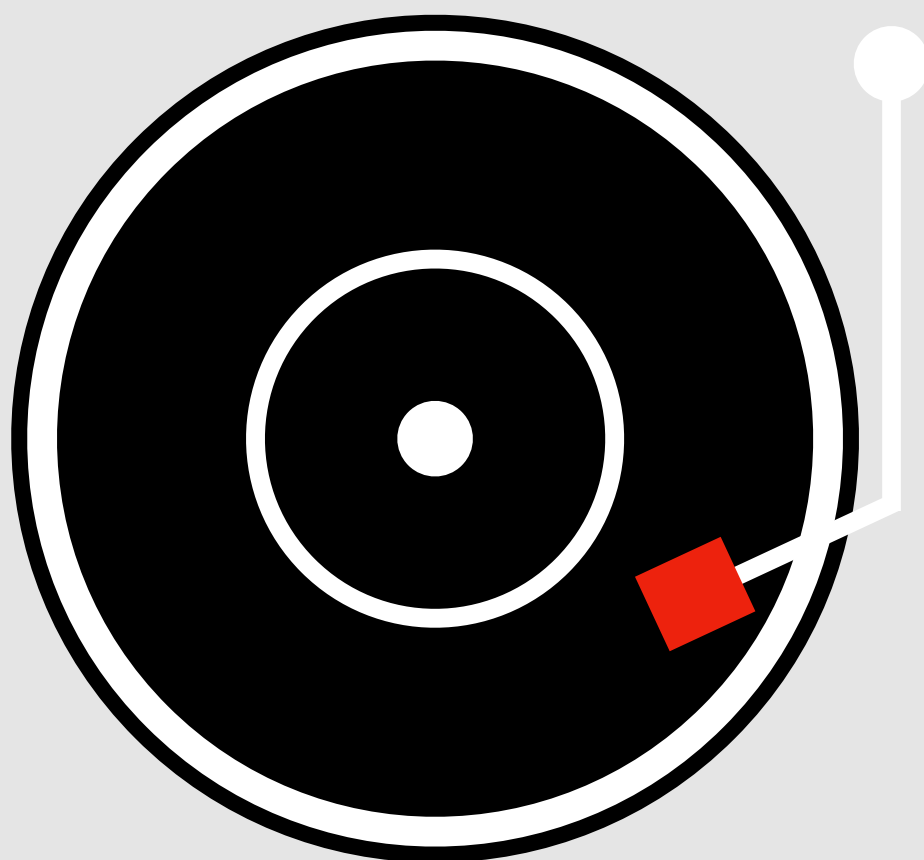


ILLUSIE VAN HARMONIE BEOORDELEN VAN MUZIEK

UITDAGINGEN EN KANSSEN VOOR HET CONSERVATORIUM



ILLUSIE VAN HARMONIE BEOORDELEN VAN MUZIEK

UITDAGINGEN EN KANSEN VOOR HET CONSERVATORIUM

INLEIDING

Het beoordelen van muzikale prestaties is een dagelijkse bezigheid in het conservatoriumonderwijs (Faber & van Veldhoven, 2014) en een centrale uitdaging voor muziekdocenten (DeLuca & Bolden, 2014). Toetsing wordt nu veelal ingezet als instrument voor (selectie)beslissingen waar veel van afhangt (Mouw, van Lin, & Doosje, 2021): voor de student, de school en de maatschappij. De maatschappij moet erop kunnen vertrouwen dat degene die in het bezit is van een diploma, daadwerkelijk beschikt over de benodigde kennis, inzicht en vaardigheden voor het behalen van dat diploma (Buiting, 2024). Voor een oordeel hierover is de maatschappij evenwel afhankelijk van een oordeel van een leraar dat lastig te controleren is (Buiting, 2024). Talrijke politieke en sociale krachten leggen steeds meer nadruk op het evalueren van studenten op een manier die *gedocumenteerd* en *gekwantificeerd* kan worden (Barry, 2009). Hoe transparanter en objectiever de borgingsprocedures, des te hoger het vertrouwen dat in het bijbehorende diploma gesteld kan worden (Sluijter & Straetmans, 2012). Hoe kunnen we in een klimaat dat steeds meer gericht is op verantwoording, een effectieve beoordeling implementeren zonder het effectieve muziek maken op te offeren (Denis, 2018)?

Beoordeling en evaluatie zijn op de voorgrond gekomen in het onderwijs, en de kwaliteitsborgingssystemen spelen een grote rol in het dagelijkse leven van docenten (Juntunen, 2017). Hoewel waarschijnlijk niemand het belang van eerlijke en valide evaluatiepraktijken zal ontkennen, is er veel controverse over hoe muzikale prestaties precies geëvalueerd zou moeten worden (Barry, 2009). Toetsen zijn vrijwel nooit honderd procent perfect, waardoor er ook altijd onzuiverheden in de beoordeling zullen zitten (van Berkel, Bax, & Joosten-ten Brinke, 2024). Barry (2009) geeft aan dat *performance* evaluatie in de kunsten ons voor een raadsel stelt. Desalniettemin wordt de performance van een conservatoriumstudent op veel momenten beoordeeld: van het toelatingsexamen tot het afstuderen, met veel beoordelingsmomenten daartussen.

Beoordelingen zijn noodzakelijk in het onderwijs, maar de effecten reiken verder dan het resultaat van de toets zelf. Hoe je je muziekstudenten beoordeelt kan van invloed zijn op hoe goed ze leren (Payne, Burrack, Parkes, & Wesoloswki, 2019). De manier waarop een leraar met de leerling communiceert over de evaluatie, is van fundamenteel belang voor het denken en het zelfbeeld van de leerling (Nijs, 2008). Veel professionals maken deel uit van systemen waarin ze hun studenten zien lijden onder de manier waarop toetsen gebruikt worden (Bulterman-Bos en de Muynck, 2014). Toetsing is niet neutraal.

Deze paper onderzoekt eerst de oorzaken van de complexiteit bij het beoordelen van muzikale prestaties op conservatoria. Vervolgens worden de bredere gevolgen van deze problematiek voor studenten, instituten en de maatschappij besproken. Tot slot wordt de geschetste 'illusie van harmonie' gebruikt als basis voor een aanzet voor een andere manier van beoordeling: een beoordeling waarin het esthetisch oordeel niet een bepalende, maar desondanks waardevolle functie vervult.

