

DE IMPROVISATIELES

PRAKTIJKENNIS VAN DOCENTEN MUZIEK VERGELEKEN MET THEORETISCHE INZICHTEN

Melissa Bremmer - *Lectoraat Kunst- en cultuureducatie AHK*
Esther Schopman - *Lectoraat Kunsteducatie ArtEZ*

INHOUD

Inleiding	48		
Improviseren	48		
Doel- en vraagstelling van het onderzoek	48		
Relevantie	49		
1. Praktijkkennis van docenten	50		
1.1 Wat is praktijkkennis?	50		
1.2 Hoe is praktijkkennis te onderzoeken?	55		
2. Improvisatie	58		
Inleiding	58		
2.1 Elementen van improvisatie	58		
2.2 Improvisatie en creativiteit	62		
2.3 Leren improviseren	64		
2.4 Het perspectief van de leerling	71		
2.5 De beginnende improvisator versus de gevorderde improvisator	73		
2.6 Relevantie van het leren improviseren	73		
2.7 Overzicht theorie over het leren improviseren	74		
3. Onderzoeksopzet	76		
3.1 De participanten	76		
3.2 Onderzoeksinstrumentarium	76		
3.3 Verwerking van de data	77		
3.4 Kwaliteit van het onderzoek	78		
4. Onderzoeksresultaten: de praktijkkennis van docenten muziek in de onderbouw van het voortgezet onderwijs rondom improviseren	79		
4.1 Harold	79		
4.2 Matthijs	88		
4.3 Overzicht van de verschillen en overeenkomsten in praktijkkennis van docenten muziek over het leren improviseren	96		
5. Onderzoeksresultaten: hoe verhoudt de praktijkkennis rondom improviseren zich tot theoretische inzichten rondom improviseren?	99		
5.1 Kennis en opvattingen over wat improviseren is	99		
5.2 Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een lange leerlijn improviseren	100		
5.3 Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een individuele les	101		
5.4 Kennis en opvatting over het pedagogisch-didactisch handelen en de randvoorwaarden	102		
5.5 Overzicht verschillen en overeenkomsten van theoretische inzichten en de praktijkkennis van docenten muziek	105		
6. Conclusie en discussie	110		
6.1 Algemene conclusies	110		
6.2 Conclusies en discussie per thema	111		
6.3 Discussie over de gebruikte onderzoeksmethode	116		
Bronnen	118		
Bijlage I	125		
Bijlage II	127		

INLEIDING

Leren lesgeven blijkt niet een kwestie te zijn van eerst theorie leren en die theorie vervolgens in praktijk brengen (Hanley, 1993). Toekomstige muziekdocenten bouwen kennis van vakinhoud, vakdidactiek, onderwijskunde en pedagogiek op tijdens hun opleiding aan het conservatorium, maar als deze theorie niet wordt omgevormd tot in de praktijk toepasbare kennis, dan zal deze nauwelijks nuttig en bruikbaar zijn (zie Bromme & Tillema, 1995; Wubbels, 1996). Vakdocenten geven dan ook aan de inhoud van hun curriculum vaker te baseren op 'eigen inbreng en eigen ervaring' (Van Weerden & Veldhuijzen, 2000, p. 33). Er is dus verschil tussen kennis die van buitenaf wordt aangereikt en kennis die docenten in de context van de eigen lespraktijk ontwikkelen en van hen persoonlijk is (zie Meijer, Zanting & Verloop, 2002; Verloop, 2003). Het is deze *praktijkkennis* die het handelen van docenten bepaalt (zie ook Cultuurnetwerk Nederland, 2008).

Onderzoek heeft ons de afgelopen decennia informatie verschaft over de praktijkkennis van docenten in diverse vakgebieden. Dit type kennis is echter ten dele context-, persoons-, en met name vakgebonden (Meijer, 1999). Uitkomsten van onderzoek op het ene vakgebied kunnen zodoende niet zomaar gegeneraliseerd worden naar andere vakgebieden, en over de ontwikkeling van praktijkkennis bij muziekdocenten is nog vrijwel niets bekend. Met ons onderzoek proberen we daarom inzicht te geven in de wijze waarop praktijkkennis en theoretische kennis over het ontwerpen van een curriculum binnen het *domein Muziek* overeenkomen, verschillen en elkaar aanvullen. Om de omvang van het onderzoek te beperken, hebben we ons hierbij gericht op de praktijkkennis van één muzikaal domein, namelijk *(leren) improviseren*.

Improviseren

Creëren van muziek is opgenomen in de kerndoelen van het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs, en in de eindtermen van het eindexamen muziek (Ministerie van OCW, 2006; Onderbouw-VO, 2006; SLO, 2007). In Nederland hebben scholen dus de taak om de muzikale ontwikkeling van hun leerlingen te versterken met het zelf produceren van muziek, met andere woorden: het toegankelijk maken van compositie, maar ook improvisatie. De vraag is nu: wordt er in de praktijk ook echt aandacht besteed aan leren improviseren? En zo ja, op welke manier gebeurt dat dan? Welke kennis ontwikkelen docenten in de lespraktijk, los van theoretische kennis?

Doel- en vraagstelling van het onderzoek

Geprobeerd is de relatie te leggen tussen praktijkkennis zoals deze zich bij docenten in de loop der jaren heeft ontwikkeld en de theoretische kennis zoals deze in de opleiding kan worden aangeboden of beschreven wordt. Een mogelijke discrepantie kan misschien worden verminderd door in de opleiding zelf al meer aandacht te besteden aan de kennis zoals deze in de praktijk wordt ontwikkeld, zodat deze praktijkkennis een brug vormt tussen de theorie en de praktijk, en docenten niet steeds opnieuw het wiel hoeven uit te vinden (zie ook Shulman, 1987).

De vraag die centraal staat is dus: *Wat is de praktijkkennis van docenten muziek in de onderbouw van het voortgezet onderwijs rondom het leren improviseren en hoe verhoudt die zich tot theoretische inzichten?* Om daar een antwoord op te kunnen geven, proberen we de volgende vragen te beantwoorden:

1. Wat is praktijkkennis?
2. Hoe kan die kennis onderzocht worden?
3. Wat zijn de huidige theoretische inzichten op het gebied van leren improviseren?
4. Welke verschillen en/of overeenkomsten zijn er tussen verschillende docenten als het gaat om de praktijkkennis van improviseren?
5. Welke verschillen en/of overeenkomsten zijn er tussen praktijkkennis van deze docenten en de theorie over improviseren?

Deze vragen zullen in het vervolg van dit rapport beantwoord worden. De eerste twee vragen worden besproken in hoofdstuk 1. Om vraag drie te beantwoorden, zal het complexe begrip *(leren) improviseren* in hoofdstuk 2 worden beschreven. We gaan in op de specifieke kenmerken van improvisatie, de samenhang met muzikale creativiteit, het belang van het leren improviseren en de manier waarop improviseren gedoceerd en geleerd kan worden. Vraag vier en vijf komen aan bod vanaf hoofdstuk 3.

Relevantie

Ons onderzoek biedt informatie die relevant is voor zowel de beroepspraktijk als de opleiding docent muziek. Het brengt inzichten die relevant zijn voor individuele muziekdocenten, maar die ook kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van muziekonderwijs en het leren improviseren in het bijzonder.

We geven een theoretisch kader over het leren improviseren en brengen kennis in kaart over en uit de praktijk van het leren improviseren. We belichten wat docenten precies onder improvisatie verstaan en hoe improvisatie gedoceerd wordt. Het vormt een aanvulling op de discussie hoe improvisatie binnen groepen gegeven kan worden en wat improviseren bijdraagt aan het leren van muzikale vaardigheden en het ontwikkelen van artistieke in bredere zin. Ook is bekeken of er gaten zitten in de theorievorming rondom improviseren en of de praktijk baat heeft bij reflectie op het werkveld aan de hand van theoretische inzichten. Met andere woorden: onderzocht is of de twee kennisbasisen elkaar kunnen aanvullen waardoor enerzijds docenten gericht(er) improviseren kunnen inzetten of gericht voor een bepaalde vorm van improvisatie kiezen of waardoor er anderzijds vanuit de praktijk nieuwe ideeën voor onderzoek ontstaan.

Praktijkkennis kan voor opleidingen enerzijds een schakel vormen tussen theorie en praktijk (Kwakman & Van den Berg, 2004) en anderzijds inzichtelijk maken hoe docenten kennis van vakinhoud, vakdidactiek, onderwijskunde en pedagogiek integreren met eigen ervaringen in een specifieke context. Bovendien draagt het onderzoek bij aan kennis over methoden van onderzoek op het gebied van muziekeducatie. Ten slotte bieden de uitkomsten van dit onderzoek een basis voor vervolgonderzoek, bijvoorbeeld naar de vraag of praktijkkennis een aanvulling vormt op wat opleidingen als kennisbasis beschouwen die nodig is om als docent professioneel te functioneren.

1. PRAKTIJKKENNIS VAN DOCENTEN

Tot een aantal decennia geleden ging men ervan uit dat er een vanzelfsprekende relatie was tussen kennis en handelen (Kwakman & Van den Berg, 2004). De aanname was dat docenten in hun opleiding kennis nemen van leertheorieën en instructiemodellen en dat zij deze inzichten vervolgens direct gaan toepassen in de praktijk. De transfer van dergelijke theoretische kennis naar de praktijk bleek echter problematisch (Hanley, 1993), omdat er geen rekening werd gehouden met opvattingen van docenten die het handelen sturen en die niet logisch-rationeel van aard zijn, maar bijvoorbeeld morele en ethische aspecten bevatten (Van Emst, 2004). Het inzicht dat niet alleen theoretische kennis maar ook, of vooral, opvattingen en ervaringen het handelen sturen, leidde ertoe dat er interesse ontstond voor praktijkkennis van docenten.

1.1 Wat is praktijkkennis?

Het begrip praktijkkennis wordt hier gebruikt om de impliciete kennis te omschrijven die verworven is door ervaringen in de lespraktijk en die op zijn beurt het handelen van een docent in lessituaties beïnvloedt. Daarbij gaat het om een combinatie van kennis van en opvattingen over onderwijzen en gedachten tijdens het lesgeven (Meijer, 1999; Meijer, Verloop & Beijaard; 2002). Praktijkkennis bestaat uit zowel algemeen geaccepteerde als persoonsgebonden kennis en opvattingen (Zanting, 2001).

Naast het begrip 'praktijkkennis' verwijzen begrippen zoals 'wisdom of practice' (Shulman, 1987), impliciete kennis, praktische intelligentie, 'working knowledge' (Wood, Bandura & Bailey, 1990), 'professional knowledge', 'craft knowledge' (Meijer, 1999), 'tacit knowledge' (Sternberg, 2003; Weggeman, 2001), 'situated knowledge', 'personal practical knowledge' (Schepens, Aelterman & Van Keer, 2007), en 'knowing in practice' (Parker, 2009) naar kennis die professionals van en in de praktijk ontwikkelen.

De verschillende termen waarmee praktijkkennis wordt aangeduid, hebben een aantal eigenschappen gemeen die kenmerkend zijn voor praktijkkennis (Bremmer, 2005; Kwakman & Van den Berg, 2004; Meijer, 1999; Shulman, 1987; Zanting, 2001). Een daarvan is dat praktijkkennis contextspecifiek is. Dit betekent dat de praktijkkennis van mensen in verschillende beroepsgroepen verschilt, maar ook tussen mensen met hetzelfde beroep. Deze kennis wordt dus geacht voor een groot deel vak- en persoonsafhankelijk te zijn. Ten tweede is praktijkkennis impliciet: iemand beseft vaak zelf niet over welke praktijkkennis hij of zij beschikt. Tevens wordt die kennis verworven door (reflectie op) ervaringen in de praktijk. Tenslotte wordt praktijkkennis gezien als een integratie van diverse soorten van kennis en ervaringen.

Om beter grip te krijgen op het begrip praktijkkennis, beschrijven onderzoekers vaak het onderscheid tussen expliciete en declaratieve kennis en tussen impliciete en procedurele kennis (Anderson, 1993; Sternberg, 1999) of stellen gecodificeerde kennis tegenover persoonlijke kennis (Eraut, 1994). Deze begrippen worden hieronder kort besproken.

Impliciete kennis versus expliciete kennis

Molander (1992) gaat ervan uit dat kennis nooit volledig impliciet is, maar ook nooit volledig vrij van impliciete aspecten (zie ook Froehlich, 2009). Impliciet wil dan zeggen dat het buiten ons bewustzijn ligt, terwijl expliciete kennis het deel van onze kennis is dat wel opduikt in het bewustzijn (Armstrong, 2006; Barbiero, 1999; Eraut, 2000). Expliciete kennis is verbale informatie, terwijl impliciete kennis moeilijk en soms onmogelijk in woorden te vatten is (Schön, 1983; Sternberg, 1988; Sternberg & Grigorenko, 2001). Polanyi (1983) omschreef impliciete kennis als een vorm van kennis waarbij "we know more than we can tell." Molander vraagt zich af of impliciete kennis niet geverbaliseerd kán worden of slechts nog niet geverbaliseerd is. Volgens Biggs (2004) bestaat impliciete kennis altijd voor een deel uit kennis die niet in taal is uit te drukken. Hij noemt deze vorm van ervaringskennis 'ineffable'.

Praktijkkennis is vaak impliciet (Calderhead, 1996; Kwakman & Van den Berg, 2004) en onderscheidt zich daarmee van gecodificeerde, theoretische kennis. Dit type kennis is expliciet, "persoonsonafhankelijk te maken in de vorm van theorieën, formules, procedures, handboeken, schema's, tekeningen en dergelijke" (Weggeman, 2001, p. 35), en niet afhankelijk van een context (Verloop, 1992). Onder dit type kennis vallen bijvoorbeeld leer- en ontwikkelingstheorieën van muziek. Dergelijke formele kennis is het resultaat van onderzoek en is kennis vóór docenten, terwijl praktijkkennis wordt ontwikkeld en gebruikt dóór docenten (Schepens, Aelterman & Van Keer, 2007). Bromme en Tillema (1995) stellen dat praktijkkennis niet het tegenovergestelde is van theoretische kennis, maar ontstaat doordat theoretische kennis en praktijkervaringen samensmelten. Wenger, McDermott en Snyder (2002) maken in dat licht onderscheid tussen informatie en kennis. Kennis is geen "static body of information" maar een dynamisch proces (zie ook Froehlich, 2009). Renshaw (2004) noemt als voordeel van gecodificeerde, theoretische kennis dat deze overdraagbaar is in verschillende onderwijscontexten.

Hager en Johnsson (2009) zien echter een grote rol weggelegd voor het impliciete leren. Een belangrijk kenmerk van praktijkkennis is namelijk de praktische bruikbaarheid (zie ook Sternberg, 1997; Sternberg et al., 2000; Sternberg & Horvath, 1999; Sternberg et al., 1995): via ervaringen verkregen en toepassingsgerichte kennis wordt eerder gebruikt om doelen te bereiken dan kennis die niet op toepassing gericht is en/of gebaseerd is op anderzins ervaringen. Je kunt docenten bijvoorbeeld vertellen dat ze het beste autoritair les kunnen geven aan pubers, maar ze hebben mogelijk uit eigen ervaring geleerd dat een andere benadering effectiever is. Volgens Davids en Myers (1990) ontwikkelt het vertrouwen op intuïtie tijdens het handelen naarmate de expertise op dat gebied groeit.

Declaratieve versus procedurele kennis

Snow en Lohman (1989) verwoorden het verschil tussen procedurele en declaratieve kennis als volgt: declaratieve kennis is feitelijk en expliciet, terwijl het bij procedurele kennis gaat om 'know-how', kennis die belangrijk is bij het uitvoeren van vaardigheden. Volgens Anderson (1983) is deze laatste vaak impliciet aanwezig, want "people may find it difficult to articulate the knowledge that guides their action." Het is overigens niet zo dat praktijkkennis gelijk staat aan 'job knowledge' (bijv. Schmidt & Hunter, 1993). Volgens Sternberg en Grigorenko (2001) omvat het laatste begrip namelijk zowel declaratieve als procedurele kennis, terwijl alleen een deel van de procedurele kennis als praktijkkennis kan worden bestempeld. Praktijkkennis is dan de impliciete component van procedurele kennis, die gebruikt wordt om praktische, alledaagse problemen op te lossen.

