

Naar een (on)pedagogiek van het amateurorkest?

Lierin Buelens, Thomas Geudens, Joris Vlieghe en Thomas De Baets

In de vele amateurorkesten in Nederland en Vlaanderen vindt een complexe kluwen van muzikale sociale en pedagogische processen plaats. In dit artikel verkennen Lierin Buelens, Thomas Geudens, Joris Vlieghe en Thomas De Baets de pedagogische dimensie van amateurorkesten. Gebaseerd op observaties van repetities schetsen ze de contouren van een muziek-zintuiglijke pedagogiek.

Wat roept het fenomeen ‘amateurorkest’ op? Een recente discoursanalyse toont aan dat associaties als ‘hoempapa’, ‘kleinburgerlijk’, ‘ouderwets’ of ‘amateuristisch’ hierbij steeds op de loer liggen (Buelens, 2022). Zelfs de meest prestigieuze harmonieorkesten ontsnappen er niet aan, en zijn het beu om foutief geëtiketteerd te worden als ‘de fanfare’. Fanfareorkesten betreuren op hun beurt dat hun ‘merknaam’ nog steeds eerder beelden van bier, stoffige kostuums of slechte dorpse humor met zich meebrengt dan andere mogelijke associaties als toegewijd musiceren, engagement of verbondenheid.

In Nederland klinken de laatste jaren bovendien zorgelijke geluiden over de toekomst van amateurorkesten door besparingen in de cultuursector, in het bijzonder het verdwijnen van muziekscholen (Hendriks & Bisschop Boele, 2014; Herblot, 2021; Overmeer & Van der Vaart, 2022). Niettemin vormen amateurorkesten tot nader order een sterk en levend onderdeel van het amateurkunstenveld in ons taalgebied, waar de Nederlandse en Vlaamse orkestkoepels samen zo’n 190 000 aangesloten muzikanten tellen (KNMO, 2015; VLAMO, 2022). Beide koepels verenigen uiteenlopende orkesttypes, van symfonische orkesten tot accordeonensembles, maar de grote meerderheid van hun leden zijn blaasorkesten, zoals harmonieorkesten, fanfares en brassbands (hafabra). In deze bijdrage richten we ons vooral op harmonie- en fanfareorkesten, al is een aantal vaststellingen wellicht ook relevant voor andere orkestvormen.

Bij hun ontstaan was de opzet van blaasorkesten om mensen een ‘democratische’ toegang te bieden tot de elitaire klassieke muziekwereld, door hen muzikaal op te voeden tot ‘morele burgers’ (Dubois & Méon, 2013). Ze ontstonden hiermee op een kruispunt van muzikale, sociale en pedagogische belangen. Toch heeft hun praktijk tot op vandaag in de (muziek)pedagogiek, maar ook in de cultuurwetenschappen, sociologie of de musicologie relatief weinig aandacht gekregen. Wellicht precies vanwege haar oubollige reputatie heeft de blaasmuziek nooit kunnen profiteren van de toegenomen culturele aanvaarding en academische interesse die bijvoorbeeld pop- en rockmuziek de afgelopen decennia kenden (Dubois & Méon, 2013).

Is de pedagogische, sociale of culturele eigenheid van deze orkesten misschien zo doorzichtig dat onderzoek helemaal niet nodig is? Of zijn ze mogelijk te zonderling of achterhaald om nog relevant en waardevol te zijn? Wij zijn er alleszins van overtuigd dat de unieke praktijk van amateurorkesten ons wel degelijk zou moeten interesseren. We geloven daarbij dat de met de muziek verweven pedagogische eigenheid van het verenigingsleven relevant is voor andere muziekeducatieve contexten én het formele muziekonderwijs. In deze bijdrage schetsen we alvast mogelijke contouren van zo’n pedagogiek van het amateurorkest, waarbij de muziek en de zintuiglijke muzikale ervaring de toon zetten.

What’s in a name? Het *amateur*orkest

Repetities die te laat beginnen, het lokale dialect dat weerklinkt of de pauze die systematisch uitloopt: toegegeven, heel professioneel voelt dat niet. Al moeten we ons natuurlijk wel afvragen of het er in de professionele scene heel anders aan toegaat. Het voortdurend afzetten van ‘amateurs’ tegenover ‘professionals’ zit in die twee woorden ingebakken. De kwalijke bijklank van het amateurisme heeft namelijk alles te maken met de evolutie van het professionalisme. Door de jaren heen dwong dit laatste steeds meer ernst en respect af, maar dat betekende ook dat de ‘kleine broer’, de amateur, vanuit een minder goed daglicht werd bekeken: ‘[the professional] would refer to his or her amateur counterpart with a degree of disdain, as a mere “dabbler” or “dilettante”’ (Ingold, 2021, p. 159).

