voor persoonlijke feedback bij de beoordeling, maar omwille van de overzichtelijkheid hebben we die geschrapt. Deze opzet van het proefinstrument is uitvoerig besproken, verder ingevuld en aangepast in een aantal gesprekken met experts (methodiekdocenten en studieleiding opleiding Docent muziek).

Het instrument is beproefd door derdejaarsstudenten van de opleiding Docent muziek op hun stageschool. We hebben hen bevraagd naar hun bevindingen over de inhoud, de vorm, de toepassing van het instrument en eventuele wenselijke aanpassingen.

Tegelijkertijd deden we diverse observaties bij de instructie en uitvoering van groepsopdrachten in een vo-school bij zowel vmbo- als vwo-niveau. Het proefinstrument is besproken met de docent en er is een grote versie in het muzieklokaal opgehangen.

Proefinstrument

Algemene uitvoeringsvaardigheden in diverse niveaus									
niveau 1		niveau 2		niveau 3		niveau 4		niveau 5	
1. Zelfstandige partij uitvoeren ten opzichte van het geheel									
De leerling kan zijn partij uitvoeren met geringe mate van bewustzijn hoe zijn partij past bij de andere partijen/spelers en de cd.		De leerling kan zijn partij uitvoeren met redelijk besef van hoe zijn partij past bij de andere partijen/spelers en de cd.		De leerling kan zijn partij uitvoeren met een goed bewustzijn van hoe zijn partij past binnen de andere partijen.		De leerling geeft een belangrijke bijdrage aan het ensemble. Hij kan naar de muzikale inbreng van de medespelers luisteren en erop reageren.		Bij de uitvoering neemt de leerling diverse rollen, zoals het leiden van anderen en het nemen van een solopartij.	
-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
2. Ritmisch strak functioneren									
De leerling speelt aarzelend en niet helemaal gelijk met de anderen of met de cd.		De uitvoering van de leerling is vloeiend in de eenvoudiger delen en dan ook gelijk met de andere spelers.		De uitvoering van de leerling is ofwel vloeiend met de cd, of vloeiend voor het merendeel van de tijd zonder de cd.		De leerling voert uit zonder de cd. De leerling reageert redelijk alert op ritmische cues van andere spelers.		De leerling voert vloeiend uit zonder cd. De leerling geeft duidelijke ritmische cues en reageert alert op ritmische cues van andere spelers.	
-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
3. Expressie									
De leerling zet muzikale expressiemiddelen (dynamiek, frasering, klankkleur etc.) niet of nauwelijks in		De leerling gebruikt muzikale expressiemiddelen, maar zonder zich bewust te zijn van de betekenis.		De leerling is zich bewust van de betekenis van muzikale expressiemiddelen		De leerling zet muzikale middelen bewust in om de betekenis van muziek tot uitdrukking te brengen.		De leerling gebruikt een rijk scala aan muzikale middelen om de betekenis uit te drukken.	
-	+	-	+	-	+	-	+	-	+

Compositievaardigheden in verschillende niveaus

4. Leiderschapsvaardigheden binnen groepsopdrachten

De leerling neemt een rol binnen het groepswerk.	De leerling toont goede organisatorische vaardigheden en neemt een actieve rol in het groepswerk.	De leerling kan muzikale kennis en muzikaal begrip overbrengen op anderen op verschillende gebieden van muzikale expertise.	De leerling kan actief muzikaal leren bij leeftijdsgenoten ondersteunen (door demonstreren en/of het coachen van anderen) op een gebied van expertise.	De leerling kan de volledige verantwoordelijkheid voor de groep nemen, door het ensemble te leiden en het stimuleren van actief muzikaal leren van leeftijdsgenoten.
-	+	-	+	-

5. Componeren, bewust gebruiken van vorm en structuur

Bij de compositieopdrachten combineert de leerling lagen van geluid zonder echt bewustzijn van het effect op het totaal. De leerling gebruikt eenvoudige muzikale ideeën met veel herhalingen.	Bij de compositieopdrachten ontwikkelt de leerling eenvoudige muzikale ideeën met enig besef van het gecombineerde effect. De leerling toont zich bewust van de muzikale structuur door het aantonen van het begin, midden en einde van een stuk.	Bij de compositieopdrachten gebruikt de leerling melodie, ritme, akkoorden en structuren in een muziekstuk. Daarbij laat de leerling een groter bewustzijn van muzikale structuur zien.	Bij de compositieopdrachten ontwikkelt de leerling melodie, ritme, akkoorden en structuren in een muzikaal stuk, vanuit een stilistisch begrip. De leerling toont begrip van de verschillende onderdelen in een compositie.	Bij de compositieopdracht geeft de leerling blijk van een goed begrip van de structuur en stijl door het gebruik van een diversiteit van stilistische middelen. De leerling kan bij het componeren muzikale ideeën ontwikkelen, exploreren en verwerpen.
-	+	-	+	-

