

Een kleine kroniek van de 'schoolmuziek' in Vlaanderen

Thomas De Baets & Thomas Geudens

De inhoud en aanpak van muziek op school staan geregeld ter discussie en zijn voortdurend in beweging. In dit artikel schetsen Thomas De Baets en Thomas Geudens ruim honderd jaar geschiedenis van de 'schoolmuziek' in Vlaanderen. Ze stellen vast dat die leest als een kroniek van geëngageerde sleutelfiguren en boeiende wisselwerkingen.

In deze bijdrage delen we een kleine kroniek van de 'schoolmuziek' in Vlaanderen, ofwel een *klein* stukje geschiedenis van een *klein* aantal mensen op een relatief *kleine* oppervlakte. Hij omvat ongeveer honderd jaar geschiedenis van muziek op school in Vlaanderen, een regio in een land dat het kruispunt vormt van verschillende talen, culturen en tradities.

Onze aandacht gaat specifiek uit naar muziek op school, de 'schoolmuziek', een term die is ontleend aan het Duitse 'Schulmusik', wat meteen de historische invloed van de Duitse muziekpedagogiek verraadt. We gaan niet uitgebreid in op de ontwikkelingen in de muziekscholen en conservatoriumopleidingen, maar laten ons vooral leiden door de ontwikkelingen in het leerplichtonderwijs, binnen het grote netwerk van katholieke scholen, de grootste scholenkoepel in Vlaanderen.

We vinden dat de tijd rijp is om dit stukje geschiedenis te ontsluiten, al is het maar om vanuit het bewustzijn van tijd en ruimte en vanuit een dieper historisch begrip te kunnen reflecteren op actuele ontwikkelingen in de muziekeducatie. Er is bovendien weinig gepubliceerd over de geschiedenis van muziek op school in Vlaanderen. De cursustekst van het opleidingsonderdeel *Geschiedenis van de muziekopvoeding* (Haspeslagh, 2009), dat tot 2009 gedoceerd werd aan het Lemmensinstituut (een Vlaamse muziekhogeschool), bevat heel wat waardevolle informatie en vormde ons uitgangspunt.

In vier paragrafen belichten we de – volgens ons – vier grote hoofdstukken uit die honderd jaar ontwikkeling, van het einde van de negentiende eeuw tot het einde van de twintigste eeuw. In ons verhaal is het Lemmensinstituut (vandaag gevestigd in Leuven, als onderdeel van LUCA School of Arts) een hoofdpersonage, al is het maar door onze eigen betrokkenheid. Vele ontwikkelingen binnen de 'schoolmuziek' blijken bovendien rechtstreeks verband te houden met de werkzaamheden van het instituut. Dit verhaal is er een van mensen die door hun denken en doen anderen hebben kunnen inspireren. De verschillende (historische) referenties schetsen vooral de tijdsgeest: het zijn vaak opiniestukken van die gepassioneerde mensen.

Kerkzang als uitgangspunt

We beginnen ons verhaal midden in de eerste schoolstrijd (1878-1884) tussen katholieken en liberalen. Als reactie op twee nieuwe wetten van de liberale regering-Frère-Orban (10 juli 1879 en 11 juni 1881), die de invloed van de katholieke kerk op het rijksonderwijs aan banden legden, richtte de katholieke kerk honderden nieuwe katholieke scholen op. Het is de start van een strijd om 'de ziel van het kind', die de katholieke partij een dominante positie in het onderwijslandschap én tot aan de Eerste Wereldoorlog een

meerderheid in het parlement opleverde. Deze periode is de start van de verzuiling van de Belgische samenleving. De komende decennia zullen de katholieke besturen zich niet langer richten op het overtuigen van niet-gelovigen, maar op het versterken van instellingen voor de eigen geloofs-gemeenschap (Claes, Henkes, Simons, & Willems, 2020).

De muziek van de katholieke kerk vormt het alfa en omega van de muzieklessen op de katholieke scholen:

‘Het kind zingt geern, wij mogen hem die voldoening niet weigeren, zooveel te meer, omdat de zang hem nu bijbrengt en een voortreffelijk opvoedingsmiddel is. De muziek, de populairste aller kunsten, bekleedt ook de eerste plaats in den openbaren eeredienst. In de school moeten de zangers aangekweekt worden voor de kerk. Aldus zullen wij het volk zoover brengen dat het wederom, gelijk eertijds, deelneemt aan den kerkzang.’ (de Doornikse kannunik Maton in Van Damme, 1882, p. 10)

De katholieke kerkmuziek staat op dat moment onder sterke invloed van het caecilianisme. Deze in Duitsland ontstane beweging maakt ook elders in Europa opgang en heeft als uitgangspunt dat serene koormuziek en gregoriaans opnieuw centraal moeten staan in de eredienst, en dat de kerkmuziek zich moet afzetten tegen invloeden van de wereldlijke muziek (Gmeinwieser, 2001). Ze leidde in België onder meer tot de oprichting in 1879 van een *École de musique religieuse* (later Lemmensinstituut) te Mechelen, geleid door Jaak Nikolaas Lemmens (°1823-†1881), die op 28 september 1880 ook de *Association de Saint-Grégoire* (Sint-Gregoriusvereniging) opricht (Van Damme, 1881).

