

# MUZIKAAL BURGERSCHAP



JOS TERLINGEN

# MUZIKAAL BURGERSCHAP

Jos Terlingen

Studentnummer: 0040077

josterlingen@gmail.com

Masterscriptie UvH

Afstudeervariant: Educatie

Universiteit voor Humanistiek

Scriptiebegeleider: prof. dr. Wiel Veugelers

Hoogleraar Educatie

Voorzitter sectie Educatie

Meelezer: prof. dr. Harry Kunneman

Hoogleraar Sociale en politieke theorie

Voorzitter sectie KOIS

Utrecht, 18 januari 2013

# VOORWOORD

Hoewel een afstudeerproject een *persoonlijke* proeve van bewkaamheid is, realiseer ik me dat ik dit nooit had kunnen voltooien zonder de hulp van enkele belangrijke *anderen*.

Allereerst gaat mijn dank uit naar de muziekdocenten die als respondenten aan dit onderzoek hebben meegewerkt. Ik dank hen voor hun bereidheid mee te werken, voor de tijd die ze daarvoor beschikbaar hebben gesteld, en vooral voor hun mooie verhalen. Deze hebben mijn beeld van het muziekonderwijs aanzienlijk verrijkt.

Natuurlijk bedank ik ook mijn scriptiebegeleider, Wiel Veugelers. Zijn bemoedigende enthousiasme, het vertrouwen dat hij in mij heeft gesteld, zijn vakkennis, zijn begrip, geduld en zijn gedeelde liefde voor muziek maakten dat ik dit project tot een goed einde heb weten te brengen. Zijn opmerking '*Jos, je moet wat meer traditioneel leren denken!*' zingt nog steeds na. Ook mijn meelezer, Harry Kunneman, wil ik bedanken voor zijn rijk geformuleerde commentaren op mijn scriptie en zijn inspirerende colleges van de afgelopen jaren.

Mijn allergrootste dank gaat echter uit naar mijn allerbelangrijkste 'anderen'. Mijn moeder geeft me kracht, warmte en het gevoel dat ik uiteindelijk alles aankan in het leven. Haar wil ik bedanken voor haar onvoorwaardelijke steun, vertrouwen, liefde en wijsheid. En zeker ook voor het mogelijk maken van mijn studie door haar financiële ondersteuning.

Ook mijn stiefvader Teun van Aken en zijn vrouw Anke hebben mij tijdens mijn studie financieel bijgestaan en daar ben ik ze enorm dankbaar voor. Teun wil ik in het kader van mijn scriptie echter in het bijzonder (!) bedanken. Als een vader heeft hij mij opgevangen, bijgestaan en begeleid op momenten dat ik het spoor volledig bijster was. Zonder zijn kennis, ervaring, geduld, toewijding en vaderlijke liefde had deze scriptie hier zeker niet gelegen.

Mijn broer Stijn wil ik bedanken voor zijn meeleven, zijn 'telefooncoaching', de zeer verhelderende brainstormsessie en zijn vriendschap. Mijn vriendin Jolien dank ik voor haar liefde, haar mooie gekte, haar wijsheid, haar vertrouwen in mij, het meelesen en corrigeren van mijn teksten en voor het enorme geduld dat ze met me heeft. Tot slot gaat mijn dank uit naar mijn lieve vrienden, die de afgelopen maanden allen op hun eigen manier hun bijdrage hebben geleverd. Ik voel me een rijk mens met zulke mooie mensen om mij heen. Dank allemaal!

Utrecht, 18 januari 2013

# INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD .....	4
INLEIDING .....	6
<b>1 - DE BURGERSCHAPSOPDRACHT .....</b>	<b>9</b>
§ 1.1 DE ROEP OM WAARDEN IN HET ONDERWIJS .....	9
§ 1.2 BURGERSCHAPSVORMING IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS .....	11
§ 1.3 VERDER GRIP KRIJGEN OP DE MATERIE .....	16
§ 1.4 DE MOEITE MET DE BURGERSCHAPSOPDRACHT .....	19
§ 1.5 OP WEG NAAR MUZIKAAL BURGERSCHAP .....	20
<b>2 - MUZIEK EN MUZIEKONDERWIJS .....</b>	<b>22</b>
§ 2.1 NOTIES OVER MUZIEK .....	22
§ 2.2 ERVARINGEN MET MUZIEK .....	26
§ 2.3 FILOSOFISCHE BENADERINGEN VAN MUZIEKONDERWIJS .....	28
§ 2.4 MUZIEKONDERWIJS IN DE ONDERBOUW .....	33
<b>3 - MUZIKAAL BURGERSCHAP .....</b>	<b>36</b>
§ 3.1 RESUMÉ: DE BURGERSCHAPSOPDRACHT EN HET MUZIEKONDERWIJS .....	36
§ 3.2 DE MOGELIJKE BIJDRAGE VAN MUZIEKONDERWIJS AAN BURGERSCHAP .....	38
§ 3.3 MUZIEKONDERWIJS EN DE BURGERSCHAPSCOMPETENTIES .....	42
§ 3.4 RICHTING DE PRAKTIJK .....	43

4 - DE PRAKTIJK AAN HET WOORD .....	44
§ 4.1 METHODOLOGISCHE AANPAK EN METHODOLOGISCHE KWALITEIT .....	44
§ 4.2 BEKENDHEID MET/ HOUDING TOT DE BURGERSCHAPSOPDRACHT .....	47
§ 4.3 ‘GOED BURGERSCHAP’ .....	48
§ 4.4 DE BIJDRAGE VAN HET MUZIEKONDERWIJS AAN GOED BURGERSCHAP .....	51
5 - CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN.....	58
§ 5.1 AANVULLINGEN, CORRECTIES EN VERDIEPING .....	58
§ 5.2 CONCLUSIE .....	61
§ 5.3 AANBEVELINGEN VOOR VERDER ONDERZOEK .....	64
LITERATUUR .....	66
SAMENVATTING .....	69
BIJLAGEN .....	70

# INLEIDING

De aanleiding om deze scriptie te wijden aan de relatie tussen burgerschapsvorming en muziekonderwijs is het huidige debat over de opdracht tot burgerschapsvorming in onderwijsland. Sinds 2006 zijn scholen in Nederland wettelijk verplicht bij te dragen aan de burgerschapsvorming van leerlingen. Redenen hiervoor zijn de ingrijpende veranderingen in de bevolkingssamenstelling, de voortschrijdende secularisatie, culturele verscheidenheid en verregaande individualisering die in de afgelopen decennia de oorspronkelijke bronnen van maatschappelijke samenhang en betrokkenheid hebben aangetast (Onderwijsraad 2003).

## **De vrije opdracht tot burgerschapsvorming**

Hoewel er een wettelijke verplichting tot burgerschapsonderwijs van kracht is, hebben scholen veel ruimte om hier zelf inhoud en vorm aan te geven. Een door de overheid inhoudelijk bepaald burgerschapscurriculum, zoals sommige landen dat kennen, past vanwege onze vrijheid van onderwijs niet in de Nederlandse onderwijsstructuur en –cultuur (Onderwijsraad 2012). Het gaat in de gestelde burgerschapsopdracht dan ook niet om een resultaatverplichting, maar om een ‘inspanningsverplichting’.

Volgens de Wet bevordering actief burgerschap en sociale integratie, zoals die in 2005 werd vastgelegd, komt de burgerschapsopdracht voor het onderwijs neer op het bevorderen van ‘(...) *de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren.*’ (Onderwijsraad 2012, p.8). Deze bijzonder vrije opdracht maakt dat het aan de schoolbesturen dus zelf is om te bepalen op welke wijze deze burgerschapsopdracht in hun onderwijspraktijk praktisch gestalte krijgt.

De Onderwijsraad constateert in haar onlangs verschenen adviesrapport *Verder met burgerschap in het onderwijs* (Augustus 2012) dat het met de ontwikkeling en implementatie van burgerschapsonderwijs echter niet wil vlotten. Het blijkt voor de meeste scholen een te onduidelijke opdracht te zijn. Het vrijblijvende karakter van de gestelde burgerschapsopdracht maakt bovendien dat deze opdracht veelal niet echt aangegaan wordt. Ik citeer Evelien Tonkens: *‘De wettelijke verplichting om aandacht te besteden aan burgerschapsvorming is zo vaag en vrijblijvend, dat elke school eraan kan voldoen zonder dat docenten ooit over burgerschap praten of denken.’* (Tonkens, 2012: p.1). De schoolbesturen die de opdracht wèl serieus nemen, worstelen met de vraag op welke

wijze burgerschap in het bestaande curriculum op effectieve wijze in te passen is. Er is volgens de Onderwijsraad dan ook grote behoefte aan steun voor scholen en docenten bij de implementatie van de burgerschapsopdracht in hun onderwijspraktijken. Dit onder andere in de vorm van verdere kennisontwikkeling. Met deze scriptie beoog ik daar een bijdrage aan te leveren.

### **De bijdrage van het muziekonderwijs aan burgerschap**

Een van de eerste vragen waarvoor scholen zich gesteld zien, is bij welke van de bestaande vakken in het curriculum het burgerschapsonderwijs het beste aan kan sluiten. Het ligt voor de hand om hierbij te denken aan vakken als maatschappijleer, geschiedenis, godsdienst/levensbeschouwing en wellicht ook aardrijkskunde en talen. In deze scriptie zoek ik het in een andere hoek, namelijk: het muziekonderwijs. Ik doe dit vanuit een door eigen ervaring gevoed idee dat *juist* het muziekonderwijs een effectieve bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van leerlingen. Het gezamenlijk luisteren en vooral het maken van muziek biedt naar mijn idee namelijk een aantal bijzondere perspectieven, die voor burgerschapsvorming van grote waarde zouden kunnen zijn. Een eerste oriëntatie biedt het volgende: muziek is sterk verbonden met de identiteitsvorming van jongeren en kan zo een betekenisvolle ingang zijn in de belevingswereld, muziek spreekt de emoties aan en het bevordert zowel de persoonlijke, creatieve ontwikkeling alsook het vermogen tot samenspel.

### **Afbakening en methodologische aanpak**

In deze scriptie onderzoek ik op welke wijze het muziekonderwijs kan bijdragen aan de burgerschapsopdracht die aan het onderwijs is gesteld. Deze burgerschapsopdracht geldt voor zowel het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs als het middelbaar beroepsonderwijs. Vanwege de beperkte tijd en middelen, zal ik me in dit onderzoek richten op het voortgezet onderwijs. Binnen het voortgezet onderwijs richt ik mij vervolgens op de onderbouw van het havo/vwo.

Dit exploratieve, kwalitatieve onderzoek bestaat uit twee delen: een theoretische verkenning en een verkenning van de onderwijspraktijk. In het eerste deel zal ik aan de hand van de bestudering van wetenschappelijke en filosofische literatuur, adviesrapporten en beleidsnota's en eigen inzichten de *mogelijke* bijdrage onderzoeken van het muziekonderwijs aan de burgerschapsopdracht. Dit zal uiteindelijk vorm krijgen in een conceptueel model. In het tweede deel zal ik dit model aan de hand van een zevental interviews met muziekdocenten in de onderbouw van havo/vwo aanvullen, corrigeren en verdiepen.

## **Doelstelling en relevantie van het onderzoek**

De doelstelling van dit onderzoek is een bijdrage te leveren aan het beter vervullen van de burgerschapsopdracht, zoals die door de overheid aan het onderwijs is gesteld. Er is tot op heden geen onderzoek gedaan naar de bijdrage van het muziekonderwijs op het havo/vwo aan de burgerschapsopdracht, wat maakt dat mijn onderzoek *theoretisch* relevant is. De nadruk ligt in dit onderzoek echter op haar *praktische* relevantie. Ik onderzoek immers een praktijk en ben daarbij gericht op verbetering *van* die praktijk.

Dit sluit sterk aan bij de *humanistische* relevantie van mijn onderzoek. Humanistisch onderzoek is normatief van karakter en is gericht op '(...) *het bevorderen van een humane samenleving en een zinvol bestaan voor ieder mens.*' ([www.uvh.nl/onderzoek/over-onderzoek](http://www.uvh.nl/onderzoek/over-onderzoek)) Burgerschapsvorming draagt daar nadrukkelijk aan bij. Naast burgerschapsvorming is ook het onderwijs een bijzonder relevant onderzoeksgebied voor de humanistiek.

## **Centrale vraagstelling**

Op welke wijze kan het muziekonderwijs in de onderbouw van het havo/vwo bijdragen aan de burgerschapsopdracht die aan het onderwijs is gesteld, en hoe zou deze bijdrage vergroot kunnen worden?

## **Deelvragen**

Theorie:

- Wat kunnen we verstaan onder burgerschap en burgerschapsvorming?
- Wat beoogt de overheid met de burgerschapsopdracht aan het onderwijs?
- Wat kenmerkt muziek en het hedendaags muziekonderwijs in de onderbouw van het havo/vwo, en op welke wijze zou dat bij kunnen dragen aan burgerschapsvorming van leerlingen?

Praktijk:

- In welke mate zijn muziekdocenten bekend met de burgerschapsopdracht zoals die door de overheid is gesteld?
- Wat verstaan muziekdocenten zelf onder goed burgerschap?
- Op welke wijze vinden muziekdocenten dat *hun* muziekonderwijs bijdraagt aan goed burgerschap?



# DE BURGERSCHAPSOPDRACHT

## INLEIDING

In dit hoofdstuk onderzoek ik allereerst waar de roep om burgerschapsvorming vandaan komt. Vervolgens zal ik pogen een beeld te vormen van wat de overheid met de door haar gestelde burgerschapsopdracht beoogt, hoe ze daar probeert grip op te krijgen en waar de overheid en het onderwijs in dit verband tegenaan lopen. Het zal in dit hoofdstuk duidelijk worden dat de vele beleidsnota's die over dit onderwerp de laatste tien jaar zijn verschenen - vooral van de Onderwijsraad en de SLO - het er voor het onderwijs niet veel duidelijker op maakten. De inkt van de ene beleidsnota was nog niet droog, of de volgende verscheen al weer. Ik zal laten zien dat het niet verwonderlijk is dat het onderwijs met de opdracht tot burgerschapsvorming behoorlijk worstelt. Ik eindig met een voorstel om het muziekonderwijs een meer prominente rol toe te kennen aan de opdracht tot burgerschapsvorming.

### § 1.1 DE ROEP OM WAARDEN IN HET ONDERWIJS

Het onderwijs is lange tijd een plek geweest waar kinderen als vanzelfsprekend werden *opgevoed* tot het volwassen bestaan. In de tweede helft van de vorige eeuw is daar echter verandering in gekomen. Waar in de strenge jaren vijftig de patriarchale 'wet van de vader' nog regeerde, werd daar in de jaren zestig en zeventig vanuit kritisch, socialistische inspiratie steeds nadrukkelijker afstand van genomen. De ontzuiling en verregaande secularisering van het publieke domein bevrijdde ons uit de greep van de morele autoriteiten en leidde ons in de armen van persoonlijke en collectieve emancipatie. Ook de scholen kregen een emancipatoire opdracht. Veel aandacht ging daar uit naar waarden als sociale rechtvaardigheid en gelijkheid (Veugelers, 2011). Het onderwijs kwam daarbij in dienst te staan van het idee van de maakbare samenleving (De Beer & Schuyt, 2004). Het modernistische idee van de maakbare samenleving en de aandacht voor collectieve emancipatie kreeg echter al snel kritiek te verduren. Het formele argument ertegen was dat educatie waardevrij diende te zijn, niet-politiek, en vooral gericht op persoonlijke emancipatie. Educatie diende bovenal het kind centraal te stellen (Veugelers, 2011).

Het was de vooravond van de jaren tachtig, een tijd waarin het technisch-instrumentele denken steeds dominant werd. Vanaf de jaren tachtig leefde het idee dat onderwijs vooral

waardevrij en neutraal diende te zijn. Persoonlijke emancipatie stond nog steeds op de agenda, maar stond meer in het teken van het opdoen van de juiste, meetbare, kennis en vaardigheden om op effectieve wijze in de samenleving te kunnen functioneren. Aandacht voor persoonlijke emancipatie werd goeddeels gereduceerd naar aandacht voor het benutten van je kansen door kennis en vaardigheden. Waarden verdwenen uit het curriculum, want die speelden voornamelijk een rol in het privé-domein en op momenten dat de door de docent bewaakte orde werd verstoord. De leerkracht werd steeds meer gezien als kennismanager en ordebewaker (Veugelers, 2007).

Begin jaren negentig bracht echter een herleving van de aandacht voor waarden. Deze waarden waren in eerste instantie echter niet persoonlijk, noch sociaal van aard. Het betrof hier allereerst *economische* waarden. De neo-liberale golf die over het westen trok, voegde het marktdenken toe aan de waardevrije technisch-instrumentele benadering van de jaren tachtig. Onderwijs werd bovenal een praktijk van het produceren van competente kenniswerkers. Deze ver-economisering van het onderwijs leidde tot een verregaand denken in *efficiency* en *output*-sturing in de onderwijspraktijken. Het onderwijs kwam zo inhoudelijk steeds meer in het teken te staan van kwalificatie-eisen die vanuit de arbeidsmarkt geformuleerd werden. De vanuit emancipatorische oogpunt nagestreefde mondigheid van de jaren zestig en zeventig ontwikkelde zich in deze tijd dan ook tot een verregaand individualistisch en economisch geïnspireerde assertiviteit in onze samenleving en het onderwijs (De Beer & Schuyt, 2004). De opmars van economische waarden leken het laatste beetje ruimte voor sociale waarden in het curriculum te verdrukken. De sociale waarden speelden vooral nog een rol in het ‘verborgen curriculum’ in de vorm van aangepaste socialisatie (Veugelers, 2011).

In de tweede helft van de jaren negentig kwam daar echter verandering in. In reactie op de toenemende apathie richting politiek en samenleving onder vooral jongeren, de ‘verloedering’ van de samenleving en de ‘verhuftering’ van het publieke domein is er sinds deze tijd sprake van een steeds hernieuwde en luidere roep om aandacht voor waarden in het onderwijs. Deze roep werd versterkt en verbreed door de maatschappelijke en politieke ontwikkelingen zoals die zich voltrokken aan het begin van dit millennium. Onder andere de aanslagen op het *World Trade Centre* in New York en de opkomst van - en de moord op - Pim Fortuyn hebben de roep om waarden in het onderwijs mede in het licht gezet van nationale en mondiale interculturele spanningen en vraagstukken. Het ideaal van de maakbare, multiculturele samenleving waarin verschillende bevolkingsgroepen met grote etnische en culturele diversiteit als vanzelf wel een betrokken, pluriforme ‘samen-leving’ zouden kunnen gaan vormen, werd onderwerp van een breed politiek en

maatschappelijk debat. Het ‘multiculturele drama’, zoals onze samenleving door critici werd getypeerd, bleek onder andere uit een toename van gevoelens van onveiligheid op straat en de toename van intolerantie, geweld, anti-democratische sentimenten en schooluitval onder jongeren. De paarse politiek had volgens een groeiend deel van de publieke opinie te lang ‘de andere kant op gekeken’.

Naast de ontzuiling en de voortschrijdende secularisatie die zich vanaf de jaren zestig inzetten, de neoliberale golf van de jaren tachtig en negentig die leidde tot verregaande economisering en individualisering, bleek rond de eeuwwisseling dus ook het groeiende onbehagen met betrekking tot de multiculturele samenleving bij te dragen aan de roep om waardevorming in het onderwijs. De aandacht voor de waardedimensie van het onderwijs heeft zich sinds de jaren negentig tot aan nu in toenemende mate vertaald gezien richting de termen ‘burgerschap’, ‘burgerschapsvorming’, ‘burgerschapsontwikkeling’, ‘burgerschapscompetenties’ en de ‘burgerschapsopdracht’ zoals die aan het onderwijs is gesteld.

## **§ 1.2 BURGERSCHAPSVORMING IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS**

Dat het thema burgerschap sterk leeft met betrekking tot onze samenleving en het onderwijs in het bijzonder blijkt uit de enorme hoeveelheid publicaties die er de laatste jaren over verschenen zijn. Voor dit onderzoek beperk ik me in eerste instantie tot een verkenning van de wijze waarop de overheid poogt burgerschapsvorming te stimuleren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

### **Wettelijke bepaling**

Zoals ik in de inleiding schreef, is de overheid terughoudend in het inhoudelijk bepalen van de opdracht tot burgerschap aan het onderwijs. Onderwijsinstellingen dienen hun grondwettelijk verankerde autonomie aan te wenden om hier zelf hun verantwoordelijkheid in te nemen. De inspanningsverplichting bepaalt dat ze burgerschap op *enige* wijze een plaats moeten geven in het schoolplan, de schoolcultuur en het curriculum.

De burgerschapsopdracht is voor het voortgezet onderwijs vanaf 2006 vastgelegd in de sectorwetten voor primair en voortgezet onderwijs en de Wet op de expertisecentra. De kern van deze doelbepaling luidt, heel kernachtig, dat het onderwijs de taak heeft actief burgerschap en sociale integratie te bevorderen. De doelbepaling geeft daarnaast ook aan dat het onderwijs leerlingen dient voor te bereiden op hun deelname aan de pluriforme samenleving.

