

A photograph of a musician playing a double bass on a stage. The scene is dimly lit with a strong blue hue. The musician is in silhouette, facing away from the camera. In the background, a drum set and other stage equipment are visible. The overall mood is artistic and focused.

# WAT METEN WE?

**WHITEPAPER**

VALIDITEIT VAN TOELATINGSEXAMENS VAN NEDERLANDSE CONSERVATORIA

## Whitepaper

Dit is een *whitepaper*. Het bevat ideeën over de inrichting van toelatingsexamens en dient als basis voor gesprekken met belanghebbende organisaties in het (muziek)onderwijs.

# **WAT METEN WE?**

## **WHITEPAPER**

VALIDITEIT VAN TOELATINGSEXAMENS VAN NEDERLANDSE CONSERVATORIA



# INHOUD

<b>Samenvatting</b>	<b>6</b>
<b>Noodzaak van toelatingsexamens</b>	<b>8</b>
Inleiding	8
Validiteit van examens	9
Gelijke kansen	9
<b>Aanleiding voor herontwerp</b>	<b>13</b>
Praktijkexamen	13
Muziektheoretisch examen	17
Motivatie	21
<b>Opgave voor conservatoria</b>	<b>23</b>
<b>Voorzet herontwerp</b>	<b>25</b>
Vooropleiding	25
Criteria	26
Conclusie	28
<b>Referentielijst</b>	<b>29</b>

# SAMENVATTING

Gezien het vele aantal aanmeldingen zijn toelatingsexamens voor conservatoria onvermijdelijk. Deze toelatingen zijn een cruciaal moment voor zowel de kandidaat als de opleiding. Desondanks lijkt er weinig stil te worden gestaan bij de procedure. En dat terwijl gemiddeld negen van de tien kandidaten wordt afgewezen. Daarom is het tijd om de toelatingsprocedures onder de loep te nemen. De focus van deze whitepaper ligt hierbij op de validiteit van de examens, gericht op gelijke kansen. Kortom: **wat meten we?**

In de toelatingsexamens wordt muzikaal vermogen en talent gemeten, terwijl deze begrippen niet goed gedefinieerd worden. Vaste criteria om deze constructen te meten ontbreken. De *deliberate practice* theorie geeft aan dat het bereiken van prestaties niet zozeer een kwestie is van talent, maar oefenen. Zowel psychomotorische vaardigheden als auditieve vaardigheden kunnen getraind en gecoacht worden. Het afwijzen op basis van talent lijkt daarom niet meer wetenschappelijk houdbaar. Wanneer vervolgens de omgeving een belangrijke invloed blijkt te spelen in het ontwikkelen van bekwaamheid, wordt de kansenongelijkheid enkel groter.

Er kunnen nog andere vragen gesteld worden over de inhoud van het toelatingsexamen. Het muziektheoretisch examen kan op het hakblok geplaatst worden: niet alleen kunnen de gevraagde onderdelen getraind worden, ook komt naar voren dat de examens weinig voorspellende waarde hebben gericht op studiesucces. Het vasthouden aan klassieke theoretische constructen zoals notenbalknotatie lijkt niet meer volledig aan te sluiten op iedere muziekstroming en kan zorgen voor kansenongelijkheid wanneer geen alternatieve manieren worden ingezet. Ongelijkheid komt opnieuw naar voren wanneer de kansen worden vergroot door middel van het inkopen van begeleiding, zeker omdat het gaat om complexe materie om individueel te bestuderen. Wanneer vervolgens naar voren komt dat sommige kandidaten ondanks een lage score alsnog worden toegelaten en opleidingen de stof in het eerste jaar vanaf de basis doceren, kan serieus worden afgevraagd waarom het muziektheoretisch examen onderdeel uitmaakt van de toelating.

De toelating meet vooral hoe goed iemand geoefend heeft, en daarmee worden mensen die hier minder mogelijkheden toe hebben benadeeld. De route naar het bereiken van het niveau is niet voor iedereen even gemakkelijk begaanbaar, maar dit wordt niet meegenomen in de toetsing. Het lijkt erop dat de toelating niet meet wat de capaciteiten zijn, maar wie zich de kennis en vaardigheden letterlijk kan veroorloven.

Deze paper stelt voor dat de conservatoria zich voor de opgave zetten om het toelatingsexamen te herontwerpen. De vraag die hierbij gesteld kan worden is: **wát willen we meten?**

Wanneer het aanleren van de benodigde vaardigheden vooral een kwestie lijkt te zijn van training, betekent dit dan dat iedereen toegelaten zou moeten worden tot conservatoria? Het antwoord blijkt nee te zijn: musiceren is een van de meest ingewikkelde menselijke prestaties en om het topniveau te bereiken moet je bereid zijn om het prijskaartje te betalen. Het gaat erom je prestatie keer op keer te verbeteren en het proces wat daarvoor nodig is te willen doorlopen. Dit suggereert een focus op attitude in plaats van aptitude. De focus van de onderliggende vragen op een toelating zouden hiermee veranderen: het gaat er niet alleen om *hoe* je oefent, maar *waarom* je oefent; niet alleen *hoe* je speelt, maar *waarom* je speelt. Deze focus opent de deuren voor het herontwerpen van de toelatingsexamens. Het kan de fundamentele ongelijkheid in het muziekonderwijs niet weghalen, maar conservatoria kunnen wel als voorbeeld fungeren. En wie weet, kandidaten selecteren die ons (nog meer) versteld laten staan van de muzikale mogelijkheden.

# NOODZAAK VAN TOELATINGSEXAMENS

## INLEIDING

Indien je beroepsmuzikant wil worden, kun je ervoor kiezen een opleiding te volgen aan het conservatorium. Nederland heeft tien Hogescholen met hoger muziekonderwijs, de vroegere conservatoria (Zembla, 2021). Een opleiding volgen aan een conservatorium gaat echter niet zomaar: niet iedereen wordt toegelaten. Voor een opleiding in het hoger muziekonderwijs is het van fundamenteel belang dat studenten een aanzienlijk niveau van muzikale vaardigheden hebben bereikt voordat ze instromen (AEC, 2010, geciteerd in Lehmann, 2014).

Toelaatbaarheid wordt bepaald door de aan- of afwezigheid van formele obstakels die de toegang tot bepaalde vormen van onderwijs reguleren, waarbij een voorbeeld de ingangseisen zijn (Elffers, van Diepen, Veraa, & Vervoort, 2018). Per jaar wordt er per hoofdvak een klein aantal studenten toegelaten. Opleidingen met een beperkt aantal opleidingsplaatsen (numerus fixus) hanteren verschillende vormen van decentrale selectie (Elffers et al., 2018). Enkele opleidingen, zoals de kunstopleidingen en opleidingen voor lichamelijke opvoeding, kennen een toelatingsexamen waarbij studenten worden getoetst op hun geschiktheid voor de opleiding (Elffers et al., 2018).

Gezien het beperkte aantal plaatsen en de vele aanmeldingen zijn toelatingsexamens op het conservatorium onvermijdelijk. Deze examens zijn een cruciaal moment: zowel voor de kandidaat, waarvoor het toelatingsexamen een bepalend

moment is in de (school)carrière, als voor de opleiding, die de gekozen kandidaat moet opleiden naar professioneel niveau. Brede toegankelijkheid, studiesucces en onderwijskwaliteit: het is de voortdurende opgave voor het hoger onderwijs een goede balans te blijven zoeken tussen die drie doelen (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Veel kandidaten worden niet toegelaten: Zembla (2021) geeft aan dat slechts één op de tien wordt toegelaten bij het Koninklijk Conservatorium in Den Haag. Gezien de belangen is het belangrijk dat het examen goed ontworpen is en de uitslag goed onderbouwd is.

**Gezien het beperkte aantal plaatsen en de vele aanmeldingen zijn toelatingsexamens op het conservatorium onvermijdelijk.**

Toelatingsexamens en audities zijn gangbare toelatingsprocedures voor muziekprogramma's aan hogescholen, maar toch hebben maar weinig onderzoekers gekeken naar de voorspellende waarde van dergelijke selectieprocessen op de lange termijn (Lehmann, 2014). Er is weinig bekend over de validiteit van de cijfers van toelatingsexamen en de vaardigheidsontwikkeling van aanstaande beroepsmusici (Wolf & Kopiez, 2014). Hoewel we graag anders zouden denken, is de beoordeling van muziekkuitvoeringen door jury's en docenten niet zonder problemen; betrouwbaarheid onder beoordelaars is soms laag en significante biases beïnvloeden vaak het resultaat (McPherson & Thompson, 1998). Als we kijken naar het hoger muziekonderwijs, waar het onderwijs meestal gebaseerd is op één-op-één onderwijs en kleine



## Toelatingsexamens zijn een cruciaal moment: zowel voor de kandidaat als voor de opleiding.

tegelijkertijd ook zeer waardevolle verschillen en diversiteit in de studenteninstroom elimineren, of op zijn minst beperken (Bull, 2019, geciteerd in Jääskeläinen, 2021). Het is daarom belangrijk om het toelatingsexamen te evalueren.

In deze paper wordt het huidige toelatingsexamen van Nederlandse conservatoria bekeken, waarbij wordt gefocust op de validiteit van de toetsing, specifiek gericht op het creëren van gelijke kansen. Niet de rechtvaardigheid *van* een toelatingsexamen, maar de rechtvaardigheid *in* een toelatingsexamen wordt bekeken. Hiervoor worden de verschillende onderdelen van het examen onder de loep genomen.

