

| Inhoud |

Woord vooraf	5
<i>Rik Torfs</i>	
Inleiding	7
<i>Adri de Vugt & Thomas De Baets</i>	
1 Integratie van kunstvakken	11
<i>Folkert Haanstra</i>	
2 Naar een betekenisvolle omgang met muziek	27
<i>Mark Reybrouck</i>	
3 Transdisciplinair leren in kunstonderwijs	43
<i>Koenraad Hinnekint</i>	
4 Integreren of scheiden: een internationaal perspectief	55
<i>Thomas De Baets & Adri de Vugt</i>	
5 Over het belang van een inclusief muzikaal wereldbeeld	69
<i>Evert Bisschop Boele</i>	
6 Paardenbreedten en windvlagen	83
<i>Reyer Ploeg</i>	
7 Interdisciplinaire trajecten in het hoger kunstvakonderwijs	97
<i>Ann Laenen</i>	
Perspectieven	109
<i>Thomas De Baets & Adri de Vugt</i>	
Auteurs	113

Woord vooraf

ALS IK U VRAAG OM MIJ ÉÉN LEESBARE SOCIAAL-WISKUNDIGE ALLEGORIE TE NOEMEN, is de kans reëel dat u mij ofwel verbaasd aankijkt, waar ik altijd van geniet, ofwel dat u *Flatland* van Edwin Abbott aanwijst. Dat juweeltje uit 1884 gaat over een wereld waarin maar twee dimensies bestaan, lengte en breedte, maar geen diepte. Geometrische figuren gedijen er, de vrouw als lijn met naaldscherpe punten (daarom steekt ze soms de ogen uit), de soldaat en de arbeider als driehoek (gelijkbenig of rechthoekig, het blijft opletten), priesters als cirkel (eigenlijk een polygoon met vele honderden hoeken, maar die voel je alleen als je hun contouren streelt, en dat doen we niet). Gekke vragen over meerdere dimensies zijn nergens goed voor in *Flatland*. De overheid houdt niet van verdieping. Die zou je bijvoorbeeld nodig hebben om de herkomst van het licht te onderzoeken. Maar wie dat deed, werd gek. Dergelijk onderzoek werd dus eerst ontmoedigd, met zware belastingen, en later eenvoudig verboden.

In onze driedimensionele wereld houden we juist wel van verdieping. We graven voortdurend dieper. Dat is mooi, maar wie niet oplet, weet steeds meer over steeds minder. De onderzoeker wordt op den duur *zonderzoeker*, iemand die alles kent over de puntkomma in het Oud-Welsh. Wijze mensen breken daarom een lans voor verbreding. Verbreding, of met een wat duurder woord interdisciplinariteit, moet ons redden. Die moet natuurlijk wel iets voorstellen. Wat gratis schnabbelen bij de burens is niet voldoende. Het moet gaan om de intense en haast intieme integratie van denkbeelden, hypothesen, theorieën, technieken, good practices enzovoort uit andere vakgebieden in het eigen domein. Een cardioloog is wellicht gebaat bij de inzichten van de hydroloog om het stromingsgedrag van bloed te begrijpen. Maar het moet wel degelijk gaan om echte integratie. Pas wanneer ideeën, concepten, theorieën enzovoort ‘gemeenschap met elkaar hebben’ – of horen die aanhalingstekens daar niet? – groeit er iets werkelijk nieuws, en wordt de *zonderzoeker* weer onderzoeker, en misschien zelfs *wonderzoeker*.

In de onderzoekswereld is interdisciplinariteit bon ton. Wie zich ertegen verzet, herleidt zich tot een sjofele randfiguur met wie niemand gezien wil worden. Dat is begrijpelijk, maar gevaarlijk. Wetenschappers moeten tegen de stroom in denken, out of the box, bij voorkeur zelfs helemaal zónder box. Breedte- en dieptedenken zijn niet elkaars vijanden: zij zijn dimensies, die samen een nieuwe wereld openen, maar afzonderlijk tot verschraling leiden, tot een *Flatland* waarin onderzoek naar de herkomst van het licht verboden is.