Instrumentale vaardigheden

niveau 1	niveau 2	niveau 3
vocaal, zang		
De leerling kan een kort stukje zingen, binnen een beperkt vocaal bereik, samen met een cd.	De leerling kan een langer stuk zingen samen met een cd en zingt daarin zuiver en is verstaanbaar.	De leerling kan een presentatie geven zonder een cd of andere ondersteuning met originaliteit, waarbij een geavanceerde vocale techniek wordt gebruikt.
-	+	-
vocaal, beatboxing		
De leerling kan beatboxen met twee afwisselende timbres in een strak ritme.	De leerling kan beatboxen met drie of meer timbres, met een verhoogde ritmische complexiteit en in een strak ritme.	De leerling kan beatboxen in een breed scala aan timbres met de mogelijkheid om te freestylen.
-	+	-
vocaal, rap		
De leerling kan een couplet of refrein rappen, in een strak ritme en is daarbij verstaanbaar en laat expressie zien	De leerling kan een langer deel uitvoeren in een strak ritme, met een toegenomen ritmische variatie en expressiviteit en is daarbij verstaanbaar.	De leerling kan een lange solo vloeiend uitvoeren, kan daarin freestylen en geeft daarin blijk van een goede tekstuitdrukking, die vloeiend wordt uitgevoerd.
-	+	-
melodie instrument		
De leerling kan een eenvoudige melodie met een bereik van maximaal een octaaf spelen in een eenvoudig ritme. De melodie beweegt met de andere partijen (op de cd).	De leerling kan een meer uitdagende melodie met een breder bereik spelen. De leerling kan met meer ritmische beweging spelen, de melodie beweegt met de andere partijen (op de cd).	De leerling kan een complexere en onafhankelijke melodie spelen en daarbij gebruikmaken van incidentele voortekens. De leerling kan gesyncopeerde ritmes spelen. De melodie beweegt onafhankelijk van de andere partijen (op de cd).
-	+	-

keyboard, melodisch					
De leerling kan een eenvoudige melodie met een bereik van maximaal een octaaf spelen.		De leerling kan een meer uitdagende melodie met een breder bereik spelen, daarbij gebruikt hij de hele hand en een passende vingerzetting.		De leerling kan een complexe melodie spelen met handverplaatsing, en daarbij gebruikmaken van incidentele voortekens en syncopen.	
-	+	-	+	-	+
gitaar, melodisch					
De leerling kan een rif met twee of drie noten spelen op een snaar en daarbij gebruikmaken van een eenvoudig ritme met gelijke notenwaarden.		De leerling kan drie tot vier noten spelen op meer dan een snaar. De leerling kan een ritme spelen dat gebruikmaakt van verschillende notenwaarden.		De leerling kan een breed scala van noten spelen en daarbij gebruikmaken van alle snaren. De leerling kan een gevarieerd ritme spelen.	
-	+	-	+	-	+
keyboard, harmonisch ondersteunend					
De leerling kan een begeleiding van twee of drie akkoorden spelen in een eenvoudig ritme met gelijke notenwaarden.		De leerling kan een ritmische begeleiding spelen met drie of vier akkoorden. De leerling kan eenvoudige gepuncteerde ritmes spelen.		De leerling kan een grote diversiteit van akkoorden spelen in een gevarieerde ritmische begeleiding. De leerling kan gesyncopeerde ritmes spelen.	
-	+	-	+	-	+
gitaar, slag					
De leerling kan twee akkoorden spelen in een eenvoudig ritme met gelijke notenwaarden.		De leerling kan afwisselen tussen vier akkoorden. De leerling kan eenvoudige gepuncteerde ritmes spelen.		De leerling kan barréakkoorden spelen. De leerling kan gesyncopeerde ritmes spelen.	
-	+	-	+	-	+
basgitaar					
De leerling kan een rif met twee of drie tonen spelen op een snaar en daarbij gebruikmaken van een eenvoudig ritme met gelijke notenwaarden.		De leerling kan tot vier tonen spelen op meer dan een snaar. De leerling kan eenvoudige gepuncteerde ritmes spelen.		De leerling kan een breed scala van noten spelen en daarbij gebruikmaken van alle snaren. De leerling kan verplaatsing van de handpositie laten zien. De leerling kan gesyncopeerde ritmes spelen.	
-	+	-	+	-	+
slagwerk					
De leerling kan tegelijkertijd gebruikmaken van de bas en de snaredrum, of twee andere onderdelen van het drumstel, of twee percussieinstrumenten.		De leerling kan tegelijkertijd gebruikmaken van bas, snare en hi-hat		De leerling kan in een divers ritme, gecombineerd spelen op bas, snare en hi-hat, en gebruikmaken van fills.	
-	+	-	+	-	+

