

Sociale technologie in authentiek muziekonderwijs binnen het VO

From the standpoint of the child, the great waste in the school comes from his inability to utilize the experiences he gets outside the school in any complete and free way within the school itself; while, on the other hand, he is unable to apply in daily life what he is learning at school. That is the isolation of the school - its isolation from life.'
(Dewey, 1907)

Literatuuronderzoek Kirsten van Muijen
Master Kunsteducatie mei '16
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten
Begeleider: Marike Hoekstra

1. Inleiding

Iedereen die als muziekdocent voor de klas staat in de onderbouw van het voortgezet onderwijs zal het herkennen; elke les zijn er leerlingen die graag willen laten horen wat ze thuis hebben leren spelen. Er komen allerlei muziekstijlen voorbij; klassiek, film, game, pop, rock, Arabisch, Aziatisch, Nederlandstalig; elke les weer word ik getrakteerd op nieuwe muzikale creaties die buiten de muzieklessen om zijn ontstaan.

Op de vraag: 'Hoe heb je dat geleerd?' krijg ik steevast het antwoord: 'Via youtube'.

Deze (vaak bijzonder aandoenlijke) voorspeelmomenten vinden meestal plaats aan het begin van de les en staan verder niet in verbinding met de rest van het curriculum; de leerlingen laten horen wat ze thuis hebben geleerd en daarna begint 'de les'. Wat ze buiten school goed kunnen (of gewoon heel leuk vinden om te doen) doet er op school niet toe (Efland, 1967).

Dat jongeren veelvuldig gebruik maken van sociale technologie is een feit. Jongeren tussen de 12 en 18 jaar gebruiken het internet vooral voor gamen, het bekijken van filmpjes of het luisteren naar muziek (CBS 2013). De top 3 van de in 2015 meest bezochte sociale netwerken onder jongeren, YouTube, instagram en snapchat, worden vooral gebruikt om contact te leggen, kennis/ervaring uit te wisselen en te verbinden. Met deze nieuwe technologie van informatie opzoeken en delen, de peer to peer netwerken die zich ontwikkelen op internet zijn er nieuwe manieren ontstaan voor kennisoverdracht en expressiviteit. De grenzen tussen formeel en informeel leren vervagen (Saluvuo, 2008).

Tegelijkertijd zijn er ook zorgen over het internetgebruik onder jongeren. Uit onderzoek blijkt dat 17% van de jongeren tussen de 12 en 18 jaar verslaafd is aan social media en hier ongelukkige en onzekere gevoelens aan overhoudt (CBS, nov. 2015). Tevens zou het ten koste gaan van hun concentratievermogen. We moeten jongeren ook niet overschatten in het maken van verstandige keuzes met betrekking tot internetgebruik zowel buiten als binnen school. Bij de overweging sociale technologie onderdeel te maken van het lesprogramma behoeft dit zeker aandacht en ondersteuning in het digitaal vaardig worden. Dit komt ook terug in het eindadvies van Platform Onderwijs 2032 waarin staat dat toekomstgericht onderwijs leerlingen digitaal vaardig en media wijs maakt en ze in staat stelt zich op dit vlak te ontwikkelen (p. 23). Om leerlingen digitaal vaardiger te maken zullen we ons wel eerst moeten verdiepen in de manieren waarop jongeren het internet gebruiken. Zo ook binnen de kunstvakken.

Muziekdocenten zouden beter op de hoogte moeten zijn van de manieren waarop scholieren zich buiten school bezighouden met het beoefenen van muziek. Hierbij spelen sociale onlinenetwerken en 'communities of practice' een grote rol. Ze gebruiken deze om zich te laten informeren, eigen muziek te uploaden, uit te wisselen, samen te werken en te leren (Saluvuo, 2008).

In *'De Hollandse Schoolkunst; Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie'* (2001), beschrijft Haanstra vier kenmerken van authentieke kunsteducatie: complete en complexe leertaken, aansluiten bij de leefwereld van de leerling, een link met de professionele wereld, onderlinge communicatie en samenwerking. Als muziekdocenten vanuit deze vier kenmerken willen lesgeven dan zal hun onderwijs beter moeten aansluiten bij de leefwereld van de leerling; een wereld waarin sociale technologie een grote rol speelt in het beoefenen van thuiskunst (Saluvuo, 2008).

Lucy Green introduceert met haar boek *'Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy'* (2008) een vernieuwende muziekpedagogiek die aansluit bij de informele manier waarop popmusici werken, namelijk vanuit een intrinsieke motivatie en op gehoor. Ze heeft deze manier van werken vertaalt naar een onderwijssysteem waarin deze

strategie verwerkt is. Deze kenmerken vertonen overeenkomsten met de vier kenmerken van authentiek leren zoals Haanstra (2001) die beschrijft. Leerlingen werken vanuit een informele setting aan een complexe en complete leertaak die aansluit bij de manier waarop popmuzikanten werken. Wat hierbij essentieel is is dat de leerling het nummer en degene waarmee hij/zij samenwerkt zelf kiest. Met deze informele manier van leren worden leerlingen eigenaar van hun eigen leerproces door te vertrekken vanuit hun leefwereld. Väkevä constateert in zijn artikel 'Garage band or GarageBand? Remixing musical futures' (2010), waarin hij reageert op de informele werkwijze die Green ontwikkeld heeft, dat er nieuwe, digitale manieren van muziek maken en leren aan het ontstaan zijn in de leefwereld van leerlingen die daarbij niet over het hoofd gezien mogen worden.

In deze leefwereld leren jongeren zichzelf een zelfgekozen stuk spelen door het bekijken van instructiefilmpjes op YouTube. In deze leefwereld worden bestaande nummers gemixt waardoor er, door er iets nieuws en/of eigens aan toe te voegen weer nieuwe vormen van muziek ontstaan en gedeeld worden (Väkevä, 2010). Dit zijn twee voorbeelden van informele muzikale activiteiten van jongeren buiten school, thuiskunst genoemd door Haanstra (2008), waarbij sociale technologie een grote rol speelt. Deze jongeren leren buiten school door te kijken, te luisteren, te delen en te doen via online sociale netwerken en willen dit elke muzikles weer trots laten horen. Muziekdocenten zouden hiervan op de hoogte moeten zijn om binnen authentiek muziekonderwijs beter aan te kunnen sluiten bij de leefwereld van de leerling om zo de relevantie van het leren te vergroten.