In de onderwijswereld is interdisciplinariteit misschien minder zichtbaar als beginsel dan in het onderzoek, maar daarom niet minder belangrijk. Juist dat maakt immers een expliciete bezinning over verbreding en meerdimensionaliteit in het

Auteurs



THOMAS DE BAETS (°1982) is docent en senior onderzoeker muziekpedagogie aan LUCA School of Arts – Campus Lemmens in Leuven. Hij is er coördinator van de afstudeerrichting muziekpedagogie en van de onderzoeksgroep Music Education & Therapy. Sinds oktober 2014 is hij aangesteld als bijzonder gastdocent in de kunsten aan de KU Leuven. Hij is doctor in de kunsten (KU Leuven, 2012) en behaalde voorheen de diploma's van master in muziek, afstudeerrichting muziekpedagogie (Lemmensinstituut, 2005) en van voortgezette studies muziekpedagogie (Lemmensinstituut, 2008). Voorafgaand aan zijn doctoraat volgde hij de doctoraatsopleiding in de kunsten docARTES aan het Orpheus Instituut in Gent (2009). Zijn voornaamste onderzoeksinteresse is het praktijkgerichte onderzoek van muziekleraren. Sinds 2015 is hij Vice President van de European Association for Music in Schools (EAS). Hij was spreker op verschillende studiedagen en congressen in binnen- en buitenland en is gastdocent aan het Koninklijk Conservatorium in Den Haag (Nederland).



ADRI DE VUGT (°1959) studeerde na zijn opleiding voor onderwijzer Schoolmuziek aan het Koninklijk Conservatorium in Den Haag, pedagogiek aan de Hogeschool Katholieke Leergangen en onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht. Hij was jarenlang muziekleraar in het voortgezet onderwijs en was docent vakdidactiek aan de Universiteit Leiden. Momenteel is hij full-time werkzaam aan het Koninklijk Conservatorium als docent onderwijspedagogiek en muziekpedagogiek aan de opleidingen voor docent muziek en instrumentaal-vocaal onderwijs. Hij publiceerde (inter)nationaal over leren en muziek, competenties van muziekdocenten en muziekpedagogisch onderzoek. Hij is lid van de International Advisory board van het journal Music Education Research. Van 2011 tot 2015 was hij President van de European Association for Music in Schools (EAS).



EVERT BISSCHOP BOELE (°1964) studeerde Schoolmuziek in Maastricht en Etnomusicologie aan de Universiteit van Amsterdam. Hij promoveerde aan de Georg-August Universität Göttingen (Duitsland) op een proefschrift over gebruik en functies van muziek in de moderne westerse samenleving. Hij is momenteel als lector 'New Audiences' verbonden aan het lectoraat Lifelong Learning in Music van het Prins Claus Conservatorium / Kenniscentrum Kunst & Samenleving van de Hanzehogeschool Groningen, en fungeert als leading lector van het kenniscentrum.

Hij geeft les, begeleidt afstudeerprojecten, coördineert onderzoek en is op dit moment betrokken bij onderzoek naar onder meer hafabra-orkesten, een shantykoor, muziek en ouderen, en idiocultureel muziekonderwijs.



FOLKERT HAANSTRA (°1951) studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit Groningen en schilderkunst en grafiek aan de Academie voor Beeldende Kunsten Minerva. Hij is gepromoveerd op een proefschrift over leereffecten van beeldende vakken in het onderwijs. Hij was van 2000 tot en met 2015 als bijzonder hoogleraar verbonden aan de Universiteit Utrecht. De leerstoel Cultuurparticipatie en Cultuureducatie die hij bekleedde was ingesteld door het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA). Hij is werkzaam als Lector Kunst- en Cultuureducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Onder het lectoraat valt tevens de interdisciplinaire Master Kunsteducatie. Hij is lid van de redactie van Cultuur+Educatie.

Hij is lid van de redactie van Cultuur+Educatie.



KOENRAAD HINNEKINT (°1967) is opleidingshoofd van de specifieke lerarenopleiding van LUCA School of Arts. Hij doceert in de opleiding muziek van LUCA School of Arts de cursus inleiding muziekpedagogie en de cursus mens en muziek. Als onderzoeker is hij verbonden aan de onderzoeksgroep Art, Practices & Education van LUCA School of Arts. Deze onderzoeksgroep zet de vraag centraal hoe het kunstonderwijs zich verhoudt of kan verhouden tegenover veranderingen in de samenleving, de school of de kunstpraktijk. Als lid van de overleggroep lerarenopleidingen van de Vlaamse Hogescholenraad, lid van het bureau academische lerarenopleidingen van de KU Leuven en lid van de adviesraad lerarenopleiding van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen neemt hij een beleidsadviserende rol op omtrent de opleiding van leraren kunst in Vlaanderen.

