

Faalangst in de muziekles

Start in nieuwe keuzevakgroep voor veel leerlingen spannend

Faalangst bij de leerlingen is al lang geen nieuws meer op school. Net als bij dyslexie hebben veel scholen tegenwoordig speciaal opgeleide docenten die een faalangstreductietraining kunnen geven. De trainingen richten zich op sociale en cognitieve faalangst in het algemeen. Er wordt in deze trainingen geen accent op bepaalde vakken gelegd, terwijl faalangst juist heel specifiek en vakgebonden kan zijn.

In mijn onderzoek, ten behoeve van mijn masterstudie *Muziekwetenschap: educatie en communicatie*, was ik daarom heel benieuwd of leerlingen de muziekles als heel spannend ervaren en wat de redenen daarvoor zijn (bijvoorbeeld prestatiedruk, competitiegevoel of competentiegevoel). Tot nu toe is er weinig onderzoek naar faalangst in de muziekles gedaan. De meest gelaatende onderzoeken behandelen de faalangst bij professionele volwassen muzikanten, of bij kinderen op de muziekles die zich toch in een andere situatie bevinden dan kinderen op de schoolmuziekles. De resultaten van dit kleinschalig onderzoek zijn gebaseerd op antwoorden van 50 leerlingen op drie vragenlijsten, gesprekken met de leerlingen van vier verschillende klassen tijdens de muziekles en op de workshop *Podiumpresentatie en omgaan met faalangst/plankenkoorts*.

Twee vragenlijsten waren in feite zelfevaluatieformulieren met volkomen identieke vragen. Ze waren wel voor verschillende situaties bedoeld. Zo konden de leerlingen aangeven hoe ze zich tijdens de muziekles op school voelden, en hoe ze zich 'meestal' voelden, dus buiten deze les. Ze hadden keuze uit vier antwoorden: bijna nooit, soms, vaak en bijna altijd. De derde vragenlijst bevatte een aantal uitspraken waarmee men zijn gevoelens vlak vóór of tijdens een muziekuitvoering kon omschrijven. De keuze hier was iets breder: van 0 (helemaal oneens) tot 6 (helemaal mee eens). De leerlingen kwamen uit vier klassen van twee verschillende docenten: 2-HAVO/VWO (13-15 jaar), 3-HAVO/VWO (14-16 jaar), 4-VWO (16-17 jaar) en 5-VWO (17 jaar). Geen van deze klassen was groter dan 16 leerlingen, want op deze school krijgen de tweede en derde klassen muziekles in groepen of verschillende momenten van het jaar. De twee oudere groepen waren klein (15 en 4 leerlingen), omdat het in hun geval een keuzevak betreft en niet iedereen voor muziek kiest. Aangezien er in alle klassen sprake was van enig leeftijdsverschil, is besloten om dit verschil buiten

beschouwing te laten en in het onderzoek op de klas als groep te concentreren.

Faalangstreductietraining

Uit de gesprekken met de leerlingen blijkt dat faalangst een nogal bekend verschijnsel is. Niet dat de leerlingen meteen toegeven er zelf aan te lijden, maar iedereen kent altijd wel iemand die het zeker heeft, of iemand die na de faalangstreductietraining wel degelijk 'beter' is geworden. De docent faalangstraining bevestigt dat niemand op school heel geheimzinnig over de trainingen doet. De deelnemers (maximaal tien per groep) worden door hun mentoren doorverwezen of melden zich zelf aan. Vervolgens komt het groepje acht keer voor anderhalf uur bij elkaar. Op een van de bijeenkomsten zijn ook de ouders welkom. De 'uitverkoren' leerlingen doen adem- en ontspanningsoefeningen en leren omgaan met hun angst. Na afloop van de trainingen wordt er verwacht dat de leerlingen de oefeningen verder zelf blijven doen, maar soms ziet de trainer in de bovenbouw toch een paar bekende gezichten terugkeren. En dat kan, want de trainingen in de school zijn zowel voor de bovenbouwleerlingen als voor de onderbouwleerlingen bedoeld. In het begin van het jaar organiseert de trainer eerst bijeenkomsten voor de bovenbouw (aan het eind van het jaar hebben ze het veel te druk). De onderbouw krijgt op deze manier de tijd om aan de nieuwe omgeving, docenten en klasgenoten te wennen.

