

# Geen metselwerk zonder cement: de bijdrage van de muziektheorie bij de competentieverwerving van musici<sup>1</sup>

WIEBE BUIS

## Inleiding

Binnen het muzikvakonderwijs staan de muziektheoriedocenten meer dan ooit voor de uitdaging duidelijk te maken wat hun bijdrage kan zijn bij de competentieverwerving van musici. Geven zij de vakken 'die een student van het spelen afhouden', of bieden zij het conceptuele kader, het referentiekader en de werkmodellen zonder welke men eigenlijk niet kan studeren, laat staan docerend of uitvoerend musicus worden? Voorwaar intrigerende vragen. In deze bijdrage bespreek ik achtereenvolgens kort het competentiedenken, stromingen daarbinnen en 'assessment'. Aan de hand van het leerlijnenmodel van De Bie en De Kleijn<sup>2</sup> wordt verkend hoe de muziektheoretici aan de competentieverwerving van musici een bijdrage zouden kunnen leveren. Er wordt een aanzet gegeven hoe opdrachten voor studenten eruit zouden kunnen zien en er wordt een profiel-schets van de leraar muziektheorie geformuleerd.

## Het competentiedenken

Binnen het hoger onderwijs neemt het competentiegericht leren de laatste jaren een steeds prominenter plaats in.<sup>3</sup> Het competentiedenken stamt uit de personeelwetenschappen. Er

zijn daarbinnen in de loop der tijd stromingen met eigen accenten ontstaan. De meest bekende is de richting die focust op competenties die een organisatie vraagt van mensen zodat zij een optimale bijdrage kunnen leveren aan de doelstellingen van die organisatie. Het gaat dan om 'core competencies' of kerncompetenties. Een andere richting focust op de persoonlijke eigenschappen van mensen en de manier waarop deze eigenschappen ontwikkeld kunnen worden. Kenmerkend voor deze richting is dat de eigenschappen redelijk algemeen geformuleerd worden in termen die doen denken aan personele eigenschappen, bijvoorbeeld 'initiatief', 'vasthoudendheid', 'integriteit', 'omgaan met druk', etc. We zouden deze benadering kunnen aanduiden met 'persoonscompetenties'. De laatste richting die ik hier noem, richt zich op competenties die vereist zijn voor het uitoefenen van een specifiek beroep; deze worden meer taakgericht geformuleerd. Men zou ze kunnen aanduiden als 'beroepscompetenties'. Competentieprofielen die in de praktijk worden ontworpen, dragen in meerdere of mindere mate de sporen van deze denkrichtingen. Sinds eind jaren '90 zien we dat het competentiedenken ook binnen met name het beroeps-onderwijs een plaats veroverd heeft. Alhoewel ten aanzien van de begrippen en hun betekenis nog volop discussie gevoerd wordt, begint zich

1 Dit artikel is een nadere uitwerking en bewerking van een lezing gehouden op 6 november j.l. op de studiedag 'Canon & competenties – Muziektheorie in de bachelor-masterstructuur, deel II' van de Vereniging voor Muziektheorie in samenwerking met de Faculteit Muziek van de Hogeschool voor de Kunsten in Utrecht.

2 Dick de Bie en Jos de Kleijn, *Wat gaan we doen? Het construeren en beoordelen van opdrachten*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten 2001.

3 Zie voor meer informatie bijvoorbeeld: Ruud Klarus, *Competenties erkennen*. CINOP, 's-Hertogenbosch 1998.

toch een redelijke consensus af te tekenen. Algemeen aanvaard zijn de volgende *noodzakelijke* kenmerken: specificiteit (contextgebondenheid), 'integrativiteit' (een competentie is een samenhangend geheel van kennis, vaardigheden, houdingen en eigenschappen die noodzakelijk zijn voor probleemoplossend handelen) en duurzaamheid. Ook algemeen aanvaard zijn de volgende *relevant* geachte kenmerken: handelingsgerichtheid, leerbaarheid en onderlinge afhankelijkheid.<sup>4</sup>