3.4 Bevindingen

Observaties

Bij de testschool uit de eerste fase gaat het om maximaal zeven uitvoerende groepsprestaties voor de hele onderbouwperiode, waarbij de groepsopdracht telkens onderdeel van een lessenblok is. Het uitvoeren en beoordelen doen leerlingen binnen één les. De leerling is op de hoogte van de te beoordelen aspecten van de uitvoering, deze staan nog extra op het bord en worden van tevoren nog een keer doorgenomen. Het aantal te beoordelen categorieën per opdracht is beperkt.

De gewoonte op deze school is dat de leerling meteen na afloop van de presentatie feedback van de docent krijgt en weet wat voor cijfer zijn opdracht heeft opgeleverd. Er is voor de leerling en de docent een digitale omgeving beschikbaar voor uitwisseling. Bij sommige individuele opdrachten is het ook wel de gewoonte een filmpje op het netwerk te zetten om het door de docent te laten beoordelen, maar voor de groepsprestatie maakten leerlingen daar geen gebruik van. De groepsuitvoeringen in de testschool betreffen hoofdzakelijk zangnummers met een

karaokeversie van YouTube. Er zijn muziekinstrumenten en er worden ook instrumentale opdrachten uitgevoerd, maar in dit geval ging het bij de groepsopdrachten alleen over zang en rap. In de lessen wordt gewerkt aan hoe je studeert, hoe je presenteert en het begrijpen van muzikale contexten. Muzikaal technische verbetering komt maar spaarzaam aan bod, mede vanwege tijdgebrek. Het gaat bij de beoordeling onder meer over concentratie en aandacht voor presentatie tijdens het uitvoeren.

Bij het proefinstrument bleek al snel de behoefte om de omschreven niveaus voor zang met een niveau ná het hoogste niveau uit te breiden en voor de instrumenten een niveau toe te voegen vóór het eerste niveau.

Reacties van de student-docenten

Op de inhoud van het proefinstrument hadden de student-docenten niet veel aanmerkingen. Ze vonden de categorieën herkenbaar, evenals de diverse niveaus. Twijfels waren er of de niveaus wel voor zowel vwo als vmbo bruikbaar zouden zijn.

Niemand had de verschillende niveaus uit het beoordelingsinstrument met de leerlingen besproken zoals hen was geadviseerd in de methodiekles.

De meeste opmerkingen betroffen de vorm van het proefinstrument: men vond deze niet overzichtelijk, er was volgens de student-docenten te veel tekst om het model snel te kunnen gebruiken.

De student-docenten vertelden dat de beoordeling in de stagelessen in alle gevallen werd gedaan door de docent, per leerling en per opdracht. De beoordeling ging op papier en niet zoals we hadden verwacht digitaal. De beoordeling was voor de leerling niet in te zien. Er was geen sprake van peer- of selfassessment, het ging altijd om een summatieve beoordeling (cijfer). In één geval was de uitvoering aan de hand van een opname op een iPad nabesproken.

Algemeen zeiden de studenten dat voor een universeel instrument er behoefte zou zijn aan meer categorieën.

Uit een enquête onder leerlingen en docenten zeggen de leerlingen dat een beoordeling volgens rubrics hen meer inzicht geeft in de eigen prestatie dan een cijfer en daarom voor hen bruikbaar is om zich te verbeteren.

Er bestaat een format voor een interactieve rubricsbeoordeling. Dit is als basis te gebruiken voor het ontwikkelen van een flexibel interactief digitaal instrument. Daar zou eventueel een cijferberekening aan kunnen worden gekoppeld.

Vorm en inhoud van het instrument

De vorm is bepalend of het instrument in praktijk gebruikt zal worden. Het instrument moet praktisch en overzichtelijk zijn. Vooraf hadden we gekozen voor beoordeling *met* de leerling en *door* de leerling (*peer- en selfassessment*). Het beeld dat we via de student-docenten terug krijgen, is dat beoordeling in het vo traditioneel is: de docent beoordeelt direct na de presentatie en deze beoordeling is summatief. Van peer assessment was nergens sprake, sterker nog, leerlingen konden de beoordeling niet inzien. Een onderliggende cijfernormering bij de rubrics zou het proefinstrument in de praktijk meer kansen van slagen geven.

