

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

Vak: **KV Algemene Muziekleer** **3/3 lt/w**
Specifiek gedeelte

Studierichting: **Muziek**

Studiegebied: **Podiumkunsten**

Onderwijsvorm: **KSO**

Graad: **derde graad**

Leerjaar: **eerste en tweede leerjaar**

Leerplannummer: **2007/089**
(vervangt: 97070)

Nummer inspectie: **2007 / 20 // 1 / K / SG / 1 / III / / D/**

onderwijs van de
Vlaamse Gemeenschap



INHOUD

Visie	2
Beginsituatie	3
Algemene doelstellingen	4
Leerplandoelstellingen / leerinhouden.....	5
Pedagogisch-didactische wenken	16
Minimale materiële vereisten.....	24
Evaluatie.....	25
Bibliografie	28

VISIE

Het opleiden van muzikaal begaafde leerlingen tot een pre-professioneel niveau (minimaal het aanvangsniveau van het hoger onderwijs) is een complexe opdracht omwille van de breedte en de veelvormigheid van de musicus: artistieke/esthetische vorming, technische vorming (speelvaardigheid), stilistisch-cognitieve/theoretische vorming (competentie tot muzikale interpretatie en inzicht), algemene muzikale taligheid. Deze laatste component, de algemene muzikale taligheid, vormt het fundament waarop al het andere gebouwd wordt. Het kernvak binnen de algemene muzikale taligheid is ongetwijfeld de *Algemene muziekleer*, de discipline waarbinnen de leerling als het ware muzikaal leert lezen, schrijven en begrijpen. Dit vak is dan ook primordiaal.

In dit leerplan wordt de *Algemene muziekleer* benaderd vanuit drie richtingen, elk met hun eigen inhoud en vereisten. Slechts wanneer de drie componenten samengebracht worden, komt een waarachtig leerproces op gang:

- receptief: gehoorvorming;
- productief: lectuur en (re)productie;
- cognitief: muziektheorie.

Het zinvol implementeren van het leerplan is slechts mogelijk indien er voortdurend teruggekoppeld wordt tussen deze drie componenten onderling. Rijke gehoorvorming en betekenisvolle (re)productie is slechts mogelijk indien de leerlingen dat wat zij horen of produceren binnen een betekeniscontext kunnen plaatsen (band gehoorvorming/productie – theorie). Anderzijds kunnen gehoorvorming en (re)productiemogelijkheid zich onmogelijk los van elkaar ontwikkelen (band gehoorvorming – productie).

De *Algemene muziekleer* is binnen de muziekafdeling een hoofdvak met een duidelijke interne dynamiek, maar staat tevens in een dynamische verhouding tot andere vakken behorende tot de algemene muzikale taligheidsvorming zoals *Muziektheorie* of *Muziekestetica*. De leerkracht dient deze verbondenheid steeds scherp voor ogen te houden en integrerend te werken:

- geen theorie omwille van de theorie, maar de theorie als verklarend en ondersteunend element voor en bij gehoorvorming en (re)productie;
- geen behavioristische en blinde training van het gehoor en (re)productievaardigheden maar begrijpende en inzichtelijke verwerving;
- geen *Algemene muziekleer* als een eiland omringd door een diepe oceaan, maar verbondenheid met en terugkoppeling naar de andere disciplines uit de algemene muzikale taligheidsvorming.

Met andere woorden: vakoverschrijding is in deze visie in het vak zelf ingebakken.

BEGINSITUATIE

Dit leerplan sluit aan bij en bouwt verder op het leerplan *KV Algemene muziekleer* van de tweede graad KSO (optie muziek). Om doelmatig en longitudinaal te kunnen werken dient de leerkracht vertrouwd te zijn met de doelstellingen en inhouden van dit voorafgaand leerplan.

De meeste leerlingen hebben gedurende het eerste en tweede leerjaar van de tweede graad per week 5 uur *KV Algemene muziekleer* (specifiek gedeelte) gekregen, naast een aantal andere muziektheoretische, -praktische of ondersteunende vakken (*KV Instrument*, *KV Koorzang*, *KV Muziekestetica*, *KV Muziektheorie*, *KV Samenspel* en *KV Zang*). Andere leerlingen volgden cursussen in het deeltijds kunstonderwijs of aan een jeugdmuziekschool.

Voor nieuwe leerlingen (leerlingen die niet via de tweede graad KSO, optie muziek, doorstromen) worden oriënteringsproeven voorzien, waarin gespeeld wordt naar de mogelijkheden van de kandidaat-leerling om met goed gevolg de studie aan te vatten. Er wordt getest op muziektechnische vaardigheden, elementaire muziektheoretische kennis, gehoor, stem ...

Zelfs al mag (gezien het bovenstaande) verwacht worden dat alle leerlingen beschikken over een voldoende stevige basis wat muzikale competentie betreft. Toch zullen er vermoedelijk ook verschillen in vaardigheid en artistieke rijpheid tussen de leerlingen geconstateerd worden (vooral ten gevolge van het zeer individuele tijds kader waarbinnen de artistieke of muzikale rijping zich ontwikkelt). Het wordt dan ook aanbevolen om in het eerste leerjaar individueel na te gaan in hoeverre de leerplandoelstellingen van de tweede graad werden gerealiseerd. Eventueel kan aan de hand van een niveautoets vastgesteld worden of er lacunes zijn.

Vakgroepoverleg met de collega's van de tweede graad is het aangewezen middel om de continuïteit te waarborgen en leidt tot een grotere professionaliteit van de leerkracht. Overleg met de leerkrachten van de andere muziekvakken bewerkstelligt over de vakken heen samenhang en kan een gunstig effect hebben op het leren en het welzijn van de leerlingen. Zoals in de visie op het vak geschetst werd, is het *KV Algemene muziekleer* een hoofdvak met bijzondere impact op alle andere muziekvakken. Het is voor de leerkracht *KV Algemene muziekleer* dan ook ongemeen belangrijk nauw contact te onderhouden met haar/zijn collega's die andere muziekvakken onderwijzen.

ALGEMENE DOELSTELLINGEN

De algemene doelstelling van de *Algemene muziekleer* is het verder verfijnen en uitbreiden van de muzikale basiskennis, vaardigheden en attitudes. De leerlingen dienen hierbij op een voldoende hoog niveau gebracht te worden zodat hun artistieke ontplooiingsmogelijkheden kunnen maximaliseren en ze op comfortabele wijze het hoger muziekonderwijs kunnen aanvangen.

Meer gespecificeerd:

- cognitieve doelstellingen: het verwerven van parate muziektheoretische en technische bagage én het verwerven van leerstrategieën om zelfstandig en efficiënt dieper te kunnen doordringen in theoretische en praktische aspecten van muziek;
- psychomotorische doelstellingen: het verwerven van de noodzakelijke vaardigheden om muzikaal verwerken op niveau mogelijk te maken;
- affectieve doelstellingen: het blijvend uitbouwen van gepaste artistieke attitudes en het aanscherpen van het empathische vermogen om zich op rijke manier in composities te kunnen inleven en ze te interpreteren.

Deze verschillende dimensies van doelstellingen zijn in de praktijk niet van elkaar te onderscheiden en worden dan ook niet vertaald in afzonderlijke leerplandoelstellingen.

De visie op het leren en het onderwijzen is de laatste jaren grondig gewijzigd. Naast het overbrengen van kennis wordt er meer en meer de nadruk gelegd op het aanleren van vaardigheden, de vorming van attitudes en op het zelfstandig kunnen omgaan met kennis/vaardigheden (leren leren). Dit is ook van toepassing op vakken die een groot aandeel vaardigheidscomponenten bevatten (zoals de *Algemene muziekleer*). De doelstellingen van ons onderwijs evolueren naar het leren probleemoplossend denken en uitwerken, het zelfstandig of in groep leren werken en het kunnen omgaan met de enorme hoeveelheden aan informatie en kennis die ons onder meer door de diverse media worden aangeboden.

In deze leerlinggerichte visie verschuift het accent van onderwijzen naar zelfstandig leren met als consequenties:

- de gewijzigde rol van de leraar: van overdrager van kennis naar begeleider van het leerproces;
- de keuze van een aangepaste didactiek met ruimte voor inductieve en interactieve werkvormen;
- een taakgerichte aanpak: de leerlingen ontwikkelen hun vaardigheid ten dele individueel of in groep aan de hand van concrete realistische taken.