Ontwikkeling van praktijkkennis

Omdat praktijkkennis niet vanzelfsprekend wordt uitgesproken, ontwikkel je dit type kennis voornamelijk via je eigen ervaringen, zonder formele training of directe instructie, via informeel leren (Hoekstra, 2007). Polanyi (1983) is er zelfs van overtuigd dat complexe vaardigheden niet via traditionele onderwijsmethoden geleerd kunnen worden. Duguid (2005) ziet de praktijk meer als een kunst dan een wetenschap, die beroepsbeoefenaars blootstelt aan de ongeschreven regels en gedragscodes binnen de praktijk van een organisatie of culturele context. In deze beroepsmatige onderwijspraktijk zal een docent zijn inhoudelijke, didactische en pedagogische kennis verder verdiepen en verbreden (Meijer, Zanting & Verloop, 2002; Verloop, 2003). Sternberg (1988) heeft aangetoond dat bepaalde onderliggende processen belangrijk zijn bij het verwerven van kennis, zoals selectief encoderen (relevante informatie scheiden van irrelevante informatie), selectief combineren (informatie integreren tot een betekenisvol geheel), selectief vergelijken (nieuwe kennis in verband brengen met bestaande kennis). Als deze processen niet goed worden begeleid, zoals vaak het geval is bij dagelijkse ervaringen, bestaat volgens Sternberg en Grigorenko (2001) de kans dat sommigen niet in staat zijn om de juiste kennis te ontwikkelen. Zij betreuren het bovendien dat praktijkkennis vaak impliciet blijft, onderbelicht en slecht verspreid, terwijl het zo belangrijk is voor de prestaties in de praktijk.

Hoe praktijkkennis zich ontwikkelt, hangt ook af van veel andere zaken, zoals werkomgeving, persoonlijke onderwijsgeschiedenis, en de vakinhoud (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Daarom is dit type kennis persoonlijk, gerelateerd aan context en inhoud, gebaseerd op (reflecties op) ervaring, voornamelijk impliciet, de basis voor de onderwijspraktijk (o.a. Meijer, Verloop & Beijaard; 2002), en afhankelijk van affectieve aspecten zoals de bereidheid tot het leren van iets nieuws (Oosterheert, 2001).

Dimensies

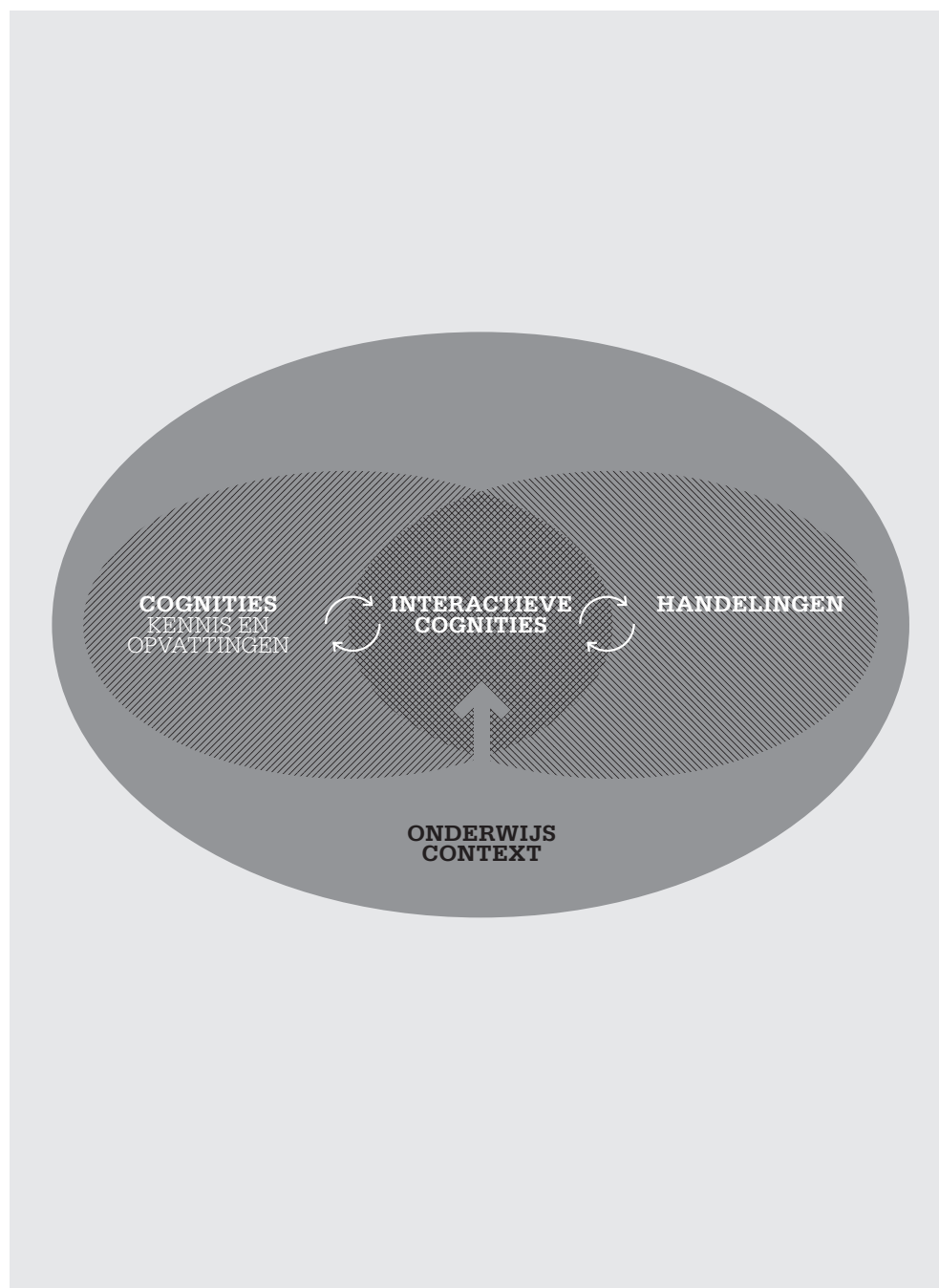
Insch, McIntyre en Dawley (2008) onderscheiden een cognitieve dimensie (zelfmotivatie en zelfregulatie), een technische dimensie (kennis van de functie en bijbehorende taken) en een sociale dimensie (mensenkennis, taakgerelateerde en sociale interactie) aan praktijkkennis. In de praktijkkennis van een docent zijn volgens Bremmer (2005) pedagogische kennis, vakdidactiek en vakinhoudelijke kennis geïntegreerd (zie ook Meijer, 1999; Verloop, 1992; Zanting, 2001). De pedagogische

kennis van docenten bestaat uit de kennis en vaardigheden om leerlingen te begeleiden en ondersteunen tijdens hun leerproces en ontwikkeling, zoals het handhaven van gedragsregels in de klas, het scheppen van een veilig leerklimaat en de omgang met groepsprocessen (Haanstra, Van Strien, & Wagenaar, 2006). Vakdidactiek heeft te maken met planning, uitvoering en evaluatie van de lessen en vakinhoud betreft in dit onderzoek kennis op het gebied van improviseren, van theorie op het gebied van toonladders tot mogelijke technieken.

Stabiele en dynamische praktijkkennis

Praktijkkennis is te verdelen in twee soorten die verschillen van aard, maar sterk met elkaar verbonden zijn (Bremmer, 2005; Meijer, 1999; Schepens, Aelterman & Van Keer, 2007; Schön, 1987; Shulman, 1987; Zanting, 2001). Naar het eerste type wordt verwezen als *kennis en opvattingen*, die de docent een referentiekader geven van waaruit de praktijk wordt waargenomen. Meijer (1999) verstaat onder kennis meer feitelijke kennis zoals vakkennis en beschrijft opvattingen als persoonlijke normen en waarden, attitudes en ideologieën. Tezamen vormen kennis en opvattingen een pool van persoonlijke overtuigingen, kennis, ideeën, zorgen, visies, houdingen, normen, waarden en meer feitelijke kennis van docenten. Deze cognities worden opgeslagen in het langetermijngeheugen (Baddeley, 1997; Kagan, 1992; Meijer, 1999). Om betekenis te kunnen geven aan en om te kunnen gaan met situaties in de lespraktijk worden kennis en opvattingen uit het langetermijngeheugen tijdelijk geactiveerd in het werkgeheugen. Deze komen dus in het werkgeheugen terecht en vormen mentale modellen, oftewel *interactieve cognities*, die gebruikt worden om nieuwe kennis te assimileren en accommoderen (Hargreaves, 1995). Een muziekdocent is er bijvoorbeeld van overtuigd dat een veilige leeromgeving belangrijk is voor de ontwikkeling van de leerling. Daarom probeert hij altijd opbouwende en positieve kritiek te geven. Als de leerling non-verbaal aangeeft de feedback niet te begrijpen, veroorzaakt dat bijvoorbeeld de volgende interactieve cognitie bij de docent: "Heb ik concreet aangegeven wat ik heb gehoord en gezien, was ik specifiek genoeg?" De kennis over het geven van feedback, opgeslagen in het langetermijngeheugen, wordt tijdelijk geactiveerd in het werkgeheugen.

Terwijl cognities in het langetermijngeheugen vrij stabiel zijn, zijn interactieve cognities juist dynamisch, vanwege de directe relatie met handelingen. Interactieve cognities slaan een brug tussen iemands kennis en opvattingen en zijn handelen. Zanting (2001) definieert interactieve cognities als verklarende en procedurele kennis, overtuigingen, waarden, motieven en gedachten die het proactieve, interactieve en postactieve lesgeven beïnvloeden. Deze zijn daardoor sterker gerelateerd aan de concrete lessituatie, waarin een docent niet alleen invloed uitoefent op de omgeving, maar zelf ook wordt beïnvloed door deze omgeving (De Vries, 2004). Vaak zijn interactieve cognities nauw verbonden met geautomatiseerd gedrag.



Figuur 1.1 De relatie tussen cognities, interactieve cognities en handelingen

Interactieve cognities en handelingen

De relatie tussen iemands interactieve cognities en zijn handelingen is omkeerbaar, interactief en cyclisch (Clarke & Hollingsworth, 2002; Eraut, 2004). Interactieve cognities en gedrag beïnvloeden elkaar wederzijds in de tijd en tijdens dit proces vind je interactieve cognities weerspiegeld in gedrag en omgekeerd (Crasborn & Hennissen, 2010; Vallacher & Wegner, 1987). Een handeling kan dus het gevolg zijn van een interactieve cognitie, maar de laatste kan ook een reflectie zijn op een voorafgaande handeling.

Crasborn en Hennissen (2010) introduceerden een model waarin interactieve cognities worden weergegeven als de verbindende schakel tussen kennis en opvattingen aan de ene kant en handelingen aan de andere kant. Dit model (zie fig. 1.1) bouwt voort op de hierboven beschreven theorieën over het werkgeheugen en het langetermijngeheugen (Baddeley, 1997) en over de relatie tussen handeling en interactieve cognities (Clarke & Hollingsworth, 2002; Vallacher & Wegner, 1987). De linkerellips verbeeldt de relatie tussen de twee soorten cognities. De rechterellips is een weergave van de relatie tussen interactieve cognities en handelingen. Om aan te geven dat cognities en handelingen contextafhankelijk zijn, hebben wij de buitenste ellips aan het model toegevoegd. De pijlen benadrukken het dynamische aspect in het model.

Dit onderzoek gaat uit van de definitie dat praktijkkennis impliciete, persoons- en contextgebonden kennis is die ontstaat doordat theoretische kennis en opvattingen samensmelten met kennis en ervaringen uit de praktijk. Bij docenten is een kenmerk van praktijkkennis dat deze deels bestaat uit interactieve cognities, die zij tijdens het lesgeven gebruiken.

1.2 Hoe is praktijkkennis te onderzoeken?

Praktijkkennis is door de impliciete aard niet te onderzoeken met traditionele, kwantitatieve onderzoeksmethoden, zoals toetsen en vragenlijsten. Paive (2009) gaat ervan uit dat de kans dan groot is dat veel van de praktijkkennis, die ontstaat door informeel leren, verloren gaat: elk proces van formaliseren en encoderen ("even the reification itself") leidt tot een onvermijdelijk verlies van de informele kennis die iemand bezit. Een groot gedeelte van deze kennis bestaat daardoor alleen in de context van de individuele onderwijspraktijk. Om die reden verschuift de aandacht de laatste decennia steeds meer van product en proces naar de verhalen van individuele docenten over hun lespraktijk, of meer specifiek: naar de gedachten achter de handelingen van de docent (Meijer, 1999; Schepens, Aelterman & Van Keer, 2007). Eisner (1991) zegt daarover: "Why narrative? Because stories get at forms of understanding that cannot be reduced to measurement or to scientific explanation." Elliott (2002) sluit daarbij aan: "the meanings of anything in life research, education, music are not to be found in some different, objective 'external' reality to which a discussion or event refers. Instead meanings lie 'inside' texts (discussions, institutions and events), in the stories (or narratives) that people tell for and about these things." Daarom hebben we voor kwalitatief onderzoek gekozen.

Om praktijkkennis te belichten, zou je docentgedrag kunnen observeren. Hierbij is er echter veel ruimte voor interpretatie van de observator (Calderhead, 1981). Een meer actieve vorm van overdragen is een methode waarbij de praktijkkennis van de docent naar de oppervlakte wordt gebracht. Shim en Roth (2008) noemen dit 'Bringing It to Surface' (BIS). Eyre (2009) pleit er voor om het perspectief van de docent te achterhalen en weer te geven, door vooral het 'goede' in de lessen en de verhalen hierover weer te geven, in plaats van dat wat ontbreekt. Lawrence-Lightfoot en Hoffman Davis (1997) gebruiken hiervoor de term 'portraiture': het schrijven en analyseren van portretten. Daarbij gaan ze ervan uit dat bij het beschrijven van het goede ook onvolkomenheden wel aan het licht komen, maar dat "the researcher who asks first 'what is good here?' is likely to absorb a very different reality than the one who is on a mission to discover the sources of failure." Een manier om dit te doen is via 'stimulated recall'.

Stimulated recall

Volgens Slough (2001) was Benjamin Bloom in 1953 de eerste die schreef over 'stimulated recall' als een methode om herinneringen op te halen. Deze methode wordt gebruikt voor introspectief onderzoek naar de reflectie van proefpersonen op hun mentale processen (Mackey & Gass, 2005). Lyle (2002) ondersteunt dit en schrijft: "Stimulated recall is a family of introspective research procedures through which cognitive processes can be investigated by inviting subjects to recall when prompted by a video sequence, their concurrent thinking during that event" (Mackey, geciteerd door Lyle). Via stimulated recall wordt kwalitatief inzicht verkregen in het functioneren van het werkgeheugen (Beers, Boshuizen, Kirschner, Gijsselaers, & Westendorp, 2006).

Inmiddels is al in veel onderzoeken gebruikgemaakt van stimulated recall om de lespraktijk te bestuderen (Beers, et al., 2006; Plaut, 2006; Sime, 2006; Slough, 2001). Zowel opnamen van beeld als geluid worden hiervoor gebruikt (Moreland & Cowie, 2007; Plaut, 2006; Seung & Schallert, 2004; Slough, 2001). Ook in de onderzoeken van Meijer (1999) en Bremmer (2005) was 'stimulated recall' één van de onderzoeksmethoden, en wel om de interactieve cognities van docenten te achterhalen. Een lessituatie werd op video opgenomen en later afgespeeld in het bijzijn van de betreffende docent. Deze gaf tijdens het afspelen zoveel mogelijk weer wat de overwegingen waren om iets op een bepaalde manier te doen.

Een voordeel van deze benadering is dat stimulated recall zicht geeft op de beslissingen die de docent neemt (Mackey & Gass, 2005; Sime, 2006; Slough, 2001). Door een video-opname te gebruiken kunnen de cues uit de lessituatie opnieuw worden getoond (Sime, 2006; Slough, 2001). Deze methode vraagt weinig training of voorbereiding van de docent (Lyle, 2002; Mackey & Gass, 2005; Sime, 2006). Bovendien is relatief ongestructureerde respons geen probleem (Lyle, 2002). Volgens Sime (2006) is stimulated recall zeer geschikt om cognities te bestuderen. Mackey and Gass (2005) stellen dat deze methode op een effectieve manier de opvattingen, interpretaties en gedachten van docenten kan achterhalen.

Een beperking van stimulated recall is dat de 'recall' zo snel mogelijk na de lesopname moet plaatsvinden, om te voorkomen dat de informatie zich in het langetermijngeheugen vestigt en de docent zich moet baseren op een reflectie op het beeldmateriaal of op een combinatie van ervaring met andere herinneringen (Lyle, 2002; Mackey & Gass, 2005; Plaut, 2006; Sime, 2006; Slough, 2001). Ten tweede is het mogelijk dat docenten hun gedachten censureren om beter voor de dag te komen (Seung & Schallert, 2004; Sime, 2006). Daarnaast is het mogelijk dat andere impliciete kennis wordt toegevoegd, waardoor verkeerde argumentatie voor een bepaalde handeling wordt genoemd (Sime, 2006).

Om rekening te houden met dergelijke beperkingen, is in de literatuur een aantal aanbevelingen te vinden:

- Zorg dat de stimulated recall zo snel mogelijk na de opgenomen lessituatie plaatsvindt (Mackey & Gass, 2005; Schepens, Aelterman, & Van Keer, 2007; Seung & Schallert, 2004);
- Neem de stimulated recall op, zodat je deze woord voor woord kunt uitschrijven (Moreland & Cowie, 2007; Schepens, Aelterman, & Van Keer, 2007; Seung & Schallert, 2004);
- Geef duidelijke instructies aan de deelnemende docenten (Schepens, Aelterman, & Van Keer, 2007);
- Geef buiten deze minimale instructie geen extra signalen om te voorkomen dat je onnodig extra informatie uitlokt (Lyle, 2002; Mackey & Gass, 2005);
- Ook als de deelnemende docent zelf mag bepalen wanneer hij reageert op het vertoonde beeldmateriaal is de kans kleiner dat er interferentie optreedt met de proefleider (Lyle, 2002; Mackey & Gass, 2005).