Het doel van dit onderzoek is om vanuit de 4 kenmerken van authentiek leren zoals Haanstra die beschrijft te onderzoeken op welke manieren sociale technologie het authentieke muziekonderwijs in het vo zou kunnen versterken.

Hoofdvraag

Op welke manieren kan sociale technologie het authentieke muziekonderwijs in het VO versterken?

Deelvragen

1. Welke functie heeft sociale technologie in de muzikale thuiskunst van scholieren in de onderbouw van het vo?
2. Wat is de functie van sociale technologie in het huidige muziekonderwijs?
3. Welke vormen van sociale technologie lenen zich voor zowel muzikale thuiskunst als authentiek muziekonderwijs?

2. Begripsbepaling

In deze paragraaf ga ik in op de begrippen 'sociale technologie', 'authentieke kunsteducatie' en 'muzikale thuiskunst' om eenduidigheid te scheppen over de interpretatie van deze begrippen in dit literatuuronderzoek.

Sociale technologie

Sociale technologie is een verzamelnaam van alle technologische middelen die zich bevinden in het sociale domein. Deze zijn gericht op communicatie, samenwerking en uitwisseling. Zo zijn er sociale netwerken, social media en online communities met ieder weer een eigen functie die elkaar ook overlappen. Voorbeelden van sociale netwerken zijn facebook, linkedIn en twitter, what's app, snapchat en instagram (CBS 2013). Dan zijn er nog online communities, waarbij het draait om gesitueerd leren binnen peer to peer (P2P) netwerken. Deze sociale processen stimuleren een gemeenschappelijke identiteit, doen een beroep op eigenaarschap, communicatie, samenwerken en leren door te doen wat deze manier van werken uitdagend en krachtig maakt. Een goed voorbeeld hiervan is een online 'Community of Practice' (Albert, 2015).

Authentieke kunsteducatie

De onderwijsvernieuwingen vliegen ons begin deze eeuw om de oren; natuurlijk leren, zin in leren, levensecht leren, betekenisvol leren, zelfstandig leren, samenwerkend leren, competentiegericht leren, ervaringsgericht en ontwikkelingsgericht leren. Deze zijn onder de paraplu van 'het nieuwe leren' vanuit eenzelfde streven (de leerling centraal) ontwikkeld. Binnen deze nieuwe onderwijsvormen wordt het sociaal constructivisme vaak als inspiratiebron genoemd (Teurlings, Van Wolput & Vermeulen, 2006). Sociaal Constructivisme, met Vygotsky (1896-1934) als grondlegger (geïnspireerd door het werk van Piaget), gaat ervan uit dat nieuwe kennis alleen geconstrueerd kan worden in een sociale setting (interactie met anderen).

Sociaal constructivisme is op meerdere manieren te vertalen in nieuwe onderwijssystemen, elk weer met een andere visie en een eigen accent. Toch zijn de meeste sociaal constructivisten het erover eens dat nieuwe kennis construeren een actief, leerling gestuurd proces is waarbij de sociale context het leren betekenisvol maakt (Onderwijsraad, 2003a). Typerend voor veel vernieuwende onderwijsvormen is de authentieke leeromgeving maar wat houdt authentiek leren nou precies in? Volgens Roelofs en Houtveen (1999, p. 240) is authentiek leren:

'Een proces van leren waarbij de lerende voor hem of haarzelf betekenisvolle inzichten verwerft, primair startend vanuit de intrinsieke motivatie en voortbouwend op bestaande inzichten. Authentiek leren vindt plaats in voor de lerende relevante, praktijkgerichte en levensechte contexten, waarbij hij/zij een actieve constructieve en reflectieve rol vervult, mede via de communicatie en interactie met anderen.'

Haanstra (2001) ziet in deze constructivistische manier van werken aangrijpingspunten voor de kunstvakken en verwerkt de definitie van authentiek leren van Roelofs en Houtveen (1999) in vier kenmerken voor authentieke kunsteducatie. Het eerste kenmerk van authentieke kunsteducatie door Haanstra beschreven is het aanbieden van complexe en complete leertaken waardoor de leerlingen zich moeten verdiepen in de werkwijze en

werkprocessen van de professional. Door te starten vanuit een intrinsieke motivatie sluit de docent aan bij de leefwereld van de leerling. Door als derde kenmerk een link te maken met de professionele wereld wordt de opdracht relevant, praktijkgericht en levensecht. Ten slotte wordt de leerling door de complexiteit van de opdracht gestimuleerd om een actieve en reflectieve rol te vervullen, mede via communicatie en interactie met anderen.

In dit onderzoek volg ik bij het begrip authentieke kunsteducatie de vier kenmerken van Haanstra zoals hierboven beschreven. Interessant is om te kijken op welke manieren het gebruik van sociale technologie, waarvan gebleken is dat jongeren hier veelvuldig gebruik van maken in het dagelijks leven, binnen deze vier kenmerken te gebruiken is.

Muzikale thuiskunst

Lucy Green introduceert met haar boek *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy* (2008) een vernieuwende muziekpedagogiek die mooi aansluit bij de vier kenmerken van authentiek leren zoals Haanstra (2001) die beschrijft (complete en complexe leertaken, aansluiten bij de leefwereld van de leerling, een link met de professionele wereld, onderlinge communicatie en samenwerking). Ze formuleert 5 kenmerken van informeel muziekonderwijs, geïnspireerd op de spontane manier waarop popmuzikanten werken. Ten eerste kiezen de lerenden zelf de muziek die ze willen leren spelen. Ten tweede wordt het stuk zonder gebruik te maken van notatie op gehoor nagespeeld. Als derde wordt er geleerd in groepen (peer learning) wat de communicatie en samenwerking bevordert. Er wordt met complexe en complete leertaken gewerkt, namelijk complete muziekstukken, waarbij kennis en vaardigheden op een persoonlijke, vaak willekeurige manier door elkaar lopen. Ten slotte worden er verschillende vaardigheden geïntegreerd: luisteren, optreden, improviseren, componeren met de nadruk op productie en creativiteit.