Wat kunnen zij? En wat kan ik niet?

Tijdens de muziekles worden de onderbouwklassen met een andere samenstelling van de groep geconfronteerd dan in hun eigen klas. De leerlingen van 5-VWO konden zich nog steeds herinneren hoe ze aan een nieuwe groep moesten wennen, hoe eng het in het begin was, en hoe relaxt het later werd toen ze elkaar en elkaars capaciteiten al kenden. Het blijkt dus dat de eerste muzieklessen al voor veel spanning kunnen zorgen. Elke leerling moet namelijk opnieuw naar zijn of haar plaats in de groep zoeken. Ineens moet er gespeeld en gezongen worden, soms alleen, soms in de groep. Iedereen luistert naar elkaar en misschien vindt men elkaars stem helemaal niet mooi of men denkt dat het gewoon veel beter kan.

Al deze spanning blijkt echter niets in vergelijking met het nieuwe begin in de keuzevakgroep, want hier word je geconfronteerd met medeleerlingen die soms veel verder zijn in de muziek dan jezelf bent. De leerlingen die al jaren op een muziekles zitten, of privé muziekles krijgen, hebben een zekere voor-

sprong, want ze zijn gewend om voor te spelen. Maar zelfs voor deze leerlingen zijn de eerste lessen heel belangrijk. Je moet laten zien wat je kan, hoe mooi je kunt zingen of hoe goed je het muziekinstrument kunt bespelen. Op zo'n moment biedt de muziekles een uitstekende grond voor het ontwikkelen, groeien en bloeien van de faalangst en het minderwaardigheidsgevoel, want de competentie en prestatiedruk zijn aan het begin zeker aanwezig.

De plaats in de groep

De meeste vragen van de zelfevaluatieformulieren gingen over het functioneren in de groep. Uit de reacties op de stelling 'Ik voel me goed in de groep' bleek dat de muziekles alles in zich heeft om voor een goed groepsgevoel te zorgen. Zo had de 5-VWO klas na een paar jaar muziekles geen enkele moeite meer met de groep. Iedereen gaf aan zich 'bijna altijd goed' te voelen in de muziekles, in tegenstelling tot het wisselende van 'bijna altijd goed' tot 'vaak goed' in hun dagelijkse leven. In de 4-VWO klas, die in de lessen en tijdens hun optredens als een heel sterke en hechte klas overkwam, voelden vooral de jongens zich 'bijna altijd goed' in de groep, ongeacht of het over de muziekles ging of over de andere situaties in hun leven. Enkele jongens gaven aan zich alleen in de muziekles zo goed in de groep te kunnen plaatsen, in de andere situaties bleef het bij 'soms'. Deze antwoorden kwamen overeen met de reële lessituaties. Bijna alle jongens uit deze klas bespeelden een muziekinstrument (saxofoon, drums, basgitaar, gitaar, piano,

Olga de Kort-Koulikova

keyboard) en lieten graag hun stem bij het zingen horen. Ze voelden zich geaccepteerd en zelfs onmisbaar, want hun bijdrage aan de groep was heel groot. Twee jongens waren pas begonnen met spelen, maar ze werden door iedereen gesteund en het competentiegevoel van de jongens groeide naarmate ze zich verder in het spel bekwamen.

Bij de meisjes was het goede groepsgevoel iets minder sterk vertegenwoordigd. Ruim de helft kon zich 'bijna altijd goed' in deze groepssamenstelling vinden, de andere helft 'vaak'. Twee meisjes waren aanzienlijk gelukkiger buiten het muzieklokaal en konden zich slechts 'soms' goed in de groep vinden. Aangezien deze antwoorden overeenkomsten met het gedrag van de twee concrete meisjes vertoonden, kon de verklaring in hun persoonlijke situatie gezocht worden. Eén van de meisjes zat op de faalangstraining, en probeerde in de groep altijd zo weinig mogelijk op te vallen. Het andere meisje bespeelde geen muziekinstrument en zong niet graag. Bij het samen spelen werd altijd naar een oplossing voor haar gezocht (in de vorm van een eenstemmig keyboardpartij of percussies), maar ze merkte zelf duidelijk dat ze veel minder aan het eindresultaat kon bijdragen dan de anderen.

