

Componeren kun je leren leren

Een richtlijn voor het begeleiden van jong compositietaalent

Claudia Rumondor



Conservatorium van Amsterdam

Compositie

Componeren kun je leren leren

Een richtlijn voor het begeleiden van jong compositietalent

Claudia Rumondor

99338

Clusiuslaan 309

1504 HA Zaandam

Nederland

+31 (0)75 – 6350894

+31 (0)6 – 27304958

grubbebol@hotmail.com

MMus-scriptie Compositie

Conservatorium van Amsterdam

5 februari 2008

Scriptiebegeleiders:

Wim Henderickx

Michiel Schuijjer (tweede lezer)

Inhoud

Voorwoord	
1. Inleiding	1
2. Talent, Jong Talent, componeren en improviseren	3
2.1 Talent	3
2.1.1 Jong Talent	3
2.2 Componeren en improviseren	4
2.2.1 Componeren	4
2.2.2 Improviseren	6
2.2.3 Verschillen en overeenkomsten tussen componeren en improviseren	6
3. Bestaande methodes onderzocht	9
3.1 Guildhall School of Music & Drama, Hannah Conway en Renee Jonker	9
3.2 Richard Ayres	10
3.3 Wim Henderickx	11
3.4 John Howard	12
3.5 Willem Jeths	13
3.6 Theo Loevendie	13
3.7 Roderik de Man	14
3.8 Alex Manassen	14
3.9 Daan Manneke	17
3.10 Fabio Nieder	17
4. Authentiek leren en compositie	20
4.1 Het authentieke leren	20
4.1.1 Wat is authentiek leren?	20
4.1.2 Het authentieke leren toegepast op compositieles	21
4.2 De rol van de docent	22
4.2.1 Algemeen	22
4.2.2 Het compositieproces	23
4.2.3 De rol van de docent binnen het compositieproces	24
5. Toepassing (een methode)	26
5.1 Compositieles voor Jong Talent	26
5.1.1 Individuele lessen	26
5.1.2 Groepsles	30

6. Samenvatting, voorlopige conclusies en aanbevelingen	31
7. Summary	33
8. Bijlage 1: Luisterlijst	34
9. Bijlage 2: Verslag participerende observatie Guildhall	38
10. Literatuurlijst	41
11. Interviewlijst	44
12. Filmografie	44
13. Internet	45
14. Afbeeldingen	45

Voorwoord

Toen ik op vijftienjarige leeftijd besloot dat ik van componeren mijn vak wilde maken, kon ik nergens anders terecht dan op het conservatorium. Dit vond ik heel leuk en eervol, maar later ging ik me afvragen waarom ik als kind nog nooit over componeren had gehoord zoals over pianospelen of vioollessen. Is componeren dan zoveel meer bijzonder dan een instrument bespelen? Ik vond – en vind nog steeds – van niet. Mijn overtuiging is dat elk kind, zodra het noten gaat lezen, ook noten gaat schrijven. Waarom kan zo'n kind niet wat begeleiding krijgen als het aangeeft daar behoefte aan te hebben of als talent evident is? Waarom wordt componeren nog steeds gezien als iets wat oude, geleerde heren op hun koude zolderkamertje doen?

Gedurende mijn relatief korte strijd om componeren van dit stoffige imago af te helpen, heb ik al gemerkt dat het niet gemakkelijk is, maar via de compositiewedstrijd van het Nederlands Blazers Ensemble kwam ik uiteindelijk terecht bij een aantal zeer getalenteerde jonge componisten. Een aantal van hen heb ik in de afgelopen jaren individuele compositielessen gegeven. Zo merkte ik dat ik zelf de vraag naar lessen moest creëren bij een bepaalde groep. Namelijk de kinderen die al componeerden en daar graag meer mee wilden doen.

Ik vind het erg leuk en leerzaam om compositieles te geven, maar ik vind het ook erg moeilijk. Tot op zekere hoogte kan je over techniek spreken, maar in tegenstelling tot het bespelen van een instrument is het veel moeilijker om te bepalen wanneer iets 'goed' of 'fout' is. In dit onderzoek wil ik daarom dieper ingaan op het methodische aspect van componeren. Wat is er in Nederland zoal aan materiaal te vinden? Hoe is dit in het buitenland? En hoe kan ik hieruit mijn eigen methode destilleren en die vervolgens in een individueel traject of in groepsverband implementeren? Een heleboel vragen die alleen maar nóg meer vragen oproepen. Deze scriptie is dan ook geen sluitend betoog, maar meer een aanzet tot verder, nauwgezet onderzoek. De uitkomst is één methode, mijn methode, maar zeker niet dé methode, als die al zou bestaan.

Omdat er zoveel over te zeggen valt, er zoveel zijwegen kunnen worden ingeslagen en er relatief nog maar zo weinig over geschreven is, heeft het schrijven van deze scriptie me niet zelden tot waanzin gedreven. Maar het doel heeft me altijd helder voor ogen gestaan en was deze leerzame, interessante, plezierige, maar soms ook gruwelijke tocht meer dan waard. Mijn dank gaat uit naar Wim Henderickx – mijn muzikale vader – voor het grenzeloze vertrouwen. Maria Wüst, die vanaf het allereerste begin in me geloofd heeft. Daan Manneke, zonder wie het nooit zover was gekomen. De compositieafdeling van het Conservatorium van Amsterdam waardoor ik me in de afgelopen jaren zo ontzettend gesteund heb gevoeld en die me altijd de nodige

waardering heeft gegeven. Melissa Bremmer voor de geweldige en inspirerende gesprekken over 'hoe het (niet) moet'. Michiel Schuijer voor raad en daad. Het Top Talentenprogramma van het Conservatorium van Amsterdam, dat mijn onderzoeksreizen naar Guildhall en de gastlessen mogelijk heeft gemaakt. De geïnterviewden, die altijd bereid waren mij een kijkje in hun keuken te geven. De Acht voor de jarenlange vriendschap en hun niet aflatende interesse en respect voor al die uiteenlopende zaken waar een ieder van ons zich mee bezighoudt. Natuurlijk mijn ouders voor de warmste basis die je je als kind maar kunt wensen en ook nog eens de vrijheid om mij rustig te laten doen wat ik moet doen. Lieve Chrisje voor de afleiding en de spatjes. En iedereen die ik per ongeluk vergeten ben, maar die een bedankje wel wenselijk vindt.

Claudia Rumondor, juli 2007

1. Inleiding

Componeren wordt al eeuwen gedaan. En ook het beroep van de componist als pedagoog is niet nieuw. Toch is het in Nederland nog steeds niet gebruikelijk dat componisten worden opgeleid in het doceren van hun vak. Waar instrumentalisten leren hoe zij moeten lesgeven, wordt van componisten verondersteld dat zij deze kennis niet nodig hebben. Feit is echter dat compositieles geven voor veel componisten een onderdeel is van hun dagelijkse praktijk. En ook in het reguliere onderwijs staat actieve kunstbeoefening steeds meer centraal, waarbij ook componeren een onderdeel vormt.¹ In deze scriptie zal een eerste aanzet worden gedaan tot het nader belichten van het onderwijskundige gedeelte van de compositiepraktijk. Om het onderzoeksgebied af te bakenen, wordt hierbij uitgegaan van jonge, talentvolle studenten in de leeftijd van ca. 11-18 jaar (Jong Talent), die de potentie hebben door te stromen naar de beroepsopleiding aan het conservatorium. Als didactisch concept wordt gebruik gemaakt van het zogenaamde *authentieke leren*.

De hoofdvraag die in deze scriptie zal worden beantwoord, luidt: Hoe kan er op basis van het authentieke leren een compositiemethode voor Jong Talent worden ontwikkeld? Om deze vraag te kunnen beantwoorden, zullen er eerst enkele deelvragen moeten worden gesteld. Wat is Jong Talent? Wat is componeren? Hoe ziet het compositieproces eruit? Wat is de functie van de leraar in het compositieproces? Hoe kan de leraar dit proces bevorderen en sturen? En hoe pas je deze vaardigheden individueel en in groepsverband toe?

Allereerst worden enkele veel voorkomende begrippen in deze scriptie verduidelijkt. Vervolgens worden enkele bestaande methodes onderzocht van vooraanstaande (compositie)pedagogen en muzikinstellingen, zoals Guildhall School of Music and Drama, Hannah Conway, Renee Jonker, Richard Ayres, Wim Henderickx, John Howard, Willem Jeths, Alex Manassen, Roderik de Man, Daan Manneke en Fabio Nieder. Hun ideeën zijn verkregen via interviews en (participerende) observaties van hun (groeps)lessen. Deze instellingen en personen zijn op grond van hun expertise uitgekozen en de lijst is om pragmatische redenen tot deze namen beperkt. Vervolgens wordt de theorie van het *authentieke leren* volgens Folkert Haanstra besproken. Deze theorie wordt verder praktisch uitgewerkt tot een lessenserie. Tot slot zal voor de individuele lesbenadering ook Peter Renshaws visie op het zogeheten *mentorship* nader worden bekeken.

In het nu volgende hoofdstuk zal eerst de basisdefinitie worden gegeven van het begrip Jong Talent en wordt onderzocht wat componeren nu precies is en hoe het zich

¹ Kors en Van de Veerdonk, 2006.

verhoudt tot improviseren. Het derde hoofdstuk behandelt de inventarisatie van verschillende bestaande lesmethodes. Daarna gaat de scriptie nader in op de theorie van het authentieke leren. Deze theorie wordt vervolgens toegespitst op het componeren en samen met de inventarisatie van bestaande methodes verwerkt tot een nieuwe methode, waarmee de hoofdvraag zal worden beantwoord. In het daarop volgende hoofdstuk worden – aan de hand van het voorgaande onderzoek – enkele voorlopige conclusies gegeven. Het moet nogmaals gezegd worden dat deze scriptie slechts een aanzet is en nader, diepgaander, breder onderzoek van harte wordt aanbevolen.

2. Talent, Jong Talent, componeren en improviseren

In het nu volgende hoofdstuk zullen de begrippen *talent*, *Jong Talent*, *componeren* en *improviseren* nader worden gedefinieerd. De reden hiervoor is dat het om complexe begrippen gaat die op verschillende manieren kunnen worden gedefinieerd. Tenzij anders vermeld zullen de definities zoals die hieronder worden gegeven altijd als referentiepunt dienen in deze scriptie. De begrippen die hier toegelicht worden, zijn: Jong Talent, componeren, improviseren, hoe deze twee zich tot elkaar verhouden en het compositieproces.

2.1 Talent

Voor deze scriptie wordt onder *talent* verstaan: *begaafdheid*². Het natuurlijke vermogen om boven het gemiddelde niveau te handelen en/of denken op één of meerdere specifieke gebieden. In deze scriptie gaat het om muzikaal, compositorisch talent.

2.1.1 Jong Talent

Hoewel je voor componeren nooit te oud bent, gaat deze scriptie uit van lessen voor de zogeheten groep Jong Talent. Op het Conservatorium van Amsterdam is er een afdeling die zich speciaal richt op deze groep:

[De afdeling] is bedoeld voor klassieke musici die al op zeer jonge leeftijd blijken te geven van een uitzonderlijk talent en voor wie begeleiding op conservatoriumniveau wenselijk is.³

Talenten niet ouder dan 18 jaar kunnen op deze afdeling terecht.⁴ Daarbij moet worden opgemerkt dat de beginleeftijd van jonge componisten iets hoger zal liggen dan bij de instrumentalisten. Waar bij deze laatste groep het talent vaak al in de onderbouw van de basisschool naar voren komt, zal dat bij jonge, talentvolle componisten meestal pas in de bovenbouw van de basisschool of de onderbouw van het voortgezet onderwijs tot uiting komen. Allereerst omdat aan componeren vaak enige tijd van instrumentale lessen vooraf gaat. En bovendien worden de meeste kinderen pas vanaf groep 8 bekend gemaakt met componeren.⁵

Met louter talent ben je er nog niet. Het gaat immers niet zozeer om het talent *an sich* maar om de manier waarop je het inzet en ontwikkelt. Daarom worden er ook enkele voorwaarden aan toekomstige studenten Jong Talent gesteld:

² www.vandale.nl

³ www.cva.ahk.nl

⁴ Ibid.

⁵ Kors en van de Veerdonk: 2006, 11.