Deze informele manieren waarop scholieren buiten school leren zijn binnen muziekonderwijs inmiddels bekend. Naast de kenmerken van informeel leren die Green beschreven heeft is er sinds de opkomst van de sociale technologie een nieuwe jeugdcultuur ontstaan die verschilt van de werkwijze van 'garage bandjes' die Green beschrijft. Zo worden er nu bestaande nummers geremixt tot mash-ups, worden eigen nummers geproduceerd op YouTube, worden er muziekvideo's uitgewisseld en vergeleken waarop Guitar Hero gespeeld wordt, vindt er online songtekstschrijven plaats binnen CoP's en ga zo nog maar even door (V, (Väkevä 2008).

Al deze informele, muzikale activiteiten vinden vrijwillig, buiten school plaats en vallen onder het begrip thuiskunst. De leerling bepaalt zelf waar hij aan wil werken zonder dat er van tevoren leerdoelen zijn vastgelegd met bepaalde eisen waaraan het eindproduct moet voldoen (Haanstra, 2008).

Het tegenovergestelde van thuiskunst is schoolkunst, een begrip dat in 1976 geïntroduceerd wordt door Efland in 'The school art style'. Hij definieert schoolkunst als een vrijblijvende activiteit die alleen functioneel is binnen het instituut school als tegenwicht voor de vakken die er 'echt' toe doen (Efland, 1976 p 9). Dit is een formele manier van werken die grotendeels docent gestuurd is waarbij er weinig tot geen ruimte is voor de eigen inbreng van de leerling. Schoolmuziek heeft in dit geval uitsluitend een sociale functie, is voornamelijk klassikaal, seizoens en/of themagebonden, gericht op traditionele muziek, zoals volksmuziek, multiculturele en klassieke muziek en blijft binnen de schoolmuren (Bresler, 1998). Toch wordt met de term schoolkunst in dit onderzoek eerder een algemene, formele, docent gestuurde manier van (muziek)les geven bedoeld dan de omschrijving van Bresler (1998) en Efland (1976).

3. Deelvraag 1. Wat is de functie van sociale technologie in de muzikale thuiskunst van scholieren in de onderbouw van het vo?

In deze paragraaf onderzoek ik op welke manieren jongeren sociale technologie in hun vrije tijd gebruiken bij het beoefenen van muzikale activiteiten, eerder muzikale thuiskunst genoemd en wat hierbij de functie is van de sociale technologie.

Informeel, non-formeel en formeel

Zoals in de begripsbepaling beschreven staat muzikale thuiskunst gelijk aan informeel leren. Bij informeel leren wordt vanuit een intrinsieke motivatie geleerd zonder vooropgezet plan en heeft als doel muziek te maken waarbij de muzikale ontwikkeling van de leerling centraal staat (Folkestad, 2005).

Binnen muzikale thuiskunst kan er ook non formeel geleerd worden. Bij non-formeel leren leert de leerling door te doen van zowel medespelers, groepsgenoten en docenten/leermeesters. Deze zijn allemaal even belangrijk. Het leren vindt zowel gepland plaats als spontaan. Voorbeelden van non-formeel leren zijn cursussen binnen muziekscholen en kunstencentra (Mak, 2006).

Tegenover muzikale thuiskunst staat muzikale schoolkunst. Muzikale schoolkunst staat in dit onderzoek gelijk aan formeel leren. Bij formeel leren is er sprake van een geplande leeractiviteit, gericht op leren, binnen een gestructureerde en institutionele omgeving (zoals school). Bij formeel leren richt het doel van zowel docent als leerling zich op het hoe te spelen van muziek (Saar naar Folkestad, 2005). De muziek staat hierbij centraal.

Vormen van muzikale thuiskunst en de functie van sociale technologie

Onder muzikale thuiskunst wordt verstaan dat wat leerlingen, buiten school, vrijwillig, vanuit een intrinsieke motivatie leren en maken op muzikaal gebied. In het Engels wordt dit 'accidental learning' genoemd wat vertaald kan worden met 'per ongeluk' leren; spontaan dus. Muzikale thuiskunst ontstaat spontaan en niet met een vooropgezet plan (Haanstra 2008). Naar aanleiding van het onderzoek 'Thuiskunst onder scholieren' van Haanstra (2008) waarin verschillende vormen en functies van thuiskunst beschreven worden heeft Ellen van Hoek in 2010 onderzoek gedaan naar specifiek de muzikale thuiskunst onder Nederlandse scholieren. Dit onderzoek heeft de vorm van een kwalitatief surveyonderzoek, wat als doel heeft om gegevens te verzamelen van veel personen over een groot aantal kenmerken van een bepaald onderwerp, in dit geval muzikale thuiskunst onder scholieren. Het is echter bescheiden van aard aangezien er zich 37 leerlingen uit groep 7 en 8 van verschillende scholen hadden opgegeven waarvan er 9 geïnterviewd zijn waarvan 2 jongens en 9 meisjes. Dit zijn nadrukkelijk niet per se de meest getalenteerde leerlingen geweest. Ondanks de bescheiden omvang van het aantal geïnterviewde leerlingen geeft het onderzoek een goed beeld van wat er leeft onder Nederlandse jongeren op muzikaal gebied omdat de uitwerkingen van de interviews deels gecodeerd zijn aan de hand van de antwoorden uit de interviews en deels zijn ondersteund met gegevens uit de literatuur.