In de tweede klas hadden de leerlingen tijdens de muziekles veel minder moeite met de groep dan daarbuiten. Het verschil tussen de meisjes en jongens was in deze groep minimaal, iedereen voelde zich hier duidelijk thuis. Ergens anders moesten de meisjes zich iets meer aanpassen. Bij de derde klas was de verdeling

verrassend genoeg niet in het voordeel van de muziekles, het goede gevoel bleef als het ware buiten het klaslokaal. De mogelijke verklaring moet waarschijnlijk gezocht worden in het feit dat deze klas les kreeg van de andere, minder ervaren, docent. Vergeleken met de hogere klassen, werd er tijdens de les minder samengespeeld, waardoor het groepsgevoel ook veel minder kans kreeg om zich te manifesteren en te ontwikkelen. Iedereen functioneerde onafhankelijk van elkaar en had elkaar niet zo veel nodig.

Rolverdeling

De andere groepproblematie vragen beschreven de rolverdeling in de groep (Ik voel me leider, Ik wil een voorbeeld geven, Ik voel me beter op de achtergrond), het beleven van de situatie in de groep (Ik ben bang, Ik ben verlegen, Ik lijd onder prestatiedruk, Ik wil niet terugkomen) of ze hadden een competitiegericht achtergrond (Ik wil laten zien wat ik kan, Ik twijfel aan mijn capaciteiten). In de antwoorden op deze vragen demonstreerden de leerlingen van de 5-VWO klas zich als een heel evenwichtige groep. Ze waren absoluut niet bang of verlegen, leden ook niet onder prestatiedruk en twijfelden niet aan hun capaciteiten. Alle drie leerlingen voelden zich vaak leiders en wilden soms best een voorbeeld geven. En ze wilden zeker terugkomen op de les.

De 4-VWO'ers waren nog niet zo zeker van zichzelf. De meisjes voelden zich vaak verlegen en veel beter op de achtergrond. De jongens daarentegen hadden geen moeite om hun kunnen te demonstreren en namen het leiderschap

veel te graag over. Maar buiten de muziekles telden de muzikale prestaties van zowel jongens als meisjes waarschijnlijk minder zwaar, want er werd 25% vaker voor de achtergrond gekozen, twijfel aan de capaciteiten kwam 35% vaker voor en de prestatiedruk in de categorie 'vaak' vloog met 40% omhoog.

De leerlingen van de tweede klas stonden nog aan het begin van hun muzikale 'loopbaan'. Ze twijfelden wel aan hun capaciteiten, maar wilden tegelijkertijd 20% vaker dan ergens anders laten zien wat ze al konden. Verlegenheid en angst werden slechts 'soms' ervaren, 15% minder dan in de andere buitenmuzikale situaties. Voor de derde klas waren de ervaringen in de muziekles niet veel anders dan in alle andere situaties van hun leven, of ze vonden het niet de moeite waard om enige verschillen aan te geven. De verschillen waren echt minimaal. Op sommige niet ingevulde lijsten stond vaak 'hetzelfde' geschreven.

De vragen over de gemoedstoestand tijdens de muziekles en ergens anders brachten genoeg tevreden en gelukkige leerlingen naar voren. In 5-VWO 100% (tegen 65% vaak en 35% soms elders anders), in 4-VWO stond het percentage gelijk met het goede groepsgevoel. De derde klas was vrij neutraal in hun uitspraken en in de tweede klas waren jongens vaker tevreden dan de meisjes.