## VALIDITEIT VAN EXAMENS

Validiteit is van cruciaal belang bij toelatingsexamens.

Kruse (2016) geeft aan dat als een assessment niet meet en evalueert wat het beoogt, het geen positieve waarde biedt voor docenten en lerenden. Validiteit

verwijst naar de vraag of een test meet wat het beoogt te meten, wat betekent dat bias in testen een kwestie van validiteit is (Kruse, 2016). Kruse (2016) geeft aan dat bij het streven naar testen met een verminderde bias rekening gehouden moet worden met de leerstof die wordt behandeld, de manieren waarop vragen worden gesteld, hoe de score wordt vastgesteld en de manier waarop de testcores worden gebruikt, omdat al deze gebieden een bias in het voordeel of in het nadeel van degenen die test afleggen met zich mee kunnen brengen.

**Als een test niet meet wat het beoogt, biedt het geen positieve waarde.**

## GELIJKE KANSEN

De kern van elke rechtvaardigheidstheorie is het gelijkheidsbeginsel (Merry, 2018). Cohen (1978) geeft aan dat we toelatingcriteria nodig hebben in verband met het gelijkheidsbeginsel: gelijke gevallen gelijk behandelen en verschillende naar de maat van hun verschil verschillend. Een nationaal

hogeronderwijsbeleid dat gelijke kansen biedt op toegang tot tertiair onderwijs wordt over het algemeen gezien als een van de belangrijkste criteria om een onderwijssysteem te beschrijven als bevorderlijk voor

**Omdat niet iedereen toegelaten kan worden moeten er verschillen gecreëerd worden. Alleen verschillen die relevant zijn moeten in aanmerking komen.**

gelijkheid (Jääskeläinen, 2021). Elffers et al. (2018) geven aan dat er consensus heerst dat studenten een gelijke kans moeten krijgen om een onderwijsloopbaan te volgen die past bij hun capaciteiten, maar dat het in de praktijk echter lastig blijkt om consequent gevolg te geven aan dit uitgangspunt. Omdat niet iedereen toegelaten kan worden moeten er, als

consequentie van het gelijkheidsbeginsel, verschillen gecreëerd worden (Cohen, 1978). Cohen (1978) kaart hierbij aan dat niet ieder verschil goed is maar alleen de verschillen die relevant zijn met het oog op het doel waarvoor ze gehanteerd worden in aanmerking komen.

Er kunnen obstakels zijn die de kansen negatief beïnvloeden. Obstakels die de kansen van studenten bepalen om succesvol te kunnen studeren in het hbo kunnen zowel in het hbo zelf liggen, als in de vooropleidingen en kunnen ook buiten het onderwijs liggen, in de thuisomgeving of in andere domeinen van de samenleving, zoals de arbeidsmarkt (Elffers et al., 2018). Deze verschillende factoren moeten daarom meegenomen worden. Gelijkheid serieus nemen betekent dat we moeten kijken naar de manieren waarop mensen niet alleen vanaf het begin oneerlijk bevoordeeld of benadeeld worden - bijvoorbeeld door genetische erfenis, rijkdom of de opleidingsachtergrond van een ouder - maar ook hoe de kansen en beloningen die het gevolg zijn van deze basisongelijkheden later verergerd worden in de verdeling van goederen en kansen (Merry, 2018).



**WAT ZIJN DE CRITERIA VAN TALENT?**

**WAAROM WORDT NIET MEEGEWOGEN  
DAT FINANCIËLE MIDDELEN EN DE  
OMGEVING INVLOED HEBBEN OP HET  
VERWERVEN VAN KENNIS EN  
VAARDIGHEDEN?**

**WAAROM WORDT NIET GEKEKEN NAAR  
DE VOORSPELLENDE WAARDE?**

# AANLEIDING VOOR HERONTWERP

In het huidige toelatingsexamen van conservatoria is sprake van decentrale selectie door middel van een auditie. Elffers et al. (2018) geven aan dat de criteria voor decentrale selectie in beginsel meritocratisch gemotiveerd zijn (kennis, vaardigheden, talent, inzet, motivatie) en kunnen worden getoetst op tal van manieren, zoals aan de hand van kennistoetsen, het cv, een motivatiebrief, eindexamencijfers, werkervaring in de sector, een psychologisch assessment, een fitheidstest of een auditie. Om toegelaten te worden tot muziekhogescholen moeten toekomstige studenten een toelatingsexamen afleggen die de kwaliteit van hun musiceren meet en in sommige gevallen hun vaardigheden meet in muziektheorie en auditieve training (Wolf & Kopiez, 2014). Over het algemeen bestaat het toelatingsexamen van de Nederlandse conservatoria uit een auditie met de onderdelen (a) praktisch examen, (b) theoretisch examen en (c) motivatiegesprek. Meestal vindt een voorselectie - dat betekent het selecteren wie van de kandidaten op auditie mag komen - plaats op basis van ingestuurd materiaal, gericht op het praktisch examen (audio- en videoregistratie van voorspelen van stukken) en motivatie (bijvoorbeeld door middel van een brief). Van de instrumenten die gebruikt kunnen worden in een selectieprocedure zoals omschreven door Schreurs, Steenman, Kool, Stegers-Jager en Cleutjens (2023) worden psychomotorische test, kennistoetsen, motivatiebrieven en CV gebruikt in de toelatingsexamens.

## **Over het algemeen bestaat het toelatingsexamen uit een auditie met de onderdelen (a) praktijkexamen, (b) muziektheoretisch examen en (c) motivatiegesprek.**

De opleidingen geven op hun website aan waar op wordt gefocust: "toetsing van je aanleg, kennis, vaardigheden en ontwikkelbaarheid" (Codarts, 2023a), "beoordeling van niveau van het repertoire, technische beheersing, artistieke capaciteiten, het ontwikkelingsperspectief en muzikaal voorstellingsvermogen en gehoor" (Conservatorium van

Amsterdam, z.d.-a), "evaluatie van je kansen om de studie succesvol af te ronden" (ArtEZ, 2023a), "beoordeling van je muzikaliteit en de beheersing van je stem of je instrument of je vaardigheden op het gebied van muziekproductie en toetsing of je over een goed muzikaal gehoor en voldoende kennis beschikt" (Inholland, 2023a).

De onderdelen praktijkexamen, muziektheoretisch examen en motivatie worden nader bekeken.

## PRAKTIJKEAMENS

Het bespelen van een muziekinstrument is (onder andere) een fysieke vaardigheid. Schreurs et al. (2023) geven aan dat het in het psychomotorische domein gaat het over het kunnen verrichten van motorische bewegingen en handelingen. De meest centrale afweging bij het gebruik van psychomotorische tests is wat een kandidaat al bij aanvang van de opleiding moet kunnen, en wat ontwikkeld kan worden tijdens de opleiding (Schreurs et al., 2013). Hierbij speelt natuurlijk de vraag wat het basisniveau is dat ten minste wordt verwacht, en helpt het om dat zo objectief mogelijk te kunnen formuleren en beoordeelbaar te maken (Schreurs et al., 2023).

**De meest centrale afweging bij psychomotorische tests is wat een kandidaat al bij aanvang moet kunnen en wat ontwikkeld kan worden tijdens de opleiding.**

Codarts (2023a) geeft aan wat het praktijkexamen inhoudt: "Tijdens het praktische deel (auditie) testen wij je talent, kennis, vaardigheden en ontwikkelingsmogelijkheden". Over het algemeen wordt bij een praktijkexamen gevraagd om een aantal voorbereide stukken te spelen en wordt daarnaast een aantal vragen gericht op onvoorbereid spelen gesteld. Inspectie van het Onderwijs (2017) geeft aan dat er in het hbo opleidingen zijn die aanvullende eisen aan studenten stellen, zoals muzikaliteit. Wat houdt dit concreet in?

### **We kunnen muzikaal vermogen nog niet definiëren.**

Okada en Slevc (2021) geven aan dat het beoordelen van individuele verschillen in muzikaal vermogen de aanname dat "muzikaal vermogen" een valide construct is vereist. Murphy (1999) geeft aan dat er filosofische en esthetische vragen te stellen zijn over muzikaal vermogen: is het juist om het op te vatten als een set hiërarchisch geordende vaardigheden? Okada en Slevc (2021) geven aan dat er weinig consensus is over wat muzikaal vermogen precies inhoudt en hoe het het beste gemeten kan worden. Ondanks meer dan honderd jaar aan onderzoek naar individuele verschillen in muzikaal vermogen hebben we nog steeds geen goed idee wat het is (Okada & Slevc, 2021). "We kunnen het misschien herkennen, of denken dat we het kunnen, maar we kunnen het nog niet definiëren" (Bentley, 1966, geciteerd in Murphy, 1999, p.41).

Lundin (1953) merkt op dat de termen 'muzikaliteit', 'muzikaal talent', 'muzikaal vermogen' en 'muzikale capaciteit' vaak door elkaar worden gebruikt (Murphy, 1999). Het woord talent komt ook terug in het vocabulaire van de conservatoria. "Bij de auditie letten we vooral op je talent" (Codarts, 2023c); Codarts heeft zelfs als slogan: "*Where talents become artists*" (Codarts, 2017). Rockacademie (Fontys, z.d.-a) geeft aan dat ze "talentvolle muzikanten opleiden tot ondernemende professionals", conservatorium Haarlem geeft aan dat hun opleiding Associate Degree Electronic is bedoeld voor "uitzonderlijk getalenteerde electronic music producers en artiesten" (Inholland, 2023a), Conservatorium Maastricht geeft aan dat "het kiezen voor de studie cello betekent dat je kiest om je individuele talent als musicus te ontwikkelen in ieder aspect van het vak" (Conservatorium Maastricht, z.d.). Maar er wordt veel gedebatteerd over het woord 'talent' en over muzikaal vermogen.