OORZAKEN VAN COMPLEXITEIT IN BEOORDELING

De beoordeling van muzikale prestaties op het conservatorium wordt uitgevoerd door docenten. De autonomie van de leraar lijkt het grootst te zijn bij het beoordelen van de onderwijsprestaties van de leerling, zoals bij het afnemen van toetsen, tentamens en examens (Buiting, 2024). Docenten die prestaties op het hoofdvak-instrument beoordelen moeten weliswaar verantwoording afleggen aan richtlijnen van de overheid, maar hebben veel ruimte voor autonomie (Oltedal, 2017): de autonomie van de leraren is in dit geval groot omdat een dergelijke beoordeling van de onderwijsprestaties van een leerling vaak niet aan de hand van precieze maatstaven kan plaatsvinden (Buiting 2024). Die ruimte voor autonomie wordt gebruikt: Faber en van Veldhoven (2014) deden onderzoek naar de beoordeling van conservatorium eindexamens piano en concludeerden dat docenten eigen afwegingen maken die niet per definitie in samenhang zijn met de door het instituut aangereikte protocollen en formulieren. Docenten laten zich niet zozeer leiden door competenties en criteria die vanuit de instituten zijn opgelegd, maar hanteren eerder eigen normen, die lang niet altijd absoluut en gelijk voor iedereen zijn (Faber & van Veldhoven, 2014). Wesolowski et al. (2018) geven aan dat de huidige beoordelingssystemen voor muziekuitvoeringen gebaseerd zijn op oordelen van professionals die niet getraind zijn in de specifieke beoordelingstaak, met als gevolg dat er weinig tot geen publieke transparantie is over de validiteit, betrouwbaarheid en *fairness*, waardoor kan worden aangenomen dat de normen sterk verschillen.

Dat docenten eigen normen hanteren, is niet (alleen) omdat deze docenten eigenzinnig, eigenwijs, betweterig of ongetraind zijn. Het heeft te maken met wat er wordt beoordeeld: de uitvoering van muziek. Muziek is een betekenis die ontstaat in de ervaring van luisteraars (Serrien, 2017). We zouden kunnen stellen dat georganiseerde klank pas muziek wordt wanneer het psychologisch als zodanig wordt waargenomen door een luisteraar (Pearce, 2018). Beoordelen in het kunstonderwijs is een lastige opgave, omdat bij het beoordelen de subjectieve criteria veelal zwaarder wegen dan de objectieve criteria (Oosterhuis & Oostwoud Wijdenes, 2004). Bij het proberen te identificeren van "objectieve" eigenschappen van muzikale klanken, merkt men al snel dat men zich beweegt van het akoestische domein, naar het psychologische domein (Pearce, 2018): Heijerman (2023) spreekt hier over een dubbele intentionaliteit bij het luisteren: enerzijds gericht op de klanken die ons oor bereiken (een zintuiglijke ervaring), anderzijds de gerichtheid op wat we in die klanken aan muzikale werkelijkheid ervaren (daar moet de geest zich voor inspannen). Van Gerwen (2014) geeft aan dat esthetische oordelen zich van kennisoordelen onderscheiden doordat esthetische oordelen over subjectieve eigenschappen van dingen en gebeurtenissen gaan, en kennis over objectieve. Schoonheid (Kabawata & Zeki, 2003; Ishizu & Zeki, 2011) vereist, samen met het proces van abstractie, iets van een "*emotional plus*" (Mora, 2018). Wanneer er emotionele betrokkenheid ontstaat bij de klanken zijn objectieve meetinstrumenten ontoereikend om een beter begrip van de muziek te verkrijgen (Serrien, 2023).

Muziek opdelen in objectieve parameters lijkt de essentie van muziek niet te vatten. Een kunstwerk is oorspronkelijk een eenheid, geen synthese van onafhankelijke elementen (Langer, 2023). Formalisatie, zoals muziek opdelen in verschillende muzikale parameters zoals ritme, klankkleur en harmonie, leidt tot een beperkt begrip van muziek: dit komt omdat een 'objectieve' analyse van de muzikale parameters van het nummer nauwelijks rekening houdt met de manier waarop verschillende luisteraars het nummer beleven (Serrien, 2023). Een holistische beoordeling van een (uitvoering van een) muziekstuk als geheel

lijkt daardoor beter op zijn plaats. Dat gebeurt in de praktijk ook: het blijkt dat doorgewinterde beoordelaars kennis nemen van het lijstje, bij wijze van geheugensteun, maar toch op de proppen komen met een globaal kwaliteitsoordeel (Oosterhuis & Oostwoud Wijdenes, 2004), waarbij zij vertrouwen op een "onderbuikgevoel", een "intuïtieve of emotionele reactie die in essentie neerkomt op de vraag: Geniet ik van dit spel?" (Stanley, Brooker, & Gilbert, 2002, geciteerd in Wesolowski et al., 2018). Dit brengt het gevaar met zich mee dat de beoordeling per persoon verschilt en daardoor de (interbeoordelaars)betrouwbaarheid wordt ondermijnd. Dit is de 'illusie van harmonie': het oordeel lijkt te veralgemeniseren te zijn, maar het is sterk de vraag of dat het geval is. Het subjectieve kan nauwelijks objectiever worden, het individuele kan niet tot een groepsnorm worden getransformeerd (Oosterhuis & Oostwoud Wijdenes, 2004). Daarmee is het de vraag wat de beoordeling betekent.