Succeservaring

Aangezien de vragenlijsten een relatief rustig beeld over de muziekles schetsten, zou men kunnen denken dat faalangst niet meer

Gezamenlijke studiedag VLS & Gehrels Muziekeducatie

Zaterdag 24 maart 2012 Amadeus Lyceum - Vleuten

Programma

10.00 uur	Ontvangst
10.30 uur	Inzingen onder leiding van Jim Gilloffo
11.00 uur	Workshopronde I (ochtend)
12.30 uur	Lunch
13.30 uur	Lezing Leo Samama
14.30 uur	Thee
14.45 uur	Workshopronde II (middag)
16.15 uur	Einde



Workshopronde 1

José Retra - Onderzoek. Spannend! Maar wat kan je er nu mee? (VVE)
Maria Speth - Hoe mobil is mijn zang?
Jim Gilloffo - Van unisono tot meerstemmigheid
Kees Sijbrandij - Muziek in de midden- en bovenbouw van de basisschool
Jeroen Schipper - De Liedsmederij
Bas Meijndert - Boomwhackers in de klas
Huub de Vriend - Instant composing (onderbouw VO)
Saul de Caluwé - Differentiëren: te leren? (onderbouw VO)
Marja Reinders - Estill Voice Training (onderbouw VO)
Collin Hoeve - Gitaar in het klaslokaal (onderbouw VO)



Workshopronde 2

Yvonne Dingeman - Peuterzang (VVE)
Monic Jansen - Heen en weer; Meegaan op de golven van een kleutergroep
Marcel van Os - Wereldmuziek; Liedrepertoire vanuit de rijkdom van culturen
Kees Sijbrandij - Muziek in de midden- en bovenbouw van de basisschool
Liselot ten Broeke - MuziYoga
Bas Meijndert - Boomwhackers in de klas
Maria Speth - Dansen in het VO? (onderbouw VO)
Suzan Lutke - De VMBO-leerling (onderbouw VO)
Jeroen Katier - Het Klassenconcert (onderbouw VO)
Renee Jonker - Het creatieve aspect in groepslessen (onderbouw VO)

Voor meer informatie en het uitgebreide programma kunt u kijken op de website www.vls-cmhf.nl > nieuws. U kunt zich via deze website tevens aanmelden voor deze landelijke studiedag.



bestaat. De laatste vragenlijst over de gevoels vlak of tijdens een muziekuitvoering wees er echter op dat plankenkoorts toch springlevend is. Gelukkig herkennen slechts 10% van de leerlingen de lichamelijke verschijnselen van de faalangst (zich ziek voelen, een droge mond en buikpijn), 85% bleek zich zorgen te maken over de eventuele negatieve reacties, 70% had trillende handen en benen en 65% speelde liever voor vreemden dan voor klasgenoten.

Naar aanleiding van deze resultaten heb ik in de groepen over plankenkoorts gepraat en een workshop *Podiumpresentatie en omgaan met plankenkoorts* gegeven. Er kwamen vier jongens die ik al uit mijn muzieklessen kende. Naast de vragen over podiumpresentatie, zoals hoe kom je overtuigend op je publiek over, wilden ze ook alles over plankenkoorts weten: hoe ga je om met de fysieke gevolgen van zenuwen zoals buikpijn, trillende knieën, adem in je keel, wat moet je doen als je door onzekerheid overvallen wordt, zodra je op het podium staat en je stem, bijvoorbeeld, niet tot zijn recht komt door de zenuwen. Ik was verrast door hun openhartigheid en bereidheid om hun ervaringen met elkaar te delen. Het bleek dat de leerlingen spanning niet associeerden met de faalangst. Volgens hen hoorden de zenuwen er gewoon een beetje bij. Ze waren het ook met elkaar eens dat als je het spelen en zingen echt leuk vindt en als je het steeds beter kunt, je uiteindelijk geen faalangst meer hebt. Zij hadden het, namelijk, zo vaak al op de muzikles ervaren.

Ik vond het een opmerkelijke stelling. Het wijst er op dat de muzikles situaties van 'faalangst' (voorzingen, voorspelen, met anderen vergelijken) niet per se voor de angstontwikkeling hoeven te zorgen, maar het juist helpen te overwinnen. In het algemeen kwam uit de vragenlijsten bij de klassen 2, 4 en 5 naar voren dat in de muzikles alle leerlingen zich veel veiliger en meer op hun gemak voelen dan daarbuiten. Een goed groepsgevoel bleek de doorslaggevendende rol te spelen. De leerlingen die zich moeilijk in de groep konden plaatsen of dachten dat ze geen wezenlijke bijdrage aan het samenspel konden leveren, vielen meteen op met hun antwoorden en ook met hun gedrag in de reële lessituaties.