Zoals het in de sectorwetten staat geformuleerd: ‘Het onderwijs...:

- a) gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving;
- b) is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie;
- c) is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.’ (Onderwijsinspectie, 2006a, p.4)

Hoewel deze doelbepaling een keur aan uitwerkingen en invullingen in de hand werkt, is het voor het onderwijs toch een belangrijke stap, aangezien door de uitbreiding van de onderwijswetten met deze burgerschapsopdracht de aloude opvoedende taak van het onderwijs explicieter dan voorheen als opdracht in de wet verankerd ligt (Dijkstra et al., 2010). Doch, de formuleringen zijn nog algemeen, abstract en bieden nog weinig inhoudelijke aanknopingspunten voor het onderwijs om mee aan de slag te gaan. De overheid heeft - naast de hierboven genoemde wettelijke doelbepalingen - echter ook invloed op de inhoudelijke invulling van het onderwijs in het formuleren van kerndoelen.

### **Burgerschap in kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs**

Kerndoelen zijn streefdoelen waar scholen zich op dienen te richten bij de ontwikkeling van hun lesprogramma. In de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs, die eveneens per 2006 is ingegaan, hebben scholen veel meer beleidsvrijheid dan voorheen. De ruim 300 (!) kerndoelen die voor de basisvorming van kracht waren, zijn in deze vernieuwing teruggebracht naar 58 globale, meer op het leerproces gerichte doelen (SLO, 2006). Hoewel deze vernieuwing in hetzelfde jaar plaatsvond als de wettelijke bepaling aangaande burgerschapsonderwijs, is burgerschap niet letterlijk in deze kerndoelen terug te vinden. Om toch inhoudelijk aanknopingspunten te vinden bij de gestelde burgerschapsopdracht onderscheidt de Onderwijsinspectie (2006a) drie van de bestaande kerndoelen die *rechtstreeks* met burgerschap verbonden kunnen worden:

De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen (Kerndoel 43). Ook leert de leerling op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert ze zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn (Kerndoel 44). Tenslotte leert de leerling de betekenis van

Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld (Kerndoel 45).

Ook zijn er volgens de Onderwijsinspectie vier kerndoelen te onderscheiden die bij burgerschapsvorming een *indirecte* rol spelen: De leerling leert over zorg en leert zorgen voor zichzelf, anderen en zijn omgeving, en hoe hij de veiligheid van zichzelf en anderen in verschillende leefsituaties (wonen, leren, werken, uitgaan, verkeer) positief kan beïnvloeden (Kerndoel 35). Daarnaast leert de leerling betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt in te nemen en te verdedigen, en daarbij respectvol met kritiek om te gaan (Kerndoel 36). Ook leert de leerling een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld te gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen in hun omgeving te plaatsen (Kerndoel 38). Tenslotte leert de leerling actuele spanningen en conflicten in de wereld te plaatsen tegen hun achtergrond, en leert daarbij de doorwerking ervan op individuen en samenleving (nationaal, Europees en internationaal), de grote onderlinge afhankelijkheid in de wereld, het belang van mensenrechten en de betekenis van internationale samenwerking te zien (Kerndoel 47).

Hoewel deze kerndoelen op het eerste gezicht inderdaad lijken aan te sluiten bij het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, is het opvallend dat de nadruk sterk gelegd wordt op de ontwikkeling van kennis en vooral de cognitieve vaardigheden. De sociale vaardigheden, de houdingsaspecten en de daarmee verwante ontwikkeling van democratische waarden komen hier echter nauwelijks in beeld. Zo dekken de kerndoelen de lading nog allerminst, daar de opdracht tot burgerschap immers de bevordering van vooral het ‘vermogen’ en de ‘bereidheid’ een actieve bijdrage te leveren betreft.

### **Burgerschap nader bekeken**

Een andere wijze om scholen te bewegen richting bevordering van burgerschap heeft de overheid in het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO). Deze onafhankelijke landelijke kennisinstelling fungeert als verbinding tussen beleid, praktijk en wetenschap. In 2006 presenteerde de SLO een eerste inhoudelijke verkenning met betrekking tot de burgerschapsopdracht in het rapport *Een basis voor burgerschap* (SLO, 2006). In dit document is een eerste aanzet gegeven tot de ontwikkeling van een gemeenschappelijk leerplankader voor burgerschap met als doel meer eenstemmigheid over doel en inhoud van actief burgerschap in het onderwijs te bevorderen. Drie

jaar later verscheen een verder uitgewerkte versie van dit leerplan in het rapport *Leerplanverkenning actief burgerschap: handreiking voor schoolontwikkeling* (SLO, 2009). Deze documenten bieden een eerste, voorzichtige inhoudelijke uitwerking van wat de overheid en de scholen met de burgerschapsopdracht kunnen beogen.

Ik noem het een eerste, voorzichtige uitwerking, omdat het te ontwikkelen leerplan zichtbaar nog volop in ontwikkeling is. De verkenning biedt in ieder geval enige verheldering en verdieping met betrekking tot de burgerschapsopdracht en een eerste richtinggevende oriëntatie voor de implementatie ervan. De kracht van de verkenning zit in een richtinggevend kompas dat geboden wordt in de vorm van een nadere uitwerking van drie typen burgerschap.

### **Drie typen burgerschap**

Het eerste type burgerschap dat de SLO, in navolging van Veugelers (2007), onderscheidt is het *aanpassingsgericht* burgerschap. Het gaat in dit type burgerschap vooral om aanpassing aan je leefgemeenschap en het nastreven van het algemene belang. Doordat er in deze variant grote waarde wordt gehecht aan het bewaken en doorgeven van tradities en gebruiken, wordt waardevorming vooral gerealiseerd door *waardeoverdracht*. De waarden die worden overgedragen zijn relatief vrij constant en duidelijk en de behoefte om waarden via kritische reflectie te ontwikkelen is dan ook niet groot. Voor het onderwijs geldt dat het accent ligt op het volgen van regels en normen, op het tonen van het goede voorbeeld en op het doorgeven van waarden, normen en cultuur. Identiteitsontwikkeling betekent in dit type vooral het je invoegen in de identiteit van de school en de samenleving (SLO, 2009).

Een tweede type burgerschap is het *individualistisch* burgerschap. In dit type burgerschap ligt de nadruk sterk op het belang van individuele rechten en zelfontplooiing. Het is vooral gericht op het realiseren van de persoonlijke vrijheden die voor het bewerkstelligen van deze zelfontplooiing van belang zijn. Het centrale belang is in deze variant dan ook het eigenbelang. Het idee is dat wanneer iedereen de ruimte krijgt zichzelf te ontwikkelen, dit zal leiden tot een betere samenleving voor iedereen. Waardevorming vindt in deze variant vooral plaats door middel van *waardecommunicatie*. In waardecommunicatie wordt een sterk beroep gedaan op het vermogen kritisch te denken, te reflecteren en te discussiëren. Identiteitsontwikkeling is van belang en is vooral gericht op onafhankelijkheid, zelfregulatie en persoonlijke autonomie. De leerkracht begeleidt de leerling in zijn/haar persoonlijke leerproces. Sociale ontwikkeling is daar echter geen expliciet onderdeel van (Leenders et al., 2008).

Het derde en laatste type burgerschap is het *kritisch-democratisch* burgerschap. Bij dit type burgerschap wordt nadrukkelijk de verbinding gezocht tussen autonomie en sociale betrokkenheid. Zo lijkt het in eerste instantie een samenvoeging van de twee eerdergenoemde vormen van burgerschap. Echter, hoewel in zekere mate aanpassing een voorwaarde is voor burgerschap, en het belang van autonomie onderstreept wordt, ligt de nadruk op het kritische vermogen de bestaande machtsverhoudingen en praktijken van sociale uitsluiting kritisch aan het licht te brengen. Dit niet vanuit een gerichtheid op eigenbelang, maar vanuit een empathische betrokkenheid op de directe leefomgeving en de samenleving als geheel en een gerichtheid op politieke actie voor sociale rechtvaardigheid (Veugelers, 2011). Democratie en burgerschap worden in deze benadering niet gezien als een gegeven, *a fixed state*, maar worden benaderd als praktijken die in continue verandering zijn en keer op keer moeten worden bevraagd, gheredefinieerd en zo nodig overwonnen. Waardevorming staat in deze benadering in het teken van *waardeontwikkeling*, een continu proces van betekenisverlening waarbij een kritische houding net zo van belang is als een communicatieve en empathische houding. Kritisch-democratische burgerschapsvorming is reflexief en dialogisch van karakter en is bovenal gericht op het betrekken van leerlingen op de samenleving en op elkaar (SLO, 2009). De identiteitsontwikkeling in deze wijze van burgerschapsvorming vindt plaats in een interactief, sociaal en dynamisch proces.

Hoewel de SLO, vanwege haar positie als nationaal leerplaninstituut, zelf geen voorkeur aangeeft met betrekking tot deze drie burgerschapstypen, is het mijns inziens met name dit laatste type burgerschap waar naar gestreefd zou moeten worden. Hoewel een zekere mate van aanpassingsgericht burgerschap in het onderwijs onmiskenbaar van belang is - leerlingen dienen zich immers te houden aan gedragsregels en minimale fatsoensnormen die in de school van kracht zijn - en eveneens de gerichtheid op individuele ontwikkeling en zelfontplooiing in ons huidige onderwijs een vanzelfsprekendheid lijkt te zijn, is het met name van belang leerlingen te vormen tot kritisch-democratisch burgers. Een werkelijk vitale democratische samenleving vraagt naar mijn idee om burgers die zich kritisch verhouden tot de bestaande orde en gemotiveerd zijn om zich vanuit een gevoel van betrokkenheid en verantwoordelijkheid voor elkaar en de publieke zaak actief in te zetten voor een meer rechtvaardige samenleving.

### § 1.3 VERDER GRIP KRIJGEN OP DE MATERIE

De SLO poogt door middel van het ontwikkelen van een kernleerplan het voortgezet onderwijs handvatten te bieden om met name het derde type burgerschap, het kritisch-democratische burgerschap, in haar onderwijs te bevorderen. Ze doet dit door de burgerschapsopdracht allereerst te vertalen naar drie domeinen en vervolgens dit nader te concretiseren in te ontwikkelen competenties (kennis, vaardigheden, houding) per domein.

#### Naar drie domeinen

Het eerste domein dat de SLO onderscheidt is *democratie*. '*Democratie is zowel een politiek systeem om tot een evenwichtige machtsverdeling te komen als een fundamentele houding en de daaruit voortvloeiende gedragingen van een persoon.*' (SLO, 2009, p.29). Hoewel kennis en inzicht in de werking van een democratische rechtsstaat natuurlijk van belang is, ligt de nadruk in dit domein sterk op het ontwikkelen van vaardigheden en bovenal, het ontwikkelen van een democratische houding. Hiertoe is het van belang dat leerlingen ervaringen opdoen en daar op kunnen reflecteren. De school als 'oefenplaats'. Democratie vergt vooral vaardigheden en houdingen die betrekking hebben op onze alledaagse omgangsvormen. Democratie dienen we in de traditie van John Dewey dan ook te zien als een '*way of life*'. (Ibid, p.16)

Het tweede domein is *participatie*. Het gaat in dit domein vooral om het bevorderen van de *motivatie* van jongeren tot *actief* burgerschap. Het belang wordt onderstreept dat jongeren vanuit een gevoel van betrokkenheid en verantwoordelijkheid het vermogen en de wil ontwikkelen om mee te doen, mee te denken en mee te beslissen op verschillende niveaus in de samenleving. Dit kan betrekking hebben op de eigen klas en de school, maar ook op verenigingen, de buurt, de stad en het land. Participatie vraagt naast *motivatie*, natuurlijk om kennis van de mogelijkheden daartoe, maar zeker ook om inzicht en vertrouwen in het eigen kunnen, sociaalcommunicatieve vaardigheden en '*(...) een voldoende sterk zelfbeeld en empowerment om intenties om te zetten in gedrag.*' (Ibid, p.35).

Het derde domein is *identiteit* en sluit hier op aan. Wanneer we een democratische grondhouding en de *motivatie* tot participatie willen bevorderen, is aandacht voor de *identiteitsontwikkeling* van jongeren essentieel. In dit domein gaat de aandacht dan ook vooral uit naar het bevorderen van reflectie van jongeren op hun eigen identiteit, hun idealen, normen, waarden, opvattingen, enzovoort. Jongeren groeien op in een continu veranderende, pluriforme



samenleving en maken deel uit van verschillende gemeenschappen met een grote diversiteit aan morele kaders. Dit maakt dat het proces van identiteitsontwikkeling gepaard gaat met veel onzekerheid, tegenstrijdigheden en ambivalenties. Het is aan jongeren om binnen al deze kaders een eigen weg te vinden. Dit vraagt naast zelfreflectie ook om flexibiliteit en het nemen van verantwoordelijkheid door op een kritische manier te kijken naar de verschillende gemeenschappen waar ze deel van uitmaken. Het vormen van een eigen identiteit is bovenal een sociaalconstructief proces en vergt dan ook het ontwikkelen van sociaalcommunicatieve vaardigheden om daarover met elkaar in gesprek te gaan. Burgerschap vraagt immers om reflectie op het *eigen* denken, voelen en handelen, en dat van *anderen*. (Ibid.).

### **Burgerschapscompetenties**

Nu de SLO in haar poging het onderwijs meer grip te bieden op de burgerschapsopdracht drie domeinen onderscheiden heeft, maakt ze de voor het onderwijs logische stap richting *competenties*: kennis, vaardigheden en houdingen. Deze stap lijkt mij, naast een logische, vooral ook een bijzonder nuttige, aangezien het onderwijs vertrouwd is met het denken in competenties en het de meest concrete en directe vertaling van de burgerschapsopdracht naar de onderwijspraktijk lijkt te zijn. De SLO doet hier echter wat merkwaardigs. In haar poging tot een kernleerplan te komen, brengt ze de competenties onder in de hierboven beschreven drie domeinen. Deze stap maakt het geheel echter niet duidelijker, sterker nog, het brengt verwarring. Zoals de SLO zelf al aangeeft, overlappen de drie domeinen elkaar en zijn ze op vele manieren aan elkaar gerelateerd. Dit maakt dat het door hen gepresenteerde structuurvoorstel vooralsnog wat kunstmatig aandoet (vgl. SLO 2009, p.29-42). Het geheel is zichtbaar nog volop in ontwikkeling en om die reden ga ik daar in deze scriptie verder niet op in.

De Onderwijsraad (2012) lijkt met betrekking tot het leerplan eveneens haar reserves te hebben, aangezien ze in haar laatste adviesrapport over burgerschap het leerplan wel noemt, maar de ingezette lijn niet overneemt. Daarbij benadert de Raad de burgerschapsopdracht op een andere wijze. De drie domeinen worden in dit rapport vertaald naar een ‘gemeenschappelijke kern’ met twee thema’s: democratie en identiteit. Het belang van participatie wordt wel onderstreept, maar wordt niet als parallel aan de andere twee thema’s gezien. Kort gezegd: voor een democratie is participatie van belang en identiteit is daartoe een voorwaarde. Voor mijn theoretisch kader hanteer ik deze drie begrippen dan ook als drie ‘richtinggevende oriëntaties’. Deze spelen als achtergrondmuziek bij mijn poging om aan de hand van de bestudeerde literatuur en mijn eigen

inzichten de burgerschapsopdracht uit te werken in een voor mijn onderzoek hanteerbare *shortlist* van competenties. Ik heb me bij het maken van deze *shortlist* gebaseerd op de leerplanverkenning van de SLO (2009) en heb gepoogd om de competenties zo te formuleren dat ze zo concreet mogelijk zijn en zo min mogelijk overlappen met andere competenties. In mijn onderzoek kan ik dan nagaan op welke wijze het huidige muziekonderwijs aan het ontwikkelen van deze competenties bijdraagt of bij *zou kunnen* dragen. Mijn *shortlist* ziet er als volgt uit:

**Kennis** - De leerling heeft kennis van:

1. ...het democratisch bestel: rechten, plichten, waarden en uitgangspunten;
2. ...culturele en levensbeschouwelijke diversiteit in de pluriforme samenleving;
3. ...dilemma's, spanningen, ambivalenties en uitdagingen die bij 1 en 2 horen;
4. ...de mogelijkheden tot participatie in diverse domeinen van de samenleving;
5. ...de invloed van socialisatieprocessen bij het vormen van een eigen identiteit.

**Vaardigheden** - De leerling kan...

1. ...zich op eigen, kritische wijze uitdrukken;
2. ...zich inleven in de ander (empathisch vermogen);
3. ...argumenteren in dialoog en debat;
4. ...reflecteren op eigen waarden, opvattingen, gevoelens en gedrag;
5. ...omgaan met verschillen en zich flexibel opstellen in samenwerking.

**Houding** - De leerling...

1. ...voelt zich verantwoordelijk voor, en betrokken bij anderen en de samenleving;
2. ...heeft respect voor verschillen in de pluriforme samenleving en haar wettelijke kaders;
3. ...heeft daarbij ook een kritische houding ten aanzien van zijn/haar omgeving en zichzelf;
4. ...gaat uit van gelijkwaardigheid en zet zich in voor rechtvaardigheid;
5. ...doet dit vanuit een houding van vreedzaamheid en oplossingsgerichtheid.

## § 1.4 DE MOEITE MET DE BURGERSCHAPSOPDRACHT

Nu we een meer inhoudelijk beeld hebben gekregen van wat de overheid met de burgerschapsopdracht inhoudelijk voorstaat, keren we terug bij de aanleiding van dit onderzoek. Uit verschillende onderzoeken door onder andere de Onderwijsinspectie (2011) en de Alliantie Burgerschap (Peschar et al, 2010) komt naar voren dat de burgerschapsopdracht in het voortgezet onderwijs nog te weinig concreet gestalte krijgt. De ruimte die de overheid biedt aan scholen om er op eigen wijze vorm aan te geven, leidt vooralsnog bij een groot deel van scholen tot een te vrijblijvende invulling ervan. Daarbij blijkt de opdracht voor veel scholen nog te vaag te zijn. Scholen onderschrijven allemaal dat ze naast hun kwalificerende functie vanzelfsprekend ook een socialiserende functie hebben. Een onduidelijk geformuleerde en vrijblijvend gestelde opdracht tot burgerschapsvorming lijkt hier nog niet zo veel aan toe te voegen.

Uit internationaal vergelijkend onderzoek in het voortgezet onderwijs blijkt echter dat, hoewel de burgerschapskennis van Nederlandse leerlingen op gemiddeld niveau ligt, de ontwikkeling van burgerschapsvaardigheden en –houdingen in ons land internationaal gezien achter blijft. Ook blijken Nederlandse leerlingen relatief weinig interesse te hebben voor politieke en sociale kwesties, hebben ze weinig vertrouwen in politieke partijen en staan ze - opvallend genoeg - afwijzender tegenover gelijke rechten voor migranten dan leerlingen in andere landen (Onderwijsinspectie, 2010).

De Onderwijsinspectie heeft de laatste jaren beoordeeld of het onderwijsaanbod van scholen voldoet aan de wettelijke, minimale eisen van de burgerschapsopdracht. De inspectie constateert dat slechts de helft van de scholen voor havo en vwo eraan voldoen. Als het gaat om een verdere inhoudelijke benadering, de ontwikkeling van een visie op burgerschap en de uitwerking daarvan in een planmatig aanbod, schieten scholen volgens de inspectie al helemaal tekort. Er zijn aldus '(...) *weinig vorderingen in de richting van een geëxpliciteerd curriculum, met concrete doelen en een daarop afgestemd aanbod*' (Onderwijsinspectie, 2010, p.209). De inspectie concludeert dat de ontwikkeling van kennis over effectieve invulling van de opdracht en de effecten ervan nodig is. In mijn ogen is dit een nogal *naïeve* conclusie, aangezien zoals uit voorgaande is gebleken het vooralsnog onduidelijk is wat die minimum eisen inhouden in termen van competenties. Onderwijs is immers in de werkpraktijk, het klaslokaal, niet gericht op het realiseren van kerndoelen, maar op het ontwikkelen van competenties in termen van kennis, vaardigheid en houding.

De Onderwijsraad sluit zich in haar laatste adviesrapport over burgerschapsvorming nogal gemakkelijk aan bij de bevindingen van de Onderwijsinspectie. Ze stelt dat de belemmeringen die scholen ervaren bij het vormgeven van hun burgerschapsopdracht te maken hebben met ‘(...) *een vol onderwijsprogramma, gebrek aan draagvlak en facilitering, en te weinig docentdeskundigheid.*’ (Onderwijsraad, 2012, p.23). Verder constateert ze dat de zo trage ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs te maken heeft met de onduidelijkheid van de opdracht, het gebrek aan steun van de overheid bij de uitvoering ervan en een tekort aan kennis over wat werkt in de praktijk. Kritiek op de overheid dus, en niet op het onderwijs.

## § 1.5 OP WEG NAAR MUZIKAAL BURGERSCHAP

De Raad vindt het nu van groot belang dat leerlingen burgerschapscompetenties op kunnen doen in de reguliere lessen. Alle docenten, aldus de Raad, zouden de kunst moeten verstaan om het eigen vak te verbinden aan activiteiten en gesprekken in het kader van burgerschap. Dit vraagt van leraren naast vakkennis en goed pedagogisch handelen, dus ook een democratische houding en visie, kennis en vaardigheden met betrekking tot burgerschap. Dit geldt volgens de Raad ‘(...) *niet alleen voor de leraar maatschappijleer, maar ook voor bijvoorbeeld de leraar Frans.*’ (Ibid, p. 32). Vanwege de geringe kennis die nu voorhanden is, is er grote behoefte aan onderzoek naar de mogelijkheden om de bestaande vakken in het curriculum te koppelen aan burgerschap, aldus nog steeds de Onderwijsraad.