LEERPLANDOELSTELLINGEN / LEERINHOUDEN

OPTIE KLASSIEK – 1E LEERJAAR

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen	LEERINHOUDEN
	GEHOORVORMING	
1	kunnen op het gehoor de behandelde tonaliteiten begrijpend herkennen en duiden.	1 Auditieve studie van tonaliteit <ul style="list-style-type: none"> • Herhaling/opfrissing van de al verworven vaardigheden • Grote en kleine-tertstonaliteit en afgeleiden • Oude modi
2	kunnen op het gehoor de behandelde samenklanken begrijpend herkennen en duiden.	2 Auditieve interval- en akkoordstudie <ul style="list-style-type: none"> • Herhaling/opfrissing van de al verworven vaardigheden • Samengestelde tweeklanken • Drieklanken en hun omkeringen • Cadensen
3	kunnen op het gehoor de behandelde metrische en ritmische structuren begrijpend herkennen en duiden.	3 Auditieve studie van maat, metrum en ritme
	LECTUUR EN VERWERKING	
4	kunnen vlot een notenleerles van gepaste moeilijkheidsgraad zelfstand lezen en uitvoeren en worden hierbij geholpen door hun inzicht in de muzikale structuur.	4 Solfègelessen met 5 sleutels gemengd
5	zijn in staat vlot te intoneren op het gepaste moeilijkheidsniveau.	5 Oefeningen in één- en meerstemmige intonatie
6	kunnen vlot met sleutels omgaan.	6 Oefeningen in sleutels

	7	zijn in staat zelfstandig ritmische structuren van gepaste moeilijkheidsgraad in realiseren.	7	Oefeningen in ritme
	THEORIE			
	8	hebben inzicht in de constructie van de behandelde tonaliteiten en ontwikkelen de nodige parate kennis om zelfstandig en op argumenterende wijze grote- en kleine-tertstonaliteit in een opgegeven compositie of fragment te duiden.	8	Tonaliteit <ul style="list-style-type: none"> • Herhaling/opfrissing van de al verworven kennis en inzichten • Grote- en kleine-tertstonaliteit en afgeleiden • Kennismaking met de oude modi
	9	hebben inzicht in de constructie van de behandelde samenklanken en hun samenhang en kunnen een eenvoudige becijfering interpreteren.	9	Interval- en akkoordenleer <ul style="list-style-type: none"> • Herhaling/opfrissing van de al verworven kennis en inzichten • Samengestelde tweeklanken • Uitdieping van drieklanken en hun omkeringen, inbegrepen becijfering • Cadensen
	10	verdiepen hun kennis van en inzicht in de metrische organisatie van de muziek en kunnen de in een gegeven fragment voorkomende ritmische structuren verklaren.	10	Aspecten van maat, metrum en ritme
	11	kunnen zelfstandig een relatief eenvoudige orkestpartituur begrijpend lezen en kunnen zich mentaal een beeld vormen van de tessituurverhoudingen onder de hierin voorkomende (al dan niet transponerend genoteerde) instrumenten.	11	Partituurlezing <ul style="list-style-type: none"> • Studie van de meest gangbare transponerende instrumenten en oefeningen hierop • Lezing van orkestpartituren tot en met de Weense klassiekers (in functie van de al verworven muziektheoretische kennis)
	12		12	(U) Notatiesystemen
	13		13	(U) Oktaafreeksen

14	14 (U) Nomenclatuur <ul style="list-style-type: none">• <i>Aanvulling van de gekende Italiaanse en Franse nomenclatuur (met verwijzing naar Nederlandstalige equivalenten)</i>
15	15 Vrije keuze van de leerkracht

OPTIE KLASSIEK – 2E LEERJAAR

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen	LEERINHOUDEN
GEHOORVORMING		
1	kunnen op het gehoor de behandelde tonaliteiten begrijpend herkennen en duiden.	1 Auditieve studie van tonaliteit <ul style="list-style-type: none"> • Herhaling/opfrissing van de al verworven vaardigheden • Grote en kleine-tertstonaliteit en afgeleiden • Posttonaliteiten: atonaliteit, dodekafonie, serialisme, ...
2	kunnen op het gehoor de behandelde samenklanken begrijpend herkennen en duiden.	2 Auditieve interval- en akkoordstudie <ul style="list-style-type: none"> • Herhaling/opfrissing van de al verworven vaardigheden • Vierklanken en hun omkeringen • Vijfklanken
3	kunnen op het gehoor de behandelde metrische en ritmische structuren begrijpend herkennen en duiden.	3 Auditieve studie van maat, metrum en ritme
LECTUUR EN VERWERKING		
4	kunnen vlot een notenleerles van gepaste moeilijkheidsgraad zelfstandig lezen en uitvoeren en worden hierbij geholpen door hun inzicht in de muzikale structuur.	4 Solfègelessen met 5 sleutels gemengd
5	zijn in staat vlot te intoneren op het gepaste moeilijkheidsniveau.	5 Oefeningen in één- en meerstemmige intonatie
6	kunnen vlot met sleutels omgaan.	6 Oefeningen in sleutels
7	zijn in staat zelfstandig ritmische structuren van gepaste moeilijkheidsgraad in realiseren.	7 Oefeningen in ritme

	8		8 <i>(U) Solfègelessen met 7 sleutels gemengd</i>
		THEORIE	
	9	hebben inzicht in de constructie van de behandelde tonaliteiten en ontwikkelen de nodige parate kennis om zelfstandig en op argumenterende wijze grote- en kleine-tertstonaliteit in een opgegeven compositie of fragment te duiden.	9 Tonaliteit <ul style="list-style-type: none"> • Herhaling/opfrissing van de al verworven kennis en inzichten • Verdere uitdieping grote- en kleine-tertstonaliteit en afgeleiden • Studie van posttonaliteiten: atonaliteit, dodekafonie, serialisme, ...
	10	hebben inzicht in de constructie van de behandelde samenklanken en hun samenhang en kunnen een eenvoudige drie- en vierklankbecijfering interpreteren.	10 Interval- en akkoordenleer <ul style="list-style-type: none"> • Herhaling/opfrissing van de al verworven kennis en inzichten • Vierklanken en hun omkeringen, inbegrepen becijfering • Vijfklanken
	11	verdiepen hun kennis van en inzicht in de metrische organisatie van de muziek en kunnen de in een gegeven fragment voorkomende ritmische structuren verklaren.	11 Aspecten van maat, metrum en ritme
	12	hebben elementair inzicht in de natuurkundige constructie van (muzikaal) geluid en de overkoepelende systemen (stemming).	12 Inleidende begrippen betreffende akoestiek (parameters, boven-, verschil, som- en flageolettonen) en stemmingen
	13	kunnen zelfstandig een relatief eenvoudige orkestpartituur begrijpend lezen en kunnen zich mentaal een beeld vormen van de tessituurverhoudingen onder de hierin voorkomende (al dan niet transponerend genoteerde) instrumenten.	13 Partituurlezing <ul style="list-style-type: none"> • Studie van de meest gangbare transponerende instrumenten en oefeningen hierop • Lezing van orkestpartituren vanaf de XIXe eeuw (in functie van de al verworven muziektheoretische kennis)
	14		14 <i>(U) Notatiesystemen</i>
	15		15 <i>(U) Oktaafreeksen</i>

16	16 <i>(U) Nomenclatuur</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>Aanvulling van de gekende Italiaanse en Franse nomenclatuur (met verwijzing naar Nederlandstalige equivalenten)</i>
17	17 Vrije keuze van de leerkracht

OPTIE JAZZ – 1E LEERJAAR

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen	LEERINHOUDEN
GEHOORVORMING		
1	kunnen op het gehoor de behandelde tonaliteiten begrijpend herkennen en duiden.	1 Auditieve studie van tonaliteit <ul style="list-style-type: none"> • Herhaling/opfrissing van de al verworven vaardigheden • Grote en kleine-tertstonaliteit en afgeleiden • Jazz-tonaliteiten
2	kunnen op het gehoor de behandelde samenklanken en progressies begrijpend herkennen en duiden.	2 Auditieve interval- en akkoordstudie <ul style="list-style-type: none"> • Herhaling/opfrissing van de al verworven vaardigheden • Samengestelde tweeklanken • Drieklanken en hun omkeringen • Jazz-progressies
3	kunnen op het gehoor de behandelde metrische en ritmische structuren begrijpend herkennen en duiden.	3 Auditieve studie van maat, metrum en ritme <ul style="list-style-type: none"> • Eenvoudige (klassieke) structuren • Syncopation en back beat
LECTUUR EN VERWERKING		
4	kunnen vlot een notenleerles van gepaste moeilijkheidsgraad zelfstandig lezen en uitvoeren en worden hierbij geholpen door hun inzicht in de muzikale structuur.	4 Solfègelessen met 5 sleutels gemengd
5	zijn in staat vlot te intoneren op het gepaste moeilijkheidsniveau.	5 Oefeningen in één- en meerstemmige intonatie
6	zijn in staat zelfstandig ritmische structuren van gepaste moeilijkheidsgraad in realiseren.	6 Oefeningen in ritme: klassieke en jazz-structuren