Stimulated recall geeft een beeld van de gedachten van de docent, maar mogelijk niet van hun werkelijke gedrag (Desforges, 1995; Plaut, 2006). De lespraktijk is bovendien erg complex en wordt gestuurd door kennis die mogelijk moeilijk te achterhalen is (Lyle, 2002). Calderhead (1981) merkt echter op dat "some crude indication of the validity of reported thoughts may be obtained from their internal consistency and the degree to which teachers' accounts appear to match observed classroom practice" (p. 211). De validiteit en betrouwbaarheid van een onderzoek naar praktijkkennis kan ook vergroot worden door stimulated recall te combineren met andere dataverzamelingsmethoden (triangulatie; Plaut, 2006; Seung & Schallert, 2004; Slough, 2001). In ons onderzoek hebben we als aanvulling op de stimulated recalls gekozen voor halfgestructureerde interviews. In hoofdstuk 3 worden beide onderzoeksmethoden beschreven.

2. IMPROVISATIE

Inleiding

“[Improvisation is] the spontaneous creation of music as it is performed. It may involve the immediate composition of an entire work by its performers, or the elaboration or other variation of an existing framework, or anything in between.” Zo luidt de beschrijving van improvisatie in de Grove Music Online (www.oxfordmusiconline.com). Het terloopse bijzinnetje ‘or anything in between’ geeft haast ongewild aan hoe moeilijk het is om een allesomvattende beschrijving van improvisatie te geven. Mogelijke redenen hiervoor zijn dat beschrijvingen van improvisatie vaak niet alleen verschillende muzikale stijlen- van rock tot barok maar ook verschillende groepen- van baby’s tot professionele musici en culturen betreffen, wat het eenduidig beschrijven van improvisatie bemoeilijkt. Ook wordt er in literatuur weinig onderscheid gemaakt tussen het product en het proces van improvisatie. Daarnaast wordt improvisatie vanuit verschillende invalshoeken beschreven zoals (ethno)musicologie, psychologie, muziekeducatie, onderwijskunde en muziektherapie wat ongelijksoortige informatie oplevert. In dit hoofdstuk wordt eerst getracht om op basis van deze eclectische informatie een overzicht te geven van karakteristieke elementen van improvisatie, specifiek in groepen. Onvermijdelijk is echter dat er generaliserend over improvisatie wordt gesproken, dat proces en product soms door elkaar lopen en dat de theorie betrekking heeft op verschillende groepen. In het tweede gedeelte wordt bekeken hoe improvisatie en muzikale creativiteit samenhangen. Tot slot wordt in het derde gedeelte van dit hoofdstuk ingegaan op hoe improviseren gedoceerd en geleerd kan worden, zowel op informele als formele wijze en wat de relevantie is van het leren improviseren.

2.1 Elementen van improvisatie

2.1.1 Improvisatie en beperkingen

In literatuur wordt vaak benoemd dat de kern van improvisatie is dat improvisatoren voor de beperking worden gesteld om muziek geheel of gedeeltelijk *gelijktijdig* te bedenken en uit te voeren (Azzara, 1999; Vrolijk, Hogenes & Scheepers, 2009). Maar improvisatoren ervaren volgens Ashley (2009) bij het simultaan bedenken en uitvoeren van muziek ook nog andere beperkingen die typerend zijn voor improvisatie. Zo ziet hij het lichaam als een beperking bij improvisatie: improvisatoren werken met hun handen, voeten en stem om in het moment zelf muziek te maken. Het gebruik van het lichaam geeft talloze mogelijkheden maar legt de individuele improvisator ook beperkingen op. Sommige spelers kunnen bijvoorbeeld een bepaalde snelheid in de gespeelde muziek niet halen doordat zij motorisch daartoe niet in staat zijn, anderen hebben bijvoorbeeld weer een beperkt bereik wat hun stem betreft. Ook ziet Ashley timing als een beperking: gedurende een improvisatie komt het gevoel van ‘timing’ van de improvisator er namelijk nauw op aan. Improvisatoren stemmen niet alleen hun timing als geheel op elkaar af maar reageren ook individueel *in het moment zelf* op muzikale inbrengen van elkaar. Dit op elkaar reageren moet op tijd gebeuren zodat de groepstiming vastgehouden kan worden en de muziek als coherent ervaren wordt door de luisteraar (Martin, 2009).

Tot slot noemt Ashley procedurele kennis als beperking: declaratieve en procedurele kennis worden vaak tegenover elkaar gezet. Bij declaratieve kennis gaat het om ‘kennis over’, bijvoorbeeld men weet veel *over* improviseren maar dat betekent nog niet dat men zelf *kan* improviseren. Bij procedurele kennis gaat het om ‘know how’. Dit is bijvoorbeeld kennis die toepasbaar is over improviseren waardoor men *kan* improviseren. Deze procedurele vorm van kennis is veelal (deels) onbewust, snel toegankelijk en direct inzetbaar. De mate waarin improvisatoren beschikken over procedurele kennis over een gespeelde improvisatiestijl en vorm, geeft de improvisator mogelijkheden of legt de improvisator beperkingen op. In het verlengde hiervan geven Mak en Jansma (1995) de beperking van het kortetermijngeheugen aan. Bij het improviseren wordt een sterk beroep gedaan op het gebruik van het kortetermijngeheugen omdat muziek zowel gelijktijdig bedacht als uitgevoerd wordt. De speler ‘kan zich bijvoorbeeld afvragen wat de volgende noot moet zijn, een bewust denkproces dat het kortetermijngeheugen belast’ (Mak & Jansma, 1995, blz. 96). Hoe meer muzikale schema’s, muzikale patronen, structureren of regels echter in het langetermijngeheugen opgeslagen zijn, hoe meer het kortetermijngeheugen ontlast kan worden. De improvisator hoeft dan namelijk niet meer over iedere individuele noot na te denken maar kan in één keer in grotere muzikale structureren en patronen (zogenaamde ‘chunks’) denken.

2.1.2 Improvisatie en muzikale interactie

Naast boven beschreven beperkingen, wordt in literatuur ‘muzikale interactie’ genoemd als een belangrijk element van (groeps)improvisatie (Martin, 2009). De musicoloog Brinner (1995) geeft een globale beschrijving van muzikale interactie die zowel toepasbaar is op niet-westerse ensembles, klassieke strijkkwartetten als jazz ensembles. Volgens Brinner bevinden musici zich gedurende een uitvoering in een *interactief netwerk* en maken zij gebruik van een *interactief systeem*.

Met het *interactieve netwerk* wordt een rolverdeling bedoeld die bestaat uit leidende, begeleidende en ondersteunde rollen en de musici reageren en communiceren vanuit deze verschillende rollen op elkaar. Brinner (1995) beschrijft dat muzikale rollen in verschillende muzikale contexten verschillende vormen aan kunnen nemen en daarom ook genuanceerd bekeken dienen te worden. In sommige ensembles is er bijvoorbeeld één muzikale leider, in andere ensembles wisselt dit leiderschap onder de musici. De term ‘begeleiden’ kan volgens hem de suggestie wekken dat de muzikale leider alleen *gevolgd* wordt maar een begeleidende musicus kan ook muzikaal materiaal inbrengen dat contrasteert met het muzikale materiaal van de leidende rol. Specifiek gericht op de muzikale interactie binnen improvisatie benoemt Martin (2009, p. 171) dat het gaat om een ‘dynamic process in which musical roles constantly switch among members according to the need of the moment’. Nunn (geciteerd in Martin, 2009) geeft een voorbeeld van verschillende muzikale rollen die binnen free jazz op complexe wijze afgewisseld worden: een individu leidt tijdelijk de improvisatie (solo); groepsleden ondersteunen en volgen actief een solo (support); groepsleden spelen een min of meer statische begeleiding bijvoorbeeld een ostinato of bourdon (ground); verschillende groepsleden zijn betrokken bij een imitatie of een call en response-spel (dialogue); en, tot slot kunnen groepsleden een nieuw muzikaal idee inbrengen dat een nieuwe wending aan de improvisatie kan geven (catalyst).

Binnen het *interactieve netwerk* maken musici gebruik van een *interactief systeem* om zich te oriënteren in een muziekstuk en om met elkaar te communiceren. Door bepaalde cues en aanwijzingen die binnen een muziekgemeenschap bekend zijn, kan een musicus zich oriënteren in de muziek. Door het gebruik van auditieve en visuele aanwijzingen wordt bijvoorbeeld een verandering in de muziek aangekondigd en gecommuniceerd. Improvisatoren kunnen door middel van visuele of auditieve cues aangeven dat hun solo is afgelopen of dat een gehele improvisatie afgerond gaat worden.

2.1.3 Improvisatie en de muzikale context

Improvisaties spelen zich ook af binnen een specifieke (culturele) muzikale context, waarbinnen eigen regels en grenzen gelden ten opzichte van de vorm en inhoud van het improviseren en wie mag improviseren (Hallam, 2006). Bij de *inhoud* kan men denken aan een 'Indiase musicus die improviseert binnen het stramien van een bepaalde raga' (Mak & Jansma, 1995, blz. 97). Naast toonsoorten en schalen, wordt ook een bepaalde stijl gekozen met een eigen muzikaal idioom en regels, of er kan bijvoorbeeld gekozen worden voor een ritmische, tonale of atonale improvisatie. Bij de *vorm* gaat het over de gehele structuur van een stuk. Er zijn talloze verschillende vormen te vinden waarbinnen geïmproviseerd wordt: van een eenvoudige AABA-vorm tot een complexe 'palaran' (een gamelangenre waarin een ritmisch vrije zangsolo wordt gezongen over een metrische instrumentale begeleiding). De regels ten aanzien van de vorm en inhoud geven de improvisator een 'basismodel' voor een improvisatie. De improvisator gebruikt dit door een muziekcultuur gegeven basismodel, maar vult die op individuele wijze in (Sloboda, 2003). Over *wie* mag improviseren gelden ook verschillende regels. In een gamelanorkest bijvoorbeeld mag een speler op de slenthem (basismelodie) in de regel niet improviseren maar een bonangspeler (omspelende melodie) binnen bepaalde regels wel.

2.1.4 Overeenkomsten en verschillen tussen componeren en improviseren

Componeren en improviseren zijn twee muzikale vaardigheden die men regelmatig met elkaar in verband brengt en waarbij men zich afvraagt of beiden verschillend of verschillende aspecten van hetzelfde fenomeen zijn (Gregory, 2004). Om te zien of improviseren zich van componeren onderscheidt, worden hieronder overeenkomsten en (vermeende) verschillen tussen deze muzikale vaardigheden onder de loep genomen.

Mak en Jansma (1995, blz. 81) zien enerzijds overeenkomsten tussen componeren en improviseren en stellen dat het bij beide draait om 'het ordenen van geluiden in een samenhang die meer of minder 'nieuw' is'. Ook Martin (2009) ziet overeenkomsten en hij merkt op dat zowel improvisatoren als componisten eerst een schat aan muzikale ervaringen opbouwen voordat zij nieuw werk creëren. Het nieuwe werk is vaak vervolgens zowel gerelateerd aan wat improvisatoren en componisten muzikaal al weten als dat er nieuwe muzikale elementen aan worden toegevoegd. Anderzijds worden er ook tegenstellingen genoemd tussen componeren en improviseren (Mak & Jansma, 1995). Componeren wordt bijvoorbeeld geassocieerd met genoteerde muziek en met muziek die (door de notatie) herhaalbaar is geworden. Improvisatie daarentegen wordt geassocieerd met niet-genoteerde muziek, die eenmalig klinkt en waarbij veel ruimte is voor spontane muzikale inbreng. Maar de vraag is of het nader bekeken niet gaat om *vermeende* verschillen:

- *Genoteerd versus niet genoteerd:*
onder een compositie wordt vaak een in (noten)schrift vastgelegd muziekwerk verstaan, terwijl een improvisatie niet genoteerd zou zijn (Mak & Jansma, 1995). Maar valt daarmee alle niet-genoteerde muziek onder een improvisatie? In een aantal niet-westerse culturen is muziek niet of deels genoteerd. De muziek wordt uit het hoofd geleerd, zoveel mogelijk op dezelfde wijze gereproduceerd en nauwkeurig doorgegeven aan een volgende generatie musici die deze muziek exact kunnen herhalen. Hoewel de muziek niet in noten genoteerd wordt, wordt de muziek als het ware in het geheugen genoteerd. Daarnaast stellen Mak en Jansma (1995) zich de vraag of een improvisatie die men zou noteren, opeens in een compositie verandert.
- *Herhaalbaar versus eenmalig:*
van een compositie wordt vaak gezegd dat het herhaalbaar is, terwijl een improvisatie eenmalig zou zijn. Deze veronderstelling lijkt niet geheel houdbaar. Musici kunnen in composities in meer of mindere mate de vrijheid krijgen in de wijze waarop zij de muziek uitvoeren. Zo kunnen musici vrijheid krijgen in de keuze om bepaalde parameters zelf in te vullen of te veranderen zoals tempo, dynamiek, frasering en in sommige gevallen de muzieknotatie zelf. Uitvoering en receptie van composities zijn dan ook onderhevig aan de muzikale opvattingen die op dat moment gangbaar zijn; hetzelfde stuk kan door de tijd heen anders klinken. Mak en Jansma (1995) geven het voorbeeld van de Matthäus Passion van Bach die begin twintigste eeuw door een groot symfonie orkest in een romantische interpretatie werd uitgevoerd en krap een eeuw later in kleinere ensembles op een 'authentieke speelwijze'. Anderzijds kan de eenmaligheid van een improvisatie sterk variëren. Ten eerste merkt Sloboda (2003) op dat een ervaren improvisator een repertoire kan opbouwen van dezelfde muzikale inbrengen die 'goed werken'. Deze inbrengen kunnen gedurende *verschillende* improvisatie performances ingezet worden omdat deze een goed muzikaal effect sorteren. Ook benoemt hij dat een improvisatie de suggestie van spontaniteit kan geven, terwijl in werkelijkheid de improvisatie grotendeels vastgelegd kan zijn door voorafgemaakte muzikale afspraken. Hoe eenmalig een improvisatie is, hangt van de improvisatie setting af.
- *Spontaniteit versus bewust uitgedacht:*
bij improviseren zou het om spontane muzikale invallen gaan en bij het componeren om bewust uitgedacht muzikaal materiaal. Martin (2009, p. 172) beschrijft dat improvisaties niet komen uit het 'niets' maar het resultaat zijn van jarenlang werk en ervaring: 'the apparent original and spontaneous actions of jazz improvisers are in fact the result of music makers learning and absorbing the features, actions and values of an established musical tradition of improvisation'. Ashley (2009, p. 415) voegt hieraan toe dat de noten 'are not selected at random or the results would not be coherent and compelling'. Terwijl bij het componeren 'an idea may come spontaneously, unbidden, and instantaneously' en dat idee kan vervolgens door de componist verder uitgewerkt worden (Sloboda, 2003, blz. 138).

Kortom: bestaat er tussen componeren en improviseren een werkelijk verschil?

Uit literatuur blijkt dat componeren en improviseren zich van elkaar op de volgende wijze van elkaar onderscheiden: tijdens het componeren kan een componist zich gedurende een langere tijd met muzikaal materiaal uitzetten en muzikale beslissingen (eindeloos) herzien terwijl een improvisator gelijktijdig muziek bedenkt en uitvoert en daarbij het beste van een gekozen muzikale beslissing moet maken *binnen* de duur van de improvisatie (Burnard, 2005; Jorgensen, 2003; Sloboda, 2003; Sarath, 2002).

2.2 Improvisatie en creativiteit

2.2.1 Creativiteit

Improviseren en componeren zijn twee muzikale processen die vaak in één adem met creativiteit worden genoemd. Webster (2009, blz. 421) noemt improviseren en componeren bijvoorbeeld 'creative thinking in music', Vrolijk *et al* (2009, blz. 238) onderstreept dat improviseren en componeren 'het creativiteitsvermogen van kinderen [stimuleren]' en Burnard (2005, blz. 277) beschrijft dat gedurende improvisatie 'music becomes a meeting place defined by shared space in which [...] musical creativity [is] developed'. Barrett (2005, p. 178) merkt echter kritisch op dat muzikale ideeën genereren en ordenen niet meteen inhoudt dat 'the products of such activity are necessarily creative, as judged by experts (including music teachers) in a particular musical style domain'.