Het tijdschrift van deze vereniging, *Musica Sacra* (sinds 1881, verdergezet onder de naam *Adem* van 1965 tot 2013) geeft een uitgebreid beeld van de opvattingen over muziek op katholieke scholen. In de eerste jaargangen worden de muzikale idealen van de vereniging duidelijk: waardige, serene en goed gezongen gregoriaans en koormuziek. Ze zet zich af tegen wat ‘triviaal’, ‘niet zuiver’ of ‘sentimenteel’ is (Haspeslagh, 2004a). Dat leidt in een congres rond religieuze muziek in 1891 onder meer tot de volgende conclusie:

‘De harmoniemaatschappijen en fanfares zijn een bijna onoverbrugbaar obstakel voor de vorming van de stem en de vooruitgang van de gewijde muziek; daarnaast corrumperen ze de smaak. Men zou ze moeten afschaffen waar ze bestaan en hen vervangen door koorverenigingen.’ (opgetekend door Courtois, 1891 [eigen vertaling])

Er is in die tijd wel wat debat over hoe die religieuze vocale muziek moet worden genoteerd. In de normaalscholen, de toenmalige lerarenopleidingen, maakt het cijferschrift opgang (Bouillis, 1884). Europa kent in die periode

heel wat varianten van deze relatieve zichtleesmethode, waarvan men in Vlaanderen vooral de Franse Galin-Paris-Chevé-methode (Galin, 1862) gebruikt. De cijfernotatie is, vooral voor zangers, toegankelijker dan de traditionele balknotatie, zodat zelfs het gregoriaans wel eens in cijferschrift opduikt. Dat laatste ging voor *Musica Sacra* dan weer te ver: '[...] laat ons alles op zijn plaats laten: cijferschrift voor het zangonderricht op school, bloknoten voor de geestelijke zang [i.e. gregoriaans], de moderne notatie [i.e. notenschrift] voor instrumentale muziek.' (Van Damme, 1888 [eigen vertaling]). Rond de eeuwwisseling werd het relatieve cijferschrift inderdaad gangbaar in koren en op school, maar de absolute balknotatie bleef dominant bij de harmonieën, fanfares en aan de conservatoria – en de 'methodenstrijd' tussen beide notatiesystemen hield nog decennia aan (Haspeslagh, 2004a, 2004b).

De curricula voor het basisonderwijs bevatten in alle leerjaren wekelijks in totaal één uur 'zang', waarin, naast één- en meerstemmige gezangen, notenleer en muziekdictee een belangrijke plaats innemen (Ministerie van Openbaar Onderwijs, 1880; Beheer van het Lager Onderwijs, 1897). In de katholieke basisscholen neemt dit waarschijnlijk de gedaante aan van een soort liturgische repetitietijd (Haspeslagh, 2004a). Naast de praktische toepassing in de liturgie wordt zang een opvoedende en fysieke waarde toegedicht. Zo neemt *Musica Sacra* een aanbeveling van een Franse gezondheidscommissie over, die korte dagelijkse zangstonden van tien tot twintig minuten bepleit, omdat die goed zouden zijn voor de longen. Deze kunnen in het basisonderwijs best gegeven worden door de onderwijzer en niet door een beroepsmuzikant, die de leerlingen maar zou plagen met de *chinoiseries* van de muziektheorie. De muziekles moet immers een soort *récréation* zijn (Javal, 1886).

Een nieuwe wind uit Duitsland

Rond de eeuwwisseling doet in West-Europa de reformpedagogiek haar intrede. Verschillende pedagogen (zoals Decroly, Montessori en Steiner) zetten zich af tegen het intellectuele, autoritaire en op zedelijkheid gerichte onderwijs van de negentiende eeuw. Ze promoten een kindgerichte, actieve school, vertrekkend vanuit een wetenschappelijke observatie van de behoeften en interesses van het kind (Depaepe, 1998). De belangrijkste muziekpedagogische ontwikkeling van die tijd speelt zich af in Duitsland, opvallend genoeg buiten de school. Rond de eeuwwisseling worden diverse *Wandervögel*-verenigingen opgericht. Als reactie op de industrialisering in de negentiende eeuw en in navolging van de romantische idealen uit dezelfde periode, streeft deze jeugdbeweging ernaar om de burgerlijke stadskinderen de natuur in te laten gaan en de waarde van groepsbinding en volkscultuur te laten ervaren. Volksdans en -zang nemen de belangrijkste plaats in bij hun activiteiten, met het invloedrijke liedboek *Zupfgeigenhansl* (Breuer, 1909) als belangrijke exponent (Kashuba, 1989).

Onder impuls van onder andere Fritz Jöde, die verschillende tijdschriften met bladmuziek en theoretische bijdragen uitgeeft, neemt de *Jugendmusikbewegung* na de Eerste Wereldoorlog een hoge vlucht (Gruhn, 1993). Tegelijk voert Leo Kestenberg een jarenlange reeks hervormingen door, waardoor het ideaal van de muzische opvoeding (*musische Erziehung*), geïnspireerd op de reformpedagogiek en de muzikale jeugdbewegingen, sterk in het Duitse onderwijs wordt verankerd. De muziekpedagoog Georg Götsch (1934) beschrijft de muzische opvoeding als een algemene *Musikalisierung* van het leven: eenheid van muziek, spraak en beweging, het opheffen van de tegenstelling tussen volks- en kunstmuziek, en zang als uitgangspunt van muziek zijn kenmerken. Een belangrijke figuur in deze periode is Carl Orff, die samen met Gunild Keetman vanaf 1924 het Orff Schulwerk ontwikkelt (De Baets, 2005), waarmee de muzische principes zowel vocaal als instrumentaal in de school worden toegepast.