De docent beoordeelt per groep en per individuele leerling. Het is dan gemakkelijk als hij de groep in één overzicht kan beoordelen, maar wel per persoon (of instrument).

Presentatie van en houding bij het presenteren bleken relevante onderwerpen bij de beoordeling van een uitvoering die nog geen plek hadden in ons proefinstrument. Bij de observatielessen kwam 'doorzetten' naar voren, ofwel een facet van het werkproces. Ook daarvoor is in het huidige model geen ruimte.

Het geven van directe feedback op de uitvoering was in de observatielessen heel belangrijk. Het was een mogelijkheid de leerlingen direct te bevestigen na afloop van een spannende prestatie voor de klas. Docenten hebben op dat moment echter maar beperkt tijd om tot een weloverwogen beoordeling te komen, de volgende groep moet geïnstalleerd worden of staat al weer klaar en de lestijd is beperkt. Volgens ons zou het beter zijn om achteraf te beoordelen aan de hand van een (video-)opname.

3.5 Aanscherpen van de inhoud

Het eerste proefinstrument is gebaseerd op een bestaande beschrijving van leerniveaus van Musical Futures. Deze is gegroepeerd in de interactiesystemen van Brinner. De categorieën zijn weliswaar bekeken en aangevuld door zeer ervaren docenten, maar oorspronkelijk waren deze niet geformuleerd vanuit de theorie van Brinner. Ze sloten aan bij een praktijk van *informal learning*. Bij ons rees de vraag of de invulling er anders zou uitzien als we de bandpraktijk direct zouden benaderen vanuit de invalshoek van Brinner. Daarom hebben we ervoor gekozen om in de tweede fase in een praktijksituatie te gaan observeren vanuit de theorie van Brinner.

Vraagstelling

Onze deelvragen voor de tweede fase luiden:

- Welke muzikale interacties zien we bij leerlingen die repeteren in een bandpracticum en hoe verhouden die zich tot de muzikale interactiesystemen zoals beschreven door Brinner?
- Hoe omschrijven bandleden zelf de muzikale interactiesystemen van Brinner in de samenspeelpraktijk en welke ontwikkeling binnen het repeteerproces heeft daarin volgens hen plaats?
- Is er een rangorde in het leren van deze muzikale interacties te geven of wordt dat beschreven in de literatuur? Hoe vinden (het verwerven van) instrumentale vaardigheden een plek binnen deze interacties?

Opzet en uitvoering

Voor het beantwoorden van de bovenstaande vragen konden we observeren bij een bandproject in een 3-vwo-klas. De didactiek van Musical Futures, waarop de ontwikkelingsniveaus van ons eerste proefinstrument zijn gebaseerd, gaat uit van vijf aspecten van informeel leren: de leerlingen kiezen de muziek zelf, ze spelen op het gehoor na en werken niet vanuit notatie, ze werken samen en leren van elkaar (peer-learning), ieder past kennis en vaardigheden op persoonlijke manier aan, en ten slotte kenmerkt het informele leerproces zich door de integratie van luisteren, optreden, improviseren en componeren, met de nadruk op productie en creativiteit. In het formele domein zijn vaardigheden doorgaans gescheiden en ligt de nadruk op reproductie (Green, 2011).

Het door ons geobserveerde bandproject ging niet uit van deze invalshoek en had een eigen, voor ons herkenbaardere traditionele opzet. Het raakvlak was het repeteren in groepen met veel ruimte voor peer learning en observatie. De bandjes waren samengesteld uit de leerlingen van een klas, waarbij er was gelet op een gelijke verdeling van leerlingen met meer en mindere muzikale ervaring over de verschillende bandjes. Ze moesten een door de docenten gekozen nummer ('On Top of the World' van Imagine Dragons) uitvoeren en beschikten over bladmuziek en luistervoorbeelden. Het totale project besloeg acht weken, de eerste vier weken besteedden leerlingen aan het verkennen van het materiaal en het instuderen van de afzonderlijke partijen. In de laatste vier weken oefenden ze tijdens de les in hun band om alle partijen onder elkaar te krijgen. De uiteindelijke afsluiting was een presentatie voor de klas.