Hij neemt een beleidsadviserende rol op omtrent de opleiding van leraren kunst in Vlaanderen.



ANN LAENEN (°1966) studeerde kunst- en theaterwetenschap aan de KU Leuven en behaalde in november 2007 de graad van PhD aan de University of Leeds – School of Education op een proefschrift over het beleid rond operaeducatie binnen een culturele instelling in een Europese context. Zij werkte van 2002 tot 2009 als onderzoeker en consultant binnen cultuurcommunicatie, kunsteducatie en nieuwe media. In 2009 werd zij programma-coördinator van Communicatie- en mediadesign op de KHLim Campus in Genk. In 2010 werd zij er departementshoofd en einde december 2012 werd zij aangesteld als decaan van LUCA – Faculteit Kunsten/ Bijzondere Faculteit Kunsten KU Leuven. Sinds oktober 2015 is zij weer zelfstandig consultant, zowel binnen kunsteducatie als binnen Digital Arts, in combinatie met een aanstelling aan University of Malta.



REYER PLOEG (°1957) studeerde eerst bouwkunde en daarna aan de pedagogische academie. Hij werkte vele jaren in het basis- en voorgezet onderwijs van de vrije school. Naast zijn werk als docent (muziek) studeerde hij compositie in Amsterdam en Zwolle (bij Alex Manassen) en in Utrecht (bij Ton Lambij), schoolmuziek in Alkmaar en volgde hij de applicatieopleiding koordirectie in Utrecht. Zijn muziek werd door verschillende ensembles op diverse locaties in Nederland uitgevoerd. Op dit moment werkt hij als hoofdvakdocent aan de opleiding Docent Muziek van de Hogeschool Leiden. Hij is dirigent van het mede door hem opgerichte Haarlems Studenten Koor. Daarnaast is hij voorzitter van de Vereniging Leraren Schoolmuziek (VLS) en de Stichting Mens en Muziek en is hij samen met zijn vrouw eigenaar van Jansstraat33, een cultuurhuis in het centrum van Haarlem.



MARK REYBROECK (°1952) studeerde lichamelijke opvoeding, motorische revalidatie en kinesitherapie en musicologie aan de KU Leuven. In zijn doctoraal proefschrift onderzocht hij de relatie tussen muziek en semiotiek. Momenteel is hij als gewoon hoogleraar verbonden aan de onderzoekseenheid musicologie (KU Leuven), waar hij muziekpsychologie doceert en als vakdidacticus verantwoordelijk is voor de specifieke lerarenopleiding. Daarnaast is hij ook verbonden aan de Katholieke Hogeschool Vives (Torhout), waar hij naast muziek ook medisch-biologische vakken doceert. Zijn onderzoeksagenda is vooral gericht op muzikale semantiek en biosemiotiek, met speciale aandacht voor luisterstrategieën en muzikale beteke-

nisgeving. Naast theoretische bijdragen over muzikaal grondslagenonderzoek en muziekcognitie heeft hij ook empirisch onderzoek verricht naar de mechanismen van muzikale betekenisgeving. Hij heeft tal van bijdragen gepubliceerd in wetenschappelijke tijdschriften en boeken, en was als spreker te gast op talrijke congressen in binnen- en buitenland. Hij is ook auteur van twee Nederlandstalige boeken over luisterstrategieën.

| 1 Integratie van kunstvakken |

Folkert Haanstra

Inleiding

“Integration, like other concepts, is a construction and can mean very different things in terms of contents, resources, structures, and pedagogies to different people.” (Bresler, 1995, p. 32)

EEN TERUGKERENDE DISCUSSIE IN HET ONDERWIJS gaat over de vraag of het scheiden of het integreren van vakken beter onderwijs kan opleveren. Die discussie is en wordt ook voor de kunstvakken gevoerd. Dit artikel¹ geeft een overzicht van uiteenlopende invullingen van integratie van kunstvakken en relateert deze aan meer algemene visies op onderwijs. Het beschrijft argumenten van voor- en tegenstanders van integratie van de kunstvakken en gaat ten slotte in op noodzakelijke randvoorwaarden voor integratie van de kunstvakken.