De Duitse vernieuwingen bereiken Vlaanderen niet meteen. In het modelprogramma (voorgescreven curriculum) voor het lager onderwijs (Schollaert, 1922) lezen we wat het vak 'zang' (van een breder vak 'muziek' was nog geen sprake) in deze periode inhoudt. Het repertoire moet bestaan uit volksliederen, werken van grote componisten en hedendaagse liederen. De leraar moet bij het zingen aandacht hebben voor de tekst, houding, stemgebruik en heel wat andere muzikale parameters. De bepalingen rond notenzang lezen als een compromis: er moet weinig, maar wel structureel tijd aan worden gespendeerd, eerst aan het relatieve cijferschrift in de tweede graad (8-10 jaar), gevolgd door het absolute notenschrift in de derde graad (10-12 jaar).

In de jaren dertig laat musicus en pedagoog Alfons Verbist (°1888-†1974), nadien ook parlements lid, senator en minister (Simons, 1998), de lezers van *Musica Sacra* kennismaken met de muziekpedagogische ontwikkelingen in Duitsland (bv. Verbist, 1933). Hij pleit voor meer aandacht voor de beleving van de muzikale schoonheid en voor de waarneming van muziek als geheel, weg van het analytische. Zang staat ook bij hem nog steeds centraal als een manier waarop leerlingen toegang krijgen tot wat er in hun geest omgaat. Als volleerd academicus formuleert hij vernieuwende voorschriften voor gehoorvorming en intonatie vanuit inzichten uit de ontwikkelings- en Gestaltpsychologie (Verbist, 1935, 1936a, 1936b).

Aan het einde van de jaren dertig pleit Lucy Gelber (°1904-†2001; Kerremans, 2018) voor een transitie van muziekonderricht naar muziekopvoeding. De muziekopvoeder moet met praktijkgerichte muzieklessen de persoonlijkheid en gemeenschapsgeest van leerlingen vormen. Gelber benadrukt de ethische, esthetische en sociale waarde van muziek, die onlosmakelijk verbonden is met de gedachten van Volk en Staat. De muziekles moet daarom vertrekken vanuit de muzikale beleving, rekening houden met de belevingswereld van

de leerlingen en samenhang zoeken met andere vakken (Gelber, 1938, 1939a) – muzische principes die ons ook vandaag bekend in de oren klinken.

In het modelprogramma voor het basisonderwijs van 1936, (Ministerie van Openbaar Onderwijs, 1936) en het gelijktijdig uitgegeven leerplan voor het katholiek onderwijs (CRKLO, 1936) zijn de sporen van de reformpedagogiek duidelijk merkbaar (Depaepe & Van Ruyskensvelde, 2016). Het programma promoot niet alleen samenhang tussen muziek en beweging of landstreek, maar promoot een sterke integratie van zowat alle 'nevenvakken' (naast godsdienst, taal en rekenen) vanuit een observatie van en liefde voor de eigen omgeving. Het wijst op het zedelijke effect van de zang: '[...] ze verfijnt de zielen, brengt ze met elkaar in voeling, vereenigt ze' (Ministerie van Openbaar Onderwijs, 1936, p. 119). Strijd- en heimatliederen worden gepromoot: 'Lieder die den roem bezingen van de streek, van haar uitzicht, van haar verleden, die de liefde tot den geboortegrond verklanken' (Ministerie van Openbaar Onderwijs, 1936, p. 119). De solfège moet 'zoo aangenaam mogelijk' (Ministerie van Openbaar Onderwijs, 1936, p. 119) worden onderwezen, waarbij leerlingen goed moeten leren luisteren alvorens ze met het notenschrift en de theorie in aanraking komen. Ook euritmische bewegingsoefeningen doen hun intrede, wellicht geïnspireerd door het werk van de Zwitserse muziekpedagoog Émile Jacques-Dalcroze. De implementatie van dit leerplan verliep echter bijzonder moeizaam en in heel wat klassen bleef het muziekonderwijs, voor zover het een plaats kreeg, beperkt tot solfège en dictee (Faes, 2009).

In *Musica Sacra* kijkt men beteuterd naar de lamentabele staat van het vak zang in het basis- en secundair onderwijs en de vele onopgeleide leraren in Vlaanderen (Van Nuffel, 1930; Gelber, 1939b). *Musica Sacra* helpt lezers bij de staatsexamens voor muzikale onderwijsbevoegdheid, onder meer door de publicatie van voorbeeldoefeningen (Dierckx, 1934-1940). In 1945 openen Gelber en Verbist samen het Secretariaat voor Muziekopvoeding, verbonden aan de Mechelse Normaalschool, waar ze muziekpedagogische zaterdagcursussen organiseren (Gelber, 1946). In de jaren daarna brengen ze samen verschillende handboeken uit (onder meer Gelber & Verbist, 1947-1953, 1963; zie Sannen, 1999 voor een uitgebreide studie).

Een gezicht voor de Vlaamse muziekopvoeding

Maar eerst brengt de opkomst van het nationaalsocialisme in Duitsland en de uitbraak van de Tweede Wereldoorlog ook de ontwikkeling van de muziekpedagogiek tot stilstand. Joodse gangmakers als Leo Kestenbergh en Lucy Gelber moeten vluchten of onderduiken (Gruhn, 1993; Haspeslagh, 2004b). De verhouding tot het nazisme van heel wat andere prominente verdedigers van de muzische opvoeding is niet onomstreden. Het muzische ideaal, gericht op

het collectieve en op de promotie van de eigen cultuur, sloot dan ook goed aan bij nationaalsocialistische denkbeelden. Na de Tweede Wereldoorlog wordt in Duitsland desondanks de draad van de muzische beweging opnieuw opgepakt (Gruhn, 1993), en krijgt ze ook in Vlaanderen stilaan vorm.