Rol van de muziekdocent

De rol van de muziekdocent is hierbij heel belangrijk. De docent moet niet alleen zorgen dat de kinderen iets spelen en zingen, maar dat ze zich in de les veilig en op hun plaats voelen en steeds willen terugkomen. Niet toevallig, denk ik, zit er zo'n groot verschil in de antwoorden van de leerlingen van twee docenten.

De ene docent heeft veel ervaring, en bovendien is ze een gediplomeerd muziektherapeut. De andere docent is pas een paar jaar bezig.

Uit het gesprek met de eerste muziekdocent bleek dat ze zich heel erg bewust is van het feit dat de angst van de leerlingen bij een goed groepsgevoel kan afnemen. Daarom ziet ze haar voornaamste doel in het creëren van 'een goed groepsgevoel waarin veiligheid en respect bovenaan staan'. Van competitiegevoel moet ze niets hebben. Bij de eerste tekenen hiervan probeert ze streberigheid en competitie zo snel mogelijk de grond in te drukken. In haar lessen staat wederzijds respect voorop. Een te uitdagende en dominante leerling kan meteen op een persoonlijk gesprek rekenen, wat als gevolg heeft dat spelen in de klas (in de groep) door niemand meer als 'zo eng' ervaren wordt. Een paar keer per jaar worden er door de muziekklas ook schoolpresentaties en uitvoeringen gedaan. Dat is weer iets anders dan veilig in een al bekend groepje klasgenoten spelen.

Als ervaren muziekdocent ziet ze aan de leerlingen meteen of ze moeite zullen krijgen of al hebben met het op de planken staan: 'Zij zijn vaak wat onzekerder, rustiger, ingetogener.' Deze leerlingen krijgen dan vanaf het begin veel complimenten van de muziekdocent: 'Bijna te pas en te onpas,' zegt ze zelf. Ook individuele gesprekken horen daarbij. Tijdens de evaluaties benadrukt ze dat wat ze doen prima is. Uit ervaring weet ze dat dit echt helpt.

Maar niet alleen de woorden genezen. Een ervaren docent kan ook muzikaal gezien het leed van de onzekere leerling verzachten. Een van de mogelijkheden: bij het instuderen van een muziekstuk zelf arrangementen te schrijven. Zo'n strategie is onmisbaar in de groepen met gevorderde leerlingen die vaak alles zo van blad kunnen spelen. Bij een leerling met minder ervaring kan snel een minderwaardigheidsgevoel ontstaan. Door goed naar iedereen te luisteren tijdens de les, komt de docent er al snel achter wat de mogelijkheden van zijn leerlingen zijn. Vervolgens is het de kunst om elke partij op elke leerling te schrijven. Groeit het niveau van de jonge muzikant, dan groeit de moeilijkheidsgraad van zijn nieuwe partij. Op deze manier kan elke leerling tijdens de muzikles succeservaringen krijgen. 'Op het moment dat die leerling toch onderdeel van de groep uitmaakt, met een door hem/haar uit te voeren partij, groeit het zelfvertrouwen,' zegt de muziekdocent. Van zelfvertrouwen naar een goed en veilig groepsgevoel is dus niet meer zo'n lange weg.

'Zodra het stil is, kun je gaan spelen.' Het blijft een van mijn favoriete opdrachten in een workshop, een opdracht die altijd werkt. Nadat de groep is opgesplitst en er in kleine groepjes hard is gewerkt aan een muzikale opdracht, zijn ze klaar om het resultaat aan de anderen te presenteren.