Met mijn onderzoek sluit ik hierbij aan. Ik richt me zoals gezegd op het muziekonderwijs. Ik doe dit vanuit het sterke vermoeden dat juist het muziekonderwijs een geschikte ‘oefenplaats’ voor burgerschapsvorming zou kunnen zijn. Zoals we in het bovenstaande hebben kunnen lezen, beoogt de burgerschapsopdracht bovenal het bevorderen van burgerschapscompetenties bij leerlingen, en dan met name de *vaardigheden* en *houdingen*. Het vormen van *kritisch-democratisch* burgerschap zou daarbij in mijn optiek het voornaamste streven moeten zijn, en de drie richtinggevende oriëntaties om dit te bereiken zijn: democratische vorming, (de wil tot) participatie en de identiteitsontwikkeling van jongeren.

Dit alles lijkt bijzonder sterk te resoneren met een ideale vorm van muziekonderwijs. Ik noem dit een *ideale* vorm, aangezien het muziekonderwijs dat ik zelf ooit op de middelbare school kreeg voorgeschoteld naar mijn idee met burgerschapsvorming niet veel te maken had. Dit onderwijs was vooral gericht op muzikale kennis, cognitieve vaardigheden en passieve

muziekbeleving. Zo leerden we wat over notenschrift, de klassieke en moderne muziekgeschiedenis en leerden we heel goed te luisteren naar orkestmuziek, met als grote doel de hobo van de klarinet te onderscheiden. Wat we er opvallend genoeg niet leerden was het spelen van een instrument, laat staan het samen *maken* van muziek. Ook was er in deze lessen niet of nauwelijks aandacht voor de maatschappelijke en de *persoonlijke* betekenis van muziek. Het zijn juist deze aspecten van muziek, die maken dat het muziekonderwijs wel eens de ideale oefenplaats voor burgerschap zou kunnen zijn.

In het volgende hoofdstuk ga ik dieper in op muziek, de ideale vorm van muziekonderwijs en de stand van het huidige muziekonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In het derde hoofdstuk leg ik het verband met de burgerschapsopdracht aan het onderwijs en verken ik de mogelijkheden om het muziekonderwijs een prominente rol te laten spelen in het gestalte geven aan die opdracht. Vervolgens laat ik in het vierde hoofdstuk de praktijk aan het woord om mijn ideeën hierover te confronteren met de onderwijspraktijk.



# MUZIEK EN MUZIEKONDERWIJS

## INTRO

In het vorige hoofdstuk heb ik een beeld gegeven van de inhoud (en ambivalenties) van de burgerschapsopdracht aan het onderwijs. Kort gezegd: het doel van de burgerschapsopdracht is jongeren vanuit hun eigen identiteit te stimuleren tot actieve participatie in een democratische samenleving. Belangrijk hierin is met name de bereidheid daartoe (houding) en het bevorderen van de vaardigheden die ervoor nodig zijn. Het zoeken is naar mogelijkheden om burgerschap een plek te geven in het bestaande curriculum. In dit hoofdstuk richt ik me op een praktijk, die in dit kader naar mijn idee bijzonder rijke perspectieven biedt: het muziekonderwijs.

Allereerst richt ik me op muziek als ‘verschijnsel’. Ik doe dit door eerst enkele noties betreffende de aard, de functies en de betekenis van muziek in onze samenleving te verkennen. Teneinde het muziekbegrip verder te verdiepen en de stap naar het muziekonderwijs te kunnen zetten, richt ik me daarna op mijn eigen ervaringen met het *maken* van muziek en met het muziekonderwijs. Vervolgens zal ik mijn licht laten schijnen op twee filosofische benaderingen van muziekonderwijs, om aansluitend een opmaat te geven van de relatie tussen muziekonderwijs en burgerschapsvorming. Ik besluit dit hoofdstuk met een verkenning van de wijze waarop het muziekonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs op havo/vwo institutioneel is ingebed. Wanneer we ons dan een beeld hebben gevormd van zowel het muziekonderwijs als de burgerschapsopdracht, zal ik in hoofdstuk 3 de relatie tussen die twee onderzoeken. De inzichten die hieruit voortkomen zal ik vervolgens in hoofdstuk 4 en 5 laten resoneren met de praktijk, door muziekdocenten zèlf aan het woord te laten. Toekomstmuziek, dus.

Nu eerst de vraag, wat *is* muziek eigenlijk?

## § 2.1 NOTIES OVER MUZIEK

*‘Praten over muziek is hetzelfde als fietsen over architectuur,’* zei de Amerikaanse componist/muzikant Frank Zappa ooit. Het is een fascinerend zinnetje dat zich, sinds ik het hoorde, in mijn hoofd genesteld heeft. Ik ben zelf muziekliefhebber en muzikant en ik heb het gevoel te begrijpen wat hij met deze uitspraak bedoelt. Muziek is immers een bijzonder rijk, gelaagd en complex fenomeen en is van betekenis juist omdat het iets uitdrukt wat niet in woorden te vangen is.

Wanneer we pogen om dat vervolgens weer in woorden te vangen, lijkt dat inderdaad wel op fietsen over architectuur: onmogelijk en misschien ook wel onzinnig. Toch zijn er boeken over vol geschreven en is muziek en muziekbeleving zeker de laatste decennia bron van veel wetenschappelijk en filosofisch onderzoek. Het blijkt dat we er dus wel degelijk wat over kunnen en willen zeggen. Alle pogingen muziek te beschrijven in woorden, laten echter een wereld ongezegd. Aangezien ik mezelf nu *niet* voor de taak gesteld zie om een muziekstuk te maken, maar een scriptie te schrijven over burgerschap en muziekonderwijs, zal ik in het nu volgende toch enkele woorden aan muziek wijden. Dit fietsen over architectuur krijgt allereerst vorm in een kakofonie van enkele intuïtief opborrelende, verkennende noties. Deze noties zijn gebaseerd op ‘eigen’ inzichten. Een keur aan literatuur die ik de afgelopen jaren over muziek gelezen heb, klinkt er echter nadrukkelijk in door.

#### **WAT MUZIEK IS...**

Muziek is allereerst *geluid*. Het is een trilling in de lucht die we met onze oren en ons lichaam gewaar kunnen worden. Wanneer we er voor het gemak even vanuit gaan dat het zingen van een vogel niet onder de notie muziek valt, kunnen we eveneens zeggen dat muziek een *door mensen voortgebracht* geluid is. Niet ieder geluid dat door mensen is gemaakt, is echter ook daadwerkelijk muziek te noemen. Want hoewel ik op het moment werkelijk kan genieten van het ritmische getik van mijn vingers op het toetsenbord, valt dit in de regel nog niet onder muziek. Een volgende stap zouden we kunnen maken door te stellen dat muziek een *doelbewust* door mensen gemaakt geluid is. Zo komen we inderdaad iets verder in de richting van een werkbare definitie, maar zijn we er nog niet. Toen ik vanmorgen immers een kat uit mijn tuin verjaagde, maakte ik toch heel doelbewust geluid, maar nog geen muziek. We zouden tot slot dan ook kunnen toevoegen dat geluid, om het ook daadwerkelijk tot *muziek* te maken, doelbewust door mensen gemaakt dient te zijn met als één van de doelstellingen het van enig *esthetische* waarde te laten zijn.

Met deze toevoeging betreden we de wereld die maakt dat muziek een zo rijk, gelaagd en complex fenomeen is. Muziek is immers vooral ook het *luisteren* naar geluid. Om te snappen wat muziek tot muziek maakt, heb je ze allebei nodig: de klinkende muziek en de ‘muzikale’ luisteraar die er betekenis aan geeft. Muziek bestaat over het algemeen uit een samenspel van enkele van de muzikale elementen - ritme, melodie, harmonie, volume en klankkleur - en krijgt betekenis door de gevoelens en associaties die het oproept bij de makers of de luisteraars ervan. Muziek ontleent haar betekenis niet enkel aan haar vorm, maar natuurlijk ook – wanneer erin gezongen wordt - aan haar

tekstuele inhoud. Toch is de kracht van muziek niet in de eerste plaats dat er verwezen wordt naar liefde, strijdbaarheid, geluk, verdriet of hoop; het *roept* het vooral *op*. Ik herinner me een interview met Michael Stipe, de zanger van de Amerikaanse rockband *R.E.M.*, waarin hij vertelde dat hij prima een lied zou kunnen zingen over de werking van zijn magnetron, en daarmee toch de mensen aan het huilen kon krijgen.

## **FUNCTIES VAN MUZIEK**

Muziek, hoe moeilijk ook te omschrijven, dient ergens voor. Het heeft ook een *functie*, anders zou het niet keer op keer gemaakt en geluisterd worden. Voor zover bekend hebben alle culturen in alle tijden muziek gemaakt. Muziek heeft dan ook een sterke socialiserende functie. Het brengt mensen samen door een gevoel van verbondenheid. Dit kan functioneel zijn wanneer men gezamenlijk ten strijde trekt en de collectieve *spirit* omhoog moet om als één man te strijden. Of om anderszins een collectieve identiteit kracht bij te zetten, zoals dat gebeurt in club- en volksliederen. Muziek heeft daarnaast ook een functie in emotieregulatie, zowel in persoonlijke als in collectieve zin. Zo kan het ons tot rust brengen na een lange dag werken of ons troosten als we ons verdrietig voelen. En als we ons dan nog steeds niet zo lekker voelen, zouden we ons kunnen melden bij een muziektherapeut. Muziek kan ons ook activeren en inspireren. Zo kunnen we opzweepende dansmuziek opzetten als we willen dat de mensen eens lekker los gaan op ons feestje. We kunnen muziek gebruiken om iemand het hof te maken, door deze persoon al gitaarspelend onder het raam zingend de liefde te verklaren. Natuurlijk kan je ook indruk maken met je goede smaak door precies de juiste plaat op te zetten tijdens je dinertje voor twee. Muziek kan ook sterk bijdragen aan identiteitsvorming en individuatie. Met je muzieksmaak toon je aan de ander wie je bent. Of je laat ermee zien wie je *was*, natuurlijk. Mensen weten immers al ver vooruit welke rouwmuziek op hun begrafenis zal moeten klinken. Muziek kan ook zorgen voor verstrooiing of zelfs verdoving. De ‘muzak’ die uit de speakers klinkt in de lift of bij de Chinees vraagt niet om inspanning van de luisteraar. Het zorgt bovenal voor muzikaal behang, een verstrooiende achtergrond. Een andere functie van muziek, tenslotte, is vorming. Om het maar heel algemeen te zeggen: door jongeren (en volwassenen) op een bepaalde wijze in contact te brengen met bepaalde muziek, hopen we ze te vormen tot mensen met bepaalde gewenste houdingen en vaardigheden.



## MAATSCHAPPELIJKE BETEKENIS VAN MUZIEK

Het grote effect dat muziek heeft op emoties, gedrag en identiteit van mensen maakt dat muziek door de tijd heen van grote maatschappelijke betekenis is geworden. Muziek is overal aanwezig: op de radio, op tv, op internet, op straat, in de winkels, in cafés, op festivals, enzovoort. Muziek begeleidt ons leven. Zowel als volkse praktijk als kunstuiting, is muziek daarmee ook een belangrijke cultuurdrager: het geeft iets door van onze culturele geschiedenis. Niet enkel in woorden, maar vooral in klanken. Ofwel: onze culturele geschiedenis *resoneert* erin door. Muziek geeft die culturele geschiedenis niet enkel door, ze levert er ook veelvuldig kritiek op. Veel sociale verandering en emancipatie gaat gepaard met, en wordt geïnspireerd door muziek. Men denke aan de protestliederen van artiesten als Bob Dylan, Aretha Franklin, Billie Holiday of onze ‘eigen’ Boudewijn de Groot. Zo kan muziek bewustzijn creëren omtrent culturele en politieke misstanden, zoals sociale uitsluiting in de samenleving. Meer recent zijn we getuige van de emanciperende werking die uit kan gaan van de hiphop-muziek in Nederland. Straatjongeren uiten hun kritiek, hun onvrede, of vooral gewoon zichzelf, en tonen daarmee hun creativiteit en, paradoxaal genoeg, veelal ook juist hun betrokkenheid. De samenleving ziet en hoort de mens achter de anonieme ordeverstoorder. Muziek emancipeert en muziek verbindt. Muziek rekt ook op. De wals, de *jazz*, de *rock'n'roll* en vele andere muzieksoorten werden ten tijden van hun ontstaan door de heersende moraal vooral als obscene aangeduid. Totdat die moraal natuurlijk weer genoeg werd opgerekt. Muziek en maatschappij, ze dansen hand in hand.

Deze verkenning van muziek - dit fietsen over architectuur - laat iets van de enorme rijkheid en gelaagdheid van de persoonlijke en maatschappelijke betekenis van muziek doorklinken. Muziek is echter nog meer. Muziek is namelijk ook de concrete praktijk van het *maken* ervan.

Voordat ik me richt op het muziekonderwijs, beschrijf ik eerst mijn persoonlijke ervaringen met muziek maken en met het muziekonderwijs. Ik ben zelf immers muzikant en kreeg tijdens mijn middelbare schooltijd ook muzikles voorgeschoteld. Deze ervaringen, en vooral de discrepanties ertussen, vormen de aanleiding van dit onderzoek.

## § 2.2 ERVARINGEN MET MUZIEK

Toen ik op mijn zevende een drumstel cadeau kreeg van mijn ouders, kwam er een droom voor me uit. Dagenlang zat ik in de hoek van onze woonkamer, op mijn krukje, achter mijn trommels te tikken en te roffelen. Ik kreeg in die tijd ook drumles en het duurde dan ook niet lang voordat ik mijn eerste echte ritmes leerde spelen. Ik sloot me aan als tamboer bij de plaatselijke fanfare. Bij de fanfare ontdekte ik het plezier van het samenspelen met anderen. Wat een fantastisch gevoel was het om onderdeel te zijn van een groter geheel en samen iets moois te maken! Na enkele jaren bekoelde mijn liefde echter. Het letterlijke *in de pas* lopen - in uniform - en het sec uitvoeren van een voorgeschreven partij bleek voor mij toch niet bevredigend genoeg. Ik wilde meer vrijheid; vrijheid om me uit te drukken. Ik besloot me te ontdoen van het strakke keurslijf van de fanfare en mijn muzikale energie de vrije loop te laten. Al snel ontdekte ik waar die vrije loop me heen bracht: het spelen in een bandje.

Met mijn bandje maakten we onze *eigen* muziek; zelf geschreven nummers. Dit ‘schrijfproces’ was altijd een proces van co-creatie. Wat begon als een spontane ingeving, een klank, een toon, een akkoordenschema, een gitaarloopje, een *groove*, een melodie of een tekst, vormde de basis voor de band om mee te gaan experimenteren. Natuurlijk werd er zo nu en dan over gepraat, maar het belangrijkste onderdeel van ons co-creatieve proces was simpelweg spelen; het met elkaar, met je instrument, in het moment, in de ruimte laten gebeuren, oftewel: *jammen*. Hier ontstond mijn liefde voor de kunst van het improviseren.

Ik raakte gefascineerd door het doorlopende, ritmische spel tussen chaos en orde, tussen aanpassen en ontregelen, tussen ruimte nemen en ruimte geven, tussen dissonante kakofonie en harmonie, tussen vrijheid en verantwoordelijkheid. Ook ondervond ik de overweldigende energie die vrij kon komen wanneer tijdens het spelen ineens alles op zijn plek leek te vallen, de *trance* waar we soms in raakten bij een geslaagde improvisatie, het gevoel van *flow*, het ‘opgaan in’, het gevoel van moeiteloosheid, van vrijheid, van verbondenheid.

Eveneens ontdekte ik de ernst van improvisatie. Improviseren is niet ‘zomaar iets doen’. Allerminst! Er staat echt wat op het spel! Wanneer we ons tijdens een improvisatie niet goed op elkaar afstemmen, wanneer we niet echt naar elkaar luisteren, te veel of juist te weinig ruimte innemen, wordt er zielloos langs elkaar heen gespeeld en ontaardt het spel in een zouteloze kakofonie. Ook kan het zijn dat een improvisatie zich te veel voltrekt in bekende patronen en dat er te weinig risico en avontuur wordt opgezocht. Dit heeft tot gevolg dat de aandacht verslapt en de

energie uit het spel en de spelers wegvloeit: bleke gezichten, doffe ogen. Een improvisatie, zo heb ik aan den lijve ondervonden, is dus niet zonder meer een geslaagde improvisatie; hij kan wel degelijk mislukken. De kunst van het improviseren is een kunst in de artistieke zin van het woord, maar dus zeker ook te begrijpen als kunde.

Naast kunst en kunde is de muziekimprovisatie voor mij in de loop der tijd steeds nadrukkelijker een metafoor geworden voor de wijze waarop wij onze sociale werkelijkheid creëren. Voortdurend vraag ik me in sociale situaties af: Wat voor ‘muziek’ wordt hier gemaakt? Hoe is het samenspel? Is er ritme? Is er harmonie? Waar is de dissonant? Welke ruimte is er om te spelen? Wat is er geregeld en bepaald? Wat wordt er met elkaar ontregeld en in het moment spontaan ingezet?

Wanneer ik vanuit deze metafoor terugkijk op het muziekonderwijs dat mij werd voorgeschoteld tijdens mijn middelbare schooltijd, concludeer ik dat die lessen allerminst muzikaal waren. De inhoud van de lessen werd volledig bepaald door de docent, waardoor er geen ruimte was voor spontaan ‘samenspel’. De ‘muziek’ die tijdens de lessen gemaakt werd kwam vrijwel volledig van de docent. Hij zette de ‘toon’, hij bepaalde het ‘ritme’. De ‘harmonie’ die zo in het lokaal ontstond was volstrekt geregisseerd en weinig polyfoon. Mogelijke dissonanten die een wereld van betekenis zouden kunnen openen vonden geen weg, omdat ons bovenal kennis gediceerd werd. De magere muzikaliteit van de lessen toonden zich niet enkel in figuurlijke zin. Ook in letterlijke zin was het muzikaal beperkt. Muziek in zijn lessen werd vrijwel volledig teruggebracht tot de overdracht van musicologische kennis en het luisteren naar, herkennen en interpreteren van door hem (op piano) gespeelde of gedraaide muziek. De muzikaliteit die bij leerlingen werd gestimuleerd was zo vooral van cognitieve aard. De eigen, betekenisvolle muzikaliteit in de leefwereld van de leerlingen werd niet of nauwelijks aangesproken. We werden evenmin gevraagd te reflecteren op onze eigen muzieksmaak. Ook onze creativiteit en ons vermogen tot expressie en samenspel werd niet aangesproken. Muzikaliteit, in zowel de letterlijke als de figuurlijke betekenis, schitterde vooral door afwezigheid.

## § 2.3 FILOSOFISCHE BENADERINGEN VAN MUZIEKONDERWIJS

Om een rijke vertaalslag van muziek naar het muziekonderwijs te maken, snijd ik het allereerst aan vanuit de filosofie. Sinds er muziek is gemaakt, is er immers ook over gefilosofeerd. Veel filosofen kennen de muziek ten opzichte van andere disciplines binnen de ‘schone kunsten’ een speciale plek toe. Muziek, zo is de breed gedeelde opvatting, spreekt het meest direct tot de emoties en vertaalt deze op meest treffende wijze. Hoewel er veel over *muziek* is gefilosofeerd, is het *onderwijs* in muziek veel minder het onderwerp van filosofische overpeinzingen geweest. In het kader van mijn onderzoek beperk ik me tot twee dominante benaderingen. De eerste dient hierbij als vertrekpunt om het belang van de tweede te onderstrepen.

### § 2.3.1 ESTHETISCH MUZIEKONDERWIJS

De esthetische benadering van muziekonderwijs vindt haar wortels al in de Klassieke Oudheid, maar verscheen pas daadwerkelijk als term en filosofische discipline in de achttiende eeuw. Vanaf deze tijd tot aan enkele decennia geleden is deze benadering de grote dominante geweest in de filosofische beschouwingen over muziek en muziekonderwijs. Ook vandaag de dag wordt het esthetische argument nog vaak aangedragen in discussies betreffende de aard, waarde en het belang van muziek en het muziekonderwijs. Centraal in deze benadering staat de opvatting dat muziek haar waarde ontleent aan de *esthetische ervaring* die het oproept bij de luisteraar (Elliott, 1995). Muziek draagt de bijzondere kwaliteit in zich dat het iets uitdrukt van het schone, het sublieme, hetgeen dat ons dagelijks bestaan transcendeert. Deze idealistische opvatting van muziek - en kunst in het algemeen - voert terug op het Platoonse idee dat de werkelijkheid zoals wij die ervaren een afgeleide is van het *Idee*. Er bestaat - achter ons dagelijkse bestaan - zoiets als het universele, het ware, het schone, en de manier om daar kennis van te krijgen is niet de lichamelijke, zintuigelijke ervaring op zich, maar vergt een intellectuele inspanning. Volgens deze orthodoxie is ‘goede muziek’ bovenal de kunstmuziek van de ‘hoge’ cultuur, zoals die haar hoogtij vond in het Europa van de achttiende en negentiende eeuw en die we tegenwoordig kenmerken als ‘Klassieke muziek’ (Regelski, 2005a).