Tegen deze evolutie groeide echter ook weerstand, zoals Andrew Merrifields boek *The amateur: the pleasures of doing what you love* (2017). Hierin plaatst Merrifield de amateur contradictorisch, in alle grootsheid, op een figuurlijk marmeren voetstuk, terwijl hij voor de professional nog geen houten kruk lijkt te reserveren. Vanuit de vaststelling dat amateurs (van het Latijnse *amare*, houden van) gedreven worden door een liefde voor wat ze doen, is zijn verontwaardiging tegenover de pompeuze positie van professionals natuurlijk helemaal niet gek. Ook in de blazerswereld wordt het gebrek aan betrokkenheid die men aan het ‘professionele model’ toeschrijft, wel eens als negatief gezien (Dubois & Méon, 2013). Toch lijkt er ons nood aan een de-escalatie. Zoals Tim Ingold (2021) terecht stelt, zou elke *echte* professional immers ook een amateur moeten zijn. Hoe houd je het anders vol? En omgekeerd zegt een derde (32,5%) van de Vlaamse amateurorkestmuzikanten zich (minstens semi)professioneel te voelen (Vanherwegen et al., 2009), hoewel ze vermoedelijk een diploma noch significant inkomen aan hun *serious pursuit* (Stebbins, 2020) overhouden.

Juist omdat amateurorkesten in staat zijn om kenmerken van zowel professionals als amateurs te omarmen, ziet men ze als een publiek-pedagogische toegangspoort tot de klassieke muziekwereld en het muziekonderwijs (Matthys et al., 2012). Ze bereiken dit bovendien zonder te vervallen in een ‘kleinerende’ praktijk waarbij de amateur zichzelf niet ernstig kan nemen. De ambigue verhouding tussen amateurisme en professionaliteit is dan ook een wrijving die de amateurmuziek in haar wezen definieert. Amateurmuziek is een vrijetijdsbesteding, maar dat betekent niet dat men deze niet bloedserius kan nemen (cf. Stebbins, 1978; 2020). Het is dan ook niet toevallig dat de amateurkunstensector het woord ‘amateur’ vandaag omarmt, en dat organisaties als LKCA in Nederland of het Vlaamse VLAMO bewust de ‘A’ in hun naam dragen.

Vanwege deze interessante dubbelzinnigheid, de pedagogische waardevolle implicaties van de ‘liefhebberij’, en vanwege de publiek-pedagogische rol van amateurorkesten, willen we hier het unieke pedagogische profiel van amateurorkesten verkennen. Hiervoor combineerden we onze praktijkervaring als amateurmuzikant of dirigent met onze geïnformeerde blik als onderzoekers. Daarnaast observeerden we drie Vlaamse orkesten die zich onderscheiden in aanpak, locatie en muzikaal niveau. Per orkest observeerden we een volledige repetitie, wat resulteerde in kritische veldnotities en een analyse van de veldopnames. Hoewel deze observaties niet de aanleiding hebben gevormd voor de beschouwingen in dit artikel, vinden we ze wel geschikt om het punt dat we willen maken te illustreren. In het artikel zijn daarom, met hun goedvinden, anekdotes en voorbeelden opgenomen van repetities van de Koninklijke Harmonie De Vriendenkring uit Berchem (onder leiding van Luk Jacobs, Bert Jacobs en Kris Van Aerschot), de Koninklijke fanfare Willen is Kunnen uit Tisselt (onder leiding van Guy Audenaert) en het Koninklijk HarmonieOrkest Schelle (onder leiding van Steven Verhaert).

Een collectieve muzikale ervaring

Om te begrijpen wat er op het spel staat bij het samen musiceren in amateurorkesten verlaten we het podium, de context waarin orkesten vaak worden beschreven, en nemen we een kijkje in het hart van de vereniging: het repetitie-lokaal. Op het eerste gezicht hanteren amateurorkesten een soort groepsvariatie op het in de kunsten alomtegenwoordige *meester-gezel*model, waarbij een ervaren kunstenaar praktijkkennis doorgeeft, op het ritme van die praktijk. Die relatie vindt elders meestal een-op-een plaats (De Baets & de Vugt, 2024): in muziekscholen en conservatoria leeft bij studenten en docenten een grote vraag naar individuele lestijd. Maar zodra diezelfde muzikanten in een ensemble spelen, lijkt hun onstilbare honger naar individuele begeleiding verdwenen. Vlaamse muzikanten die in hun eigen orkest spelen als alternatieve leercontext voor de ensembleles in een muziekschool, zeggen de mogelijkheden van de grote groep te verkiezen boven de kleinere groep met intensievere begeleiding op de academie (Geudens, 2021). Een groot ensemble biedt immers andere leerkanalen, op grotere afstand van de begeleider – letterlijk, voor wie op de laatste rij van een orkest op twaalf meter van de dirigent zit. Leerlingen zijn dan niet op zoek naar sterke individuele begeleiding, maar naar sterke collectieve muzikale ervaringen (Geudens & Scheltjens, in press). Die ervaring zoeken ze niet alleen tijdens concerten, maar ook tijdens repetities, die veruit het grootste deel van de musiceertijd uitmaken.