Problematisch in de discussie of improviseren een creatief proces is, is het ontbreken van een eenduidige definitie van het begrip creativiteit (Webster, 2009). Vanuit verschillende onderzoeks invalshoeken wordt getracht het begrip creativiteit te beschrijven (Burnard, 2007). De afzonderlijke invalshoeken richten zich echter op een aspect van creativiteit, bijvoorbeeld het individu dat creatieve producten creëert, op omgevingen die creativiteit bevorderen, of op een creatief proces of product. De grote verscheidenheid aan soorten onderzoeken lijkt erop te wijzen dat het begrip creativiteit eerder een 'set of complicated constructs' (Webster, 2009, blz. 422) is, in plaats van een eenduidig construct. Eén van de meer recentere theorieën waarin meerdere 'constructs' met elkaar gecombineerd worden om tot een begrip van creativiteit te komen, is afkomstig van Csikszentmihalyi (1998). Csikszentmihalyi ziet creativiteit als een samenspel van individuele elementen zoals persoonlijkheid (bijvoorbeeld extrovert), het veld (bijvoorbeeld rockmuziek) waarin het individu zich beweegt en het domein (bijvoorbeeld muziek) waaruit het veld onderdeel maakt: 'the creative proces [...] involves a person's ability to innovate while interacting mentally with rules or practices of a domain, and while keeping in mind the judgements and practices of the field' (geciteerd in Barrett, blz. 189). Wat als creatief gezien wordt, is daarmee historisch, sociaal en cultureel bepaald (Sawyer, 2006).

2.2.2 Muzikale creativiteit

De theorie van Csikszentmihalyi beschrijft het creatieve proces in het algemeen en is niet specifiek op *muzikale* creativiteit gericht, hoewel deze theorie wel vertaald kan worden naar verschillende muzikale domeinen. Eliott heeft bijvoorbeeld deze theorie vertaald naar improviseren en componeren maar ook naar uitvoeren, arrangeren en dirigeren (zie Barrett, 2005). Daarbij hecht hij er belang aan dat niet alleen improviseren en componeren geassocieerd worden met creativiteit maar dat iedere muzikale domein zijn eigen vorm van creativiteit kent. Creativiteit staat in die zin niet synoniem voor improvisatie (Schiaffini, 2006) maar men kan creatief zijn binnen improvisatie.

Onderzoek naar specifiek *muzikale* creativiteit is volgens Burnard (2007, p. 1199) 'still patchy, underpinned by separate theoretical perspectives using different paradigms to explore features of different types of musical creativity, often in isolation'. Zij geeft een overzicht van meer recent onderzoek naar muzikale creativiteit waaruit die diversiteit aan perspectieven blijkt. Vanuit de psychologie wordt er bijvoorbeeld gezocht naar criteria die samen muzikale creativiteit definiëren zoals 'mate van vloeiendheid' (hoeveel muzikale inbreng wordt er gegeven?), 'mate van flexibiliteit' (hoeveel verschillende muzikale inbrengen worden er gegeven), 'mate van originaliteit' (hoe uniek is de muzikale inbreng?) en 'mate van verrijking' (hoeveel muzikale details zijn er verwerkt in de muzikale inbreng?). Daarnaast wordt door ontwikkelingspsychologen nog gedebatteerd of de ontwikkeling van muzikale creativiteit zich in stadia ontvouwt of dat het een aangeleerde vaardigheid is. Vanuit de etnomusicologie ligt de focus van onderzoek meer op hoe verschillend muzikale creativiteit in verscheidene muzikale en culturele contexten gedefinieerd wordt. De nadruk in dit type onderzoek ligt daarbij op wat er muzikaal gemaakt wordt en hoe, door wie, waar en waarom het gemaakt wordt.

Veel onderzoek naar muzikale creativiteit betreft volgens Barrett (2005) de muzikale creativiteit van volwassenen maar niet die van kinderen. Onderzoek dat wel verricht is naar de muzikale creativiteit van kinderen heeft zich enerzijds gericht op 'the ways children acquire the creative behaviours modeled by the dominant culture [...]'. Consequently, creativity research has tended to examine children's products and processes as they occur in classroom settings (or related laboratory) and in the accepted musical conventions of composition and improvisation' (Barrett, 2005, p. 184). Anderzijds proberen onderzoekers een aanvullend beeld te geven van muzikale creativiteit van kinderen door hen in een naturalistische omgeving te onderzoeken. In dit type onderzoek wordt er gekeken hoe muzikale creativiteit tussen kinderen vorm krijgt in een informele omgeving zoals op een speelplein of thuis. In het derde gedeelte van dit hoofdstuk volgen voorbeelden van dergelijke onderzoeken.

Burnard (2007, p. 1208) vat tenslotte muzikale creativiteit als volgt samen 'musical creativity can be understood best as socially and culturally situated practices highlighted by the ways in which the different elements of creativity interact differently in different contexts and cultural worlds'. Daarmee blijft de vraag hoe men in het algemeen kan beoordelen wie of wat precies creatief is aan improviseren grotendeels onbeantwoord.

2.3 Leren improviseren

Er is in het eerste gedeelte van dit hoofdstuk een beeld geschetst van de karakteristieken van improvisatie. In dit laatste gedeelte van dit hoofdstuk wordt ingegaan op hoe improviseren binnen groepen geleerd kan worden. Improviseren is een muzikale vaardigheid die men in principe (verder) kan ontwikkelen en waar geen apart talent voor nodig blijkt te zijn (Hallam, 2006). Improviseren wordt in verschillende (muziek)culturen echter op verschillende manieren geleerd, onder andere op een informele of formele wijze. Onder informeel leren kan grofweg worden verstaan dat het in een levensechte context gebeurt, explorerend van aard is en geen vooropgezette leerdoelen of expliciet gekozen didactiek kent. De lerende is sterk intrinsiek gemotiveerd en het leren is georiënteerd op het proces in plaats van op het product. Informeel leren gebeurt vaak in interactie met familie of vrienden en vindt meestal ongemerkt plaats (Lamont, 2009; Mak, 2007). Plaatsen en momenten waarop informeel geleerd wordt kunnen variëren van bijvoorbeeld thuissituaties, schoolpleinen en vrije spelmomenten in crèches en scholen. Onder formeel leren wordt verstaan dat het plaatsvindt in een door een docent georganiseerde en gestructureerde omgeving waarin het expliciete doel is dat er geleerd wordt (Mak, 2007). In onderstaande paragrafen wordt verder beschreven hoe improviseren op informele en formele wijze geleerd wordt.

2.3.1 Informeel leren van improviseren

Er is vooralsnog relatief weinig onderzoek dat het informeel leren van improviseren goed in kaart brengt (Marsch & Young, 2006). Het onderzoek dat voorhanden is, komt vaak uit de hoek van de etnomusicologie. Het is onderzoek dat veelal in een naturalistische omgeving plaatsvindt en dat gebaseerd is op participierend en observerend onderzoek en verschillende groepen en leeftijden bestrijkt (Marsch & Young, 2006).

Onderzoek bij de allerjongsten laat zien dat rudimentaire improvisatie al vanaf de geboorte plaatsvindt op informele wijze. Trevarthen en Malloch (2002, p. 11) beschrijven in hun 'theory of communicative musicality' dat verzorgers en pasgeboren kinderen nog niet met elkaar kunnen communiceren middels woorden maar wel door klanken die muzikaal van aard zijn: 'Communicative musicality facilitates turn-taking on a shared puls, regulates the pitch-contours of both parent and infant, and inflects the timbre of vocalizations'. Door deze intuïtieve en speelse muzikale interactie tussen verzorger en kind, wordt de hechting gestimuleerd en vindt er emotionele en fysieke regulering van het kind plaats (Trevarthen en Malloch, 2002). Kind en verzorger leren al doende om deel te nemen aan deze vorm van muzikale interactie en deze vorm te geven.

Over jonge kinderen in de voorschoolse periode schrijven Marsch en Young (2006) dat zij spontane, muzikale uitingen laten zien vooral in de vorm van zelfverzonnen liedjes. Deze liedjes zijn 'a communicative, chant-like, repetitive singing of short verbal and musical ideas' (Marsch & Young, 2006, p. 294) en worden vermengd met ritmische of melodische elementen uit bekende liedjes. Vaak ondersteunt het improvisatorisch zingen het spelen van de kinderen zelf of een groep spelende kinderen. Woodward (2005) merkt overigens op dat zodra formele scholing plaatsvindt, deze spontane improvisaties steeds minder hoorbaar worden.

Zij suggereert dat er een relatie bestaat tussen de afname van deze improvisaties en de traditionele onderwijsmethoden van muziekdocenten.

Barrett (2005) geeft een voorbeeld van een onderzoek dat afkomstig is van Harwood die onderzocht hoe Afro-Amerikaanse meisjes in het basisonderwijs improviseren binnen zangspelletjes op het schoolplein. Harwood observeerde dat de meisjes de voorgeschreven bewegingen en teksten van zangspelletjes combineerden met eigen teksten en bewegingen die mede geïnspireerd waren op rap, pop songs en streetdance uit de media (bijvoorbeeld MTV). De meisjes gebruikten ook repertoire dat ruimte bood aan verschillende muzikale niveaus waarbij de medespelers een belangrijke rol vervulden in het sociaal en muzikaal ondersteunen en aanmoedigen van elkaar. Opvallend volgens Harwood was dat de meisjes beduidend minder goed muzikaal presteerden in een andere context: meisjes die graag verbaal of vocaal in call-response spelletjes improviseerden en die daarbij *aangemoedigd* werden door medespelers, lieten minder virtuoze uitingen horen in een formele setting zoals in de muziekles of een andere test situaties waar deze aanmoediging ontbrak. Barrett (2005) trekt uit dergelijke onderzoeken de conclusie dat kinderen over aanzienlijke muzikale vaardigheden en muzikale creativiteit beschikken mits zij deze in hun eigen muzikale gemeenschap kunnen uiten.

In de context van het leren van popmuziek wijst Green (2008) erop dat adolescenten samen in startende bandjes zelf een improvisatiepraktijk ontwikkelen op informele wijze. Deze bandjes bestaan vaak uit vrienden die ongeveer even oud zijn. De bandleden krijgen geen les in het improviseren maar 'most bands involve themselves in a range of practices including jamming and other forms of improvisation [...] en de bandleden leren bewust en onbewust van elkaar zodat '[...] improvisation abilities are acquired, not only individually, but crucially, as members of a group, through informal peer-directed learning and group learning' (Green, 2008, p. 7). De bovenstaande voorbeelden van het informeel leren, laten zien dat improviseren zonder vooropgezet leerdoel geleerd wordt, haast onopgemerkt gebeurt en in interactie met familie of leeftijdgenoten.

2.3.2 Formeel leren van improviseren

In Nederland is het creëren van muziek door leerlingen opgenomen in de kerndoelen van het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs, en in de eindtermen van het eindexamen muziek (Ministerie van OCW, 2006; Onderbouw-VO, 2006; SLO, 2007). Nederlandse scholen hebben daardoor de taak om improvisatie of compositie toegankelijk te maken voor leerlingen en hun muzikale ontwikkeling te versterken met het zelf produceren van muziek, naast het reproduceren van muziek. In een onderwijsomgeving kan het leren improviseren op formele wijze worden benaderd en in onderstaande paragrafen wordt beschreven hoe dat mogelijk kan gebeuren.

2.3.3 Een lange leerlijn ontwerpen

In dit onderzoek wordt met het leren improviseren niet een muzikale 'anything goes kind of selfexpression' (Barrett, 2005, p. 177) bedoeld, noch *alleen* experimenteren met klank. Young (2009; p. 29) merkt in dat kader op dat [creative musical] activities have barely moved on from the free play with instrument activities – 'exploring

sounds' for the most part. [...] these are low level activities that disappointingly betray low expectations of children as musically capable'. Hoewel vrije klankexploratie in literatuur als een belangrijk begin stadium van het leren improviseren wordt gezien, is het daarna de vraag hoe leerlingen *verder* geënculturaliseerd worden in een vorm van improvisatie die aan muzikale regels en structuren gebonden is zoals in een (professionele) muziekwereld.

Azzara beschrijft vanuit een *muziek*leertheoretisch perspectief hoe een muziekdocent een lange leerlijn voor improviseren kan ontwerpen. Het gaat daarbij om een vorm van improvisatie die aan muzikale regels en structuren gebonden is zoals in een (professionele) muziekwereld. Hij geeft globaal aan welke fases een leerling kan doorlopen om het improviseren binnen een bepaalde muzikale stijl te leren. De verschillende fases volgen elkaar niet strikt op maar overlappen en versterken elkaar. Opgemerkt moet worden dat Azzara een jazzachtergrond heeft en voornamelijk vanuit dat perspectief invulling geeft aan deze fases. Het is daarom vooral in fase 3 moeilijker voor te stellen hoe het leren improviseren in andere stijlen verloopt door het ontbreken van concrete voorbeelden.

Fase 1: Ten eerste is het belangrijk om leerlingen regelmatig en veelvuldig naar muziek te laten luisteren in het muzikale domein of de stijl waarin geïmproviseerd gaat worden. Leerlingen worden hierdoor in de gelegenheid gesteld om een persoonlijk geluidsarchief op te bouwen of uit te breiden waarin *kenmerkende* melodieën, harmonische progressies, ritmes, timing, vormen, klankkleur etcetera van een muzikaal domein of stijl opgeslagen worden. Het doel van dit 'intense luisteren' is om een muzikaal gevoel te ontwikkelen voor een stijl; wat past wel en wat past niet bij de stijl? *Regelmatig* luisteren naar een bepaalde stijl is van belang omdat 'without repeated listening, stylistic familiarity cannot develop' (Green, 2008, blz 89). Het destilleren van specifieke kenmerken van een stijl kan zich overigens onbewust voltrekken; leerlingen zijn zich niet bewust van de 'stylistische' kennis die zij door het luisteren zelf ontwikkelen of van de wijze waarop deze kennis wordt verworven (Honing, 2009; Mak, 2005).

Fase 2: Ten tweede is het belangrijk om de leerling *op het gehoor* bestaande kenmerkende melodieën, baslijnen, harmonische progressies, vormen, ritmes, timing, klankkleur etcetera uit een muzikale domein of stijl te leren spelen of zingen. Leerlingen worden in deze fase actieve uitvoerders van het muzikale domein waarin zij zelf zullen gaan improviseren. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld bluesschema's spelen en zingen, of bekende jazz standards leren waarop vaak geïmproviseerd wordt, of een specifieke timing zoals 'swing' leren uitvoeren. Het doel hiervan is ten eerste dat leerlingen muzikale 'basismodellen' leren uitvoeren en internaliseren van een muzikaal domein waarop later geïmproviseerd gaat worden. Ten tweede leren leerlingen te voorspellen hoe basismodellen verlopen (welke akkoorden volgen op elkaar in een bluesschema) zodat zij daar tijdens het improviseren op kunnen anticiperen. Azzara (2005) benadrukt dat hoe groter het 'uitvoerend muzikale repertoire' van leerlingen is van het domein of de stijl waarin geïmproviseerd gaat worden, des te eenvoudiger het wordt om in een volgende fase uit de gekende muziek, nieuwe muzikale combinaties te maken.

Fase 3: In deze laatste fase leren leerlingen zelf te improviseren binnen een muzikaal domein of stijl. Leerlingen kunnen in deze fase zowel hun eigen muzikale ideeën genereren en bepalen of hun ingebrachte muzikale ideeën passend zijn binnen een muzikaal domein als voorspellen hoe een improvisatie zal kunnen verlopen en daarop anticiperen. Voorgesteld wordt om te starten met het improviseren op korte muzikale frases uit een muzikale stijl in een call-response vorm. De docent of leerling kan een call geven en de overige leerlingen geven een response. Azzara (2005) geeft vervolgens enkele suggesties om het improviseren uit te breiden. Eén daarvan is dat er een bekende melodie met baslijn gekozen wordt. Een deel van de leerlingen zingt die baslijn. De overige leerlingen houden de melodie hetzelfde, maar veranderen zelf het ritme van de melodie. Leerlingen kunnen ook een melodie versieren met doorgangsnoten of karakteristieke noten toevoegen van een muzikale stijl. Noten binnen een melodie kunnen daarnaast verlengd of verkort worden waardoor er ruimte ontstaat voor een andere leerling om die ruimte muzikaal in te vullen. Deze principes kunnen omgekeerd ook toegepast worden in de baslijn. Een volgende stap is dat leerlingen een bekende baslijn zingen waarop leerlingen een eigen melodie improviseren of andersom, leerlingen zingen een bekende melodie waarbij de overige leerlingen een baslijn improviseren.

2.3.4 Van lange leerlijn naar een individuele les

Ook Brophy (2001) heeft een stappenplan voor het leren improviseren ontwikkeld waarmee zowel op macroniveau (een lange leerlijn) als op microniveau (een individuele les) onderwijs ontworpen kan worden. Het stappenplan bestaat uit twee onderdelen: ten eerste het vaststellen van *muzikale vaardigheden* en *muzikale ervaringen* van de leerlingen en ten tweede het kiezen van het medium, de context en de materialen waarmee geïmproviseerd wordt.