Renee Jonker



Oliver Knussen

Leren door samen te musiceren Je kunt spelen zodra het stil is

Altijd vinden zij die spelen een publiek met aandacht. Wie toehoort, heeft immers net zelf ook geprobeerd om die opdracht uit te werken. Ziedaar wat ik als de essentie beschouw van de werkvormen, na een jaar of tien onderwijs aan het Koninklijk Conservatorium en daarbuiten. Werkvormen die gebaseerd zijn op de gedachte dat je beter luistert naar muziek als je eerst geleerd hebt om zelf muziek te maken.

Dirigent Oliver Knussen zette mij op het spoor van werkvormen die met succes in Engeland waren ontwikkeld door leden van symfonieorkesten, operahuizen en ensembles die een breed scala van educatieve activiteiten aanboden. Inspanningen die werden ingebracht door de extreme bezuinigingen op onder meer onderwijs en cultuur die iron lady Margaret Thatcher haar land oplegde. Een overlevingsreflex van de gevestigde gezelschappen in het Engeland van de jaren tachtig die toekomstige generaties publiek verloren zagen gaan, waar we anno 2012 in Nederland misschien een voorbeeld aan moeten nemen. Ik zelf spande me zo'n twintig jaar geleden als slagwerker van het Askó/Schönberg Ensemble reuze in om publiek te werven voor de serie met nieuwe muziek die we op dat moment door Martijn Sanders in *Het Concertgebouw* aangeboden kregen. Een zaal die enkele maatjes groter is dan *Paradiso*, waarin we tot dan toe hadden opgetreden.

Zestienhonderd stoelen. Hoe krijg je die gevuld?

Speld

Naïef, gedreven en onbekend met pedagogische en didactische grondslagen trok ik langs een zestal Amsterdamse middelbare scholen om eerste klassers enthousiast te maken voor een bezoek aan de muziektempel aan de Van Baerlestraat. Ik bedacht een luisterproef. Stel dat de scholieren in het klaslokaal, als ik ze eenmaal stil had gekregen, een speld zouden kunnen horen vallen, dan beloofde ik dat ze die ook zouden kunnen horen vallen in de grote zaal van *Het Concertgebouw*. Speciaal voor deze scholieren hielden we aan het eind van de generale repetitie een zogenaamd 'voorproefconcert'. Ensemble en dirigent op het podium, honderd kinderen onwennig in een verder angstwekkend lege zaal. Na een korte inleiding hoorden zij, uiteraard muistil en vanuit de verste hoeken, hoe ik op het podium een speld liet vallen. Om vervolgens het uiterst zachte begin van *Quasi una fantasia* van György Kurtág, een compositie uit 1986, aandachtig te beluisteren.

In Engeland leerde ik dat er een veel breder aanbod was van activiteiten om kinderen en jongeren, niet alleen in scholen, maar ook in buurthuizen, instellingen en jeugdgevangenis- en te betrekken bij de muziekpraktijk van orkesten en ensembles. De *Guildhall School of Music & Drama* in Londen bleek daarbij de

bakermat van werkvormen die met succes in heel Groot-Brittannië werden toegepast. Door gelukkige omstandigheden was ik in de gelegenheid die werkvormen in Nederland te introduceren, om te beginnen bij mijn collega's. Ik organiseerde trainingen waarin ervaren workshopleiders afkomstig van de *Guildhall School of Music & Drama* hun kennis en vaardigheden konden overdragen op Nederlandse musici. Bovendien was de toenmalige afdeling *Schoolmuziek* aan het *Koninklijk Conservatorium* geïnteresseerd om deze werkvormen in projectvorm onderdeel te maken van het curriculum.

Ruim tien jaar later geef ik zelf het vak 'het leren van creatieve workshops' aan de opleiding *Docent Muziek* in Den Haag, geef ik leiding aan de *Music Master for New Audiences and Innovative Practice* aan datzelfde conservatorium waarin deze vaardigheden een belangrijke rol spelen en zijn inmiddels tientallen musici, die door 'de Engelsens' en mijzelf zijn opgeleid, actief bij educatieve diensten van onder meer *Het Concertgebouw* en diverse Nederlandse symfonieorkesten. De honger van dergelijke instellingen valt niet te stillen. Er is meer emplooi voor gekwalificeerde workshopleiders dan we momenteel kunnen leveren.