Subjectiviteit is onderdeel van de esthetische beoordeling en is daarmee altijd verbonden en gebonden aan interpretatie. Geen enkele muziek heeft een vaststaande essentie die 'zonder interpretatie' is (Serrien, 2023). Een componist scheidt de klanken, maar daarom scheidt hij niet noodzakelijk dezelfde emotionele betekenis in de ervaring van diegene die luistert naar zijn creatie (Serrien, 2017). Individuele verschillen in emotionele reacties zijn de regel, niet de uitzondering; weinig dingen roepen bij iedereen dezelfde gevoelens op (Siemer et al., 2007, geciteerd in Fyan & Silvia, 2018). Elke luisteraar heeft een specifieke luistergeschiedenis die beïnvloed is door een complex contact met allerlei culturele invloeden (Serrien, 2023). Wat je bij het luisteren naar muziek ervaart hangt af van je muzikale voorkeuren, de cultuur waarin je bent opgegroeid, of je er op dat moment open voor staat, de kennis die je van muziek hebt, en zo zijn er nog veel meer factoren te noemen (Heijerman, 2023): gewenning, karakter, intelligentie, verwachting, en ook de herinneringen die ieder voor zich in de loop van zijn leven met bepaalde muziek heeft verbonden, bepalen voor een groot deel wat iemand 'goede muziek' vindt (Oosthout, 2012). Al die elementen vormen samen een bundeling van verwachtingspatronen die de luisteraar met zich meedraagt als hij zich beweegt in diverse geluidscontexten (Serrien, 2023). De beoordeling zegt daarmee niet enkel iets over het muziekstuk, maar wellicht vooral iets over degene die het interpreteert. Het gevoel als iemand zegt "dat vind ik mooi", zegt volgens Kant vooral iets over wat in mijzelf gebeurt (d'Ansembourg, 2022).

Wat in jezelf gebeurt, is aan verandering onderhevig. Langer geeft aan dat muziek een vluchtig symbool is en voortdurend van betekenis kan veranderen, waardoor je de ene keer kunt luisteren naar een stuk en daar een volledig andere betekeniservaring bij kunt hebben dan de volgende keer (De Munck, 2024). Daarnaast beïnvloedt de stemming de esthetische beoordeling: onderzoek van Schellenberg et al. (2008) suggereert dat droevig klinkende muziek meer wordt gewaardeerd door luisteraars die vermoeid zijn of in een negatieve stemming zijn (Corrigan & Schellenberg, 2018). De sociale omgeving speelt ook een rol in het esthetisch oordeel. Een belangrijk sociaalpsychologisch mechanisme dat muzikaal plezier beïnvloedt is conformiteit, de wens om mee te gaan met wat anderen doen (Brattico, 2018). Zo kan de nabijheid van een vriend(in) tijdens een concert, waarbij je haar gezichtsuitdrukkingen en lichamelijke reacties op de muziek opmerkt, nabootsing opwekken dankzij de eigenschappen van het spiegelneuronensysteem (Gallese & Freedberg, 2007, geciteerd in Brattico, 2018) en via het psychologische mechanisme van *emotional contagion* soortgelijke emoties opwekken (Brattico, 2018). Ook de bekendheid met het muziekstuk is van invloed: Corrigan en Schellenberg (2018) geven aan dat luisteraars vaak rapporteren dat ze een muziekstuk aanvankelijk niet mooi vinden, ook al gaan ze het na herhaald luisteren toch kunnen waarderen. Sinds het baanbrekende onderzoek van Zajonc (1968) waarin het *mere exposure effect* werd

gedocumenteerd is bekend dat de frequentie van blootstelling, of vertrouwdheid met een stimulus, de waardering beïnvloedt (Corrigal & Schellenberg, 2018). Bekende muziek blijkt meer subcorticale gebieden in het limbisch systeem te activeren dan onbekende muziek en zelfs muziek die men leuk vindt (Brattico, 2018). Niet enkel de te beoordelen muziek is een momentopname, de beoordeling zelf is dat ook.

Het beoordelen van muziek is het beoordelen van de individuele en subjectieve ervaring van de muziek. Deze ervaring overbrengen op anderen is complex. Onze taal is vaak beperkt en onmachtig, al helemaal als het om het beschrijven van de muzikale ervaring gaat (Heijerman, 2014). Langer (2023) geeft aan dat de grenzen van de taal niet de uiterste grenzen van de ervaring zijn. De betekenis van de muziek uit zich in de ervaring ervan, maar het blijft moeilijk om die betekenis in woorden te vatten (Serrien, 2017): muzikale betekenis kan niet vastgelegd worden, niet in een partituur en niet in woorden (De Munck, 2023). Woorden kunnen een ervaring beschrijven, maar ze vallen er nooit volledig mee samen (Serrien, 2017). De Munck (2024) geeft aan dat volgens Langer de connotatie in muziek niet vaststaat: je kunt niet zeggen dat deze melodie verwijst naar die betekenis, en tegelijkertijd kun je ook niet zeggen dat het totaal betekenisloos is:

We ervaren het als bijzonder zinvol, muziek, omdat we die affiniteit voelen met ons gevoelsleven, maar we kunnen niet meer zeggen dan: ik voel dit aan als bijzonder zinvol of bijzonder betekenisvol, en elk moment waarop je dat probeert te vertalen in taal, dan probeer je dat dus terug om te zetten naar discursieve logica, dan voel je dan ga je de mist in. Want dan zegt iemand: "ah dat hoor ik er niet in, voor mij is het dat niet". (De Munck, 2024, 26:35)

De beoordeling van muziek is hiermee een dynamisch proces, inherent subjectief, individueel en aan verandering onderhevig. Een beoordeling is niet objectief, niet transparant en ook de validiteit kan ter discussie kan worden gesteld, nu naar voren komt dat niet alleen de uitvoering van het muziekstuk wordt gemeten, maar vooral de interpretatie van de beoordelaar in de context, wat bovendien wijst op een gebrek aan interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Het is daarmee geen verrassing dat pogingen om de beoordeling te kwantificeren lijken te stranden in een papieren werkelijkheid, waar beoordelaars kennis van nemen maar geen gebruik van - kunnen - maken. Dit is niet alleen potentieel problematisch voor de toetsing zelf, maar werkt door in het hele onderwijs.

ROL VAN CONSERVATORIUM IN MUZIKALE ONTWIKKELING

Een esthetisch oordeel in de toetsing van een muziekkuitvoering op het conservatorium is een evaluatie. Evaluatieve vragen die relevant zijn voor artistieke waardering zijn *normatieve* vragen; vragen over de mate van overeenstemming tussen een kunstwerk en de standaardconventies die de artistieke praktijk bepalen, of dat het goed of slecht is uitgevoerd (Seeley, 2018). Normering is een essentieel onderdeel in het proces van examenconstructie en leidt tot een referentiekader dat het mogelijk maakt de scores op het betreffende examen te interpreteren en te waarderen (Sluijter & Straetmans, 2012). De normen voor kunst worden vastgesteld door wat mensen, wier langdurige omgang met een bepaalde vorm van kunst - muziek, schilderkunst, architectuur, enzovoort - hen zowel gevoelig als veeleisend heeft gemaakt, ervan verwachten (Langer, 2023). De student is afhankelijk van de beoordeling en zal zich, bewust of onbewust, aanpassen aan de eisen om de opleiding te kunnen behalen. Toetsing is niet neutraal.