Marcel Andries (°1921-†1965) geeft in Vlaanderen een gezicht aan die muzische muziekopvoeding (Vandewal, 1990), met onder meer aandacht voor zang, spel, creativiteit, beweging en beleving. Als pionier van de Vlaamse muzische beweging staat hij te boek als oprichter en eerste docent van de muziekpedagogische afdeling van het Lemmensinstituut. In 1950 wordt de oprichting van die afdeling als volgt aangekondigd in *Musica Sacra*:

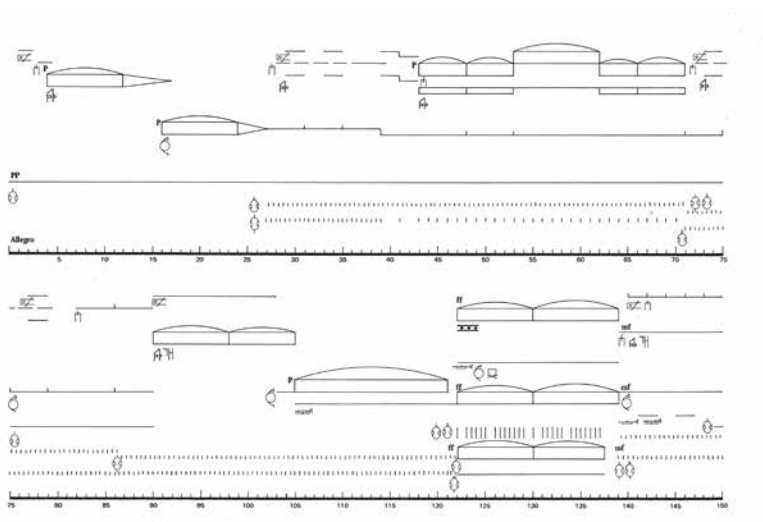
‘In het belang van de muzikale opleiding der jeugd werd door de directie van het Lemmensinstituut overgegaan tot het oprichten van een *Muziek-paedagogische afdeling*. Deze beoogt de vorming van jonge muziklers in het kader van het algemeen muzikaal leerprogramma. Tot professor aan deze muziek-paedagogische afdeling – de eerste in ons land – werd benoemd : dhr Marcel ANDRIES, laureaat van het Lemmensinstituut en doctorandus in de paedagogische wetenschap van de Leuvense Universiteit.’ (Lemmensinstituut, 1950, p. 188)

Andries wordt de grote promotor van de muzische muziekpedagogische ideeën (Andries, 1954). In 1954 sticht hij *Musica Domestica*, een Vlaamse versie van Jödes *Musikantengilde*, dat in 1957 herdoopt wordt in *Musicerende Jeugd*. Deze organisatie omvat onder meer verschillende jeugdmuziekscholen (later: jeugdmuziekateliers) en een Vlaamse versie van het Duitse *Singende Jahr*, namelijk de *Musicerende Jeugd-liedblaadjes*. Andries staat ook in voor de eerste Nederlandstalige bewerkingen van de Orff Schulwerk-publicaties van Orff en Keetman en de *Zingt en Speelt*-handboekjes (Andries & Ghesquière, 1959). Ook buiten het Lemmensinstituut is hij actief: hij richt op vele plaatsen cursussen muziekpedagogie in, onder meer aan de conservatoria van Antwerpen en Tilburg. Als vertegenwoordiger van een vernieuwende pedagogiek kent hij vele inhoudelijke tegenkantingen.

Tegelijk zijn er nog andere sterke ontwikkelingen in Vlaanderen. Noemenswaardig is zeker de andere ‘jeugdmuziekbeweging’, namelijk de Halewynstichting van Hans Dirken (pseudoniem van Walter Weyler, °1906-†1968), onder meer sterk beïnvloed door de muziekpedagogische concepten van Zoltán Kodály. Door hun sterke aandacht voor het zingen zijn beide jeugdmuziekbewegingen trouwens heel sterk verbonden met het koorleven. Ze zijn het daarbij helaas niet altijd met elkaar eens: tussen hen laait bijvoorbeeld een nieuwe methodenstrijd op, ditmaal tussen het absolute en het relatieve solmisatiesysteem (ook gekend als de ‘fixed do’- versus de ‘movable do’-aanpak).

Na het vroege overlijden van Marcel Andries in 1965 neemt in eerste instantie Jos Wuytack (°1935) de fakkel over. De latere intensieve samenwerking met zijn collega Paul Schollaert (°1940) is van groot belang voor de verdere vormgeving van de muzische inhouden en methodes, en voor de verspreiding van de blokfluit en het Orff-instrumentarium in Vlaanderen, binnen en buiten de scholen (Haspeslagh, 2004c, 2010; Schollaert, 1969; Wuytack, 1968, 1969a, 1969b). Hun aandacht voor het 'aktief muziekbeluisteren' resulteert in het concept en de publicatie van vele 'musicograms' (zie als voorbeeld figuur 1), die binnen en vervolgens ook buiten Vlaanderen verspreid en gebruikt zullen worden in de muziekles (Wuytack & Schollaert, 1973). Een musicogram is een visueel verloop-schema waarbij de partituur vereenvoudigd wordt en de verschillende muzikale thema's en elementen op een 'actieve' en geïsoleerde manier (spelend, zingend ...) aangebracht worden en zo eenvoudig door leerlingen herkend kunnen worden.