### Assessment

Een fenomeen dat met het competentiedenken verbonden is, is dat van assessment. Binnen de personeelwetenschappen is een assessment-center reeds zeer lang een veel gebruikt selectie-instrument. Jansen en De Jongh definiëren een assessment als: "een procedure waarbij op systematische wijze, met gebruikmaking van zowel groeps- als individuele opdrachten en simulaties, wordt getracht die kwaliteiten vast te stellen die essentieel zijn voor een goede functie-uitoefening van één of meer (toekomstige) medewerkers."<sup>5</sup>

Met de komst van competentiegericht onderwijs is het fenomeen assessment als het ware mee naar binnen gesmokkeld, zonder dat men wellicht de implicaties van deze actie inzag. Het ontwerpen en uitvoeren van assessments in de zin van Jansen en De Jongh is complex en tijdrovend. In de praktijk is waar te nemen dat met enige regelmaat (en om pragmatische redenen) oude toetsmethoden en -instrumenten onder de noemer 'assessment' worden geschaard. De term 'assessment' is mede daardoor langzamerhand geworden tot een containerterm: in de praktijk kan assessment variëren van een digitale toets (die bijvoorbeeld binnen een digitale leeromgeving als Blackboard al onder de noemer 'assessment' valt) via een portfoliogesprek, tot een compleet

assessment-center, waar een kandidaat (alleen en in een groep) verschillende opdrachten vervult, meerdere paper-and-penciltests aflegt, wordt geïnterviewd en wat dies meer zij, en aan het einde van de rit een compleet rapport ontvangt. Duidelijk is dat met de invoering van competentiegericht onderwijs een herbezinning op de functie van toetsing en het daarbij in te zetten instrumentarium noodzakelijk was en is. In de praktijk van onderwijsvernieuwing en -ontwikkeling kan men ten aanzien hiervan tot op heden zonder overdrijving van een worsteling spreken.

### Leren

Hoe snel de veranderingen elkaar ook opvolgen, binnen het denken over het leren van de mens en het inrichten van onderwijsleersituaties die dat leren optimaal mogelijk maken, is David A. Kolb een steeds terugkerende naam. Hij is reeds decennialang een van de toonaangevende leerpsychologen van onze tijd. *Experiential Learning* is zijn bekendste boek.<sup>6</sup> De van hem afkomstige begrippen 'leercyclus' en 'leerstijl' behoren tot het basisvocabulaire van eenieder die zich in onderwijs verdiept. Deze begrippen zijn ook geïncorporeerd in het denken dat heeft geleid tot het leerlijnenmodel, waarover straks meer.

In hun boek *Wat gaan we doen?*<sup>7</sup> behandelen Dick de Bie en Jos de Kleijn het construeren en beoordelen van opdrachten. Ze definiëren 'leren' als: doen met verstand en toenemende elegantie. Ze gaan daarbij in op verschillende soorten leren, waarbij elk leerproces een eigen dynamiek heeft:

- Leren van kennis, conceptueel leren: Theorieën en concepten staan centraal; het gaat om Theorie met een grote T (T).
- Leren van (deel)vaardigheden: (complexe) vaardigheden worden geoefend aan de hand van werkmodellen die aan de vaklite-

4 Onderwijsraad, *Competenties: van complicatie tot compromis*. Onderwijsraad, Den Haag 2002.

5 Prof. Dr. P.W.G. Jansen & drs. F.D. de Jongh, *Assessment centers, een open boek?* Het Spectrum, Utrecht 1999.

6 David A. Kolb, *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ 1983.

7 Dick de Bie en Jos de Kleijn, *Wat gaan we doen?*

ratuur zijn ontleend, en die in en door de praktijk worden gevalideerd. Werkmodellen worden aangeduid als theorie met een kleine *t* (t): ze zijn afkomstig uit de Theorie maar vertaald in een werkmodel dat praktisch handelen mogelijk maakt.