Dit heeft gevolgen voor het repertoire. Bij het selecteren ervan moet de dirigent anticiperen op de collectieve muzikale ervaring die de muzikanten hierbij (hopelijk) kunnen hebben. Zoals elke amateurdirigent kan bevestigen:

het enthousiasme over een werk heeft een rechtstreekse impact op de kwaliteit van de uitvoering. Repertoireselectie gebeurt dus niet in de eerste plaats vanuit een achterliggend curriculum van inhouden en leerdoelen, maar eerder *wordt het repertoire het curriculum*.

Dit mechanisme leidt tot een repertoire dat niet zozeer gericht is op een stilistische of inhoudelijke lijn, maar op consistentie in de boeiende speelervaring. Het repertoire van amateurorkesten is daarom vaak eclectisch, het lijkt vanuit esthetisch oogpunt een ratjetoe, waarin verschillende stijlen, van klassiek tot film, maar ook van ‘Disney’ tot rock, elkaar in opvallende combinaties afwisselen (Dubois & Méon, 2013; Geudens & De Baets, 2023). In de hofabrarwereld kristalliseerde zich dit de laatste decennia ook uit tot een eclectisch eigen idioom, dat we blaasmuziek zouden kunnen noemen.

Hoe kunnen we zo’n context vanuit een pedagogische bril bekijken? Op het eerste gezicht lijkt er bijvoorbeeld een parallel met progressieve onderwijsbenaderingen, zoals ervaringsgericht onderwijs, dat de betrokkenheid en het welbevinden van deelnemers centraal stelt (Laevers & Heylen, 2019). Maar tegelijk blijft het orkest een niet voor de hand liggende context voor zo’n pedagogische analyse, aangezien het meestal geen expliciete leeromgeving is. Niet muziek *leren*, maar *muziek* spelen staat centraal (cf. Folkestad, 1998, 2006).

Amateurorkesten zijn te zien als muzikale *communities of practice* (Wenger, 1998), praktijkgemeenschappen waarin leren inherent aanwezig is. Elementen die de stempel van (formele) leeromgevingen dragen, zoals leerdoelen stellen, opdrachten geven of ‘pedagogische muziek’ spelen, kunnen de authentieke ervaring van de muziek of praktijk verstoren. Ongetwijfeld hebben in realiteit sommige orkesten of spelers wel een uitgesproken leervraag en gebeurt het leren bij anderen weer enkel impliciet. Binnen de non-formele leeromgeving van het amateurorkest volstaat het alleszins niet om enkel te kijken naar intentionele leerprocessen, omdat die beperkt, eenzijdig of zelfs afwezig kunnen lijken. Enkel door ook de latente processen in ogenschouw te nemen, valt een orkest als een sterk pedagogische omgeving te zien, waarbij visueel, tactiel en auditief opgaan in de muziek centraal staat.

Een muziek-zintuiglijke pedagogiek

Zeggen dat musiceren een sterk zintuiglijke ervaring is, is een open deur intrappen. Luisteren naar muziek is een belichaamde interactie waarbij de muziek de luisteraar als het ware ‘beweegt’. In die interactie geeft de muzikant of luisteraar zelf, als in conversatie, mede vorm aan die muziek. Bij de uitvoerder, is dat laatste zeer duidelijk aanwezig. Opvallend daarbij is de bijzondere tactiele relatie tussen de muzikant en het instrument, dat een

mediërende functie tussen muziek en muzikant vervult. Muzikaliteit wordt daarbij wel eens gedefinieerd als het moment waarop de uitvoerder, onlosmakelijk verbonden met en ongehinderd door de tactiele en technische interactie met het instrument, de klinkende muziek zelf 'bespeelt'. Bovendien gaat deze esthetisch-zintuiglijke ervaring nog veel verder dan enkel muziek horen of voelen. Zelfs de notie dat het niet enkel gaat om de afzonderlijke zintuigen, maar dat het juist het geheel is van hun samenkomst, volstaat niet om de essentie ervan te vatten. Er is geen eenduidige anatomische verklaring voor de impact die muziek kan hebben. Niet verwonderlijk zijn filosofen van alle tijden daarom ook zo door muziek gefascineerd.