Figuur 1. Fragment uit het musicogram van 'In de steppen van Midden-Azië' van A. Borodin (Wuytack & Schollaert, 1973)



De muzische ontwikkeling wordt stapsgewijs zichtbaar in de eerste vier leerjaren van het secundair onderwijs, met binnen de katholieke koepel één wekelijks uur muzikale opvoeding. Achtereenvolgens doen muziekbeluisteren (NVKMO, 1953) en actieve (instrumentale) muzikale beleving door het gebruik van ritmisch slagwerk, Orff-staafinstrumenten, blokfluiten of vedels (NVKMO, 1961) hun intrede. Bij het invoeren van het Vernieuwd Secundair Onderwijs vanaf 1970 krijgen muzische elementen resoluut de bovenhand. Het nieuwe

leerplan zet muziek als totaalbeleving centraal en pleit sterk voor actieve werkvormen. Notenleer en zangtechniek krijgen slechts een ondersteunende rol. Het repertoire van gregoriaanse en religieuze gezangen verdwijnt definitief ten voordele van profane liedbundels. In het derde jaar maakt muzikale opvoeding plaats voor plastische opvoeding (beeldende vorming), in het vierde jaar wordt ze optioneel (Katholiek Nationaal Onderwijs, 1971, 1972).

In het curriculum voor het basisonderwijs blijft de lespraktijk aanvankelijk gericht op meerdere, korte repetitiemomenten per week waarin leerlingen hoofdzakelijk religieuze en volksliederen zingen. De rol van solfège wordt verder beperkt (CRKLO, 1954; Ministerie van Openbaar Onderwijs, 1957). In de decennia daarna worden ook in het basisonderwijs de muzische principes ingevoerd, met het leerplan Muzikale Opvoeding van 1983 (CRKLO, 1983) als culminatiepunt.

Een punt van zorg blijft dat veel leerlingen na de basisschool een basis voor muzikale vorming lijken te missen, wat tot een pleidooi voor een vakspecialist muziek naast de klasonderwijzer leidt (Katholiek Nationaal Onderwijs, 1971). In het basisonderwijs wordt dit nooit gerealiseerd, maar in het katholiek secundair onderwijs vervangen de afgestudeerden van de muziekpedagogische afdeling aan het Lemmensinstituut stilaan de onvoldoende gekwalificeerde leraren. Het Lemmensinstituut verwerft zo de facto het monopolie op de lerarenopleiding muziek, zeker wat betreft de 'schoolmuziek' in het secundair onderwijs.

Meerstemmigheid

In de loop van de jaren zestig leidt de sterke economische en wetenschappelijke opgang na de Tweede Wereldoorlog tot verschuivingen in de pedagogiek. De herinnering aan de oorlogsgruwel zorgt bovendien voor een sterke antiautoritaire beweging, en ook in de opvoeding en het onderwijs worden de machtsrelaties bevraagd. De postmoderne paradigmaverschuiving promoot de emancipatie van het zelfstandig denkend individu en in het onderwijs komt aandacht voor een kritische houding ten opzichte van maatschappelijke structuren. In de leerpsychologie liggen nieuwe inzichten aan de basis van de cognitieve benadering, die in tegenstelling tot het behaviorisme, niet de nadruk legt op het waarneembare gedrag, maar op de mentale processen bij het verwerven, opslaan en gebruiken van informatie (Depaep, 1998).

Deze ontwikkelingen leiden een periode in van meer fundamentele, theoretische discussie en dialoog binnen de Vlaamse 'schoolmuziek', en van kritiek op het muzische ideaal. Ze bieden een vruchtbare context voor een meer academische benadering van de muziekpedagogiek, met Paul Timmermans (°1950), ook docent aan het Lemmensinstituut, als belangrijke

vertegenwoordiger. Zijn studies over de muziekpedagogische tendensen en ontwikkelingen in Duitsland (Timmermans, 1973, 1975), die niet enkel in Vlaanderen, maar ook in Nederland worden gelezen, vormen daarin een belangrijke stap.

Het theoretische discours blijft bij zowat alle auteurs sterk gericht op wat zich in Duitsland afspeelt, maar wordt gaandeweg wel 'meerstemmig'. Hoewel de impact van de muzische beweging op de lespraktijk nog zeer groot blijft, worden in de diverse theoretische bijdragen aan *Adem*, dat intussen *Musica Sacra* heeft opgevolgd, heel wat mogelijkheden voor nieuwe ontwikkelingen van de 'schoolmuziek' aangekondigd en verkend. Het gaat dan onder meer over kritiek op de zogenaamde 'blinde activiteitsdrang', op de 'schoolse' muziek, en op te stapsgewijze methodes. De aandacht verschuift van de muziek an sich naar de omgang met muziek, naar de muzikale belevingswereld van de leerlingen, zowel op emotioneel-affectief als cognitief-analytisch niveau. Er komt een grotere aandacht voor het beluisteren van muziek en muziekesthetica, ook in de hogere jaren van het secundair onderwijs. Ook de popmuziek en de muziektechnologie eisen stilaan hun aandacht op in het muziekpedagogische discours. De lespraktijk in die periode blijft evenwel zeer muzisch geïnspireerd, met een klemtoon op het liedzingen en het gebruik van het Orffse (jeugd)instrumentarium, zowel in het basisonderwijs (CRKLO, 1983) als in het secundair onderwijs (NVKSO, 1989).