We zijn op dit moment bezig met het opleiden van professionele muzikanten wiens werkzame leven de jaren 2000-2050 zal bestrijken: voor wat voor wereld, wat voor professionele uitvoeringsomstandigheden bereiden we hen voor (Drummond, 2002)? Conservatoria geven aan gericht te zijn op de toekomst.¹ Musomeci (2002) twijfelt aan die toekomstgerichtheid, door aan te geven dat conservatoria vandaag de dag ongetwijfeld behoren tot de onderwijsinstellingen die het minst hebben gereageerd op verandering. Verandering is noodzakelijk in kunst. Wanneer in de muziek de conservatie van oude uitvoeringspraktijken en het kopiëren van hoe het geweest was - of hoe men denkt dat het geweest was - tot hoogste ideaal wordt verheven, sterft de muziek als kunst en wordt zij musicologie (Oosthout, 2012). Ondanks haar naam is de primaire taak van het conservatorium niet het conserveren van muziek. Dat betekent niet dat er geen aandacht moet zijn voor traditie: door *standing on the shoulders of giants* kan op bestaande kennis en kunde worden voortgebouwd - door de grenzen te verleggen en/of nieuwe wegen in te slaan.

Het zoeken naar balans tussen traditie en vernieuwing is terug te vinden in de beoordeling. Waarderende oordelen over kunstwerken zijn gebaseerd op vergelijkingen tussen die artefacten en de conventies die de artistieke praktijken voor een bepaalde kunstcategorie bepalen (Seeley, 2018). Maar kunst is niet enkel conventie. Wanneer de musicus er echter niet in slaagt om buiten de regels te gaan die zijn voorgangers hebben gesteld, vervalt hij tot epigonendom (Oosthout, 2012), tot imitator. Buiten de regels gaan vraagt om vernieuwing en originaliteit. De term 'genialiteit' wordt vanaf Kant belangrijk: het genie is wat originele kunstwerken maakt (d'Ansembourg, 2022). Tot op de dag van vandaag verwachten we van kunstenaars dat ze vernieuwend zijn en dat ze een origineel, nieuwe regel introduceren of een nieuw gezichtspunt introduceren (d'Ansembourg, 2022). Maar herkennen en erkennen we deze vernieuwing altijd als zodanig? Langer (2023) geeft aan dat een vorm, een harmonie of zelfs een *timbre* dat geheel onbekend is, tamelijk vanzelfsprekend 'betekenisloos' is, omdat je eerst een *Gestalt* heel duidelijk moet zien voordat je een impliciete betekenis daarin kunt waarnemen en zo'n duidelijk vatten een zekere bekendheid vereist. Misschien gaat er heel wat prachtige muziek verloren omdat ze té buitengewoon is (Langer, 2023). Als conservatoria te veel vasthouden aan herkenbaarheid en traditie, wordt de weg versperd voor (grote) originaliteit.

Het conservatorium drukt een stempel op de ontwikkeling van de student en hierin schuilt een gevaar voor zowel de student als de muziek in het algemeen. Musomeci (2002) geeft aan dat de docent de mogelijkheid heeft om een zeer conservatieve rol te spelen, wat vervolgens wordt weerspiegeld in de voortzetting van attitudes, gedrag en concepten die van beperkte waarde zijn buiten de invloed van het conservatorium. De traditionele westerse aannames waarop ons muziekonderwijs is gebaseerd, waren

¹ * ArtEZ (2025): "Je leert je talent om te zetten in een toekomstvisie en bepaalt zo welke rol jij als musicus in de maatschappij wilt vervullen." Codarts (2024): "Codarts bereidt vooruitstrevende muzikale talenten voor op een voortdurend veranderende wereld." Conservatorium Maastricht (z.d.): "*We work towards one common goal: to enable our students to develop into excellent musicians whose energy and creativity offer a valuable contribution to music and society on an international level.*" Conservatorium van Amsterdam (z.d.): "Tijdens de studie wordt veel aandacht besteed aan een goede voorbereiding op de praktische en zakelijke aspecten van de praktijk, die voortdurend in ontwikkeling is." Fontys (z.d.): "*We encourage you [...] to develop new visions of musical artistry.*" HKU Utrechts Conservatorium (z.d.): "[...] ook wij veranderen voortdurend mee met de wereld om ons heen, dagen ons uit om te werken vanuit nieuwe perspectieven, wisselende contexten en nieuwe voedingsgrond." Hogeschool Inholland (2024): "[...] je geeft jouw muziek een publiek en genereert daaruit inkomsten." Koninklijk Conservatorium (2024): "Jazzmuziek is divers en evoluerend, en onze opleiding weerspiegelt dat." Prins Claus Conservatorium (z.d.): "De ontwikkelingen in de wereld vragen om muziekprofessionals die ook buiten de gebaande paden durven gaan."

wellicht passend voor het negentiende-eeuwse Europa als dominante wereldcultuur, maar misschien hebben ze hun prestigieuze positie verloren en zelfs een negatieve invloed gekregen op onze studenten, juist omdat we er hardnekkig aan vasthouden terwijl de wereld om ons heen is veranderd (Drummond, 2002). Geconfronteerd met de crisis van de traditionele waarden en doelstellingen, kan het zo zijn dat de conservatoria geen geschikt alternatief bieden die passen bij de omstandigheden, kenmerken en behoeften van het muzikale domein, waardoor *wat* wordt onderwezen heerst over *waarom* het wordt onderwezen, en *wie* er onderwijst heerst over *aan wie* er wordt onderwezen (Musomeci, 2002). De studenten - en de muziek - zijn overgeleverd aan het gebruikte (beoordelings)kader van het conservatorium. Hoe wordt beoordeeld, bepaalt wat er wordt gecreëerd. Academische vooruitgang en contact met de buitenwereld worden erg moeilijk gemaakt doordat eigen afgestudeerden docent worden en de lessen die ze hebben gekregen zo getrouw mogelijk herhalen (Musomeci, 2002). Maar ook buiten de muren van het conservatorium werkt de invloed door, in de gecreëerde muziek door de afgestudeerde professionals die mede een stempel drukken op het muzikale landschap van de huidige tijd. Zonder goede balans tussen traditie en vernieuwing, bestaat het gevaar dat de muziek 'stil' komt te staan. We moeten ons richten op de opleiding van jonge muzikanten voor hun toekomstige carrières, niet op de opleiding van het heden (Drummond, 2002): dit moet niet alleen gebeuren in het lesprogramma, maar ook in de beoordeling. Kortom volstaan slogans op een website niet, maar moeten deze doorgevoerd zijn in de praktijk om impact te hebben. Er is een visie nodig die weerspiegeld wordt in de normen van een beoordeling. Het is niet voldoende om een beoordelingsformulier aan docenten te geven. Sterker nog, het is de vraag of (alleen) experts de muziek van de toekomst moeten beoordelen.