Okada en Slevc (2021) geven aan dat bepaalde debatten over de aard van muzikaal vermogen eeuwigdurend zijn, waarbij aan de ene kant muzikaal vermogen wordt beschreven als een aangeboren aanleg voor muziek en anderen daarentegen beweren dat muzikaal vermogen gebaseerd is op ervaring. Schreurs et al. (2023) geven aan dat de literatuur niet helemaal eenduidig is over het meten van psychomotorische vaardigheden voor selectiedoeleinden. Dat lijkt met name te zitten in het uitgangspunt dat veel van deze vaardigheden aan te leren zijn, in plaats van voort te komen uit een algemene aanleg voor dit soort type vaardigheid (Giuliani et al., 2007, geciteerd in Schreurs et al., 2023).

Rikers (2009) neemt een duidelijk standpunt in met de titel van zijn artikel: "Talent bestaat niet!". Rikers (2009) refereert hier aan de *deliberate practice theory* van Anders Ericsson. Ericsson geeft aan dat topprestaties, in welk domein dan ook, verklaard kunnen worden door de hoeveelheid en met name de kwaliteit van de oefening (Rikers, 2009). Ericsson en Pool (2017) geven aan dat er niet zoiets bestaat als een 'muziek-gen', 'schaak-gen' of 'wiskunde-gen'. Een stroom aan nieuwe onderzoeken laat zien dat

uitgebreide, doelbewuste en diepgaande oefening ondersteund door een *growth mindset* - en geen *fixed degree* van talent - de belangrijkste voorspeller is van toekomstige expertise in muziek, net als in andere disciplines (Scripp, Ulibarri, & Flax, 2013). Vopat (2013) geeft aan dat de kinderen die het meeste 'talent' vertonen degenen zijn die het meest hebben geoefend. Mensen stoppen niet met leren en beter presteren omdat ze een soort aangeboren grens aan hun prestatievermogen hebben bereikt; ze stoppen omdat ze, om wat voor reden dan ook, gestopt zijn met trainen (Ericsson & Pool, 2017). Zoals sommige studenten het uitdrukken: iemand op het conservatorium getalenteerd noemen is een *belediging*, omdat het betekent dat je het feit negeert dat muzikale expertise het resultaat is van hard werken en niet op de een of andere manier gemakkelijk wordt gemaakt door middel van een "gave" (Scripp et al., 2013).

**Kinderen die het meeste 'talent' vertonen zijn degenen die het meest hebben geoefend.**

**Afwijzing op basis van talent impliceert dat diegene nooit een bepaald niveau kan halen: het is de vraag of die uitspraak wetenschappelijk houdbaar is.**

Het denken in termen van aangeboren talent is niet zonder gevolgen. Murphy (1999) geeft aan dat de opvatting dat muzikaal vermogen aangeboren is een krachtige en potentieel schadelijke invloed heeft uitgeoefend op het muziekonderwijs van de afgelopen vijftig jaar. Van alle gebieden van het menselijke streven lijkt vooral muziek te lijden onder een potentieel schadelijk en algemeen aanvaard geloof onder beginnende muzikanten en leken dat je, om iets waardevols te bereiken in muziek, je eerst een bepaald speciaal aangeboren vermogen of door God gegeven talent moet hebben en geboren moet worden in een muzikale familie (Murphy, 1999). Het probleem met het simplistische idee dat vandaag de dag overheerst is dat het de veerkracht kan vernietigen,

zoals veel onderzoeken hebben aangetoond (Syed, 2017). Traditionele opvattingen over 'muzikale' mensen met een speciale genetische aanleg voor muziek hebben vaak het vertrouwen van beginners ondermijnd en anderen ervan weerhouden om zelfs maar te beginnen (Murphy, 1999). Wie denkt dat mensen zonder talent nooit ergens goed in kunnen worden, zal kinderen die niet meteen ergens in uitblinken aanmoedigen om maar iets anders te gaan proberen (Ericsson & Pool, 2017). Een afwijzing op een

toelatingsexamen op basis van het ontbreken van talent zou daarmee impliceren dat diegene nooit een bepaald niveau zou kunnen halen. Het is de vraag of die uitspraak wetenschappelijk houdbaar is.

## **De opvatting van muzikaal vermogen heeft geleid tot een toename van elitaire praktijken.**

Een ander schadelijk gevolg heeft betrekking op de oneerlijke verdeling van middelen en kansen. Grant (2023) geeft aan dat er een wijdverbreid geloof heerst dat grootsheid meestal aangeboren is en niet gemaakt, wat ertoe leidt dat we onder andere hoogbegaafde leerlingen op school en *child prodigies* in muziek huldigen. Murphy (1999) is van mening dat de opvatting van muzikaal vermogen heeft geleid tot een toename van elitaire praktijken in het muziekonderwijs waarbij veel kinderen de

toegang tot waardevolle muzikale ontmoetingen is ontzegd. Vopat (2013) geeft aan dat we de neiging hebben de toegang tot middelen te rechtvaardigen op basis van verschillen in natuurlijke talenten en vermogens, maar dat deze misleidende kijk op talent of vermogen als iets dat aangeboren is leidt tot verdelingen die eerder een weerspiegeling zijn van toeval of gunstige omstandigheden dan van aangeboren talent. De bevindingen over natuurlijke talenten en vermogens hebben serieuze morele implicaties: door te negeren hoe talent zich ontwikkelt - en hoe het ontwikkeld kan worden - benadelen we willekeurig bepaalde kinderen (Vopat, 2013). De meest voor de hand liggende consequentie van het negeren van de geconstrueerde aard van talent is dat sommige kinderen kansen krijgen die anderen niet krijgen, wat resulteert in ongelijke levensvooruitzichten (Vopat, 2013). Scripp et al. (2013) geven aan dat zelfs muziekdocenten openlijk verklaren dat sommige van hun studenten "getalenteerd" zijn en andere niet, en dat de ongewoon gevorderde vaardigheden een indicatie zijn van "aangeboren" talent in plaats van het resultaat van andere factoren zoals ondersteuning van de familie en dat ze vinden dat de getalenteerde studenten extra tijd verdienen, ook al is die extra tijd veel harder nodig voor de studenten die geen ondersteuning van de familie krijgen om hun achterstand in te halen.

## **De consequentie van talentdenken is dat er ongelijke kansen worden gecreëerd.**

Scripp et al. (2013) kaarten hiermee een belangrijke factor aan in de ontwikkeling van muzikale vaardigheden: de omgeving. Jääskeläinen (2021) geeft aan dat de weg van kindertijd naar slagen (of falen) in een toelatingsexamen in het hoger onderwijs sterk verbonden is met sociaaleconomische en familieomstandigheden. In het geval van psychomotorische instrumenten waarbij al een bepaald niveau van een vaardigheid verwacht wordt (zoals bij muziek-, sport- of kunstopleidingen), hebben mogelijk niet alle kandidaten gelijke toegang gehad tot lessen en ondersteuning bij het aanleren en oefenen, waardoor deze instrumenten hiermee mogelijk een bias veroorzaken tegenover kandidaten uit gezinnen met minder financiële armslag, of kandidaten die bijvoorbeeld meer tijd hebben moeten besteden aan zorgtaken (Schreurs et al., 2023). Vopat (2013) geeft aan dat het moeilijk is het belang te overschatten dat kansen en ondersteuning spelen bij het creëren van zogenaamd begaafde individuen. In ieder geval in Westerse landen leek de sociaaleconomische status (SES) een belangrijke factor te zijn in de vroege stadia van het leren spelen van een instrument (Albert, 2006, geciteerd in Lehmann, 2014), omdat een lage SES indirect leidde tot een gebrek aan mogelijkheden en kennis, wat weer invloed had op de attitude en het zelfbeeld



## **De omgeving is verantwoordelijk voor de bekwaamheid, niet de genetisch poel.**

en op de prestaties (Lehmann, 2014). Studenten uit welvarende sociaaleconomische milieus, die meer tijd en middelen hebben om te besteden aan oefenen, uitvoeringen, technologieën en instrumenten hebben de neiging om beter te presteren dan hun collega's uit minder welvarende milieus (Quader, 2021). Gezien de kosten om mee te kunnen doen (bijvoorbeeld instrumenten, lessen, kleding, vervoer/reizen), zou

het geen verrassing moeten zijn dat studenten die in armoede leven niet deelnemen aan muziekprogramma's op school (Bates, 2018). In families die meer getalenteerde individuen lijken voort te brengen hebben onderzoekers aangetoond dat de omgeving waarin het kind werd opgevoed verantwoordelijk is voor zijn of haar bekwaamheid, en niet de genetische poel waaruit ze voortkwamen (Vopat, 2013). De directeur van het Koninklijk Conservatorium Den Haag geeft aan: "Je ziet maar weinig kinderen hier, of jonge studenten zich aanmelden, uit een milieu waar muziek eigenlijk helemaal geen rol speelde" (Zembla, 2021). Hetzelfde conservatorium benoemt specifiek het "reeds genoten muziek(vak)onderwijs" (Koninklijk Conservatorium Den Haag, z.d.) als beoordelingsfactor in het toelatingsexamen, waarmee muzikanten die zich geen muzikles kunnen veroorloven expliciet benadeeld lijken te worden.