Eind jaren tachtig lijken de muziekdocenten zich sterker te organiseren, naar model van de Vereniging Leraren Schoolmuziek (VLS) in Nederland en andere buitenlandse voorbeelden. In 1988 wordt de Vereniging Leraren Muzikale Opvoeding (VLMO) opgericht voor het gemeenschapsonderwijs, in 1991 de Muziekleraars Vrij Onderwijs (MVO) voor het katholieke onderwijs, met het tijdschrift *Overture* als uithangbord. Mark Reybrouck (°1952) publiceert in 1989 het witboek *Meer cultuur op school* (Reybrouck, 1989) en wordt vervolgens een belangrijke speler in de verdere academisering van de (Leuvense) muziekpedagogiek (zie bijvoorbeeld Reybrouck, 1995).

Onze kleine kroniek eindigt op het moment dat het Lemmensinstituut zijn monopoliepositie verliest: in de tweede helft van de jaren negentig worden, vaak door alumni, verschillende nieuwe opleidingen 'Secundair onderwijs: Muzikale opvoeding' opgericht aan diverse hogescholen in Antwerpen, Diepenbeek en Gent (Vanesser, 2014). Binnen die hogescholen kunnen studenten aan de lerarenopleidingen muzikale opvoeding met een ander onderwijsvak combineren, wat hen na afstuderen meer kansen op de arbeidsmarkt oplevert. Deze evolutie leidt een nieuw hoofdstuk in, waarbij een divers landschap van instituten en lerarenopleiders eerder dan de relatief centrale aansturing van het Lemmensinstituut de motor zal vormen voor ontwikkelingen binnen de 'schoolmuziek'.

Mensen en wisselwerkingen

De hierboven geschetste kroniek is een poging om een historische ontwikkeling te reconstrueren. Eerder dan volledigheid te bieden, legt dit stukje geschiedenis een aantal interessante wisselwerkingen bloot.

Voorop staat de wisselwerking tussen opleidingsinstituut en lespraktijk. De succesmomenten van het Lemmensinstituut in de loop van de twintigste eeuw kunnen wellicht zelfs model staan voor de lerarenopleiding van de toekomst: een plek waar mensen (docenten en/of onderzoekers) in hun denken (theorie) en doen (praktijk) bouwen aan de kwaliteit van muziek-educatie, vanuit een sterke voeling met die praktijk. Ze durven in verschillende geschriften vooruit te denken en over (lands)grenzen heen te kijken. Ontwikkelingen in Vlaanderen zijn immers meestal ingebed in internationale tendensen en invloeden, die vandaag, gelet op de sterke internationalisering, veel verder gaan dan bijvoorbeeld Duitsland, en zich vooral richten op ontwikkelingen in het Engelstalige onderwijs- en onderzoeksgebied.

De geschiedenis illustreert ook de verschillende tempi van bepaalde ontwikkelingen, en de relatief trage termijn waarop het vooruitdenken de lespraktijk beïnvloedt. Zo zagen we, terwijl het denkkader van de muzische beweging al was achterhaald, nog steeds een sterke opmars van een muzische lespraktijk in de jaren tachtig en negentig. De kiemen van een meer academische en reflectieve muziekpedagogiek die al in de jaren dertig werden gelegd, zijn pas vandaag op volle sterkte voelbaar in de muziekpedagogische praktijk.

Verder illustreert onze kleine kroniek de courante (en vaak nog steeds actuele) thema's in de muziekpedagogiek: de spanning tussen inhoud en doel van muziek op school, de verhouding tussen object (muziek als fenomeen) en subject (de beleving en/of ervaring van de leerling), en de plaats en formele verankering van muziek op school.

De inhoudelijke veranderingen in deze ruim honderd jaar geschiedenis zijn samen te vatten als een ontwikkeling van een les solfège naar een les groepszang, gevolgd door een incorporatie van het luisteren, het omgaan met instrumenten vanuit de muzische beweging, aandacht voor andere muzikale omgangsvormen zoals improviseren en creëren, en genreverbreding. In de loop van de twintigste eeuw werd het programma van het katholieke (muziek)onderwijs daarbij stapsgewijs gesecculariseerd. Een groepsgericht uitgangspunt maakte plaats voor de ervaringswereld van de individuele leerling. Tegelijk ging er geleidelijk meer aandacht naar de opleiding en professionalisering van de muziekleraar.

Door de jaren heen weerspiegelden deze ontwikkelingen zich in de vaknaam, van 'zang' via 'muzikale opvoeding' tot gewoonweg 'muziek'. Vandaag zien we dat muziek steeds vaker opgaat in grotere crossdisciplinaire constructies en daardoor uit het lessenpakket dreigt te verdwijnen. Hoe deze evolutie verdergaat, is mogelijk voer voor een volgend historisch overzicht. Hoewel inzicht in het verleden van de 'schoolmuziek' haar toekomst niet kan openbaren, geloven we dat deze historische kennis essentieel is om met actuele muziekpedagogische vraagstukken om te gaan.