Er wordt doorgaans van uitgegaan dat ervaren muzikanten een consistent oordeel kunnen vellen over de kwaliteit van een muzikale uitvoering (Thompson & Williamon, 2003). Maar er is een verschil in het esthetisch oordeel tussen de maker/uitvoerder - de student - en de beoordelaar. Experts en beginners hebben verschillende esthetische reacties op kunst (Fyan & Silvia, 2018). Uit onderzoek van Smith en Melara (1990) naar esthetische reacties op harmonische progressies bleek dat alle proefpersonen, zelfs beginners, atypische progressies interessanter en complexer vonden, terwijl niet-musici en bachelorstudenten muziek de voorkeur gaven aan harmonische prototypes en alleen afgestudeerde muziekstudenten de voorkeur hadden voor atypische progressies (Pearce, 2018). De studie van Chapin et al. (2010) toont aan dat musici beter in staat zijn om verwachtingen van expressiviteit te beheersen en daardoor de tempovariaties en dynamische variaties in een muzikale uitvoering te herkennen, die doorgaans bedoeld zijn om emoties over te brengen (Brattico, 2018). Fyan en Silvia (2018) geven aan dat een veelvoorkomende bevinding is dat experts, in vergelijking met beginners, meer genieten van werk dat complexer, abstracter en niet-representatief is (bijv. Hekkert & van Wieringen Berg, 2011) en dat zij dit soort werk vaker interessant vinden (Axelsson 2007; Silvia 2006a). Onze ervaring, gestuurd door kennis en concepten (of een gebrek daaraan), maken dat we op een bepaalde manier gaan luisteren (De Munck, 2023). Pearce (2018) geeft aan dat het aannemelijk is dat de grotere hoeveelheid tijd die musici besteden aan gefocust luisteren naar muziek, in combinatie met de effecten van muzikale training op zich, leidt tot nauwkeurigere voorspellende modellen die op hun beurt invloed kunnen hebben op de esthetische ervaring door een verhoogde perceptuele vloeiendheid.

Het ene type muziek kan als complexer worden ervaren dan het andere. Oosthout (2012) geeft aan dat contrapuntische muziek kennelijk een hoge graad van abstractie heeft en voor de ongeoefende luisteraar niet gemakkelijk te waarderen is. Veel van de 'hedendaagse muziek', zoals gecomponeerde muziek en

veelal a-tonale muziek uit de twintigste en eenentwintigste eeuw vaak genoemd wordt, doorbreekt de verwachtingspatronen van de bij veel luisteraars bekende 'tonale' muziek (Vermeulen & van den Haak, 2012). Doordat de luisteraar weinig kans krijgt het verloop van een muziekstuk te voorvoelen, wordt deze muziek vaak als een complexe kunstvorm gezien, die alleen door ingewijden met een 'getraind oor' begrepen en gewaardeerd kan worden (Vermeulen & van den Haak, 2012). Maar staat een verhoging van de complexiteit gelijk aan een verhoging van de kwaliteit?

Oosthout (2012) merkt op dat tegenover de eerder genoemde contrapuntische muziek de smartlap en allerlei andere muzikale genres staan die door hele volksstammen als uitdrukking van oprechte emotie worden gevoeld maar die door geschoolde estheten als oppervlakkig, sentimenteel en goedkoop worden weggezet. Het is de vraag of die neerbuigende houding terecht is. We haken af bij kunst die we ofwel te eenvoudig, ofwel te ingewikkeld vinden (Vermeulen & van den Haak, 2012). Boeiende muziek kenmerkt zich door een juiste combinatie van eenvoud en complexiteit (Oosthout, 2012) en die 'juiste combinatie' is voor iedereen verschillend. Samama (2023) geeft aan dat een gebrek aan kennis bepaald geen mindere luisterervaring oplevert, maar wel een andere. Alles wat gehoord wordt kan nu eenmaal emoties losmaken: niet de emoties van de componist maar de hoogstpersoonlijke en geheel eigen emoties van de luisteraar (Samama, 2023). Waarom zou een beoordelaar het recht hebben om te bepalen welke muziek 'beter' is? Het is allereerst de vraag of het muziekstuk wel voor de doelgroep is geschreven waartoe de beoordelaar behoort. Wat is het oordeel van de expert waard in dit licht? Het kunstonderwijs wil een omgeving zijn waar creatieve potenties tot ontplooiing komen, zonder uit het oog te verliezen dat het uiteindelijk oordeel buiten het onderwijs ligt (Oosterhuis & Oostwoud Wijdenes, 2004): als dit echt zo is, waarom mag alleen een expert zijn mening opleggen als beoordeling?

RICHTING EEN OPLOSSING: EEN WAARDEVOLLE FUNCTIE VAN HET ESTHETISCH OORDEEL

Wat is een beoordeling nog waard als het subjectief is? Is het esthetisch oordeel een Russisch roulette? Als er weinig of geen sprake is van objectiviteit, transparantie, validiteit en betrouwbaarheid, wat houdt de toetsing dan eigenlijk in? Wát meten we eigenlijk als we een uitvoering van een muziekstuk beoordelen? Is het überhaupt wel zinvol om te beoordelen?