Van Hoek onderscheidt in haar onderzoek drie vormen van muzikale thuiskunst waarbinnen scholieren op muzikaal gebied actief zijn buiten school, namelijk zang, instrumentaal en de media/internet. Zowel bij de non-formele muzikale activiteiten, zoals het krijgen van muziekles en het deelnemen aan muziekcursussen als informele muzikale

activiteiten zoals het behoren tot een sociaal onlinemuzieknetwerk, geven alle leerlingen aan binnen deze drie vormen gebruik te maken van internet om informatie te zoeken die hen kan ondersteunen bij hun muzikale activiteiten. Bij het zingen gaat het vooral om het opzoeken van populair repertoire op YouTube zodat er meegezongen kan worden met de originele of instrumentale versie, met of zonder lyrics. Tevens volgen leerlingen bestaande lessen online over stemgebruik. In 'Social media as an opportunity for pedagogical change in music education' noemt Salavuo (2008) nog een derde manier waarop scholieren buiten school vrijwillig bezig zijn met zingen; online zangwedstrijden. Via deze sites, zoals Singist, kunnen ze audio-en video-opnamen uploaden waar vervolgens op gestemd wordt door peers. De wetenschap dat hun muziek gehoord en beoordeeld gaat worden vergroot de motivatie om deel te nemen aan een dergelijk initiatief (Salavuo, 2008).

Binnen de instrumentale categorie wordt internet vooral gebruikt om informatie te zoeken over het instrument, stukjes te beluisteren en na te spelen (van Hoek, 2010). Ook bekijken leerlingen instructiefilmpjes op YouTube, tutorials genoemd. Salavuo (2008) voegt hier de online music CoP aan toe, waarbinnen jongeren muzikaal actief zijn op dit gebied door muziek uit te wisselen, video's te uploaden, feedback te geven en te krijgen, samen te werken en nieuwe contacten te leggen.

Binnen de derde categorie, de media/internet wordt het bekijken van MTV en YouTube genoemd om mee te zingen en te bewegen. Een van de negen geïnterviewde leerlingen is op zijn computer actief met het zelf maken van nummers in het programma Garageband. Väkevä vult deze vorm van muzikale thuiskunst onder jongeren aan met het begrip 'mixing', waarbij de nieuwe digitale mogelijkheden om muziek te mixen en de sociale technologie een grote rol spelen. In 'Garageband or Garage Band? Remixing musical futures' (2010) beschrijft hij hoe het informele leren onder jongeren zich uitbreidt door middel van open netwerkomgevingen zoals remix-sites en online CoP (Salavuo, 2006, 2008). De manier van werken zoals Green beschrijft in musical futures is een manier van werken (naspelen op gehoor zoals popmuzikanten veel doen), maar door de digitale mogelijkheden om muziek te mixen zijn er nieuwe vormen van artistieke aan het ontstaan. Voorbeelden hiervan zijn dj-ing/turndabisme waarbij de dj zijn draaitafels als instrument gebruikt, het mixen van verschillende nummers waardoor er mash-ups ontstaan (twee nummers door elkaar), gezamenlijke songwriting online, eigen nummer uploaden naar YouTube, het uitwisselen en vergelijken van het live spelen van muziekgames zoals guitar- hero en rockband gamenummers. Al deze voorbeelden verschillen substantieel van de conventionele garage band praktijken zoals Green die beschrijft (Väkevä, 2006).

Binnen al deze vormen van informele en non-formele muzikale thuiskunst waarbij sociale technologie een rol speelt, leren scholieren op holistische wijze. Dat wil zeggen, er is geen sprake van deeltaken die oplopen in moeilijkheidsgraad, zoals gebruikelijk is in formeel onderwijs, maar de leerling werkt met complete en complexe uitdagingen. Bij deze constructivistische manier van leren lopen er diverse leerprocessen door elkaar wat voor betekenisvolle inzichten zorgt (Väkevä, 2006).

Toch heeft informeel leren ook bepaalde beperkingen, bijvoorbeeld als het gaat om het ontwikkelen van culturele en esthetische waarden (Gardner, 1999). Werken binnen P2P netwerken houdt eenzijdige visies over bepaalde onderwerpen in stand (Duit, 1994). Leerlingen hebben bij hun morele ontwikkeling een pedagogisch voorbeeld nodig die ze helpt bij een brede ontwikkeling.

Verder zijn er volgens Feldman (1994) bepaalde vakspecifieke vaardigheden die niet te leren zijn binnen gelijkwaardige, P2P netwerken. Om deze vakspecifieke vaardigheden te ontwikkelen heeft de leerlingbegeleiding nodig van een docent/expert/leermeester binnen bijvoorbeeld een muziekcursus waarbij er sprake is van een docent-leerling relatie. Deze

vorm van leren valt onder non-formele thuiskunst, waarbij er zowel spontaan als gericht geleerd wordt. Ook binnen non-formele thuiskunst kan sociale technologie een rol spelen. Denk hierbij aan skype- en YouTube lessen.

Functies van muzikale thuiskunst

Naast drie verschillende vormen van muzikale thuiskunst zijn er drie verschillende functies te onderscheiden die muzikale activiteiten hebben in het leven van scholieren. In haar onderzoek naar muzikale thuiskunst van scholieren houdt van Hoek (2010) dezelfde drie functies aan als Haanstra in zijn onderzoek naar beeldende thuiskunst onder scholieren (2008); een procesgerichte-, een productgericht en een sociale functie.

Bij een procesgerichte functie wordt er gemusiceerd als tijdverdrijf en afleiding; gewoon omdat het leuk is om te doen en omdat het stemming bevorderend is. Dingen uitzoeken en het gaan oefenen om er beter in te worden (van Hoek, 2010). Digitale sociale netwerken hebben in deze categorie zowel een ondersteunende als een creërende functie. Binnen een ondersteunende functie worden YouTube filmpjes gebruikt ter inspiratie en om te zingen. Bij een procesgerichte functie maken scholieren veelal gebruik van online 'CoP's waarbij het leren procesgericht is door het delen van ervaring omtrent een gemeenschappelijke interesse, het uitwisselen van ideeën en kennis.

Bij een productgerichte functie gaat het om het klinkende eindresultaat. Als de leerling hier zelf tevreden over is draagt dit bij aan het zelfvertrouwen. De leerling kan er trots op zijn en heeft het gevoel iets bijzonders gedaan te hebben (Haanstra, 2008). Digitale sociale netwerken worden in deze categorie vooral gebruikt als digitaal instructieboek en hebben in dit geval een informatieve functie.