Muziek weet de aandacht te trekken, de aandacht te *vragen*, van de speler-luisteraar. En, zoals Gert Biesta (2017) stelt in *Door kunst onderwezen willen worden*, is het tonen van iets – of in dit geval het aanbieden van muziek – een door en door pedagogisch gebaar. Fundamenteel gaat het om een verlangen wekken, waardoor de daarnet al genoemde 'beweging' tot stand kan komen. Deze pedagogische gebeurtenis komt pas echt tot haar recht wanneer de luisteraar ook zelf in dialoog *wil* gaan met de muziek. Anders gezegd: wanneer die zichzelf *wil* laten bewegen en er daardoor resonantie kan optreden tussen beiden (Dimock, 1997).

In het repetitielokaal blijkt dit zeer duidelijk in de interacties tussen dirigent en muziek. Bijvoorbeeld wanneer die de handen 'schudt' om het leven en de vibrato in een passage weer te geven, of zittend dirigeert maar plots gaat staan wanneer zitten tekortschiet. Ook typerend is een moment waarop een dirigent zich zichtbaar laat opwinden naarmate de intensiteit en dynamiek van een stuk toenemen. Dan is het zeker niet alleen de dirigent die zich letterlijk en figuurlijk laat bewegen door de muziek, je ziet ook verschillende muzikanten levendig mee knikken, duidelijk in anticipatie wachtend op hun inzet. Of denk aan een paukenist die, als in trance, de stok nog zachtjes omhoog laat deinen nadat de laatste noot is gespeeld, en het hele orkest dat daarop de eindnoot net iets langer laat naklinken. De muzikale beweging verstoren lijkt bijzonder ongewenst: wanneer de dirigent net in het midden van een lijn het orkest onderbreekt, lijkt het alsof bij de muzikanten figuurlijk 'de keel wordt dichtgeknepen'. De dirigent zal de muzikale ervaringen ook bewust, en strategisch, 'in crescendo' organiseren. Zo eindigt de repetitie bijvoorbeeld door die machtige finale nog een laatste maal volledig door te spelen, of juist zeer intiem met een uitgestreken fermate, om de repetitie krachtig af te sluiten.

In de schijnbare meester-gezelrelatie neemt een andere pedagogische actor dus resoluut de overhand: het hoofddoel van de interactie is steeds om de muziek 'te laten spreken'. Er ontstaat als het ware een pedagogische 'ontmoeting' (cf. Guardini & Bollnow, 1965) tussen muzikanten en muziek, die het gebeuren betekenis geeft. In deze dialoog met de muziek heeft zeker niet alleen de

dirigent het voor het zeggen. Denk maar aan de typische beweging die signaleert dat een noot moet worden aangehouden, waarbij de dirigent de hand ostentatief in de richting van het orkest openvouwt, alsof die de muziek als het ware uit handen geeft en wil zeggen: het is aan jullie om de muziek tot haar recht te laten komen. In die zin hebben de muzikanten zeker meer 'macht' dan de dirigent. Alleen vergeet zo'n lezing opnieuw de fameuze derde actor in de educatieve driehoek en in dit geval de meest impactrijke actor: de muziek zelf. Anders gezegd: in het repetitielokaal bepaalt, naast de dirigent en muzikanten, ook de muziek zelf de repetitie (cf. Latour, 2007). De muzikale taal dicteert, waarbij de dirigent de gezamenlijke dialoog tussen zichzelf, de muzikanten en in het bijzonder de klank coördineert (cf. Ardui et al., 2012; Vlieghe & Zamojski, 2019).

Wanneer we vanuit dit perspectief naar het orkest kijken, komen enkele geobserveerde pedagogische interacties plots in een nieuw daglicht te staan. Indien de dirigent bijvoorbeeld een 'ontstemde' blik werpt naar de bassen die een maat te vroeg hebben ingezet, is dit geen uithaal naar deze muzikanten, maar naar de verstoring die geen recht doet aan de muziek. Het helpt ons beter te begrijpen waarom een dirigent de muzikanten zelden bij naam noemt, maar hen aanspreekt met 'hoorns', 'saxen', of, als het individueel moet, 'de derde cornet'. Ook is het typerend dat dirigenten passages voorzingen in plaats van te vertellen hoe deze te spelen, omdat de muziek zich zo bij wijze van spreken beter kan 'uitleggen'. De muzikanten *willen* zelf ook de muziek zo goed mogelijk brengen, dat de muziek hen beweegt. Ze wijzen bijvoorbeeld op een foute noot in de partituur of stellen vragen over de dynamiek, met als doel het geheel beter te laten klinken. De dirigent is vaak dankbaar voor deze vragen, omdat deze het musiceren ten goede komen. En wanneer alles in de plooi valt, kun je zowel de dirigent als verschillende muzikanten zichtbaar zien glunderen, alsof ze een bevestiging krijgen van de kwaliteit van hun relatie met de muziek.