In de klassieke esthetische benadering van muziekonderwijs zijn volgens Elliott (1995) vier centrale vooronderstellingen te onderscheiden. Allereerst is het uitgangspunt dat muziek bestaat uit een verzameling objecten, of te bestuderen ‘werken’. Ten tweede dienen deze werken uitsluitend op hun esthetische kwaliteit beluisterd en beoordeeld te worden. De derde vooronderstelling is dat de

waarde en betekenis van muziek in de structurele eigenschappen van de muziek zèlf besloten liggen. En tenslotte, wanneer we op werkelijk esthetische wijze naar muziek luisteren, ondergaan we een esthetische ervaring. Deze esthetische ervaring is een speciaal soort emotionele gebeurtenis, een zeker belangeloos genoeg, die gelegen ligt in de concentratie op de esthetische kwaliteit van het werk als zodanig (melodie, harmonie, ritme, etc.). Deze ervaring staat los van enige morele, sociale, persoonlijke, politieke of anderszins praktische betekenis die in de muziek besloten ligt, of waar het mogelijk naar verwijst (Elliott, 1995, p.23). Hoewel dit een wel erg sterke reductie lijkt van waar het in de esthetica van de muziek om gaat - er is immers een keur aan opvattingen - raakt het wel degelijk aan de kern van de meest klassieke vorm van esthetica. Muziek gaat om de schoonheid ervan en dient dan ook om de muziek zèlf gewaardeerd te worden. De subjectieve, emotionele ervaring die gepaard gaat met het op de *juiste* manier luisteren naar de *juiste* muziek, verwordt tot een universele ervaring, een esthetische ervaring, die ons iets zegt over de essentie en de objectiviteit ervan, en die ons zo in contact brengt met hogere vormen van menselijkheid.

Het onderwijs dient dan ook vooral gericht te zijn op het mogelijk maken van die esthetische ervaring en de nauwkeurige bestudering van de binnenmuzikale kenmerken die maken dat de schoonheid erin gevangen wordt. Wanneer er al instrumenten ter hand worden genomen - het luisteren en bestuderen staan immers centraal - dan is dat met het doel deze zo goed mogelijk te beheersen, teneinde de bestaande 'grote werken' in hun volle schoonheid uit te kunnen voeren.

### § 2.3.2 PRAXIOLOGISCH MUZIEKONDERWIJS

In reactie op de esthetische dominantie in het filosofische denken over muziekonderwijs ontwikkelde zich eind vorige eeuw een nieuwe filosofische benadering van muziekonderwijs, de praxiologische benadering. Het meest centrale uitgangspunt in dit denken is dat muziek niet als *object* wordt gezien, maar als een zeer diverse, menselijke *praktijk* (Elliott, 1995). Muziek is bovenal het *maken* van muziek, iets wat mensen *doen*. Dit proces voltrekt zich altijd in een betekenisvolle, sociale, culturele context die sterk bepalend is voor de wijze waarop deze muziek gemaakt en beluisterd wordt. Ook de luisteraar bevindt zich immers in een eigen specifieke sociaal-culturele context. Het esthetische uitgangspunt dat de waarde en betekenis van muziek enkel in het werk zèlf besloten liggen, wordt verworpen. Zoals Elliott het zegt: *'It seems clear enough (...) that teaching music students to "perceive and react" aesthetically amounts to inculcating the ethnocentric ideology of a bygone age'* (Elliott, 1995, p.33).

Aan de basis van de praxiologische benadering ligt het Aristoteliaanse concept van *praxis*. Aristoteles onderscheidde in zijn ethiek drie typen kennis. *Theoria* is een vorm van kennis die voortkomt uit contemplatie. Door de wereld te aanschouwen en daar over na te denken, vormen we ons theoretische kennis. Vertaald naar muziek hebben we het dan met name over de binnenmuzikale kennis, zoals die in de esthetische benadering centraal staat: kennis van muzikale elementen en structuren. *Techne* is een vorm van toegepaste kennis, daar het te maken heeft met het vervaardigen van dingen. In algemene zin gaat het om het leren van praktische vaardigheden. Vertaald naar muziekonderwijs, komt het vooral neer op het leren beheersen van een instrument. *Praxis* is een vorm van kennis die verwijst naar het menselijke handelen, ofwel, die verwijst naar praktische wijsheid (*phronesis*). Het betreft hier het *juiste* handelen van mensen in concrete contexten (Regelski, 2011). Het is deze vorm van kennis die het uitgangspunt vormt voor de praxiologische benadering. Hoewel muzikale ontwikkeling wel degelijk met theoretische kennis te maken heeft en ook het opdoen van de nodige technische vaardigheden daartoe vereist is, is muziek bovenal een sociaal-cultureel gesitueerde praktijk, die van grote betekenis is in de verschillende leefwerelden van jongeren.

In een praxiologische benadering verwijst *goede muziek* in de eerste plaats dus naar waar het in deze verschillende leefwerelden *goed* voor is (Regelski, 2005b). Dit impliceert allereerst dat goed muziekonderwijs voortbouwt op de persoonlijke muzikale voorkeuren en betekenissen die de leerlingen het klaslokaal binnen brengen, en de leerlingen dus niet poogt te ‘verlossen’ van hun bestaande, ‘beperkte’ muzikale voorkeuren door ze om te vormen tot elitaire, muzikale fijnproevers. Muziek wordt als open concept in haar breedte benaderd. Met een nadruk op pluriformiteit en contextualiteit behoort naast de gangbare pop, rock, jazz en klassiek, etc. ook de minder voor de hand liggende muziek tot het curriculum, zoals atonale muziek, *minimal music* en muziek uit niet-Westerse culturen. Regelski (2005b) spreekt in dit verband van muziekonderwijs als ‘toegevoegde waarde’. Goede muziek als toegevoegde waarde toont zich in de tweede plaats - en vooral - in het *maken* van muziek en de bijdrage die dat kan leveren aan de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen en de verrijking van de samenleving als geheel. Zoals Wayne Bowman het formuleert: ‘*Music education is not just about music, it is about students, and it is about teachers, and it is about the kind of societies we hope to build together.*’ (Bowman, 2005, p.75).

### § 2.3.3 MUZIEKONDERWIJS: OPMAAT VOOR BURGERSCHAPSVORMING?

Ik ga nog wat uitgebreider in op de praxiologische benadering, omdat ik juist op basis van mijn eigen ervaringen met muziek en muziekonderwijs denk dat deze benadering van muziekonderwijs een bijdrage kan leveren aan de burgerschapsopdracht aan het onderwijs.

Muziekonderwijs in de praxiologische benadering staat vooral in het teken van het handelen: het samen componeren, improviseren en het samen *spelen*. In de complexiteit van het samenspel leert de leerling zich op authentieke, creatieve en kritisch-reflexieve wijze te verhouden tot de klinkende muziek, de ander, het eigen denken en voelen en de cultureel-muzikale conventies die daar in doorklinken. Samen met anderen leert de leerling een eigen muzikale wereld te scheppen, waarin impressie, expressie, verbeelding en vooral ook het kritisch leren luisteren van belang is.

Het leren maken van muziek is daarbij een vorm van *holistisch* leren, omdat het denken, voelen en handelen *in* de culturele context samenbrengt. Ook is veel van het leren impliciet, informeel, gesitueerd en belichaamd. Dit alles maakt het regisseren van de potentiële leeropbrengsten van muziek tot een bijzonder complexe aangelegenheid. Van belang is dan ook dat de leerlingen leren kritisch te reflecteren op hun ervaringen in het muzikale handelen. Zo kan het maken van muziek een grote bijdrage leveren aan de zelfkennis en de persoonlijke groei van de leerlingen (Elliott, 1995). De bijzondere eigenschap van muziek is dat deze persoonlijke ontwikkeling niet ‘gemeten’ hoeft te worden: het klinkt door in de muziek die ze maken.

Naast het bevorderen van zelfkennis en persoonlijke groei, is het volgens Elliott vooral van belang dat er muzikale vreugde wordt ervaren (*musical enjoyment*). Aan docenten is het de taak om de leerlingen te voorzien van opdrachten die ze in die mate uitdagen, dat ze zich geprikkeld weten én competent genoeg voelen om de opdracht uit te voeren. Elliott verwijst in deze naar wat de Hongaarse psycholoog Mihaly Csikszentmihalyi noemt, een *flow*-ervaring. Een *flow*-ervaring is, kort gezegd, ‘(...) de toestand waarin mensen dermate betrokken zijn bij een activiteit dat ze alles om hen heen vergeten.’ (Csikszentmihalyi, 1998, p.18). Het beleven van zo’n ‘optimale ervaring’ behoort in het gezamenlijk muziek maken, en vooral in het improviseren, tot de zeer reële opties. Het resultaat van zo’n ervaring is *goede* muziek: een gelukservaring voor leerlingen en een vergroot gevoel van zelfvertrouwen.

Ook Elliott is van mening, tenslotte, dat werkelijk goede muziek bovenal de muziek is die *goed* doet in de *samenleving*. In een onlangs verschenen artikel houdt hij een pleidooi voor ‘artistiek burgerschap’ (Elliott, 2012). Hij stelt hierin dat het muziekonderwijs zich veel meer bewust zou moeten zijn van het enorme maatschappelijk potentieel van muziek als voertuig tot sociale

transformatie, richting een meer rechtvaardige samenleving. Zie hier de opmaat voor burgerschapsvorming.

#### § 2.3.4 BEDENKINGEN

Er zijn allerlei bedenkingen die kunnen worden opgeworpen als kritiek op de praxiologische benadering van muziekonderwijs. Ik noem er een aantal en ga er kort op in.

- **Muziek is toch ook zoiets als *l'art pour l'art*?**

Het kan inderdaad zo zijn dat met de (te) grote nadruk van de praxiologische benadering op de maatschappelijke en persoonlijke betekenis van muziek, muziek als kunstvorm en haar esthetische kwaliteiten als zodanig uit het oog worden verloren. Dat is geenszins mijn bedoeling.

- **De praxiologische benadering zet zich te veel af tegen de esthetische benadering van muziekonderwijs!**

Dit is in zekere zin juist. Want de praxiologische benadering lijkt de esthetiek van de muziek te veel buiten beschouwing te laten. Maar in een ander opzicht is het ook niet juist, omdat de praxiologische benadering zich meer dan de esthetische benadering bewust is van de maatschappelijke functie en betekenis van muziek.

- **De praxiologische benadering is te utopisch en te idealistisch!**

Deze kritiek is niet terecht. Zoals ik in de eerste twee paragrafen van dit hoofdstuk heb laten zien, ligt in muziek een enorme potentie besloten om van grote maatschappelijke en persoonlijke betekenis te zijn. Een gevleugelde uitspraak lijkt hier dan ook op zijn plaats: *'With great power comes great responsibility!'* (Bron: onbekend).

- **Muziekonderwijs gaat toch vooral om het leren bespelen van een instrument?**

Deze kritiek komt voort uit een wel heel magere opvatting van muziekonderwijs, want het gaat bij muziekonderwijs ook en vooral om het ontwikkelen van creativiteit, liefde voor muziek en het leren samenwerken.

- **De praxiologische benadering overvraagt docenten en leerlingen!**

Hier zit wel wat in. De vraag is inderdaad of het in de beperkte ruimte en tijd die muziekdocenten krijgen toegemeten, mogelijk is om al de invalshoeken van de praxiologische benadering voldoende aandacht te geven. Dit is ook een van de zaken die ik in de interviews met muziekdocenten wil nagaan.



- **Jongeren zijn al veel te vrij. Ze moeten juist discipline en aanpassing leren!**

Dit is een interessant punt van kritiek. Inderdaad is het zo dat onze huidige onderwijscultuur sterk wordt gekenmerkt door het idee dat het onderwijs moet aansluiten op de belevingswereld van de leerlingen en daarmee vooral ‘leuk’ moet zijn. Maar aan de andere kant heeft de praxiologische benadering veel aandacht voor het feit dat je bij het maken van muziek je moet verhouden tot de muzikale en culturele conventies die in de muziek besloten liggen. Al met al geen eenvoudige opdracht voor het muziekonderwijs, lijkt mij.

## § 2.4 MUZIEKONDERWIJS IN DE ONDERBOUW

In deze paragraaf verken ik de wijze waarop het muziekonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs op havo/vwo institutioneel is ingebed. Wat zegt het beleid hierover?

Sinds de invoering van de Basisvorming in 1993 zijn leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs verplicht tenminste twee kunstvakken te volgen. Scholen zijn daarom ook verplicht ten minste twee kunstvakken in hun onderwijs aan te bieden. Ze kunnen hierbij kiezen uit beeldende vorming (tekenen, handvaardigheid, fotografie, film, audiovisuele vorming), muziek, drama en dans. Hoewel er een grote diversiteit aan kunstvakken mogelijk is, zijn beeldende vorming en muziek - de traditionele kunstvakken - nog steeds dominant. (Oomen et al., 2009).

Leerlingen in de onderbouw van het havo/vwo besteden gemiddeld 3,2 uur per week aan kunstvakken. De meeste scholen bieden drie uur per week kunstvakken aan, waarvan er gemiddeld één uur per week wordt besteed aan muziek (Ibid.).

In de vernieuwde basisvorming zoals die sinds 2006 van kracht is, valt het muziekonderwijs samen met de andere kunstvakken onder het leergebied *Kunst en Cultuur*. Waar voorheen voor het muziekonderwijs muziek-specifieke kerndoelen van kracht waren, is dat niet langer het geval. Van de 58 kerndoelen die voor de gehele basisvorming van kracht zijn, zijn er 5 die in algemene zin van toepassing zijn op alle kunstvakken, en dus ook op het muziekonderwijs:

1. **Produceren** (kerndoel 48): 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.

2. **Presenteren** (kerndoel 49): De leerling leert eigen kunstzinnig werk, alleen of als deelnemer in een groep, aan derden te presenteren.
3. **Beleven** (kerndoel 50): De leerling leert op basis van enige achtergrondkennis te kijken naar beeldende kunst, te luisteren naar muziek en te kijken en luisteren naar theater-, dans- of filmvoorstellingen.
4. **Verslagleggen** (kerndoel 51): De leerling leert, met behulp van visuele of auditieve middelen, verslag te doen van deelname aan kunstzinnige activiteiten (als toeschouwer en als deelnemer).
5. **Reflecteren** (kerndoel 52): De leerling leert mondeling of schriftelijk te reflecteren op eigen werk en werk van anderen, waaronder kunstenaars. (Bron: SLO, 2007).

Het is aan scholen en leerkrachten om het muziekonderwijs dusdanig in te richten dat er aan deze vijf *globaal* geformuleerde kerndoelen aandacht wordt besteed. In welke verhouding, welke mate en op welke wijze dit gebeurt, is aan de scholen zelf om te bepalen. Aangezien dit ook de *enige* voorwaarden zijn waaraan het muziekonderwijs in de onderbouw formeel dient te voldoen, betekent dit dat er bijzonder veel vrijheid is om het onderwijs naar eigen inzichten vorm te geven.

Wanneer ik de inhoud van de gestelde kerndoelen eens nader bekijk, is het eerste dat me opvalt de grote nadruk die wordt gelegd op het ontwikkelen van *vaardigheden*, het gaat immers om produceren, presenteren, beleven, presenteren en reflecteren. Kennis als competentie komt enkel in beeld in kerndoel 50, en wel heel vrijblijvend in de vorm van ‘enige achtergrondkennis’ bij het luisteren naar muziek. Houding als competentie komt überhaupt niet aan bod.

Wat nadrukkelijk ontbreekt in de kerndoelen is aandacht voor de *maatschappelijk betekenis* van muziek en de sterke relatie die muziek heeft met de *identiteit* van de leerlingen. Hoewel deze zaken wel degelijk van belang worden geacht, getuige de uitwerking van SLO van het leergebied Kunst en Cultuur in vier ‘kernconcepten’ (vgl. SLO 2005, p.16-18), zie ik dit niet vertaald in de kerndoelen. En hoewel *reflectie* als vijfde kerndoel geldt, verwijst het in deze formulering enkel naar het *werk* van de leerlingen zelf en dat van anderen. Niet naar de maatschappelijke context ervan en evenmin naar de mogelijke relatie die het werk heeft met bijvoorbeeld het zelfbeeld van de leerlingen.

Positief aan deze kerndoelen is dat ze het *maken* en *uitvoeren* van muziek in ieder geval verplicht stellen. Het ‘muziekloze’ muziekonderwijs dat ik zelf heb gevolgd op de middelbare school lijkt dus in het huidige bestel niet meer tot de mogelijkheden te behoren. Ook is de nadruk

die wordt gelegd op het kunnen uitdrukken én communiceren van gevoelens, ervaringen en verbeeldingen van belang voor de potentiële burgerschapswaarde van het muziekonderwijs.

## OUTRO

In dit hoofdstuk kom ik tot de conclusie dat het muziekonderwijs in potentie (!) een goede bijdrage kan leveren aan de burgerschapsopdracht aan het onderwijs. Ik benadruk het *potentiële* karakter van deze bijdrage, aangezien mijn persoonlijke ervaringen met het muziekonderwijs hebben uitgewezen dat dit nog niet daadwerkelijk - of maar in zeer beperkte mate - het geval hoeft te zijn. Ook de constatering dat een *esthetische* benadering van muziekonderwijs in het kader van de burgerschapsopdracht maar weinig aanknopingspunten biedt, wijst in die richting. Daarentegen bieden mijn verkennende noties over muziek, mijn persoonlijke ervaringen met het gezamenlijk *maken* van muziek en enkele inzichten uit - en kritieken op - de praxiologische benadering van muziekonderwijs een aantal wenkende perspectieven. Een verkenning van de institutionele inbedding van het huidige muziekonderwijs in de onderbouw laat voorts zien dat de formele opdracht aan het muziekonderwijs heel beperkt is en sterk in het teken staat van het ontwikkelen van *vaardigheden* (weinig kennis en geen houdingen). Opvallend is dat het muziekonderwijs in de onderbouw vooral veel *vrijheid* geniet. Deze vrijheid maakt me zeer benieuwd naar de wijze waarop muziekdocenten hun concrete onderwijspraktijk inrichten en ervaren, en de wijze waarop deze *bestaande* praktijk volgens hen bijdraagt aan wat zij zelf verstaan onder goed burgerschap.

Dit verken ik in hoofdstuk vier. In het nu volgende hoofdstuk werk ik allereerst de relatie verder uit die ik zèlf zie tussen (de mogelijkheden van) het muziekonderwijs en de door de overheid gestelde burgerschapsopdracht.



# MUZIKAAL BURGERSCHAP

## INLEIDING

In dit hoofdstuk werk ik de relatie die ik zie tussen de mogelijkheden van het muziekonderwijs en de door de overheid gestelde burgerschapsopdracht aan het onderwijs verder uit. Want hoewel het verband tussen deze twee werelden in de voorgaande hoofdstukken al regelmatig doorklonk, is hij nog niet expliciet gemaakt. De vraag die in dit hoofdstuk centraal staat, is:

*Op welke wijze zou het muziekonderwijs in de onderbouw van het havo/vwo bij kunnen dragen aan de burgerschapsopdracht, zoals die door de overheid aan het onderwijs is gesteld?*

Een antwoord op deze vraag zal in dit hoofdstuk vorm krijgen aan de hand van de drie richtinggevende oriëntaties van de burgerschapsopdracht: democratie, participatie en identiteit. Ook zal ik mijn licht laten schijnen over de bijdrage die het ‘ideale muziekonderwijs’ naar mijn idee kan leveren aan de ontwikkeling van burgerschapscompetenties. Allereerst vat ik de hoofdlijnen samen van wat ik tot nu toe besproken heb.

### § 3.1 RESUMÉ: DE BURGERSCHAPSOPDRACHT EN HET MUZIEKONDERWIJS

De aanleiding voor de overheid om in 2006 de opdracht tot burgerschapsvorming aan het onderwijs te verstrekken, is de bezorgdheid over de afnemende betrokkenheid van jongeren bij de samenleving en het politieke domein. De burgerschapsopdracht stelt het onderwijs de taak actief burgerschap en sociale integratie in een pluriforme samenleving te bevorderen. Uit recent onderzoek komt naar voren dat er in het onderwijs nog weinig vooruitgang te bespeuren valt met betrekking tot het aangaan van de burgerschapsopdracht. Het vrije karakter van de gestelde opdracht – enkel een inspanningsverplichting - leidt in veel gevallen tot vrijblijvendheid. Scholen die het wél serieus oppakken, worstelen met de vraag hoe ze het burgerschapsonderwijs op adequate wijze vorm kunnen geven in hun onderwijspraktijk. Reden voor de SLO en de Onderwijsraad om de burgerschapsopdracht meer inhoudelijk profiel te geven en in te zetten op steun aan scholen bij de implementatie ervan. Deze steun wordt onder andere gezocht in verdere kennisopbouw betreffende de wijze waarop de burgerschapsopdracht in te passen is in het *bestaande* curriculum.

De pogingen van de SLO om de burgerschapsopdracht meer inhoudelijk profiel te geven, hebben mijns inziens geleid tot zowel verwarring als verheldering. Wat verheldering biedt, is de uitwerking van drie *typen* burgerschap - aanpassingsgericht-, individualistisch- en kritisch-democratisch - waarbij deze laatste in het kader van de burgerschapsopdracht naar mijn mening het meest nadrukkelijk voor ogen dient te staan. Het gaat bij burgerschap immers niet enkel om het invoegen in een bestaande orde, maar ook om het zich kritisch verhouden ertoe en het ontwikkelen van een actieve, betrokken houding en de benodigde vaardigheden om de bestaande, dynamische praktijken binnen de gestelde wettelijke kaders ten goede van de samenleving te beïnvloeden.

Ook de drie domeinen die de SLO onderscheidt, bieden verheldering. Kort gezegd komt de burgerschapsopdracht in het licht van deze domeinen neer op het volgende: voor een vitale *democratie* (1) is actieve *participatie* (2) van haar burgers van belang. De vorming van een eigen *identiteit* (3) is daartoe een voorwaarde.