Vormen van integratie

Integratie betekent letterlijk: tot een eenheid maken. In de internationale literatuur worden verschillende vormen van integratie van kunstvakken in het onderwijs onderscheiden. Deze vormen vertonen een aantal gelijkenissen. Hieronder volgen een aantal voorbeelden. Zo komt Bresler (1995) op basis van onderzoek in het basisonderwijs in de Verenigde Staten tot een indeling in vier soorten integratie:

- Kunst als ondersteuning bij het leren van andere vakken. Dat kan variëren van kunstzinnige activiteiten die louter dienen als versiering tot een non-verbale (maar muzikale of beeldende) benadering van inhouden van andere vakken. Deze ‘dienende’ functie van kunsteducatie zou vooral in het basisonderwijs voorkomen.
- Een gelijkwaardige en inhoudelijke samenhangende aanpak van de verschillende kunstdisciplines. Dit soort integratie wordt in de kunsteducatie wel gepropageerd, maar komt in de praktijk volgens Bresler zelden voor. Het vereist veel kennis en vaardigheden van betrokken leraren. Vaak wordt dit soort integratie formalistisch ingevuld, op basis van gemeenschappelijke kunstzinnige vormprincipes zoals ritme, structuur, contrastwerking en dergelijke.

2 Naar een betekenisvolle omgang met muziek

Mark Reybrouck

Inleiding

WELKE COMPETENTIES HEB JE NODIG om als muziekleraar succesvol voor de klas te staan? Moet je zelf kunnen musiceren of volstaat een grondige kennis en liefde voor het vak? En welke kennis is er nodig? Gaat het om muzikale kennis in het algemeen, om technisch-muzikale kennis of om vaardigheden die betrekking hebben op het bespelen van een instrument? Het zijn vragen die lange tijd verhitte discussies hebben gevoed met vaak sterk gepolariseerde standpunten, waarbij enerzijds het muzikale vakmanschap en anderzijds de pedagogisch-didactische kwaliteiten van de leraar werden onderstreept.

Liever dan mee te stappen in een enigszins steriele discussie willen we beide standpunten proberen te verzoenen met mekaar. We pleiten daarbij voor de nodige muzikale expertise om voldoende diepgang te kunnen garanderen maar ook voor meer algemene kennis en vaardigheden die als hefboomen kunnen dienen voor het ontsluiten van de muziek. Dat laatste kan op veel manieren gebeuren omdat er immers verschillende manieren zijn om op een betekenisvolle wijze in interactie te treden met de muziek. Dit zijn de *muzikale omgangsvormen* en die omvatten in principe elke vorm van muzikaal gedrag (luisteren, uitvoeren, improviseren, componeren, e.a.). Het is verder de taak van de muziekleraar om in te grijpen in dat gedrag met als bedoeling die omgang zowel te verdiepen als te verbreden. Dit betekent dat de leraar als het ware een positie inneemt tussen de muziek en de eigenlijke omgang met muziek. Het gaat dan om een “bemiddeling” in letterlijke zin, waarbij de leraar optreedt als *mediator* - medium is de Latijnse term voor midden - en waarbij we kunnen spreken van een *gemedieerde leerervaring*.

De vraag is echter wat er nodig is om succesvol te mediëren (Tagg, 2013; Reybrouck, 2014). Het antwoord is in principe zeer eenvoudig en toepasbaar op elke omgang met muziek: het gaat om het samenbrengen van *ervaren* en *begrijpen*, waarbij het ervaren met kennis wordt aangevuld maar waarbij de pure feitenkennis wordt overstegen. Dit is van toepassing op het luisteren maar het geldt evenzeer voor actief musiceren of een andere mogelijke omgang met muziek. Muziek maken heeft immers zowel een productieve als een receptieve component en zelfs een mentale bezigheid als componeren is alleen maar mogelijk als de componist de muziek als het ware in gedachten hoort. Luisteren is met andere woorden een centrale muzikale omgangsvorm (Reybrouck, 2007), die echter op ieder ogenblik met andere