Tijdens het oefenen rouleerden de bands in vier blokken over verschillende ruimten. In twee ruimtes repeteerden ze zelfstandig, in een derde ruimte kreeg een uitvoerende band instructie en kon deze vragen stellen, terwijl een andere band observeerde. Elk blok duurde ruim tien minuten waarna de groepjes doorschoven naar de volgende ruimte. De observaties voor het onderzoek vonden plaats in een blok waar zelfstandig gerepeteerd werd. De leerlingen hadden muziekinstrumenten en eventueel versterkers tot hun beschikking. Uiteindelijk hebben we van zestien blokken video-opnamen gemaakt en die naderhand uitvoerig geanalyseerd volgens de vier interactiesystemen van Brinner.

Observaties bandrepetities

In principe had elke leerling zijn partij al in de voorgaande weken ingestudeerd. Van het nummer zijn diverse versies te vinden op You Tube, waaronder ook karaoke, die passen bij de geschreven partijen. De repetities waren nodig om de verschillende partijen onder elkaar te krijgen en van de genoteerde versie tot een klinkende versie te komen. In de re-

petities moesten de leerlingen tot eenzelfde maatgevoel (puls) komen, waarbij deze puls niet mechanisch is, maar momenten van timing kent. Deze worden bewust of onbewust genomen en gebeuren door beheersing, maar vaak ook juist niet. Een voorbeeld van dit laatste zijn te late inzetten en technische haperingen waarop andere spelers weer reageren. We beschrijven hieronder onze observaties, ingedeeld naar de vier interactie-systemen van Brinner.

- **Interactief netwerk**, omvat de rollen aangenomen door spelers en de relaties of banden tussen hen.

Een aantal rollen zijn direct instrumentafhankelijk.

De zang is leidend voor het ensemble

Alle partijen richten zich uiteindelijk op de uitvoering van de zangstem. Tijdens het repeteren zingen niet alleen de zangers, maar alle bandleden vaak de melodie mee als houvast en ter oriëntatie voor waar en wanneer ze moeten inzetten. De structuur van de zang bepaalt uiteindelijk de vorm van het stuk, soms herkennen de leerlingen aan de zangpartij welk onderdeel zij moeten spelen of hoe vaak ze iets moeten herhalen.

De drums vormen een ritmische basis

De drumpartij had weliswaar een doorgaande zestiende slag, maar deze pasten de drummers soepel aan bij eventuele onregelmatigheden van de andere spelers. De drummers gebruikten zelden hun bladmuziek, maar zaten tijdens het spelen veel rond te kijken naar de andere spelers. De ritmische aanpassingen maakten ze vaak op basis van herkenning door te luisteren.

Gitaar, bas en piano vormen een harmonische eenheid en ondersteunen de ritmische basis

In het geobserveerde stuk speelden gitaar, bas en piano harmonische partijen en vormden samen een eenheid. Meestal richtten de spelers zich naar de meest ervaren speler van deze 'sectie'. Ook als een van de spelers wat moest zoeken naar de juiste akkoorden en niet op het juiste moment in de maat speelde, werd dit tijdens het spelen vaak soepel gecorrigeerd.

Keyboardpartij past in harmonie, maar heeft eigen ritmische invulling

In de geobserveerde setting vormen de keyboards de meest onafhankelijke partij. De melodische eenheid liep over meer maten (natuurlijk passend bij het harmonische patroon van de bassectie), maar de melodische fragmentjes pasten steeds binnen een maat. In de partij staan fragmenten met syncopen en fragmenten die na de tel ingezet moeten worden. Het invoegen van de keyboardpartij vormde voor de ensembles de meeste problemen. Als de overige spelers zich te veel op de keyboards richtten, werd de maat vaak onregelmatig. Uiteindelijk voegden de meeste keyboards zich in naar de harmonische basis van de bassectie. Ze doen dit vaak onbewust met een vereenvoudigde versie van hun partij die op het oor harmonisch past.

Uiteindelijk is het niemand gelukt de partij van het begin tot het einde uit te voeren zoals hij genoteerd was, maar er waren wel verschillen in de mate waarin de spelers 'de oren dicht deden' en hun partij speelden of zich inpasten in de harmonische basis.

Rollen zijn afhankelijk van ervaring

Elke band had een aangewezen bandleider. Dit was altijd iemand met meer muzikale ervaring. Dat wilde niet zeggen dat deze persoon uiteindelijk ook de meeste sturing gaf aan het samenspelproces. Bij de repetities ontstond vaak een heel dynamisch proces van spelers die iets waarnamen en dat deelden met de anderen, spelers die met zekerheid hun partij konden invoegen, wat voor de minder ervaren spelers een basis vormde om op voort te bouwen en spelers die handig waren in het lezen van de partituur en hieruit konden afleiden en toelichten wat er gespeeld moest worden.