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen	LEERINHOUDEN
	THEORIE	
7	hebben inzicht in de constructie van de behandelde tonaliteiten en ontwikkelen de nodige parate kennis om zelfstandig en op argumenterende wijze de tonaliteit in een opgegeven compositie of fragment te duiden.	7 Tonaliteit <ul style="list-style-type: none"> • Herhaling/opfrissing van de al verworven kennis en inzichten • Grote- en kleine-tertstonaliteit en afgeleiden • Jazz-tonaliteiten
8	hebben inzicht in de constructie van de behandelde samenklanken en hun samenhang en kunnen een eenvoudige becijfering interpreteren.	8 Interval- en akkoordenleer <ul style="list-style-type: none"> • Herhaling/opfrissing van de al verworven kennis en inzichten • Samengestelde tweeklanken • Uitdieping van drieklanken en hun omkeringen, inbegrepen becijfering • Eenvoudige jazz-progressies
9	verdiepen hun kennis van en inzicht in de metrische organisatie van de muziek en kunnen de in een gegeven fragment voorkomende ritmische structuren verklaren.	9 Aspecten van maat, metrum en ritme
10	verwerven inzicht in de vormende principes van de jazz-muziek en kunnen een gegeven fragment op gepaste wijze analyseren	10 Vormleer <ul style="list-style-type: none"> • Thirty-two-bar-vorm • Vormgevende bouwstenen (lick, riff ...)
11		11 (U) Nomenclatuur <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jazz-terminologie (met waar mogelijk verwijzing naar Nederlandstalige equivalenten)</i>
12		12 Vrije keuze van de leerkracht

OPTIE JAZZ – 2E LEERJAAR

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen	LEERINHOUDEN
GEHOORVORMING		
13	kunnen op het gehoor de behandelde tonaliteiten begrijpend herkennen en duiden.	13 Auditieve studie van tonaliteit <ul style="list-style-type: none"> • Herhaling/opfrissing van de al verworven vaardigheden • Grote en kleine-tertstonaliteit en afgeleiden • Jazz-tonaliteiten, blue note en blues scale
14	kunnen op het gehoor de behandelde samenklanken begrijpend herkennen en duiden.	14 Auditieve interval- en akkoordstudie <ul style="list-style-type: none"> • Herhaling/opfrissing van de al verworven vaardigheden • Vierklanken en hun omkeringen • Jazz-progressies
15	kunnen op het gehoor de behandelde metrische en ritmische structuren begrijpend herkennen en duiden.	15 Auditieve studie van maat, metrum en ritme <ul style="list-style-type: none"> • Eenvoudige (klassieke) structuren • Jazz-polyritmiek en swing rhythm
LECTUUR EN VERWERKING		
16	kunnen vlot een notenleerles van gepaste moeilijkheidsgraad zelfstand lezen en uitvoeren en worden hierbij geholpen door hun inzicht in de muzikale structuur.	16 Solfègelessen met 5 sleutels gemengd
17	zijn in staat vlot te intoneren op het gepaste moeilijkheidsniveau.	17 Oefeningen in één- en meerstemmige intonatie
18	zijn in staat zelfstandig ritmische structuren van gepaste moeilijkheidsgraad in realiseren.	18 Oefeningen in ritme: klassieke en jazz-structuren
19	ontwikkelen hun improvisatievaardigheid.	19 Oefeningen in improvisatie

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen	LEERINHOUDEN
	THEORIE	
20	hebben inzicht in de constructie van de behandelde tonaliteiten en ontwikkelen de nodige parate kennis om zelfstandig en op argumenterende wijze de tonaliteit in een opgegeven compositie of fragment te duiden.	20 Tonaliteit <ul style="list-style-type: none"> • Herhaling/opfrissing van de al verworven kennis en inzichten • Verdere uitdieping grote- en kleine-tertstonaliteit en afgeleiden • Jazz-tonaliteiten
21	hebben inzicht in de constructie van de behandelde samenklanken en hun samenhang en kunnen een eenvoudige drie- en vierklankbecijfering interpreteren.	21 Interval- en akkoordenleer <ul style="list-style-type: none"> • Herhaling/opfrissing van de al verworven kennis en inzichten • Vierklanken en hun omkeringen, inbegrepen becijfering • Jazz-progressies
22	verdiepen hun kennis van en inzicht in de metrische organisatie van de muziek en kunnen de in een gegeven fragment voorkomende ritmische structuren verklaren.	22 Aspecten van maat, metrum en ritme
23	hebben elementair inzicht in de natuurkundige constructie van (muzikaal) geluid en de overkoepelende systemen (stemming).	23 Inleidende begrippen betreffende akoestiek (parameters, boven-, verschil, som- en flageolettonen) en stemmingen
24	verwerven inzicht in de vormende principes van de jazz-muziek en kunnen een gegeven fragment op gepaste wijze analyseren.	24 Vormleer <ul style="list-style-type: none"> • Herhaling/opfrissing van de al verworven kennis en inzichten • Harmonische en melodische analyse van <i>standards</i> (verschillende stijlen) • Improvisatiemodellen
25		25 (U) Nomenclatuur <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jazz-terminologie (met waar mogelijk verwijzing naar</i>

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN De leerlingen	LEERINHOUDEN
		<i>Nederlandstalige equivalenten)</i>
26		26 Vrije keuze van de leerkracht

PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

1 ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

DOCUMENTEN VAN DE LERAAR

Leerplan versus hand- en werkboek

De leerkrachten zijn vrij in de keuze van eventuele hand- en werkboeken en ander didactisch materiaal. Het spreekt vanzelf dat ze deze boeken vooraf moeten onderwerpen aan een grondige analyse, waarbij de vraag wordt gesteld in hoeverre het hand- en werkboek de doelstellingen van het leerplan realiseren. Niet het handboek, maar wel het leerplan heeft prioriteit. Een handboek is slechts een hulpmiddel om de doelstellingen te helpen realiseren.

Agenda

De agenda bevat relevante informatie die voor de taakuitvoering van de leraar noodzakelijk is.

Dit houdt onder meer in:

- datum, lestijd, klas(sen);
- leerinhouden;
- opgaven (taken en toetsen) voor de leerlingen.

Lesvoorbereidingen

Het is zeer belangrijk dat de leerkracht voor elke les weet welke leerplandoelstellingen hij wil realiseren en welke didactische werkvormen hij daarvoor zal gebruiken. Zij improviseert niet, maar stemt haar didactisch handelen doelgericht af op de realisatie van het leerplan. Als hij zijn leerlingen bovendien vooraf duidelijk maakt welke lesdoelstellingen hij wil nastreven verhoogt hij de transparantie van zijn onderwijs en wekt hij hun interesse. Duidelijk geformuleerde lesdoelstellingen hebben doorgaans een positieve invloed op het leerresultaat van leerlingen.

Bij het maken van lesvoorbereidingen bezint de leraar zich over volgende punten.

- Wat zijn mijn lesdoelstellingen? (met verwijzing naar het leerplan)
- Met welke leerinhouden wil ik mijn lesdoelstellingen realiseren?
- Welke didactische hulpmiddelen zal ik daarvoor inschakelen?
- Welke didactische werkvormen zal ik daarvoor hanteren? (welke didactische werkvormen zijn, gezien het doel en de leerinhouden, het meest geschikt?)
- Welke groeperingsvormen zijn het meest geschikt?

Jaar(vorderings)plan: een nuttig instrument voor een efficiënt tijdsgebruik

Een jaar(vorderings)plan is geen louter administratief document dat enkel dient om voor te leggen aan directie, inspectie of begeleiding. Het is een uitgewerkt ontwerp waarin de leerplandoelstellingen en leerinhouden die in dit graadlerplan beschreven worden, evenwichtig verdeeld worden over de twee leerjaren. Om te waken over de continuïteit van het leerplan en de horizontale en verticale samenhang te verzekeren alsook om de leerstof en leerdoelen van elk leerjaar af te bakenen, worden jaarplannen het best opgesteld in samenspraak en in overleg met de collega's van de vakgroep.

Een goed en werkzaam jaarplan dient gezien te worden als een duidelijke synopsis van de leerstof die binnen een schooljaar zal worden gerealiseerd. Het is een middel om het time management op jaarbasis op een oordeelkundig gestructureerde manier te kunnen organiseren. Bij het begin van het schooljaar fungeert dit document als ruggengraat voor de verdere ontwikkeling van een jaarvorderingsplan. Het afgewerkte jaar(vorderings)plan biedt tevens een overzicht van de behandelde leerstof.

Het is raadzaam dat dit werkinstrument jaarlijks geëvalueerd en bijgestuurd wordt en dat men bijgevolg gebruik maakt van ervaringen van het verleden. Een jaarplan zou immers een dynamisch document moeten zijn. Vanzelfsprekend worden niet alleen de vier vaardigheden en de functionele kennis in het jaar(vorderings)plan opgenomen wanneer die aan bod komen maar ook taken en projectopdrachten, tenzij die vermeld worden op de lesvoorbereidingen. Het –weliswaar summier– vermelden van de gehanteerde didactische werkvormen en het gebruik van de didactische hulpmiddelen verhoogt de

transparantie van het jaar(vorderings)plan en verschaft de leraar een overzicht van zijn onderwijs om, indien nodig, tijdig bij te sturen.