- Integraal leren: competenties verwerven door complexe opdrachten uit te voeren die een afspiegeling zijn van de kenmerkende situaties in de beroepspraktijk.
- Leren in de stage: reflecteren op ervaringen (korte termijn).
- Leren in de studieloopbaan: reflecteren op ervaringen (middellange en lange termijn) en voorbereiding op het beroep.

We herkennen hierin de invloed van de leercyclus van Kolb: mensen leren door een leercyclus te doorlopen, dus door te experimenteren, te reflecteren, uit te voeren, te conceptualiseren, met als uitgangspunt een bepaald probleem of een bepaalde opdracht en bijbehorende werkmodellen (zie afbeelding 1). De stijl waarmee iemand opdrachten uitvoert en de accenten die hij daarbij legt, karakteriseren zijn leerstijl. Het is de bekende indeling van doener (accommoderen), denker (assimileren), beziner (divergeren) en beslisser (convergeren). De *Bie* en De *Kleijn* zijn van mening dat opdrachten, de daarbij behorende begeleiding en onderwijsleersituatie aan deze principes recht moeten doen om optimaal leren mogelijk te maken.

### Het leerlijnenmodel

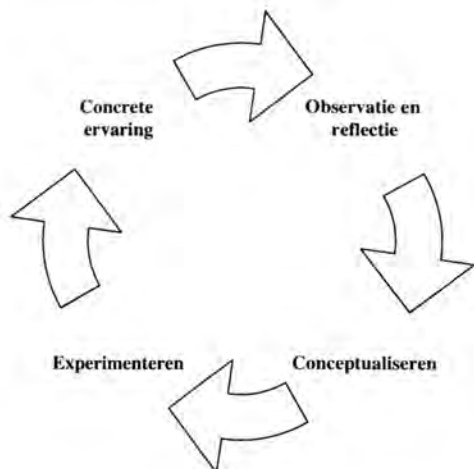
Het leerlijnenmodel kan gezien worden als een soort leerplanschema, waarin verschillende soorten leerlijnen ondergebracht zijn, die door middel van opdrachten met elkaar in verband worden gebracht (zie afbeelding 2). Dat relatoren wordt door De *Bie* en De *Kleijn* aangeduid als het maken van een-tweetjes. Centraal staat de integrale lijn, waarin de student werkt aan opdrachten die zijn toekomstige beroep weerspiegelen. Voor een docerend of uitvoerend musicus zijn dat bijvoorbeeld: het geven van een recital, het geven van een (groeps)les, het leiden van een ensemble, etc.

Natuurlijk kan van een student in de aanvang

van de studie niet verwacht worden dat deze de totale complexiteit van het beroep aankan. Daarom heeft een opleiding de taak een leerplan te ontwerpen waarin didactische keuzes gemaakt worden en de complexiteit gereduceerd wordt, bijvoorbeeld door in de beginfase van de opleiding flankerend onderwijs aan te bieden. Dit kan op twee manieren:

1. Flankerend onderwijs gericht op specifieke vaardigheden die apart moeten worden geleerd, getraind en (zodanig) geautomatiseerd. Daarbij valt te denken aan het vlot leren omgaan met een muzikaal begripkader, vlot en inzichtelijk kunnen omgaan met een partituur, continuo-spel, partituurspel, spelen en improviseren op een akkoordenschema, gehoorsontwikkeling, etc. We noemen dit de 'vaardighedenlijn'.
2. Flankerend onderwijs gericht op het verwerven van een conceptueel referentiekader. Leren zonder dat er op zekere momenten sprake is van conceptualiseren is een nogal zinloze bezigheid. Voor de muziekstudent kan hierbij gedacht worden aan algemeen historische, muziekhistorische, cultuurhistorische referentiekaders, analysemethoden, musicceerkundige benaderingen, leerpsychologie, onderwijskunde, pedagogisch-didactische concepten en theorieën, etc. Welke invulling e.e.a. krijgt, en welke accenten daarbij worden gelegd, is uiteraard mede afhankelijk van het toekomstige beroep en het gekozen hoofdvak. We noemen dit de 'conceptuele lijn'.