Bij een sociale functie van musiceren gaat het ook om de waardering/status die je krijgt van bekenden. Het kunnen bespelen van een instrument geeft het gevoel iets speciaals te kunnen wat ook een positieve invloed heeft op het zelfbeeld (Hoek, 2010).

Väkevä voegt hier een nieuwe categorie aan toe die binnen de productgerichte functie te plaatsen is; die van de zelfexpressie en communicatie. Volgens Small (1987) ligt de oorsprong hiervan in de Afro-diasporische cultuur waarbij het gezamenlijk musiceren gericht is op communicatie (procesgericht). De interactie tussen muzikanten, het stuk zelf en het publiek is gericht op gemeenschappelijk vermaak (procesgericht). De originele versie van het stuk is in deze cultuur ondergeschikt aan het doel van het gezamenlijk musiceren. Er wordt vrijelijk herbruikt, geleend en gemixt. Deze manier van musiceren biedt constructieve aanknopingspunten voor het online muziekonderwijs als we de discussie over digitale, muzikale remixpraktijken zouden baseren op de esthetische waarden vanuit de Afro-diasporische cultuur, waarbij de procesgerichte functie leidend is. Dat er een verschuiving plaatsvindt in het herinterpreteren van eigenaarschap (wanneer is iets plagiaat en wanneer is iets origineel) moge duidelijk zijn en vraagt om een discussie over digitale artistiekheid, ethiek en rechten die nader onderzoek behoeft.

Samenvattend zijn er verschillende categorieën en functies van muzikale thuiskunst onder scholieren te onderscheiden waarin sociale technologie een grote rol speelt. Deze wordt niet alleen als informatiebron gebruikt maar ook als een natuurlijke manier van leren, zowel in informele als non-formele settingen. CoP's spelen hierbij een belangrijke rol binnen de procesgerichte functie door het uitwisselen van ervaring ideeën en kennis wat het gevoel ergens bij te horen en eigenaarschap versterkt. Door nieuwe remixmogelijkheden vindt er een verschuiving plaats over artistiekheid en esthetiek als het gaat om het gebruiken van bestaande muziek. De functie van deze nieuwe vorm van muziek maken vindt zijn oorsprong in de Afro-diasporische cultuur die gericht is op vermaak en communicatie. Muziek is gemeenschappelijk

goed en mag binnen deze functie vrijelijk gebruikt worden. Deze nieuwe manier van het online mixen van muziek valt ook binnen de procesgerichte functie, gericht op vermaak en communicatie. Vanuit dit oogpunt zou de discussie rondom ethiek en rechten vanuit een ander oogpunt gevoerd kunnen worden en het gebruiken van bestaande muziek niet als plagiaat maar als een artistieke, nieuwe muziekstijl geaccepteerd kunnen worden, waarbij niet het product maar het proces belangrijk is.

4. Deelvraag 2. Wat is de functie van sociale technologie in het huidige muziekonderwijs in het VO?

Onderwijs en sociale technologie zijn nog geen vanzelfsprekende combinatie, zo blijkt uit het onderzoek 'Samen leren - Tieners en sociale media', uitgevoerd door Stichting Mijn Kind Online en Kennisnet (2013). Veel docenten zijn huiverig voor het gebruiken van sociale technologie in de klas en hebben (terechte) zorgen over privacy, onwenselijk gebruik, cyberpesten, en ongepaste communicatie tussen docent en leerling (Albert, 2015). Deze discussie behoeft zeker aandacht bij de overweging te gaan werken met sociale technologie binnen de klas. Docenten zullen moeten investeren in het aanleren van verantwoord en veilig internetgebruik om de leerlingen social media vaardig te maken. Daarbij is het belangrijk om duidelijk te maken wat het doel is van het werken met sociale technologie.

In deze paragraaf beschrijf ik de functie van sociale technologie in specifiek het huidige muziekonderwijs en kijk ik op welke manieren deze zowel in formele als in informele onderwijssystemen wordt ingezet.

Net als muzikale thuiskunst heeft sociale technologie verschillende functies en vormen binnen het onderwijs. Zo heb ik vanuit de gelezen literatuur over sociale technologie in het muziekonderwijs drie hoofdfuncties kunnen onderscheiden; een informerende, een communicerende en een creërende functie waarvan de laatste twee nauw met elkaar verbonden zijn.

Vanuit een informerende functie wordt de leerling op een eenzijdige manier online kennis aangeboden. Denk hierbij aan het gebruik van Wikipedia, google+ en YouTube filmpjes tijdens de les. Alhoewel scholen steeds meer vertrouwd raken met digitale communicatiesystemen, worden deze nog steeds ingezet vanuit een traditionele, formele onderwijssetting waarbij lesmateriaal digitaal gemaakt wordt met wat flitsende, visueel aantrekkelijke uitbreiding in de vorm van interactieve opdrachten waardoor de functie van sociale technologie hetzelfde blijft; deze is gericht op eenzijdige kennisoverdracht die de leerling kan consumeren (Salavuo, 2008). Ook bij blended learning, een combinatie van face to face en online leren, blijft de docent bepalen welke onderdelen er online worden aangeboden en welke niet. Sociale technologie heeft dan nog steeds een formele functie met als voordeel dat leerlingen altijd bij hun lesmateriaal kunnen (<http://www.itslearning.nl/blended-learning>).

Bij een functie gericht op communicatie is er binnen het werken met sociale netwerken een tweedeling te onderscheiden; de eerste betreft het gebruik van social media en ligt meer tegen het informeren/consumeren aan en de tweede is nauw verbonden met de creërende functie van sociale onlinenetwerken. Hierdoor leent sociale technologie zich binnen deze functie voor zowel formeel als informeel leren (Kennisnet, 2013).

Aan de formele kant biedt social mediascholen en docenten de mogelijkheid om relaties te onderhouden met ouders en leerlingen door bijvoorbeeld naast een website ook actief te zijn op social media zoals twitter, facebook en whats' app wat het mogelijk maakt om binnen enkele seconden informatie en gedachten te delen met een groot publiek (Kennisnet 2013). In dit geval heeft de sociale technologie meer een informerende functie met de mogelijkheid tot interactie met alle gebruikers binnen dit digitale netwerk. Betrokkenen worden geïnformeerd

en kunnen informatie opvragen en zijn in dit geval meer consument dan mede-eigenaar.