Dit leerplan wil geen expliciet model van jaar(vorderings)plan voorschrijven of opleggen. Het behoort immers tot de pedagogische vrijheid van de vakgroepen van een school of een scholengroep om een model te ontwerpen dat het beste aansluit bij hun visie op het leerplan.

Evaluatieschrift

Het evaluatieschrift is een essentieel document waarin de leraar –cijfermatig en verbaal– alle evaluatiegegevens inventariseert. Zij beperkt zich daarbij niet tot gegevens i.v.m. de functionele kennis, maar zij maakt ook aantekeningen i.v.m. het beheersingsniveau van de vaardigheden (zowel receptieve als productieve) en de evaluatie van attitudes (zie hoofdstuk 'Evaluatie'). Aangezien het ook de rapportcijfers, de commentaar op het rapport en de eventuele remediëring bevat, is het evaluatieschrift een onmisbaar document op ouderavonden, klassenraden en bij eindbeslissingen. Wat de vaardigheden betreft is het aangewezen om per rapportperiode alle vaardigheden in te oefenen en te toetsen.

DOCUMENTEN VAN DE LEERLING

Agenda

Naast een bron van informatie voor de leerling, waarin hij zijn leerstof, opdrachten en resultaten noteert, is de leerlingenagenda een belangrijk communicatiekanaal met de ouders. Via de agenda kan de leraar de ouders permanent informeren over de vorderingen van hun kinderen. Hij laat de leerlingen de behaalde cijfers in hun agenda inschrijven, parafeert deze en noteert zelf duidelijke veranderingen in het leergedrag, remediëringsoopdrachten en inhaallessen. Door de agenda als een adequaat communicatiemiddel te gebruiken, komen de ouders niet voor verrassingen te staan en worden betwistingen vermeden. De leraar ziet er regelmatig op toe dat de leerlingen hun agenda net en volledig invullen en zorgt er zelf voor dat de lesonderwerpen voldoende worden afgebakend.

Notities

In de notities van de leerlingen wordt de leerstof op overzichtelijke wijze geordend. De leraar verstrekt in het begin van het schooljaar duidelijke instructies i.v.m. een **goede indeling**. De wijze waarop de leerstof in de notities wordt ingedeeld kan het voorwerp zijn van overleg in de vakgroep. Eenvormigheid over de jaren en graden heen bevordert immers de transparantie voor de leerlingen. De leraar ziet toe op de kwaliteit van de notities door occasionele controle op netheid, volledigheid en correcte taal. Zij onderstreept eventuele fouten en hiaten en parafeert het nagelezen deel. De leerling verbetert de fouten en biedt zijn notities nadien spontaan ter controle aan de leraar aan. Ook de wijze van controle door de leraar en verbetering door de leerling kan door de vakgroep worden bepaald. Het is aangewezen deze en andere afspraken te bundelen in een blad met studieafspraken (zie verder).

Toetsen, taken en projectopdrachten worden bij de notities gevoegd met het oog op het voorbereiden van de eindproeven. Projectopdrachten (zie hoofdstuk 'Evaluatie') kunnen worden opgeborgen in een kast in het vaklokaal, zodat ze steeds kunnen worden geraadpleegd.

Teneinde met de leerlingen duidelijke afspraken te maken is het aanbevolen om een blad met **studieafspraken** aan de notities toe te voegen, dat door de leerling en de ouders wordt ondertekend. Deze kunnen praktische informatie bevatten omtrent evaluatie, notities, handboeken, opdrachten, huislectuur, enz. en worden - met het oog op de uniformiteit binnen het vak - het best door de vakgroep geformuleerd. Leerlingen hebben nood aan duidelijke richtlijnen en structuren. Dit blad met studieafspraken dient in het begin van het schooljaar te worden uitgedeeld en besproken met de leerlingen. Het is raadzaam dat dit document jaarlijks wordt geëvalueerd en bijgestuurd en dat men bijgevolg gebruik maakt van ervaringen van het verleden: een blad met studieafspraken zou immers - zoals een jaar(vorderings)plan- een dynamisch document moeten zijn.

VAKGROEPWERKING

Om de longitudinaliteit te verzekeren is het essentieel dat binnen de school een goede vakgroepwerking wordt georganiseerd. Door horizontale en verticale coördinatie ontstaat een consistente opbouw van de leerstofpakketten doorheen de verschillende leerjaren en graden.

Door overleg te plegen sluiten de leerstofpakketten beter op elkaar aan en worden leerstofhiaten of -overlappenden vermeden.

Opdat de vakgroepwerking efficiënt zou verlopen is het aangewezen om een vakcoördinator te kiezen, voor iedere vergadering een agenda op te stellen en de gemaakte afspraken in een formeel verslag vast te leggen. Bij het begin van de volgende vergadering wordt dan best nagegaan en kort opgetekend hoe de gemaakte afspraken zijn verlopen. De verslaggever zorgt ervoor dat alle leden zo snel mogelijk een kopie van het verslag ontvangen en dat er rekening wordt gehouden met eventuele op- of aanmerkingen vooraleer de definitieve versie van het verslag aan alle leden en aan de directie wordt overhandigd. Om de communicatie met de directie te bevorderen, kan de vakcoördinator belangrijke beslissingen mondeling toelichten. Nieuwe collega's hebben ook baat bij dergelijke verslagen. Het is een uitstekende manier om snel en efficiënt wegwijs te geraken in een nieuwe school.

Enkele voorbeelden van items die tijdens een vakgroepvergadering kunnen worden besproken:

- de leerlijn over de jaren en graden heen (longitudinaliteit);
- vakoverschrijdende eindtermen;
- keuze en gebruik van leermiddelen (hand- en werkboeken, didactische uitrusting);
- inrichting vaklokaal;
- nascholingsbeleid;
- organisatie extra-pedagogische activiteiten (intra- en extra-muros);
- organisatie van toetsen;
- organisatie van de mondelinge proef;
- indeling notities van de leerlingen;
- integratie van ICT;
- studieafspraken met de leerlingen;
- didactische vernieuwingen (n.a.v. vakliteratuur of nascholing).

Dit leerplan wil de pedagogische vrijheid van de scholen respecteren en laat een aantal belangrijke opties (vooral i.v.m. evaluatie) over aan de vakgroepen. Het is de bedoeling dat de vakgroepen deze vrijheid aangrijpen om hun stempel te drukken op de concrete pedagogisch-didactische invulling van hun vak door –na gezamenlijk overleg– doordachte keuzes te maken m.b.t.

- het aantal en de aard van eventuele projectopdrachten;
- de puntenverdeling tussen de verschillende examenonderdelen;
- evaluatiecriteria voor productieve vaardigheden;
- de opmaak van het jaar(vorderings)plan.

Het spreekt vanzelf dat deze vrijheid niet mag leiden tot een minimalistische aanpak. De gemaakte keuzes moeten pedagogisch gefundeerd zijn en gemotiveerd worden in een formeel verslag en eventueel opgenomen worden in het schoolwerkplan en/of het schoolreglement. De eerste vier aspecten kunnen ook worden opgenomen in het blad met studieafspraken om een zo transparant mogelijk evaluatiebeleid te voeren.

ZELFSTANDIG WERKEN EN HET OVUR-SCHEMA

Een van de prominente principes van de moderne visie op leren en onderwijs is de verzelfstandiging van de leerling. Ook voor de *Algemene muziekleer* kan het opgeven van een projectopdracht een rijke aanvulling bij het leerproces vormen. Wanneer leerlingen projectopdrachten uitvoeren, werken ze grotendeels zelfstandig. Bij zelfstandig werken bepaalt de leraar echter nog in grote mate de opdrachten en de wijze waarop ze worden uitgevoerd. De leerlingen voeren, gestuurd door de leraar of door de instructie, zelfstandig de taken uit.

De leraar organiseert nog alle leeractiviteiten, zo efficiënt en effectief mogelijk. Hij geeft aan welke stappen de leerlingen in het leerproces dienen te zetten: van **O**riënteren over **V**oorbereiden naar **U**itvoeren en **R**eflecteren (OVUR). Hij is nog in hoofdzaak verantwoordelijk voor het leerproces van de leerling die de taak uitvoert. Zelfstandig werken is een *voorwaarde* tot zelfstandig leren, maar een te hoge frequentie kan het zelfstandig leren belemmeren! De leraar blijft in deze situatie immers nog steeds sturen.

Bij de **evaluatie** van de projectopdrachten kijkt de leraar niet alleen naar het eindproduct, maar ook naar de werkwijze. De leraar evalueert dus **permanent**.