Reflecteren op basis van ervaringen is erg belangrijk; daarom is dit ondergebracht in twee lijnen die een sterke verbinding hebben. Enerzijds is dit de persoonlijke ervarings- en reflectielijn, die in de praktijk vormgegeven zou kunnen worden door het opbouwen van een portfolio. Het gaat hier om het beter willen leren verrichten van werkzaamheden. Anderzijds is dit de studieloopbaanlijn, waarin aandacht is voor keuzes ten aanzien van de loopbaan en de voorbereiding op het starten als beroepsbeoefenaar. Het gaat om grip krijgen op de studie, studieplannen maken en uitvoeren, voorbereiding op de beroepsuitoefening.



Afbeelding 1

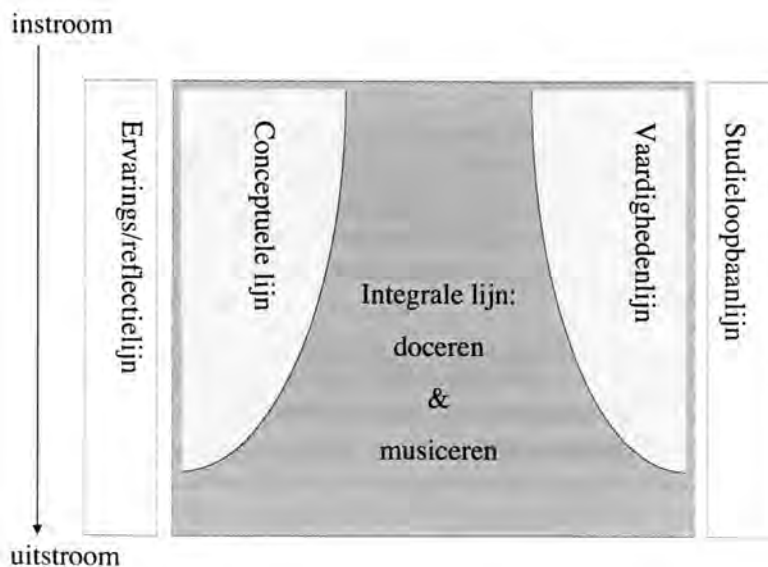
De cyclus van ervaringsleren (Kolb).

ning. Ook hier kan het portfolio een belangrijke functie vervullen, omdat het perspectief verandert. Gaat het in de ervarings- en reflectielijn om het leren zelf, in de studieloopbaanlijn gaat het meer over de doelen die je met dat leren nastreeft.

## De opdracht

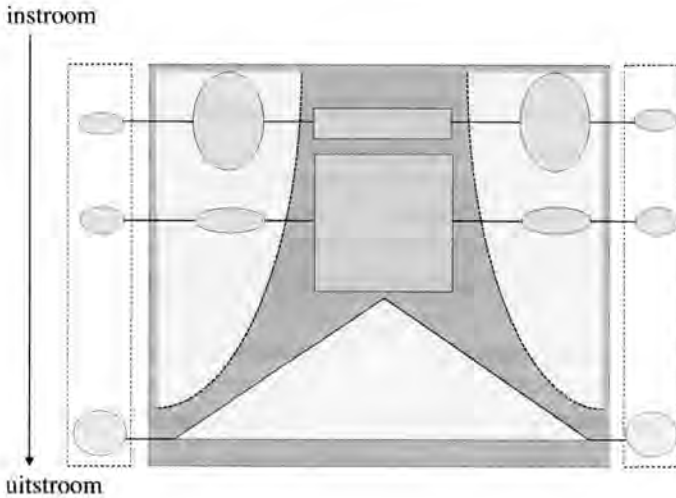
In het leerlijnenmodel heeft de opdracht een sleutelrol. Deze zet de student aan tot studieactiviteit. Een goede opdracht is gevarieerd, genereert leerdynamiek, is beroepsrealistisch en is in een duidelijke context geplaatst. Ook creëert een goede opdracht dwarsverbanden tussen verschillende leerlijnen (en daarmee tussen soorten leren), en maakt hij transfer mogelijk. Tenslotte moet een goede opdracht ruimte bieden voor zelfstandigheid en verantwoordelijkheid.