Scripp et al. (2013) geloven dat de mythes en misvattingen over talent een van de meest urgente uitdagingen vormen voor het huidige beleid in muziekeducatie. Een van de gevolgen van het vasthouden aan de traditionele kijk op natuurlijk talent en vermogen is dat we de neiging hebben om de rol die de maatschappij speelt in wie toegang krijgt tot de noodzakelijke middelen om hoge niveaus van succes te bereiken over het hoofd te zien (Vopat, 2013). Scripp et al. (2013) geven aan dat er consensus moet ontstaan over onderzoek dat gericht is op de notie van aangeboren talent versus verwerven van vaardigheden en dat er daarna op aangedrongen moet worden om een rechtvaardig beleid te ontwikkelen dat is afgestemd op de nieuwe inzichten vanuit onderzoek gerelateerd aan de essentiële rol van muziek in het onderwijs.

Voor het identificeren van talent hebben we duidelijke criteria nodig en tot op de dag van vandaag hebben we deze niet en is het vaak de willekeur van een individu die bepaalt wie talent heeft en wie niet (Rikers, 2009). Het is niet waar dat enkel een geselecteerde groep jonge mensen in staat is tot uitzonderlijke vaardigheden (Vopat, 2013). Het baseren van een oordeel op basis van 'talent', 'vermogen' of 'potentieel' is niet gefundeerd en kan de toegang voor muzikanten die om welke redenen dan ook minder mogelijkheden hebben gehad om kwalitatief goed te oefenen versperren. Wanneer "voldoende ontwikkelingsmogelijkheden" (Codarts, 2023a) worden gemeten, wat wordt hier dan precies mee bedoeld? Het is in de eerste plaats onmogelijk om het leerpotentieel van een individu exact vast te stellen (Onderwijsraad, 1997, geciteerd in Elffers et al., 2018). Zeggen dat je potentieel hebt is niets meer dan zeggen dat je het vermogen hebt om te leren, te groeien en beter te worden, net als ieder ander mens (Buckingham & Goodall, 2019). Maar zeggen dat iemand geen talent heeft is onterecht aannemen dat

**Voor het identificeren van talent hebben we duidelijke criteria nodig en tot op de dag van vandaag hebben we deze niet.**

**De route naar het bereiken van het toelatingsniveau is niet voor iedereen even gemakkelijk begaanbaar, maar dit wordt niet meegenomen in de toetsing.**

iemand een bepaald niveau niet kan bereiken. De route naar het bereiken van het toelatingsniveau is niet voor iedereen even gemakkelijk begaanbaar, maar dit wordt niet meegenomen in de toetsing. Indien het vaardigheidsniveau voor een groot deel wordt bepaald door oefenen, meet de toelating op dit moment vooral hoe goed iemand geoefend heeft, en daarmee worden mensen die hier minder mogelijkheden toe hebben benadeeld.

Scripp et al. (2013) pleiten er daarom voor dat ouders en opleiders vandaag de dag de achterhaalde mythes en misvattingen over aangeboren talent moeten loslaten en dat het muziekonderwijs innovatieve onderwijspraktijken die vrij zijn van hardnekkige expliciete, impliciete of onbewuste aannames van "aangeboren talent" moeten ondersteunen om op die manier vorm te geven aan onderwijsbeleid dat leidt tot vroegtijdige, voortdurende en rechtvaardige toegang tot een intensieve muziekstudie die is afgestemd op de opvattingen van de eenentwintigste eeuw.

**De toelating meet vooral hoe goed iemand geoefend heeft, en daarmee worden mensen die hier minder mogelijkheden toe hebben benadeeld.**

## **MUZIEKTHEORETISCH EXAMEN**

Tijdens het theoretische deel wordt je theoretische kennis getoetst (Codarts, 2023b). Deze kennis kan over het algemeen worden onderverdeeld in drie delen: gehoor, notatie en ritmiek. Hiervoor is kennis nodig van de structuur, benamingen en schrijfwijzen van de Westerse Europese traditie. De drie verschillende onderdelen van het examen worden bekeken.

### ***Gehoor***

Bij de gehoorstest worden over het algemeen audiofragmenten gebruikt waarbij de kandidaat de muziektheoretische aspecten moet duiden. Veel gestandaardiseerde tests gericht op muzikale vaardigheid in de psychometrische traditie hebben de neiging zich te richten op individuele prestaties of een relatief kleine groep kernvaardigheden op het gebied van auditieve aspecten van muziek, zoals het onderscheiden van de toonhoogte en puls (Murphy, 1999). Er wordt vaak veel gewicht aan de gehoorstest gegeven. Mursell (1937) wijst erop dat het identificeren en onderscheiden van geluiden op basis van hun toonhoogte een belangrijke overweging is voor muzikaal vermogen, maar dat dit niet zo exclusief is als vaak wordt aangenomen (Murphy, 1999). Ontvankelijkheid voor toonhoogte kan, in plaats van een vast aangeboren vermogen zoals Seashore beweerde, vatbaar zijn voor verbetering door middel van auditieve training (Murphy, 1999). Dit houdt in dat op basis van een slechte score niet geconcludeerd kan worden dat de kandidaat dit niet kan leren.

**Ontvankelijkheid voor toonhoogte kan getraind worden.**

## Moet de score van een gehoortest überhaupt meegenomen worden?

Wolf en Kopiez (2014) geven aan dat er geen objectieve methodes zijn om iemands kennis in muziektheorie en auditieve vaardigheden vast te stellen. De studie van Bergby (2013) geeft te denken of de score van de gehoortest überhaupt meegenomen moet worden. Vaak behalen zeer bekwame muzikanten lage cijfers op auditieve tests (McNeil, 2000, geciteerd in Bergby, 2013). Bergby (2013) onderzocht studenten die een zeer lage score hadden behaald op de auditieve toelatingstoets gedurende hun hele studie, waarbij de resultaten suggereerden dat de auditieve toelatingstest geen betrouwbare voorspeller was voor het succes op het gebied van auditieve vaardigheden. Daarnaast laten de data zien dat de studenten die de beste resultaten behaalden bij de auditieve toelatingstest degenen waren die het het beste deden en degenen die het het slechtst deden bij een *performance* examen (Bergby, 2013). Bergby (2013) concludeert uit deze paradox dat er niet kan worden vertrouwd op de nationale gestandaardiseerde auditieve test bij het voorspellen van succes in de studies aan het NAM (*The Norwegian Academy of Music*). In de studie van Wolf en Kopiez (2014) werden resultaten van 63 bachelorstudenten muziekeducatie aan een Duits conservatorium geanalyseerd, waarbij de resultaten laten zien dat muzikale toelatingsexamens prognostische validiteit kunnen missen.

Volgens Hallam en Shaw (2002) is het algemeen erkend dat auditieve vaardigheden alleen niet voldoende zijn om succes in de muziek te voorspellen, vanwege het verwerven van een reeks vaardigheden die vereist zijn in de muziekpraktijk (Bergby, 2013). Wolf en Kopiez (2014) geven aan dat er voor zover bekend geen onderzoek gedaan is naar de voordelen van aangeleerde vaardigheden in muziektheorie en gehoortraining voor ambitieuze adolescente muzikanten en toekomstige muziekstudenten. Hallam (2010) benadrukt dat selectieprocessen voor studies op een muziekinstrument een breder scala aan factoren moet overwegen dan de traditionele tests van auditieve vaardigheden (Bergby, 2013).

### **Notatie**

Muzieknotatie is de visuele registratie van gehoord of ingebeeld muzikaal geluid, of een set van visuele instructie voor de uitvoering van muziek (Bent, 2023). Muzieknotatie heeft beperkingen. Gescinka (2014) geeft aan dat muziekwetenschapper Hoondert opmerkt dat we wel met de muziek kunnen meegaan in de ervaring, maar we muziek niet kunnen vatten: "Als we haar willen vastpakken, verstart zij in een partituur, of in taal die probeert de beweging in woorden te vangen" (Hoondert 2010, p.71, zoals geciteerd in Gescinka, 2014). Ondanks de limitaties op de pagina is de traditionele muzieknotatie grotendeels onveranderd in de afgelopen 250 jaar (Fischer, 2015, geciteerd in Hope, 2017). Bent (2023) geeft aan dat notenbalknotatie niet geschikt is voor niet-westerse toonladders en stemmingen, voor muziek waarbij het idee van een "noot" (een stabiele, aanhoudende toonhoogte) vreemd is, of voor muziek waarvan de subtiliteit ligt in de delicate gradaties van volume of klankkleur als in toonhoogte en ritme. Hope (2017) geeft aan dat de traditionele

**De vraag kan gesteld worden of opleidingen gericht op elektronische muziek moeten vasthouden aan (exclusief gebruik van) de traditionele muzieknotatie).**

muzieknotatie diende om melodie, harmonie, tempo, ritme, dynamiek en structuur goed weer te geven, maar dat het minder goed werkt in termen van het beschrijven van de texturale kwaliteiten en dat dit tergend duidelijk werd met de komst van elektronische muziek en opnametechnologieën. De vraag kan daarom gesteld worden of opleidingen gericht op elektronische muziek moeten vasthouden aan (exclusief gebruik van) de traditionele muzieknotatie. Of wellicht geldt dit voor toelatingsexamens van alle opleidingen en muziekstijlen, want zoals Mahler aangeeft: "Het belangrijkste van de muziek staat niet in de noten" (Nieuwe Veste, z.d.).