De projectopdracht moet beschouwd worden als een oefening in probleemoplossend, dus strategisch handelen. De achtereenvolgende fasen die de leerling daarbij doorloopt, worden weergegeven in het OVUR-schema:

- zich oriënteren op de projectopdracht;
- de projectopdracht voorbereiden;
- de projectopdracht uitvoeren;
- reflecteren op het proces en het product.

De leerlingen stellen dus vragen als ...

- Voor wie maak ik deze projectopdracht?
- Welke bedoeling heb ik?
- Wat weet ik (al) om met de uitwerking te kunnen starten en wat moet ik nog (even) opzoeken?
- Welke bronnen zijn geschikt?
- Welke lay-out of presentatievorm is geschikt voor deze projectopdracht?

De projectopdracht kan volgende zaken inhouden:

- **Oriënteren:**
 - de opgave;
 - de evaluatiecriteria.
- **Vorbereiden:**
 - de brainstorming of analyse van het onderwerp;
 - de selectie en ordening van de ideeën;
 - een eerste werkplan (randvoorwaarden, planning ...);
 - de documentatiemap met materiaal.
- **Uitvoeren:**
 - een logboek met allerlei bedenkingen bij het opzoeken, het verwerken en het uitwerken;
 - de kladversies;
 - het commentaar van een of meerdere klasgenoten;
 - de eindversie.
- **Reflecteren:**
 - een voorspelling van het cijfer aan de hand van de opgegeven criteria;
 - de reflectie op het resultaat en de werkwijze.

INFORMATIE- EN COMPUTERTECHNOLOGIE (ICT)

Wat?

Onder ICT verstaan we het geheel van computers, netwerken, internetverbindingen, software, simulatoren, enz. Telefoon, video, televisie en overhead worden in deze context niet expliciet meegenomen.

Waarom?

De recente toevloed van informatie maakt levenslang leren een noodzaak voor iedereen die bij wil blijven. Maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen wijzen op het belang van het verwerven van ICT. Enerzijds speelt het in op de vertrouwdheid met de beeldcultuur en de leefwereld van jongeren. Anderzijds moeten jongeren niet alleen in staat zijn om nieuwe media efficiënt te gebruiken, maar is ICT ook een hulpmiddel bij uitstek om de nieuwe onderwijsdoelen te realiseren. Het nastreven van die competentie veronderstelt onderwijsvernieuwing en aangepaste onderwijsleersituaties. Er wordt immers

meer en meer belang gehecht aan probleemoplossend denken, het zelfstandig of in groep leren werken, het kunnen omgaan met enorme hoeveelheden aan informatie ...

In bepaalde gevallen maakt ICT deel uit van de vakinhoud en is ze gericht op actieve beheersing van bijvoorbeeld een softwarepakket binnen de lessen informatica. In de meeste andere vakken of bij het nastreven van vakoverschrijdende eindtermen vervult ICT een ondersteunende rol. Door de integratie van ICT kunnen leerlingen immers:

- het leerproces in eigen handen nemen;
- zelfstandig en actief leren omgaan met les- en informatiemateriaal;
- op eigen tempo werken en een eigen parcours kiezen (differentiatie en individualisatie).

Hoe te realiseren?

In de eerste graad van het SO kunnen leerlingen onder begeleiding elektronische informatiebronnen raadplegen. In de tweede en nog meer in de derde graad kunnen de leerlingen “spontaan” gegevens opzoeken, ordenen, selecteren en raadplegen uit diverse informatiebronnen en –kanalen met het oog op de te bereiken doelen.

Er bestaan verschillende mogelijkheden om ICT te integreren in het leerproces.

Bepaalde programma’s kunnen het inzicht verhogen d.m.v. visualisatie, grafische voorstellingen, simulatie, het opbouwen van schema’s, stilstaande en bewegende beelden, demo ...

Sommige cd-roms bieden allerlei informatie interactief aan, echter niet op een lineaire manier. De leerling komt via bepaalde zoekopdrachten en verwerkingstaken zo tot zijn eigen “gestructureerde leerstof”.

Databanken en het internet kunnen gebruikt worden om informatie op te zoeken. Wegens het grote aanbod aan informatie is het belangrijk dat de leerlingen op een efficiënte en een kritische wijze leren omgaan met deze informatie. Extra begeleiding in de vorm van studiewijzers of instructiekaarten is een must. Om tot een kwaliteitsvol eindresultaat te komen, kunnen leerlingen de auteur (persoon, organisatie ...) toevoegen alsook de context, andere bronnen die de inhoud bevestigen en de onderzoeksmethode. Dit zal het voor de leraar gemakkelijker maken om het resultaat en het leerproces te beoordelen.

De resultaten van individuele of groepsopdrachten kunnen gekoppeld worden aan een mondelinge presentatie. Een presentatieprogramma kan hier ondersteunend werken. Men kan resultaten en/of informatie uitwisselen via e-mail, blackboard, chatten, nieuwsgroepen, discussiefora ... ICT maakt immers allerlei nieuwe vormen van directe en indirecte communicatie mogelijk. Dit is zeker een meerwaarde omdat ICT op die manier niet alleen de mogelijkheid biedt om interscolaire projecten op te zetten, maar ook om de communicatie tussen leraar en leerling (uitwisselen van cursusmateriaal, planningsdocumenten, toets- en examenvragen ...) en leraren onderling (uitwisseling lesmateriaal ...) te bevorderen. Sommige programma’s laten toe op graduele niveaus te werken. Ze geven de leerling de nodige feedback en remediëring gedurende het leerproces (= zelfreflectie en -evaluatie).

VAKOVERSCHRIJDENDE EINDTERMEN (VOET)

Wat?

Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) zijn minimumdoelstellingen, die – in tegenstelling tot de vakgebonden eindtermen – niet gekoppeld zijn aan een specifiek vak, maar door meerdere vakken of onderwijsprojecten worden nagestreefd.

De VOET worden volgens een aantal vakoverschrijdende thema’s geordend: leren leren, sociale vaardigheden, opvoeden tot burgerzin, gezondheidseducatie, milieueducatie en muzisch-creatieve vorming.

De school heeft de maatschappelijke opdracht om de VOET volgens een eigen visie en stappenplan bij de leerlingen na te streven (inspanningsverplichting).

Waarom?

Het nastreven van VOET vertrekt vanuit een bredere opvatting van leren op school en beoogt een accentverschuiving van een eerder vakgerichte ordening naar meer totaliteitsonderwijs. Door het aanbieden van realistische, levensnabije en concreet toepasbare aanknopingspunten, worden leerlingen sterker gemotiveerd en wordt een betere basis voor permanent leren gelegd.

VOET vervullen een belangrijke rol bij het bereiken van een voldoende brede en harmonische vorming en behandelen waardevolle leerinhouden, die niet of onvoldoende in de vakken aan bod komen. Een belangrijk aspect is het realiseren van meer samenhang en evenwicht in het onderwijsaanbod. In dit opzicht stimuleren VOET scholen om als een organisatie samen te werken.

De VOET verstevigen de band tussen onderwijs en samenleving, omdat ze tegemoetkomen aan belangrijk geachte maatschappelijke verwachtingen en een antwoord proberen te formuleren op actuele maatschappelijke vragen.

Hoe te realiseren?

Het nastreven van VOET is een opdracht voor de hele school, maar individuele leraren kunnen op verschillende wijzen een bijdrage leveren om de VOET te realiseren. Enerzijds door binnen hun eigen vakken verbanden te leggen tussen de vakgebonden doelstellingen en de VOET, anderzijds door thematisch onderwijs (teamgericht benaderen van vakoverschrijdende thema's), door projectmatig werken (klas- of schoolprojecten, intra- en extra-muros), door bijdragen van externen (voordrachten, uitstappen).

Het is een opdracht van de school om via een planmatige en gediversifieerde aanpak de VOET na te streven. Ondersteuning kan gevonden worden in pedagogische studiedagen en nascholingsinitiatieven, in de vakgroepwerking, via voorbeelden van goede school- en klaspraktijk en binnen het aanbod van organisaties en educatieve instellingen.

BEGELEID ZELFGESTUURD LEREN (BZL)

Wat?

Met begeleid zelfgestuurd leren bedoelen we het geleidelijk opbouwen van een competentie naar het einde van het secundair onderwijs, waarbij leerlingen meer en meer het leerproces zelf in handen gaan nemen. Zij zullen meer en meer zelfstandig beslissingen leren nemen in verband met leerdoelen, leeractiviteiten en zelfbeoordeling.

Dit houdt onder meer in dat:

- de opdrachten meer open worden;
- er meerdere antwoorden of oplossingen mogelijk zijn;
- de leerlingen zelf keuzes leren maken en verantwoorden;
- de leerlingen zelf leren plannen;
- er feedback wordt voorzien op proces en product;
- er gereflecteerd wordt op leerproces en leerproduct.

De leraar is ook coach, begeleider.