De verwarring ontstaat in de poging van de SLO om de te ontwikkelen burgerschapscompetenties onder te brengen in de drie domeinen. Aangezien deze domeinen elkaar op vele manieren overlappen en een grote dynamische, onderlinge samenhang vertonen, doet de vertaling ervan naar competenties nogal kunstmatig aan. Ik heb daartoe een *shortlist* gemaakt (in § 1.3) die volgens mij de lading van de burgerschapsopdracht zo goed mogelijk denkt. De drie domeinen zie ik dan ook liever als drie *richtinggevende oriëntaties*.

Tot slot, daar de burgerschapsopdracht voor het onderwijs in de kern neerkomt op het bevorderen van de *bereidheid* en het *vermogen* deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren, ligt de nadruk sterk op het bevorderen van *vaardigheden* en vooral *houdingen* en ziet de Onderwijsraad de school nadrukkelijk als ‘oefenplaats’.

In hoofdstuk 2 heb ik me vervolgens gebogen over muziek als verschijnsel, de rijke wereld van betekenis die eraan verbonden is (zowel persoonlijk als maatschappelijk) en mijn eigen ervaringen met het maken van muziek en met het muziekonderwijs. Ik heb laten zien dat in muziek en vooral in het *maken* ervan een enorm potentieel besloten ligt dat bij kan dragen aan burgerschapsvorming, maar dat het nog niet vanzelfsprekend het geval is dat dit ook zijn vertaling vindt naar het muziekonderwijs. Niet alleen is het ‘muziekloze’ muziekonderwijs dat ik zelf volgde daar een voorbeeld van. Zo draagt bijvoorbeeld ook de esthetische benadering van muziekonderwijs met haar aandacht voor de binnenmuzikale betekenis van muziek maar op zeer beperkte wijze bij. Ook zal muziekonderwijs dat enkel gericht is op het ontwikkelen van muzikale vaardigheden weinig aan burgerschapsvorming van leerlingen toevoegen. Een oriëntatie op de praxiologische

benadering biedt echter enkele perspectieven die richting kunnen geven aan wat ik noem het ‘ideale’ muziekonderwijs.

Tot slot heeft de verkenning van de institutionele inbedding van het huidige muziekonderwijs in de onderbouw van het havo/vwo me geleerd dat het muziekonderwijs van nu sterk in het teken staat van het ontwikkelen van vaardigheden en dat de scholen en leerkrachten hierin vooral veel vrijheid (speelruimte) geboden wordt om het onderwijs naar eigen inzichten vorm te geven.

### **§ 3.2 DE MOGELIJKE BIJDRAGE VAN MUZIEKONDERWIJS AAN BURGERSCHAP**

Om de mogelijke bijdrage van het muziekonderwijs aan de burgerschapsopdracht goed in beeld te krijgen, is het allereerst van belang te kijken naar hoe het muziekonderwijs zich verhoudt tot andere vakken in het curriculum van de onderbouw havo/vwo.

#### **§ 3.2.1 DE UNIEKE POSITIE VAN MUZIEKONDERWIJS IN HET CURRICULUM**

Ten opzichte van de vakken die in beleidsnota's het vaakst in verband worden gebracht met de burgerschapsopdracht - maatschappijleer, geschiedenis, aardrijkskunde en de talen - onderscheidt het ideale muziekonderwijs zich door het sterke beroep dat wordt gedaan op de creativiteit en sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen in plaats van op hun cognitieve vaardigheden en kennis. In het muziekonderwijs zitten leerlingen immers niet in ‘schoolbankjes’ te luisteren naar een docent die hun allerlei kennis bijbrengt, maar gaan ze met elkaar aan de slag om iets moois te creëren. Ook ten opzichte van de andere vakken binnen het leergebied *Kunst en Cultuur* - dans, drama, tekenen, handvaardigheid, foto, film en audiovisuele vorming - heeft het muziekonderwijs een unieke positie. Doordat muziek van alle kunstvormen het meest direct tot de *emoties* spreekt en het meest nadrukkelijk is verbonden aan de *identiteit* van jongeren, opent zich in het muziekonderwijs mogelijk een grote wereld van betekenis en betrokkenheid op elkaar. Daarbij lijkt de *maatschappelijke* betekenis van muziek ten opzichte van de andere kunstvormen groot, en wellicht zelfs, het grootst te zijn. Ten slotte dient opgemerkt dat het muziekonderwijs, in tegenstelling tot de kunstvakken tekenen, handvaardigheid, foto en audiovisuele vorming, sterk in het teken staat van *samenwerken*. Een unieke plek dus.

### § 3.2.2 HOE HET MUZIEKONDERWIJS BIJDRAAGT AAN DE BURGERSCHAPSOPDRACHT

De vraag is nu op welke wijze het ideale muziekonderwijs in meer concrete zin bijdraagt aan de burgerschapsopdracht. Om tot een werkbaar conceptueel kader te komen, benader ik de burgerschapsopdracht vanuit haar drie richtinggevende oriëntaties en verken ik de bijdrage die het ideale muziekonderwijs aan deze oriëntaties kan leveren.

#### **Democratie**

De burgerschapsopdracht gaat in de kern om *democratische vorming* en legt de nadruk op het ontwikkelen van vaardigheden en houdingen om te komen tot een democratische *way of life*. Het ideale muziekonderwijs staat sterk in het teken van het gezamenlijk muziek *maken*, en lijkt zo een geschikte oefenplaats te zijn om aan deze democratische vorming te werken. Ik onderscheid in het gezamenlijk muziek maken drie vormen: het naspelen/nazingen van al bestaande composities, het zèlf maken van een compositie en het vrije improviseren. Alle drie hebben hun eigen bijdrage aan democratische vorming.

In het naspelen/nazingen van bestaande composities leren leerlingen zich te voegen naar bestaande structuren en conventies. Het leidt in burgerschapsbegrippen in sterke mate tot *aanpassingsgericht* burgerschap. Het voordeel hiervan is dat de muziek - in tegenstelling tot een eigen compositie of een improvisatie - al snel goed zal klinken, en dat zo de ervaring van het invoegen en aanpassen ook al snel gepaard kan gaan met ‘muzikale vreugde’. Een ander voordeel is, dat het - in het geval van samenzang - met de gehele klas tegelijkertijd gedaan kan worden. Dit kan leiden tot een versterkt gevoel van onderlinge verbondenheid. Het nadeel van het naspelen/nazingen van bestaande composities is echter dat er geen aanspraak wordt gemaakt op de creativiteit van de leerlingen en dat de kritisch-democratische vorming evenmin gestimuleerd lijkt te worden.

Dit is nadrukkelijk de winst van de tweede vorm, waarin leerlingen al samenspelend ook gericht werken aan een eigen compositie. Goed muziek maken met elkaar bestaat uit het vermogen om ruimte te geven en ruimte te nemen, vanuit een gevoel voor wat de muziek op dat moment ‘nodig’ heeft. Dit betekent dat leerlingen vooral ook leren luisteren naar elkaar *in* het geheel. Dit luisteren verwijst niet naar een *woordelijk* verstaan, maar naar hetgeen een ander *uitdrukt* en wat er in de muziek aan betekenis doorklinkt. Ook zullen er gezamenlijk beslissingen genomen moeten worden om tot oplossingen voor muzikale problemen te komen. Samen concreet bouwen aan iets moois: *democracy at work*.

De derde vorm, het vrije improviseren, heeft zijn eigen bijzondere bijdrage aan democratische vorming. In een vrije improvisatie leren leerlingen zich bewegen in een continu veranderende muzikale ruimte die zich begeeft tussen chaos en orde, tussen dissonante kakofonie en harmonie, tussen vrijheid en verantwoordelijkheid. In een vrije improvisatie hebben leerlingen geen grip op waar de muziek heen gaat: het schuurt, het wringt, er klinken valse noten en dissonanten en de uitkomst is volstrekt ongewis. Leerlingen leren in de improvisatie om te gaan met onzekerheden en ambivalenties en daarbinnen tóch te handelen, door risico te nemen, te experimenteren en zo het muzikale avontuur op te zoeken in afstemming met de anderen. Vrije improvisatie is het gezamenlijk betreden van een ruimte van mogelijkheden en daarin op zoek gaan naar de juiste energie, naar wat werkt, *in* het moment. Dit vergt grote flexibiliteit, durf en veel gevoel voor het geheel. Een vitale democratische samenleving vergt meer dan een geheel van regels, wetten en afspraken waaraan we moeten voldoen en het vergt ook meer dan het vermogen je daar kritisch toe te verhouden. Een werkelijk vitale democratische samenleving staat of valt bij het vermogen en de bereidheid om er samen iets moois van te maken, *in* het moment, met alle ambivalenties en dissonanten die daar bij horen. De kunst van het improviseren levert daar (in concrete en abstracte zin) haar bijdrage.

In het ideale muziekonderwijs komen alle drie de vormen van muziek maken aan bod waardoor er een rijke bijdrage wordt geleverd aan de democratische vorming van de leerlingen. De kritisch-democratische vorming van leerlingen staat of valt natuurlijk met de houding en pedagogisch-didactische aanpak van de leerkracht. Uitgangspunt van het ideale muziekonderwijs is dat *goede* muziek, de muziek is waar het in de verschillende leefwerelden goed voor is. Dit betekent dat zowel de persoonlijke betekenis van muziek van leerlingen, als de maatschappelijke betekenis van muziek tijdens de les onderwerp van gesprek en reflectie zijn. Dit brengt me bij de andere twee richtinggevende oriëntaties: participatie en identiteit.

## **Participatie**

Voor een vitale democratie is actieve participatie van haar burgers van belang. Participeren is sterk afhankelijk van motivatie: het *willen* participeren. Betrokkenheid bij aspecten van de omgeving of de samenleving en een daarop gebaseerd gevoel van verantwoordelijkheid, zijn daartoe een voorwaarde. Daarbij vereist participatie inzicht en vertrouwen in het eigen kunnen. Het ideale muziekonderwijs draagt ook hier aan bij. Te beginnen met het laatste.



Wanneer de muziekdocent in staat is om de leerlingen te voorzien van opdrachten die hen in een zodanige mate uitdagen, dat ze geprikkeld worden én zich competent genoeg voelen om de opdracht uit te voeren, dan kan dat leiden tot een *flow*-ervaring. Zo'n optimale ervaring, die zeer eigen is aan het samen muziek maken, leidt tot een vergroot gevoel van zelfvertrouwen. In het ideale muziekonderwijs wordt op het mogelijk maken van zulke ervaringen aangestuurd.

Ten aanzien van betrokkenheid en verantwoordelijkheid bij de omgeving en samenleving zal de ideale muziekdocent vanuit kritisch-democratische inspiratie met grote regelmaat aandacht schenken aan de maatschappelijke betekenis van muziek. Zo zal de docent vertellen en laten horen hoe muziek kan overbruggen en samenbrengen, hoe muziek kritiek kan leveren, hoe muziek bijdraagt aan sociale verandering en emancipatie van de sociaal gemarginaliseerden in de samenleving. De ideale muziekdocent gaat echter verder en verkent de mogelijkheden om met de muziek die in de les gemaakt wordt te 'participeren' buiten het klaslokaal. Denk daarbij aan het uitvoeren van de muziek in een theater, een buurthuis, op een andere school of in een bejaardenhuis. Zo leidt het muziekonderwijs niet alleen tot meer betrokkenheid op *elkaar*, maar ook op de *ander* buiten de vanzelfsprekende leefwereld van de leerlingen. Van *bonding* naar *bridging*, ofwel: van verbinden naar overbruggen.

## **Identiteit**

De derde oriëntatie is gericht op de identiteitsontwikkeling van de leerlingen. Jongeren groeien op in een continu veranderende, pluriforme samenleving waarin het vormen van een eigen identiteit met veel onzekerheid, tegenstrijdigheden en ambivalenties gepaard gaat. Het is aan jongeren om binnen dit geheel een eigen weg te vinden. Dit vergt het vermogen tot kritische (zelf-)reflectie en sociaal-communicatieve vaardigheden om daarover met elkaar in gesprek te gaan.

In het ideale muziekonderwijs wordt daar in concrete zin ruimte voor ingericht. Jongeren identificeren zich sterk met muziek. Met hun muziekvoorkeur laten ze zien wie ze zijn en waar ze bij horen. Ook dienen popartiesten voor jongeren vaak als rolmodel. Dat maakt muziek een bijzondere ingang om met jongeren in gesprek te gaan over hun identiteit. In het ideale muziekonderwijs ziet dat zich in concrete zin vertaald door de leerlingen de gelegenheid te geven om voor de klas hun lievelingsmuziek te laten horen en aan de groep te vertellen wat ze daar zo mooi, speciaal of *cool* aan vinden. Dit opent een wereld van betekenis en een goede basis voor leerlingen om met elkaar in gesprek over hun eigen identiteit, emoties, idealen, normen, waarden,

opvattingen, enzovoort. De ideale muziekdocent begeleidt dit proces door aan te sturen op respect voor elkaar en kritische reflectie.

Ook wordt in het ideale muziekonderwijs aandacht besteed aan de culturele identiteit die in muziek doorklinkt. De muziekdocent is zich bewust van het feit dat identiteitsvorming een sociaalconstructief proces is en verrijkt dit proces door de leerlingen ook kennis te laten maken met muziek die niet direct en vanzelfsprekend aansluit bij hun leefwerelden. Niet om ze om te vormen tot elitaire fijnproevers (lees: klassieke, Westerse muziek) maar om ze bloot te stellen aan de grote culturele pluriformiteit die in muziek en in de samenleving besloten ligt.

### § 3.3 MUZIEKONDERWIJS EN DE BURGERSCHAPSCOMPETENTIES

Een oriëntatie op de te vormen burgerschapscompetenties van leerlingen (zie § 1.3) leert me dat de bijdrage van het ideale muziekonderwijs groot is, maar ook nadrukkelijk haar beperkingen kent. Te beginnen met het laatste. Zelfs in haar meest ideale zin, ligt het niet voor de hand dat het muziekonderwijs op effectieve wijze een bijdrage levert aan de gestelde *kennis*competenties. Effectieve kennisontwikkeling onderscheidt zich immers daarin van het ontwikkelen van vaardigheden en houdingen, dat het zich het meest eenvoudig laat *toetsen*. Daarom lijkt het meer voor de hand te liggen om dit te zoeken in vakken als maatschappijleer en geschiedenis. Hoewel het ideale muziekonderwijs nadrukkelijk aandacht heeft voor culturele diversiteit in de samenleving, sociale ongelijkheid en de invloed van socialisatieprocessen bij het vormen van een eigen identiteit, staat dit niet in het teken van toetsbare kennisinhouden. Met haar sterke nadruk op het gezamenlijk *maken* van muziek en het met elkaar in gesprek gaan over de rijke persoonlijke en maatschappelijke betekenis van muziek, ligt de onderscheidende kracht van het ideale muziekonderwijs vooral in het ontwikkelen van *vaardigheden* en een kritisch-democratische *houding*. Zo leren leerlingen zich op eigen, kritische wijze uitdrukken (V1), zich inleven in de ander (V2), reflecteren op eigen waarden, opvattingen, gevoelens en gedrag (V4), omgaan met verschillen en zich flexibel opstellen in samenwerking (V5). Alleen voor het leren argumenteren in dialoog en debat (V3) lijkt het ideale muziekonderwijs niet de aangewezen plek te zijn.

Doordat muziek zo sterk verbonden is aan emoties en de identiteit van de leerlingen, de leerlingen met elkaar aan de slag gaan om iets moois te maken, èn doordat de muziekdocent de maatschappijkritische dimensie van muziek belicht, levert het ideale muziekonderwijs een grote bijdrage aan de mogelijkheid dat de leerlingen ook de gewenste burgerschapshoudingen

ontwikkelen. Ik noem het met klem de ‘mogelijkheid’, omdat houdingen als leeropbrengsten het minst eenvoudig te sturen en te toetsen zijn. Het is echter allerminst onwaarschijnlijk dat het ideale muziekonderwijs een goede bijdrage levert aan: een gevoel van verantwoordelijkheid voor, en betrokkenheid bij anderen en de samenleving (H1), een kritische houding van leerlingen ten aanzien van zijn/haar omgeving en zichzelf (H3), het ontwikkelen van een houding van gelijkwaardigheid en rechtvaardigheid (H4) en vreedzaamheid en oplossingsgerichtheid (H5). Ook een houding van respect voor verschillen in de pluriforme samenleving (H2) zal in het ideale muziekonderwijs kunnen worden gestimuleerd. Alleen het ontwikkelen van een houding van respect voor de wettelijke kaders in de samenleving (H2) lijkt voor het ideale muziekonderwijs wat ver gezocht.

### § 3.4 RICHTING DE PRAKTIJK

Op basis van al het bovenstaande, lijkt het muziekonderwijs zowaar een *ideale* plek te zijn om burgerschapshoudingen en -vaardigheden te ontwikkelen. Toch hoeft dat natuurlijk niet het geval te zijn. Ik heb het tot nu toe immers over het *ideale* muziekonderwijs, gericht op de bijdrage die het kan leveren aan de burgerschapsopdracht zoals die naar voren komt in beleidsnota's. Nu is het zo dat beleidsnota's in de regel een andere werkelijkheid vertegenwoordigen dan de werkelijkheid waarin de docent in het muziekonderwijs opereert. Onderwijs vindt immers plaats *in* het klaslokaal: een plek waar beleidstaal van de overheid in de regel als *muzak* wordt ervaren. Het is daarom van belang om na te gaan hoe muziekdocenten de relatie zèlf zien tussen hun onderwijspraktijk en burgerschapsvorming. Zijn zij bekend met de burgerschapsopdracht? Zo ja, hoe vertalen ze dat richting hun onderwijspraktijk? Zo nee: wat verstaan ze dan zèlf onder goed burgerschap en op welke wijze draagt hun onderwijs daar volgens hen aan bij?

Inzet in het tweede deel van mijn onderzoek is om mijn denkbeelden rondom het ideale muziekonderwijs en de burgerschapsopdracht op basis van hun praktijkervaringen, ideeën en opvattingen aan te vullen, te verdiepen, en waar nodig te corrigeren. Mijn onderzoek is daarmee beslist geen hypothesetoetsend onderzoek, maar een verkennend/exploratief onderzoek.

Hoofdvraag is: is het denkbaar en haalbaar om het muziekonderwijs die rol in burgerschapsvorming te laten innemen die ik ideaal vind?

# DE PRAKTIJK AAN HET WOORD

## INLEIDING

In dit hoofdstuk beschrijf ik de resultaten van de interviews die ik heb gehouden met een zevental muziekdocenten in de onderbouw van het havo/vwo. Antwoorden op de volgende vragen zullen worden geformuleerd:

- *Zijn muziekdocenten bekend met de burgerschapsopdracht? Zo ja: hoe vertalen ze dat richting hun onderwijspraktijk? Zo nee, hoe verhouden ze zich daartoe?*
- *Wat verstaan muziekdocenten zèlf onder goed burgerschap?*
- *Op welke wijze draagt hun muziekonderwijs daar volgens hen aan bij?*

De antwoorden op deze vragen krijgen mede vorm aan de hand van het conceptuele model dat in de vorige hoofdstukken vorm gekregen heeft. Dat betekent dat de drie typen burgerschap en de drie richtinggevende oriëntaties aan de empirische data verbonden zullen worden. Dit alles om uiteindelijk in hoofdstuk 5 in de vorm van conclusies mijn denkbeelden rond het ideale muziekonderwijs en de burgerschapsopdracht aan te vullen, te verdiepen en waar nodig te corrigeren. Allereerst werp ik licht op zowel mijn methodologische *aanpak* als de methodologische *kwaliteit* van mijn onderzoek.

## § 4.1 METHODOLOGISCHE AANPAK EN METHODOLOGISCHE KWALITEIT

### METHODOLOGISCHE AANPAK

Aangezien er tot op heden nog geen onderzoek is gedaan naar de relatie tussen het muziekonderwijs in de onderbouw van het havo/vwo en de burgerschapsopdracht, heb ik gekozen voor een **exploratief kwalitatief onderzoek**. Met weinig voorkennis verken ik immers een nagenoeg onontgonnen terrein. In kwalitatief onderzoek zijn er vele manieren om aan kwalitatieve data te komen. De drie dominante kwalitatieve verzamelingmethoden zijn het open interview, participerende observatie en documentverzameling (Maso & Smaling, 2004). *Documentverzameling* is in het eerste deel van dit onderzoek aan bod gekomen. De empirische data in dit hoofdstuk zijn voortgekomen uit de *open interviews* die ik gehouden heb met muziekdocenten. Ik heb

*participerende observatie* als aanvulling op de interviews wel overwogen, maar ik heb besloten daar, omwille van de beperkte tijd die voor mijn onderzoek gegeven is, van af te zien.

De **open interviews** die ik heb gehouden kregen vorm aan de hand van het zogenaamde *boommodel* van Rubin en Rubin (Evers, 2007). Er waren immers rond het centrale thema muziekonderwijs en burgerschap ('de stam') een beperkt aantal vragen waar ik specifiek antwoord op wilde hebben. Ook waren er enkele *thema's* waar ik in het bijzonder benieuwd naar was (zie bijlage 1). Ik heb echter zo veel mogelijk het verhaal van de respondent zèlf verkend door *door* te vragen op hetgeen de respondent me vertelde. Veel van mijn vragen en thema's kwamen zo in willekeurige volgorde, maar wel als vanzelf, aan de orde. Wanneer een vraag of thema toch niet aan bod gekomen bleek te zijn, heb ik daar aan het eind van het interview nog specifiek naar gevraagd. Ik heb daarbij gebruik gemaakt van een *conversatiehulp* (Evers, 2007) in de vorm van een *topiclist* met enkele gerichte vragen en te behandelen thema's (zie bijlage 1). Deze heb ik zo beknopt mogelijk gehouden teneinde een goede balans te vinden tussen de noodzakelijke structuur en de vrijheid om interessante opdoemende thema's te exploreren.