Onze dank gaat uit naar Jan Haspeslagh, gepensioneerd docent muziekpedagogiek aan het Lemmensinstituut, die de 'geschiedenis van de muziekopvoeding' als cursus introduceerde in de opleiding muziekpedagogie. Dit artikel is gebaseerd op zijn jarenlange verzamelwerk voor de cursustekst (Haspeslagh, 2009), en we zijn hem bijzonder dankbaar voor het uitvoerig nalezen en becommentariëren van deze tekst.

Thomas De Baets is docent en opleidingshoofd muziek aan LUCA School of Arts, en deeltijds docent muziekpedagogiek aan KU Leuven.
thomas.debaets@luca-arts.be

Thomas Geudens is assistent muziekeducatie en doctoraatsonderzoeker aan LUCA School of Arts en KU Leuven.
thomas.geudens@luca-arts.be

Literatuur

Andries, M. (1954). Doel en middelen der hedendaagse muziekopvoeding in de lagere school. *Vlaams Opvoedkundig Tijdschrift*, 34(4), 237-248.

Andries, M., & Ghesquière, J. (1959). *Zingt en speelt: Handboekjes voor muziekopvoeding op de lagere school*. Verbeke-Loys.

Beheer van het Lager Onderwijs. (1897). *Model-reglement en model-programma der lagere gemeentescholen*. Jan Cuypers.

Bouillis, A. (1884). [Verslag over de conferenties van kannunik L. Michiels over de methode Galin-Paris-Chevé]. *Musica Sacra*, 3(9), 71.

Breuer, H. (Ed.) (1909). *Der Zupfgeigenhansl*. Verlag Friedrich Hofmeister.

Claes, S., Henkens, B., Simons, M., & Willems, K. (2020). Onderwijs in Vlaanderen: een bestuurlijk, historisch en juridisch kader. In J. Elen & A. Thys (red.), *Leren in maatschappelijk betrokken onderwijs: basisinzichten voor leraren nu en in de toekomst*. 2e dr. Acco.

Courtois, L. (1891). Congrès de Malines, section de musique religieuse: compte rendu des travaux. *Musica Sacra*, 11(2), 13-19.

CRKLO [Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs]. (1936). *Leerprogramma en paedagogische richtlijnen voor de Katholieke lagere scholen*. Van In.

CRKLO [Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs]. (1954). *Leerplan voor de lagere scholen – uitgave 1954: vrij katholiek onderwijs*.

CRKLO [Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs]. (1983). *Muzische opvoeding in de basisschool: Muzikale opvoeding leerplan september 1983 vrij katholiek onderwijs*.

De Baets, T. (2005). *Het Orff-Instituut in beweging* [Onuitg. verhandeling]. Hogeschool voor Wetenschap en Kunst, departement Muziek, Dramatische Kunst en Onderwijs, Lemmensinstituut.

Depaepe, M. (1998). *De pedagogisering achterna: aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Acco.

Depaepe, M., & Van Ruyskensvelde, S. (2016). De 'katholieke pedagogiek' in België. Bloei en ondergang van een normatieve benadering. In J. De Maeyer & P. Wynants (red.), *Katholiek onderwijs in België: Identiteiten in evolutie 19de-21ste eeuw* (pp. 327-342). Halewijn.

Dierckx, F. (1934-1940). Voorbereiding tot de staatsexamens. *Musica Sacra*, 41(2)-47(1).

Faes, M. (2009). *De invloed van het officiële leerplan van 1936 op het muziekonderwijs in de lagere school in Vlaanderen* [Onuitg. verhandeling]. Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven.

Galín, P. (1862). *Exposition d'une nouvelle méthode pour l'enseignement de la musique*. (3rd ed.) Émile Chev .

Gelber, L. (1938). Muziekopvoeding. *Musica Sacra*, 45(1), 3-21.

Gelber, L. (1939a). Muziek in de school. *Musica Sacra*, 46(2), 97-108.

Gelber, L. (1939b). De Schoolmuziek-opvoeder. *Musica Sacra*, 46(3), 185-190.

Gelber, L. (1946). De beweging voor muziekopvoeding. *Musica Sacra*, 48(4), 120-130.

Gelber, L., & Verbist, A. (1947-1953). *Handleiding der muziekopvoeding*. Van In.

Gelber, L., & Verbist, A. (1963). *Geest en Leest der Muziekopvoeding*. Sint-Franciscusuitgeverij.