In de eerste stap bepaalt de docent het niveau van twee muzikale vaardigheden van de leerlingen: de uitvoerende vaardigheden en de vaardigheden om nieuwe muzikale ideeën te genereren. Ten aanzien van de uitvoeringsvaardigheden is het de vraag hoe vaardig leerlingen op bepaalde instrumenten of met hun stem zijn. Ten aanzien van de vaardigheid om nieuwe muzikale ideeën te genereren, onderscheidt Brophy vier opeenvolgende stadia waarin leerlingen kunnen verkeren: de stadia van imitatie, vervolg, variatie en originaliteit. Gedurende het imitatiestadium kunnen leerlingen voorgezongen of voorgespeelde ritmische en melodische frases imiteren. In het stadium van vervolg kunnen leerlingen een muzikale vervolgzin op de aangeefzin maken (vorm van call and response). In het daarop volgende stadium verzinnen leerlingen variaties op bestaande melodieën en ritmes. In het laatste stadium van originaliteit verzinnen leerlingen vanuit zichzelf melodieën of ritmes 'without prompting' (Brophy, 2001, blz. 35). Volgens Brophy kan de docent vooraf aan het ontwerpen van een les afvragen in welk stadium de leerlingen verkeren en daarop aansluitend een les ontwerpen. De stadia kunnen in die zin de basis vormen van een lange leerlijn. Een docent kan echter ook alle vier de stadia binnen één les doorlopen.

Ook bepaalt de docent in de eerste stap de muzikale ervaringen van leerlingen. Over *muzikale ervaringen* zegt Brophy (2001, blz. 35) het volgende: 'As children gain experience in the music classroom and in their daily lives, they build a body of

musical referents that serve as the building blocks for improvisation. These musical referents are gained through listening and performing'. De docent maakt vooraf aan het ontwerpen van improvisatielessen een inschatting van de muzikale ervaringen van leerlingen. Door te bepalen wat zowel de muzikale vaardigheden als de muzikale ervaringen zijn van leerlingen, kan volgens Brophy in hoge mate het gemak bepaald worden waarmee leerlingen wel of niet kunnen improviseren.

Zodra stap 1 in kaart is gebracht, kan men overgaan naar stap 2. Bij de tweede stap van het stappenplan gaat het om het kiezen van het medium en de materialen waarmee geïmproviseerd wordt en de context waarbinnen geïmproviseerd wordt. Onder het medium (1) waarmee geïmproviseerd wordt, verstaat Brophy zowel de keuze tussen het improviseren met instrumenten, stem, beweging of een combinatie daarvan als de keuze tussen een melodische of ritmische improvisatie of daar weer een combinatie van. Onder context (2) wordt de muzikale structuur verstaan waarbinnen geïmproviseerd wordt. Brophy beschrijft drie improvisatiecontexten: reageren op tekstuele of muzikale 'cues' (bijvoorbeeld call and response), vrije improvisatie binnen een gegeven muzikale vorm (bijvoorbeeld een rondo-vorm, bluesschema) en vrije improvisatie zonder verwijzing naar gegeven muzikale vorm (bijvoorbeeld improviseren bij een verhaal of een schildering). Onder materialen (3) verstaat Brophy (2001) de keuze van *les*materialen die bestaande vaardigheden verbeteren of nieuwe vaardigheden introduceren.

Stap 1 - Bepalen van vaardigheden en ervaring

Niveau van uitvoeringsvaardigheden

Niveau van het generen van muzikale ideeën

Mate van muzikale ervaringen

Stap 2 - Keuzes maken

Medium

Context

(Les)materialen

2.3.5 Overeenkomsten en verschillen

Er zijn overeenkomsten te vinden tussen wat Azzara schrijft en wat Brophy schrijft. In beide gevallen wordt de noodzaak beschreven om 'a body of musical referents' of anders gezegd, een persoonlijk geluidsarchief op te bouwen waarin onder andere *kenmerkende* melodieën, harmonische progressies en ritmes van een muziekstijl opgeslagen worden alvorens te starten met improvisaties in die stijl. Dit archief wordt opgebouwd door naar muziek uit een stijl te *luisteren* en deze *actief uit te voeren*. Brophy gaat vervolgens veel gedetailleerder in op hoe het improviseren zelf ontwikkeld wordt door de stadia van imitatie, vervolg, variatie en originaliteit. Een ander verschil is dat Azzara benadrukt dat leerlingen leren te improviseren binnen een stijl terwijl Brophy geen nadruk legt op het leren van een bepaalde stijl.

2.3.6 De opbouw van een improvisatieles

Frowijn en Tomassen (2007; blz 16) beschrijven in hun handleiding 'Muziek zonder noten' dat 'improviserend ontwerpen gebaseerd is op structureren en variëren door middel van herhaling en reflectie'. Bij de opbouw van de les suggereren zij om te starten met een warming-up waarin het initiëren van muzikale ideeën en het reageren op elkaar centraal staan. Daarna wordt een muzikale startformule (muzikale zin, liedje of metrum) ingebracht die de inspiratiebron is voor het improviseren. Hier wordt eerst gezamenlijk door de groep muzikaal op gereageerd en vervolgens wordt de groep opgedeeld in kleine groepjes en wordt er gewerkt aan een eigen (niet-genoteerde) improvisatie. Deze worden weer aan de groep als geheel gepresenteerd. Vervolgens wordt er bekeken welke muzikale improvisaties aan elkaar 'gemonteerd' kunnen worden om een geheel te vormen. Het geheel wordt gepresenteerd en bereflecteerd waarbij de reflectie ten doel heeft om de ervaringen te herstructureren en ervan te leren.

2.3.7 Muzikale communicatie leren

De beschreven muziekleertheoretische modellen van Azzara en Brophy gaan uitgebreid in op het leren van de *muziekinhoudelijke* kant van improviseren maar onderbelichten het leren van de procedurele kant van improvisatie. Het leren kennen van een muzikaal vocabulaire is namelijk slechts één aspect van het leren improviseren. Sawyer (2006, blz 223) onderkent dit en beschrijft dat '[y]oung musicians who have a wonderful technique on their instruments, who can play extremely fast and flawlessly, often tend to be poor improvisers, because they haven't yet learned to communicate musically with the ensemble'. Bij groepsimprovisatie is muzikale *interactie* en *communicatie* van fundamenteel belang. Het gaat daarbij enerzijds om het (muzikaal) adequaat reageren op elkaar 'in order to maintain musical coherence and continuity' en anderzijds om het aan kunnen nemen van verschillende muzikale rollen (Martin, 2005, blz 171). In de Amerikaanse jazzmethode voor het basisonderwijs 'Chop-Monster Jr.' wordt bijvoorbeeld expliciet aandacht gegeven aan deze twee verschillende elementen van muzikale interactie (Fitzgerald, McCord & Berg, 2004). Om muzikaal adequaat op elkaar te leren reageren, voeren leerlingen in tweetallen kleine jam-sessies uit binnen een bestaande muzikale stijl. Zij reageren op elkaars geïmproviseerde muzikale frases maar krijgen ook de opdracht om na de jamsessies te reflecteren op die muzikale frases en hun reacties. Om verschillende rollen zoals 'solo', 'support' en 'dialogue' te leren aannemen, wisselen leerlingen deze rollen af in kleine groepjes tijdens het uitvoeren van een improvisatie.

2.3.8 Het pedagogisch-didactisch handelen van de docent en randvoorwaarden

In onderstaande tekst wordt globaal beschreven hoe docenten leerlingen bij het leren improviseren pedagogisch-didactisch kunnen begeleiden en welke randvoorwaarden daarbij geschikt zijn. Doordat het pedagogisch-didactisch handelen bij het leren improviseren in de hier besproken literatuur soms expliciet maar vaker impliciet aan de orde komt, blijft onderstaande tekst generalistisch van aard en van toepassing op verschillende onderwijscontexten.

A. Pedagogisch handelen

Veilige leeromgeving creëren: het leren improviseren is een proces waarin de leerling veelvuldig de gelegenheid moet krijgen om te experimenteren (Frowijn et al, 2007; Azzara, 1999). Docenten moeten daarom een veilige leeromgeving kunnen creëren, waarin het nemen van muzikale risico's door *alle* leerlingen en het *performen* van een improvisatie gewaardeerd en gestimuleerd worden (Martin, 2005; Riveire, 2006). Frowijn en Tomassen (2007; blz. 16) benoemen nadrukkelijk dat het improviseren een appèl op de 'durf' van deelnemers doet en dat de docent daar rekening mee moet houden. Eén onderzoek suggereert bijvoorbeeld dat vooral meisjes minder goed presteren op het gebied van (jazz) improvisatie omdat zij stress voelen bij het uitproberen van improvisaties in het bijzijn van anderen (Wehr-Flowers, 2006). Bitz (1998) stelt dan ook voor om niet meteen te beginnen met solo's maar eerst de groep als *geheel* te laten experimenteren alvorens individuen aan te wijzen. Azzara (1999, blz 25) benadrukt echter dat het creëren van een veilige leeromgeving niet hetzelfde is als 'to encourage incompetence; it is simply a way to take the fear out of the improvisation learning process and to find out more about students' individual, spontaneous expression of musical ideas'.

B. Didactisch handelen

Modelling: bij het leren van improvisatie kan het zien en horen improviseren van een model waardevol zijn in het leerproces. Kratus (1991) beschrijft bijvoorbeeld dat een docent verschillende manieren kan laten zien om een improvisatie te structureren of verschillende muzikale clichés en modellen van een improvisatiestijl kan voorspelen. Wordt doceren in een bredere context bezien dan zijn er meer 'modellen' aan te wijzen naast de muziekdocent, namelijk de leerlingen zelf en de professionele muziekwereld. Sloboda (2003, blz 143) beschrijft bijvoorbeeld dat '[j]azz is learned through listening intently to other musicians and performing with them [...]'. En Green (2008) heeft onderzocht dat leeftijdsgenoten ('peers') model staan voor elkaar bij het leren van muziek maar dat ook geluidsdragers muzikale modellen vormen die geïmiteerd kunnen worden.

Non-verbale tekens. Frowijn en Tomassen (2007) benoemen dat het gebruik van vaste (non-verbale) tekens voor bijvoorbeeld het starten, het onderbreken van de improvisatie of het beëindigen van de improvisatie krachtig kunnen werken.

C. Materiaal en randvoorwaarden

Kiezen van improvisatie genre: Bitz (1998) benoemt dat improviseren binnen *jazz* complex is en volgens hem niet geschikt voor beginnende improvisatoren. Hij raadt aan om te starten met genres waar leerlingen zelf al naar *luisteren* zoals blues, rap, reggae of rock.

Kiezen van materiaal: bij het improviseren wordt ook gekozen voor het gebruik van instrumenten of stem. Brophy merkt over deze keuze op dat de meeste leerlingen percussie-instrumenten zonder toonhoogte makkelijker vinden om mee te improviseren dan melodische instrumenten. Hij beschrijft verder dat als een docent kiest voor een improvisatie op melodische instrumenten, eerst de techniek van het bespelen van zulke instrumenten geoefend moet worden.

Kiezen van randvoorwaarden: Frowijn en Tomassen (2007) raden aan dat de docent voor een ruimte kiest waar zowel met de groep als geheel, als in kleine groepjes

gewerkt kan worden. Tevens raden zij aan voor een uitgebreidere improvisatie-opdracht rond de dertig tot veertig minuten uit te trekken.

2.3.9 Het beoordelen van improvisatie

Een onderdeel van de rol van de muziekdocent is die van beoordelaar. In de bestudeerde literatuur wordt het beoordelen van improvisaties echter niet uitvoerig besproken. Hickey en Webster (2001) brengen kort de keuze van wat er getoetst kan worden ter sprake. Zij raden aan om zowel het product als het proces te beoordelen maar zij geven verder geen criteria waarop product en proces beoordeeld kunnen worden. Azzara (2005) geeft wat suggesties voor te hanteren criteria bij een beoordeling van een product maar licht verder niet toe waarom juist deze criteria van belang zijn. De criteria die hij suggereert zijn:

- de leerling kan ontwikkeling van ritmische en melodische motieven laten zien;
- de leerling kan stilte en ruimte op effectieve wijze gebruiken;
- de leerling kan een gevoel voor een specifieke stijl tonen;
- de leerling kan begrip van 'spanning en ontspanning in de muziek' laten horen door het laten 'oplossen' van noten en door het gebruik van ritmische variatie;
- de leerling kan noten versieren en variaties op een thema laten horen.

Frowijn en Tomassen (2007) geven handvatten voor het formatief toetsen van het proces en product middels reflectie vragen zoals 'Wat hebben we gedaan? Wat was effect? Hoe vond je dit? Kreeg je alle ruimte? Wat was spannend? Hoe deed de groep het? Wat heb je geleerd? Wat wil je nog meer leren?' (zie blz. 28). Ook Fitzgerald en collega's (2004) laten leerlingen binnen een les op zichzelf en elkaar reflecteren met vragenlijsten zoals: 'Were solos interesting to listen to? Did the solos have a feeling that was expressed to the listeners? What ideas did you hear in your partner's solos that you might use in your future solos?' (zie blz 150). Het beoordelen van improvisaties en de eventuele problematiek die daarbij speelt, blijft echter verder onderbelicht.

2.4 Het perspectief van de leerling

Azzara en Brophy beschrijven het leren improviseren vooral bezien vanuit het perspectief van de docent. Maar hoe verloopt het leerproces van improviseren vanuit de leerling gezien? In navolging van het muzikale ontwikkelingsmodel van Swanwick en Tillman, heeft Kratus (1991) een ontwikkelingsmodel voor improvisatie ontwikkeld voor leerlingen in het basisonderwijs. Bij het leren improviseren doorloopt de leerling verschillende fases en deze fases omvatten 'a sequence of different, increasingly sophisticated behaviors' (Kratus, 1991, blz 38). De ene fase moet volgens Kratus eerst beheerst worden, voordat doorgedaan kan worden naar de volgende fase en geen van de eerdere fases mogen overgeslagen worden, wil het leren improviseren succesvol verlopen. De zeven fases van Kratus zien er als volgt uit:

1. Exploratie: Kratus beschouwt dit als een 'preimprovisational step' (blz 38). De leerling experimenteert in deze fase met klanken en combinaties van klanken in een losse muzikale structuur. De leerling is niet bezig met het *voorspellen* van klanken en muzikale structuren maar ontdekt deze gaandeweg en toevalligerwijs;

2. Procesgeoriënteerde improvisatie: de leerling probeert meer coherente muzikale patronen te creëren en muzikale patronen te voorspellen maar doet dit nog steeds in een losse muzikale structuur. Een vaste puls of toonsoort kan nog ontbreken waardoor het moeilijk is om in deze fase 'to share the music's meaning' (blz 38);
3. Productgeoriënteerde improvisatie: de leerling wordt zich tijdens het improviseren meer bewust van de beperkingen die door bepaalde muzikale structuren opgelegd worden zoals vorm maar ook maatsoort en tonaliteit. Vanaf dit moment wordt groepsimprovisatie mogelijk omdat leerlingen zich aan dezelfde muzikale beperkingen (bijvoorbeeld maatsoort of tonaliteit) kunnen aanpassen;
4. Vloeiende improvisatie: de leerling kan zijn stem of instrument op een meer ontspannen en automatische manier beheersen waardoor er minder aandacht naar techniek hoeft te gaan en meer naar het improviseren en het structureren van de improvisatie;
5. Gestructureerde improvisatie: de leerling is zich bewust van de muzikale structuur van een improvisatie. De leerling ontwikkelt een repertoire aan strategieën om binnen verschillende muzikale structuren te spelen en om op verschillende manieren een improvisatie vorm te geven. Bij het structureren van een improvisatie kunnen buitenmuzikale middelen gebruikt worden zoals beelden en teksten (bijvoorbeeld schilderijen, films, gedichten) of binnenmuzikale middelen zoals bepaalde tonaliteiten, maatsoorten en muzikale vormen;
6. Improviseren binnen een stijl: de leerling kent de conventies van een bepaalde improvisatie stijl en kan deze 'vloeiend' toepassen;
7. Persoonlijke improvisatie: de leerling ontwikkelt een eigen improvisatiestijl en kan boven bestaande improvisatiestijlen uitstijgen.

Brophy (2001) geeft overigens nog een verdere interpretatie van dit model. Hij beschrijft dat de leerling in de eerste twee fases van het model vrij aan het experimenteren is, los van enige muzikale conventie, en niet gehinderd wordt door de gedachte dat een publiek, 'de kritische luisteraar', meeluistert. Vanaf fase drie echter, wordt de leerling zich bewust van het feit dat de improvisatie beoordeeld wordt door de kritische luisteraar en probeert de leerling tot een improvisatie te komen die goed ontvangen zal worden. Vanaf dat moment zouden improvisatie ritmischer worden en meer muzikale structuur bevatten oftewel meer aangepast worden aan muzikale conventies.

Bovenstaand ontwikkelingsmodel van Kratus is niet onbesproken gebleven (Burnard, 2007). Men vraagt zich bijvoorbeeld af – zoals dat bij alle ontwikkelingsmodellen afgevraagd kan worden – of een ontwikkeling lineair verloopt, of dat bijvoorbeeld de sociale, muzikale omgeving invloed heeft op de ontwikkeling. Burnard (2007, blz 1207) vraagt zich ook af bij modellen zoals die van Brophy en Azzara of 'adults norms and expectations provide a relevant framework to fully understand children's creative music practices'. Wordt een andere ontwikkeling zichtbaar wanneer kinderen in een natuurlijke omgeving worden gevolgd waarin zij hun improvisatie vermogens binnen hun eigen muzikale gemeenschap ontwikkelen? Hier is zoals eerder in dit hoofdstuk is beschreven nog relatief weinig onderzoek naar gedaan.