Muzikanten zijn daarbij bereid hun individuele ervaring ten dienste te stellen van de collectieve, juist omdat daardoor de muziek die individuele ervaring weer versterkt. Denk bijvoorbeeld aan de muzikanten die de begeleiding spelen. Zij stellen zich op dat moment ten dienste van de muziek: individuele muzikaliteit uiten is in dit geval niet aan de orde, aangezien dit het geheel zou verstoren. Het is ook niet voor niets dat een veelvoorkomende klankoefening bij unisono passages gericht is op afstemming van ieders klankkleur, om zo één te worden.

Opgaan in de klank van het collectief is zonder twijfel een van de meest magische aspecten van spelen in een orkest. In die zin is de grootte van de groep niet zonder betekenis. De groepsgrootte heeft een pedagogisch gewicht in de mate dat ze de collectieve 'pracht en kracht' van het muzikale

gebeuren versterkt. Precies deze zintuiglijk-collectieve dimensie geeft aan orkestrepetities een diepe pedagogische betekenis. In tegenstelling tot de traditionele klassituatie is het bij orkesten juist voordelig om met een grotere groep muzikanten (leerlingen) te kunnen werken. Want hoe groter de groep, des te sterker de roep tot 'beweging' door de muziek als artistiek-pedagogische actor. Je zou kunnen zeggen dat de pedagogische betekenis van musiceren door amateurs, liefhebbers, op die manier verscholen ligt in de esthetische ervaring bewogen door de muziek.

Een nuance is ten slotte op haar plaats. Wie ooit in een orkest repeteerde, weet dat de collectieve muzikale ervaring niet altijd even sterk is. De frustrerende ervaring van een hele rij muzikanten die al tien minuten wacht en maten telt om dan de dirigent net voor hun langverwachte inzet de muziek te zien onderbreken, een moeilijke partij twintig keer herhalen ... Dit zijn niet de momenten waarop je als muzikant extatisch op je stoel zit. Maar in de meeste gevallen schrijven mensen deze momenten niet toe aan een gebrekkige pedagogische alertheid van de dirigent, maar aan een muzikale noodzaak die bij iedereen de bereidheid genereert om even te wachten of te 'zweten' op een lastige passage.

Didactische woestijn of muzikale oase?

Zoals al blijkt uit de laatste voorbeelden, resulteert de leidende rol voor de muziek zeker niet in een pedagogiek waarin alles eenduidig of koek en ei is. Hoewel de beschreven ervaringsgerichtheid typerend is voor een progressieve, leerlinggerichte pedagogiek, kan deze term niet zomaar vatten wat er in de hafa-bra-wereld gebeurt. Integendeel: blaasorkesten herbergen heel wat traditionele pedagogische elementen. Zo blijft de verbale inspraak van muzikanten sterk beperkt. Ook de afgetekende muzikale hiërarchie tussen meester en gezellen of de wedstrijdcultuur zijn hier voorbeelden van.

Opvallend is ook de terugkerende ontevredenheid van dirigenten, die ze zeer typerend camoufleren met mopjes. Bijvoorbeeld wanneer ze muzikanten, weliswaar met een ironische knipoog, 'platte pannenkoeken' noemen of wanneer ze – met gespeelde verbazing – stellen dat het lijkt alsof de muzikanten ondanks hun jarenlange staat van dienst 'nog nooit een noot hebben gespeeld'. Menig progressief pedagoog zou vermoedelijk nachtmerries krijgen van dit verbale machtsvertoon (cf. Depaep, 2004). Dirigenten lijken zich meer te kunnen permitteren dan de doorsnee leraar, aangezien hun weinig op de muzikanten gerichte gedrag voortkomt uit het feit dat ze niet in eerste plaats een pedagogische verantwoordelijkheid voor de muzikanten opnemen, maar wel met de muzikanten een artistieke verantwoordelijkheid delen voor de muziek. Vanuit het perspectief van Rancière (1987) zou deze communicatiestijl juist

ook kunnen getuigen van een wederzijds respect, waarbij de dirigent en de muzikanten zich voldoende op gelijke voet achten om elkaar niet te betuttelen. Maar deze vaststelling kan vanzelfsprekend geen vrijgeleide zijn om de pedagogische of intermenselijke verantwoordelijkheid los te laten. Nu over-dreven machtsvertoon maatschappelijk steeds meer als ongewenst geldt, lijkt de vraag hoe men dit in de toekomst in het amateurorkest zal bekijken.