Leuk

Wat houden deze werkvormen nu precies in? De oplettende lezer heeft opgemerkt dat ik het woord methode niet gebruik. Hoewel er nu volop methodologisch onderzoek wordt gedaan naar wat deze vorm van overdracht in muziek precies vermag, blijf ik bescheidenheid propageren voor wat betreft de heilzame werking ervan. Wat je er nu echt van opsteekt en of daar een degelijke methode aan ten grondslag ligt, wordt nog onderzocht. Wel kan ik na honderden van dergelijke workshops stellen dat deelnemers deze vrijwel altijd als 'leuk' waarderen. Het minste dat je van deze workshops kunt zeggen, is dat ze zich kennelijk lenen voor het overdragen van het plezier dat gezamenlijk muziek maken met zich meebrengt. Drie principes liggen aan deze werkvorm ten grondslag:

- Leren door te doen.
- Leren door samen te musiceren.
- En leren door creatief te zijn. Vooral dit derde principe maakt het verschil.

Gehoorzaamheid

Een groot deel van het muziekonderwijs is gebaseerd op het reproduceren van bestaande modellen. Als kind leer je liedjes na te zingen. Bij instrumentaal onderwijs dienen bestaande stukken en etudes als voorbeeld en leer je dat er behalve goede, vooral ook veel foute noten zijn. Hoe anders gaat dit bij het leren tekenen.

Ouders oefenen veel geduld met het interpreteren van getekende streepjes en rondjes die zich laten herleiden tot de kopposit die uitdrukt dat een kind zichzelf als een uniek schepsel ervaart. Dat is het begin van een hele ontwikkeling waarin het kind wordt toegestaan zich met eigen middelen in verf en kleur op witte vlakken uit te drukken. In de muzikale opvoeding is dat geduld veelal afwezig. Ieder vogeltje mag dan spreekwoordelijk zingen zoals het gebekt is, binnen het muziekonderwijs piepen de jongen vooral zoals de ouderen zingen. Muziekonderwijs is voor een belangrijk deel gebaseerd op gehoorzaamheid en biedt weinig ruimte aan het creatieve aspect, het zelf uitvoeren van muzikaal materiaal.

Mijn ervaring leert dat wie nu juist uitgedaagd wordt om zelf creatief met muzikaal materiaal aan de slag te gaan en zelf muziek te 'bedenken' (waarbij dit proces zoveel mogelijk intuïtief op gang gebracht wordt), minder drempels ondervindt om deel te nemen aan gezamenlijke muziekbeoefening. Per definitie zal een deelnemer aan een creatieve workshop, daartoe uitgenodigd, iets 'eigens' bijdragen dat hij/zij ook zelf kan uitvoeren of zingen. Er komt een creatief proces op gang waaraan alle deelnemers naar vermogen kunnen bijdragen. Dit bevordert zowel het participeren leren als het plezier in het gezamenlijk musiceren.

Men neme...

Deze vorm van overdracht kent een aantal ingrediënten. Om te beginnen dient de groep deelnemers een zekere massa te hebben, maar ook niet te groot te zijn. Ideaal is het aantal van 15 tot 20 deelnemers. Die krijgen bij voorkeur in een serie van 3 tot 6 workshops van bijvoorbeeld twee uur (afhankelijk van de leeftijd, die kan variëren van ongeveer 6 jaar tot hoog bejaard) een reeks oefeningen die zich laten categoriseren als:

- oefeningen om een prettige leeromgeving te scheppen;
- oefeningen om muzikale vaardigheden te verwerven;
- oefeningen om muzikaal creatief te worden. Dit alles levert ruw muzikaal materiaal op, waarmee composities gemaakt kunnen worden. De deelnemers slaan collectief aan het componeren. Vervolgens wordt er gerepeteerd om de compositie zo goed mogelijk tot klinken te kunnen brengen en tenslotte worden alle inspanningen bekroond met de uitvoering van een nieuw muziekstuk.

De toepassingen van deze werkvormen zijn velerlei. Er is aanleiding om te veronderstellen dat ze een belangrijke plek kunnen innemen in zeer uiteenlopende vormen van muziekonderwijs.