2.5 De beginnende improvisator versus de gevorderde improvisator

In de literatuur wordt benadrukt dat improviseren op *gevoerd* niveau binnen een bepaald muzikaal domein zoals jazz, folk of barok een vaardigheid is 'which takes thousands of hours of effortful practice to develop' (Ashley, 2009, blz 415). Improviseren kan men leren maar kost dus wel degelijk inspanning, wil men een zeker niveau behalen. Maar wat ontwikkelt de gevorderde improvisator door die duizenden uren van oefening wat een beginnende improvisator niet kan? Hargreaves (geciteerd in Kratus, 1991) heeft de improvisaties vergeleken van vier Amerikaanse studenten die een inleidende cursus improvisatie volgden met improvisaties van vier expert jazzmusici. Uit zijn kleinschalig onderzoek kwam naar voren dat de beginnende studenten vaak één van de drie volgende improvisatiestrategieën hanteerden: (1) de tijd invullen met een improvisatie zonder een vooruit bedacht plan; (2) slechts één muzikaal element zoals ritme of harmonie benadrukken op een nogal rigide manier; of (3) zich op één muzikaal element richten en tegelijkertijd open blijven staan voor veranderingen binnen de improvisatie. De expert jazzmusici daarentegen hadden wel degelijk een vooraf bedacht plan van hoe de improvisatie op zo'n wijze ingevuld zou worden dat het passend was bij de gekozen muzikale stijl waarin geïmproviseerd werd maar konden tegelijkertijd ook van hun plan afwijken wanneer dat nodig werd geacht. De experts speelden ook met muzikale clichés, speelden op een ontspannen wijze en stonden technisch boven hun instrument.

Een aantal van de elementen dat Hargreaves noemt, zijn ook terug te vinden in het overzicht dat Hallam (2006) geeft van de muzikale kennis en vaardigheden die door een expert-improvisator zijn ontwikkeld: (1) kennis van relevante muzikale structuren; (2) kennis van strategieën waarmee improvisaties gestructureerd kunnen worden en kennis om die strategieën aan te passen; (3) kennis van de conventies van een bepaalde improvisatiestijl (4) de vaardigheid om muzikale patronen intern te horen voordat zij gespeeld worden; (5) de vaardigheid om de stem of instrument op dusdanige wijze te beheersen zodat muzikale intenties vloeiend uitgevoerd kunnen worden; (6) de vaardigheid om de conventies van een bepaalde stijl te overstijgen en om een eigen stijl te ontwikkelen.

Aanvullend op deze lijst beschrijft Sloboda (2003, p. 148) dat een ervaren improvisator vrijwel iedere muzikale beslissing effectvol kan gebruiken, ook 'foute muzikale beslissingen' omdat hij vele muzikale 'escape routes' kent.

2.6 Relevantie van het leren improviseren

Tot nu toe is er nog een vraag onbeantwoord gebleven, namelijk waarom zou men improviseren willen doceren of leren? In literatuur worden verschillende redenen gegeven waarom improviseren waardevol is, die deels ondersteund worden door onderzoek. Ten eerste wordt als waardevol gezien dat leerlingen zelf muziek produceren en muziek niet enkel reproduceren. Improvisatie biedt leerlingen de ruimte om eigen muzikale gevoelens en (muzikale) gedachten vorm te geven en deze te communiceren en om hun persoonlijke muziekwereld in het onderwijs in te brengen (Frowijn & Tomassen, 2007). Tegelijkertijd leren leerlingen ook om hun gevoelens en

ideeën af te stemmen op muzikale ideeën van anderen en mede-eigenaar te worden van een muzikaal product (Frowijn & Tomassen, 2007). Door deze eigen muzikale inbreng en het aansluiten en gebruiken van muzikale ideeën van anderen, kan improvisatie een platform vormen voor creativiteit (Kratus, 1991). Het co-construeren van muziek zoals dat bij groepsimprovisatie gebeurt, wordt gezien als een passende muzikale activiteit binnen constructivistisch onderwijs (Frowijn & Tomassen, 2007; Webster, 2009).

Ten tweede geven improvisatieopdrachten inzicht in de muzikale ontwikkeling van leerlingen (Azzara, 1999; Riveire, 2006). Doordat leerlingen letterlijk veelvuldig van zichzelf laten horen, kan de docent ook horen in welke mate zij al in staat zijn om een muzikale inbreng te geven die muzikaal betekenisvol is binnen een improvisatiecontext. Past de muzikale inbreng in de tonaliteit, bij het ritme, de stijl of vorm van de improvisatiecontext of is een leerling in staat om een muzikale uitweg te vinden voor een 'foute noot'? De docent kan vervolgens door specifieke improvisatieopdrachten het begrip van bepaalde muzikale structuren vergroten.

Ten derde beschrijven Frowijn en Tomassen (2007) dat het improviseren simultaan een beroep doet op gehoor (analytisch luisteren) en geheugen (onthouden wat er is gespeeld en wat de muzikale afspraken zijn). In het verlengde daarvan geeft Sanchez (geciteerd in Kratus, 1991, blz 36) aan dat 'improvisation is a music skill that should be developed along with performing, listening and analyzing because it synthesizes all these areas'. Dit zou dan ook volgens Sanchez een reden zijn om op jonge leeftijd te starten met improviseren.

Ten vierde geeft kleinschalig onderzoek enkele voordelen van improviseren aan. Onderzoek van Azzara (1993) wijst uit dat leerlingen genoteerde muziek met meer muzikaal begrip kunnen uitvoeren wanneer ze ook gedurende hun instrumentale lessen leren improviseren. Wilson (zie Hallam, 2006, blz 82) ondervond door onderzoek dat 'students with improvisation experience made greater improvements than controls in aural recognition of melodic and rhythmic elements, idioms and sightreading'. Onderzoek van Leavell (zie Azzara, 2002) wijst op mogelijke persoonlijke en sociale voordelen van improvisatie. Leerlingen die angst hebben om solo te spelen, voelen zich vrijer om in een groepsimprovisatie te performen. Deze studenten hebben ook het gevoel dat zij zich expressiever kunnen uiten binnen een groepsimprovisatie dan wanneer zij muziek reproduceren. Daarnaast blijkt dat de meest leergierige leerling-improvisatoren onderling vriendschappen sluiten.

2.7 Overzicht theorie over het leren improviseren

In dit onderzoek zal de focus liggen op het leren improviseren in het voortgezet onderwijs en op een muziekschool. Hieronder wordt dan ook een overzicht gegeven van de theorie die betrekking heeft op formeel leren.

(In) Formeel leren

- Improviseren is een muzikale vaardigheid die men in basis (verder) kan ontwikkelen en waar geen apart talent voor nodig is.
- Improviseren wordt al in een informele omgeving ontwikkeld.

Perspectief docent

Ontwerpen van lange leerlijn

Fases Azzara en Fitzgerald et al

- Opbouwen van een persoonlijk geluidsarchief alvorens te starten met improviseren
- Luisteren naar muziek van een bepaalde stijl
- Uitvoeren van muziek van een bepaald stijl
- Improviseren van muziek van een bepaalde stijl

Fases Brophy

- imitatie, consequentie, variatie en originaliteit

Ontwerpen van individuele les

Stap 1

de beginsituatie van leerlingen bepalen, m.a.w. wat zijn hun instrumentale vaardigheden en muzikale ervaringen en op welk niveau kunnen zij muzikale ideeën genereren?

Stap 2

het kiezen van het medium en de materialen waarmee geïmproviseerd wordt en de context waarbinnen geïmproviseerd wordt.

Lesopbouw

Frowijn & Tomassen

- Warming-up, startformule, in groepjes werken;
- eerste presentatie
- monteren tot 1 improvisatie;
- tweede presentatie
- reflectie

Begeleiden van improvisatie

1. *Pedagogisch*

Veilige leeromgeving creëren voor iedereen waarin het nemen van muzikale risico's en het performen van improvisaties gewaardeerd en gestimuleerd wordt

2. *Didactisch*

- Modelling door muziekdocent, professional, peer of geluidsdrager

- Non-verbale tekens voor het starten, onderbreken en beëindigen van de improvisatie

3. *Materiaal en randvoorwaarden*

Bewuste kiezen voor stijl, instrument of stem, de plaats en duur van improvisatie.

Beoordelaar van improvisatie

1. Proces of product?
2. Beoordelingscriteria:
 - de leerling kan ontwikkeling van ritmische en melodische motieven laten zien;
 - de leerling kan stilte en ruimte op effectieve wijze gebruiken;
 - de leerling kan een gevoel voor een specifieke stijl tonen;
 - de leerling kan begrip van 'tension and release' laten zien door het laten 'oplossen' van noten en ritmische variatie;
 - de leerling kan noten versieren en variaties op een thema laten horen.
3. Formatief: reflecteren op proces middels vragen

Perspectief van leerling

Het leren improviseren

1. Exploratie
2. Procesgeoriënteerde improvisatie
3. Productgeoriënteerde improvisatie
4. Vloeiende improvisatie
5. Gestructureerde improvisatie
6. Improviseren binnen een stijl
7. Persoonlijke improvisatie

Relevantie

- Eigen muzikale gevoelens en (muzikale) gedachten vormgeven en deze communiceren en tegelijkertijd leren om hun gevoelens en ideeën af te stemmen op muzikale ideeën van anderen en mede-eigenaar te worden van een muzikaal product
- Improvisatie is een platform voor creativiteit
- Het co-construeren van muziek is een passende muzikale activiteit binnen constructivistisch onderwijs
- Inzicht in de muzikale ontwikkeling van leerlingen
- Het improviseren doet simultaan een beroep op gehoor en geheugen
- Improviseren synthetiseert uitvoeren, luisteren, en analyseren

Kleinschalig onderzoek wijst uit dat door improvisatie:

- Genoteerde muziek met meer muzikaal begrip uitvoeren
- Grotere vorderingen in op het gehoor herkennen van melodische en ritmische elementen en bij het van bladlezen
- Persoonlijke en sociale voordelen

3. ONDERZOEKSOPZET

3.1 De participanten

Door de hechte relatie tussen praktijkkennis, het vak met daarbinnen een specifiek domein en de context waarin het vak wordt gegeven, is gekozen voor docenten muziek die voldeden aan de volgende criteria: a. docenten met een conservatoriumopleiding Docent muziek; die b. het vak muziek geven met daarbinnen aandacht voor 'improvisatie'; die c. lesgeven vanuit een zelfontworpen curriculum; en die d. lesgeven aan de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het onderzoek is uitgevoerd bij twee muziekdocenten.

3.2 Onderzoeksinstrumentarium

In dit onderzoek stond de volgende vraag centraal *Wat is de praktijkkennis van docenten muziek in de onderbouw van het voortgezet onderwijs rondom het leren improviseren en hoe verhoudt die zich tot theoretische inzichten?* Ons uitgangspunt is dat praktijkkennis bestaat uit 'kennis en opvattingen' en 'interactieve cognities' (zie hoofdstuk 1). Interactieve cognities beschouwen wij als contextgebonden. Deze interactieve cognities vragen er dan ook om binnen de context onderzocht te worden. Daarom is gekozen voor kwalitatief onderzoek.

Om praktijkkennis completer in beeld te brengen en de betrouwbaarheid van de informatie te verhogen, is met twee onderzoeksinstrumenten gewerkt. Zoals reeds vermeld, maken we in navolging van Meijer (1999) en Bremmer (2005) in ons onderzoek onderscheid tussen 'kennis en opvattingen' en 'interactieve cognities'. Bij de eerste categorie gaat het om cognities in het langetermijngeheugen, die je buiten de klassencontext kunt onderzoeken. Om deze 'kennis en opvattingen' in kaart te brengen, is gekozen voor halfgestructureerde interviews. Praktijkkennis die sterk verbonden is met de concrete lessituatie, de interactieve cognities, zijn onderzocht via 'stimulated recall' aan de hand van video-opnamen.

Interviews

Voor het *halfgestructureerde interview* is een leidraad opgesteld met open vragen over (leren) improviseren (zie bijlage 1). De vragen zijn afgeleid uit de theorieën over (leren) improviseren die beschreven zijn in hoofdstuk 2 en kunnen eventueel in willekeurige volgorde gesteld worden. Deze vragenlijst is als een basislijst gebruikt, om ruimte te laten voor toelichting, andere onderwerpen en/of vragen die de interviewer of de docent ter sprake zou willen brengen naar aanleiding van (antwoorden op) deze basislijst. Het voordeel van een basislijst is dat de besproken onderwerpen gedeeltelijk overeenkomen, en dus vergelijkbaar zijn. Een nadeel is echter dat de interviews niet volledig overeenkomen, waardoor niet alle antwoorden te vergelijken zijn. Omdat het ons in dit onderzoek om de exploratie van het domein (leren) improviseren te doen was, hebben wij toch voor halfgestructureerd gekozen.

Onze basislijst bestaat uit twee delen. Het eerste gedeelte beslaat de feitelijke praktijkkennis van docenten. Het tweede gedeelte gaat over variabelen die van invloed kunnen zijn op (de ontwikkeling van) praktijkkennis. De feitelijke kennis hebben we verdeeld in: a. kennis en opvattingen over wat improviseren is; b. kennis en opvattingen over het ontwerpen, uitvoeren en beoordelen van individuele lessen waarin het leren improviseren aan bod komt; c. kennis en opvattingen over een lange leerlijn; en d. kennis en opvattingen over het pedagogisch-didactisch handelen en de randvoorwaarden voor het leren improviseren.

Voorafgaand aan het interview is aan de docenten gevraagd of zij door hen beschreven of gebruikte lessen en/of lesmethoden wilden meenemen, als zij die gebruiken bij het leren improviseren. Het materiaal diende als aanleiding om te praten over de didactische benadering van de leerlingen door de docent bij het leren improviseren. Het moment waarop deze les in het curriculum plaatsvindt, doet er daarom niet toe. In de vragen over het ontwerpen, uitvoeren en beoordelen van individuele lessen is de opgenomen les besproken. Voor alle interviews in dit onderzoek werd ongeveer anderhalf uur uitgetrokken.

Stimulated recall

Zoals in hoofdstuk 1 duidelijk is geworden, zijn interactieve cognities nauw verbonden met iemands geautomatiseerde gedrag en is dit type praktijkkennis moeilijk buiten de context van de les en het gedrag van de leerkracht te achterhalen. Natuurlijk is het niet mogelijk om docenten tijdens de les voortdurend te vragen naar hun interactieve cognities. Daarom kozen we hier voor 'stimulated recall' aan de hand van een video-opname van een door de docent gegeven les. Het moest daarbij gaan om een zelfontworpen les (dus niet uit een methode) aan leerlingen uit de onderbouw van het VO, representatief voor een les uit het curriculum, waarbij improvisatie centraal staat.

Procedure Stimulated Recall

Voorafgaand aan de les die als stimulated recall gebruikt werd, is een les gefilmd om de docent daaraan te laten wennen. Ook werd uitgelegd dat het niet om een beoordelingssituatie gaat, maar om een inventarisatie van kennis die docenten in en door de praktijk ontwikkelen. De camera werd zodanig opgesteld dat zowel docent als leerlingen in beeld waren en het gedrag van alle aanwezigen zichtbaar was. De stimulated recall met docenten vond direct na de opname plaats. Voorafgaand hieraan kreeg de docent een korte instructie, die te vinden is in Bijlage 2. Van de Stimulated Recalls werden audio-opnames gemaakt en deze zijn naderhand letterlijk uitgeschreven.

3.3 Verwerking van de data

De gegevens afkomstig uit de halfgestructureerde interviews en stimulated recalls zijn gereduceerd, gestructureerd en geanalyseerd zodat de vraagstelling beantwoord kon worden. Verschillende stappen werden doorlopen om informatie uit de halfgestructureerde interviews en de stimulated recalls te verwerken.

Registratie, transcriptie en categorisering van de data

De halfgestructureerde interviews en stimulated recalls zijn opgenomen en verbatim uitgeschreven en vervolgens op basis van vooraf ontwikkelde categorieën geanalyseerd. Deze categorieën waren afgeleid van de theorie, maar omdat het onderzoek een exploratief karakter had, was er ruimte om nieuwe categorieën te ontwikkelen.

Voor de analyse van de stimulated recalls werden dezelfde categorieën gebruikt als bij de analyse van halfgestructureerde interviews. Dit vanuit de veronderstelling dat interactieve cognities in het werkgeheugen bestaan uit informatie uit de omgeving die betekenis krijgen door kennis en opvattingen uit het langetermijngeheugen. Er is dus samenhang tussen 'kennis en opvattingen' en 'interactieve cognities'. Ook bij de analyse van de stimulated recalls was er ruimte om nieuwe categorieën te ontwikkelen.