Niet enkel inhoudelijk gericht op soorten muziek kan de vraag worden gesteld of de traditionele muzieknotatie het beste middel is om exclusief op te focussen bij een toelatingsexamen of in het muziekonderwijs in het algemeen. Kivijärvi en Väkevä (2020) geven aan dat WSMN (*Western Standard Music Notation*) vooral het muzikaal leren kan beperken van lerenden die problemen hebben met muzikale perceptie wanneer ze werken met grafische symbolische representaties en dat het exclusieve gebruik van WSMN het leren van deze studenten op oneerlijke en onrechtvaardige wijze kan beperken, waardoor zij in een ongelijke positie terechtkomen in vergelijking met hun leeftijdsgenoten die dergelijke representaties met minder moeite leren coderen. Deze oneerlijke wijze komt direct aan bod bij toelatingsexamens waarbij wordt gevraagd op de notenbalk te noteren, zeker wanneer het aangeven van de denkstappen of alternatieve manieren van notatie niet wordt toegestaan.

## **Er kan sprake zijn van belemmering en uitsluiting door het benadrukken van literaire notatievaardigheden.**

Het benadrukken van de ontwikkeling van literaire notatievaardigheden in muziekonderwijs kan dus de vooruitgang van sommige lerenden belemmeren en hen uitsluiten van curriculaire contexten waar het ontwikkelen van muzikale vaardigheden eigenlijk als een recht voor iedereen zou moeten worden beschouwd (Kivijärvi & Väkevä, 2020). Tijdens het examen testen we of je het systeem achter notenschrift begrijpt en hier soepel mee om kan gaan (HKU, z.d.), maar als er niet wordt gekeken of je deze theoretische vaardigheden op een andere manier (beter) begrijpt kan er sprake zijn van het onnodig uitsluiten van een bepaalde groep.

### ***Ritmiek***

In het ritmisch examen wordt over het algemeen gevraagd om een gespeeld ritme te noteren en om een genoteerd ritme uit te voeren. Met betrekking tot het noteren en lezen kan dezelfde kritiek als bij notatie worden aangevoerd wanneer (exclusief) met ritmische notatie op de notenbalk wordt gewerkt. Maar er kunnen ook vragen worden gesteld met betrekking tot de uitvoering. Mursell (1937) beweert dat de uiteindelijke basis voor ritmiek moet worden gezocht in mentale activiteit in plaats van instinctieve semi-vrijwillige motorische reacties op muziek en dat de spieren die de beweging controleren worden aangestuurd door hogere zenuwcentra en daarom vatbaar zijn voor training (Murphy, 1999). Ook hier komt het belang van training naar voren en daarmee de vraag wat de test beoogt te meten: wat trainbaar is, kan niet als 'talent' gemeten worden.

## Conclusie

Net als bij het praktijkexamen kan de omgeving een rol spelen in de voorbereiding van het muziektheoretisch examen. Murphy (1999) geeft aan dat de overgrote meerderheid van muzikale capaciteitstests in termen van westerse tonaliteit wordt opgevat en dat omgevingsfactoren die bevordelijk zijn voor de vroege ontwikkeling en versterking van muzikaal gedrag eerder te vinden zijn in gezinnen met een hogere sociaaleconomische status. Elffers et al. (2018) geven aan dat meer draagkrachtige ouders vaker financieel

investeren in de voorbereiding op decentrale selectie, bijvoorbeeld door hulp bij de voorbereiding in te kopen (Elffers et al., 2018). Schreurs et al. (2023) geven aan dat een kennistoets een instrument is dat gevoelig is voor coaching en de prestatie van de kandidaat dus beïnvloed kan worden door het deelnemen aan een (betaalde) cursus, wat ongelijkheid met zich mee kan brengen. Deze voorbereiding of cursus kan, naast gericht op het spelen op het instrument, gefocust zijn op de onderdelen van het muziektheoretisch

**De muziektheoretische toelating meet niet wat de capaciteit of motivatie is, maar wie zich de kennis en vaardigheden letterlijk kan veroorloven.**

examen. Sommige conservatoria bieden cursussen muziektheorie aan, tegen betaling. ArtEZ (2023b) verbindt hier eisen aan die de kansengelijkheid niet lijken te bevorderen: er vindt een intakegesprek plaats en noten kunnen lezen is een vereiste voor deelname. De stelling dat de cursussen en vooropleiding die ArtEZ biedt "een slimme route voor als je je kansen wilt vergroten" (ArtEZ, 2023a) zijn lijkt gericht aan een selectieve doelgroep. De vragen op het muziektheoretisch examen hebben vaak een dermate hoge complexiteit dat het gecompliceerd kan zijn om dit op eigen houtje goed te studeren. Hierdoor kunnen muzikanten die zich lessen kunnen veroorloven in het voordeel zijn. Als dit het geval is, meet de muziektheoretische toelating niet wat de capaciteit of motivatie is, maar wie zich de kennis en vaardigheden letterlijk kan veroorloven.

Wolf en Kopiez (2014) kaarten nog een ander belangrijk issue aan. Zij onderzochten muziektheoretische toelatingsexamens in Duitsland en bij het vergelijken van testonderdelen kwam naar voren dat elk van de drie onderzochte muziekuniversiteiten anders test. Wanneer de eisen voor de muziektheoretische toelatingsexamens van Nederlandse conservatoria worden bekeken komt dit ook in een bepaalde mate naar voren. Vanwege de hoge percentages van afwijzing melden de meeste kandidaten zich aan voor verschillende conservatoria en moeten zich daardoor voorbereiden op verschillende examens (Wolf & Kopiez). Wolf en Kopiez (2014) geven aan dat het maken van eigen toelatingsexamens merkwaardig is omdat studenten internationaal gestandaardiseerde diploma's willen behalen.

Wolf en Kopiez (2014) concluderen dat de huidige testprocedure verre van optimaal is voor alle betrokken partijen: aankomende studenten moeten verschillende subvaardigheden leren voor verschillende muziekopleidingen en hebben geen professionele leeromgeving om hen te begeleiden en muziektheoretici ontwerpen een test die een slechte voorspeller is voor studiesucces en die vanwege de hoge moeilijkheidsgraad soms gedeeltelijk wordt genegeerd ("gecompenseerd") door de opleidingscoördinator

**Een kennistoets is gevoelig voor coaching en dit brengt ongelijkheid met zich mee.**

bij het toelaten van studenten voor een opleiding. In geval van compensatie, waarbij sommige kandidaten worden toegelaten ondanks een lage score op het muziektheoretisch examen, kan de vraag worden gesteld waarom het muziektheoretisch examen überhaupt een onderdeel is van de toelating. En deze vraag over de relevantie van het muziektheoretisch examen komt opnieuw naar voren wanneer opleidingen ervoor kiezen om de gevraagde onderdelen in het eerste jaar vanaf de basis te doceren.

**De vraag over de relevantie van het muziektheoretisch examen komt opnieuw naar voren wanneer opleidingen ervoor kiezen om de gevraagde onderdelen in het eerste jaar vanaf de basis te doceren.**

Concluderend kan worden afgevraagd in welke mate het muziektheoretisch examen constructen meet die een voorspellende waarde hebben voor verdere succes in de studie, of op relevante wijze wordt getoetst en of hetgeen wat wordt gevraagd niet een dermate hoge complexiteit bevat dat het de kanselijkheid negatief beïnvloedt. Op basis van deze vragen kan het nut van het muziektheoretisch examen als onderwerp ter discussie op tafel gelegd worden.

## **MOTIVATIE**

Motivatie wordt regelmatig betrokken in decentrale selectieprocedures, als indicator van de merites van studenten (Elffers et al., 2018). Bij sommige opleidingen met decentrale selectie, waaronder opleidingen in de medische zorg, wordt de motivatie van kandidaten onder meer afgelezen aan hun CV, waaruit wordt opgemaakt of de kandidaat voorafgaand aan de aanmelding voor de opleiding al ervaring heeft opgedaan in de sector (Elffers et al., 2018). Bij conservatoria wordt vaak gevraagd naar speelervaring in de vorm van optredens of geschreven muziek. Codarts (2023f) geeft aan dat er wordt gekeken naar (band)ervaring, bij ArtEZ (2023c) wordt speel/podiumervaring "zeer op prijs gesteld". Als het doel is om na te gaan of kandidaten extracurriculaire activiteiten hebben gedaan die sterk gerelateerd zijn aan de opleiding, dan is de kans groot dat de toegang hiertoe niet voor alle kandidaten gelijk is (Schreurs et al., 2023). De mogelijkheid om dergelijke werkervaring op te doen, hangt echter voor een deel af van het sociale netwerk in de thuisomgeving van kandidaten (Elffers et al., 2018). De toegang tot de benodigde netwerken vormt in dat geval een informeel obstakel, dat van invloed is op de mogelijkheden van aankomende studenten om het formele obstakel - decentrale selectie op basis van een CV dat motivatie voor de opleiding dient te weerspiegelen - te kunnen overwinnen (Elffers et al., 2018).

# OPGAVE VOOR CONSERVATORIA

Het doorlopen van de verschillende onderdelen van het toelatingsexamen gericht op kansengelijkheid toont dat er ethische vragen gesteld kunnen worden bij de selectiecriteria die worden gehanteerd. Door iedereen door dezelfde 'hoepel' - examen - te laten springen lijkt niet het examen zelf, maar de mens die het aflegt te verworden tot een middel. De verschillende en individuele routes die kandidaten vooraf hebben afgelegd worden niet of nauwelijks meegenomen, waardoor de kandidaat wordt geabstraheerd tot de cijfers/beoordelingen die worden behaald tijdens het examen, zonder verdere context.