De eisen van de overheid zijn in het licht van eerlijke en gelijke behandeling terecht. In plaats van het wegwuiven van de eisen of het tegen beter weten in pogingen blijven doen in het maken van een beoordelingsformulier of meetinstrument dat aan de eisen kan voldoen, lijkt een reflectie op een fundamenteeler niveau op zijn plaats. Uiteindelijk komen conservatoria, als hbo-instellingen, niet onder toetsing uit. Visie op toetsing hangt samen met visie op onderwijs (Bulterman-Bos en de Muynck, 2014): de evaluatie van leerlingen kan en mag niet gescheiden worden van de didactisch-pedagogische keuzes die men maakt als leraar én als school (Nijs, 2008). De centrale vraag zou daarom moeten zijn: wat willen we bereiken met de beoordeling, wat willen we bereiken met het onderwijs?

De waarde van een esthetisch oordeel kan niet absoluut zijn, maar ze heeft wel een functie in het grotere geheel. Hoezeer de kunstenaar ook van de politicus mag verschillen, ze hebben beiden de openbare wereld nodig om in te verschijnen: zolang de kunstenaar zijn werk voor zichzelf houdt bestaat het in feite niet, net zomin als het standpunt van de politicus, dat pas gehoord wordt als hij of zij dit ten overstaan van

anderen in de openbaarheid brengt (Hermsen, 2017). Het delen van de ervaring is een noodzakelijkheid om muziek een plaats te geven in de wereld. Van Gerwen (2014) geeft aan dat een muziekstuk twee soorten subjectieve eigenschappen heeft; de strikt persoonlijke (mijn persoonlijke ervaringsgeschiedenis zoals die, contingent, wordt geëvoceerd door het werk) en de deelbare: dat wat ik samen met anderen kan horen, waar ik anderen ook op kan wijzen *opdat* zij het ook horen (of de anderen mij). Van Gerwen (2014) verwijst hier naar Kants *Kritik der Urteilskraft*, waarin wordt gezegd dat de ervaring van schoonheid een mededeelbare ervaring is. In Kant is een basis voor intersubjectiviteit te vinden: je ervaart het in jezelf maar op het moment dat je het ervaart ben je je ervan bewust dat anderen dat ook zo zullen ervaren (d'Ansembourg, 2022). Daarom is het esthetische oordeel een subjectief oordeel, want het zegt iets over hoe ik het ervaar, maar tegelijkertijd is het een subjectieve algemeenheid (d'Ansembourg, 2022). Hier komt de 'illusie van harmonie' in naar voren. Je kunt een esthetisch oordeel alleen op eigen subjectieve kracht vellen (je moet immers zelf ervaren dat iets mooi is), maar je doet dat in het besef dat ieder ander dit met je zal delen (van Rooden, Ruiters, & Smulders, 2010). Of anderen dat in de praktijk ook daadwerkelijk doen is daarbij niet relevant (van Rooden et al., 2010). Dit kan misschien niet (of minder) relevant zijn voor de beoordelaar in kwestie, het is wel relevant voor de ontvanger van de beoordeling. In het esthetisch oordeel schuilt een spanning: enerzijds de specifieke individualiteit van de beoordeling, anderzijds de inbedding van de gemaakte kunst in de openbare wereld, waardoor de kunst die individuele beoordelingen zal krijgen. Dit betekent dat de kunstenaar zich moet verhouden tot het esthetisch oordeel. In plaats van dit oordeel passief te accepteren, is het de beurt aan de kunstenaar om een oordeel te vellen: een reflecterend oordeel. Hier vindt een kanteling van de 'illusie van harmonie' plaats. d'Ansembourg (2022) geeft aan dat Kant het bepalende oordeel van het reflecterende oordeel onderscheidt, waarbij het reflecterende oordeelsvermogen het vermogen is om op zoek te gaan, vanuit een eigen persoonlijke mening, naar algemene inzichten, waardoor we tot algemene inzichten en gedeelde gezichtspunten kunnen komen. Op deze manier verwerft de kunst - en de kunstenaar - zich een plaats in de wereld.

Scott (2012) geeft aan dat we de rol van beoordelingen in muziekonderwijs moeten heroverwegen. Lerenden ontvangen niet passief informatie van docenten, maar breiden in plaats daarvan hun muzikaal begrip uit door actief samen te werken met docenten en medestudenten in samenwerkende *communities of practice* (Scott, 2012). De eerste prioriteit van beoordeling moet het bevorderen van het leren van studenten zijn (Black & Harrison, 2004, geciteerd in Leung et al., 2009). Uiteindelijk is het ultieme doel van de kunstvakopleiding of misschien van elke vorm van onderwijs, dat de student langzamerhand vertrouwen krijgt in de eigen manier van kijken, denken en maken (Klatser, 2014). Als docenten moeten we studenten leren om zelfstandig te functioneren wanneer ze de school verlaten en niet langer onze begeleiding hebben (Hale & Green, 2009). Om dat proces ongehinderd te laten plaatsvinden, om het zelfvertrouwen van de studenten niet te ondermijnen en om stimulerend te kunnen werken, zullen instellingen en docenten hun visie op beoordelen verder moeten verdiepen en zich bewust moeten worden van hun eigen handelen tijdens het beoordelen (Klatser, 2014). Zelfevaluatie door de leerling is cruciaal voor de ontwikkeling tot zelfstandigheid (Nijs, 2008). Rancière (1991) stelt dat de leraar afstand moet doen van de positie van gezaghebbende en de gelijkwaardigheid van de intelligentie van de leerling moet erkennen, opdat deze zich kan emanciperen (Hoekstra, 2023). Hiermee moet de leraar dus een nieuwe positie innemen tegenover de leerling (Hoekstra, 2023). Een nieuwe toetsvorm lijkt hiermee op zijn plaats. Scott (2012) geeft aan dat bij *assessment as learning* studenten hun eigen leren monitoren, reflecteren op wat ze hebben bereikt, en deze informatie gebruiken voor hun toekomstige leerproces

terwijl ze voortdurend streven naar een steeds hoger niveau van hun prestaties. De docent wordt niet buitenspel gezet, maar het oordeel krijgt een andere functie. Met assessment as learning wordt het esthetisch oordeel van de docent een startpunt voor het reflecterende oordeel van de student: het oordeel van de docent wordt gebruikt om inzicht te verkrijgen en hierdoor de eigen artistieke keuzes waar nodig te finetunen en te verantwoorden. De verantwoording wordt de uiteindelijke toets: de maatstaf wordt de artistieke identiteit die weloverwogen wordt vormgegeven door de student zélf. Wat musici luisteraars voorzetten, is de uitkomst van de keuzen die ze met hun instrument gemeend hebben te moeten maken (Alperson, 2008, geciteerd in van Gerwen, 2014).