Aan de andere kant van communiceren middels sociale technologie is de leerling co-creator van een online sociaal netwerk zoals een muziekcommunity om op deze manier op een informele manier te leren, samen te werken en te communiceren. Het biedt leerlingen de mogelijkheid om filmpjes en audiobestanden te uploaden met het doel om constructieve feedback te krijgen. Deze online communities zijn gericht op eigenaarschap, uitwisseling, samenwerking en communicatie wat verschillende vaardigheden als hogere orde denken, kritisch denken, reflecteren, synthetiseren en debatteren bevordert (Albert, 2015). Voorbeelden hiervan zijn facebookgroepen gericht op een bepaald thema, Edmodo, Google Classroom en Blogs.

Deze laatste vorm van een communicerende functie van sociale technologie in het onderwijs gaat hand in hand met de creërende functie.

Een goed voorbeeld van sociale technologie met een creërende functie is een online 'community of practice' (CoP), waarbij de leerling co-creator is binnen een online netwerk van mensen met een gemeenschappelijke interesse, waarbij leren door ervaring, uitwisseling en kennis centraal staat. Deze laatste functie vraagt om grote betrokkenheid en kundigheid van de docent, die fungeert als moderator. Dit is een intensieve vorm van werken omdat de moderator voor input moet blijven zorgen en het overzicht moet houden wat betreft de voortgang en het verantwoord gebruik van leerlingen (Albert, 2015).

Samenvattend zijn er verschillende functies van sociale technologie in het muziekonderwijs te onderscheiden binnen zowel het formele als informele leersysteem; een consumerende, een communicatieve- en een creërende. De consumerende en de op social media gerichte communicerende functie vervullen een hoofdzakelijk formele rol, gericht op kennisoverdracht. Deze biedt de leerling weinig tot geen gelegenheid tot het maken van eigen keuzes met betrekking tot de lesstof en de wijze waarop geleerd wordt. De communicatieve functie die meer leerling gestuurd is en de creërende functie van sociale technologie spelen een rol bij het informele leren waarbij de leerling wordt uitgenodigd co-creator te zijn binnen een online community en daarmee op actieve wijze kennis te construeren door samen te werken, uit te wisselen, te reflecteren en te communiceren/debatteren. In een Community of Practice bepalen deelnemers zelf het onderwerp waarover ze willen leren en leren ze op actieve wijze door vooral te doen.

Elke vorm van werken met sociale technologie in het onderwijs vraagt echter om nader onderzoek, betrokkenheid en kundigheid van betrokken docenten alvorens deze op een zinvolle manier kan worden ingezet binnen de klas (Kennisset, 2013).

5. Deelvraag 3. Welke vormen van digitale technologie lenen zich voor zowel muzikale thuiskunst als authentiek muziekonderwijs?

In paragraaf 3 heb ik meerdere vormen en functies van muzikale thuiskunst beschrijven en onderzocht welke rol sociale technologie daarbij speelt. Vervolgens ben ik in deelvraag 2 gaan onderzoeken op welke manieren sociale technologie in het huidige muziekonderwijs gebruikt wordt. In deze paragraaf onderzoek ik welke vormen van sociale technologie zich voor zowel muzikale thuiskunst als authentieke muziekonderwijs lenen.

Vanuit de vier kenmerken van authentiek leren zoals Haanstra die beschrijft, namelijk complexe en complete leertaken, het aansluiten bij de leefwereld van de leerling, een link hebben met de professionele wereld en communicatie zijn er bepaalde vormen van sociale technologie te noemen die functioneel zijn voor zowel muzikale thuiskunst als authentieke muziekeducatie.

In 'Social Media in Music Education – Extending Learning to where Students 'live' (Albert,

2015) beschrijft Albert vijf redenen om sociale technologie te implementeren in het muziekonderwijs. Deze bieden aanknopingspunten voor het authentiek leren binnen het muziekonderwijs.

Ten eerste brengt het integreren van sociale technologie in muziekonderwijs het vak dichterbij de cultuur waarin jongeren actief zijn en zal het aantrekkelijk zijn voor de leerling om vanuit bekend terrein te werken. Ten tweede zou sociale technologie muziekdocenten kunnen ondersteunen bij het stimuleren bij het interactief leren in aanvulling op reeds bestaande werkvormen binnen de muzieklessen. Nog een reden om met sociale technologie te werken is dat goed doordachte opdrachten een beroep doen op het ontwikkelen van het hogere orde denken, zoals analyseren, reflecteren en creëren wat een meerwaarde zou kunnen zijn voor de leerervaringen van de leerling. Als vierde reden noemt Albert (2015) de sociale netwerken die het delen van een enorme hoeveelheid onlinebronnen faciliteren waar leerlingen van kunnen leren en waar ze over kunnen discussiëren wat ze de mogelijkheid geeft om buiten de contacturen om te blijven leren (extended learning). Ten slotte zou sociale technologie een uitkomst kunnen bieden voor opdrachten die te tijdrovend zijn om tijdens de les te doen.

Vanuit het werken met complete en complexe leertaken, het aansluiten bij de leefwereld van de leerling en communicatie en samenwerking ligt het gaan werken met sociale technologie voor de hand. Aanvullend op de informele werkwijze van Lucy Green zijn de mogelijkheden die sociale technologie hierbij te bieden heeft niet meer te ontkennen. Sociale netwerken en CoP' ondersteunen deze kenmerken van authentieke muzikeducatie, waarbij er een beroep gedaan wordt op het construeren van kennis door te onderzoeken, te ervaren, interacteren en reflecteren. Digitale fora kunnen beschouwd worden als online 'communities of practice' waarbij een groep mensen met dezelfde interesses, waarden en/of doelen actief leren van elkaar door continu met elkaar te interacteren (Wenger, 1998). Deze manier van werken sluit aan bij de leertheorie van Vygotsky, grondlegger van het sociaal constructivisme waarbij leerlingen een actieve bijdrage leveren aan en betrokken zijn bij het eigen leertraject met peers.