De traditionele kenmerken van het blaasorkest – muzikaal en pedagogisch gesproken – verbergen bovendien nog enkele veel complexere didactische realiteiten. Zo kan geen enkele leraar zich voorstellen ooit dertig verschillende versies van lesmateriaal te moeten ontwikkelen, maar is deze differentiatie in het orkest zo vanzelfsprekend dat we ze haast zouden vergeten. Het gaat dan om differentiatie tussen de verschillende instrumenten, instrument-groottes en binnen de secties. Voor trompetten zijn bijvoorbeeld, afhankelijk van het arrangement, steeds twee, drie of vier verschillende partijen voorzien. In tegenstelling tot bij professionele orkesten geldt bij amateurorkesten een duidelijk verminderende moeilijkheidsgraad voor de verschillende partijen binnen één instrumentengroep. De eerste partij is meestal veeleisender wat de hoogte, de ritmiek of het solospel betreft. De andere partijen zijn technisch en muzikaal meer terughoudend geschreven. Naarmate ze technisch en muzikaal groeien, kunnen muzikanten doorgroeien tot de eerste partij. Deze differentiatie zien we ook in de eisen die de dirigent aan de uitvoerders stelt. Voor wie een partij 'trekt' of solo speelt, gelden hogere verwachtingen dan voor anderen. Bovendien zie je zelfs binnen orkesten van het hoogste niveau dat de dirigent muzikanten spaart die, dikwijls op latere leeftijd, tegen de grenzen van hun technisch kunnen aanlopen.

Verder mogen we de mate waarin muzikanten *zelfstandig* en *zelfgestuurd* leren niet onderschatten. Aangezien er zoveel partijen zijn, worden muzikanten sterk op hun eigen leesvaardigheid en de beheersing van de partijen aangesproken. Ze moeten zelf wijzigingstekens corrigeren, de intonatie bijsturen, enzovoort. De dirigent zal zich al met al maar sporadisch met dit proces bemoeien. Bovendien vindt op veel manieren *peer learning* plaats. Dit gebeurt in de eerste plaats in het musiceren zelf, en minder door expliciete oefeningen, collectieve reflectie of peerevaluatie. Het gebeurt in de samenklank en resonantie, of door de motoriek en de kleppen van de muzikanten die dezelfde partij spelen en die in elkaars ooghoeken steeds aanwezig zijn. Ook is het opvallend dat muzikanten elkaar tijdens repetities voortdurend helpen, vooral binnen één instrumentengroep: samen tellen, aanwijzen in welke maat ze moeten beginnen, tips geven rond intonatie en grepen, of zelfs elkaars stoelen en muziekstandaarden klaarzetten.

Het is van het grootste belang om op te merken dat deze pedagogisch-didactische rijkdom niet enkel het gevolg is van intentioneel didactisch

handelen. De genoemde kenmerken zijn juist vereist omwille van de muziek en haar tradities. De uitvoeringsrituelen en afwezigheid van de componist verheffen, net als de hierboven besproken collectieve dimensie, de muziek nog sterker tot een pedagogisch-didactische actor (cf. Latour, 2007). Het leidt tot een aanpak waar moeilijk vat op is te krijgen, maar die men zeker niet als een pedagogisch-didactische woestijn mag misverstaan.

Het amateurorkest als (on)pedagogische paradox

Niet alleen de moeilijke vatbaarheid vertroebelt het pedagogische zicht op blaasorkesten. Blaasorkesten lijken zich vanwege hun eigenheid haast in een *pedagogisch vacuüm* te bevinden. De muziek die ze spelen, is maatschappelijk weinig zichtbaar en aan de beheersing ervan stelt men niet dezelfde standaarden en verwachtingen als aan 'professionele' muziek (Dubois & Méon, 2013). Het lijkt alsof de harmonie en fanfare niet alleen in een bubbel buiten de publieke sfeer verblijven, maar tot op zeker hoogte ook buiten tijd en ruimte. Zo maakt hun muziekgestuurde en muziekgerichte pedagogiek het moeilijk om hen vanuit gebruikelijke pedagogische discoursen te begrijpen, wat het verleidelijk maakt om hen dan maar als onpedagogisch te bestempelen.