3 Transdisciplinair leren in kunstonderwijs

Koenraad Hinnekint

Inleiding

LERAREN DIE ZICH ENGAGEREN EN INZETTEN VOOR KUNSTONDERWIJS stellen zich steeds opnieuw de vraag waarom kunsteducatie geen vanzelfsprekende plaats verwerft in het curriculum. Beleidsmakers en gangmakers in onderwijs overtuigen om te kiezen voor kunstonderwijs lijkt niet makkelijk. Ook al wordt het pleidooi extra gevoed door een soort gemeenschappelijk aanvoelen dat ons onderwijssysteem onvoldoende aandacht schenkt aan competenties die worden verwacht door post-industriële economieën en geglobaliseerde samenlevingen. Vaardigheden in het domein van de verbeelding, de innovatie en de creativiteit benoemt men daarbij als belangrijk (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013). Een samenleving en kennismaatschappij die gericht is op innovatie heeft behoefte aan mensen die dit soort skills bezitten. De stap naar het domein van de kunsten lijkt vanzelfsprekend: kunstonderwijs is voor velen het middel om vaardigheden en attitudes te vormen die aan de basis liggen van deze competenties. Los van de vraag of de kunstvakken het primaat hebben om deze competenties te ontwikkelen, is er ook de kwestie hoe deze verwachting zich verhoudt tot datgene wat de basis vormt van het kunstonderwijs: de ontwikkeling van artistieke of culturele vaardigheden.

Eigenlijk is dit helemaal niet nieuw. Vele visie- en beleidsteksten omtrent kunstonderwijs staan bol van uitgangspunten en principes die verbonden kunnen worden aan deze instrumentele kijk. Kunstonderwijs dient dan doelen die – an sich – niet binnen het domein van de kunst of kunsteducatie liggen. Maar de vraag kan gesteld of kunstonderwijs wel zo'n positief effect heeft op niet-artistieke doelen (Winner & Cooper, 2000). Is de transfer tussen kunstonderwijs en leerresultaten als kunnen verbeelden, durven innoveren of creatieve oplossingen vinden zo makkelijk te realiseren? Misschien is dat ook de reden waarom kunstonderwijs niet voldoende tot haar recht komt: bijvoorbeeld in de kern van het curriculum van het basis- en middelbaar onderwijs. De reden waarom we steeds opnieuw kunstonderwijs legitimeren maar toch niet volledig worden begrepen binnen het grotere veld van onderwijs (Verzele, 2005). Misschien doet *verdiepen* of *verbreden* er niet zo veel toe en gaat het eerder om de vraag hoe we ons verhouden tot concepten als interdisciplinariteit en transdisciplinariteit.

Is het een utopie te geloven dat deze concepten een verandering kunnen brengen? Mogen we geloven dat kunstonderwijs een andere plaats zal krijgen op het

4 Integreren of scheiden: een internationaal perspectief

Thomas De Baets & Adri de Vugt

Inleiding

“I can’t speak for many people but personally I would say that I would have a fear of integration because this would further support schools in being able to cut back on music and the other arts as separated subjects ...” (fragment uit een online interview, 3-11-2015).

De kwestie of kunstvakken gescheiden of geïntegreerd kunnen of moeten worden aangeboden, kan, en *moet* misschien zelfs, ook vanuit een internationaal perspectief worden bekeken. Bovenstaand citaat van een buitenlandse collega geeft bijvoorbeeld aan dat integratie als bedreiging wordt gezien, een opvatting die soms ook in Vlaanderen en Nederland leeft. Door te kijken naar opvattingen over en praktijken van vakkenintegratie in andere landen, komen eigen ideeën en benaderingen vaak in een ander daglicht te staan. Bovendien is het zonneklaar dat de vigerende onderwijspraktijk niet los kan worden gezien van wat elders gebeurt. Politieke, economische en sociaal-culturele ontwikkelingen zijn immers – en in toenemende mate – internationaal. Mochten we bijvoorbeeld denken dat Vlaanderen of Nederland ieder een eigen karakteristiek en koers hebben in het muziekonderwijs, de werkelijkheid laat een veel diverser beeld zien. Er zijn hooguit kleurverschillen. Dat is ook het geval wanneer we onszelf vergelijken met andere landen.