- Gmeinwieser, S. (2001). Cecilian movement. In *Grove Music Online*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.05245>
- Götsch, G. (1934). *Musische Bildung: Zeugnisse eines Weges*. Möselers Verlag.
- Gruhn, W. (1993). *Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. Wolke Verlag.
- Haspeslagh, J. (2004a). 125 jaar muziekpedagogie in Musica Sacra en Adem [deel 1]. *Adem*, 1, 24-28.
- Haspeslagh, J. (2004b). 125 jaar muziekpedagogie in Musica Sacra en Adem [deel 2]. *Adem*, 2, 72-76.
- Haspeslagh, J. (2004c). De muziekpedagogie in Adem na 1969. *Adem*, 3, 131-133.
- Haspeslagh, J. (2009). *Geschiedenis van de muziekopvoeding* [cursus]. Hogeschool voor Wetenschap & Kunst/Lemmensinstituut.
- Haspeslagh, J. (2010). Paul Schollaert als muziekpedagoog. *Adem* [Liber amicorum], 23-24.
- Javal, L. E. (1886). Le chant dans les écoles. *Musica Sacra*, 5(7), 54-55.
- Kashuba, W. (1989). Volkslied und Volksmythos: Der 'Zupfgeigenhansl' als Lied- und Leitbuch der deutschen Jugendbewegung. *Jahrbuch für Volksliedforschung*, 34, 41-55.
- Katholiek Nationaal Onderwijs. (1971). *Vernieuwd secundair onderwijs observatiegraad: Leerplan 1971-1972 proefactiviteit artistieke vormgeving - muzikale opvoeding*.
- Katholiek Nationaal Onderwijs. (1972). *Vernieuwd secundair onderwijs: Experimentele leerplannen voor de observatie- en oriëntatiegraad - vak muzikale opvoeding - oriëntatiegraad doorstroming*.
- Kerremans, I. (2018). Ondergedoken archieven. *Het Angelus: Nieuwsbrief Cultureel Erfgoed Annunciaten Heverlee*, 10, 12-14.
- Lemmensinstituut. (1950). [Aankondiging oprichting Muziek-paedagogische afdeling]. *Musica Sacra*, 51(4), 188.
- Ministerie van Openbaar Onderwijs. (1880). *Programma van het onderwijs der lagere gemeentescholen en der oefenscholen aan de normaalscholen en normale sectiën toegevoegd*. Jan Cuypers.
- Ministerie van Openbaar Onderwijs. (1936). *Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden der lagere scholen en der oefenklassen toegevoegd aan de normaalscholen en voor de voorbereidende afdelingen der middelbare scholen - ministerieel besluit van 13 mei 1936*. Moniteur Belge.
- Ministerie van Openbaar Onderwijs. (1957). *Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden der lagere scholen en der oefenklassen toegevoegd aan de normaalscholen en voor de voorbereidende afdelingen der middelbare scholen - ministerieel besluit van 20 november 1957*. Moniteur Belge.
- NVKMO [Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs]. (1953). *Leerplan aesthetica & muzikale opvoeding*. Van In.
- NVKMO [Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs]. (1961). *Leerplan en richtlijnen esthetica en muzikale opvoeding*. Van In.

NVKSO [Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs]. (1989). *Leerplan secundair onderwijs: muzikale opvoeding eerste graad*. Licap.

Reybrouck, M. (red.) (1989). *Meer cultuur op school. Witboek voor de muzische vorming en de muziek*. De Garve.

Reybrouck, M. (1995). *Spanning en ontspanning in de muziek: een semiotische benadering van de omgang met muziek* [Onuitg. doctoraatsthesis]. KU Leuven.

Sannen, J. (1999). *Zingen, goed zingen, echt zingen is altijd uiting geven aan een diep gevoel en soms aan een verholen stuk zieleleven: Een inzichtelijke benadering van de werken van Lucy Gelber en Alfons Verbist*. [Onuitg. verhandeling]. Hogeschool voor Wetenschap en Kunst, departement Muziek, Dramatische Kunst en Onderwijs, Lemmensinstituut.

Schollaert, F. (1922). *Modelreglement en modelprogramma der lagere gemeentescholen*. Van In.

Schollaert, P. (1969). Zingen, spreken, spelen, muzisch leven, eenheid van muziek en leven. *Adem*, 1, 27-33.

Simons, L. (1998). *Nieuwe encyclopedie van de Vlaamse Beweging*. Lannoo.

Timmermans, P. (1973). *Muziekpedagogische tendenzen en hun repercussie op het voortgezet onderwijs in Duitsland - West-Duitsland: bijdrage tot een vergelijkende studie* [Onuitg. verhandeling]. KU Leuven.

Timmermans, P. (1975). *Recente muziekpedagogische ontwikkelingen in de BRD – met een studie over het muziekpedagogisch werk van Prof. H. Segler* [Onuitg. verhandeling]. KU Leuven.

Van Damme, P.-J. (1881). *Mélanges. Musica Sacra*, 1(1), 8.

Van Damme, P.-J. (1882). Eerste algemeene vergadering der Belgische S. Gregoriusvereniging. *Musica Sacra*, 2(1), 6-11.

Van Damme, P.-J. (1888). Le plain-chant et les chiffres. *Musica Sacra*, 7(8), 59-61.

Van Nuffel, J. (1930). Muziekonderricht in de colleges. *Musica Sacra*, 37(3), 153-171.

Vandewal, M. (1990). *Marcel Andries - een belangrijk pionier van de Vlaamse muziekopvoeding* [Onuitg. verhandeling]. Lemmensinstituut.

Vanesser, J. (2014) *Muzieklerarenopleiding anno 2014: Een opleiding voor kunsteducatoren - muzikanten?* Vakdidactiek.be.

Verbist, A. (1933). De nieuwe oriëntering der muzikale opleiding in Duitschland. *Musica Sacra*, 40(3), 150-153.

Verbist, A. (1935). De doelstellingen bij het zangonderwijs. *Musica Sacra*, 42(1), 14-21.

Verbist, A. (1936a). Ontwikkeling van den zin voor rythme. *Musica Sacra*, 43(1), 3-8.

Verbist, A. (1936b). Muziekonderwijs en methoden. *Musica Sacra*, 43(4), 218-230.

Wuytack, J. (1968). *Kreatief musiceren*. New Sound.

Wuytack, J. (1969a). Muziekopvoeding van kleuterschool tot universiteit. *Adem*, 1, 25-26.

Wuytack, J. (1969b). Beginselen van de muziekdidactiek. *Adem*, 1, 34-37.

Wuytack, J., & Schollaert, P. (1973). *Musicograms. Aktief Muziekbeluisteren. Leerlingenboek*. De Monte.