- **Interactief systeem**, doelt op de middelen en betekenissen van communicatie en coördinatie. Welke cues geven de spelers elkaar?

Cues vanuit de tekst

De zangstem was leidend voor de leerlingen en van daaruit formuleerden ze ook herkenningpunten: 'als zij ... zingt, moet ik hier inzetten, dat akkoord spelen'. Als de zangeres wat later inzette, werd dat vaak meteen gevolgd.

Ankerpunten vanuit de instrumentale partijen

Geregeld formuleerden de leerlingen herkenningpunten bij overgangen: 'Als ik dit akkoord speel, dan moet jij dat doen...'. Als ze zich bewust waren van het belang van een bepaalde inzet, ondersteunden ze dit vaak met een visueel (hoofd)gebaar of het maken van oogcontact.

Andere invulling bij wisseling onderdeel

Vaak formuleerden de leerlingen herkenningpunten bij de wisseling in de delen: 'Bij het refrein moet jij toch de base-drum op de tel gaan spelen? Dan speel ik mijn akkoord samen.'

Cues voor de gezamenlijke onderliggende puls

Leerlingen geven elkaar heel veel cues voor het vaststellen en vasthouden van de onderliggende slag (puls): aftellen of tikken vooraf, hardop meetellen tijdens het spelen, de maat visueel meebewegen met hand of hoofd of oogcontact maken bij een inzet.

- **Interactieve klankstructuren**, gaat om de manier waarop tijdens het musiceren klanken gestructureerd worden.

Het nummer dat de leerlingen moesten uitvoeren, bestond uit verschillende onderdelen: intro, couplet, pre-chorus, refrein, overgang, bridge en een outro. De opbouw was in zekere mate onregelmatig en enkele delen waren genoteerd met herhalingstekens. Er waren twee zangstemmen, waarbij de zangers elkaar afwisselden, maar in het laatste deel samen twee contrasterende partijen moesten zingen. Er was een drumpartij die het hele nummer door zestienden speelde, maar in verschillende combinaties, een harmonische sectie bestaande uit piano, basgitaar en gitaar die ritmisch vrijwel gelijk opgingen en een min of meer melodische keyboardpartij die onafhankelijk was, maar waarvan het melodische/harmonische motief steeds binnen een maat paste. De partij bevatte een syncopisch ritme en een inzet na de tel.

Uiteindelijk konden we de volgende structuren formuleren. Allereerst zijn er vastliggende structuren zoals de vorm van het stuk (de diverse onderdelen en het aantal herhalingen per onderdeel), de ritmische basis van het stuk, de te spelen harmonie en de melodie en tekst van de zangstem.

Daarnaast zijn er variabele structuren, zoals de invulling van de harmonie, de uitvoering van de ritmische basis en de invulling van de melodische passages van de instrumenten.

- **Interactieve motivatie**, omvat de doelen, beloningen, valkuilen en sancties, en daarmee samenhangend het toepassen van passende expressiviteit.

Het hoofddoel voor de leerlingen was het goed uitvoeren van het stuk voor de klas en het stuk tot een gezamenlijk einde te brengen. Dat memoreerden ze tijdens de recepties voortdurend: 'Kom op jongens, nog een keer, we moeten het straks wel kunnen.'

De docent had waarschijnlijk beoordelingscriteria vastgesteld, maar deze zijn tijdens de repetities niet expliciet benoemd.

Wat ook in deze categorie thuis zou horen, is het toepassen van expressiemiddelen. De gangbare expressie, zoals het toepassen van dynamische verschillen, het bewust veranderen van het tempo, bewust timen van inzetten en het creëren van een sound, zijn in de repetities niet benoemd of herkenbaar toegepast. Het is beperkt gebleven tot het aanpassen van de balans tussen de instrumenten en dit voornamelijk om 'elkaar te kunnen horen', of juist niet te hard te zijn in verhouding tot elkaar.

In deze categorie zouden ook 'presentatie', en 'houding' passen, de aspecten die we eerder in ons proefinstrument geen plaats konden geven. Deze ondersteunen de functie van een presentatie in de context waar hij wordt gehouden.