- De kandidaat kent de grondbeginselen van het notenschrift en heeft de mogelijkheid om deze kennis uit te breiden
- De kandidaat bespeelt een instrument op basisniveau
- De kandidaat toont interesse in het scheppen van muziek en kan in het beste geval werk laten horen en zelfs op papier laten zien
- De kandidaat is gemotiveerd om compositieles te volgen en staat open voor het verwerven van en experimenteren met andere idiomen dan de hare

In eerste instantie bepaalt de compositiedocent of een kandidaat over dit ingangsniveau beschikt en of deze de mogelijkheid ziet om de kandidaat iets te leren.

Deze scriptie gaat er niet vanuit dat de student ook daadwerkelijk de hoofdvakopleiding tot componist zal gaan volgen. Het belangrijkste doel van de lessen is het op een open manier met muziek leren omgaan teneinde de vaardigheid te ontwikkelen op nieuwe, andere manieren naar muzikaal materiaal te kijken en luisteren. Wel wordt verondersteld dat het jonge talent na deze lessen in potentie de vakopleiding aan het conservatorium zou kunnen volgen.

2.2 Componeren en improviseren

Componeren en improviseren zijn termen die dicht bij elkaar liggen, maar ook wezenlijk van elkaar verschillen. Dat maakt dat deze begrippen moeilijk en complex zijn. Omdat deze scriptie van beide begrippen gebruik maakt, zullen ze in de komende paragraaf worden gedefinieerd en worden de overeenkomsten en de verschillen nader besproken.

2.2.1 Componeren

"Componeren is enkel een melodietje onthouden waaraan nog niemand anders gedacht heeft."

Robert Schumann (1810-1856)

Over componeren bestaat geen eenduidige definitie. Onderstaand wordt geprobeerd om aan de hand van verschillende bronnen over componeren een definitie van het begrip te vormen.

com·po·ne·ren (ov.ww., ook abs.)

1 samenstellen

2 [muz.] (een muziekstuk) toonzetten, (muziek) schrijven⁶

⁶ www.vandale.nl

Hoewel het woordenboek er wel degelijk een eenduidige definitie voor heeft, lopen de meningen van componisten over dit fenomeen nogal uiteen. Daan Manneke zegt erover: "Componeren is het [letterlijk] samenstellen van een – nog niet bestaand [authentiek] – muziekstuk. [Met samenstellen bedoel ik: BEDENKEN en NOTEREN]."⁷ Manneke maakt hier een duidelijke verbinding met notatie terwijl anderen daar niets over zeggen. "Composing is making something with sounds," zegt John Howard.⁸ Maar voor Theo Loevendie is componeren per definitie noteren: "Componeren is een uitwas van onze schriftelijke cultuur. [...] Het komt er op neer dat geleidelijk de componisten steeds meer de macht naar zich toe getrokken hebben."⁹ Wim Henderickx zegt juist: "Door het zoeken naar gepaste muzikale structuren waarbij alle muzikale parameters op een gelijkwaardige manier gecontroleerd worden, een communicatie tot stand brengen tussen de componist en de luisteraar eventueel door middel van de uitvoerders."¹⁰ Arthur Sauers trekt dit gegeven verder door en zegt: "Op zoek naar de essentie van geluid door er zelf mee te werken en er op zodanige manier iets mee te maken dat een ander kan horen wat jou fascineert."¹¹ Terwijl Ron Ford er al op een andere manier naar kijkt: "[...] je zou kunnen zeggen dat componeren een muzikale [sic.] verhaal vastleggen is, zodat het uitgevoerd kan worden door anderen voor een hopelijk nieuwsgierig publiek."¹² Waar Sauers en Ford naar hun publiek verwijzen, komt Claudia Rumondor met een korte en bondige definitie waarin het publiek niet eens wordt genoemd: "[Componeren is] het verzamelen en in de tijd zetten van geluiden en klanken."¹³ En Frank Zappa legt het tot slot misschien nog wel het meest uit zoals we dat van een 'echte componist' verwachten: "A composer is a guy who goes around forcing his will on unsuspecting air molecules, often with the assistance of unsuspecting musicians."¹⁴

Door de complexiteit van het begrip *componeren* en de vele definities die ervan bestaan, wordt er bij deze scriptie uitgegaan van een combinatie van de verschillende uitspraken die hierboven zijn gedaan, namelijk *het verzamelen en in de tijd zetten van geluiden en klanken door middel van notatie teneinde een uitvoerder het verhaal van de componist duidelijk te maken, zodat deze het kan communiceren naar de luisteraar*.¹⁵ In de methode zoals verderop zal worden besproken, ligt de nadruk bij het compositieproces en de notatie van het werk, maar zal ook aandacht worden besteed aan de verdere communicatie naar de uitvoerder en de luisteraar. Natuurlijk is het daarbij van het grootste belang dat de componist nooit het plezier van het vak verliest.

⁷ Interview Manneke, 2008.

⁸ Howard, 1990: 93.

⁹ Interview Loevendie, 2008.

¹⁰ Interview Henderickx, 2008.

¹¹ www.jongnbe.nl

¹² Ibid.

¹³ Ibid.

¹⁴ <http://en.wikipedia.org/wiki/Composing>

¹⁵ Uiteraard vertelt een uitvoerder niet alleen het verhaal van de componist, maar is het juist zo dat de uitvoerder een eigen verhaal aan dat van de componist toevoegt. Evenzo zal de luisteraar het stuk op een eigen manier interpreteren.

2.2.2 Improviseren

im·pro·vi·se·ren (ov.ww., ook abs.)

- 1 een mondelinge of instrumentale voordracht houden, die op het ogenblik zelf is bedacht
- 2 met de op dat moment beschikbare middelen werken
- 3 variëren op een bekend thema¹⁶

Improviseren is, zo zegt Jacqueline de Jong in haar dissertatie *Collective Talent*, "the act of making something up as you go along."¹⁷ Of, zoals Kors en Van de Veerdonk zeggen: "[Improviseren is] in het moment, vluchtig componeren."¹⁸ Uit de literatuur blijkt dat improvisatie een spontaan element bevat. Hiermee zal in deze scriptie improviseren als volgt worden gedefinieerd: *Creatie en uitvoering geschieden bij een improvisatie op vrijwel hetzelfde moment. Hierbij worden al dan niet van tevoren afgebakende muzikale ideeën als leidraad gebruikt.*

In hun onderzoek behandelen Kors en Van de Veerdonk improvisatie als onderdeel van het proces om tot een compositie te komen.¹⁹ Ook in deze scriptie wordt improvisatie gezien als een waardevolle manier om materiaal voor een compositie te vergaren. Daarnaast zal op enkele punten – met name in groepsverband – worden uitgegaan van improvisatie als losstaand doel naast componeren.²⁰

2.2.3 Verschillen en overeenkomsten tussen componeren en improviseren

Zowel over componeren als improviseren valt nog veel meer te zeggen dan hierboven is beschreven. Het zijn ingewikkelde begrippen die zich op meerdere manieren laten definiëren en zich op een complexe manier tot elkaar verhouden. Compositie en improvisatie verschillen van elkaar in het moment van de creatie. Bij een improvisatie zijn moment van creatie en uitvoering immers (nagenoeg) gelijk. Een compositie daarentegen wordt eerst gecreëerd en daarna pas uitgevoerd. Om de creatie van een compositie te vangen, maakt een componist vaak gebruik van notatie, zodat de creatie kan worden onthouden en ook door derden tot uitvoering kan worden gebracht.

Notatie is dus een significant verschil tussen compositie en improvisatie. Hoewel Hans van de Veerdonk en Ninja Kors in hun onderzoek naar componeren in de

¹⁶ www.vandale.nl

¹⁷ De Jong, 2006: 184.

¹⁸ Kors en Van de Veerdonk, 2006: 9.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Het begrip *improvisatie* zou tekort schieten als het alleen als onderdeel van compositie zou worden gezien. Improvisatie is een aparte muziekvorm. Niet iedere componist kan improviseren en niet iedere improvisator kan componeren. Het onderwerp improvisatie verdient kortom veel meer aandacht, maar wordt voor deze scriptie meer in dienst gesteld van componeren, omdat dat toch het voornaamste onderwerp van dit onderzoek is.

basisschool stellen dat notatie een achterhaald begrip is²¹, wordt notatie in deze scriptie toch als een wezenlijk onderdeel van het vak compositie beschouwd. Het noteren van muziek is in het westen de meest gangbare manier om een compositie vast te leggen. Daarbij moet worden gezegd dat Van de Veerdonk en Kors een andere doelgroep voor ogen hebben dan in deze scriptie. Zij gaan uit van componeren als een onderdeel van het basisschoolcurriculum, terwijl in deze scriptie wordt gekeken naar specifieke talenten. Deze worden in potentie opgeleid tot professionele klassieke componisten die de muzieknotatie in ieder geval machtig moeten zijn.

Maar Van de Veerdonk en Kors hebben gelijk als ze bedoelen dat notatie niet meer de enige manier is om een stuk vast te leggen of dat er ook notatiemogelijkheden zijn buiten de conventionele manieren, maar notatie heeft zichzelf zeker niet overbodig gemaakt. Een jonge componist moet leren hoe zij haar ideeën op papier dient te zetten om deze zo duidelijk mogelijk over te brengen op de uitvoerder. Bovendien is de notatie van de muziek – naast een communicatiemiddel tussen componist en uitvoerder – ook een essentieel onderdeel in de communicatie tussen student en docent. In de loop van deze scriptie zal dit verder worden uitgelegd.

Is notatie dan het grootste verschil tussen compositie en improvisatie? Het belangrijkste verschil tussen beiden zit niet zozeer in de notatie, als wel in het wordingsproces van het muziekstuk. Bij een compositie is het vastleggen van de muziek door middel van notatie een gevolg van het planmatig opzetten van het stuk. Een improvisatie is "vluchtig componeren".²² Een uitgeschreven improvisatie blijft een improvisatie, een stuk muziek dat gevangen is voordat het kon ontsnappen. Verander één noot in de notatie en de improvisatie wordt een compositie, omdat de muziek niet meer "in het moment", "as you go along" wordt gemaakt.²³ Men zou kunnen zeggen dat notatie slechts een onderdeel is van het wordingsproces van een compositie. Het markeert een tussenstation op weg naar de uitvoering. Een docent zal in het gehele wordingsproces verschillende rollen moeten vervullen om de student te kunnen begeleiden.

Uit interviews blijkt dat bij jonge kinderen een compositie vaak vanuit een improvisatie ontstaat.²⁴ Deze "tussenvorm tussen compositie en improvisatie is *instant composing* [...]".²⁵ Het is interessant om deze kinderen in de compositieles te leren dat het ook mogelijk is te componeren vanuit een vooropgezet plan. Ook dit is immers onderdeel van het wordingsproces. Het is echter niet de bedoeling dat het improviseren

²¹ Kors en Van de Veerdonk, 2006:9.

²² Ibid.

²³ Afgezien van een uitgeschreven improvisatie kan een geïmproviseerd stuk niet gereproduceerd worden. Juist het gebrek aan notatie zorgt er hier voor dat de improvisatie tot compositie is geworden. Een compositie die alleen nog uitgeschreven hoeft te worden. Ik ben me ervan bewust dat ik nu een haast filosofisch zijspoor betreed, maar hoop hiermee ook aan te geven hoe paradoxaal begrippen als 'compositie' en 'improvisatie' zich tot elkaar verhouden. De grootste verschillen zijn tegelijkertijd de grootste overeenkomsten.

²⁴ Bijv. Interview De Man, 2007.

²⁵ Kors en Van de Veerdonk 2006: 9.

helemaal wordt afgezworen. Improviseren is een uiterst zinvolle manier om tot materiaal te komen voor een compositie en om inzichten te verwerven in de muziek. Daarom zal deze scriptie zich niet louter beperken tot componeren maar gaat de beoogde compositiemethode ook banden aan met de geïmproviseerde muziek. Waar de individuele lessen zich voornamelijk zullen richten op compositie, zal in groepslessen een onderdeel bestaan uit *instant composing*. "De gangbare werkwijze bestaat uit improvisatioefeningen om te komen tot bruikbaar materiaal dat vervolgens verwerkt wordt tot compositie [...]." ²⁶ Op deze manier worden compositie en improvisatie nauw met elkaar in verband gebracht.

²⁶ Kors en Van de Veerdonk 2006: 9.