Met betrekking tot de **benadering en selectie van de respondenten** het volgende: ik heb geen muziekdocenten kunnen vinden die de burgerschapsopdracht expliciet vertaald hebben naar hun onderwijspraktijk. Ik vermoed ook dat die (nog) niet bestaan. Ik heb daarom een oproep op *Facebook* geplaatst met de vraag wie er muziekdocenten kent die mee zouden willen werken aan een interview in het kader van mijn master-onderzoek naar de relatie tussen muziekonderwijs en burgerschap. Uit de vele reacties die daarop volgden heb ik een selectie van zeven respondenten gemaakt. Binnen deze selectie heb ik gestreefd naar de nodige diversiteit om de mogelijke rijkheid van mijn kwalitatieve data te vergroten. Zo varieerden mijn respondenten sterk in leeftijd (van twintigers tot vijftigers), waren het zowel mannen (3) als vrouwen (4) en waren ze werkzaam op zowel confessionele (2) als openbare scholen (5) in kleinere plaatsen (3) en in grotere steden (4) (zie bijlage 2).

De **registratie en verwerking van de data** heb ik als volgt aangepakt: alle interviews heb ik opgenomen met een *voice-recorder* en naderhand verbatim getranscribeerd. Voor de verwerking van de data heb ik niet gekozen voor een analyseprogramma als Atlas-ti. Aangezien ik niet met strak geformuleerde hypothesen heb gewerkt, leek me dat ook niet nodig. Ik heb de getranscribeerde interviews handmatig (in de zijlijn) gecodeerd aan de hand van de thema's die zowel in de interviews als in mijn conceptuele model naar voren zijn gekomen. De data heb ik per thema geclusterd en weer in nieuwe documenten ondergebracht. Ook heb ik de interviews nog een

paar keer nauwkeurig doorgelezen om me nog eens goed te verplaatsen in de respondenten. Waar gaat het de respondent nu om? Waar ligt het accent? Soms betekende dat niet alleen door de oogharen kijken, maar ook nog eens door de *oorharen* luisteren. Dan luisterde ik de opnames nog eens terug om te horen *hoe* iemand iets heeft gezegd. Immers: *C'est le ton qui fait la musique!*

## METHODOLOGISCHE KWALITEIT

Een reflectie op de methodologische kwaliteit brengt me bij de *validiteit* en *betrouwbaarheid* van mijn onderzoek. De *interne validiteit* in kwalitatief onderzoek betreft vooral de deugdelijkheid van de argumenten en de redeneringen (Maso en Smaling, 2004). Ofwel: onderzoek ik ook wat ik zeg dat ik onderzoek? In dit kader is het van belang te benadrukken dat mijn bevindingen uit de onderwijspraktijk de *meningen* en *ervaringen* van muziekdocenten betreffen. Ik heb er voor gekozen niet aan participerende observatie te doen, dus ik kan geen uitspraken doen over hun daadwerkelijke *handelen* in de praktijk. In mijn formuleringen en conclusies houd ik hier rekening mee. De *externe* validiteit betreft de generaliseerbaarheid van de onderzoeksconclusies. Ik heb slechts zeven respondenten geïnterviewd en dat is te weinig om generaliserende uitspraken te doen over bijvoorbeeld 'de stand van het huidige muziekonderwijs'. Dit is ook niet mijn doel. Ik wil met dit onderzoek immers enkel mijn denkbeelden over de rol die het muziekonderwijs in onderbouw havo/vwo in de burgerschapsopdracht kan spelen met inzichten uit de praktijk laten resoneren, teneinde tot een wat realistischer idee te komen van de mogelijke bijdrage van dat muziekonderwijs aan de burgerschapsopdracht. Externe validiteit behoort in kwalitatief onderzoek dan ook '(...) *niet per definitie tot het objectiviteitstreven*' (Ibid, p.73).

De *interne betrouwbaarheid* van mijn onderzoek heb ik bevorderd door de interviews op te nemen en verbatim te transcriberen. Daardoor kan mijn onvermijdelijke selectieve luisteren worden gecorrigeerd en de objectiviteit van mijn onderzoeksgegevens door naluisteren en nalezen worden bevorderd. Ook mijn uitvoerige training in - en ervaring met - het houden van open interviews zullen aan de betrouwbaarheid van mijn onderzoek hebben bijgedragen. De *externe* betrouwbaarheid van kwalitatief onderzoek betreft altijd een *virtuele* herhaalbaarheid door andere onderzoekers (Ibid.). Iedere kwalitatief onderzoeker is immers zijn eigen instrument en kan zich niet verschuilen achter een gestandaardiseerde vragenlijst. Verschillende instrumenten, verschillend gestemd, zullen altijd leiden tot verschillende onderzoeksresultaten. De virtuele herhaalbaarheid van mijn onderzoek heb ik vergroot door mijn argumentaties en motivaties zo helder mogelijk weer te

geven, door te verwijzen naar de door mij bestudeerde literatuur, door mijn methodologische aanpak te beschrijven en door mijn *topiclist* in de bijlagen op te nemen.

## § 4.2 BEKENDHEID MET/ HOUDING TOT DE BURGERSCHAPSOPDRACHT

Ik ben ieder interview begonnen met een korte inleiding, waarin ik - zoals dat hoort - vertelde over de vertrouwelijkheid, de opzet en de duur van het interview. Ook vertelde ik over de aanleiding van mijn onderzoek, waarin ook een grove schets van de aanleiding en de inzet van de door de overheid gestelde burgerschapsopdracht ter sprake kwam. Het is me opgevallen dat de burgerschapsopdracht inhoudelijk nauwelijks bekendheid geniet onder mijn respondenten. Van een planmatige vertaling van de burgerschapsopdracht naar de onderwijspraktijk is dan ook geen sprake. Van alle respondenten is er één die aangeeft dat de burgerschapsopdracht wel ter sprake is gekomen in teamoverleg. Uit dit overleg is naar voren gekomen dat het voor de docenten op die school een flinke puzzel is. Wat moeten we verstaan onder burgerschap en hoe maken we dat concreet in de les? Het blijkt erg onduidelijk te zijn en er zijn weinig concrete handvatten, hetgeen trouwens in overeenstemming is met mijn constatering hierover in hoofdstuk 1. Dit betekent echter allerminst dat de burgerschapsvorming van leerlingen door mijn respondenten onbelangrijk wordt gevonden. Allen geven aan dat dit wel degelijk van belang is, maar dat dit als vanzelf gebeurt in het onderwijs. Het wordt gezien als de vanzelfsprekende opvoedende taak van het onderwijs en ontvouwt zich goeddeels rond de vraag: hoe ga je op een juiste manier met elkaar om? *'Je kan er als school niet niks aan doen, volgens mij.'* (Respondent 2: R2)

De vraag is daarom interessant hoe mijn respondenten zich verhouden tot de gestelde burgerschapsopdracht. Is zoiets wel nodig en wenselijk? Ik had in dit kader verwacht nogal wat scepsis en terughoudendheid aan te treffen bij mijn respondenten vanwege 'de zoveelste' opdracht die aan het onderwijs wordt gesteld door de beleidsmakers. Dit bleek alleszins mee te vallen. Van de zeven respondenten waren er maar twee die sceptisch reageerden:

Respondent 3: *'Al die voorwaarden en richtlijnen wat allemaal maar moet...dat wordt allemaal bedacht door mensen die niet zelf in het onderwijs lesgeven. Die denken, o, dat kunnen die docenten ook wel doen! Daar wordt wat makkelijk over gedacht. En die beschrijving die je gaf, dat is zo veel bla blabla.'*

Respondent 4: *‘Nou, gelukkig word ik daar niet mee lastiggevallen, nee. (...). Ik zeg niet dat de school daar geen bijdrage aan zou moeten leveren. Wat mij verbaast is dat ik het idee heb dat dat al lang gebeurt. Dus dat wij daar helemaal geen opdracht voor hoeven hebben. En bij mij gaan bij opdrachten, zeker als ze van de overheid komen, toch automatisch wat nekhaartjes overeind staan.’*

Ik benadruk dat ik met deze twee citaten het afwijkende geluid (ofwel: de scepsis) een stem geef. De andere vijf respondenten staan dus niet afwijzend tegenover de burgerschapsopdracht, hoewel het voor hen niet duidelijk is wat er precies mee beoogd wordt.

### **§ 4.3 ‘GOED BURGERSCHAP’**

Vanuit de wetenschap dat de burgerschapsopdracht bij mijn respondenten nagenoeg onbekend is, maar dat burgerschapsvorming als zodanig door hen wel degelijk als vanzelfsprekende taak van het onderwijs wordt gezien, is de vraag natuurlijk relevant wat de verschillende respondenten dan zèlf onder ‘goed burgerschap’ verstaan en op welke wijze hun muziekonderwijs daar volgens hen aan bijdraagt. In deze paragraaf werp ik licht op het eerste deel van deze vraag. De volgende paragraaf gaat uitvoerig in op het tweede deel van de vraag.

Allereerst merk ik op dat de vraag naar de betekenis van goed burgerschap voor alle respondenten geen eenvoudige is gebleken. Vaak werd een eerste verkennende, voorzichtige definitie gaandeweg het interview gevolgd door vele nuances en aanvullingen. Vanwege de rijkheid van de antwoorden kan ik ze niet allemaal in hun volle nuance aan bod laten komen. Ik volsta dan ook met een analyse van de mate van, en de wijze waarop de drie typen burgerschap (zoals die in hoofdstuk 1 besproken werden) in de antwoorden naar voren zijn gekomen. Hoewel de muziekdocenten zèlf geen onderscheid hebben gemaakt tussen de drie typen burgerschap, maak ik deze koppeling in het kader van mijn analyse dus wel. Het blijkt dat zowel het aanpassingsgerichte en het individualistische, als het kritisch-democratische burgerschap in de antwoorden van mijn respondenten terug te vinden zijn. Bij de meeste respondenten is er ook *binnen* hun idee van goed burgerschap sprake van een combinatie van alle drie de typen.

#### **Individualistisch burgerschap**

Al mijn respondenten verbinden goed burgerschap nadrukkelijk aan de *sociale* ontwikkeling van leerlingen. Het individualistisch burgerschap in haar strikte betekenis zie ik in mijn interviews dan



ook *niet* terug. Wanneer we de inzet van individualistisch burgerschap in haar ruime betekenis zien - als het bevorderen van vrijheid, zelfontplooiing en persoonlijke autonomie door het ontwikkelen van ‘redelijke’ vermogens – daarentegen wèl. En in ruime mate. Zo spreken vijf van de zeven respondenten in het kader van goed burgerschap over het belang van het vermogen tot argumenteren en het ontvangen en geven van kritiek. Van alle respondenten zijn er twee (R3 en R4) wiens burgerschapsvisie ik kan typeren als in flinke mate individualistisch van karakter, doch wel in haar ruime betekenis. Bij respondent 3 staat burgerschap sterk in het teken van het bevorderen van persoonlijke vrijheid, door mensen buiten de hokjes te leren denken zodat ze zien wat er in de wereld mogelijk is. Respondent 4 benadrukt met regelmaat dat juist de individuele ontwikkeling van belang is en dat mensen elkaar de ruimte moeten geven om te zijn wie ze zijn.

### **Aanpassingsgericht burgerschap**

Op één na, zien alle respondenten de bereidheid en het vermogen je aan te passen aan de bestaande orde als belangrijk onderdeel van goed burgerschap. Ofwel, je fatsoenlijk en respectvol te gedragen en je te houden aan normen en regels. Dit lijkt de meest vanzelfsprekende benadering van burgerschap te zijn. Twee van deze vijf (R1 en R6) leggen daar in hun burgerschapsvisie ook een sterke *nadruk* op. Hoewel de algehele persoonlijke ontwikkeling en het vormen van een maatschappijkritisch bewustzijn van belang zijn, komt burgerschap voor respondent 1 in de kern toch vooral neer op het *overdragen* van waarden en normen. Ook bij respondent 6 komen de andere twee burgerschapstypen wel degelijk terug, maar ligt de nadruk sterk op het behouden van tradities (*‘back to basics’*) en het leren gehoorzamen aan autoriteiten. Hoewel het bevorderen van ‘fatsoenlijk’ gedrag voor respondent 2 wel degelijk bij burgerschapsvorming hoort, benadrukt zij dat dit niet bereikt wordt door waardeoverdracht. Zij waakt voor ‘moraliseren’ en onderstreept het belang van het *stimuleren* van waarden door dialoog en door zelf het goede voorbeeld te stellen. De enige bij wie aanpassingsgerichtheid helemaal *geen*, of op zijn minst een bijzonder marginale rol lijkt te spelen is respondent 3. Hoewel ik het haar niet expliciet heb gevraagd, komt het in het interview in ieder geval niet ter sprake.

### **Kritisch-democratisch burgerschap**

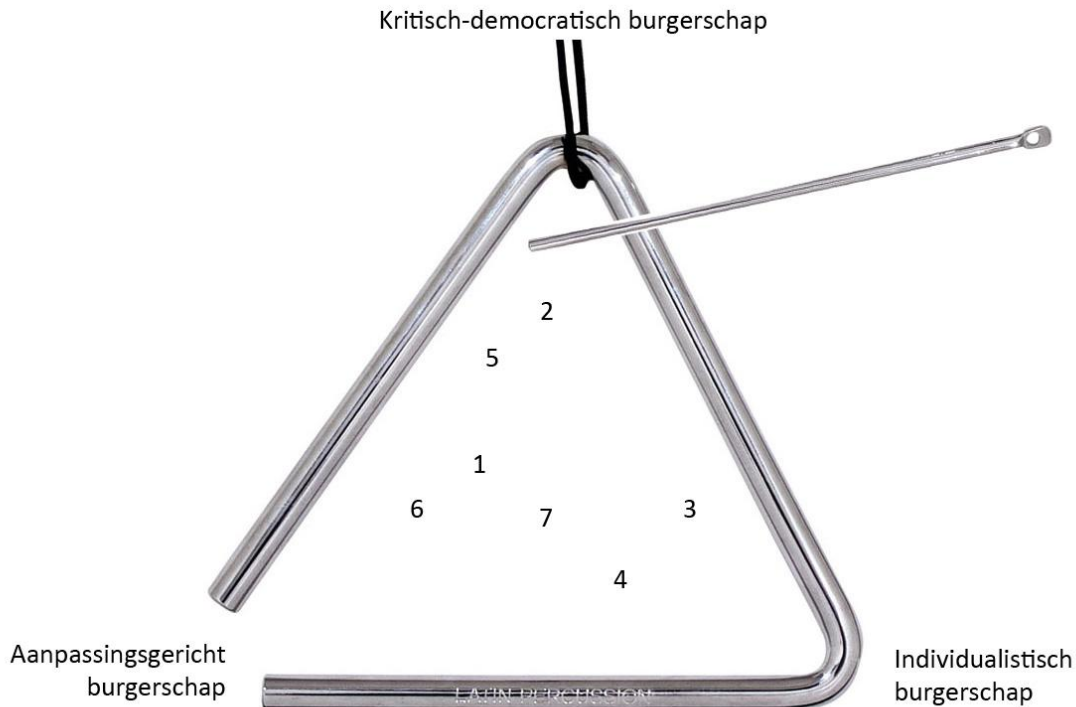
Wanneer ik het kritisch-democratisch burgerschap in haar ruime betekenis opvat, zie ik dit type burgerschap bij alle respondenten terug. Burgerschap gaat voor mijn respondenten immers niet enkel om aanpassing aan de bestaande orde en vraagt ook nadrukkelijk meer dan enkel het najagen

van het eigenbelang. Goed burgerschap staat bij hen op verschillende wijzen, doch in algemene zin in het teken van betrokkenheid op elkaar, verantwoordelijkheid, de bereidheid om ook daadwerkelijk een *bijdrage* te leveren aan het welzijn van anderen en het bevorderen van zowel een goede leefomgeving als een gezonde, democratische samenleving.

Kritisch-democratisch burgerschap in haar striktere betekenis - het type burgerschap dat naar mijn mening het meest nadrukkelijk gestimuleerd zou moeten worden - vraagt echter ook om een kritische houding ten aanzien van praktijken van uitsluiting in de samenleving en een gerichtheid op (politieke) actie voor sociale rechtvaardigheid. Een nadruk op het belang van zulke kritische maatschappelijke betrokkenheid trof ik in de interviews aan bij respondent 2 en 5, in *enige* mate bij respondent 1 en 6 en in het geheel niet bij respondenten 3, 4 en 7. Zowel respondent 2 als 5 geven aan met enige regelmaat de tijd te nemen om in de les om aan de hand van de maatschappelijke betekenis van muziek met de klas in discussie te gaan over maatschappelijke thema's. Respondent 1 en 6 doen dit ook, doch in mindere mate en ze leggen daarbij sterker een nadruk op waardeoverdracht in plaats van waardestimulering.

Respondent 7 is wat moeilijker te plaatsen binnen de burgerschapstyperingen. Zij legt de nadruk sterk op de bereidheid er te zijn voor de anderen binnen je eigen sociale kring, dat je je talenten inzet om deze anderen te helpen. Als iedereen dat doet, en die kringen worden steeds groter, dan zou het een hele fijne maatschappij kunnen worden. Zo lijkt ze met een combinatie van individualistisch- en aanpassingsgericht burgerschap te raken aan de ruime betekenis van het kritisch-democratisch burgerschap. Maar aangezien ze geen blijk geeft van het belang van een kritisch maatschappelijk bewustzijn, lijkt de term 'kritisch'-democratisch niet van toepassing.

In mijn poging een analyse te maken, ben ik me bewust van het feit dat dat altijd vraagt om een zekere reductie, een abstrahering van de rijkheid en complexiteit van de werkelijkheid, die in de gehouden interviews besloten ligt. Niet alles is in hokjes te plaatsen. Gelukkig wèl in een triangel!



#### § 4.4 DE BIJDRAGE VAN HET MUZIEKONDERWIJS AAN GOED BURGERSCHAP

De vraag is nu op welke wijze muziekdocenten denken dat hun muziekonderwijs een bijdrage levert aan wat zij zelf verstaan onder goed burgerschap. Ik koppel de bevindingen uit de interviews aan de drie richtinggevende oriëntaties uit mijn theoretisch kader: democratie, participatie en identiteit.

Allereerst aandacht voor twee andere aspecten die in mijn theoretisch kader naar voren zijn gekomen: de veronderstelde curriculaire vrijheid van het muziekonderwijs in de onderbouw en de rol die de *esthetische benadering* van muziekonderwijs speelt.

##### Vrije ruimte

Een van mijn veronderstellingen voorafgaand aan de interviews was dat muziekdocenten in de onderbouw van havo/vwo veel vrijheid hebben om hun onderwijs naar eigen inzichten vorm te geven. Dit blijkt ook daadwerkelijk het geval te zijn. Van alle respondenten is er één die aangeeft aan een methode vast te zitten, daarbinnen wel zijn eigen keuzes te kunnen maken, maar daartoe beperkte ruimte te hebben. De overige muziekdocenten genieten inderdaad veel vrijheid. Wel is er onderlinge afstemming met collega's in de bovenbouw.

Respondent 6: *'Ik gebruik geen methode (...). Ik mag het zelf weten. Met de schoolleiding heb ik daar geen contact over. Wel met mijn collega. Daar deel ik mijn ervaringen mee, en zo pikken we van elkaar op wat leuk is en werkt. En zo sluit je een beetje op elkaar aan. (...).'*

### **De esthetische benadering**

De esthetische benadering van muziekonderwijs, zoals ik die in mijn theoretisch kader beschreef, heb ik in de interviews niet terug gezien. Twee respondenten spreken zich wel uit over het gebruik van klassieke muziek in de les. Respondent 1 vertelt af en toe wat klassiek te laten horen als onderdeel van het brede muzikale spectrum. Leerlingen moeten dit net als andere muziek enigszins leren begrijpen:

*'Als ik muziek opzet heeft het altijd reacties in de klas. Als ik klassiek opzet... Dan leg ik uit: het feit dat je hier niet van houdt, mag geen argument zijn dat je geen poging wilt doen om het te begrijpen! Alle muziek krijgt een extra laag als je het probeert te begrijpen.'*

Respondent 5 brengt klassieke muziek heel laagdrempelig en zet het vooral in om de verbeelding van leerlingen te stimuleren:

*'Ik probeer klassieke muziek altijd een beetje te presenteren als filmmuziek, van bedenk eens even wat voor beelden je hierbij zou zien. Ik bedoel, Lord of the Rings-muziek, dat is eigenlijk ook gewoon orkestmuziek. Daarom laat ik ze altijd een beetje fantaseren bij dat soort dingen. Dan zien ze ineens van alles erbij... '*

Geen van mijn respondenten geeft echter aan dat het nauwkeurig beluisteren en bestuderen van klassieke muziek en haar binnenmuzikale betekenis, zoals dat in de esthetische benadering van muziekonderwijs centraal staat, een substantieel onderdeel van hun muziekonderwijs is.

In de volgende paragrafen werk ik nu, in lijn met de praxiologische benadering, de bijdrage van het muziekonderwijs aan de burgerschapsvorming, zoals de geïnterviewden dat zien verder uit. Ik doe dit aan de hand van de drie richtinggevende oriëntaties van de burgerschapsopdracht.