Als we trachten opdrachten te relateren aan het schema van het leerlijnenmodel, kan dat in de vorm zoals te zien is in afbeelding 3. Over het model heen gelegd zien we drie (omvangrijke) opdrachten, die een relatie hebben met de verschillende leerlijnen. Ze doen dus een beroep op verschillende soorten leren, en vereisen een daarop afgestemde begeleiding, onderwijsleersituatie en vormen van toetsing, beoordeling en advisering. Een belangrijk verschil naarmate de studie vordert, is de verandering van de verhoudingen tussen het aandeel van de verschillende leerlijnen in de totale opdracht. In



Afbeelding 2

Het leerlijnenmodel.



*Afbeelding 3*  
Opdrachten gelegd over het leerlijnenmodel.

het begin van de studie is het aandeel van de integrale lijn minder prominent, en zal er logischerwijs nog tijd moeten worden besteed aan de verwerving van basale zaken. Aan het einde van de studie zal flankerend onderwijs steeds minder nodig zijn. Achter deze denkwijze zit het principe van afnemende sturing door de docenten en toenemende zelfsturing door de student.

## Opdrachten

### Een opdracht uit de integrale lijn

Ik geef een voorbeeld van een alternatieve afstudeeropdracht:

- Je stelt een programma samen voor een concert/recital/...
- Je maakt een programmaboek.
- Je geeft een lezing met powerpointpresentatie over je programma; aspecten ervan, keuzes die je gemaakt hebt, muziekinhoudelijke achtergronden, enz.
- Je beantwoordt (vooraf) ingediende vragen voor een forum van deskundigen.
- Je geeft je concert.
- Je zorgt ervoor dat alles organisatorisch gladjes verloopt.

### Opdrachten voor de vaardighedenlijn

Het *doen* is hier essentieel: aan de slag! De student moet beter en handiger worden in bijvoorbeeld zowel routine- als niet-routine-matige vaardigheden; in zowel complexe als niet-complexe vaardigheden; in gehoorsontwikkeling.

Voorbeelden zijn:

- Het schrijven van een x-stemmige koorzetting.
- Het schrijven van een arrangement voor ...
- Het ontwerpen van didactisch materiaal voor een AMV-groep, groepsles, ...
- Het omwerken van een vierstemmige koorzetting (SATB) naar een driestemmige koorzetting (SAB) (een actuele uitdaging, gezien het slinkende aantal mannen in gemengde koren).

De beoordeling geschiedt door een professional die de uitvoering van de vaardigheden beoordeelt. Uiteraard kiezen we die vaardigheden die relevant zijn voor de toekomstige beroepsuitoefening. Streng contrapunt voor een toetsenist uit de lichte muziek ligt niet erg voor de hand, maar een cursus harmonieleer van 'Berkleeaanse' snit met de nodige aandacht voor voicings des te meer. Ook liggen er mogelijkheden voor een algemene cursus 'meerstemmigheid in de periode van J.S. Bach tot en met

Wagner', waarbij bijvoorbeeld het werk van Aldwell & Schachter een plaats zou kunnen krijgen.<sup>8</sup> Tevens is het mogelijk aan te sluiten bij de werkwijze van William Russo's *Composing Music*, een zeer praktische methode die werkt met korte, zeer diverse schrijfp opdrachten.<sup>9</sup> Waarvoor men kiest is uiteraard afhankelijk van het antwoord op vragen als: Welke zaken 'moeten beslist' voor iedereen? Welke zijn functioneel in relatie tot het toekomstig beroep?