3. Bestaande methodes onderzocht

Deze scriptie heeft als doel het ontwerpen van een nieuwe compositiemethode. De praktijk kent vele bruikbare methodes, die echter niet allemaal zijn vastgelegd of theoretisch onderbouwd zijn. De praktijkkennis leidt echter tot waardevolle inzichten en daarom wordt hier een inventarisatie gemaakt van methodes uit het veld. De onderstaande paragrafen gaan in op de methodes die verschillende (compositie)pedagogen en instellingen hanteren. De kennis van deze methodes is door de auteur verkregen door het interviewen van de personen en/of (participerend) observeren. De eerste drie besproken methodes richten zich vooral op het groepsproces, terwijl de overige methodes meer uitgaan van een individuele benadering. De pedagogen en instellingen zijn allereerst uitgekozen vanwege de expertise die zij op het gebied van (groeps)compositie hebben. Uiteraard hadden er nog meer experts geïnterviewd kunnen worden, maar om praktische redenen is de lijst tot dit aantal beperkt. Voor deze scriptie zijn alle huidige compositiedocenten van het Conservatorium van Amsterdam geïnterviewd, aangevuld met Roderik de Man, die geruime tijd jong compositietalent onderwees op het Koninklijk Conservatorium Den Haag en Alex Manassen, die als één van de weinige compositiedocenten in Nederland een eenduidige compositiemethode ontwikkelde en deze ook strak naleeft. Het boek *Learning to Compose* van John Howard is gebruikt vanwege de heldere methode en de praktisch bruikbare oefeningen.

3.1 Guildhall School of Music & Drama, Hannah Conway en Renee Jonker

De Londense Guildhall School of Music & Drama is al meer dan 20 jaar bezig met het ontwikkelen en uitvoeren van zogenaamde *Connect* projecten. In deze projecten wordt met groepen van verschillende grootte en uit verschillende lagen van de samenleving een muziekstuk gemaakt. Voor deze scriptie zijn er participerende observaties gehouden tijdens twee projecten. In beide gevallen was er sprake van een groep van ca. 45 kinderen tussen 8 en 18 jaar oud. Alle kinderen volgden instrumentale scholing, maar het onderlinge niveau had grote verschillen.

De doelgroep die Guildhall met deze projecten wil bereiken, verschilt met die waar deze scriptie zich op richt. Toch is het mogelijk om het principe van de *Connect* projecten toe te passen op de doelgroep van deze scriptie. Hierbij gaat het dan vooral om muzikale cirkelactiviteiten, het samenspel en groepsimprovisatie aan de hand van thema's die van tevoren door de docent zijn bedacht.

Omdat de methode die Guildhall toepast niet direct aansluiting vindt bij de benadering waar deze scriptie van uitgaat, maar deze methode zeker wel de moeite

waard is, is in bijlage 2 een gedetailleerder verslag van het bezoek aan Guildhall te vinden.

De Britse Hannah Conway geeft workshops in de stijl van die van Guildhall. Haar benadering is echter sterk vanuit bestaande composities. Alle oefeningen en opdrachten staan in dienst van het betreffende muziekstuk. Dit is een effectieve manier om mensen te laten kennis maken met een voor hen nieuw stuk. Hoewel het resultaat enorm kan verschillen met het originele muziekstuk waaruit het materiaal is geabstraheerd, geeft deze nauwe methode minder ruimte om als participant zelf met nieuwe ideeën te komen. Zeker wanneer het muziekstuk wél al bij de deelnemer bekend is.

In Nederland houdt vooral Renee Jonker zich bezig met het principe volgens Guildhall. In zijn workshops lijkt het proces echter belangrijker dan het uiteindelijke resultaat. Het doel lijkt vooral om met korte cirkelactiviteiten tot nieuwe creatieve inzichten te komen. Evenals bij Conway en Guildhall ligt de nadruk op ritme. Deze methode van Jonker is goed toepasbaar binnen de beoogde groepsimprovisatie.

3.2 Richard Ayres

Richard Ayres is componist en geeft hoofdvakles aan het Conservatorium van Amsterdam. Voor Ayres is het belangrijk in te zien dat er verschillende soorten docenten en studenten zijn en dat het dus altijd van de combinatie van die twee afhangt hoe een les verloopt. Ayres onderscheidt in compositiedocenten de "woodworker" en de "artist", waarbij de eerste meer een ambachtsman is die zijn studenten de technische kneepjes van het vak leert en de laatste bijna religieus met zijn vak omgaat en op een transcendente manier lesgeeft. Ayres stelt dat beide soorten docenten nodig zijn, maar vraagt zich af of het mogelijk is om beide te laten bestaan in één persoon.²⁷

Voor Ayres komen problemen – zowel bij gevestigde componisten als studenten – voort uit de sociaal-culturele verwachtingen. Hiermee maakt de student haar eigen referenties en grenzen. Maar eigenlijk zou ze zich steeds moeten afvragen waarom ze componeert wat ze componeert. Daarom zou een docent vrij van stijl en esthetiek naar het werk van de student moeten kijken. Uit de partituur moet duidelijk worden wat de student wil. Als een docent vervolgens luistert naar wat de student zegt, kan worden bepaald of dat beeld klopt.

Ayres vindt het van groot belang om iemands creatieve wezen altijd te respecteren. Een docent zou een student moeten helpen om zich dit te realiseren. "Als docent maak je je studenten bewust van wat ze doen en de context waarin ze dat doen."²⁸

²⁷ Interview Ayres, 2008.

²⁸ Interview Ayres, 2008.

3.3 Wim Henderickx

Componist Wim Henderickx heeft een ruime ervaring als pedagoog. Momenteel geeft hij les aan de conservatoria in Antwerpen en Amsterdam. Uit participerende observaties en interviews blijkt dat hij veel waarde hecht aan het persoonlijke aspect van het lesgeven.²⁹ Een goede compositiedocent moet vertrouwen uitstralen.³⁰ En dit vertrouwen moet wederzijds zijn. Dat is de basis voor de les. De docent biedt de student handreikingen, zaait waar nodig onrust, stuurt bij, maar zal nooit één noot in de muziek van de student veranderen.

Het karakter van de lessen is open: mits de student daarmee akkoord gaat, kan een ieder bij de les aanwezig zijn.³¹ Al dan niet in groepsverband worden compositietechnieken uitgelegd. Alle technieken en theorieën staan in dienst van de compositie. Er wordt altijd een koppeling naar de eigen praktijk gemaakt. Henderickx reduceert de parameters in muziek tot drie aspecten binnen een compositie:

- Tijd
- Klank
- Toon³²

De tijd geeft de duur van het stuk aan, maar ook het ritme en de eenheid waarin het stuk moet klinken. Ook kan bij het plannen worden gedacht aan de tijdservaring ten opzichte van de reëel verstreken tijd van het muziekstuk. Onder klank wordt verstaan de kleur van de instrumentatie, maar ook de klankdichtheid van het stuk, de dynamiek en articulatie van de muziek. Bij toonmateriaal kan o.a. worden gedacht aan melodie, reeks, modus, harmonie, contrapunt en microtonaliteit.

Uiteraard overlappen deze parameters elkaar continu en gaat het er uiteindelijk ook om dat de jonge componist leert alle verschillende aspecten van een compositie dusdanig te beheersen dat de parameters gezamenlijk tot een compositie kunnen worden genoemd. Hoewel een vooropgezet plan de suggestie wekt dat er te weinig ruimte overblijft voor spontane, intuïtieve, emotionele, creatieve vrijheid kan het tegenovergestelde het geval zijn. Alle keuzes die gemaakt worden zijn uiteindelijk intuïtieve keuzes van de componist. Bovendien blijft er na het opleggen van beperkingen nog meer dan voldoende ruimte over om vrij te bewegen. Het grote probleem bij veel beginnende componisten is juist dat hun werk overloopt van teveel ideeën. Als geleerd

²⁹ De schrijver volgde van 2006-2008 hoofdvaklessen compositie bij Wim Henderickx.

³⁰ Hoewel alle andere geïnterviewden ook over vertrouwen spreken, lijkt dat bij Henderickx de belangrijkste basis te zijn voor het lesgeven. Zijn benadering valt te beschrijven als *mentorship*. Meer hierover is te lezen in: Renshaw, Peter. *Lifelong Learning for Musicians. The Place of Mentoring*. Groningen en Den Haag: Prins Claus Conservatorium en Koninklijk Conservatorium, 2006.

³¹ Ook hier vormt vertrouwen de basis. Henderickx is niet alleen uit op vertrouwen tussen docent en student, maar ook tussen studenten onderling.

³² Interview Henderickx, 2007.

wordt een kader te maken en een beperking wordt opgelegd van één of twee goede ideeën, zal dat in de meeste gevallen op den duur leiden tot vrije composities die efficiënter en constructiever zijn dan zonder uitgewerkt plan.

Echter het belangrijkste is dat de componist (ongeacht van welke leeftijd) zich prettig moet voelen in haar eigen compositieproces. Als na enige tijd blijkt dat het planmatig werken niet bij een zekere componist past, moet hiervan worden afgeweken. Het is voor de docent (en ook de student zelf) zaak om de juiste balans tussen het rationelere plannen en het intuïtiever componeren te vinden. Uiteraard geldt dit ook andersom, wanneer een student teveel nadruk legt op de planning en daarmee de binding met de werkelijke muziek dreigt te verliezen.

3.4 John Howard

In zijn boek *Learning to Compose* geeft John Howard een beschrijving van wat hij vindt van compositieles op jonge leeftijd. "In fact, [composing] is one of the most painless and stimulating ways of learning to understand how music works. [...] It is these early experiences which are most deeply embedded in our minds; we must make use of them, even as we add new experiences to them."³³

Het is evident dat Howard in zijn compositiemethode refereert naar reeds bestaande muziek. De jonge student componeert datgene wat zij al kent. Deze kennis vormt de basis van de compositie. Om deze basis te verbreden, zal de student in contact moeten komen met andere muziek. De twee activiteiten die daarom ten grondslag liggen aan het maken van een nieuwe compositie zijn volgens Howard improvisatie en luisteren.³⁴ In een serie oefeningen probeert Howard de zintuigen te openen voor nieuwe geluiden en gewaarwordingen van geluid. Zo schuwt hij het niet de student te laten luisteren naar natuurgeluiden of te experimenteren met verscheidene klankkleuren. Vervolgens behandelt Howard enkele muzikale parameters, waarna hij aan elk van hen enkele opdrachten koppelt. De parameters die hij onderscheidt zijn:

- Time
- Tune
- Words
- Chords
- Timbre
- Texture
- Structuring³⁵

³³ Howard, 1990: 6.

³⁴ Ibid.

³⁵ Howard, 1990: 4-5.

Per parameter zijn er ook muziekvoorbeelden die beluisterd kunnen worden.

3.5 Willem Jeths

Componist en docent Willem Jeths geeft compositieles aan de conservatoria van Tilburg en Amsterdam. Hij geeft strikt individuele lessen die ook niet open zijn voor bezoekers. Dit doet hij om de verhoudingen die tussen docent en student in een les ontstaan, niet te verstoren.³⁶ Volgens Jeths heeft de docent de rol van een begeleider, die de student een spiegel voorhoudt, soms sturend is en zich altijd positief opstelt. De student die zich bij de compositieleraar aandient, heeft bij zichzelf al een zeker talent om te componeren ontdekt, maar het is de taak van de docent zowel theoretische als compositorische vaardigheden aan te reiken die de student zullen helpen dit talent te ontwikkelen. De docent moet de student het vertrouwen kunnen geven dat dat wat erin zit, ook goed is en dat dat naar buiten mag komen. Uiteindelijk moet de student daarin zelfstandig kunnen functioneren. Om die zelfstandigheid te bereiken moeten het zelfvertrouwen en het vakmanschap van de student gestimuleerd worden. Dit lukt alleen als de docent de psyche van elke individuele student goed leert kennen. Jeths zegt hier zelf over: "Ik kijk hoe iemands wereld er uitziet, zodat ik hem of haar andere werelden kan aanreiken."³⁷

Opvallend aan de lespraktijk van Jeths is dat hij – in tegenstelling tot zijn hier besproken collega's – zijn studenten concreet huiswerk meegeeft dat hij vervolgens ook tentamineert. Hierbij kan worden gedacht aan het vergroten van de repertoirekennis van een student door vragen te stellen over een opgegeven luisterlijst of te testen hoe de kennis over een bepaald instrument is. De beoordeling van deze tentamens tellen voor een deel mee in de totale beoordeling aan het eind van het schooljaar. Uit de praktijk blijkt dat alle studenten dit tentamen in één keer halen.³⁸ Het voordeel van deze methode is dat de docent direct kan testen hoe het met de kennis van de student op specifieke vlakken staat. Daarbij verplicht het de student om zich met het onderwerp te engageren, zodat elke vorm van vrijblijvendheid meteen wordt vermeden.