#### § 4.4.1 DEMOCRATIE

Met betrekking tot de democratische vorming van leerlingen heb ik in mijn schets van het ideale muziekonderwijs het belang onderstreep van het gezamenlijk muziek maken (zie hoofdstuk 3). Ik heb daarin onderscheid gemaakt tussen drie vormen met ieder haar eigen bijdrage aan democratische vorming. Het *naspelen* van het bestaande leidt vooral tot een gevoel van verbondenheid. Het *componeren* heeft zijn bijdrage door het beroep dat wordt gedaan op de creativiteit, het luisteren naar elkaar en het samenwerken. Bij het *improviseren*, ten slotte, leren leerlingen met name zich te verhouden tot de dynamiek van chaos en orde, onzekerheden en ambivalenties in een geheel waar ze geen grip op hebben, maar waar ze wel in moeten handelen met als doel samen iets moois te maken met alle dissonanten die daar bij horen.

Uit de interviews komt naar voren dat alle muziekdocenten in hun les nadrukkelijk ruimte inrichten voor het gezamenlijk muziek maken. Het betreft dan echter vooral het naspelen van bestaande composities en, in iets mindere mate, het gezamenlijk componeren. Het vrije improviseren speelt in de lessen van mijn respondenten maar een zeer marginale rol en komt meer impliciet aan bod als onderdeel van het creatieproces (het componeren). Improviseren, zo geven alle respondenten aan, is namelijk spannend en over het algemeen ook *te* spannend. Leerlingen in de onderbouw weten zich in de regel geen raad met die openheid en onbepaaldheid en zijn meer gebaat bij heldere opdrachten. Alleen respondenten 1 en 4 geven aan dat ze in de onderbouw daadwerkelijk aandacht besteden aan improvisatie. Respondent 1 ziet hierbij als leeropbrengst vooral het ontwikkelen van het associërend vermogen van leerlingen, het naar elkaar leren luisteren en het scherp te zijn op de non-verbale aspecten van communicatie. Van alle respondenten vind ik alleen bij respondent 4 enige evidentie voor mijn ideeën over de bijdrage die de kunst van het improviseren kan leveren aan democratische vorming:

*‘(...) en improviseren vinden heel veel leerlingen doodeng! En daarover ga ik met leerlingen in gesprek, waar dat vandaan komt. Dat heeft dan heel vaak met prestatiedrang te maken. Het is ongrijpbaar, ze hebben er geen controle over.’*

Op één na geven alle respondenten expliciet aan dat vooral het *samenwerken* in muziek maken een grote bijdrage levert aan burgerschapsvorming. Elkaar de ruimte geven, samen beslissingen maken, elkaars goede en zwakke punten leren accepteren en elkaar helpen zijn daarbij de factoren die het meest genoemd worden. Voorts noemen alle respondenten het leren *luisteren* naar elkaar als een

bijzondere bijdrage van het muziekonderwijs. Dat het samen muziek maken verbondenheid en een gevoel van saamhorigheid bevordert, hoor ik bij drie respondenten terug .

Met betrekking tot het maken van muziek zijn er twee belangrijke aspecten waar ik in mijn verkenning niet bij heb stilgestaan, maar die volgens mijn respondenten sterk bijdragen aan burgerschapsvorming. Het eerste is het feit dat muziek maken, en vooral het zingen, voor leerlingen in de onderbouw heel spannend is en dat het gezamenlijk bijdragen aan een veilige sfeer daarom erg belangrijk is. Leerlingen leren respect voor elkaar te hebben en zelf ook verantwoordelijkheid te dragen voor die veilige sfeer. Daarbij geven zes respondenten aan dat de leerlingen ook feedback moeten geven op elkaars optredens. Hierbij zijn een respectvolle omgang, het goed kunnen argumenteren en het vermogen tot het op constructieve wijze geven en ontvangen van kritiek in het kader van democratische vorming belangrijke leeropbrengsten.

#### § 4.4.2 PARTICIPATIE

In het kader van de tweede richtinggevende oriëntatie van de burgerschapsopdracht heb ik gekeken naar de wijze waarop, en de mate waarin, muziekdocenten aangeven de *bereidheid* en het *vermogen* tot maatschappelijke en politieke participatie van hun leerlingen te bevorderen.

Voor de bereidheid tot participatie is betrokkenheid bij - en verantwoordelijkheid voor - de directe leefomgeving en de samenleving een voorwaarde. In mijn schets van het ideale muziekonderwijs gaat er met grote regelmaat aandacht uit naar de maatschappelijke betekenis van muziek. Zoals ik in paragraaf § 4.3 aangaf, besteden vier van de zeven respondenten hier in hun onderwijs expliciet aandacht aan. Zij proberen daarmee het maatschappelijke en politieke bewustzijn van hun leerlingen te vergroten. Zo vertelt respondent 5:

*‘(... ) laatst had er een meisje van Pink dat liedje, Dear Mister President, laten horen. En dan heb je ineens een discussie van een half uur over wat er allemaal in Iran, Irak en weet ik veel wat, Afghanistan is gebeurd en wat Bush daar wel of niet aan gedaan kon hebben.’*

Ook laat zij zelf muziek horen (haar ‘favo-liedjes’) waarin politieke en maatschappelijke thema’s aan de orde komen:

*‘En de ene keer pak ik een leuk liedje van de Beach Boys of van de Beatles en de andere keer pak ik wat zwaars als Strange Fruits van Billie Holiday waar ze over de hele*

*rassenkwestie zingt, of Sunday Bloody Sunday, waarin de Ierse kwestie ter sprake komt.  
De Bom heb ik er ook vaak tussen zitten van Doe Maar.'*

Naast een maatschappelijk bewust, betrokken en verantwoordelijke houding gaat het bij participatie ook om het *vermogen* mee te doen in de samenleving. Het muziekonderwijs van mijn respondenten staat sterk in het teken van het samen muziek maken. Dit creatieve samenwerken bevordert de algemene sociale ontwikkeling van de leerlingen. Veel respondenten benadrukken daarbij dat het er in hun muziekonderwijs niet zozeer om gaat of leerlingen het goed of fout doen, maar vooral *dat* ze het doen. '*Muziek is durven!*', is de eerste vuistregel van respondent 6. Muziek maken is spannend en het presenteren ervan al helemaal. '*Want je overwint echt wel wat als je daar zo staat!*' benadrukt respondent 4. Muziekonderwijs draagt zo bij aan het vertrouwen in het eigen kunnen en het vermogen jezelf te presenteren. Het muziekonderwijs van mijn respondenten draagt ook bij aan de *empowerment* van leerlingen. Respondent 1: '*Muziek is zo 'n vak waarin leerlingen die niet zo opvallen, in één keer kunnen laten horen wat ze wèl goed kunnen!*' Respondent 2 sluit hier bij aan en geeft een aantal voorbeelden. Ik citeer er één:

*'Een meisje kwam van een andere school, was daar mislukt, kon niks, kwam bij mij in 2 vwo. Ze kreeg een zangopdracht, ging zingen en de hele klas viel stil. Die had een stem! Fantastisch! (...) Ze veranderde van een grijs, angstig muisje in een ster op het podium, die de hele zaal bespeelt!'*

Met betrekking tot het bevorderen van het vertrouwen in eigen kunnen, heb ik in mijn schets van het ideale muziekonderwijs het aansturen op het mogelijk maken van *flow*-ervaringen benadrukt. In mijn interviews heeft dit idee geen weerklank gevonden. Alleen respondent 7 refereert expliciet aan een *flow*-ervaring. Zij stelt dat het saamhorigheid bevordert en leidt tot muzikale vreugde, maar verbindt het niet aan het bevorderen van het vertrouwen in eigen kunnen.

Aandacht voor het daadwerkelijk *meedoen* in de samenleving verwijst natuurlijk ook naar participatie buiten het klaslokaal. In het muziekonderwijs van mijn respondenten lijkt dit met name neer te komen op het stimuleren van *culturele* participatie. Zo geeft respondent 6 aan dat zijn leerlingen verplicht een concert moeten bezoeken en daar verslag van moeten doen. Respondent 3 stimuleert haar leerlingen tot het houden van muzikale *flashmobs*, ofwel: spontane optredens in het publieke domein en op school. Respondent 2 onderstreept in dit kader de mogelijkheden van buitenschoolse activiteiten en dan met name de *musical*. Zij ziet de musical als een uitgelezen plek

om de burgerschapsvorming van leerlingen te versterken, juist doordat ze *buiten* lesverband met elkaar en met docenten samenwerken aan iets moois. Leerlingen leren samenwerken, organiseren en conflicten oplossen om uiteindelijk tot een productie te komen die ze presenteren aan een publiek dat ook van buiten de school komt.

Vanwege de overtuiging en het enthousiasme waarmee respondent 2 de musical als wenkend perspectief tot burgerschapsvorming presenteerde, beschouw ik dit als een belangrijke aanvulling op mijn denkbeelden vooraf.

#### § 4.4.3 IDENTITEIT

De derde richtinggevende oriëntatie is identiteit en onderstreept het belang van aandacht voor de identiteitsontwikkeling van de leerlingen. Als vanzelfsprekend vindt identiteitsontwikkeling plaats in de sociale dynamiek van een klaslokaal. De vraag is dan ook niet òf het gebeurt, maar of er in de lessen van mijn respondenten ook specifiek aandacht is voor *reflectie* op de persoonlijke en culturele identiteit van de leerlingen. Welnu: van reflectie op de culturele identiteit van jongeren is sprake bij de vier respondenten die de maatschappelijke betekenis van muziek in hun onderwijs een plek geven (zie § 4.3).

De persoonlijke betekenis van muziek speelt in het onderwijs van al mijn respondenten een rol. De wijze waarop, de mate waarin, en vooral de mate waarin reflectie daarop wordt gestimuleerd varieert sterk. Alleen respondenten 1 en 2 spreken nadrukkelijk over het belang van de *identificatie* van jongeren met muziek en popartiesten. Respondent 1 verwoordt het als volgt:

*‘Muziek is belangrijk voor burgerschap vanwege de identificatie met muziek. (...) Mensen identificeren zich niet met de stelling van Pythagoras. Als je dat begrijpt, begrijp je nog niet je klasgenootje. Mensen identificeren zich wel met heavy metal en als je dat begrijpt, begrijp je je klasgenootje. Dat vind ik echt iets unieks aan muziek. Dat je iemand die je raar vindt, via een omweg wel leert begrijpen. Dat is winst.’*

In mijn schets van het ideale muziekonderwijs gaf ik aan goede mogelijkheden te zien om de reflectie op de identiteit van jongeren te versterken door ze hun eigen lievelingsmuziek voor de klas te laten horen en ze te laten vertellen wat het voor hun betekent, om vervolgens op basis daarvan met elkaar in gesprek te gaan. Vier respondenten geven aan hier in hun onderwijs inderdaad ruimte voor in te richten, waarbij dient opgemerkt dat dit bij respondent 2, 6 en 7 op meer incidentele wijze gebeurt, en bij respondent 5 op structurele wijze. Bij haar brengt er elke les een leerling een lied



mee en houdt daar een presentatie over. In de gesprekken met respondenten 1 en 3 is deze ‘werkvorm’ niet aan de orde gekomen. In mijn gesprek met respondent 4 wel. Hij geeft echter aan hier geen tijd voor te hebben in zijn les en vindt bovendien dat het vooral *hun* muziek is, en dat je daar als volwassene van af moet blijven.

Respondent 6 en 7 benadrukken dat het maken van muziek, en dan vooral het zingen, impliciet bijdraagt aan identiteitsontwikkeling, doordat leerlingen zichzelf tonen, zichzelf leren uiten. Respondent 7: *‘Je stem is natuurlijk best spannend, omdat dat helemaal jezelf is. (...) Doordat ze door muziek leren zichzelf te presenteren, leren ze zichzelf kennen, denk ik.’*

## **EPILOOG**

Tot zover ‘de praktijk aan het woord’. Alles overziende heeft het heel wat opgeleverd waar ik van heb geleerd. Ik was op zoek naar aanvulling, verdieping en correctie op mijn denkbelden over het ideale muziekonderwijs. En die kreeg ik overvloedig, ondanks de beperking van slechts zeven interviews. In hoofdstuk 5 zet ik de oogst in grote lijnen op een rij in termen van conclusies en aanbevelingen.



# CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

## INLEIDING

Dit onderzoek ben ik begonnen met een vermoeden; een vermoeden dat het muziekonderwijs wel eens een zeer goede bijdrage zou kunnen leveren aan de burgerschapsvorming van leerlingen. Wat begon als een vermoeden, heb ik na bestudering van beleidsnota's, wetenschappelijke literatuur en mijn eigen ervaringen uitgewerkt tot een conceptueel model in hoofdstuk 3. Dit conceptuele model - het 'ideale' muziekonderwijs - heb ik vervolgens in hoofdstuk 4 laten resoneren met inzichten en ervaringen uit de onderwijspraktijk om tot een meer realistisch beeld te komen van de mogelijke bijdrage van het muziekonderwijs aan de burgerschapsopdracht, zoals die door de overheid aan het onderwijs is gesteld.

In de inleiding van dit onderzoek heb ik een hoofdvraag en een aantal deelvragen geformuleerd. De deelvragen zijn in de vorige hoofdstukken beantwoord. Nu rest mij nog het formuleren van een antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek. Voordat ik me richt op de beantwoording van deze vraag, zal ik eerst mijn ideeën over het ideale muziekonderwijs aanvullen, corrigeren en verdiepen aan de hand van de kennis en inzichten die ik in het vorige hoofdstuk heb opgedaan. Ik besluit dit onderzoek met enkele aanbevelingen voor verder onderzoek.

## § 5.1 AANVULLINGEN, CORRECTIES EN VERDIEPING

De interviews die ik heb gehouden met muziekdocenten hebben een aantal inzichten opgeleverd die mijn denkbeelden rond de bijdrage van het muziekonderwijs aan de burgerschapsopdracht hebben aangescherpt.

Allereerst richt ik me op enkele **aanvullingen**. In mijn theoretische verkenning heb ik gesteld dat het ideale muziekonderwijs geen bijdrage aan de *kennis*competenties levert, maar wel een zeer grote bijdrage aan de burgerschapsvaardigheden en -houdingen. Dit beeld wordt sterk bevestigd door de kennis die ik heb opgedaan uit de interviews. Het muziekonderwijs van mijn respondenten staat sterk in het teken van het *samen* muziek maken en heeft - hoewel in verschillende mate - aandacht voor de persoonlijke en maatschappelijke betekenis van muziek. Ze levert daarmee een sterke bijdrage aan de burgerschapsvaardigheden en -houdingen, zoals ik die in § 3.3 heb geschetst. De enige *vaardigheid* waarvan ik had ingeschat dat de bijdrage van het

muziekonderwijs niet groot zou zijn, was het leren argumenteren in dialoog en debat (V3). Hoewel er geen debatten worden gevoerd in de lessen van mijn respondenten, ligt er in het onderwijs van de meesten van hen wel degelijk een grote nadruk op het leren *argumenteren* in dialoog.

Een tweede aanvulling op mijn in hoofdstuk 3 geformuleerde denkbeelden vind ik in het gegeven dat muziek maken, en vooral zingen, voor de meeste jongeren heel *spannend* is. In het muziekonderwijs van mijn respondenten moeten jongeren de door hen gemaakte muziek ook presenteren aan de klas. De meeste leerlingen begeven zich dan buiten hun *comfortzone* en zijn daarom kwetsbaar. Heldere afspraken over veiligheid en respect voor elkaar zijn daarom van belang. Jongeren leren zo zorg te dragen voor een veilige omgeving en respectvolle omgang met elkaar, waarin het mogelijk is zich kwetsbaar op te stellen. Veel van mijn respondenten geven aan dat de leerlingen, door tóch te doen wat ze eng vinden, echt wat op zichzelf overwinnen. Zo draagt het muziekonderwijs - omdat het vooral ook spannend is - een sterke bijdrage aan zowel het aanpassingsgerichte- als het individualistische burgerschap.

Een derde aanvulling zie ik in de bijdrage die het muziekonderwijs kan leveren aan de *empowerment* van leerlingen. Doordat in het muziekonderwijs een beroep wordt gedaan op andere talenten en vaardigheden dan de cognitieve vaardigheden in de meeste andere vakken, kunnen leerlingen die normaal niet zo opvallen ineens laten zien wat ze wèl goed kunnen. Het grijze muisje dat ineens verandert in een ster op het podium. Zo draagt het muziekonderwijs bij aan individualistisch burgerschap en vooral ook aan het vermogen tot *participatie*.

Ten aanzien van participatie, tot slot, heb ik geleerd dat een buitenschoolse activiteit als de *musical* wenkende perspectieven biedt.

Ook zijn er naar aanleiding van de interviews enkele **correcties** die ik wil maken op mijn eerder geformuleerde denkbeelden. De belangrijkste correctie betreft de rol die ik de vrije improvisatie heb toegedicht. Mijn respondenten geven bijna allemaal aan dat het vrije improviseren voor hun leerlingen te moeilijk en te spannend is. Waar ik dacht dat het vrije improviseren een goede oefening zou zijn in het leren handelen vanuit jezelf binnen een geheel van ambivalenties en onzekerheden, blijkt dit in de praktijk van de door mij geïnterviewde respondenten voor de leerlingen te hoog gegrepen te zijn. Muziek maken is al moeilijk en spannend genoeg, en leerlingen zijn gebaat bij meer duidelijkheid en veiligheid. Improviseren wordt wel als *onderdeel* gezien van het componeren. Om tot een zelfgemaakt muziekstuk te komen, moeten leerlingen immers experimenteren en fouten durven maken.

Ten aanzien van de bijdrage van het muziekonderwijs aan het vermogen en de bereidheid van leerlingen te participeren in de samenleving, heb ik benadrukt dat een muziekdocent moet aansturen op het mogelijk maken van *flow*-ervaringen van leerlingen, om zo het vertrouwen in het eigen handelen te vergroten. De correctie die ik hierop wil maken, is dat er niet zozeer sprake hoeft te zijn van een *flow*-ervaring, als wel dat de muziekdocent zorgt voor succesbelevingen van leerlingen door ze opdrachten te geven die ze uitdagen, maar die ook voor iedereen haalbaar zijn. Onder leerlingen is immers sprake van grote verschillen in muzikaal talent en ervaring met muziek. Teneinde bij te dragen aan het vertrouwen van leerlingen in het eigen kunnen, is het van belang dat docenten daar in hun beoordeling rekening mee houden. Ofwel: net zoals dat het geval is in de burgerschapsopdracht, dient in het muziekonderwijs in de onderbouw de nadruk te liggen op een inspanningsverplichting in plaats van een resultaatverplichting.

Een laatste correctie op mijn denken betreft de burgerschapscompetenties. Hoewel ik dat wel had verwacht, spreekt *géén* van mijn respondenten in de interviews in termen van competenties. Dit lijkt me dan ook voornamelijk beleidstaal te zijn, die zijn weg naar het muziekonderwijs van *mijn* respondenten in ieder geval niet heeft weten te vinden.

De interviews hebben mij ook inzichten opgeleverd die hebben geleid tot **verdieping** van mijn denkbeelden. Zo heb ik geleerd dat geen van de respondenten afwijzend staat tegenover aandacht voor burgerschapsvorming van leerlingen als zodanig, maar dat een opdracht daartoe vanuit de overheid wel wrevel kan oproepen.

Ideeën over goed burgerschap liggen bij mijn respondenten sterk in lijn met wat ze zien als de vanzelfsprekende opvoedende taak van het onderwijs. Burgerschapsvorming gebeurt al, je kan er niet *niks* aan doen in je onderwijs. Het aanpassingsgerichte- en het individualistische burgerschap lijken in deze vanzelfsprekende vorming de boventoon te voeren. Hoewel er wel degelijk sprake is van aandacht voor de ontwikkeling van kritisch-democratisch burgerschap, lijkt daar voor het muziekonderwijs wel de uitdaging te liggen.

Met betrekking tot de drie richtinggevendende oriëntaties kan ik stellen dat het onderwijs van mijn respondenten het sterkst in het teken staat van het ontwikkelen van *democratische* houdingen en vaardigheden van hun leerlingen. Aandacht voor *participatie* is er wel degelijk, maar is meer gericht op het vermogen en de bereidheid mee te doen *binnen* het klaslokaal. Aandacht voor maatschappelijke participatie lijkt minder vanzelfsprekend te zijn. Dit laatste geldt ook voor de

identiteitsontwikkeling van leerlingen. Hoewel muziekonderwijs hiertoe wenkende perspectieven biedt, is het niet nadrukkelijk onderdeel van de onderwijspraktijk.

Een laatste inzicht dat heeft geleid tot een verdieping in mijn denken over de mogelijke bijdrage van het muziekonderwijs aan burgerschapsvorming, komt voort uit het feit dat vier van mijn respondenten in de interviews nadrukkelijk heeft aangegeven dat reflectie op de betekenis van ‘goed burgerschap’ en de bijdrage die hun onderwijs daaraan kan leveren, ze meer bewust heeft gemaakt van hun ideeën daarover en de mogelijkheden die ze daartoe hebben. Ik denk dat dat ook de voornaamste opmaat moet vormen richting het versterken van burgerschapsvorming in het onderwijs. Hierover meer in de nu volgende paragraaf.