Interpretatie en beschrijving van de data

Per docent is alle informatie gecategoriseerd en geïnterpreteerd. Op basis van deze interpretaties zijn afzonderlijke portretten van beide docenten geschreven waarbij de informatie uit de halfgestructureerde interviews en stimulated recalls geïntegreerd werd om een compleet beeld van de praktijkkennis te vormen. Deze portretten vormden de basis voor de verdere interpretatie van de data. Allereerst zijn per categorie de verschillen en overeenkomsten tussen de docenten muziek geanalyseerd (zie H4). Vervolgens zijn de verschillen en overeenkomsten tussen de praktijkkennis van de docenten muziek en de theorie over improvisatie onderzocht (zie H5).

3.4 Kwaliteit van het onderzoek

Om de *betrouwbaarheid* van ons onderzoek te bewaken hebben wij het volgende ondernomen: a. de data zijn verkregen via twee onderzoeksinstrumenten die elkaar hebben aangevuld, waardoor we de praktijkkennis vollediger in beeld hebben kunnen brengen; b. de halfgestructureerde interviews en de stimulated recalls zijn opgenomen en verbatim uitgeschreven; c. zowel de onderzoeksinstrumenten, de protocollen bij het gebruik van de instrumenten en de verwerking van de data zijn beschreven; d. de praktijkkennis wordt zoveel mogelijk beschreven aan de hand van citaten van de geïnterviewde docenten.

Het combineren van de data zoals hierboven beschreven, is tevens een manier om de *interne validiteit* te beschermen. Om dezelfde reden zijn nog een drietal maatregelen getroffen. Zo is geprobeerd de kans zo klein mogelijk te maken dat de onderzoeker door zijn aanwezigheid het onderzoeksobject of de onderzoeksomgeving beïnvloedt ('control effect'). Voorafgaand aan het onderzoek werd bijvoorbeeld benadrukt dat het geen beoordelings situatie betrof, maar dat het ging om een inventarisatie van de kennis die docenten muziek in de praktijk ontwikkelen. Bovendien werden de docenten tijdens de stimulated recalls aangemoedigd zichzelf niet te censureren. Daarnaast zijn voor de stimulated recall interviews steeds twee achtereenvolgende lessen opgenomen, waarbij docenten en leerlingen zoveel mogelijk in beeld waren.

Het doel daarvan was om de docenten te laten wennen aan het filmen, maar het bood ook de mogelijkheid om hen te vragen welke les het meest representatief was. Ten tweede is ervoor gezorgd om de invloed van groei, ontwikkeling en geschiedenis van de deelnemers tijdens het verloop van het onderzoek zoveel mogelijk te beperken. Het halfgestructureerde interview werd binnen twee weken na het stimulated recall interview afgenomen. Het filmen van de les die gebruikt werd voor de stimulated recall en het stimulated recall interview vonden op dezelfde dag plaats. Ten derde hebben we de portretten na voltooiing ter goedkeuring voorgelegd aan de docenten (communicatieve validering).

De *externe validiteit* is echter klein. De informatie van twee personen valt niet te generaliseren naar een grotere populatie van docenten muziek. Het generaliseren van praktijkkennis is sowieso problematisch omdat deze gedeeltelijk context-, vak- en persoonsgebonden is.

4. ONDERZOEKSRESULTATEN: DE PRAKTIJKKENNIS VAN DOCENTEN MUZIEK IN DE ONDERBOUW VAN HET VOORTGEZET ONDERWIJS RONDOM IMPROVISEREN

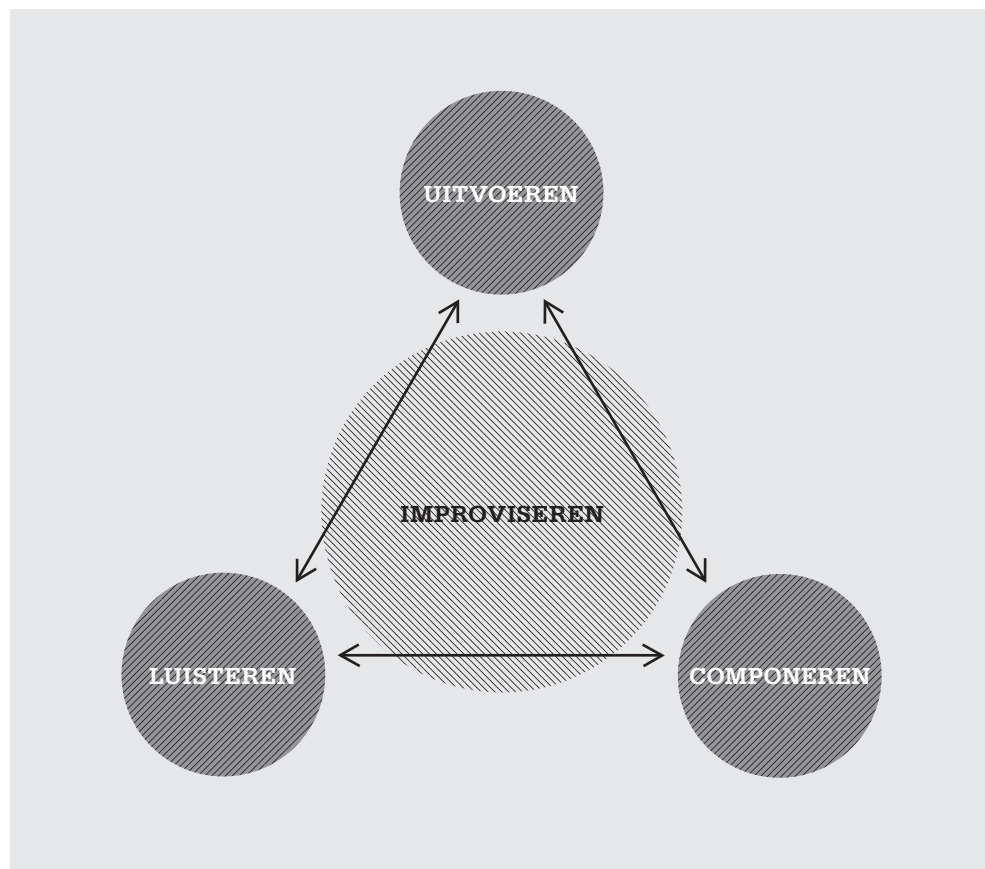
In dit hoofdstuk wordt de praktijkkennis over improviseren van de twee docenten muziek Harold en Matthijs weergegeven. Deze informatie is nodig om het eerste gedeelte van de vraagstelling '*Wat is de praktijkkennis van docenten muziek in de onderbouw van het voortgezet onderwijs rondom het leren improviseren en hoe verhoudt die zich tot theoretische inzichten?*' te kunnen beantwoorden. Ten eerste worden hieronder de twee onderzochte docenten muziek uitgebreid geportretteerd op basis van de analyses van de halfgestructureerde interviews en de stimulated recalls. In de portretten wordt bij de gebruikte citaten vermeld of het citaat afkomstig is uit het halfgestructureerde interview [I] of de stimulated recall [S]. Ten tweede worden de verschillen en overeenkomsten tussen de praktijkkennis van de docenten muziek beschreven. Tot slot wordt aan het einde van dit hoofdstuk de praktijkkennis van de docenten muziek samengevat in een tabel.

4.1 Harold

4.1.1 Kennis en opvattingen over wat improviseren is

Harold omschrijft improviseren als volgt: 'Je bedenkt iets ter plekke en je speelt het of je zingt het [I]'. Volgens hem onderscheidt de vaardigheid *improviseren* zich van het *uitvoeren* van muziek op verschillende punten. Ten eerste is een uitvoerder 'iemand die naar Broekmans en Van Poppel [muziekwinkel] gaat, een stukje bladmuziek koopt,

het instudeert en dan vervolgens weer een nieuw boek koopt'. Ten tweede is het mogelijk tijdens het uitvoeren van muziek om op de automatische piloot te spelen. Terwijl 'als je improviseert is de kans dat je dat doet [op de automatische piloot spelen] vrij klein omdat je [...] erg moet reageren. Je wordt afgerekend op het resultaat, hoe alert je bent. De alertheid is het kenmerk van de improvisatie [I]'. Ook ziet Harold een onderscheid met componeren: 'Als je componeert heb je alle tijd en dan kun je over een noot drie weken nadenken, als je wilt [I]'. Daarentegen 'kan [je] het in één klap doen en dan heb je een improvisatie [I]'. Toch zijn de vaardigheden uitvoeren, componeren, luisteren en improviseren volgens hem nauw met elkaar verbonden, en overlappen en versterken zij elkaar deels. In improvisatie valt luisteren, uitvoeren en componeren samen [schema afkomstig van Harold]:



Muzikale creativiteit en improviseren. Harold ziet een relatie tussen muzikale creativiteit en improviseren: 'We praten nu met elkaar en we wisten niet wat we elkaar zouden zeggen. Dat is dus taalkundige creativiteit en dat heb je [...] ook met noten, ritmes, akkoorden; [het] reageren op, het imiteren van, het voortborduren op. Dat zijn allemaal kenmerken die je ter plekke kunt verzinnen [I]'.
 4. ONDERZOEKSRÉSULTATEN

4.1.2 Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een lange leerlijn improviseren

Voorkennis leerlingen

Volgens Harold (H) komen leerlingen niet 'blanco' op muziekgebied binnen. De leerlingen bouwen gedurende hun leven muzikale 'voorkennis' op, die in het onderwijs geactiveerd kan worden. Bij het verder ontwikkelen van muzikale vermogens van leerlingen op het gebied van improviseren is het echter van belang dat de leerlingen zich een houding ('openheid van geest [I]') eigen maken waardoor zij steeds nieuwe muzikale beslissingen durven te nemen:

Onderzoeker (O): 'En wat is die voorkennis?'

H: 'Ze hebben 6000 keer naar hun i-Pod geluisterd, 425 miljoen keer tv gekeken en permanent staat er muziek op, de hele tijd. Als je die noten zou optellen dan kom je op astronomische hoeveelheden muziek, ritmische structuren. Dat hebben ze allemaal gehoord [I]. [...] ze kunnen improviseren, [hebben] die muzikale vaardigheden allang maar het enige is dat ze het actief maken [I]'. Maar: 'Ze hebben soms niet een openheid van geest. Je moet dus direct die openheid van geest maken [I]'.
 Opbouw lange leerlijn improviseren

Opbouw lange leerlijn improviseren

De inhoudelijke opbouw van de lange leerlijn improvisatie is nog in ontwikkeling: het eerste en tweede jaar zijn het meest uitgekristalliseerd en het derde jaar wordt nog uitgedacht. In het eerste jaar, gedurende de tweede of derde les, start Harold met ritmische improvisaties. De leerlingen leren in de eerste lessen direct met toegankelijke ritme-kaarten te werken. Op basis van deze ritme-kaarten kunnen zij improviseren. Er wordt eerst met ritme gestart omdat '[ritme] in elk genre een functie [heeft] [I]'. In het tweede jaar worden ritmisch en melodisch materiaal gecombineerd in improvisaties en in het derde jaar kunnen daar in de toekomst mogelijk improvisaties op basis van akkoorden bij komen.

Het schooljaar bestaat uit vier blokken van ongeveer acht weken. In de eerste weken van het blok ontwikkelen leerlingen luister-, componeer- en uitvoervaardigheden. Vanaf het midden van het blok presenteren de leerlingen zich individueel of in groepjes aan elkaar met zelf gekozen muzikaal materiaal: 'In de lessen die ik geef, geef ik ze vaardigheden [...] die horen bij uitvoerder – luisteraar – componist, dat driehoekje. En met die vaardigheden kunnen ze dan aan het werk in hun vrije tijd om daar zelf iets van te modeleren [voor een presentatie]. [...] [En] dan presenteren ze zich zelf, en in die presentaties zitten dus allemaal improvisatiemogelijkheden verstopt. [H] eel veel mensen kiezen die [improvisatie mogelijkheden] ook allemaal [I]'.
 Wat kunnen leerlingen aan het einde van een lange leerlijn en hoe wordt dat getoetst?

Wat kunnen leerlingen aan het einde van een lange leerlijn en hoe wordt dat getoetst?

Harold zou willen dat leerlingen aan het einde van de lange leerlijn: '[...] goed in de maat kunnen spelen [...] en [...] een soort flair over zich krijgen [I]'. Het ontwikkelen van die flair wordt gestimuleerd door de presentaties die vanaf het midden van een lesblok plaatsvinden. Hij heeft samen met TS (een muzikant) een eigen beoordelingssysteem ontwikkeld voor de presentaties. Het is een systeem dat leerlingen stimuleert om zich nieuwe muzikale vaardigheden eigen te maken: 'We hebben dan een heel eenvoudig beoordelingscriterium. Zes is: uiterst mager; Zeven is:

hmmm gaat wel; Acht is: het begint iets te worden, ofwel je hebt talent, ofwel je bent heel erg origineel of je hebt heel hard gewerkt;[...] Negen is: je bent er bijna. Ik hoef je nog heel weinig te leren, maar je moet nog wel iets leren; En tien is: je hebt niets meer te leren, dus je mag het niet meer doen. [...] [leerlingen] willen altijd wel een tien halen natuurlijk, maar ze zijn zich er dan ook van bewust: als ik een tien haal, mag ik het nooit meer doen. [...] En dan zijn ze meteen weer benieuwd: wat zal ik hierna nog eens weer gaan kunnen? [I]'. Harold relateert overigens het toetsen van improviseren: 'Aan het einde kunnen ze veel meer dan aan het begin. Maar wat ze precies veel meer kunnen, is per leerling anders [...]. De één zal het altijd veel beter kunnen dan de ander want muzikaliteit is gewoon niet voor iedereen hetzelfde [I]'

4.1.3 Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een individuele les

Aandachtspunten bij het ontwerpen van een individuele les en de opbouw van een les

Harold houdt bij het ontwerpen in zijn achterhoofd dat de leerlingen de rollen van luisteraar, componist, uitvoerder en improvisator zelfstandig en individueel leren aannemen: '[de leerlingen gaan gedurende een les] in vier tafels uiteen. [...] Aan de tafel zitten ze dan lesstof te verwerken zodat zij de eigenaar worden [van die kennis en] [...] de kennis dus echt individueel ook kunnen [toepassen] [I]'. In het algemeen hanteert Harold de volgende opbouw bij het lesontwerpen: de les start met een introductie, de leerlingen gaan in groepen uiteen om de leerstof te verwerken en mocht er nog tijd over zijn, dan wordt er gezongen of een andere gezamenlijke activiteit gedaan.

Toetsen binnen een les

Harold beoordeelt het improviseren gedurende de les zowel op individueel als op groepsniveau. Na een groepsopdracht kan Harold de leerlingen verbeterpunten geven en dan hoopt hij 'dat ze daarna weer scherper zijn [S]'. Op individueel niveau beoordeelt Harold onder andere of de improvisatie voldoende 'flow' heeft, of de leerling een gevoel voor timing heeft, en de mate van ontspannenheid en vrijheid bij het uitvoeren van de improvisatie. Kortom: flow, timing en plezier bepalen de mate van kwaliteit van een improvisatie. Harold relateert ook hier het gebruik van vaste beoordelingscriteria: 'je moet niet denken dat het [improviseren] een absoluut te testen fenomeen is. Dat is onmogelijk. Iedereen heeft een andere discipline waar hij graag in improviseert, iedereen heeft een andere stijl, iedereen heeft andere capaciteiten. Het kan zelfs zijn dat iemand eigenlijk in een Balkan-ritme zit en dat je dat niet weet. [...] En dat jij denkt: hij speelt uit de maat, dat klopt niet [I]'

Gedachtegoed achter het lesontwerpen

Harold laat zich in het onderwijs inspireren door de tien maxims [doelstellingen] van Murray Shafer. Deze doelstellingen variëren van 'the first practical step in an educational reform is to take it' en 'there are no more teachers, just a community of learners' tot 'do not design the philosophy of education for others, design one for yourself'. Zie onderaan portret Harold voor de overige maxims.