3.6 Theo Loevendie

Componist Theo Loevendie heeft in de afgelopen 37 jaar aan verschillende Nederlandse conservatoria lesgegeven. Hij is al geruime tijd verbonden als hoofdvakdocent aan het Conservatorium van Amsterdam, waar hij tegenwoordig alleen nog in groepsverband

³⁶ Interview Jeths, 2008.

³⁷ Ibid.

³⁸ Ibid.

lesgeeft. Deze groepslessen kenmerken zich door een open en ongedwongen sfeer.³⁹ Studenten bekijken elkaars werk en becommentariëren het met respect voor elkaar.⁴⁰

Loevendie hanteert geen systeem, maar laat het hangen van waar de student mee komt. Hierbij let hij niet op de stijl waarin iemand schrijft. Het gaat erom of iemand zich kan ontwikkelen, of zij 'leerbaar' is. Ondanks dat stelt hij wel dat een docent bij jongere studenten dwingender en meer leidend zal zijn. Hiermee bedoelt Loevendie dat voor componeren een zeker denkniveau nodig is, dat zeker op jongere leeftijd nog verder ontwikkeld dient te worden. Een belangrijk middel om dit denkniveau te bereiken, is volgens hem het beoefenen van contrapunt. Zelfs met jonge kinderen kun je hier spelenderwijs niet vroeg genoeg mee beginnen.⁴¹

3.7 Roderik de Man

Componist Roderik de Man heeft de afgelopen jaren veel compositieles gegeven, met name aan jong talent. De ervaring leert dat de jongste componisten nog niet echt 'componeren' maar dat er meer sprake is van het "reproducen van bestaande stukken."⁴² Het probleem dat daarbij vaak optreedt is dat een kort idee moet worden voltooid tot een heel stuk. De taak van de docent is dan om de student technieken aan te leren om een compositie uit te breiden. De Man doet dit door middel van analyse, het uitleggen van herhalingsprincipes, maar ook door de leerling zelf te laten spelen. Tegelijkertijd probeert hij "te verwarren met 'gekke' muziek, die ze niet mooi hoeven te vinden, maar waar ze wel naar moeten luisteren."⁴³ Ook blijken veel jonge kinderen houvast te hebben aan de koppeling van hun muziekstuk aan een verhaaltje of tekening. Ondertussen moet volgens De Man ook worden begonnen aan elementaire theoretische vorming, waarbij vooral contrapunt en belangrijk onderdeel vormt. Naast compositie wordt ook hieraan in de les tijd besteed. Bovendien is De Man ook heel praktisch ingesteld en wil hij dat de geschreven muziek ook wordt uitgevoerd. Eens in de zoveel tijd organiseert hij hiervoor optredens van zijn gehele klas, waarbij de jonge componisten hun muziekstuk kunnen beluisteren, er met elkaar over kunnen discussiëren en experimenteren.

3.8 Alex Manassen

Alex Manassen is componist en docent. Hij heeft uitgesproken ideeën over het lesgeven in compositie en houdt zich consequent aan zijn eigen ontwikkelde methode. Ook

³⁹ De schrijver volgde in het schooljaar 2007/2008 hoofdvaklessen compositie bij Theo Loevendie.

⁴⁰ Participerende observatie Loevendie, 2007.

⁴¹ Interview Loevendie, 2007.

⁴² Interview De Man, 2007.

⁴³ Ibid.

Manassen is van mening dat een compositiestudent meer moet leren dan louter compositie. In zijn lezing *The Methodology of Teaching Composition* zegt hij:

[T]he student should be helped to develop his personality, focussing on the musical aspects but not forgetting the relation between producing compositions, being an individual person and functioning in life and the society[.]⁴⁴

Hieruit blijkt dat ook Manassen vindt dat de docent meer doet dan een student helpen met muziek schrijven, maar dat deze ook verantwoordelijk is voor de persoonlijke vorming van de student. Componeren is dus – om in modieus Nederlands te spreken – meer dan een vak: het is een levensstijl. Een levensstijl die door de docent op de rails moet worden gezet en dient te worden begeleid. Volgens Manassen “the education succeeds and ends when the composer is able to invent his own problems and to solve them.”⁴⁵

Gedurende dit opleiden van de student heeft de docent meerdere functies. In een interview met de auteur geeft Manassen een korte historische opbouw van de functies van een docent:

1. Eén op één. De leraar als (orale) bron van wijsheid
2. + geschreven overdracht. De leraar als gids naar de bron (inclusief z/hijzelf)
3. + internet. De leraar als filter.⁴⁶

De docent is “intrinsiek corrigerend en niet normatief. Dit begint al bij de woordkeus. Het uiteindelijke doel is dat de student zelf de juiste informatie kan vinden en behouden.”⁴⁷ Manassen richt zich op de veelzijdigheid van de componist. Dit uit zich in een aantal competenties. Zo moet de student leren communiceren met haar uitvoerders en publiek, en samen kunnen werken met andere kunstenaar. Gedurende het curriculum moet een student ook leren om zowel korte als lange stukken te schrijven, onder en zonder druk te componeren, van kleine tot grote bezettingen.⁴⁸ Daarnaast maakt hij gebruik van een heldere methode om snel tot een werkbaar proces te komen. Dit doet Manassen door gebruik te maken van twee lijstjes:

⁴⁴ Lezing Manassen, 2007.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Interview Manassen, 2007

⁴⁷ Interview Manassen, 2007.

⁴⁸ Ibid.

Hoofd	Melodie
Hart	Harmonie
Lijf	Ritme
	Vorm
	Klankkleur ⁴⁹

Daarbij correspondeert 'hart' overwegend met de parameters melodie en harmonie, 'hoofd' met vorm en klankkleur, en 'lijf' met ritme. Zo is iemand die veel met het hoofd bezig is, vooral met abstractere zaken bezig, zoals vorm en klankkleur, iemand die met het hart denkt, is vooral gevoelig voor de emotie in de muziek en iemand die lijfelijk is ingesteld zal lichamelijk reageren op muziek en vooral worden aangesproken door de ritmische kant ervan.

In de eerste les vraagt Manassen de student beide lijstjes in volgorde van eigen importantie te zetten. De leraar vult deze lijst zelf ook in voor de student. Hier wordt dus uitgegaan van een grote mensenkennis van de docent. Aan de hand van beide uitkomsten wordt gekeken naar de zwakkere plek van de student. Geeft deze bijvoorbeeld aan het minst te kunnen met de term 'hoofd', dan is het verstandig deze juist te versterken door middel van een abstractere opdracht m.b.t. vorm of techniek. Kan iemand zich moeilijk identificeren met de term 'lijf', dan kan een meer ritmische opdracht uitkomst brengen. Uiteindelijk gaat het erom alle parameters in de juiste balans te krijgen zodat ook de compositie in balans zal zijn. Uiteraard is deze balans – ook na de studie – in continue beweging.

Manassen heeft een vaste structuur in zijn lessen:

1. Observeren
2. Oordeel vormen
3. Liefst gemeenschappelijke diagnose van de probleemstelling
4. Liefst gemeenschappelijk faciliteren (voorwaarden scheppen zodat de student het probleem kan zien en oplossen)⁵⁰

Meer nog dan Henderickx en Manneke pleit Alex Manassen bovendien voor een open karakter in de les. Dit uit zich niet alleen in het feit dat al zijn lessen de vorm hebben van een groepsles, tenzij leraar en/of student anders verlangen, maar vooral ook in de openheid van de methode naar de student toe. Manassen is altijd eerlijk tegen zijn studenten in het gebruik van zijn methode. De student is zich dus bewust van de gehandhaafde methode. Ook vanwege het groepsaspect is er in de methode van

⁴⁹ Interview Manassen, 2007.

⁵⁰ Ibid.

Manassen op de lange termijn een verschuiving waarneembaar in de functie van de student, die namelijk van leerling geleidelijk zal uitgroeien tot leraar.

3.9 Daan Manneke

Componist en pedagoog Daan Manneke hanteert een opmerkelijke manier van lesgeven.⁵¹ Evenals alle andere geïnterviewden stelt Manneke dat om te beginnen het juiste klimaat moet zijn geschapen. Hiermee bedoelt hij dat hij in eerste instantie altijd positief is over de compositie van een jonge student. Op die manier wordt direct vertrouwen gewekt, zodat de docent kan gaan 'inbreken' in de compositie en de student tot nieuwe inzichten kan brengen. Manneke maakt sterk gebruik van psychologische en filosofische methodes. In een individuele les kan er lange tijd over schijnbaar buitenmuzikale zaken worden gesproken zoals religie of literatuur, maar op het eind gaat de student toch met een goed gevoel en nieuwe inspiratie naar huis.

Daarnaast heeft Manneke ook sterke ideeën over improvisatie in groepsverband. Zijn boeken *Omgaan met muziek* en *Signalen* zijn hier een duidelijk voorbeeld van. In deze boeken geeft hij een ruim aantal opdrachten die de verschillende muzikale parameters belichten. Opmerkelijk hierbij is de onconventionele manier van notatie. Manneke zegt hierover dat "[...] wanneer de behoefte bij een uitvoerder bestaat een werkstuk te noteren, hij daar zelf de meest doelmatige notatie voor zoekt. Het is boeiend de vaak even oorspronkelijke als zinvolle notaties van kinderen te zien. In de eerste plaats dus: duidelijkheid en doelmatigheid. Daar waar misverstanden ontstaan (bv. doordat een teken al een andere 'betekenis' heeft) zoeken we nieuwe tekens."⁵² Wellicht is de manier waarop Manneke over notatie spreekt een beginpunt voor notatie zoals deze scriptie ermee wil omgaan. Zo kunnen een onconventionele vorm of vormen van notatie geleidelijk, gedurende de lessen, uitmonden in 'de' vorm van notatie zoals de student die later in de praktijk zal gaan gebruiken.

De houding die Manneke tegenover notatie heeft, kan een goede basis vormen voor de algemene houding tegenover de student. 'Duidelijkheid en doelmatigheid' kunnen als motto voor een les worden gezien, zowel individueel als in groepsverband.

3.10 Fabio Nieder

Componist Fabio Nieder is onder anderen als gastdocent compositie verbonden aan het Conservatorium van Amsterdam. Hier geeft hij zowel individuele lessen als groepslessen. Nieder erkent dat de intimiteit van een individuele les heel belangrijk kan zijn als

⁵¹ De schrijver volgde van 1999-2006 hoofdvaklessen compositie bij Daan Manneke.

⁵² Manneke, 1977: 43.

“biechtstoel voor de ziel”.⁵³ Hiermee verwijst hij – net als zijn collega’s – naar de vertrouwelijke band die docent en student met elkaar moeten opbouwen. Beide partijen moeten zich zo vertrouwd voelen dat ze in een les hun compositorische vragen en problemen kunnen bespreken. Tegelijkertijd merkt Nieder op dat een student zich in deze situatie ook té comfortabel kan voelen, in welk geval het soms beter is deze student de confrontatie aan te laten gaan met meerdere mensen, bijvoorbeeld in een groepsles waarin haar werk kritischer kan worden besproken.

Ook Nieder vindt dus dat het belangrijk is om per student te bepalen wat goed voor haar is, om de student als persoon te zien en per individu problemen te herkennen en erkennen. Voor Nieder heeft elke compositie een “lot”, een eindpunt waar het stuk naartoe wil.⁵⁴ Elke componist en elke student heeft moeite om de juiste weg voor een compositie te vinden. Een student gaat naar een docent voor hulp bij dit probleem. Met zijn ervaring kan de compositiedocent voor overzicht zorgen en de student logisch laten denken over de voortgang van een muziekstuk. Dit logisch denken stimuleert de docent door de student techniek te leren. Door haar te laten zien wat er in de muziekgeschiedenis is gebeurd teneinde te kunnen bepalen waar zijzelf als compositiestudent staat. Daarbij is het voor Nieder belangrijk dat zowel docent als student altijd nieuwsgierig blijven naar en open staan voor nieuwe dingen.