Maar ligt in deze schijnbaar onpedagogische context niet net pedagogische kracht verborgen? De muziek – 'de zaak' – is er alleszins een sterke pedagogische actor. Vlieghe en Zamojski (2019) stellen bovendien dat juist deze 'zaakgerichtheid' in de educatieve driehoek een alternatief kan bieden voor de machtsdiscussie tussen traditionele, docentgestuurde en progressieve, leerlinggerichte discoursen. Het amateurorkest past inderdaad moeilijk definitief in een van beide hoeken. Amateurorkesten lijken ons dan ook juist vanwege hun positie in een pedagogisch vacuüm bij uitstek geschikt om te tonen hoe een zaakgerichte pedagogiek in de praktijk vorm kan krijgen.

Dit alles doet ons denken aan de betekenis van het woord 'klassiek', een etiket dat orkesten niet altijd omarmen, maar hen wel feilloos lijkt te passen: 'uit vroegere tijden stammend en toch niet verouderd', 'voorbeeldig in zijn soort' (Van Dale, n. d.). Ondanks hun traditionele karakter en lichtjes teruglopende ledenaantallen zijn blaasorkesten een relatief dynamische sector, die zich professionaliseert en verbetert, nieuwe repertoires aanboort, concertformules ontwikkelt en nieuwe uitdagingen omarmt. De recente aandacht voor het erfgoedkarakter van verenigingen houdt in die zin een risico in. Wanneer de waardering voor de dorpsfanfares niet meer samenhangt met de muzikale kwaliteit die ze bieden, maar enkel een blijk van respect inhoudt voor hun erfgoedwaarde als vereniging, ondergraaft dit mogelijk de muzikale betekenis en ambitie die deze verenigingen hun bestaansreden lijkt te geven.

Daarentegen getuigt de Vlaamse erkenning van de fanfare als immaterieel erfgoed (Departement Cultuur, Jeugd en Media, 2020) wel van een groeiende belangstelling voor en erkenning van blaasorkesten. In het licht van de al benoemde academische desinteresse in de sector is dit dus wel degelijk een stap in de goede richting.

Muzikanten kunnen diverse redenen hebben om bij een amateurorkest te spelen. Amateurensembles zijn vaak sterke gemeenschappen waarin vriendschappen ontstaan en het sociale weefsel op verschillende manieren kan worden versterkt. In deze bijdrage hebben we onderstreept dat er ook veel typisch pedagogische dynamieken zijn in dit soort orkesten. Maar het is typerend voor amateurorkesten dat ze niet deze, maar juist hun muzikale doelen en identiteit vooropstellen. De sociale en pedagogische dimensies zijn hier een natuurlijk en noodzakelijk gevolg van, niet omgekeerd (zie ook Bisschop Boele, 2024).

Wellicht zullen ook muzikanten uit een professioneel ensemble hun praktijk herkennen in wat we hierboven beschreven. Toch hopen we dat onze tekst duidelijk maakt dat er betekenisvolle verschillen zijn tussen de professionele scene en het amateurlandschap. Het gaat dan onder meer om de opvallende variatie in muzikale niveaus van de muzikanten, de differentiatie in de partijen en de ervaringsgerichte repertoireselectie. Verschillende pedagogische dynamieken, waaronder de muziek-zintuiglijke pedagogiek, komen bovendien pas echt ten volle tot ontplooiing in de wereld van de amateursmuziek. Wij blijven alvast niet *onbewogen* door deze orkesten waarin wekelijks tienduizenden liefhebbers muziek bewegen en erdoor bewogen worden.

Lierin Buelens is onderwijskundige en schreef dit artikel als promovenda aan LUCA School of Arts en KU Leuven.
lierinbuelens@gmail.com

Thomas Geudens is promovendus aan LUCA School of Arts en KU Leuven, waar hij ook de educatieve master muziek en podiumkunsten coördineert.
thomas.geudens@luca-arts.be

Joris Vlieghe is docent binnen de onderzoekseenheid Educatie, Cultuur en Samenleving, KU Leuven.
joris.vlieghe@kuleuven.be

Thomas De Baets is docent muziekpedagogiek en programma-directeur Music & Drama aan LUCA School of Arts, campus Lemmens in Leuven, en deeltijds docent muziekpedagogiek aan KU Leuven.
thomas.debaets@luca-arts.be

Literatuur

Ardui, J., Cornelissen, G., Decuyper, M., De Meyere, J., Frans, R., Geerinck, I., Masschelein, J., Simons, M., & Verellen, M. (2012). De liefde voor het vak: Op zoek naar een pedagogiek van meesterschap. *Impuls*, 42(4), 178-186.