## § 5.2 CONCLUSIE

De conclusie krijgt vorm in de beantwoording van de centrale vraagstelling van dit onderzoek. Deze vraag bestaat uit twee delen en luidt:

*(a) Op welke wijze kan het muziekonderwijs in de onderbouw van het havo/vwo bijdragen aan de burgerschapsopdracht die aan het onderwijs is gesteld, en*

*(b) hoe zou deze bijdrage vergroot kunnen worden?*

Te beginnen met het eerste deel van deze vraag. Het antwoord hierop zal ik op basis van de inzichten uit de vorige hoofdstukken kort en bondig presenteren aan de hand van de drie richtinggevende oriëntaties. Staccato, in grondtonen. De boventonen van burgerschap klinken er hopelijk in door.

*(a) Op welke wijze kan het muziekonderwijs in de onderbouw van het havo/vwo bijdragen aan de burgerschapsopdracht die aan het onderwijs is gesteld?*

### **Democratie**

Het muziekonderwijs in de onderbouw van het havo/vwo kan bijdragen aan de gewenste democratische *vaardigheden* en *houdingen* door sterk de nadruk te leggen op het daadwerkelijk samen muziek maken en in het bijzonder het gezamenlijk componeren, met improvisatie als onderdeel van dat creatieproces. Leerlingen gaan met elkaar aan de slag om iets moois te maken. In dit proces van co-creatie leren ze samenwerken, zich op elkaar afstemmen, zich in elkaar inleven, ruimte geven en ruimte nemen, luisteren en gezamenlijk problemen oplossen.

Muziek maken en in het bijzonder het zingen is een spannende aangelegenheid voor jongeren. Veel aandacht gaat dan ook uit naar het bewerkstelligen van een veilige omgeving, heldere afspraken en een respectvolle omgang met elkaar. Jongeren leren hier in de les met elkaar verantwoordelijkheid voor te dragen.

Een ander aspect van muziekonderwijs dat bij kan dragen aan de democratische vorming van leerlingen is het kunnen ontvangen en geven van kritiek en feedback op elkaar. Dit kan gebeuren in het proces van co-creatie, het componeren zelf, maar ook naar aanleiding van de uitvoeringen. Leerlingen laten hun kunsten immers voor de klas horen. Medeleerlingen kunnen de opdracht krijgen daar op respectvolle wijze kritiek en feedback op te geven.

Zo kan het muziekonderwijs nadrukkelijk dienen als ‘oefenplaats’ voor burgerschap. Het samen muziek maken, dit ten gehore brengen aan elkaar en daar op reageren draagt bij aan democratische vaardigheden, maar ook aan respect voor elkaar, saamhorigheid, verbondenheid en betrokkenheid van de leerlingen op *elkaar*.

## **Participatie**

Burgerschap gaat echter ook over *participatie*. Het betreft hier kort gezegd de bereidheid en het vermogen deel te nemen aan de samenleving en daar vanuit een gevoel van verantwoordelijkheid een actieve bijdrage aan te leveren. Het muziekonderwijs kan hier op verschillende wijzen aan bijdragen. Door nadrukkelijk aandacht te schenken aan de rijke maatschappelijke betekenis van muziek en hierover met de leerlingen in dialoog te gaan, kan de muziekdocent het maatschappelijk bewustzijn en de betrokkenheid op de *samenleving* van de leerlingen versterken.

Het muziekonderwijs kan ook een stap verder gaan en daadwerkelijk aansturen op culturele participatie buiten het klaslokaal. Dit kan in buitenschoolse activiteiten, zoals de musical, maar ook door leerlingen opdracht te geven een concert te bezoeken en daar een verslag over te maken. Ook zie ik mogelijkheden om het muziekonderwijs een grotere rol te laten spelen in het publieke domein door bijvoorbeeld uitvoeringen te geven in lokale theaters, op straat, in de wijk, of bijvoorbeeld in bejaardenhuizen.

Voor participatie is ook vertrouwen in het eigen kunnen van leerlingen van belang. Het muziekonderwijs kan hier een bijdrage leveren door met name de inspanning van de leerlingen te belonen in plaats van het resultaat. Veel vakken in het voortgezet onderwijs leggen een sterke nadruk op toetsing. In het muziekonderwijs, zo zijn mijn bevindingen, lijkt dit in mindere mate het geval te zijn. Het muziekonderwijs lijkt zo minder competitiegerichtheid van jongeren in de hand te

werken en ‘van nature’ meer gericht te zijn op het *meedoen* (participatie) van jongeren. In het muziekonderwijs leren jongeren zichzelf bovenal te tonen. Muziek maken, uitvoeren en vooral het zingen is spannend voor jongeren. Ze overwinnen wat op zichzelf als ze dat doen. Het muziekonderwijs, tot slot, is een plek waar soms jongeren die in andere vakken - met een nadruk op meer cognitieve vaardigheden - niet zo opvallen, ineens aan hun medeleerlingen kunnen laten zien en horen wat ze wèl goed kunnen. Zo kan het muziekonderwijs bijdragen aan *empowerment* van leerlingen, wat de mogelijkheden van maatschappelijke participatie van alle leerlingen kan vergroten.

### **Identiteit**

Het bijzondere van muziek is dat het voor veel jongeren sterk verbonden is aan hun identiteit. Met hun muziekvoorkeur laten ze zien wie ze zijn. Jongeren identificeren zich daarbij sterk met popartiesten. Door in de les aandacht te besteden aan de persoonlijke en culturele betekenis van muziek, kan een gesprek over hun persoonlijke en culturele identiteit op gang komen. Muziek spreekt ook sterk tot de emoties. Aan de hand van hun lievelingsmuziek kunnen jongeren leren reflecteren op eigen waarden, opvattingen en gevoelens.

Wanneer de leerlingen ook de opdracht krijgen hun favoriete muziek voor de klas te laten horen en te vertellen wat het voor hen betekent, leren de leerlingen elkaar beter kennen en meer empathie en begrip voor elkaar te hebben.

*(b) hoe zou de bijdrage van het muziekonderwijs aan de burgerschapsopdracht vergroot kunnen worden?*

In het muziekonderwijs, zo is uit de interviews naar voren gekomen, lijkt burgerschapsvorming gezien te worden als een vanzelfsprekende opvoedende taak van het onderwijs. Hiermee wordt echter met name verwezen naar het vormen van democratische vaardigheden en houdingen. Aandacht voor maatschappelijke participatie en identiteitsontwikkeling lijkt minder vanzelfsprekend te zijn.

Het muziekonderwijs, zo heeft dit onderzoek uitgewezen, lijkt voorts een substantiële bijdrage te kunnen leveren aan alle drie de burgerschapstypen. Het aanpassingsgerichte en het individualistische burgerschap lijken hierbij de boventoon te voeren. De uitdaging voor het

muziekonderwijs ligt mijns inziens dan ook in het versterken van het ontwikkelen van *kritisch-democratisch* burgerschap bij leerlingen.

Ten aanzien van de te ontwikkelen burgerschaps*competenties* levert het muziekonderwijs een sterke bijdrage aan nagenoeg alle burgerschapshoudingen en –vaardigheden (zie § 5.1). Voor het bevorderen van de *kennis*competenties lijkt het muziekonderwijs niet de aangewezen plek te zijn. Dit lijkt mij echter nadrukkelijk een taak van een vak als maatschappijleer.

De mogelijkheden om de bijdrage van het muziekonderwijs aan de burgerschapsopdracht ook daadwerkelijk te *vergroten*, zie ik met name in aandacht voor burgerschapsvorming in de docentenopleidingen. Door alle toekomstige docenten al *tijdens* hun opleiding bekend te maken met de burgerschapsopdracht en te laten reflecteren op wat ze zèlf verstaan onder goed burgerschap en op welke wijze zij denken dat hun onderwijs daar in het bijzonder aan bij kan dragen, denk ik dat burgerschapsvorming in het onderwijs van de toekomst én vanzelfsprekend én in al zijn rijkheid plaats kan vinden. Met betrekking tot het muziekonderwijs lijkt het mij van belang in de vakopleiding de nadruk te leggen op het verkennen van de mogelijkheden tot bevordering van maatschappelijke participatie van leerlingen, gesprekken over identiteit en het bevorderen van kritisch-democratisch burgerschap.

### **Tot slot**

Het geheel overziend kan ik concluderen dat ik gesterkt ben in mijn vermoeden dat het muziekonderwijs in de onderbouw van het havo/vwo een bijzonder grote bijdrage kan leveren aan de burgerschapsvorming van leerlingen. Het *kan ...en het gebeurt* al.

Muziek is een vak waar leerlingen leren samenwerken in een wereld die spannend is en vol staat van betekenis, op zowel persoonlijk als maatschappelijk niveau. Het lijkt mij dan ook geen gek idee om de algehele muzikale vorming van leerlingen tot de standaard basisvorming van leerlingen in het voortgezet onderwijs te rekenen. In deze muzikale vorming zal wat mij betreft - in lijn met de praxiologische benadering - de nadruk sterk liggen op het *gezamenlijk* maken van muziek, en zal de notie van ‘goede’ muziek vooral naar *die* muziek verwijzen, die (a) ‘goed’ doet in de verschillende leefwerelden van de leerlingen en de samenleving, en (b) die vanwege haar maatschappelijke betekenis bij kan dragen aan het vormen van *...muzikaal* burgerschap.



### § 5.3 AANBEVELINGEN VOOR VERDER ONDERZOEK

Mijn doelstelling van dit onderzoek is geweest om een bijdrage te leveren aan het beter vervullen van de burgerschapsopdracht, zoals die door de overheid aan het onderwijs is gesteld. Het onderzoek heeft een aantal interessante resultaten opgeleverd, maar kent zeker ook zijn beperkingen. Zo is dit enkel een verkennend onderzoek geweest met een zeer beperkt aantal respondenten. Ook heb ik me alleen gericht op het muziekonderwijs in de onderbouw van het havo/vwo. Aan de hand van mijn resultaten kunnen dan ook geen sluitende conclusies geformuleerd worden over de bijdrage van het muziekonderwijs aan de burgerschapsopdracht in algemene zin. De resultaten van dit onderzoek kunnen echter wel als opmaat dienen voor verder onderzoek. Ik doe enkele aanbevelingen.

Het lijkt mij allereerst aanbevelenswaardig om verder onderzoek te doen naar de rol die het muziekonderwijs kan spelen ten aanzien van de burgerschapsopdracht. Zoals geconcludeerd biedt het muziekonderwijs hiertoe enkele goede aanknopingspunten en wenkende perspectieven. Het zou interessant kunnen zijn om in een grootschalig kwantitatief onderzoek naar de bijdrage van het muziekonderwijs aan burgerschapsvorming te differentiëren tussen jongens en meisjes, tussen havo-, vwo- en vmbo-leerlingen, tussen schooltype en leerlingenpopulatie.

Ook denk ik dat een participierend observatief onderzoek naar de bijdrage van het muziekonderwijs aan de burgerschapsopdracht een nuttige aanvulling op mijn onderzoek zou kunnen zijn. Over het algemeen is er immers een verschil tussen wat mensen *zeggen*, en wat ze daadwerkelijk *doen* in de praktijk.

Verder adviseer ik kwalitatief en kwantitatief onderzoek te doen naar de bijdrage die andere vakken in het curriculum kunnen leveren aan de burgerschapsopdracht. Dit om de bestaande praktijken te onderzoeken, maar ook om deze praktijken te beïnvloeden. Ik heb immers gemerkt dat de kwalitatieve interviews die ik heb gehouden ook bij hebben gedragen aan het bewustzijn van mijn respondenten over de bijdrage die het muziekonderwijs in het bijzonder kan leveren aan de burgerschapsvorming van leerlingen.

In dat kader adviseer ik ook om de mogelijkheden te onderzoeken om burgerschapsvorming nadrukkelijk onderdeel te laten zijn van alle docentenopleidingen. Het is mijn indruk dat *dat* de voornaamste wijze is om de burgerschapsvorming van leerlingen in het onderwijs te versterken.

Tot slot adviseer ik om de mogelijkheden te onderzoeken de burgerschapsopdracht, zoals die nu van kracht is, te verhelderen én meer bekendheid te laten genieten onder docenten.

# LITERATUUR

De Beer, P.T. & C.J.M. Schuyt (2004). *Bijdragen aan waarden en normen*. Amsterdam: WRR.

Bowman, W. (2005). The Limits of Musical Praxialism. In: Elliott, David J. (ed.) *Praxial music education: reflections and dialogues*. Oxford [etc.]: Oxford U.P.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1998). *Flow: psychologie van de optimale ervaring*. Amsterdam: Boom.

Dijkstra, A.B. et al. (2010). Scholen voor Burgerschap? Een inleiding. In: Peschar, J. et al. (red.) *Scholen voor Burgerschap*, p. 19-42. Apeldoorn: Garant.

Elliott, David J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York [etc.]: Oxford U.P.

Elliott, David J. (2012). Another perspective: Music Education as/for Artistic Citizenship. *Music Educators Journal* 99 (1), p.21-28.

Evers, Jeanine (2007). *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde*. Den Haag: LEMMA.

Leenders, H., W. Veugelers & E. de Kat (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge Journal of Education* 38 (2), p. 155-170.

Maso, Ilja & Adri Smaling (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.

Oers, Bert van, Yvonne Leeman & Monique Volman (red.). (2009). *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling : een bijdrage aan pedagogische kwaliteit in het onderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Onderbouw-vo (september 2006). *Karakteristieken en kerndoelen voor de onderbouw*. Gevonden op 8 september 2012 op [http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/kerndoelen/Karakteristieken\\_en\\_kerndoelen\\_voor\\_de\\_onderbouw.pdf/](http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/kerndoelen/Karakteristieken_en_kerndoelen_voor_de_onderbouw.pdf/).

Onderwijsinspectie (2006a). *Toezichtskader Actief Burgerschap en Sociale Integratie*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Onderwijsinspectie (2006b). *Toezicht op burgerschap en integratie*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Onderwijsinspectie (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009-2010*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en Burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Oomen, C. et al. (2009). *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs: monitor 2008-2009*. Utrecht: Oberon.

Peschar, J. et al. (2010). *Scholen voor burgerschap: naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen [etc.]: Garant.

Regelski, Thomas A. (2005a). Music and Music Education: Theory and Praxis for 'making a difference'. In: Lines, David K. (ed.) *Music Education for the New Millennium: Theory and Practice Futures for Music Teaching and Learning*. Oxford: Blackwell.

Regelski, Thomas A. (2005b). Curriculum: Implications of Aesthetic versus Praxial Philosophies. In: Elliott, David J. (ed.) *Praxial music education: reflections and dialogues*. Oxford [etc.]: Oxford U.P.

Regelski, Thomas A. (2011). Praxialism and “aesthetic this, aesthetic that, aesthetic whatever.” *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 10(2), p. 61-99 .

SLO (December 2005). *Kernconcepten voor kunst en cultuur: een eerste verkenning*. Gevonden op 9 september 2012 op <http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/themas/00025/00009/Kernconcepten.pdf/>.

SLO (september 2006). *Wat moet en wat mag in de onderbouw?*. Gevonden op 15 september 2012 op <http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/kerndoelen/>.

SLO (april 2007). *Concretisering van de kerndoelen kunst en cultuur: kerndoelen voor de onderbouw VO*. Gevonden op 7 september 2012 op [http://ko.slo.nl/00001/kunst\\_en\\_cultuur\\_24\\_mei\\_2007\\_LR.pdf/](http://ko.slo.nl/00001/kunst_en_cultuur_24_mei_2007_LR.pdf/).

SLO (oktober 2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap: handreiking voor schoolontwikkeling*. Gevonden op 15 september 2012 op <http://www.slo.nl/downloads/2009/Leerplanverkenning-actief-burgerschap.pdf/>.

Tonkens, Evelien (5 juli 2012). *Burgerschap is belangrijk, maak er een schoolvak van*. Gevonden op 10 september 2012 op [www.trouw.nl/tr/nl/4328/Opinie/article/detail/3282144/2012/07/05/Burgerschap-is-belangrijk-maak-er-een-schoolvak-van.dhtml](http://www.trouw.nl/tr/nl/4328/Opinie/article/detail/3282144/2012/07/05/Burgerschap-is-belangrijk-maak-er-een-schoolvak-van.dhtml)

Veugelers, Wiel. & Ewoud de Kat (2005). *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs*. Antwerpen [etc.]: Garant.

Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare*. 37 (1), p. 105-119.

Veugelers, W. (ed.) (2011). *Education and Humanism: linking autonomy and Humanity*. Rotterdam [etc.]: Sense.

# SAMENVATTING

Sinds 2006 hebben scholen in Nederland de wettelijke verplichting actief bij te dragen aan de burgerschapsvorming van leerlingen. Het betreft hier een inspanningsverplichting, wat maakt dat scholen veel vrijheid hebben om zelf vorm en inhoud aan deze burgerschapsopdracht te geven. De Onderwijsraad constateert in haar onlangs verschenen adviesrapport *Verder met burgerschap in het onderwijs* (Augustus 2012) dat het met de ontwikkeling en implementatie van het beoogde burgerschapsonderwijs echter niet wil vlotten.

Gezocht wordt dan ook naar mogelijkheden om de burgerschapsvorming van leerlingen in het onderwijs meer gestalte te geven. Met dit onderzoek sluit ik hier bij aan. Ik onderzoek de bijdrage die het *muziekonderwijs* in de onderbouw van het havo/vwo kan leveren aan de gestelde burgerschapsopdracht. Na bestudering van literatuur, beleidsnota's en mijn eigen ervaringen met muziek en het muziekonderwijs, schets ik de contouren van een 'ideaal muziekonderwijs'.

Vervolgens laat ik mijn denkbeelden resoneren met ervaringen en inzichten uit de onderwijspraktijk. Dit geschiedt aan de hand van een zevental interviews met muziekdocenten. De correcties, aanvullingen en verdieping van mijn denkbeelden vormen de opmaat naar mijn conclusies. Deze bevestigen - en nuanceren - mijn vermoeden dat het muziekonderwijs ten aanzien van burgerschapsvorming enkele wenkende perspectieven biedt.

*(194 woorden)*

# CONVERSATIEHULP INTERVIEWS

## Interview burgerschap en muziekonderwijs

**Respondent:**

**Datum:**

Vooraf: opname, vertrouwelijk, Open karakter.

Het gaat me om jouw verhaal, dat is leidend..

**Inleiding:**

Toenemende individualisering en culturele diversiteit leidde tot afname maatschappelijke en politieke betrokkenheid. Sinds 2006 zijn scholen verplicht zich actief in te zetten voor burgerschapsvorming. Het gaat om een inspanningsverplichting, geen resultaatverplichting. Het moet opgenomen worden in het schoolplan en schoolgids en het dient op enige manier vorm te krijgen in het bestaande curriculum. ‘Burgerschapsvorming’...beleidstaal.

Rapporten, adviezen... ik ben benieuwd naar praktijk. Praktijk van muziekonderwijs.

**Hoofdvraag:**

*Op welke wijze kan muziekonderwijs bijdragen aan de burgerschapsvorming van leerlingen?*

- (Wat bracht je ertoe om muziekleraar te worden?)
- Ben je bekend met de burgerschapsopdracht?
- Ja? - vertel.... Nee? - Wat versta je zèlf onder goed burgerschap?
- Op welke wijze draagt je muziekonderwijs daar aan bij?

**Topics:**

- Heb je zelf vrije ruimte? Of hou je je aan een methode?
- Muziekimprovisatie...
- Buitenschoolse activiteiten ...een mooie kans? Musical?

**Burgerschapsonderwijs** (actief burgerschap en sociale integratie) is een **kerntaak** van het onderwijs. Scholen hebben de **vrijheid** daaraan zelf invulling te geven.

De burgerschapscompetenties van leerlingen in Nederland zijn **onvoldoende**. Een betere inbedding van burgerschapsonderwijs in zowel de schoolcultuur als het curriculum is volgens de Onderwijsraad nodig.

**Burgerschapsopdracht** (volgens de Onderwijsraad): *“(...) jongeren leren functioneren, vanuit eigen idealen, waarden en normen, in een pluriforme, democratische samenleving, en bij hen het vermogen ontwikkelen aan deze samenleving een eigen bijdrage te (willen) leveren.”*

Definitie **burgerschap** (volgens de Wet bevordering actief burgerschap en sociale integratie): *“(...) de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren.”*

Er zijn drie richtinggevende oriëntaties:

- **Democratie:** Het onderwijs moet leerlingen kennis bieden over de democratie en werken aan de ontwikkeling van bijbehorende vaardigheden en gedrag. Tevens vindt de raad het essentieel dat leerlingen een democratische gezindheid ontwikkelen; de bereidheid (houding) om de democratische rechtstaat overeind te houden en democratisch te willen handelen.
- **Participatie:** de bereidheid en het vermogen deel te nemen aan de samenleving en daar vanuit een gevoel van verantwoordelijkheid een actieve bijdrage aan te leveren.
- **Identiteitsontwikkeling:** Burgerschapsonderwijs impliceert dat een leerling leert een eigen levensovertuiging te ontwikkelen door de ontwikkeling van en reflectie op eigen idealen, normen en waarden en de eigen positie in de pluriforme samenleving.

# KARAKTERISTIEKEN RESPONDENTEN

	Geslacht	Geboortejaar	Werkzaam in	Schooltype	Aantal jaren docent
Respondent 1	m	1990	Culemborg	Openbaar	1
Respondent 2	v	1956	Culemborg	Openbaar	30
Respondent 3	v	1983	Utrecht	Verskillend	10
Respondent 4	m	1970	Almere	Openbaar	17
Respondent 5	v	1983	Den Bosch	Protestants-Chr.	5
Respondent 6	m	1980	Bussum	Openbaar	6
Respondent 7	v	1980	Utrecht	Evangelisch	6