In de groepslessen, die Nieder zelf de titel *workshops* meegeeft, staan een tweetal zaken centraal:

- Analyse
- Gezamenlijke compositie
 - vrije compositie
 - bestaande compositie

In geval van analyse geeft de docent een technische en precieze uitleg over een 20^e eeuwse compositie. Na de analyse wordt een probleemstelling geformuleerd die de studenten discussiestof moet geven over de eigen compositiepraktijk. In de gezamenlijke compositie onderscheidt Nieder twee categorieën. Allereerst is er de vrije compositie waarbij de compositie door de hele klas wordt geschreven. Er worden van tevoren afspraken gemaakt over de verschillende parameters van het stuk en aan de hand van deze afspraken wordt de compositie geleidelijk ingevuld. Een andere manier van het gezamenlijk componeren bestaat uit het voltooien van een werk waarvan alleen de eerste paar maten wordt gegeven. Aan de hand van de stijl van de componist worden

⁵³ Interview Nieder, 2008.

⁵⁴ Ibid.

bepaalde verwachtingen uitgesproken en steeds wordt er gekeken in hoeverre die verwachtingen uitkomen.⁵⁵

De manier waarop Fabio Nieder zijn *workshops* inricht, kan goed worden aangepast naar elk wenselijk niveau. Ook voor Jong Talent is het belangrijk om zo snel mogelijk kennis van analyse en geschiedenis op te doen. Nieder stelt daarbij ook dat het aan de docent is om bij jonge kinderen de perceptie op een onconventionele manier te leiden. Daarbij moet wel met zorg worden uitgezocht wat de docent aan de student laat zien en horen. De student moet zich kunnen verbazen en nieuwe muzikale werelden ontdekken, zonder daarbij de veiligheid van haar eigen wereld te verliezen.

Wat Nieder echter het belangrijkste vindt, is dat ook de docent nieuwe zaken moet kunnen ontdekken tijdens het lesgeven. Hoewel hij stelt dat dat wellicht een nogal egoïstisch standpunt is, vindt Nieder dat het zaak is dat ook de docent altijd iets kan leren van een les. Dit leren kan heel breed zijn; niet alleen op gebied van compositie, maar ook op intermenselijk vlak.⁵⁶

⁵⁵ Interview Nieder, 2008.

⁵⁶ Ibid.

4. Authentiek leren en compositie

In het onderstaande hoofdstuk zal de onderwijstheorie van het zogenaamde *authentieke leren* zoals Folkert Haanstra dat aanhaalt nader worden uitgelegd. Vervolgens wordt er een verbinding gemaakt tussen deze theorie en componeren. Voor de in deze scriptie beoogde methode vormt het *authentieke leren* het didactisch concept.

4.1 Het authentieke leren

4.1.1 Wat is authentiek leren?

Er zijn verschillende visies op leren die de inrichting van het onderwijs bepalen. In het vernieuwingsonderwijs neemt authentiek leren daar een prominente plaats in.⁵⁷ In zijn referaat 'De Hollandse Schoolkunst' verwijst Folkert Haanstra naar een viertal criteria die kenmerkend zijn voor het begrip authentiek leren:

Een eerste belangrijk criterium is dat het onderwijs zich niet beperkt tot het overdragen van door de leraar voorgestructureerde leerinhouden, maar dat wordt gestreefd naar een productieve leeromgeving. Die wordt gekenmerkt door complexe taaksituaties, met divergente opdrachten en globale richtlijnen en eindcriteria, die ruimte bieden voor eigen initiatief en exploratie.⁵⁸

In zijn onderzoek *Media connection* verduidelijkt Emiel Heijnen dit criterium nog een beetje door te zeggen dat "opdrachten [moeten] ruimte bieden voor eigen initiatief en exploratie en [...] een betekenisvolle eenheid vormen."⁵⁹ Vervolgens stelt Haanstra dat ten tweede "moet het onderwijs inhoudelijk georiënteerd zijn op de leefwereld van de leerlingen en hun voorkennis, het moet ruimte laten voor persoonlijke stellingname en aandacht schenken aan eigen interesses en behoeften."⁶⁰

Ten derde noemt Haanstra het belang van het geven van "levensechte leertaken."⁶¹ Hiermee doelt hij op de relevantie van het leeraanbod. In het authentieke leren staat de koppeling met de reële wereld centraal. Als vierde criterium stelt Haanstra dat "authentieke leersituaties [worden] gekenmerkt door onderlinge communicatie en samenwerking tussen leerlingen."⁶²

⁵⁷ Van Emst 2002.

⁵⁸ Haanstra 2001: 11.

⁵⁹ Roelfs en Houtveen in Heijnen 2007: 8.

⁶⁰ Haanstra 2001: 11.

⁶¹ Ibid.

⁶² Ibid.: 12.

4.1.2 Het authentieke leren toegepast op compositieles

De theorie van het authentieke leren kan goed worden gebruikt voor het onderwijzen van compositieles. Alle criteria die Haanstra noemt, zijn in meer of mindere mate van toepassing op de manier waarop een 'ideale' compositieles eruit zou moeten zien. Allereerst is er het aspect van "ruimte [...] voor eigen initiatief en exploratie."⁶³ Dit is iets wat in alle studenten (jong of oud), en compositiestudenten in het bijzonder, moet worden gestimuleerd. Een compositie is immers een product van een uniek individu. Het is voor een compositiestudent belangrijk dat zij van haar docent de ruimte krijgt om een eigen stijl te vinden teneinde als een 'echte componist' te kunnen functioneren. In dit kader sluit ook het tweede criterium nauw aan bij de idee van een goede compositieles.

Ook in het tweede criterium van authentiek leren wordt de individuele, unieke ontwikkeling gestimuleerd. Daarnaast is het ook nodig om de muziek van de student te plaatsen binnen de context van haar eigen leefwereld. Het is aan de docent om deze leefwereld te vergroten door kennis aan te dragen van zaken die (nog) buiten de leefwereld van de student staan. Een simpel voorbeeld: een jonge componist die op de piano een sonate van Mozart instudeert, kan in haar eigen composities veel verwijzen naar de muzikale stijl van Mozart. Een docent kan en mag niet van zo'n student verwachten dat zij een avant-gardistisch stuk schrijft. De docent kan de student echter wel kennis laten maken met andere muziekstijlen en zo de muzikale belevingswereld van de student vergroten.

Daarnaast speelt ook de koppeling naar de professionele wereld een rol binnen een compositieles. Hiermee wordt bedoeld dat in de student hetzelfde proces zou moeten doorlopen als een 'echte' componist dat in het professionele vlak zou doen. Complexe concepten kunnen worden uitgewerkt, waarna blijkt dat de theorie niet toepasbaar is op een reële uitvoering. Het is van groot belang dat jonge compositiestudenten direct in contact komen te staan met het instrumentarium en zijn bespelers waarvoor zij een muziekstuk schrijven. Allereerst moet de student leren om tijdens het compositieproces een reële klankvoorstelling te maken. Daarnaast moet de student ook praktisch in staat zijn om voor een bepaald instrumentarium te schrijven. Ook moet de student leren communiceren met haar uitvoerders en haar publiek.

Tot slot wordt in het authentieke leren ook gebruik gemaakt van groepslessen die moeten bijdragen aan de kennis en het communicatievermogen van de student. In deze situatie is het mogelijk om kennis uit te wisselen, dingen te bespreken en elkaars werk te beoordelen. Hierdoor kan er worden geleerd door samenwerking en interactie.

⁶³ Haanstra 2001: 11.

4.2 De rol van de docent

In onderstaande paragrafen wordt de rol van de docent binnen de authentieke lessituaties nader onderzocht. Eerst worden enkele algemene uitspraken over de rol van de docent gedaan, vervolgens wordt gekeken naar het compositieproces en hoe de docent daarin een specifieke rol kan vervullen.

4.2.1 Algemeen

In het artikel 'Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students' komt Martin Fautley tot de zwakke conclusie dat muziekdocenten in het lager onderwijs in het Verenigd Koninkrijk haast onbewust vanuit hun muzikale achtergrond de juiste vragen stellen aan groepen componerende kinderen, maar dat "further work is needed to develop understandings both of how the creative process might be amenable to structured interventions, and how teachers might best deliver these interventions effectively."⁶⁴ Zoals bij het schrijven van deze scriptie al bleek, dient er inderdaad nog veel meer onderzoek te worden gedaan naar de interventie van leraren binnen het compositieproces. Toch geeft Fautley nog een belangrijk punt aan waar een docent aan moet voldoen: communicatieve vaardigheden. Componeren gaat over communiceren. Een studentcomponist moet leren communiceren en dit gaat het beste als haar leraar deze vaardigheid in hoog niveau bezit. Ook Alex Manassen is hier stellig in als hij zegt dat "teaching implies communication (two ways)"⁶⁵ en hij heel goed nadenkt over zijn woordkeus tijdens een les.⁶⁶

Uit alle bovenstaande informatie kan worden opgemaakt dat de compositiedocent verscheidene functies moet verenigen. Binnen het authentieke leren heeft de docent de rol van een begeleider die interactie kan bevorderen en bovendien ervarginsdeskundige is en professionele processen kent. Naast inspirator, *motivator*, *communicator* en informatiebron, is de docent dus ook vertrouwenspersoon en ervaringsdeskundige. Meer nog dan voor de instrumentale vakken is er bij compositie wellicht vooral sprake van wat Peter Renshaw *mentoring* noemt. In zijn onderzoek naar dit gegeven, komt Renshaw met een aantal kwaliteiten waar een mentor aan zou moeten voldoen. Deze eigenschappen komen goed overeen met de kwaliteiten die van een compositiedocent verwacht kunnen worden:

- Credibility and experience in the particular field. Breadth of knowledge and skills to be able to make personal, artistic and professional connections.

⁶⁴ Fautley, 2004: 16.

⁶⁵ Lezing Manassen, 2007.

⁶⁶ Interview Manassen, 2007.

- Having the ability to let go of one's own ego, status and authority in order to project into the life of the musician and adopt a listening, supportive role. The mentor must feel comfortable in this role.
- Having a wide repertoire of language skills in order to frame appropriate questions, respond to different personal narratives and communicate meaningfully, understanding where the musician is coming from.
- Having the ability to be self-reflective and self-aware in order to nurture these qualities in others (e.g., questioning motivation; separating out professional from personal issues).
- Being open and non-judgemental in relation to the musician's individual and professional context.⁶⁷

Het is een hele lijst waarvan men zich kan afvragen hoe deze schijnbaar natuurlijke eigenschappen kunnen worden aangeleerd. Op dit punt wordt het inderdaad lastig. Naast een flinke dosis talent voor *mentoring* zijn ook alle eerder genoemde geïnterviewden het erover eens dat compositieles geven ervaring vergt. Zowel op het gebied van doceren als op dat van componeren. Immers een jonge, talentvolle student dient in de eerste plaats te studeren bij een componist die kan doceren, niet bij een docent die kan componeren. Toch is het mogelijk de vaardigheden die nodig zijn voor *mentoring* verder te ontwikkelen. Renshaw pleit hierbij voor een reflectieve omgeving waarin de mentor zichzelf steeds evalueert. Dit gebeurt deels zelf en deels met hulp van anderen. Ook om te leren lesgeven is dit van belang. Daarom is het goed om als beginnend compositiedocent begeleiding te krijgen van meer ervaren vakbroeders. Het is zelfs de vraag waarom dit op de Nederlandse conservatoria niet gebeurt. Zoals uit deze scriptie blijkt, is er vraag naar een dergelijke opleiding onder beginnende docenten, of – sterker nog – studenten in de vakopleiding.

4.2.2 Het compositieproces

Componisten denken er hun hele leven over na en breken zich er het hoofd over, terwijl een website als *compoze.nl* op een simpele en heldere manier uitlegt hoe volgens de makers van de site het compositieproces er nu eigenlijk uitziet. *Compoze.nl* – dat zich richt op jonge componisten die mee willen doen aan hun wedstrijd – heeft een duidelijk stappenplan opgezet:

⁶⁷ Renshaw, 2006: 45-46.

- Stap 1 - Verzinnen en verzamelen
- Stap 2 - Keuren en kiezen
- Stap 3 - De globale contouren vaststellen
- Stap 4 - Uitwerken
- Stap 5 - Afwerken⁶⁸

Was het maar zo simpel. Het wordt ons voorgeschoteld als ware componeren even gemakkelijk als een broodje kaas smeren. Echter de verschillende stappen die de site noemt, zijn niet helemaal onbruikbaar.