### Opdrachten uit de conceptuele lijn

De belangrijkste bijdrage van deze leerlijn is de student te leren denken en redeneren als een professional. Musicus ben je niet op basis van voornamelijk intuïtie of een rijk gevoelsleven, je moet ook je hersens gebruiken, niet alleen om goed uitvoerend musicus te zijn, maar zeker ook om verantwoord te werken aan de ontwikkeling van mensen aan wie lesgegeven wordt. Dat betekent dat een musicus zich historische, muziektheoretische, leerpsychologische, pedagogisch-didactische en andere concepten eigen maakt.

Voorbeelden:

- Analyseer dit stuk in termen van de vorm- en structuurprincipes van Hermann Erpf.<sup>10</sup>
- Studeer het stuk in, en gebruik de vorm- en structuurprincipes van Hermann Erpf om tot een effectieve en expressieve uitvoering te komen. Laat horen wat er gebeurt als je essentiële principes veronachtzaamt. Vraag daarbij feedback van je medestudenten en je docent.
- Bestudeer ... uit ... aan de hand van de stuurvragen in de studiewijzer, doe de flitspaaltoets op Blackboard, en ga daarna door met het maken van de volgende opdracht: het ontwerpen van een serie culturele avonden voor huize Avondrood in Garrelsweer.

Beoordeling bij dit soort opdrachten kan geschieden door een kennistoets, een probleemgerichte toets aan de hand van een casus, een schrijfp opdracht, etc.

### Wat vraagt dit van een theorie docent?

Het zal duidelijk zijn dat het bovenstaande andere en nieuwe eisen stelt aan de theorie docent. Deze zal in meer rollen moeten opereren. Niet alleen die van expert (streng contrapunt) of instructor (solfège), maar bijvoorbeeld ook die van tutor/coach, consultant en assessor. Ik geef een voorzet voor een mogelijke profielschets van een theorie docent in de onderwijskundige setting die hierboven geschetst is: de theorie docent is een dienstverlener (maar geen sociaal werker!) die concepten en werkmodellen aanreikt waardoor een student, begeleid door o.a. een theorie docent, leert om vlot, vanzelfsprekend en inzichtelijk om te gaan met muzikaal materiaal en daarover te communiceren; om zelf functionele muziek voor verschillende contexten te schrijven of te arrangeren; om zich (steeds beter) een oordeel te vormen over muziek, en de dwarsverbanden daarvan met andere kennisdomeinen; om doelgericht(er) te studeren; en die een ontwikkeld waarnemingsvermogen heeft en in toenemende mate zijn eigen keuzes kan maken en verantwoorden.

Ik hoop met het bovenstaande verhaal duidelijk te hebben gemaakt dat de muziektheoretici een grote rol kunnen vervullen bij de competentieverwerving van musici. De muziektheorie heeft een bijdrage bij de competentieontwikkeling van musici, en deze is niet gering, sterker nog, deze is essentieel. Er ligt een taak om deze bijdrage, wellicht nadrukkelijker dan tot nog toe, uit te dragen. In het huidige tijdsgewricht lijkt mij daarbij de aanval de beste verdediging.

(Wiebe Buis is consultant onderwijs Noordelijke Hogeschool Leeuwarden en voormalig muziektheorie docent.)

8 Edward Aldwell & Carl Schachter, *Harmony and Voice Leading*. Harcourt Brace Jovanovich, Fort Worth etc. 21989.

9 William Russo, *Composing Music*. University of Chicago Press, Chicago 1980.

10 Hermann Erpf, *Form und Struktur in der Musik*. B. Schott's Söhne, Mainz 1967.