De aansluiting bij de professionals ligt misschien iets minder voor de hand dan bij de drie eerdergenoemde kenmerken maar ook deze link is wel degelijk aanwezig. Veel muzikanten hebben een profiel op Myspace en YouTube waarbij ze hun eigen nummers publiceren en informatie verschaffen over speeldata. Tevens staan muzikanten online met elkaar in contact en volgen ze elkaar op social media waarbij ze het gebruik van de sociale technologie remixen (Salavuo, 2008). Zelf opgenomen materiaal met eigen geschreven nummers, nieuwe ideeën en kennis zijn het fundament van openbare sociale netwerken en online communities wat de professionals toegankelijk maakt voor iedereen. Er worden meerdere vormen van sociale technologie, zoals websites, twitter, blogs en YouTube gemixt om eigen werk te promoten en te verspreiden wat het verschil tussen producent en consument steeds kleiner maakt omdat iedereen over dezelfde middelen beschikt. Professionals hebben juist als doel in contact te staan met de doelgroep middels sociale technologie om zo de achterban te informeren, enthousiasmeren en stimuleren vanuit commerciële doeleinden (Salavuo, 2008).

De informele werkwijze van CoP's binnen muzikale thuiskunst onder scholieren verschilt hierin niet zoveel van de werkwijze van de professional alleen dient het een ander doel. De werkwijze van een professional is productgericht en die van de amateur is procesgericht (Salavuo, 2008). Deze procesgerichte, creërende functie maakt dit medium het meest geschikt voor zowel muzikale thuiskunst als authentiek muziekonderwijs omdat het een beroep doet op het met elkaar verbinden van meerdere leerprocessen, ook wel connectivisme genoemd. Deze nieuwe leertheorie van de digitale eeuw, met George Siemens als grondlegger (2005), is net als het sociaal constructivisme gericht op het construeren van kennis door deel uit te

maken van een online sociaal netwerk met zowel bekenden als experts en verbanden te leggen door te ervaren, uit te wisselen en te doen zoals aan de orde binnen een CoP. Bij het werken binnen een online CoP zijn de relaties horizontaal (bottom up) in plaats van verticaal (top down) waardoor er gewerkt wordt vanuit gelijkwaardigheid en leerlingen de content creëren. Deze informele manier van leren stimuleert het eigenaarschap, de metacognitieve vaardigheden, biedt toegang tot het domein van de expert en is gericht op kennisconstructie door ervaring in de zin van leren door samen te doen (Albert, 2015) waardoor deze het beste aansluiten van de kenmerken van authentiek leren. Andere vormen van sociale technologie, zoals social media en onlinenetwerken hebben zowel binnen muzikale thuiskunst als het onderwijs een meer ondersteunende, informatieve functie waardoor ze minder goed aansluiten bij authentiek leren maar evengoed gebruikt kunnen worden ten behoeve van de CoP.

Leerlingen gebruik laten maken van sociale technologie om de technologie is niet per definitie zinvol. Docenten en leerlingen samen maken leren mogelijk, niet de technologie op zich (Albert, 2015). In zijn artikel 'Social Media in Music Education' schrijft Albert dat we ook kritisch moeten zijn als het gaat om het implementeren van sociale technologie binnen het muziekonderwijs. Daarbij haalt hij muziekdocent Jonathan Savage aan die muziekdocenten aanraadt om nog niet al te enthousiast te raken over het werken met sociale technologie omdat deze manier van werken eerst nog zorgvuldig onderzocht en geanalyseerd moet worden voordat het een plek krijgt binnen het muziekonderwijs. Het gebruik van sociale netwerken zou in dienst moeten staan van de opdracht en leerling gestuurde processen moeten ondersteunen. Docenten moeten er rekening mee houden dat ouders erg wantrouwend tegenover het gebruik van sociale technologie staan omdat het zich buiten hun blikveld afspeelt en ze zich (terecht) zorgen maken over de privacy van hun kind dus docenten moeten ook alternatieve mogelijkheden onderzoeken die passend zijn voor leerlingen (Albert, 2015).

6. Conclusie

Sociale technologie is onderdeel van de cultuur waarin scholieren opgroeien. Sociale onlinenetwerken zoals YouTube, instagram en snapchat worden gebruikt om contacten te leggen, kennis en ervaring uit te wisselen en om te verbinden. Leerlingen willen elke les weer laten horen waar ze thuis mee bezig zijn op muzikaal gebied. Ik wilde onderzoeken hoe deze online P2P netwerken werken en hoe deze het authentieke muziekonderwijs zouden kunnen versterken door de informele manier van werken met sociale technologie zoals leerlingen dat thuis doen een plek te geven binnen het authentieke muziekonderwijs. Op deze manier komen de leefwereld van de leerling en het leren binnen het instituut school samen en zullen grenzen tussen informeel en formeel leren vervagen waardoor de leerling het leren als zinvol zal ervaren.

De hoofdvraag uit dit literatuuronderzoek luidt: 'Op welke manieren kan sociale technologie het authentieke muziekonderwijs versterken?'

Omdat authentiek muziekonderwijs aansluit bij de leefwereld van de leerling geeft deelvraag 1 antwoord op welke manieren sociale technologie gebruikt wordt binnen verschillende vormen en functies van muzikale thuiskunst.

Concluderend zijn er verschillende vormen en functies van muzikale thuiskunst onder scholieren te onderscheiden waarin sociale technologie een grote rol speelt in zowel informele als non-formele settings, namelijk een procesgerichte, een productgerichte en een sociale functie. Binnen de procesgerichte functie, gericht op vermaak en communicatie vindt de grootste mate van spontaan leren plaats middels online CoP's waarbij er op een informele

manier geleerd wordt door ervaring, ideeën en kennis te delen op muzikaal gebied.

Om een overzicht te krijgen van de manieren waarop sociale technologie binnen het huidige muziekonderwijs wordt gebruikt geeft deelvraag 2 hier antwoord op.