De moeilijkheid van componeren zit echter niet zozeer in het volgen van de stappen, maar in het *correct* volgen van de stappen.⁶⁹ Zoals het hierboven staat beschreven, lijkt het of het volgen van de stappen succes verzekerd is, maar het gaat uiteraard om de inhoudelijke invulling van die stappen die bepaalt hoe de compositie uiteindelijk wordt. Een docent kan een jonge componist wegwijs maken in deze stappen en elke fase van het compositieproces inhoudelijk verduidelijken en ondersteunen.

In deze scriptie wordt het compositieproces in stappen volgens *compoze.nl* gehandhaafd, waarbij per stap inhoudelijk wordt onderzocht hoe zowel de student als de docent hierin een rol kunnen vervullen.

4.2.3 De rol van de docent binnen het compositieproces

Gedurende het compositieproces is het aan de docent om elke stap te begeleiden. De eerder genoemde stappen *verzinnen en verzamelen, keuren en kiezen, de globale contouren vaststellen, uitwerken en afwerken*⁷⁰, dienen door de docent steeds te worden ondervraagd en gevoed. Concreter kan per stap het volgende worden gedaan:

⁶⁸ www.compoze.nl

⁶⁹ In het in deze scriptie beoogde soort compositie is alleen sprake van 'correct' als het om bepaalde compositietechnieken gaat. Artistiek en inhoudelijk is er veel goed. Zeker voor jonge compositiestudenten. Het woordje 'correct' zou hier wellicht meer moeten worden gezien als het vagere 'interessant'.

⁷⁰ www.compoze.nl

	Stap	Vaardigheid docent
1.	<i>Verzinnen en verzamelen</i>	luistervoorbeelden geven bestaande composities analyseren compositietechnieken uitleggen vragen stellen over de eigen voorkeuren van de student
2.	<i>Keuren en kiezen</i>	Idem stap 1.
3.	<i>De globale contouren vaststellen</i>	Idem stap 1. + vormleer
4.	<i>Uitwerken</i>	Idem stap 3. + instrumentatieleer
5.	<i>Afwerken</i>	notatieleer communicatie (leren) tijdens repetities (musicus) communicatie (leren) tijdens uitvoering (publiek)

Uiteraard hoeft een docent niet altijd al deze vaardigheden toe te passen. Wanneer echter blijkt dat de student nood heeft aan een bepaalde vaardigheid moet de docent aan deze behoefte kunnen voldoen. Bovenstaande geeft een duidelijk praktische, authentieke invulling van de stappen binnen het compositieproces.

5. Toepassing (een methode)

In de voorgaande hoofdstukken is een aantal definities gegeven die van belang zijn voor het geven van compositieles. Daarnaast zijn er verschillende methodes geïnventariseerd en werd de theorie van het authentieke leren besproken om deze te gebruiken voor het ontwikkelen van een nieuwe methode. Deze scriptie stelt zich tot doel om alle voorgaande informatie te combineren tot een efficiënte en constructieve invulling van compositielessen aan Jong Talent.

5.1 Compositieles voor Jong Talent

Voor een serie compositielessen in de Jong Talentenklas wordt uitgegaan van een schoolseizoen van 10 maanden. In een schooljaar worden zowel individuele lessen als groepslessen gegeven. Individuele lessen vinden driewekelijks tot maandelijks plaats en duren ca. 1 uur. De groepslessen zullen telkens ca. 2 uur in beslag nemen. Na een jaar kan de cursus steeds met een jaar worden verlengd.

5.1.1 Individuele lessen

In de individuele lessen staan met name de eerste drie criteria van het authentieke leren centraal. De nadruk zal in deze lessen liggen bij het ontdekken en stimuleren van de unieke mogelijkheden van de student. Een individuele les zal uiteraard per student worden afgestemd op haar capaciteiten en beperkingen. Een aantal 'grondbeginselen' zal echter altijd behandeld worden. In de vorm van korte opdrachten zullen verschillende muzikale parameters worden behandeld. Dit zijn de parameters zoals aangegeven door Alex Manassen: melodie, harmonie, ritme, vorm en klankkleur.⁷¹ Al deze parameters staan uiteraard ook met elkaar in verbinding en zullen dan ook veelvuldig overlappen. Onderstaand enkele opdrachten die daarbij aan bod zullen komen. Binnen de methode is het niet nodig alle opdrachten uit te laten voeren. Het is tevens mogelijk om meerdere opdrachten te combineren. Uiteraard is veel afhankelijk van de wensen en capaciteiten van de student. In Bijlage 1 (hoofdstuk 8) staat een luisterlijst ter versterking en aanvulling van de opdrachten.

⁷¹ Interview Manassen, 2007.

Melodie

1. Schrijf een eenvoudige melodie met drie verschillende tonen. De afstand van de tonen is willekeurig. De ligging van de tonen is vrij, dus een toon kan op meerdere octaven klinken. Schrijf de toonhoogte zonder ritme op en improviseer daarop. Speel langzaam en zacht en luister goed hoe alles klinkt. Laat het horen wanneer de melodie naar het slot toe gaat. Hoe kun je dat laten horen?⁷²
2. Schrijf een tegenmelodie bij je eerdere melodie. Kies daarvoor twee nieuwe tonen en een overlappende toon. Hoe klinkt het samen? Hoe klinkt je nieuwe melodie alleen? Probeer ervoor te zorgen dat beide melodieën even belangrijk zijn.
3. Schrijf een mooie melodie.⁷³
4. Hoe kan je je melodie uit opdracht 3 'gekker' maken? Kun je noten veranderen? Wat gebeurt er dan?
5. Maak een korte compositie met je nieuwe melodie (opdracht 4). Doe dit door gebruik te maken van herhaling, contrast en variatie.⁷⁴ Maak je stuk niet te lang, maar ook niet te kort. Wanneer is het stuk klaar?
6. Schrijf een verhaaltje of maak een tekening. Maak daarvan nu een muziekstuk.⁷⁵
7. Kies een reeds geschreven reeks harmonieën of maak een nieuwe reeks. Kun je van deze harmonieën een melodie maken?
8. Geef je ritme (opdracht 15) toonhoogte. Gebruik eventueel weer alleen drie tonen die je niet bij elkaar vindt passen.
9. Schrijf een twaalftoonsmelodie.
10. Schrijf een modale melodie.

⁷² Vrij naar Manneke, 1977: 11.

⁷³ Uit ervaring is gebleken dat deze opdracht goed werkt bij de jonge componist die moeite heeft met de eerdere vrije opdrachten. Het is evident dat de term 'mooi' desgewenst vervangen kan worden door andere suggestieve woorden als 'spannend', 'verdrietig', 'lelijk', 'saai', 'nervus', 'gelukkig', etc.

⁷⁴ Vrij naar Howard, 1990: 13.

⁷⁵ Vrij naar Roels, 2002.

Harmonie

11. Kies een reeds geschreven melodie of maak een nieuwe. Kun je van deze melodie harmonieën maken? Wat is een harmonie?

12. Schrijf eens 'gekke' harmonieën.⁷⁶

13. Maak een nieuwe harmonie bij opdracht 4.

Ritme (Tijd)

14. Speel of tik een menselijke puls. Hoe snel is dat? Wat voor gevoel krijg je als je sneller of langzamer gaat?⁷⁷

15. Schrijf een ritme dat bestaat uit alleen maar achtsten. Het accent wordt bepaald door te gooien met een dobbelsteen. $1 = 1/8$, $2 = 2/8$, $3 = 3/8$, etc. Je hebt nu een zogenaamd *random* ritme geschreven. Is dat nog muziek?

16. Schrijf een 'actief' ritme dat ca. 30 seconden duurt.

17. Schrijf een 'passief' ritme dat ca. 30 duurt.

18. Hoe verhouden de ritmes uit opdracht 16 en 17 zich tot elkaar? Hoe ervaar je de verstreken tijd?

19. Kies een simpel kinderliedje uit. Wat gebeurt er als je nu noten langer of korter maakt?

20. Schrijf een stuk dat hinkelt (zie opdracht 19).

Vorm

21. Improviseer een muziekstuk. Begin op drie verschillende manieren:

- Plotseling
- Langzaam openend (dit kan ritmisch, maar ook dynamisch of melodisch)
- Iets daar tussenin⁷⁸

⁷⁶ Ibid. noot 73.

⁷⁷ Vrij naar Howard, 1990: 23.

⁷⁸ Vrij naar Howard, 1990: 86. En interview Henderickx, 2007.

Kies één begin en maak daarmee een korte compositie.

22. Improviseer een muziekstuk. Eindig op vijf verschillende manieren:

- Stop plotseling
- De muziek stort in
- Word geleidelijk zachter en langzamer
- Fade-out
- Een speciaal afsluitende sectie, oftewel een coda⁷⁹

Kies één einde en sluit daarmee je compositie (opdracht 21) af.

23. Wat is (een) vorm? Teken verschillende vormen. Improviseer daarop.

24. Teken een huis met drie kamers: een slaapkamer, een keuken en een huiskamer. Schrijf voor elke kamer een kort thema (een melodie, een harmonie, een ritme of een combinatie daarvan). En beschrijf nu eens een dag in het huis. Ga van kamer naar kamer en plak je thema's achter elkaar. Waar begint het stuk en waar eindigt het? Wat gebeurt er in het midden? Hoe maak je dat interessanter (zie opdracht 5)? Hoe verbind je de thema's met elkaar?

25. Kijk uit het raam. Wat zie je? Teken een lijn en teken grof wat je ziet. Een huis, een boom, een auto of alleen de straat? Hoe klinkt dit in muziek als je je lijn van links naar rechts leest? Of van rechts naar links?

Klankkleur

26. Geef je geschreven melodieën dynamiek. Begint een stuk hard of zacht of iets daar tussenin? Hoe eindigt het? Wat gebeurt er in het midden?

27. Instrumenteer je melodie uit opdracht 2. Waar moet je allemaal rekening mee houden als je een bepaalde melodie door een bepaald instrument laat spelen?

28. Geef je instrumenten (opdracht 27) speelmannieren. Wat gebeurt er met het karakter van je stuk als je iets staccato speelt of juist legato? Welke speelmannieren passen goed bij welke instrumenten?

Het is de bedoeling dat de student een zo breed mogelijk palet aan opties kan worden geboden. Met name in de jonge jaren van de student is het goed om haar zoveel

⁷⁹ Vrij naar Howard, 1990: 86.

mogelijk aspecten en stijlen van componeren te tonen, teneinde een eigen idioom te ontwikkelen.

5.1.2 Groepsles

De groepslessen zullen bestaan uit verschillende onderdelen:

- Gezamenlijk luisteren naar een muziekstuk
- Gezamenlijk analyseren van een muziekstuk
- Gezamenlijk componeren
- Individuele presentatie en discussie van gekozen muziekstuk (bestaand of eigen)
- Groepsimprovisatie

Het analyseren en beluisteren van bestaande composities helpt de studenten een repertoire op te bouwen en een referentiekader te creëren. Ook als de muziek in eerste instantie niet aanspreekt, kan deze leerzaam zijn. Om te weten wat je wilt componeren, moet je weten wat je niet wilt componeren. Het onderzoeken van verbanden en structuren binnen een compositie kan bijdragen aan het oplossen van problemen en het (her)vinden van structuren in de eigen compositie. Naast het gezamenlijk luisteren en analyseren van muziek kan er ook samen worden gecomponeerd zoals Fabio Nieder dat in zijn *workshops* doet.⁸⁰

Ook moet de student leren over haar eigen werk te praten. Dat zal in het begin onwennig zijn, maar als men voor kritische vakbroeders kan spreken, zal dat ook lukken voor publiek en spelers. In de huidige muziekwereld wordt van een componist verlangd dat zij haar werk kan bespreken, promoten en uitleggen. Hoe jonger men ermee begint dit te oefenen, hoe makkelijker het later zal gaan. Bovendien wordt de student op die manier gedwongen om haar werk vanuit een kritische en meer afstandelijke hoek te bekijken. Zo kan zij zich meer bewust worden van haar eigen werk. Omgekeerd biedt het voor studenten uit het publiek de kans om te helpen met het oplossen van problemen, maar ook om de eigen problemen te gaan herkennen en idealiter zelf op te lossen.