Toch kunnen we nog steeds veel van de ander leren. Het gaat er niet over om vast te stellen of het bij de andere zoveel beter of slechter is. Ook heeft een kwantitatieve benadering niet zoveel nut. Hoeveel uren muziek er in het basisonderwijs in een willekeurig land worden gegeven, zegt eigenlijk niet zoveel. De comparatieve pedagogiek laat ons zien dat een vergelijking pas zin heeft wanneer we die in het juiste perspectief zien. In dit hoofdstuk wordt daarom begonnen met een uiteenzetting wat internationaal vergelijken nu eigenlijk inhoudt. Vervolgens worden omtrent vakkenscheiding en -integratie in het kunstonderwijs enkele verschillen en overeenkomsten tussen Europese landen beschreven. De informatie is enerzijds gebaseerd op onderzoek van beleidsdocumenten en curricula. Anderzijds is gebruik gemaakt van informatie die verkregen is door middel van interviews. Een aantal deskundigen uit verschillende landen werd bevraagd over hun ervaringen met en opvattingen over vakkenscheiding en -integratie. Het blijft lastig om heldere conclusies te trekken. Het aantal bronnen is namelijk beperkt en de materie

5 Over het belang van een inclusief muzikaal wereldbeeld

Evert Bisschop Boele

Inleiding

DE WEKKERRADIO SPRINGT VROEG AAN VOOR GRIETJE UIT BOELENSLAAN. Ze blijft even liggen om te luisteren naar een muziekje dat ze niet kent maar dat haar wel bevalt. Dan begint de dag met een eerste sigaret en een douche, waarbij ze een half zelfverzonnen liedje neuriet. Ze ontbijt terwijl ze luistert naar het nieuws afgewisseld door niet al te veel aandacht vragende popmuziek. Ze stapt in de auto, zet haar favoriete auto-cd op – *Elephunk* van de Black Eyed Peas – en rijdt naar haar werk. Op haar werk praat ze met een collega bij de koffieautomaat even over *The Voice of Holland* van afgelopen vrijdag, tijdens de lunch bespreken ze de laatste roddels over de borsten van Miley Cyrus, aan het eind van de middag doet ze haar boodschappen in de supermarkt begeleid door kooplustopwekkende muziek, 's avonds kijkt ze naar een feel-good film met Hugh Grant en Julia Roberts met een buitengewoon syncretische soundtrack, ze slaapt in met de wekkerradio in slumber mode en droomt over een affaire met Louis Tomlinson van One Direction.

Kortom: Grietje leidt een muzikaal leven, net zoals vrijwel iedereen in de moderne westerse wereld. Een paar feiten: 20% van de Nederlandse bevolking bespeelt een instrument of zingt, 10% krijgt muziekles, 53% bezoekt regelmatig een dans-, muziek- of theatervoorstelling, en daarin zijn dan niet begrepen allerlei meer informeel georganiseerde voorstellingen in openlucht, in huiskamers en elders (Van den Broek, De Haan & Huysmans, 2009). 3 uur en 20 minuten per dag besteedt de gemiddelde Nederlander aan televisiekijken (Stichting Kijkonderzoek, 2015, p. 53), waarbij heel wat muziek wordt gehoord. Zes van de tien meest beluisterde radiostations in Nederland zijn muziekzenders (NLO, 2015), YouTube staat nummer 1 op de lijst van meest geïnstalleerde apps, Spotify staat op nummer 3 (GfK/SPOT, 2014). 92% van de Nederlandse bevolking luistert naar muziek in de auto (Intomart/GfK, 2011).

Muziek is vermoedelijk aanwezig dan ooit in onze samenleving. In het basis- en middelbaar onderwijs daarentegen blijft muziek zo goed als onzichtbaar. Stemmers op de *Top 2000* gaven aan dat het vak geschiedenis hun favoriete vak op school was; het vak muziek stond op plaats negen (Draaisma, Wijfjes & Vingerhoets, 2011). Van alle Nederlandse examenleerlingen kiest iets meer dan 2% voor het vak muziek als eindexamenvak (Alberts & Erens, 2015). Tegen de 90% van groepsleerkrachten in het basisonderwijs vinden dat ze niet voldoende bekwaam zijn om zelf muziek een

6 Paardenbreedten en windvlagen

Reyer Ploeg

Dobberen

Tot mijn verbeelding spreken altijd de paardenbreedten, de gebieden waar je in je poging de wereldzeeën te bevaren blijft steken. Smachtend naar schaduw, naar zoet koel water, naar een zuchtje wind. En of het nu waar is dat de wanhopige zeelieden hun paarden overboord gooiden om drinkwater te besparen of dat Sir James Ross, de ontdekker ervan, foutief is vernoemd, in deze doldrums kun je blijven steken en niet weten of en hoe je er ooit weer uit komt.