Het esthetisch oordeel is zo niet meer de 'lat', maar een onderdeel in het gehele proces. Deze beoordeling is geen einddoel waar de student bewust of onbewust naartoe werkt, maar een middel. Een middel in de ontwikkeling van zelfstandige muzikanten die weloverwogen keuzes kunnen maken, geïnformeerd door de praktijk. Pretorius (2007) geeft aan dat tekortkomingen in beoordelingspraktijken ingaan tegen wat misschien wel het belangrijkste doel is van het muziekonderwijs, namelijk de ontwikkeling van muzikaliteit. Thompson en Williamon (2003) stellen dat het onmogelijk is om met volledige onpartijdigheid naar muziek te luisteren, zonder eigen oordeel. Dat hoeft geen probleem te zijn, zolang we niet de illusie hebben dat ons oordeel de absolute maatstaf is die voor iedereen hetzelfde is. Het gaat hier om (onder)wijzen in plaats van sturen. De beoordeling zelf kan wellicht niet objectiever, transparanter en betrouwbaarder worden, maar dat hoeft ook niet als we het esthetisch oordeel zien voor wat het werkelijk is: een individueel oordeel, ingebed in de wereld. Een wereld die we samen vormgeven: met plaats voor traditie én vernieuwing, met plaats voor nieuwe, autonome kunstenaars. Als het tijd is voor de toekomst van nieuwe muzikanten, is het ook tijd voor een nieuwe manier van toetsing.

REFERENTIELIJST

- ArtEZ (2025). [Klassieke Muziek]. Geraadpleegd op 2 januari 2025, van <https://www.artez.nl/opleidingen/bachelor/klasseke-muziek>.
- Barry, N.H. (2009). Evaluating Music Performance: Politics, Pitfalls, and Successful Practices. *College Music Symposium*, 49, 246-256.
- Brattico, E. (2018). From pleasure to liking and back: Bottom-up and top-down neural routes to the aesthetic enjoyment of music. In Huston, J.P., Nadal, M., Mora, F., Agnati, L.F., & Cela-Conde, C.J. (Ed(s).), *Art, Aesthetics and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Buiting, J. (2024). *De autonomie van de leraar*. [Dissertatie]. Radboud Universiteit.
- Codarts (2024). [Nieuws: Codarts vernieuwt afdeling Wereldmuziek]. Geraadpleegd op 1 november 2024, van <https://www.codarts.nl/nieuws/artikel/codarts-vernieuwt-afdeling-wereldmuziek/>.
- Conservatorium Maastricht (z.d.). [Home]. Geraadpleegd op 2 januari 2025, van <https://www.conservatoriummaastricht.nl/>.
- Conservatorium van Amsterdam (z.d.). [Studeren aan het CvA]. Geraadpleegd op 2 januari 2025, van <https://www.conservatoriumvanamsterdam.nl/studie/studeren-aan-het-cva/>.
- Corrigal, K.A., & Schellenberg, E.G. (2018). Liking music: Genres, contextual factors, and individual differences. In Huston, J.P., Nadal, M., Mora, F., Agnati, L.F., & Cela-Conde, C.J. (Ed(s).), *Art, Aesthetics and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.
- d'Ansembourg, A. (Gast). (2022, 11 januari). *Arthur d'Ansembourg over kunstfilosofie* [Podcastaflevering]. In ISVW podcast. Geraadpleegd op 23 december 2024, van <https://open.spotify.com/episode/0VSI9vpslBqFkH3JqR52CU>.
- DeLuca, C., & Bolden, B., (2014). Music Performance Assessment: Exploring Three Approaches for Quality Rubric Construction. *Music Educators Journal*, 101, 70-76.
- De Munck, M. (2023). *Waarom Chopin de regen niet wilde horen. En andere vragen uit de filosofie van de muziek*. Borgerhout: Letterwerk.
- De Munck, M. (2024, 17 oktober). *Susanne Langer* [Podcastaflevering]. In A. Amelink (Host), *Podcast Filosofie*. Centre Erasme. Geraadpleegd op 1 november 2024, van <https://open.spotify.com/episode/62InVdVRAhL4RzhmBLfOsq?si=c5841cf30b8d49aa>.
- Denis, J.M. (2018). Assessment in Music: A Practitioner Introduction to Assessing Students. *National Association for Music Education*, 36(3), 20-28.

- Drummond, J. (2002). "A Change in the Orders" Training the Performers of the Future. In Lundström, H. (Ed.), *The Musician in New and Changing Contexts*. Perspectives in Music and Music Education, 3, pp. 29-40. Malmö Academy of Music, Lund University.
- Faber, S., & van Veldhoven, H. (2014). *'Dat moet je niet zo zwart-wit zien' Onderzoek naar de beoordeling van conservatorium eindexamens piano* [Masterscriptie]. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Fontys (z.d.). [Music - Music and Performing Arts - About]. Geraadpleegd op 2 januari 2025, van <https://www.fontys.nl/en/Study-at-Fontys/Programmes/Music-Music-and-Performing-Arts.htm>.
- Fyan, K., & Silvia, P.J. (2018). States, people, and contexts: Three psychological challenges for the neuroscience of aesthetics. In Huston, J.P., Nadal, M., Mora, F., Agnati, L.F., & Cela-Conde, C.J. (Ed(s).), *Art, Aesthetics and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Hale, C. L., & Green, S.K. (2009). Six Key Principles for Music Assessment. *MENC: The National Association for Music Education*, 95(4), 27-31.
- Heijerman, E. (2014). De duiven en de droefheid. In Reitsma, O., van Gerwen, R., & De Munck, M. (Ed(s).), *Muziek ervaren: essays over muziek en filosofie*. Eindhoven: DAMON.
- Heijerman, E. (2023). Even raken aan de eeuwigheid. In Heijerman, E., & van der Schoot, A. (Ed(s).), *Muziek zit tussen je oren: muziekfilosofische beschouwingen*. Eindhoven: DAMON.
- Hermesen, J.J. (2017). *Kairos. Een nieuwe bevlogenheid*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- HKU Utrechts Conservatorium (z.d.). [Over HKU Utrechts Conservatorium]. Geraadpleegd op 2 januari 2025, van <https://www.hku.nl/studeren-aan-hku/utrechts-conservatorium/over-hku-utrechts-conservatorium>.
- Hoekstra, M. (2023). Radicaal kritische theorie en de deconstructie van het kunstonderwijs. *Cultuur+Educatie*, 22(64), 57-70.
- Hogeschool Inholland (2024). [Muziek Voltijd - Studieprogramma muziek - Creative Artist]. Geraadpleegd op 2 januari 2025, van https://www.inholland.nl/opleidingen/muziek-voltijd/de-opleiding/#Creative_Artist.
- Juntunen, M. (2017). National assessment meets teacher autonomy: national assessment of learning outcomes in music in Finnish basic education. *Music Education Research*, 19(1), 1-16.