De focuspunten van het examen lijken ook niet juist in het licht van ontwikkelbaarheid; wanneer de resultaten voor een groot deel te maken hebben met kwalitatief goed oefenen betekent het dat de gevraagde facetten getraind kunnen worden. Wanneer we potentie meten maken we de kardinale fout door te focussen op startpunten - de vermogens die direct zichtbaar zijn (Grant, 2023). Wanneer mensen worden uitgesloten op basis van achterhaalde assumpties of ongelijke kansen, is dit ethisch niet houdbaar.

Succes zoals gemeten door examens heeft misschien weinig te maken met succes in het beroepsleven (Bergby, 2013). Het in twijfel trekken van de geldigheid en betrouwbaarheid van toelatingsprocedures zou een vanzelfsprekend onderdeel moeten zijn van het kwaliteitsbeoordelingssysteem voor muziekinstellingen en -opleidingen (Bergby, 2013). Maar dit lijkt niet het geval te zijn, gezien het feit dat de vorm van de toelating al jaren dezelfde is. En dat terwijl de onderzoeken die in deze paper worden aangehaald soms al een aantal jaar oud zijn. Waarom wordt daar niet op geanticipeerd?

Een van de redenen waarom het huidige toelatingsexamen zo lang in stand kan worden gehouden is het feit dat er geen informatie over het alternatieve scenario. **De kandidaten die niet geaccepteerd worden als student doen geen examen, waardoor niet gemeten kan worden welke resultaten ze mogelijk zouden hebben behaald** (Bergby, 2013). Ook Wolf en Kopiez (2014) geven aan dat ze in hun onderzoek geen conclusies kunnen trekken over studenten die het examen niet behaalden of over hun hypothetisch succes of falen in het studeren van muziek. Indien de kandidaten die wel toegelaten worden de opleiding over het algemeen goed doorlopen, is er vanuit dat perspectief geen aanleiding tot herbezinning.

Er lijkt daarnaast een andere reden voor het in stand houden van het toelatingsexamen. Want als het huidige toelatingsexamen wordt afgeschaft: wat is het alternatief? Zoals aangegeven **is het zeer de vraag of wordt gemeten wat de opleiding wil weten**. Maar er ligt nog een vraag onder: wát is het dan precies dat de opleiding wil weten? **Als het niveau geen kwestie is van talent, hoe maak je dan het onderscheid?** Welke factoren kunnen gemeten worden om een meer rechtvaardige keuze te maken in het aannemen en afwijzen van kandidaten bij een toelating tot het conservatorium? **Maar omdat het niet gemakkelijk is om hier antwoorden op te formuleren, betekent het niet dat er geen inspanning geleverd moet worden om hier een beeld over te vormen.**

**WAT MOET ER GEMETEN WORDEN?**

**WAT MAAKT DAT IEMAND ZICH VERDER  
ONTWIKKELT DAN EEN ANDER?**

**WAT ZIJN POTENTIËLE INDICATOREN  
VOOR HET SUCCESVOL DOORLOPEN VAN  
DE STUDIE?**



# VOORZET HERONTWERP

## VOOROPLEIDING

Uit voorgaande blijkt dat serieus overwogen kan worden om het toelatingsexamen (deels) te herontwerpen. In deze paper wordt hiervoor een voorzet geschetst als exploratie van het thema, zonder de bedoeling hierin volledig te zijn.

De toelating kan niet gezien worden als startpunt. De toegankelijkheid van een bepaalde fase van de (school)loopbaan wordt deels bepaald door wat er in de fase daaraan voorafgaand gebeurt (Elffers, 2016, geciteerd in Elffers et al., 2018). Voorafgaand aan de toelating is er een voortraject die op dit moment bepalend is voor het aannemen en afwijzen van kandidaten. Dit voortraject start met de eerste kennismaking met muziek, waarbij direct sprake kan zijn van kansenongelijkheid in combinatie met omgevingsfactoren. De unieke rol van muziek in het menselijk leven en het concept van gelijke kansen

### **Wanneer een conservatorium een vooropleiding aanbiedt, is er sprake van verantwoordelijkheid.**

voor alle kinderen zijn onderwerpen die verder onderzoek behoeven (Heimonen, 2003). Hoewel dit een cruciaal aspect is, valt het buiten de directe verantwoordelijkheid en mogelijkheden van het conservatorium om hier op te acteren. Echter wanneer een conservatorium een vooropleiding aanbiedt, is er wel sprake van verantwoordelijkheid. Elffers et al. (2018) geven aan dat obstakels bij de initiële toegang tot een vooropleiding van invloed kunnen zijn op de toegankelijkheid van de vervolgopleiding. Dit is logisch wanneer bij een vooropleiding eenzelfde toelatingsprocedure wordt aangehouden. Dit geeft de interne vooropleiding van Codarts, het Codarts Lyceum, aan:

Zowel voor muziek als voor dans geldt in elk geval dat je over voldoende aanleg en geschiktheid moet beschikken. Of dat inderdaad zo is, bepalen vakdocenten van Codarts door middel van een auditie. Tijdens een auditie wordt het aanwezige talent getoetst, dat voldoende ontwikkelingsmogelijkheden dient te bieden. (Codarts, 2023d)

De externe vooropleiding van Codarts geeft aan dat "het toelatingsniveau van de vooropleiding wordt gemeten aan de hand van dezelfde toelatingseisen als de bachelor" (Codarts, 2023e). Andere opleidingen geven hetzelfde aan: "Voor de vooropleiding moet een toelatingsexamen worden afgelegd" (Conservatorium van Amsterdam, z.d.-b), "In principe gelden voor de auditie van de vooropleiding dezelfde eisen als voor de voltijdopleiding" (Inholland, 2023b), Hanzehogeschool Groningen (z.d.-a) geeft aan dat je kunt worden toegelaten tot de Vooropleiding als de toelatingscommissie daartoe besluit tijdens het toelatingsexamen, waarbij de procedure voor de vooropleiding dezelfde is als die voor de bachelor.

Het hanteren van dezelfde procedure voor de vooropleiding doet niets anders dan de kansenongelijkheid naar een vroeger stadium verplaatsen. Gezien de potentiële uitsluiting van bepaalde doelgroepen op (nog)

jongere leeftijd is het hanteren van deze selectiecriteria voor de vooropleiding ethisch nog minder te verantwoorden dan voor de bachelor. Ook hier kan daarom naar de criteria voor toelating worden gekeken.

## CRITERIA

Indien talent, zoals Rikers (2009) het verwoordt, "niet bestaat", zou dit kunnen suggereren dat topprestaties door iedereen bereikt kunnen worden. Betekent dit dat iedereen toegelaten zou moeten worden tot conservatoria? Zijn er geen criteria die een voorspeller kunnen zijn voor succes in een muziekcarrière? Dat lijkt niet logisch: veel mensen maken muziek, maar niet iedereen bereikt het topniveau. Rikers (2009) geeft aan dat niet ieder gezond mens zonder meer de top kan bereiken in een domein, omdat er nadrukkelijk een erg hoog prijskaartje aan vast zit.

### **Het gaat erom bereid te zijn om het prijskaartje te betalen.**

Het is dit prijskaartje dat niet iedereen bereid is om te betalen. Greene (2012) geeft aan dat om een vakgebied te beheersen je van het vak moet houden en er een diepe verbondenheid mee moet voelen. De enige manier om uitmuntend te worden is door eindeloos gefascineerd te zijn door steeds maar weer hetzelfde te doen (Clear, 2018). Robinson (2017) geeft aan dat in je element zijn niet alleen te maken heeft met aptitude, maar met passie: het gaat erom dat je houdt van wat je doet. Robinson (2010) geeft dit weer in het volgende voorbeeld:

Na een van hun optredens vertelde ik Charlie hoe goed ik vond dat hij die avond had gespeeld. Toen zei ik dat ik dolgraag zo goed keyboard zou willen spelen. "Nee, dat zou je niet," antwoordde hij. Geschokt hield ik vol dat ik dat echt wel zou willen. "Nee," zei hij. "Je bedoelt dat je het idee van keyboard spelen leuk vindt. Als je ze graag zou bespelen, zou je het doen." Hij vertelde dat om zo goed te spelen zoals hij, hij iedere dag drie of vier uur moet oefenen naast het optreden. Hij deed dat al vanaf zijn zevende. Opeens leek het zo goed keyboard spelen als Charles niet meer zo aantrekkelijk. Ik vroeg hem hoe hij die discipline kon volhouden. Hij zei, "Omdat ik ervan hou." Hij kon zich niet voorstellen dat hij iets anders zou doen.