Concluderend zijn er verschillende functies van sociale technologie in het huidige muziekonderwijs te onderscheiden binnen zowel het formele als informele leersysteem; een informerende, een communicatieve- en een creërende functie. Binnen de laatste functie, de creërende, speelt sociale technologie de grootste rol binnen het informele leren. Binnen deze creërende functie van sociale technologie is de leerling co-creator binnen een online CoP en is daarmee in grote mate verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces binnen de muziekles door zelf het onderwerp te bepalen waarover hij wil leren.

Vervolgens kan in deelvraag 3 geconcludeerd worden dat een CoP de meest geschikte vorm van sociale technologie is die te gebruiken is binnen zowel muzikale thuiskunst als authentieke muziekeducatie. Deze informele manier leren stimuleert het eigenaarschap, de metacognitieve vaardigheden, biedt toegang tot het domein van de expert en is gericht op kennisconstructie door ervaring in de zin van leren door samen te doen (Albert, 2015) waardoor deze het beste aansluit bij de kenmerken van authentiek leren en een digitale uitbreiding is van de informele manier van werken zoals Green die beschrijft. Dat betekent niet dat andere vormen hiermee niet geschikt zijn voor authentiek leren binnen muziekonderwijs. Deze kunnen nog steeds nuttig zijn vanuit een informerende en/of communicerende functie.

Muziekdocenten zouden op de hoogte moeten zijn van de informele manieren waarop leerlingen leren buiten school om zo, door hierbij aan te sluiten, de relevantie van het leren voor de leerling in leven te houden en ons bewust te zijn van de uitdagingen die deze nieuwe ontwikkelingen ons kunnen bieden. Ik hoop dat het er voor leerlingen toe doet wat ze leren binnen authentieke muziekeducatie en dat ze binnen het lesprogramma trots kunnen laten horen waar ze thuis mee bezig zijn.

Discussie

Elke vorm van werken met sociale technologie in het onderwijs vraagt echter om nader onderzoek en kundigheid van betrokken docenten alvorens deze op een zinvolle manier kan worden ingezet binnen de muziekklas. Naast allerlei privacy kwesties die gevoelig liggen binnen het werken met sociale technologie in de muziekklas en het verantwoord omgaan hiermee ontstaat er door de nieuwe mogelijkheden om bestaande muziek te remixen ook een discussie over ethiek, rechten en originaliteit van nieuwe muziekstijlen. Wanneer is iets plagiaat en wanneer niet? Deze kwestie is vanuit meerdere oogpunten te bekijken en heeft nog veel aandacht, zowel binnen als buiten het klaslokaal. Tevens kan je het hebben over de vluchtigheid van snel opkomende nieuwe hypes. In hoeverre ga je mee met deze snel opkomende onlinenetwerken die ontstaan op muziekgebied en in hoeverre wil je leerlingen ook sturen in duurzamere, traditionelere vormen van het maken van muziek. Door leerlingen alleen maar aan te laten sluiten bij hun eigen leefwereld met vluchtige hypes ontstaat het risico dat er een eenzijdig wereldbeeld ontstaat met (voor)oordelen die binnen online P2P netwerken ontstaan en bevestigd worden.

In hoeverre moet een muziekdocent zich aanpassen aan de vluchtigheid binnen de jeugdcultuur en deze een plek geven binnen het curriculum? Deze discussie zal nog lang onderwerp van gesprek zijn binnen muziekonderwijs maar is zeker de moeite waard om te voeren.

Aanbeveling

Het werken met sociale technologie binnen authentiek leren kan een verrijking zijn voor zowel de docent als de leerling en heeft zeker voordelen die aanbeveling verdienen. Zo biedt het internet de leerling de gelegenheid om altijd bij online lesmateriaal te kunnen, kan het de communicatie tussen docent en leerling optimaliseren en geeft het de leerling een mate van vrijheid bij het tot zich nemen van de lesstof. Binnen formele onderwijssystemen is het gebruik van sociale technologie echter nog overwegend docent gestuurd. Het verdient aanbeveling om te onderzoeken op welke manieren online CoP's waarvan gebleken is dat deze informele manier van werken raakvlakken heeft met authentieke muzikeducatie een plek kan krijgen binnen het curriculum waardoor de leerling verantwoordelijk krijgt voor zijn eigen leerproces. Hoe dat verantwoord en zinvol te maken behoort nader onderzoek maar de intentie is er.

Literatuur

Albert, D.J. (2015). Social Media in Music Education- Extending Learning to Where Students “Live”, *National Association for Music Education, dec. 2015*, 31-38.
DOI: 10.1177/0027432115606976

Bresler, L. (1998). The Genre of School Music and its Shaping by Meso, Micro, an Macro Contexts.

Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis, *Studies in Art Education*, 17 (2), 37-44

Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons-Onderwijs2032*. Eindadvies.
Zie www.onsonderwijs2032.nl/advies

Folkestad, G. (2005). Here, there and everywhere: Music education research in a globalised world. *Music education research*, vol. 7 (3), 279-287

Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind*. London: Penguin Books.

Green, L. (2008). Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy, Aldershot: Ashgate.

Green, L. (2010). Response, *British Journal of Music Education*, 27, 89-93.
DOI: 10. 1017/S0265051709990222

Haanstra, F. (2008). De thuiskunst van scholieren. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Haanstra, F. (2001). De Hollandse Schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland

Hoek, E. van (2010). De muzikale thuiskunst van scholieren: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Onderwijsraad (2003a). Leren in een kennissamenleving. Den Haag: Onderwijsraad
Siemens, G. (2005). *Meaning making, learning, subjectivity* Retrieved on November 12, 2006, from http://connectivism.ca/blog/2005/12/meaning_making_learning_subjec.html

Salavuo, M. (2008). Social media as an opportunity for pedagogical change in music education. *Journal of Music Education and Technology*, 1, 121-136.

Teurlings, C., van Wolput, B., & Vermeulen, M. (2006). *Nieuw leren waarderen*. Utrecht: Schoolmanagers VO.

Väkevä, L. (2010). Garage Band or GarageBand®? Remixing musical futures, *British Journal of Music Education*, 27, 59-70.
DOI: 10. 1017/S0265051709990209

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.