De impact van de leerlingen op de inhoud, de volgorde, de tijd en de aanpak wordt groter.

Waarom?

Begeleid zelfgestuurd leren sluit aan bij enkele pijlers van ons PPGO, o.m.

- leerlingen zelfstandig leren denken over hun handelen en hierbij verantwoorde keuzes leren maken;
- leerlingen voorbereiden op levenslang leren;
- het aanleren van onderzoeksmethodes en van technieken om de verworven kennis adequaat te kunnen toepassen.

Vanaf het kleuteronderwijs worden werkvormen gebruikt die de zelfstandigheid van kinderen stimuleren, zoals het gedifferentieerd werken in groepen en het contractwerk.

Ook in het voortgezet onderwijs wordt meer en meer de nadruk gelegd op de zelfsturing van het leerproces in welke vorm dan ook.

Binnen de vakoverschrijdende eindtermen, meer bepaald "Leren leren", vinden we aanknopingspunten als:

- keuzebekwaamheid;

- regulering van het leerproces;
- attitudes, leerhoudingen, opvattingen over leren.

In onze huidige (informatie)maatschappij wint vaardigheid in het opzoeken en beheren van kennis voortdurend aan belang.

Hoe te realiseren?

Het is belangrijk dat bij het werken aan de competentie de verschillende actoren hun rol opnemen:

- de leerling wordt aangesproken op zijn motivatie en “leer”kracht;
- de leraar krijgt de rol van coach, begeleider;
- de school dient te ageren als stimulator van uitdagende en creatieve onderwijsleersituaties.

De eerste stappen in begeleid zelfgestuurd leren zullen afhangen van de doelgroep en van het moment in de leerlijn “Leren leren”, maar eerder dan begeleid zelfgestuurd leren op schoolniveau op te starten is “klein beginnen” aan te raden. Vanaf het ogenblik dat de leraar zijn leerlingen op min of meer zelfstandige manier laat

- doelen voorop stellen;
- strategieën kiezen en ontwikkelen;
- oplossingen voorstellen en uitwerken;
- stappenplannen of tijdsplannen uitzetten;
- resultaten bespreken en beoordelen;
- reflecteren over contexten, over proces en product, over houdingen en handelingen;
- verantwoorde conclusies trekken;
- keuzes maken en verantwoorden

is hij al met een of ander aspect van begeleid zelfgestuurd leren bezig.

2 SPECIFIEKE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

Ontwikkeling liedrepertoire

Het is wenselijk dat geleidelijk aan en in functie van de leerinhouden een liedrepertoire ontwikkeld wordt. Dit repertoire wordt best uitgebouwd met aandacht voor verscheidenheid van stijl, genre en culturele oorsprong. De Vlaamse liedcultuur mag hierbij absoluut niet verwaarloosd worden.

Dictee

Muzikaal dictee is een onontbeerlijk element in het ontwikkelen van de gehoorvorming en evalueren van deze ontwikkeling. Het is aan te bevelen op afwisselende wijze (maar vanzelfsprekend in nauw verband met de leerinhoud in behandeling) de verschillende vormen van muzikaal dictee te gebruiken: éénstemmig, meerstemmig, ritmische en melodische foutenanalyse, themadictee (instrumentaal en vocaal via CD-fragmenten), creatieve vormen.

De inhoud van de dictees dient vanzelfsprekend aan te sluiten bij de op dat moment in behandeling zijnde leerinhoud.

Lectuur en verwerking

Begeleiding bij solfège en toontref-oefeningen kan voor de leerling een belangrijk steunmiddel zijn in het uitvoeren van zijn opdracht. Het is echter evenzeer belangrijk dat de leerling zonder dergelijke steun weet te reproduceren. De leerkracht dient dan ook te gepasten tijde oefeningen in a capella-vorm te voorzien.

Band met de reële muziek

Er werd reeds gewezen op het ongemeen grote belang van de *Algemene muziekleer* voor het leer- en vormingsproces van de toekomstige musicus. Het blijft echter onverminderd zo dat de algemene muzikale taligheid die in deze cursus ontwikkeld wordt geen doel op zich is maar een onontbeerlijke voorbereiding tot en hulpmiddel voor het muzikantschap. Het is de grote verantwoordelijkheid van de leerkracht

- blijvend de muzikaliteit van de reproductie door de leerlingen (ook tijdens zuiver technische oefeningen) te bewaken en ruimte te voorzien voor de muziekesthetische beschouwing, o.a. via terzake doende luistervoorbeelden. Ook het stimuleren van de creatieve vermogens van de leerlingen valt hieronder.
- waar nodig te verwijzen naar de reële muziekpraktijk en/of muziekgeschiedenis.
- steeds de drie componenten van dit leerplan (gehoorvorming – lectuur en verwerking – theorie) met elkaar in verbinding te brengen (theorie omwille van de theorie is in ieder geval absoluut te mijden).

MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN¹

Vereist:

- piano van goede kwaliteit;
- muziekbord (indien mogelijk viltstiftbord);
- gewoon bord (indien mogelijk viltstiftbord) en wandbord;
- kwaliteitsvolle geluidsinstallatie (of de mogelijkheid er over te beschikken);
- voldoende muzieklessenaars;
- ruim lokaal met goede akoestiek en mogelijkheid tot alternatieve opstelling van tafels en stoelen.

Zeer aan te bevelen (minstens op de school aanwezig):

- keyboard of synthesizer;
- ritmische instrumenten en staafspellen;
- spiegel;
- opbergruimte;
- één of meerdere computers met goede geluidskaart en internetaansluiting.

Wenselijk:

- gespecialiseerde software (Sibelius, Finale ...)

¹ Inzake veiligheid is de volgende wetgeving van toepassing:

- Codex
- ARAB
- AREI
- Vlarem.

Deze wetgeving bevat de technische voorschriften die in acht moeten genomen worden m.b.t.:

- de uitrusting en inrichting van de lokalen;
- de aankoop en het gebruik van toestellen, materiaal en materieel.

Zij schrijven voor dat:

- duidelijke Nederlandstalige handleidingen en een technisch dossier aanwezig moeten zijn;
- alle gebruikers de werkinstructies en onderhoudsvoorschriften dienen te kennen en correct kunnen toepassen;
- de collectieve veiligheidsvoorschriften nooit mogen gemanipuleerd worden;
- de persoonlijke beschermingsmiddelen aanwezig moeten zijn en gedragen worden, daar waar de wetgeving het vereist.

EVALUATIE

ALGEMENE PRINCIPES

In de laatste decennia heeft zich een nieuwe ontwikkeling voorgedaan in het denken over evaluatie. Evaluatie mag niet meer als een afzonderlijke activiteit worden beschouwd die louter gericht is op de beoordeling van de leerling, maar moet verweven zijn met het leerproces. De didactische evaluatie is een inherent deel van leren en onderwijzen. Zij geeft informatie aan leerlingen en leraren over het succes van het doorlopen leer- en onderwijsproces en biedt zodoende de kans om het rendement van leerlingen én leraren te optimaliseren.

CRITERIA

Een relevante evaluatie moet beantwoorden aan een aantal criteria. Validiteit, betrouwbaarheid, transparantie en didactische relevantie zijn criteria die bijdragen tot de kwaliteit van de evaluatie.

Evaluatie is **valide** in de mate dat ze meet wat zij veronderstelt te meten. Om valide te zijn moet de evaluatie aan volgende voorwaarden voldoen:

- de opgaven moeten representatief zijn voor de hele leerinhoud;
- de toetsing moet aansluiten bij het onderwijs dat voorafgegaan is;
- ze moet een aanvaardbare moeilijkheidsgraad hebben;
- wat geëvalueerd wordt, moet ook voldoende inge oefend zijn.

Evaluatie is **betrouwbaar** in de mate dat zij niet afhankelijk is van het moment van afname of correctie. Een hoge betrouwbaarheid wordt bekomen door:

- nauwkeurige, duidelijke, ondubbelzinnige vragen te stellen of opdrachten te geven;
- te evalueren op basis van een duidelijk model van parameters en hun onderlinge verhouding;
- voor schriftelijke toetsing aan de leerling voldoende tijd te geven om de toets uit te voeren;
- veel evaluatiebeurten te voorzien (zonder te veel tijd van de onderwijstijd in beslag te nemen!).

Evaluatie moet **transparant en voorspelbaar** zijn (d.w.z. ze mag voor de leerlingen geen verrassingen inhouden). Daarom moet ze aan volgende voorwaarden voldoen:

- ze moet aansluiten bij de wijze van inoefenen en toetsen die de leerlingen gewend zijn;
- de beoordelingscriteria (ook van alle vaardigheden) moeten door de leerling vooraf gekend zijn;
- de leerlingen moeten precies op de hoogte zijn van wat ze moeten kunnen en kennen.