- Klatser, R. (2014) Beoordelen in het kunstonderwijs: fingerspitzengefühl, gutfeeling of je-ne-sais-quoi? In Ros, B. (Ed(s).), *Beoordelen in de kunstvakken: instrumenten en onderzoek*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Koninklijk Conservatorium (2024). [Jazz]. Geraadpleegd op 2 januari 2025, van <https://www.koncon.nl/meet-us/departments/jazz>.
- Langer, S. (2023). *Over de betekenis van muziek*. Borgerhout: LETTERWERK.
- Leung, C.C., Wan, Y.Y., & Lee, A. (2009). Assessment of undergraduate students' music compositions. *International Journal of Music Education*, 27(3), 250-268.
- Mora, F. (2018). Neuroculture: A new cultural revolution? In Huston, J.P., Nadal, M., Mora, F., Agnati, L.F., & Cela-Conde, C.J. (Ed(s).), *Art, Aesthetics and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Mouw, J., van Lin, R., & Doosje, I. (editors) (2021). *Perspectieven op kwaliteit: Oplossingsrichtingen voor het hoger onderwijs van de toekomst: Gebundelde uitkomsten van de Solution Rooms 2021*. ComeniusNetwerk.
- Musomeci, O. (2002). Should we change conservatory to "renovatory"? Towards a model of conservatories' idiosyncrasy. In Lundström, H. (Ed.), *The Musician in New and Changing Contexts*. Perspectives in Music and Music Education, 3, pp. 29-40. Malmö Academy of Music, Lund University.
- Nijs, L. (2008). Evaluatie in het deeltijds kunstonderwijs: het schietlood in actie. In: P. Van Petegem e.a. (red). In: *Begeleid zelfstandig leren* (Alternatieve evaluatie 6, Afl. 21, pp. 1-40). Mechelen: Wolters-Plantyn.
- Oltedal, E. (2017). Challenges of assessing music performance: teachers' perceptions. *Nordic Research in Music Education*, 18, 241-270.
- Oosterhuis, P., & Oostwoud Wijdenes, J. (2004). *Je bent goed bezig : toetsen en beoordelen in het kunstonderwijs*. Didactiek in het kunstonderwijs. Utrecht: Hogeschool voor de Kunsten.
- Oosthout, H. (2012). *Over muziek*. Zoetermeer: Uitgeverij Klement.
- Payne, P.D., Burrack, F., Parkes, K.A., & Wesolowski, B. (2019). An Emerging Process of Assessment in Music Education. *National Association for Music Education*, 105(3), 36-44.
- Pearce, M.T. (2018). Effects of expertise on the cognitive and neural processes involved in musical appreciation. In Huston, J.P., Nadal, M., Mora, F., Agnati, L.F., & Cela-Conde, C.J. (Ed(s).), *Art, Aesthetics and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.

- Pretorius, J. (2007). *A critical evaluation of assessment practices in music literacy courses for young adults* [Masterscriptie]. The North-West University.
- Prins Claus Conservatorium (z.d.). [Home]. Geraadpleegd op 2 januari 2025, van <https://www.prinsclausconservatorium.nl/nl>.
- Samama, L. (2023). Componeren: tussen inspiratie en elaboratie. In Heijerman, E., & van der Schoot, A. (Ed(s).), *Muziek zit tussen je oren: muziekfilosofische beschouwingen*. Eindhoven: DAMON.
- Scott, S.J. (2012). Rethinking the Roles of Assessment in Music Education. *National Association for Music Education, 98*(3), 31-35.
- Seeley, W. P. (2018). Art, meaning, and aesthetics: The case for a cognitive neuroscience of art. In Huston, J.P., Nadal, M., Mora, F., Agnati, L.F., & Cela-Conde, C.J. (Ed(s).), *Art, Aesthetics and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Serrien, T. (2017). *Klank. Een filosofie van de muzikale ervaring*. Antwerpen/Amsterdam: Houtekiet.
- Serrien, T. (2023). Muziek als een bijzondere betekenis. In Heijerman, E., & van der Schoot, A. (Ed(s).), *Muziek zit tussen je oren: muziekfilosofische beschouwingen*. Eindhoven: DAMON.
- Sluijter, D., & Straetmans, G.J.J.M. (2012). *Examens in het hbo: kwaliteitseisen en kwaliteitsborging*. Arnhem: Cito.
- Thompson, S., & Williamon, A. (2003). Evaluating Evaluation: Musical Performance Assessment as a Research Tool. *Music Perception, 21*(1), 21-41.
- van Berkel, H., Bax, A., & Joosten-ten Brinke, D. (2024). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Meppel: Koninklijke Boom uitgevers.
- van Gerwen, R. (2014). Muziek als kunst. In Reitsma, O., van Gerwen, R., & De Munck, M. (Ed(s).), *Muziek ervaren: essays over muziek en filosofie*. Eindhoven: DAMON.
- van Rooden, A., Ruiters, F., & Smulders, W. (2010). De ethiek van de autonomie. *Wijsgerig Perspectief op Maatschappij en Wetenschap, 50*(4), 16-23.
- Vermeulen, L., & van den Haak, M. (2012). 'Je moet onder aan de ladder beginnen' Distinctie en hiërarchie binnen de klassieke en hedendaagse muziek. *Sociologie, 8*(3), 273-296.

Wesolowski, B.C., Athanas, M.I., Burton, J.V., Edwards, A.S., Edwards, K.E., Goins, Q.R., et al. (2018).
Judgmental Standard Setting: The Development of Objective Content and Performance Standards
for Secondary-Level Solo Instrumental Music Assessment. *Journal of Research in Music Education*,
66(2), 224-245.