Tot slot staat ook groepsimprovisatie op het programma. Om te beginnen is het vooral leuk om samen muziek te maken. Maar ook de vrije manier van muziek maken, kan de studenten stimuleren in de eigen composities. Bovendien kan ook improvisatie ervoor zorgen dat er inzicht wordt verworven in patronen en structuren van een muziekstuk. Door bepaalde regels op te leggen, leren de studenten vrij te bewegen binnen een eng idioom. In eerste instantie zal de docent de groepsimprovisatie leiden. Oudere studenten kunnen hierbij helpen en in het beste geval later zelf de groep leiden.

⁸⁰ Zie blz. 18.

6. Samenvatting, voorlopige conclusies en aanbevelingen

Hoewel er verschillende compositiemethodes zijn geschreven en ontwikkeld, en de huidige culturele maatschappij vraag heeft naar compositiedocenten die vooral de jongste componisten kunnen begeleiden, en in ruimere zin ook op het educatieve gebied op bijv. basisscholen aan de slag gaan, bestaat er op de Nederlandse conservatoria nog nauwelijks aandacht voor deze vraag. Daar waar het voor instrumentalisten normaal is om tijdens hun studie vakken als methodiek en onderwijskunde te volgen, is dit voor componisten nog altijd een schaars goed. En dit terwijl compositieles geven misschien wel moeilijker is dan het doceren van elke andere muziekles. Niet omdat de instrumentale lessen te gemakkelijk zijn, maar vooral omdat de materie die tijdens een compositieles wordt behandeld hoogst subjectief is en daarom een zeer persoonlijke aanpak van de docent vergt.

Deze scriptie heeft zich ten doel gesteld een nieuwe methode te ontwikkelen om aan Jong Talent les te kunnen geven. Aan de hand van verschillende methodes, interviews en participerende observaties is er een bescheiden inventarisatie gemaakt van wat er op dit gebied al gedaan is. Deze methodes zijn gecombineerd tot een nieuwe methode die zich toespitst op Jong Talent. Uitgangspunt voor de opzet was de theorie van het *authentieke leren*, waarbij vooral de praktische kant van het componeren centraal moet staan. Hiermee wordt bedoeld dat er altijd een koppeling dient te worden gemaakt met de professionele wereld en dat het belangrijk is om onderlinge interactie te hebben. Jonge kinderen hebben er ook behoefte aan om dat wat ze hebben geschreven te concretiseren en niet alleen op papier te laten bestaan. De uitvoeringspraktijk vormt hierbij dus een belangrijk aspect.

Helaas was het in de tijd die voor het schrijven van deze scriptie stond, niet mogelijk om bovenstaande methode toe te passen. Maar het verdient uiteraard aanbeveling om de methode te testen. Dit kan het beste door ten minste drie studenten uit de doelgroep een jaar of langer compositieles te geven. De docent zal hiervan een nauwkeurig verslag moeten bijhouden en de methode waar nodig (tussentijds) bijschaven. Daarbij moet nogmaals nadrukkelijk worden gezegd dat elke student anders is en elke docent een eigen inbreng heeft. De methode is puur een richtlijn voor de docent, die uiteindelijk zelf de studenten zal moeten aanvoelen en de juiste opdrachten voor ze moet uitzoeken.

Een goede compositiedocent beschikt over het vermogen om het vertrouwen van de student te winnen, is niet normatief en heeft een brede kennis van de muziek. Belangrijkste is echter dat de docent componist is. Een student wil leren van iemand die

het vak verstaat, van iemand die eerlijk is en zelf ook met de materie worstelt. Een vioolstudent wil immers ook geen structurele lessen volgen bij een fluitist.

Ervaring en wijsheid komen met de jaren. Tot op redelijke hoogte kunnen vaardigheden worden aangeleerd, maar daarna komt het toch aan op een zeker talent van de docent. In dat kader zijn de uitkomsten van voorgaand onderzoek eerder een richtlijn voor de docent, maar is deze verder vrij om de lessen naar eigen believen in te vullen. Het belangrijkste is dat de student zich vrij voelt en dat er in de lessen het juiste klimaat wordt gecreëerd om de student zich te laten ontplooiën. Vooral op jonge leeftijd is het van belang de student kennis te laten maken met nieuwe muziek, muziek die buiten haar eigen idioom valt. Een componist is immers niet zozeer iemand die nieuwe dingen bedenkt, maar iemand die bestaande dingen in een nieuw licht kan zetten.

7. Summary

Though there is need for educated composition teachers, both at the conservatoires and the regular schools, the Dutch conservatoires don't seem to acknowledge this demand by offering methodological and didactic courses to their composition students. Even where it's quite common for instrumentalists to attend these courses, it's scarce to composition students. While perhaps teaching composition is even more difficult than teaching any other musical lesson, mainly because it is highly subjective, which forces the teacher to approach the student in a more personal way.

This thesis has asked the question how to make a new teaching model for composition for Young Talent by combining an inventory of already existing but not per se written methods from the field with the theory of the so-called *authentic learning*. In this theory the practical sides of composing are of essence. Meaning that there should always be a link to the professional world and interaction should be encouraged. With this theory and the examples from the field a new method has been made.

Unfortunately it was in the given time to write this thesis not possible to test the developed method. But of course it's highly recommended to test it. It's probably best to do this by teaching at least three students from the aimed group for a year or longer. The composition teacher should make a detailed report of this and can – if needed – adjust the method during participation. It should be taken in account that all students and teachers are different. It's important to know that this is just *a* method and not *the* method. The teacher is completely free to use it in his or her own way.

A good composition teacher has the skills to earn trust of his students, is not normative and has much knowledge about music. Most important though, is that the teacher is also a composer. A student wants to learn from someone who's in the profession, someone who's honest and knows how it is to be a composer. A violinist wouldn't want structural lessons of a flutist either.

Experience and wisdom come in years. Up until a fair point teaching skills can be taught, but after that it's also a matter of a certain talent from the teacher. Taken this in account the results of this thesis are more of a guideline to help young composition talent expanding their knowledge and offering them new insights to music in general. It's most important to have a climate where the student feels free and can develop herself to the fullest. Especially on a young age it's needed to have a student get acquainted with new music, music that's different from her own idiom. After all, a composer is not so much someone who makes new things, but someone who can put already existing things into a new perspective.

8. Bijlage 1: Luisterlijst*

Claude Debussy (1862-1918)	<i>La mer</i> <i>Jeux</i> <i>Prélude à l'après-midi d'un faune</i>
Erik Satie (1866-1925)	<i>Gnossiennes</i>
Arnold Schönberg (1874-1951)	<i>Pierrot lunaire</i> <i>Fünf Orchesterstücke</i> <i>Verklärte Nacht</i>
Charles Ives (1874-1954)	<i>The unanswered question</i> <i>Three places in New-England</i>
Maurice Ravel (1875-1937)	<i>La Valse</i>
Béla Bartók (1881-1945)	<i>Muziek voor snaarinstrumenten, slagwerk en celesta</i> <i>Concerto for Orchestra</i> <i>Microkosmos</i>
Sergei Prokofiev (1881-1953)	<i>Romeo en Julia</i> <i>Symfonie nr. 1 (Klassieke symfonie)</i>
Igor Stravinsky (1882-1971)	<i>Le sacre du printemps</i> <i>Petrouschka</i> <i>L'Histoire du soldat</i> <i>Ebony concerto</i>
Anton Webern (1883-1945)	<i>Fünf Stücke für Orchester op. 10</i> <i>Variationen für Orchester</i>

*

Deze luisterlijst dient als materiaal om de student(en) al dan niet in de les te laten beluisteren. Uiteraard behelst deze lijst slechts een kleine selectie en kan deze worden uitgebreid met extra stukken. Met veel dank aan Willem Jeths en Willem Wander van Nieuwkerk.

Edgar Varèse (1883-1965)	<i>Intégrales</i> <i>Ionisation</i> <i>Octandre</i> <i>Hyperprism</i>
Arthur Honegger (1892-1955)	<i>Pacific 231</i>
Darius Milhaud (1892-1974)	<i>La création du monde</i>
Paul Hindemith (1895-1963)	<i>Mathis der Mahler symfonie</i>
George Gershwin (1898-1937)	<i>Rhapsody in Blue</i> <i>Porgy and Bess</i>
Dimitri Sjostakovitsj (1906-1975)	<i>Vijfde Symfonie</i>
Olivier Messiaen (1908-1992)	<i>Quatuor pour la Fin du Temps</i> <i>Turangalîla-symfonie</i>
Rudolf Escher (1912-1980)	<i>Musique pour l'esprit en deuil</i>
John Cage (1912-1992)	<i>Music of Changes</i> <i>Quartets</i>
Bernd Alois Zimmermann (1918-1970)	<i>Photoptosis</i>
Leonard Bernstein (1918-1990)	<i>West Side Story</i>
Galina Oestvolskaja (1919-2006)	<i>Compositie nr. 2 voor 8 contrabassen, piano en slagwerk "Dies Irae"</i>
Iannis Xenakis (1922-2001)	<i>Pithoprakta</i> <i>Eonta</i>
György Ligeti (1923-2006)	<i>Atmosphères</i> <i>Kamerkonzert</i> <i>Etudes pour piano</i> <i>Ramifications</i>

Luciano Berio (1925-2003)	<i>Sequenza III per voce femminile</i> <i>Visage</i> <i>Folksongs</i> <i>Sinfonia</i>
Simeon ten Holt (1923)	<i>Canto Ostinato</i>
Pierre Boulez (1925-)	<i>La marteau sans Maître</i> <i>Répons</i>
Ton de Leeuw (1926-1996)	<i>Men go their ways</i>
Karlheinz Stockhausen (1928-2007)	<i>Kontakte</i> <i>Mikrophonic I</i> <i>Gesang der Jünglinge</i> <i>Gruppen für drei Orchester</i>
Theo Loevendie (1930-)	<i>Doppleriana</i> <i>Six Turkish folkpoems</i>
Krzysztof Penderecki (1933-)	<i>Anaklasis</i> <i>Tweede symfonie</i>
Alfred Schnittke (1934-1998)	<i>Concerto Grosso no. 1</i>
Sofia Gubaidulina (1934-)	<i>Stimmen verstummen</i> <i>Jetzt immer Schnee</i>
Peter Schat (1935-2003)	<i>Anathema</i>
Terry Riley (1935-)	<i>In C</i>
Arvo Pärt (1935-)	<i>Tabula Rasa</i>
Steve Reich (1936)	<i>Piano Phase</i> <i>The Desert Music</i> <i>Different Trains</i> <i>New York Counterpoint</i>

Philip Glass (1937-)	<i>Einstein on the beach</i>
Louis Andriessen (1938-)	<i>De Staat</i>
Daan Manneke (1939-)	<i>Babel</i>
Klaas de Vries (1944-)	<i>A king, riding</i>
John Adams (1947-)	<i>Short ride in a fast machine</i> <i>Nixon in China</i>
Wolfgang Rihm (1952-)	<i>Violconcert "Gesungene Zeit"</i>
Willem Jeths (1959-)	<i>Glenz</i>
Jan Rokus van Rosendaal (1960-2005)	<i>Irama</i> <i>Windows</i>
Wim Henderickx (1962-)	<i>Raga I</i>
Richard Ayres (1965-)	<i>NONcerto</i>
Thomas Adès (1971-)	<i>Asyla</i>

9. Bijlage 2: Verslag participerende observatie Guildhall

Het *Connect* principe begint vanuit de idee van fysieke inspanning bij het musiceren. Vooraf worden rek- en strekoefeningen gedaan en wanneer de ruimte het toelaat wordt er veel gedaan aan cirkelactiviteiten. In deze *warming-up* oefeningen ligt een grote nadruk op ritme. De leider zet een puls neer waarbij iedereen iets moet toevoegen. Daarbij geeft de leider solo's, dynamiek, herhalingen, etc. aan. Het ritme kan al dan niet worden uitgebreid met toonhoogte en harmonisatie van de gekozen tonen. Op die manier ontstaat er een "guided improvisation."⁸¹ Zo is er nog een aantal modellen om de cirkelactiviteiten vorm te geven.