Ericsson en Pool (2017) geven aan dat misschien wel de belangrijkste factor in het begin van de ontwikkeling van een toppresterder geïnteresseerd en gemotiveerd blijven tijdens de training is. Maar dit is niet beperkt tot de beginfase. Een van de kenmerken van toppresterders is dat ze zelfs als ze tot de besten op hun gebied behoren, nog steeds proberen om hun oefentechniek en hun prestatie te verbeteren (Ericsson & Pool, 2017). Deze continue verbetering maakt het bereiken van de top, en het verleggen van die grenzen, mogelijk. En op die frontlijn vinden we de pioniers, de toppresterders die verdergaan dan ieder ander en die aan de wereld laten zien wat er allemaal mogelijk is (Ericsson & Pool, 2017). Potentieel is niet een kwestie van waar je start, maar hoe ver je reist (Grant, 2023). En om zo ver te komen, moet je

**Het hanteren van dezelfde procedure voor de vooropleiding doet niets anders dan de kansenongelijkheid naar een voeger stadium verplaatsen.**

**Een van de kenmerken van toppresterders is dat ze steeds proberen om hun prestatie te verbeteren.**

de weg ernaartoe willen afleggen. Het gaat hierbij niet alleen om de euforie van het bereiken van het doel, maar ook de passie en het plezier in het zetten van de stappen hiernaartoe om dit vol te kunnen houden. Daardoor wordt het bereiken van een doel ook getransformeerd naar een stap in plaats van een eindbestemming, waardoor letterlijk grenzen worden verlegd in de prestaties. Dan Reynolds, zanger van Imagine Dragons, geeft dit weer in de tekst van het nummer *Whatever It Takes*, waarvan Summe (2023) aangeeft dat het een ode is aan Reynolds' eigen ambitie:

Whatever it takes  
Cause I love the adrenaline in my veins  
I do whatever it takes  
Cause I love how it feels when I break the chains  
Whatever it takes  
Yeah take me to the top I'm ready for  
Whatever it takes  
Cause I love the adrenaline in my veins  
I do what it takes

De fundamentele doelstellingen van onderwijs bepalen het karakter van instellingen, curricula en assessments (Heimonen, 2003). Door het veranderen van systemen die mensen voortijdig afschrijven is het mogelijk om de kansen te verbeteren voor underdogs en laatbloeiers (Grant, 2023). Aangezien veel kan worden aangeleerd, lijkt het niet logisch om voornamelijk te focussen op het niveau dat een kandidaat laat zien bij een toelating. Om het hoogste niveau te bereiken, moet je bereid zijn daar naartoe te werken. Dat is een principe dat voor iedereen geldt. En een principe dat in het bijzonder voor musiceerders geldt. Het uitvoeren van muziek op een professioneel niveau is mogelijk een van de meest ingewikkelde menselijke prestaties (Jabusch, Alpers, Kopiez, Vauth, & Altenmüller, 2009) en een van de meest veeleisende disciplines in kunsteducatie (Portí, Parrad, Cladellas, & Chamarro, 2021). Bovenstaande suggereert een focus op attitude in plaats van op aptitude. Wanneer Elffers et al. (2018) het hebben over 'het toetsen van de geschiktheid van een student voor de opleiding', dan lijkt een criterium gericht op *bereidheid* meer de ontwikkelingsmogelijkheden te meten dan muzikaal vermogen. Dit zou een, zoals Cohen (1978) beschreef - 'relevant verschil' - kunnen zijn tussen kandidaten.

**Aangezien veel kan worden aangeleerd, lijkt het niet logisch om voornamelijk te focussen op het niveau dat een kandidaat laat zien bij een toelating.**

Het is niet voor het eerst dat de term *bereidheid* wordt opgeworpen als criterium in toelatingsexamens. Cohen (1978) pleit voor het utiliteitscriterium, waarbij iedereen in beginsel gelijke kansen op toelating heeft, maar dat de *bereidheid* om voor die toelating offers te brengen, die kansen vergroot. Dit offer is bij Cohen (1978) van financiële aard, waarbij wordt gevraagd hoeveel percentage van het latere inkomen de kandidaat bereid is om in te leveren. Hierbij wordt de *bereidheid* gemeten aan de hand van in te schatten financiële consequenties die niet gericht zijn op de inzet tijdens de studie. Om het succesvol doorlopen

van de studie te meten aan de hand van bereidheid, zou eerder gefocust kunnen worden op eigenschappen die deze bereidheid markeren. De mens zelf komt daarmee centraal te staan, de actor van de handeling. De specifieke eigenschappen - of deugden - waarmee bereidheid getoond kan worden zouden gericht kunnen zijn op de eerder aangehaalde deliberate practice theory, waarbij Ericsson en Pool (2017) 'concentratie', 'uit je comfortzone gaan' en 'volhardend zijn' benoemen, maar ook aankaarten dat er nog veel onderzoek nodig is naar de manier van denken van toppresterders. Shenk (2011) omschrijft deliberate practice als oefenen waarbij je geen nee accepteert en volhoudend bent en waarbij het individu de lat steeds hoger legt voor wat hij of zij als succes beschouwt. Mogelijk kan deze theorie een aanknopingspunt zijn voor de selectie van ontwikkelde eigenschappen die bevordelijk zijn voor het succesvol doorlopen van de studie.

**Het gaat er niet alleen om hoe je oefent, maar waarom je oefent.**

Maar ook al bezit je al deze - nog vast te stellen - eigenschappen of deugden, lijkt dat nog geen garantie voor het daadwerkelijk volbrengen van de studie en een succesvolle carrière. Deugden kunnen ontwikkeld worden door te oefenen (Van Hees, Nys, & Robeyns, 2014), wat impliceert dat iedereen ze kan ontwikkelen. Wat maakt dat de ene persoon ze wel (ver genoeg) ontwikkelt en de ander niet? Eerder viel het woord 'passie'. Dit kan vertaald worden naar passie voor muziek in het algemeen en het instrument in het bijzonder. Passie kan hierbij gezien worden als

de fundering voor de bereidheid. Dit haakt aan op het veranderen van de visie van het toelatingsexamen: het lijkt niet (alleen) de vraag te moeten zijn *hoe* je oefent, maar *waarom* je oefent; niet de vraag *hoe* je op dit moment speelt, maar *waarom* je het instrument bespeelt. Het *hoe* is te leren, maar of je daartoe bereid bent kan beantwoord worden met de waarom-vragen. Zoals Hanzehogeschool Groningen (z.d.-b) aangeeft: "Kies je voor muziek dan kies je voor een leven met je instrument of je stem". De waarom-vragen stellen kan de fundamentele van de keuze voor zo'n leven blootleggen. Passie plus bereidheid kan daarmee mogelijk een indicatie geven van toekomstig succes. Dat betekent dat je niet per definitie de kandidaat selecteert die op dat moment de beste is, maar degene die de beste wil *worden*.

**Het gaat er niet alleen om hoe je speelt, maar waarom je speelt.**

## CONCLUSIE

Het veranderen van visie en fundamentele onderliggende vragen vereist een herontwerp van het toelatingsexamen. Hierbij kan gefocust worden op hoe de kandidaat de bereidheid kan tonen. Gedacht kan worden aan verschillende meetmomenten, gericht op voortgang en reflectie.

Een specifieke uitwerking van de criteria en daaropvolgend de vorm van het meten hiervan vereist zorgvuldig denkwerk. En hoewel het daarmee niet de fundamentele ongelijkheid in muziekonderwijs weghaalt, kan het conservatorium wel als voorbeeld fungeren. En, wie weet, kandidaten selecteren die ons (nog meer) versteld laten staan van de muzikale mogelijkheden.

# REFERENTIELIJST

- ArtEZ (2023a). [Jazz & Pop, Aanmelden en toelating]. Geraadpleegd op 8 november 2023, van <https://www.artez.nl/opleidingen/bachelor/jazz-pop-arnhem/toelating>
- ArtEZ (2023b). [Spoedcursus muziektheorie]. Geraadpleegd op 15 november 2023, van <https://www.artez.nl/opleidingen/vooropleidingen/conservatorium-arnhem/cursussen>
- ArtEZ (2023c). [Toelatingseisen basgitaar]. Geraadpleegd op 25 november 2023, van <https://www.artez.nl/opleidingen/bachelor/jazz-pop-arnhem/hoofdvakken/basgitaar>
- Bates, V.C. (2018). Equity In Music Education: Back to Class: Music Education and Poverty. *Music Educators Journal*, 105(2), 72-74.
- Bent, I.D. (2023). *Evolution of Western staff notation*. Britannica. Geraadpleegd op 15 november 2023, van <https://www.britannica.com/art/musical-notation/Evolution-of-Western-staff-notation>
- Bergby, A.K. (2013). Relationships between entrance tests and exams in music performance and aural-skills at the Norwegian Academy of Music. Geraadpleegd op 8 november 2023, van [https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/274195/Bergby\\_RelationshipsBetweenEntranceTests.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/274195/Bergby_RelationshipsBetweenEntranceTests.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Buckingham, M., & Goodall, A. (2019). *Negen Leugens van de Werkvloer*. Amsterdam: Spectrum.
- Clear, J. (2018). *Atomic Habits*. New York: Random House Business Books.
- Codarts (2017). [Leporello]. Geraadpleegd op 8 november 2023, van [https://www.codarts.nl/fileadmin/user\\_upload/documenten/codarts\\_algemeen/codarts-algemeen-strategischplan-2017.pdf](https://www.codarts.nl/fileadmin/user_upload/documenten/codarts_algemeen/codarts-algemeen-strategischplan-2017.pdf)
- Codarts (2023a). [Toelating Bachelor Klassieke Muziek]. Geraadpleegd op 8 november 2023, van <https://www.codarts.nl/onderwijs/bacheloropleidingen/klassieke-muziek/toelating/>
- Codarts (2023b). [Toelating Bachelor Jazz]. Geraadpleegd op 8 november 2023, van <https://www.codarts.nl/onderwijs/bacheloropleidingen/jazz/toelating/>
- Codarts (2023c). [Toelatingseisen Gitaar Jazz Bachelor]. Geraadpleegd op 8 november 2023, van <https://www.codarts.nl/onderwijs/bacheloropleidingen/jazz/toelating/toelatingseisen-gitaar/>