Biesta, G. (2017). *Letting art teach*. ArtEZ Academia.

Bisschop Boele, E. (2024). *Zingen als een zeeman: Een verhaal van een shantykoor*. Eburon.

Buelens, L. (2022). *Discoursanalyse over harmonie- en fanfareorkesten in Vlaanderen* [ongepubliceerde studie]. LUCA School of Arts.

De Baets, T., & de Vugt, A. (2024). Kwetsbaar krachtig: De 1-op-1 relatie in het conservatorium. *Kunstzone*, (1), 20-23.

Depaep, M. (2004). *De pedagogisering achterna: aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Acco.

Departement Cultuur, Jeugd en Media. (2020, 1 juli). *Fanfarecultuur en molenaarsambacht erkend als immaterieel erfgoed*. www.vlaanderen.be/cjm/nl/nieuws/fanfarecultuur-en-molenaarsambacht-erkend-als-immaterieel-erfgoed

Dimock, W. C. (1997). A theory of resonance. *PMLA*, 112(5), 1060-1071.

Dubois, V., & Méon, J.-M. (2013). The social conditions of cultural domination: Field, sub-field and local spaces of wind music in France. *Cultural Sociology*, 7(2), 127-144.

Folkestad, G. (1998). Musical learning as cultural practice: As exemplified in computer-based creative music making. In B. Sundin, G. McPherson, & G. Folkestad (Eds.), *Children composing*. Malmö Academy of Music, Lund University.

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145.

Geudens, T. (2021). Musilene is meer dan een orkest: Het orkest als alternatieve leercontext voor de muziekkademie. *Kunstzone*, (5), 33.

Geudens, T., & De Baets, T. (2023). What are we playing today? Musicians and repertoire of amateur string and symphony orchestras in the Netherlands and Flanders. *Üben und musizieren.research*, 3, 62-78.

Geudens, T., & Scheltjens, E. (in press). Deeltijds kunstonderwijs en amateurkunsten: een ecosysteem van muziekparticipatie. In M. Magerman, N. Vansieleghe, & T. De Baets (Eds.), *Compos(t)eren*. Borgerhoff & Lamberigts.

Guardini, R., & Bollnow, O. (1965). *Begegnung und Bildung*. Werkbund-Verlag.

Herblot, N. (Reg.). (2021). Muziekschool in mineur [tv-uitzending]. BNNVARA. www.bnnvara.nl/zembla/artikelen/muziekschool-in-mineur

Hendriks, L. H., & Bisschop Boele, E. H. (2014). *Orkesten onder druk? Op zoek naar trends en ontwikkelingen in de HaFaBra-sector in Noord-Nederland*. Kenniscentrum Kunst en Samenleving, Prins Claus Conservatorium.

Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2018). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Punctum Books.

Ingold, T. (2021). In Praise of Amateurs. *Ethnos*, 86(1), 153-172.

KNMO. (2015). *Beleidsplan KNMO 2015-2020*.

Laevers, F., & Heylen, L. (2019). *Ervaringsgericht werken in het basisonderwijs met 6- tot 12-jarigen*. Lannoo Campus.

Latour, B. (2007). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.

Matthys, J., Delodder, H., Libert, M., & Vanfleteren, S. (2012). *En avant, marche! Over marjorettes, harmonies, fanfares en andere blaasorkesten*. Hannibal.

Merrifield, A. (2017). *The amateur: the pleasures of doing what you love*. Verso.

Overmeer, S., & Vaart, M. van der. (2022). Muziekscholen weer naar majeur? Heeft muziek in ons land nog wel toekomst? *Kunstzone*, (6), 8-11.

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.

Simons, M., & Verellen, M. (2012). De liefde voor het vak: Op zoek naar een pedagogiek van meesterschap. *Impuls Voor Onderwijsbegeleiding*, 42(4), 178-187.

Stebbins, R. A. (1978). Classical music amateurs: a definitional study. *Humboldt Journal of Social Relations*, 5(2), 78-103.

Stebbins, R. A. (2020). *The serious leisure perspective: A synthesis*. Springer.

Van Dale. (n. d.). Klassiek. In *Van Dale Online*. 3, www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/klassiek, geraadpleegd op 4 oktober 2023.

Vanherwegen, D., Lievens, J., Vangoidsenhoven, G., Siongers, J., Smits, W., & Elchardus, M. (2009). *De amateurkunsten in beeld gebracht*. Forum voor Amateurkunsten.

VLAMO. (2022). *Beleidsplan 2022-2026*.

Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an ontology of teaching: Thing-centered pedagogy, affirmation and love for the World*. Springer.

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