Voor de uiteindelijke compositie is er altijd een duidelijk kader waarbinnen de groep werkt. Dit kader wordt van tevoren bedacht door de leider(s), die over het algemeen ook over hulp beschikken. Binnen dit kader, dat kan bestaan uit een basismelodie, een ritme, een baslijn, een harmonie of een combinatie daarvan, wordt een nieuw stuk gecomponeerd. In de regel bestaat een kader voor een stuk van 20 minuten uit zo'n drie basislijnen. In twee dagen wordt deze basis ingestudeerd (hierbij fungeert de leider dus als dirigent) en worden er in kleinere deelgroepen specifieke opdrachten uitgevoerd die de basis kunnen uitbreiden. Hierbij kan worden gedacht aan het ritmiseren van een harmonie, het bedenken van tekst bij een melodie, etc. Op de derde dag worden alle onderdelen samengevoegd en wordt er, al dan niet door de groep met hulp van de leider, een structuur gegeven aan het stuk. Daarna volgt er een opnamen en/of optreden voor belangstellenden.

Het basismateriaal is sterk afhankelijk van degene die het verzint. De ene leider begeeft zich veel op het gebied van jazz, een ander in de filmmuziek, sommigen nemen een bestaande compositie als uitgangspunt, anderen componeren zelf het kader. Daardoor heeft elke workshop een geheel eigen stijl. Onderstaand volgt een aantal oefeningen zoals deze aan de Guildhall School of Music and Drama tijdens *connect* projecten wordt gegeven.

Warming-up

Tijdens de *warming-up* wordt het gewenste energieniveau bereikt. In een drukke groep helpt het om zeer geconcentreerd te werk te gaan. Terwijl een timide groep baat kan hebben bij een oefening waarin bijv. wordt gesprongen.⁸²

⁸¹ CPD+ training Griffith, 2007.

⁸² Ibid.

1. Rek- en strekoefeningen.

- a) Hou je hielen op de grond en maak jezelf zo lang als je kan.
- b) Buig voorover en probeer met je vingers je tenen te raken. Kom vervolgens wervel voor wervel weer omhoog, met je hoofd als laatst.
- c) Draai rondjes met je rechter arm. Andere kant op. Zelfde met je linker arm.
- d) Draai rondjes met je enkel, met je knie, met je hele been. Andere been.
- e) Idem voor de armen: eerst de pols, dan elleboog, hele arm.
- f) Kijk recht voor je. Kijk over je linker schouder. Kijk recht voor je. Kijk over je rechter schouder.
- g) Schud alles los.

Oefeningen

2. Er wordt een kring gevormd. De leider zet een beat neer. Iedereen herhaalt deze beat. Vervolgens wijst de leider steeds iemand aan die een nieuwe riff verzint bij de beat. Zo ontstaat er een gelaagde improvisatie. Vervolgens kan de leider deze improvisatie gaan vormen door solo's uit te laten voeren, dynamiek te regelen, etc.

3. Iedereen staat in een cirkel. De leider zet een beat neer van 3/4, waarbij op 1 en 2 geklapt wordt en 3 een rust is: <klap><klap>[rust]

Vervolgens bepaalt de leider wie van de groep blijft staan en wie gaat zitten. Wie staat krijgt een 3/4-maat, wie zit een 2/4:

Resp.: <klap><klap>[rust] en <klap>[rust]

Nu kan de cirkel als partituur worden gelezen. Beginnend met de leider kan de cirkel worden afgegaan en wordt er een ritme geklapt.

4. Laatste deel van opdracht 3 kan met de klok mee en tegen de klok in worden gedaan. De leider kan de groep in twee splitsen en de groepen klappen tegelijkertijd beide kanten op.

5. De leider kan opdracht 4 uitbreiden door ook mensen op de stoel te laten staan. Deze mensen staan voor 3 klappen: <klap><klap><klap>[rust]

Er is nu sprake van 2/4-, 3/4- en 4/4-maten.

6. Na opdracht 5 worden er kleinere groepjes gemaakt die hun eigen compositietje maken uit het materiaal dat zij zelf vormen. Bestaat een groepje bijvoorbeeld uit iemand die zat, iemand die op een stoel stond en twee mensen die gewoon stonden, dan is het materiaal

<klap>[rust], <klap><klap><klap> [rust], <klap><klap>[rust], <klap><klap>[rust]
Deze onderdelen mogen gemixt worden en hoeven dus niet in hun volgorde te blijven bestaan. Na 15 minuten laten de groepen aan elkaar horen wat ze gedaan hebben.

7. N.a.v. de vorige opdrachten kan er een korte compositie worden gespeeld. Bijv. eerst de hele cirkel met de klok mee, dan de eerste deelgroepcompositie, de hele cirkel tegen de klok in, tweede deelgroepcompositie, tegelijkertijd met de klok mee en tegen de klok in, laatste deelgroepcompositie, hele cirkel met de klok mee.

8. De voorgaande opdrachten kunnen worden uitgebreid met toonhoogte of zelfs harmonisatie.⁸³

9. Maak in groepen van twee een korte compositie met de tekst van een krantenartikel.

10. Verzin met de hele groep een melodie. De leider begint met twee of drie tonen, die worden nagespeeld. Vervolgens bedenkt de volgende er twee of drie tonen bij, het geheel wordt nagespeeld, etc.⁸⁴

11. Neem een bestaand stuk als uitgangspunt. Gebruik bijv. een modus of een ritmisch patroon om in kleinere groepen op te improviseren.

Tijdens de groepsimprovisaties is het vooral belangrijk dat iedereen zich op haar gemak voelt. Niets is fout en alles is goed. Docent en studenten dienen open te staan voor alle mogelijkheden. De studenten leren samen te werken en compromissen te sluiten. Als de groep lekker bezig is met componeren, kan een nieuw idee het proces omgooien en juist vertragen. Dan is het beter het idee te bewaren voor een ander moment. De studenten moeten dit leren aanvoelen en hiermee omgaan.

⁸³ Opdracht 1-8: CPD+ training Griffith, 2007.

⁸⁴ Opdracht 9-10: participerende observatie Jonker, 2006.

10. Literatuurlijst

- Azzara, Christopher D. 'An Aural Approach to Improvisation'. In: *Music Education Journal*, 1999.
- Blom, Diana. 'Engaging students with a contemporary music – minimalism – through composing activities: teachers' approaches, strategies and roles.' In: *International Journal of Music Education*, Vol. 40, Nr. 1, 2003.
- Burland, Karen en Jane W. Davidson. 'Training the Talented.' In: *Music Education Research*, Vol. 4, Nr. 1, 2002.
- Burnard, Pamela. 'How Children Ascribe Meaning to Improvisation and Composition: rethinking pedagogy in music education.' In: *Music Education Research*, Vol. 2, Nr. 1, 2000.
- Burnard, Pamela. 'Telling half the story: making explicit the significance of methods and methodologies in music education research.' In: *Music Education Research*, Vol 8, Nr. 2, 2006.
- Byrne, Charles., John Halliday, Mark Seridan, Rebecca Soden en Simon Hunter. 'Thinkin Music Matters: Key Skills and Composition.' In: *Music Education Research*, Vol. 3, Nr. 1, 2001.
- Crow, Bill. 'Musical creativity and the new technology.' In: *Music Education Research*, Vol. 8, Nr. 1, 2006.
- Dogani, Konstantina. 'Teachers' understanding of composing in the primary classroom.' In: *Music Education Research*, Vol. 6, Nr. 3, 2004.
- Elkoshi, Rivka. 'An Investigation into Children's Responses through Drawing, to Short Musical Fragments and Complete Compositions.' In: *Music Education Research*, Vol. 4, Nr. 2, 2002.
- Emst, Alex van. *Koop een auto op de sloop. Paradigmashift in het onderwijs*. Utrecht: APS, 2002.

Fautley, Martin. 'Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students.' In: *International Journal of Music Education*, Vol. 22, Nr. 3, 2004.

Fautley, Martin. 'A new model of the group composing process of lower secondary school students.' In: *Music Education Research*, Vol. 7, Nr. 1, 2005.

Gordon, Edwin E., Wendy H. Valerio, Alison M. Reynolds, Beth M. Bolton en Cynthia C. Taggart. *Music play. The early Childhood Music Curriculum. Guide for Parents, Teachers and Caregivers*. GIA Publications, Inc. Chicago 1998.

Haanstra, Folkert. 'De Hollandse schoolkunst' Rede. 5 november 2001. Faculteit Sociale Wetenschappen Universiteit Utrecht.

Heijnen, Emiel. *Media Connection. Lessen van kunstdocenten en mediakunstenaars*. Amsterdam: SSP, 2007.

Howard, John. *Learning to Compose*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990

Jong, J.B. *Collective Talent*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2006.

Manassen, Alex. *The Methodology of Teaching Composition*. Lezing. 22 maart 2007. Faculteit Muziek Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Manneke, Daan. *Omgaan met muziek. Een werkboek voor improvisatie*. Amsterdam: Annie Bank, 1977.

Manneke, Daan. *Signalen. Van ver en dichtbij*. Haarlem: De Toorts, 1981.

Mellor, Liz. 'Language and Music Teaching: the use of Personal Construct Theory to investigate teachers' responses to young people's music compositions.' In: *Music Education Research*, Vol. 1, Nr. 2, 1999.

Meyer-Denkman, Gertrud. *Structuur en praktijk van het moderne muziekonderwijs*. P. Berghout, vert. Groningen: Wolters-Noordhoff: 1975.

Odam, George. *The Sounding Symbol. Music Education in Action*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd, 1995

Panhuis, Florentijn van. *Autonome kunsteducatie in geïntegreerd curriculum voor voortgezet onderwijs*. Scriptie. Universiteit van Utrecht, 2004. 18 juli 2007

<http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2006-0324-080915/Scriptie.doc>

Parncutt, R. en G. McPherson, red. *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford University Press, 2002.

Renshaw, Peter. *Simply Connect. 'Next practice' in group music making and musical leadership*. Londen: The Paul Hamlyn Foundation: 2005.

Roels, Johanna Maria. *Kinderen op vleugels*. Antwerpen: Metropolis Music Publishers, 2002.

Thomas, Wyndham, red. *Composition – Performance – Reception. Studies in the Creative Process in Music*. Aldershot, Brookfield USA, e.a.: Ashgate, 1998: 1-16.

Swanwick, Keith. *Music, mind and education*. Londen en New York: Routledge, 1995.

Swanwick, Keith. *Teaching Music Musically*. Londen en New York: Routledge, 1999.

Veerdonk, Hans van de en Ninja Kors. *Componeren in de basisschool*. Amsterdam: SSP, 2006.

Vries, B. de. 'Compositie en improvisatie' In: *Muziekpsychologie* hoofdstuk 5 Red. F. Evers, M. Jansma, P. Mak. Assen: Van Gorcum, 1995.

'Ruim baan voor het nieuwe leren?' Debat. LUX en Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, 20 juni 2005. 18 juli 2007

http://www.lux-nijmegen.nl/debat_info/Archief/onderwijs/nieuwe_leren_verslag_staal.html

11. Interviewlijst

Ayres, Richard. Interview en observatie. 14 februari 2008.

Conway, Hannah. Participerende observatie. Het Muziektheater, 2 oktober 2006.

Griffith, Paul en Sigrun Saevarsdottir. (Guildhall School of Music & Drama) Participerende observaties. 2 augustus – 7 augustus 2007.

Henderickx, Wim. Interviews en participerende observaties. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, schooljaren 2006-2008.

Jeths, Willem. Interview. 28 januari 2008.

Jonker, Renee. Participerende observaties. Nederlands Philharmonisch Orkest, 9 en 10 oktober 2006.

Loevendie, Theo. Interview en participerende observaties. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, schooljaar 2007-2008.

Man, Roderik de. Interview. 10 januari 2007.

Manassen, Alex. Interviews en praktijklessen. Januari – maart 2007.

Manneke, Daan. Interviews en participerende observaties. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, schooljaren 2006-2008.

Nieder, Fabio. Interview. 7 februari 2008.

Wells, Robert. (Guildhall School of Music & Drama) Interview en participerende observaties. 29 mei – 1 juni 2007.

12. Filmografie

TRANSFORMING MUSICAL LEADERSHIP. UK, 2006. Prod. Redbox Productions. Reg. Andrew Hawkes. Guildhall School of Music & Drama.

13. Internet

www.compoze.nl 12 mei 2007

http://www.cva.ahk.nl/03_studieaanbod/01_studeren_aan_het_cva/01_jongtalent/03_jong_talent_klassiek/index.jsp 4 april 2007

www.jongnbe.nl 8 maart 2007

Onlinewoordenboek Van Dale. www.vandale.nl 24 februari 2007

14. Afbeeldingen

Afb. Titelpagina. Fine, Perle. *Ideomorphic Composition #1*. McCormick Gallery, 1942.