In dit hoofdstuk wil ik mij met name richten op de invulling van cultuureducatie in het Nederlands basisonderwijs. En dan met bijzondere blik op muziek. Cultuureducatie gaat over het onderwijs dat wordt gegeven binnen het leergebied kunstzinnige oriëntatie, en dat zijn voor mij de paardenbreedten van het Nederlandse basisonderwijs. De kerndoelen zijn weinig specifiek, met als gevolg dat de invulling ervan op veel plaatsen op zijn zachtst gezegd te wensen overlaat. Als ik zie met welke muzikale vaardigheden steeds meer leerlingen het middelbaar onderwijs binnenkomen, dan denk ik: “Zo, die hebben de paardenbreedten maar nauwelijks overleefd”. Met de woorden van Samuel Taylor Coleridge (Wordsworth & Coleridge, 1798):

All in a hot and copper sky,
The bloody Sun, at noon,
Right up above the mast did stand,
No bigger than the Moon.

Day after day, day after day,
We stuck, no breath nor motion;
As idle as a painted ship
Upon a painted ocean

Dat kinderen de puberteit kunnen ingaan en beweren dat ze niet kunnen zingen en spelen, vat ik op als een diepe belediging van onze maatschappij, van onze soort, van onze westerse wereld. Ondanks veel initiatieven en goede bedoelingen lukt het bovendien niet de neuzen allemaal dezelfde kant op te krijgen om in deze situatie verandering te brengen. We dobberen.

7 Interdisciplinaire trajecten in het hoger kunstvakonderwijs

Ann Laenen

Inleiding

EÉN PLUS ÉÉN IS DRIE, HAD IK OORSPRONKELIJK ALS SUBTITEL aan deze tekst gegeven en wel, omdat het werken tussen verschillende kunstdisciplines meestal voor een sterker resultaat zorgt. Er ontstaat soms ook iets nieuws en het zorgt vaak voor verbreding en verdieping van deelnemende kunstvormen en kunstenaars. Het interdisciplinaire zit ook in het wezen van de kunst want, zoals Anderson (2006) aangeeft, waren de kunsten sowieso geïntegreerd. De moderne westerse visie op kunstdisciplines is pas later gekomen. Aanvankelijk ging het om het “*artful objects and performance tied together in rituals and institutions that defined collective beliefs and values*” (Anderson, 2006, p.10). Kunstobjecten en performances waren dus vervlochten met elkaar in rituelen en instituten gestoeld op collectieve normen en waarden. En zo vulden de kunstvormen elkaar aan in één gebeuren.

Het opdelen in disciplines is pas later gekomen en daagt ons, kunstpedagogen, steeds weer uit tot het herdenken van onze opdracht. Kijken we naar het woord discipline, afgeleid van het Latijnse *disciplina*, dan zien we dat het die verantwoordelijkheid in zich draagt. Enerzijds gaat het om overdracht van kennis van een studiegebied tussen mentor (of leraar) en lerende, anderzijds beschrijft het de niveaus van kennis tussen de betrokken personen die of basis- of gespecialiseerde kennis bezitten (Slavicek, 2012, p. 108).

Hoe functioneert deze wisselwerking vandaag in het hoger kunstvakonderwijs en waar brengt het de kunstenaar in spe? Is het niet interessanter om disciplines weer met elkaar te mengen en de jonge kunstenaars en muzikanten een bredere horizon te bieden? Deze vragen hebben ervoor gezorgd dat de subtitel is weggefallen en dat de focus voor deze tekst kwam te liggen op het interdisciplinair en bij uitbreiding transdisciplinair samenwerken van kunstdisciplines binnen het hoger kunstvakonderwijs. Ook dit is niet nieuw, doch vandaag weer erg aanwezig in het herdenken van curricula binnen dat hoger kunstvakonderwijs.

Met dat herdenken werd ik zelf rechtstreeks geconfronteerd als decaan van LUCA Faculteit Kunsten/Bijzondere Faculteit Kunsten KU Leuven. Binnen de faculteit is ervoor gekozen om alle kunstdisciplines samen te houden en niet te gaan voor een opsplitsing tussen muziek en podiumkunsten enerzijds, en audiovisuele en beeldende kunsten anderzijds. De wisselwerking tussen de twee op vlak van onderwijs