- Codarts (2023d). [Toelatingseisen Codarts Lyceum]. Geraadpleegd op 15 november 2023, van <https://www.codarts.nl/onderwijs/vooropleidingen/havo/vwo/toelating/>
- Codarts (2023e). [Vooropleiding Muziek]. Geraadpleegd op 15 november 2023, van <https://www.codarts.nl/onderwijs/vooropleidingen/muziek/>
- Codarts (2023f). [Toelatingseisen Basgitaar Pop]. Geraadpleegd op 25 november 2023, van <https://www.codarts.nl/onderwijs/bacheloropleidingen/pop/toelating/toelatingseisen-basgitaar/>
- Conservatorium Maastricht (z.d.). [Bachelor Cello]. Geraadpleegd op 9 december 2023, van <https://www.conservatoriummaastricht.nl/study-here/classical/bachelor/bachelor-instrumental-studies/cello>
- Conservatorium van Amsterdam (z.d-a). [Studie Oude Muziek, Toelating en aanmelding]. Geraadpleegd op 8 november 2023, van <https://www.conservatoriumvanamsterdam.nl/studie/oude-muziek/toelating/>
- Conservatorium van Amsterdam (z.d.-b). [Vooropleiding bachelor]. Geraadpleegd op 15 november 2023, van <https://www.conservatoriumvanamsterdam.nl/studie/klassiek/studieprogrammas/vooropleidingen/>
- Cohen, M.J. (1978). Toelating tot het hoger onderwijs: pleidooi voor een nieuw criterium. *Beleid en Maatschappij*, 5(9), 236-260.
- Elffers, L., van Diepen, M., Veraa, F., & Vervoort, M. (2018). *Toegankelijkheid van het hbo: van complex vraagstuk naar handreiking voor de praktijk*. Hogeschool van Amsterdam, Lectoraat Beroepsonderwijs.
- Ericsson, A., & Pool, R. (2017). *Piek*. Amsterdam: Spectrum.
- Fontys (z.d.-a) [Website Rockacademie]. Geraadpleegd op 8 november 2023, van <https://www.fontys.nl/Studeren/Opleidingen/Rockacademie-Muziek-Voltijd.htm>
- Gescinska, A. (2014). Muziek en moraal in het denken van Vladimir Jankélévitch. *Ethiek en maatschappij*, 16(1), 71-87.
- Grant, A. (2023). *Hidden Potential*. New York: Viking Books USA.
- Greene, R. (2014). *Mastery*. Londen: The Economist.

- Hanzehogeschool Groningen (z.d.-a). [Vooropleiding Klassieke Muziek]. Geraadpleegd op 15 november 2023, van <https://www.hanze.nl/nl/opleidingen/voltijd/bachelor/muziek-klassieke-muziek/meer-informatie-over/vooropleiding-klassieke-muziek>
- Hanzehogeschool Groningen (z.d.-b). [Opleiding Bachelor Jazz]. Geraadpleegd op 9 december 2023, van <https://www.hanze.nl/nl/opleidingen/voltijd/bachelor/muziek-jazz>
- Heimonen, M. (2003). Music Education and Law: Regulations as an Instrument. *Philosophy of Music Education Review*, 11(2), 170-184.
- HKU (z.d.). [Website HKU Jazz & Pop]. Geraadpleegd op 8 november 2023, van <https://www.hku.nl/studeren-aan-hku/utrechts-conservatorium/jazz-pop>
- Hope, C. (2017). Electronic Scores for Music: The Possibilities of Animated Notation. *Computer Music Journal*, 41(3), 21-35.
- Inholland (2023a). [Website Conservatorium Haarlem]. Geraadpleegd op 8 november 2023, van <https://www.inholland.nl/conservatorium-haarlem/>
- Inholland (2023b). [Vooropleiding en proefstudieren]. Geraadpleegd op 15 november 2023, van [https://www.inholland.nl/opleidingen/muziek-voltijd/toelating/#Vooropleiding\\_en\\_Proefstudieren](https://www.inholland.nl/opleidingen/muziek-voltijd/toelating/#Vooropleiding_en_Proefstudieren)
- Inspectie van het Onderwijs (2017). Selectie: Meer Dan Cijfers Alleen. Decentrale Selectie Bij Bachelor- En Masteropleidingen in het Bekostigd Hoger Onderwijs. Monitor Selectie en Toegankelijkheid. Geraadpleegd op 25 november 2023, van [https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2017/07/07/selectie-meer-dan-cijfers-alleen/Selectie\\_en\\_toegankelijkheid+in\\_het+hoger\\_onderwijs.pdf](https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2017/07/07/selectie-meer-dan-cijfers-alleen/Selectie_en_toegankelijkheid+in_het+hoger_onderwijs.pdf)
- Jääskeläinen, T. (2021). Tuition fees, entrance examinations and misconceptions about equity in higher music education. *Nordic Research in Music Education*, 2(1), 4-19.
- Jabusch, H.C., Alpers, H., Kopiez, R., Vauth, H., & Altenmüller, E. (2009). The influence of practice on the development of motor skills in pianists: A longitudinal study in a selected motor task. *Human Movement Science*, 28, 74-84.
- Kivijärvi, S & Väkevä, L. (2020). Considering Equity in Applying Western Standard Music Notation from a Social Justice Standpoint: Against the Notation Argument. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 19(1), 153-173.

- Koninklijk Conservatorium Den Haag (z.d.). [Bachelor Klassieke Muziek Altviool]. Geraadpleegd op 8 november 2023, van <https://www.koncon.nl/opleidingen/bachelor/klassieke-muziek/bachelor-klassiekemuziek-altviool/toelatingseisen>
- Kruse, A.J. (2016). Cultural Bias in Testing: A Review of Literature and Implications for Music Education. *National Association for Music Education*, 35(1), 23-31.
- Lehmann, A.C. (2014). Using Admission Assessments to Predict Final Grades in a College Music Program. *Journal of Research in Music Education*, 62(3), 245-258.
- McPherson, G.E., & Thompson, W.F. (1998). Assessing Music Performance: Issues and Influences. *Research Studies in Music Education*, 10(1), 12-24.
- Merry, M.S. (2018). Equality and Educational Justice. In M.A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer Nature.
- Nieuwe Veste (z.d.). [Kamermuziek 2022-2023]. Geraadpleegd op 2 december 2023, van <https://www.nieuweveste.nl/index.php/projecten/kamermuziek-2022-2023>
- Okada, B.M., & Slevc, L.R. (2021). What is "musical ability" and how do we measure it? *Future Directions of Music Cognition*, 154-157.
- Portí, E., Parrado, E., Cladellas, R., & Chamarro, A. (2021). Health outcomes of occupational stress in passionate musicians. *Ansiedad y Estrés*, 27, 47-46.
- Reynolds, D., Sermon, W., McKee, B., Platzman, D., & Little, J. (2017). Imagine Dragons - Whatever It Takes. Songteksten.net. Geraadpleegd op 21 november 2023, van <https://songteksten.net/lyric/8282/100383/imagine-dragons/whatever-it-takes.html>
- Rikers, R. (2009). Talent bestaat niet. *Didactief. Onderwijsonderzoek in Actueel Perspectief*.
- Robinson, K. (2010). *The Element*. Londen: Penguin Books Ltd.
- Robinson, K. (2017). *Out of Our Minds*. Mankato: Capstone Publishing Ltd.
- Shenk, D. (2011). *The Genius in All of Us*. New York: Random House Inc.
- Schreurs, S., Steenman, S., Kool, A., Stegers-Jager, K., & Cleutjens, K. (2023). Handboek Selectie Hoger Onderwijs. Geraadpleegd op 25 november 2023, van [https://www.uu.nl/sites/default/files/UU\\_HANDBOEK\\_SELECT\\_DIGI\\_DEFFF.pdf](https://www.uu.nl/sites/default/files/UU_HANDBOEK_SELECT_DIGI_DEFFF.pdf)



- Scripp, L., Ulibarri, D., & Flax, R. (2013). Thinking Beyond the Myths and Misconceptions of Talent: Creating Music Education Policy that Advances Music's Essential Contribution to Twenty-First-Century Teaching and Learning. *Arts Education Policy Review*, 114(2), 54-102.
- Summe, C. (2023). *What does "Whatever It Takes" by Imagine Dragons mean?* The Pop Song Professor. Geraadpleegd op 25 november 2023, van <https://www.popsongprofessor.com/blog/2017/6/22/what-does-whatever-it-takes-by-imagine-dragons-mean>
- Syed, M. (2017). *The Greatest*. Londen: John Murray Publishers Ltd.
- Quader, S.B. (2021, June 11). *Equity, Diversity, Inclusion, and Accessibility in Music: Strategies for Justice* [Conference presentation]. IASPM Canada 2021 Virtual Conference.
- Van Hees, B., Nys, T., & Robeyns, I. (2014). *Basisboek Ethiek*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Vopat, M.C. (2011). Magnet schools, innate talent and social justice. *Theory and Research in Education*, 9(1), 59-72.
- Wolf, A., & Kopiez, R. (2014). Do grades reflect the development of excellence in music students? The prognostic validity of entrance exams at universities of music. *Musicae Scientiae*, 18(2), 232-248.
- Zembla (2021). Minder Nederlandse musici door verdwijnen muziekscholen. Geraadpleegd op 28 oktober 2023, van <https://www.bnnvara.nl/zembla/artikelen/minder-nederlandse-musici-door-verdwijnen-muziekscholen#>

**Sanne Verbogt (2024)**  
Doctor in de Onderwijswetenschappen  
Master of Music