Bevindingen observaties

Het is mogelijk alle muzikale handelingen van de bandspelers te benoemen binnen de interactiesystemen van Brinner en dat geeft ook een breed inzicht in het muzikale gedrag. We kunnen met de observaties ook een schaal formuleren van opklimmende interactiviteit van de speler:

1. weten wat je moet doen
2. kunnen doen op het juiste moment, tegelijk met anderen
3. reageren op wat er gebeurt
4. kunnen benoemen en analyseren wat er gebeurt; reflectief, van belang voor het repetitieproces
5. anticiperen op wat er gaat gebeuren

En een schaal van interactiviteit van het ensemble:

1. het ensemble kan geen gemeenschappelijke puls vinden
2. in de basis is er een gemeenschappelijke puls, maar bij de wisseling tussen de verschillende onderdelen raken de spelers elkaar (geregeld) kwijt
3. er is een gemeenschappelijke puls, maar bij de wisseling tussen de verschillende delen wordt deze onregelmatig
4. het ensemble kan het hele stuk een gemeenschappelijke puls stabiel volhouden
5. het ensemble heeft een gemeenschappelijke puls en kan er gemeenschappelijk bewust flexibel mee omgaan.

Bij de beoordeling zou een beschrijving van het te spelen stuk horen, waarin niet alleen de technische moeilijkheid van de partijen wordt benoemd, zoals in ons proefinstrument, maar waarin ook plaats is voor het benoemen van: de gelaagdheid van het stuk, de (on)afhankelijkheid van de verschillende partijen van de andere stemmen of instrumenten en de (on)regelmatige opbouw van het stuk.

Wat onbenoemd blijft, als we het repeteren alleen willen beschrijven vanuit het samenspelen, zijn zaken als studeerstrategieën, discipline, doorzetten, samenwerken en de bijdrage van alle bandleden aan het groepsproces. In de observaties leek er een verschil in kwaliteit van de verschillende repetities te zijn, maar deze is nog niet nader geanalyseerd. Ook was er een verschil in de rollen die de leerlingen tijdens repetitie en uitvoering vervulden. Een leerling die een heel constructieve en analyserende rol had bij de repetities, kwam in de uitvoering als zangeres niet zo naar voren.

3.6 Conclusies en discussie

Er komt een rijk geschakeerd beeld van het muzikaal handelen van leerlingen naar voren als we dit benoemen vanuit de interactiesystemen van Brinner. Er valt ook een schaal van opklimmende interactiviteit van de spelers te formuleren.

Duidelijk wordt ook op welke punten we het eerste proefinstrument moeten herzien. Allereerst de vorm.

Het beoordelingsinstrument zou ideaal gezien twee versies moeten kennen: een beschrijvende versie met een omschrijving van de beoordelingscategorieën in rubrics en een verkorte overzichtelijke werkversie. De rubricsversie verschaft de leerling inzicht waarom een bepaalde beoordeling wordt toegekend en wat de volgende ontwikkelingsstap zou kunnen zijn. De beknopte werkversie is voor de docent overzichtelijk en snel in te vullen. Ook zou de docent desgewenst een onderliggende cijfermatige waardering moeten kunnen invoeren.

Deze aanpassingen zijn digitaal mogelijk en we zouden er gebruik van moeten maken.

Ook de inhoud behoeft herziening. Er zou een uitgebreidere beschrijving van het te spelen stuk bij de beoordeling horen, met daarin niet alleen de moeilijkheidsgraad van de diverse partijen, maar ook hun onderlinge (on)afhankelijkheid. Uit de observaties kwam verder naar voren dat leerlingen, ondanks dat ze met genoteerde partijen werken,

toch al dan niet spontane aanpassingen maken. Dit aspect noemt Green (2008) bij de informele speelpraktijk, maar zien we ook terug bij de leerlingen die deels auditief werken. Deze mate van flexibiliteit bij de invulling van de partijen moet ook in het beoordelingsinstrument benoemd kunnen worden.

Het onderdeel compositie, hoort in deze vorm eigenlijk niet in het beoordelingsinstrument over interacties. Te overwegen zou zijn om een onderdeel improvisatie toe te voegen, maar dat zou een aparte studie vereisen.

Het onderdeel expressie interpreteert Brinner ruimer dan wij het in ons proefinstrument hebben verwoord. Dat zou moeten worden uitgebreid. Wat overigens opvalt, is dat het bij de bandrepetities (nog) nauwelijks over geplande expressie gaat. Deze stap komt waarschijnlijk pas op een later moment, als de spelers zich echt vertrouwd met het stuk voelen. Het zou kunnen dat de leerlingen hiervoor meer inbreng, sturing en ideeën van buitenaf nodig hebben.

Het onderdeel 'leiderschapsvaardigheden binnen groepsopdrachten' moet worden aangepast. Hierbij raken we twee lastige kwesties: de rollenpatronen bij samenspel liggen complex. Dat vertelt de theorie van Brinner ons, maar dat is ook wat we in de praktijk zien. Het is deels instrumentafhankelijk en deels afhankelijk van muzikale ervaring. Hiervoor moeten we nog een passende vorm vinden. We zagen ook dat de rollen en vaardigheden die leerlingen inzetten bij de repetitie niet altijd dezelfde zijn als bij de uitvoering.