Evaluatie is **didactisch relevant** als zij bijdraagt tot het leerproces. De leerlingen moeten uit de beoordeling iets kunnen leren. Daarom is het essentieel een follow-up activiteit te organiseren en aan de leerling feedback te geven, afhankelijk van de omstandigheden en de aard van de toetsing individueel of klassikaal.

PROCES- EN PRODUCTEVALUATIE

De moderne didactiek maakt een onderscheid tussen proces- en productevaluatie. De procesevaluatie (bijv. dagelijks werk) heeft tot doel informatie te krijgen over de kwaliteit van het leerproces van de leerlingen en na te gaan of de gehanteerde werkvormen wel effectief waren in functie van de vooropgestelde doelstellingen. Zij is geen doel op zich, maar biedt een basis om remediërende acties te ondernemen en zo nodig voor andere werkvormen te kiezen. De procesevaluatie kan een aanleiding geven tot zelfevaluatie en eventuele bijsturing van het onderwijsproces van de leraar.

De productevaluatie (bijv. de examens) is gericht op de resultaatbepaling: ze spreekt een eindoordeel uit over de leerprestaties van de leerling. De bedoeling is na te gaan in hoeverre de onderwijsdoelen door de leerling bereikt zijn.

Procesevaluatie

Het dagelijks werk van de leerlingen, een procesevaluatie, wordt permanent geëvalueerd. Het is de bestendige opvolging van het leerproces en de beheersingsgraad van de inhouden door de leerlingen. De eindevaluatie van een rapportperiode is het resultaat van een redelijk aantal toetsen, waarbij de verschillende vakcomponenten op evenwichtige wijze aan bod komen.

Een relevante procesevaluatie is een mix van gegevens over kennis, vaardigheden en attitudes. Toetsing zal niet alleen naar de functionele kennis peilen, maar zeker ook naar de mate waarin leerlingen de receptieve en productieve vaardigheden beheersen. Daarnaast houdt de leraar bij het vastleggen van een cijfer rekening met de evaluatie van attitudes. Naast vakgebonden attitudes selecteert hij in overleg met de vakgroep en naargelang van de graad een beperkt aantal vakoverschrijdende attitudes die hij bij zijn evaluatie aan bod laat komen. In de verschillende periodes van het jaar kan de aandacht worden verlegd naar andere attitudes.

Taken

In plaats van de traditionele taken (die in het archief van de school werden bewaard) worden voortaan aan de leerlingen zinvolle projectopdrachten of geïntegreerde vaardigheidstaken gegeven, die ze individueel of in groep uitvoeren. Bij groepswerken wordt wel voor specifieke opdrachten per leerling gezorgd.

De projecten/taken kunnen handelen over een veelheid van leerstofgerelateerde onderwerpen. De documenten worden bij de notities van de leerlingen gevoegd of opgeborgen in een kast in het vaklokaal, zodat ze steeds kunnen worden geraadpleegd. Het is raadzaam om vooraf duidelijke afspraken te maken met de leerlingen over de dagen en tijdstippen waarop ze om uitleg en begeleiding kunnen vragen zodat niet elke les in beslag wordt genomen door deze opdrachten.

Het behoort tot de verantwoordelijkheid van de leerkracht om een aanvaardbaar aantal, evenredig verdeeld over het hele schooljaar, vast te leggen. De omvang van de projecten en het aantal lestijden zijn daarbij bepalende factoren. De vakleraar bepaalt zelf welke taken individueel, per twee of in groepjes moeten worden gemaakt. Het is raadzaam ook hier een evenwicht na te streven.

Rapportering

Het is noodzakelijk de leerlingen en hun ouders geregeld te informeren over hun vorderingen en prestaties. Dit gebeurt occasioneel via de agenda en systematisch op het einde van elke periode via het rapport.

Het commentaar en de remediëring op het rapport moeten zowel zinvol, leerlinggericht als opbouwend zijn. Bij ernstige nalatigheden en ernstig gevaar voor mislukking worden de ouders best tijdig verwittigd via een afzonderlijke brief. De eindbeslissing mag voor de leerlingen en de ouders geen verrassing zijn.

Remediëring

Remediëren is niet enkel een rubriek op het leerlingenrapport. Remediëren moet ook in werkelijkheid gebeuren. Inhaallessen, bijsturingstaken ... maken deel uit van het onderwijsproces. Speciaal uitgezochte oefeningen i.v.m. de individuele tekorten van de leerlingen moeten pedagogisch benaderd worden (ingeleid, voorbereid, gecorrigeerd, geëvalueerd) en dienen opgenomen te worden in de algemene evaluatie van de betrokken rapportperiode. Een schriftelijke neerslag hiervan is een aanrader voor het contact met de ouders via de agenda, en kan als een herhaalde waarschuwing of voorbode van de nakende beslissing gelden.

Productevaluatie

Examens houden een productevaluatie in. Ze zijn bedoeld om na te gaan in hoeverre de belangrijkste doelstellingen van het leerplan bereikt zijn op het einde van een leer- of onderwijsperiode. De leerinhouden die essentieel zijn voor de leerstofopbouw in het volgend semester of schooljaar moeten aan bod komen.

Juridisch kader

Wat de evaluatie betreft hebben de scholen een veel grotere autonomie dan vroeger. De evaluatiecriteria en de wijze van evalueren behoren tot de bevoegdheid van de lokale scholen. Ze ontwikkelen een eigen evaluatiebeleid dat zijn neerslag vindt in het hoofdstuk 'evaluatie' van het schoolwerkplan¹ ().

Een belangrijke rol bij de ontwikkeling van een eigen evaluatiebeleid is weggelegd voor de vakgroepen, die op die manier betrokken worden bij de globale onderwijskundige visie van de school.

Het ligt voor de hand dat – in de geest van een participatieve beleidsvoering – bij het opstellen van het luik evaluatie in het schoolreglement rekening gehouden wordt met de opties genomen door de vakgroepen.

¹ Cfr. ARGO/VAD/1997-008: Het Schoolwerkplan. De concrete schikkingen in verband met de evaluatie worden vastgelegd in het schoolreglement, onderdeel studiereglement. Art.14 § 1 3° van het Bijzonder Decreet betreffende het Gemeenschapsonderwijs (14.07.1998), verklaart de directeur bevoegd voor het opstellen van het schoolreglement. Art.23 § 1 2° a) wijst de bevoegdheid tot het bekrachtigen van de schoolreglementen, bedoeld in art. 14 § 1 3° van het decreet, toe aan de Raad van Bestuur

BIBLIOGRAFIE

Catalogi van binnenlandse en buitenlandse uitgeverijen bieden een ruime keuze aan bruikbaar materiaal. Dit overzicht is slechts bedoeld als leidraad.

Naslagwerken en encyclopedieën

BLUME, F., *Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik*, Kassel, Bärenreiter, 1999.

DAHLHAUS, C., *Neues Handbuch der Musikwissenschaft*, Laaber, Laaber Verlag, 1981.

SADIE, S., *New Grove dictionary of music and musicians*, Washington/London, Grove's Dictionaries of Music/Macmillan, 1980.

Algemeen

AITKEN, H., *The piece as a whole: studies in holistic musical analysis*, Westport, Praeger Publishers, 1997.

BARLOW, H. en M., *A dictionary of musical themes*, London, Bern, 1991.

BERKOWITZ, S., FONTRIER G. en KRAFT, L., *A new approach to sight singing*, New York, W. W. Norton, 1997.

BERRY, W., *Form in music: an examination of traditional techniques of musical structure and their application in historical and contemporary Styles*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1966.

BESSELER, H., *Musikgeschichte in Bildern*. Leipzig, VEB Deutscher Verlag für Musik, n.d. (23 vols.).

BOSSUYT, I., *Beknopt overzicht van de muziekgeschiedenis*, Leuven, Acco, 1995.

CARRON, W., *Muzikale vormen*, Antwerpen, De Sikkel, 1977.

———. *Vormleer*, Antwerpen, De Sikkel, 1977.

DIDDEN, F., *Theoretische begrippen van de muziek*, Antwerpen, Metropolis, 1979.

DRESDEN, S., *Algemene muziekleer*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1972.

DUNSBY, J. en A. W., *Music analysis in theory and practice*, New Haven, Yale University Press, 1988.

DUFFY, C. en PARKER, R., *Aural analysis. Question book*, Oxford, Oxford University Press, 1984.

———. *Aural analysis, Answer book*. Oxford, Oxford University Press, 1984.

FONTAINE, F., *Traité pratique du rythme mesuré*, Paris, Éditions Henry Lemoine, n.d.

FONTAINE, P., *Basic formal structures in music*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1967.

GERAETS, J.H., *Theoretisch-practische muziekleer*, Leeuwarden, Jongbloed, n.d.

GISTELINCK, D., *Vademecum van de algemene muziekleer*, Gent, Aniscore, 1993.

GREEN, D. M., *Form in tonal music: an introduction to analysis*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1979.

GRIDLEY, M. C., *Jazz styles. History and analysis*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1994.

HALL, Anne C., *Studying rhythm*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 2004.

HAMBURG, O., *Muziekgeschiedenis in voorbeelden*, Utrecht, Aula-boeken, 1968. (2 vols.)

HERDER, R., *Tonal/atonal: Progressive ear training, singing and dictation studies in diatonic, chromatic and atonal music*, Fort Lauderdale, Continuo Music Press, 1977.

KARKOSCHKA, E., *Das Schriftbild der Neuen Musik*, Celle, Moeck, 2004.

KELLY, R., *Theme and variations: a study of linear twelve tone composition*, Dubuque, W.C. Brown, 1958.

KERNFELD, B., *What to listen for in jazz*, New Haven, Yale University Press, 1995.

- KOHS, E. B., *Musical form: studies in analysis and synthesis*, Boston, Houghton Mifflin, 1976.
- KOSTKA, S. en PAYNE, D., *Tonal harmony. With an introduction to twentieth-century music*, New York, A. A. Knopf, 1989.
- KRIEKEMANS, J., *Algemene muziekcultuur in drie delen*, Wolvertem, Libri Musicae, 1991.
- LANGEVELD, J., *Horen en zien : algemene muziekleer*, Nijmegen, Sun, 1989.
- LÜRSEN, M., *Grondslagen van de muziektheorie*, Katwijk, Panta Rhei, 2002.
- MICHELS, U., *Atlas van de muziek*, Sesam, 2001. (2 vols.).
- MIDDLETON, R. E., *Harmony in modern counterpoint*, Boston, Allyn and Bacon, 1967.
- MORRIS, R. O., *The structure of music*, London, Oxford University Press 1935.
- PISTON, W., *Counterpoint*, New York, W. W. Norton, 1947.
- . *Harmony*, New York, W. W. Norton, 1987.
- QUISTORP, M., *Die Gehörbildung. Das Kernfach musikalischer Erziehung. Beispiele zur praktischen Durchführung des Unterrichts*, Wiesbaden, Breitkopf & Härtel, 1992.
- RENNER, H. (Hans WAGEMANS, vert.), *Algemene muziekleer*, Utrecht, Het Spectrum, 1960.
- RETI, R. *The thematic process in Music*, New York, Macmillan, 1951.
- SABBE, H., *Algemene muziekleer voor de 20^{ste} eeuw*, Gent, Academia press, 1994.
- SCHOUTEN, H. en HARTING, L., *Eenvoudige muziekleer*, Amsterdam, Strengholt's Boeken, 2003.
- SCHOUTEN, H., *Harmonieleer*, Amsterdam, Strengholt's Boeken, 1995.
- . *Muziekleer in theorie en praktijk*, Amsterdam, Strengholt's Boeken, 2000.
- SPENCER, P. en TEMKO, P.M., *A practical approach to the study of form in music*, Prospect Heights, Waveland Press, 1994.
- STEFFELAAR, W., *Thema's en genres in de muziekgeschiedenis: muziek beluisteren en begrijpen*, Heerlen, Open Universiteit, 1998-.
- TOCH, E., *The shaping forces in music. An inquiry into harmony, melody, counterpoint, form*, New York, Dover Publications, 1977.
- TUREK, R., *Theory for today's musician*, New York, McGraw-Hill, 2006. (+ CD-ROM).
- WILLEMS, E., *L'Oreille musicale*, Fribourg, Pro musica, 1977. (2 vols.).
- WILLEMZE, T., *Kleine algemene muziekleer: tevens inleiding in de solfège: over muziek en muzikaliteit*, Utrecht, Het Spectrum, 1983.
- . *Algemene muziekleer*, Utrecht, Het Spectrum, 1990.
- . *Beknopte Algemene muziekleer*, Utrecht, Het Spectrum, 2003.

Solfège-uitgaven¹

- BEAUCAMP, A., *Le solfège contemporain. Vol. 5*, Paris, Gérard Billaudot, n.d.
- BECKER, G., *Cours complet de solfège en 8 volumes*, Paris, Éditions Musicales Alphonse Leduc, n.d.
- BERTHELOT, R., *20 Leçons 5 clés*, Paris, Editions Lemoine, 1975
- BITSCH, M., *13 leçons de solfège en 5 clés mélangées*, Paris, Éditions Musicales Alphonse Leduc, n.d.
- DAMASE, J., *15 Leçons 7 clés*, Paris, Editions Lemoine, 1955.
- EDLUND, L., *Modus novus*, London, Music Sales Corporation, 1990.
- . *Modus vetus*, Wappingers Falls, Beekman Books, 1994.

¹ Onderstaande lijst is slechts een zeer beperkte aanzet. Wat oefenboeken solfège betreft is het aanbod bijzonder uitgebreid en verschijnen regelmatig nieuwe werken.

- GALLON, N., *15 Leçons 5 clés*, Paris, Editions Lemoine, 1936.
———, *22 Leçons 7 clés*, Paris, Editions Lemoine, 1950.
———, *22 Leçons 7 clés*, Paris, Editions Lemoine, 1958.
GERVAIS, F., *30 Leçons 5 clés*, Paris, Editions Lemoine, 1967
JAY, C., *25 Leçons 5 clés*. Paris, Editions Lemoine, 1970.
JONGEN, J., *12 Leçons 5 clés*, Paris, Editions Lemoine, 1954.
LANNOY, R., *15 Leçons 7 clés*, Paris, Editions Lemoine, 1964.
MANEN, C., *20 Leçons 5 clés*, Paris, Editions Lemoine, 1967.
———, *20 Leçons 7 clés*, Paris, Editions Lemoine, 1979.
———, *21 Leçons 5 clés*, Paris, Editions Lemoine, 1997.
NN, *Leçons de solfège moderne 7 clés*, Paris, Editions Lemoine, 1935.
NIVERD, L., *Dictées musicales à deux et trois voix*, Paris, Editions Max Eschig, n.d.
POOT, M., *10 leçons de solfège (7 clés) très difficiles à multiples changements de mesure suivies de cinq leçons de concours difficiles*, Paris, Editions Max Eschig, n.d.
RATEZ, E., *50 Leçons 5 clés*, Paris, Editions Lemoine, 1994.

Specifiek voor Jazz

- BUSCH e.a., *Hörtraining 2. Jazz - Rock – Pop*, Rottenburg/Neckar , Advance music Veronika Gruber, 1986.
CLARK, T., S. *Arrays: a worktext of musical patterns for aural development*, New York, McGraw-Hill Higher Education, 1992.
GROVE, D., *Modern harmonic relationships: an organization of tonal relationships in jazz, rock and popular musical idioms*, Studio City, Dick Grove Publications, 1977.
HAERLE, D., *The jazz language*, Belwin Mills, Warner Brothers, 1982.
HAKKER, L., *106 lichte muziek solfèges en dictees*, Katwijk, Panta Rhei, 1993.
LEVINE, M., *The jazz theory book*, Petaluma, Sher Music, 1995.
LIGON, B., *Connecting chords with linear harmony*, Milwaukee, Hal Leonard, 1996.
MARRON e.a., *Die Rhythmik-Lehre*, Brühl, AMA Verlag, 1990.
PROGRIS, J., *The basic elements of jazz: rhythm, melody and harmony*, Miami, Studio 224, 1986.
RIBOUR, P., *Le solfège a rendez-vous avec le jazz*, Paris, Gérard Billaudot, n.d. (3 vols.).
RIBOUR, P., *Solfège et Jazz, 1^{ier} contact*, Paris, Gérard Billaudot, n.d.
RUSSO, W., *Composing music: a new approach*, Chicago, University of Chicago Press, 1988.

Webpagina's – algemeen

- <http://klassieke-muziek.pagina.nl/>
<http://www.cebedem.be>
<http://www.classical.net/>
<http://www.classical-composers.org>
<http://www.cpd.org>
<http://www.dolmetsch.com/theoryintro.htm>
<http://www.finalemusic.com>
<http://www.library.yale.edu/musiclib/webres.htm>
http://www.music.indiana.edu/music_resources/
<http://www.muzebib.be>

<http://www.resonant.be>

<http://www.sibelius.com>

<http://www.svm.be/>

Websites – online bibliografische databanken

Vlaamse hogescholen met een afdeling conservatorium

Vlaamse Universiteiten met een afdeling muzikwetenschap

Erasmushogeschool Brussel: <http://www.kcb.be/nl/indexin.asp?pag=bib&nr=1>

Hogeschool Antwerpen: <http://www.conservatorium.be/Muziek/FrameSets/index0200.html>

Hogeschool Gent: http://bib.hogent.be/catalogus_info/raadplegen/

Hogeschool voor wetenschap en kunst Leuven: <http://www.lemmens.wenk.be/index.html>

Katholieke universiteit Leuven: <http://bib.kuleuven.be/>

Universiteit Gent: <http://www.lib.ugent.be>