En hier rijzen twee discussiepunten. Het eerste betreft de vraag of het bij de beoordeling strikt gaat om het resultaat dat de leerlingen met elkaar neerzetten, of is het belangrijk om ook het repetitieproces te waarderen? Juist in dit proces zien we dat leerlingen allerlei strategieën toepassen die horen bij het verwerven en vergroten van kunstzinnige vaardigheden: ontwikkelen van bekwaamheden, concentreren en volhouden, voorstellingsvermogen ontwikkelen, expressievermogen ontwikkelen, nauwkeurig waarnemen, reflecteren, grenzen opzoeken en verkennen, begrip krijgen van de kunsten (Hetland, Winner, Veenema en Sheridan, 2013).

Het tweede discussiepunt draait om de vraag in welke mate we individuele prestaties in samenspel kunnen beoordelen en in hoeverre is die afhankelijk zijn van de prestaties van de overige bandleden? Brinner beschrijft dat er sprake is van een voortdurende wisselwerking tussen de ensembleleden. Elk lid is afhankelijk van de bijdrage van de andere leden. Hoeveel zegt dan een persoonlijke beoordeling?

Onze vervolgstap zou idealiter zijn om vanuit onze bevindingen een aangepast beoordelingsmodel te formuleren, dit breed te laten uitproberen en de bevindingen kritisch in kaart te brengen.

Tot slot nog een opmerking over de gangbare manieren van beoordelen. Wij zouden er sterk voor willen pleiten dat docenten de beoordeling niet direct na afloop van het optreden doen, maar later, aan de hand van een video-opname. De beelden kunnen ze eventueel delen met de leerling, om te illustreren waarop de beoordeling is gebaseerd. Maar zeker zo belangrijk is dat docenten dan meer tijd hebben om nauwkeuriger naar de diverse muzikale interacties van de leerlingen te kijken en zo tot een evenwichtiger oordeel komen.

Brinner beschrijft musiceren als een voortdurend proces van beoordelen van en spiegelen aan elkaar. Het zou dan ook niet meer dan logisch zijn de leerlingen zelf bij de beoordeling een grotere rol te geven. Maar de praktijk lijkt weerbarstig. Wij kregen tenminste een beeld van de praktijk waarbij er eigenlijk geen plek is voor observaties van leerlingen zelf bij de beoordeling. En dat lijkt een gemiste kans.

Woord van dank

Heel veel dank aan de docenten Kirsten van Muijen en Menno Wolters en de leerlingen van 1-2 vmbo en vwo van Helen Parkhurst en de leerlingen van 3 vwo van het Comenius College, die me vol vertrouwen lieten meekijken in de lessen en die zo welwillend hun ervaring en kennis met me deelden.

Literatuur

Brinner, B. (1995). *Knowing Music, Making Music*. Chicago: The University of Chicago Press.

Dool, J. van den (2012). Leren met het muzikale oog. *Cultuur+Educatie* 35 (12), 76-94.

Fautley, M, Colwell, R. (2012). Assessment in the Secondary Music Classroom. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *Oxford Handbook of Music Education vol. 1*. (pp. 478-494) New York: Oxford University Press.

Green, L (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Ashgate: Aldershot.

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K.M. (2013). *Studio thinking. The real benefits of visual arts education*. Second edition. New York: Teachers College Press. Intro (3e editie), Amersfoort: Thieme Meulenhoff.

KoMus - Kompetenzmodel im Fach Musik, Geraadpleegd op 23 november 2012 via <http://www.musik.uni-bremen.de/index.php?id=2145&L=0>

Musical Futures, *Assessing informal learning.pdf*, Geraadpleegd op 12 november 2012 via <https://www.musicalfutures.org/resource/28019/title/assessingmusicalfutures>

Muziek op maat, Noordhoff Uitgevers

Onderbouw-VO. *Karakteristieken en kerndoelen voor de onderbouw*

Podium (2006) Malmberg

SLO (2007), *Handreiking Muziek 2007 havo/vwo*. Geraadpleegd op 1 oktober 2014 via http://www.slo.nl/downloads/archief/Handreiking_muziek_DEFINITIEF.pdf

SLO (2007), *Concretisering van de kerndoelen Kunst en cultuur, Kerndoelen voor de onderbouw VO*. Geraadpleegd op 1 oktober 2014 via http://www.slo.nl/downloads/archief/concr_KenC.pdf