4.1.4 Kennis en opvatting over het pedagogisch-didactisch handelen, de randvoorwaarden en de relevantie van improviseren

Didactisch handelen

Activiteit en alertheid

Volgens Harold vormen activiteit en alertheid van de leerling de basis voor een succesvolle les. De docent moet daarom enerzijds voor voldoende vaart in de les zorgen en anderzijds zorgen dat *alle* leerlingen actief betrokken en alert zijn: 'Op het moment dat je ze in een trein van gebeurtenissen houdt dan blijft het alert, zodra het saai wordt dan ben je ze kwijt. [...] Om dat te voorkomen moet je een heel hoog lestempo houden en dat kan alleen als ze allemaal mee doen [S]'

Echt muziek maken

Harold heeft duidelijke afspraken wanneer er gesproken mag worden en wanneer het stil moet zijn. Hij maakt daarbij onderscheid tussen verbale communicatie en muziekcommunicatie, waarbij muziekcommunicatie alle ruimte moet krijgen. Het handhaven van de stilte gebeurt non-verbaal middels een handsignaal: 'Waarom ik die hand opsteek? [H]et materiaal is bekend, en nu gaat er echt muziek gemaakt worden, en echt muziek maken is zonder praten [S]'. Of: 'Er gebeurt iets wat niets met muziek te maken heeft. Je hebt dingen die gewoon in het dagelijks leven... die in de communicatie voorkomen en je hebt muziekcommunicatie. Dit is communicatie maar niet met muziek, dus dat moet eruit [S]'

Van fouten kan je leren

Fouten worden beschouwd als een mogelijkheid om van te leren. Harold grijpt wel in wanneer hij hoort dat de fouten niets meer toevoegen aan het muzikale leerproces: '[H]et is ook behoorlijk belangrijk dat ze fouten mogen maken, dat ze dus het verschil horen tussen hoe het was en wat het wordt, dus daarom is zo'n fout moment dat het een zootje is helemaal niet zo slecht [S]'. En: 'Nu hoor ik dus op de achtergrond dat ze uit de maat gaan [...] maar denk ik, het heeft nu geen zin meer om dat door te laten gaan, dus sta ik weer op, laat ik m'n werkje liggen [om bij te sturen] [S]'

Leerling als zelfstandige musicus

Harold zoekt aansluiting bij wat de leerlingen al kunnen en waar ze gemotiveerd voor zijn. Hij start met het geven van basisvaardigheden maar het is de bedoeling dat de leerlingen die vaardigheden zelfstandig eigen maken, op hun eigen manier daarop voort bouwen en combineren met hun eigen muzikale mogelijkheden en vaardigheden. De presentaties zijn een platform waar de leerlingen hun zelf gekozen muzikale materiaal en hun eigen muzikale vaardigheden kunnen inbrengen: 'Het gaat niet om mijn vaardigheden, [het] is absoluut de vaardigheid van het kind waar het om gaat. En dat je [de vaardigheid van het kind] de kans geeft [S]'. Of: 'Ik heb bijvoorbeeld een jongen gehad [...] hij [ging] meteen zo staan met de gitaar alsof hij een echte rockgitarist was [...] dat was echt indrukwekkend. [...] vervolgens ging hij met iemand samen spelen en toen hadden ze geen besef van maat. Maar ze hebben zich suf geoefend en...

O: Buiten school?

H: Buiten school. En dan kwam er iets uit. [...] De opdracht 'doe iets' is eigenlijk de \ultieme oplossing voor het onderwijs, en niet proberen van 'dit is wat je moet leren precies en ga via die weg [S]'.
 O: Buiten school?

Proces

Harold ziet het leren improviseren als een langetermijnproces, niet een kunstje dat je in een enkele les onder de knie krijgt: '[...] ze doen wel hun best, maar ze pakken 'm niet echt, ze komen niet goed in de groove, dat is dan jammer, maar goed, het leren is niet in één les, het is een kwestie van gewoon doorgaan, tot ze uiteindelijk het gemak te pakken hebben en dan zullen ze het niet snel vergeten [S]'.
 O: Buiten school?

Improviseren begrijpelijk maken voor leerlingen

Aard van improviseren

Harold laat de leerlingen enerzijds de aard van improviseren *ervaren*, anderzijds bespreekt hij fundamentele elementen van improviseren die de leerlingen kunnen toepassen tijdens het improviseren: 'Wat ik nu natuurlijk denk 'wat een zootje' maar dat is af en toe noodzakelijk bij improviseren, je bent niet bezig met een voorgeprogrammeerd idee... [S]'. Of: 'Kijk, *stoppen* [een korte pauze inbouwen in muziek], dat is echt een geheim, een veel vergeten improvisatie-aanwijzing. [...] als je ze dat leert [...] heeft dat twee voordelen: a) men wordt nieuwsgierig naar wat er daarna gebeurt, en b) men hoort weer even helemaal waar men bij zit, dus men is weer even uit z'n eigen wereldje en gaat er dan weer aansluiten, en het kan daarna weer een hele andere kant opgaan, en veel beter. [D]at stoppen [nemen van een korte pauze] is voor improvisatie het meest fundamentele [S]'.
 O: Buiten school?

Verschillende manieren van modellering

Harold zet verschillende manieren van 'modellering' in zodat leerlingen zich een beeld kunnen vormen van wat improviseren is of wat het niet is, en wat er bij komt kijken: 'Het feit dat ze dus lachen op het moment dat ik het zo snel maar knullig laat zien, dat wil zeggen, [dat] ze begrijpen 'zo moet het dus niet, dat hebben ze in één keer door... [S]'. Of: 'TS [muzikant die de lessen van Harold ondersteunt] die gaat [muzikaal] naar beneden en dan denk ik, dan ga ik lekker juist de andere kant op, om te laten zien dat alle muzikanten onafhankelijke posities kunnen innemen bij het improviseren [S]'.
 O: Buiten school?

Muziek woorden geven

Volgens Harold krijgen leerlingen meer vat op muzikale leerprocessen als zij over een taal beschikken die de muziek beschrijft: '[...] het jargon van muziek en de taal die je er voor nodig hebt om muziek te beschrijven, komt hier aan de orde. Hoe beschrijf je nauwkeurig wat er werkelijk gebeurt. [...] En als je dat nu met ze bespreekt en je werkt met dat muzikale jargon en uiteindelijk snappen ze 'tempo, in de maat blijven, op de tel, na de tel, tempo vast houden, versnellen, vertragen' en als ze dat allemaal kunnen en beheersen, dan kun je daarop verder [S]'.
 O: Buiten school?

Pedagogisch handelen

Zelfvertrouwen en performen

De presentaties worden ook gebruikt om het zelfvertrouwen van de leerlingen te vergroten. Het is daarom van belang dat de leerlingen zich veilig voelen tijdens het presenteren en dat de leerlingen elkaar waarderen: 'Je ziet, 'wie wil er proberen', dan staat hij al bijna meteen achter [de trommel]. [...] Mensen hebben geen gêne, als ze niet heel vaak opgetreden hadden, gepresenteerd, dan hadden ze dat nooit gedurfd [S]'. En: '[...] de kinderen hebben iets gedaan, dus applaus, dat doen ze eigenlijk als reflex, daar denken ze niet over na, of het goed was of niet, ze doen het altijd, en dat geeft ook iets weer van dat ze elkaar blijkbaar kunnen hebben, dat ze geen last van elkaar hebben of de pest aan elkaar, anders zouden ze dat niet doen [S]'.
 O: Buiten school?

Lachen

Harold is alert op de toon van het gelach van een klas. Respect hebben voor elkaar is belangrijk en daarom is uitlachen uit den boze. Er moet echter wel ruimte zijn voor het beleven van plezier aan muziek: '[Ze] weten dat ze niet voor aap staan, we zorgen ervoor: er mag niet om gelachen worden [S]'. En: 'Even dat gelach tussendoor, als dat vrolijk klinkt, is het niet erg, maar je hoort direct het verschil tussen vrolijk lachen of uitlachen [S]'.
 O: Buiten school?

Verruwing

Harold hanteert een 'zero tolerance' ten opzichte van ruw taalgebruik door leerlingen. Rapteksten mogen niet ten gehore gebracht worden als er grove woorden in zitten: '[Er] was een soort verruwing van de rap, de raptteksten werden steeds grover. [...] Dus nu maken we mee, een jongetje komt bij ons [en] laat [een rap] horen. En in de eerste zin gelijk de woorden *bitch* en *fuck*. [Harold laat daarop de leerling een nieuwe tekst schrijven]. En, nou [zeg ik], zoek maar even een ritme uit, dus hij zoekt één van die ritmes uit en meteen BAM, weet hij het in de maat erover heen te rappen. Dus dat wordt onze rapper van de brugklas [...] Die jongen snapt dus in één klap dat hij niet verder zal komen met dat gedoe [grof taalgebruik] [...] in een soort subcultuurtje blijft dat wel leuk hangen, maar in de echte wereld gaat hij daar geen succes mee krijgen [I]'.
 O: Buiten school?

Materiaal en randvoorwaarden

Keuze van stijl

Harold leert de leerlingen niet improviseren in een specifieke stijl, maar hij helpt leerlingen om hun muzikale materiaal verder te ontwikkelen tot een stijl: 'Het is eigenlijk een soort steenkolenstijl wat je in het begin hebt. Dat is, je bent rudimentair muziek aan het maken. En hoe meer je er aan toevoegt, hoe makkelijker ze plotseling... tjak, dan hebben ze het idioom van de popmuziek plotseling begrepen [I]'.
 O: Buiten school?

Keuze van instrumenten

Harold werkt met zowel stem als instrumenten bij het improviseren.
 O: Buiten school?

Relevantie van improviseren

Op muzikaal gebied

Het leren improviseren laat leerlingen enerzijds een minder statische kant van muziek zien en anderzijds geeft het leerlingen handvatten om het muziek maken voort te zetten in bijvoorbeeld bandjes waar het kunnen improviseren een belangrijke rol speelt: '[D]ie kinderen die merken dat muziek niet zo star en zo stijf is als het misschien wel lijkt [I]'. Of: '[leerlingen] willen samenspelen in een bandje. Hoe doe je dat? Nou niet door alle noten op te gaan schrijven, maar dat doe je voornamelijk door improviseren. Het grootste gedeelte zal door improviseren tot stand komen [I]'.

Buitenmuzikaal

Bij het leren improviseren draait het uiteindelijk om het ontwikkelen van een gevoel van timing, flair en het beleven van plezier. De laatst genoemde punten leveren in bredere zin wat op volgens Harold: 'Die flair levert de leerlingen ook buiten de muziekles wat op, namelijk [...] dat ze zich sterker voelen. [...] En ze voelen dat ze gewoon leven en plezier hebben [I]'. Daarnaast is ook een 'openheid van geest' een manier om leerlingen voor te bereiden op het feit dat het leven niet voorspelbaar is maar dat je er wel zelf wat van kan maken: 'Je moet ze voorbereiden dat het leven nooit saai is en dat het altijd alle kanten op kan gaan. Dat het leven maakbaar is, dat ook muziek maakbaar is [I]'.

Relevantie vanuit het perspectief van de docent. Het improviseren levert Harold informatie op over het (nog te ontwikkelen) muzikale vermogen van leerlingen: 'Kijk [zegt ritme], als hij dat doet met omwisselende handen, dan zit hij steeds met het andere accent op z'n andere hand, dat is eigenlijk heel erg moeilijk, dat is ook een ritme dat ook voor de professional nog lastig is, [...] dat kan hij dus nog niet, maar goed, het zit er wel in dat hij daar aan denkt [S]'.

4.1.5 Variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis

Persoonlijke kenmerken

Harold is 55 jaar. Hij ziet zichzelf niet zozeer als een improvisator of interpretator maar meer als een didacticus met improvisatie-vaardigheden. Tijdens een muziekles in de zesde klas van het voortgezet onderwijs werd hij gegrepen door een opdracht waarin het improviseren toevalligerwijs tot stand kwam. Hij startte vervolgens met de opleiding Schoolmuziek aan het conservatorium. Aan het conservatorium werd echter geen aandacht besteed aan het improviseren: 'Helemaal niet, niente, nada, niks, hebben ze [opleiding Schoolmuziek] niks aan gedaan, echt helemaal nooit. [...] Het werd afgeserveerd als zijnde 'not relevant' [I]'.

Ervaringen die het ontwerpen van het curriculum beïnvloeden

Harold had na twintig jaar het gevoel dat wat hij met zijn muziekonderwijs beoogde te bereiken – dat de leerlingen zich tot muzikanten zouden ontwikkelen – niet werkte. Hij ontwikkelde in samenwerking met de muzikant TS een geheel nieuw curriculum waarin de presentaties waarbij de leerlingen hun eigen muzikale vaardigheden en materiaal konden laten zien centraal stonden. In een latere fase is de focus op het

presenteren wat minder geworden en is daar aandacht voor vaardigheden bijgekomen: 'Op een gegeven moment was ik een leraar die 20 jaar heeft geprobeerd om een soort vakkennis over te dragen in drie jaar en [...] zouden ze daarna muzikanten kunnen worden. Dat was het idee. Maar dat werkte helemaal niet. [...] Ik was er al van overtuigd dat: dit is niet goed. Toen kwam die TS, de rapper, aanzetten [en bedachten we:] 'wat zouden we dan wel moeten doen'? We moeten op presentaties [overstappen], zij moeten het zelf doen, de kinderen moeten het zelf doen [I]'. Maar ook: 'Die presentaties [daar] was alles rondom heen gemaakt. Dat was toen, maar dat was te groot [I]'.

Leerlingen en schoolcontext

De school van Harold heeft geen specifieke visie op improviseren.

De leerlingen improviseren ook buiten school en presenteren datgene wat ze ontwikkeld hebben op de presentaties. De leerlingen beleven volgens Harold veel plezier aan het improviseren:

H: '[ze] vinden het erg leuk.

O: Zou je ook weten waarom?

H: Ja, omdat je dan dus in die flow terecht komt en omdat je plezier hebt. En dat er gekke dingen kunnen gebeuren. En, hoe gekker, hoe beter eigenlijk [I]'.

"Ten Maxims" van Murray Shafer waardoor Harold zich laat inspireren

1. The first practical step in any educational reform is to take it;
2. In education, failures are more important than successes. There is nothing so dismal as a success story;
3. Teach on the verge of peril;
4. There are no more teachers. There is just a community of learners;
5. Do not design a philosophy of education for others. Design one for yourself. A few others may wish to share it with you;
6. For the 5-year-old, art is life and life is art. For the 6-year-old, life is life and art is art. This first school-year is a watershed in the child's history: a trauma;
7. The old approach: Teacher has information: student has empty head. Teacher's objective: to push information into student's empty head. Observations: at outset teacher is a fathead: at conclusion student is a fathead;
8. On the contrary a class should be an hour of a thousand discoveries. For this to happen, the teacher and the student should first discover one another;
9. Why is it that the only people who never matriculate from their own courses are teachers?;
10. Always teach provisionally: only God knows for sure.

Uit: Murray Shafer, R. (1975). *The Rhinoceros in the Classroom*. London: Universal Edition.

4.2 Matthijs

4.2.1 Kennis en opvattingen over wat improviseren is

De improvisator

Matthijs maakt een onderscheid tussen de houding, kennis en vaardigheden van een improvisator. Over de houding van een improvisator zegt hij: 'Ik vind dat je zin [moet] hebben in avontuur. En je moet ook een beetje durf hebben [...] om die unieke muziek te maken die ontstaat bij improvisatie [I]' en 'je moet [...] bereid zijn om te kijken naar wat voor speeltechnieken [mogelijk zijn op een instrument] om uitdrukking te geven aan muzikale ideeën [I]'. Daarnaast moet een improvisator kennis hebben van hoe je een vorm opzet en een spanningsboog opbouwt maar ook van verschillende muzikale elementen en de combinatie daarvan: 'Tempo, beweging, dynamiek, toonhoogte, toonlengte, toonduur, dat zijn dingen waarmee je kunt spelen. Dus je moet je goed bewust zijn van dat soort ingrediënten en ook wat je met combinaties van dat soort dingen kunt doen [I]'. Tot slot is een kernvaardigheid van een improvisator dat deze 'echt heel goed [moet] kunnen luisteren [I]'.

Het proces van improviseren

Matthijs omschrijft het proces van improviseren als het 'ter plekke componeren [I]'. Dat betekent dat de improvisator zoals bij het componeren ook rekening houdt met elementen als vorm en spanningsboog. Improviseren verschilt van componeren omdat de improvisator 'om [moet] gaan met alles wat er aangeleverd wordt door degene met wie je samenspeelt. [...] Je wordt uitgedaagd door andere musici. Je komt dan op dingen die je anders nooit zou doen [I]'. Bij het componeren heb je volgens Matthijs de tijd om over elementen zoals bezetting en muzikaal materiaal na te denken en 'dat kan met improvisatie eigenlijk niet. Je doet het met wat er op dat moment komt [I]'.

Muzikale creativiteit en improviseren

Matthijs vraagt zich af hoe muzikale creativiteit gedefinieerd zou kunnen worden omdat het een complex begrip is. Wel denkt hij dat er een relatie te leggen valt tussen muzikale creativiteit en muziek maken: 'Creativiteit in muziek is wanneer je het in je vingers hebt om spannende muziek te voorschijn te krijgen en dat je je bewust bent van hoe dat werkt. En dan kun je nog verder gaan: iemand die met nieuwe dingen voor de dag komt, nieuwe speeltechnieken [ontwikkelt], nieuwe opvattingen over [improvisatie heeft] [I]'. Maar voor Matthijs is 'een hoge mate van creativiteit hebben [I]' geen voorwaarde om te kunnen improviseren 'maar het kan wel meehelpen [I]'.

4.2.2 Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een lange leerlijn improviseren

Voorkennis leerlingen

Leerlingen kunnen volgens Matthijs - weliswaar op verschillende niveaus- improviseren op het moment dat zij de school binnen komen: 'Wat kunnen ze dan? [M]uziek maken zonder vooropgezet plan [I]'. Hij geeft een voorbeeld van een muzikale spelvorm waar hij in jaar één in de eerste les mee kan starten en waar de leerlingen goed mee uit de voeten kunnen: 'Ik heb ook wel eens een doos met

allerlei materiaal dat geluid kan maken. [Daarmee] moest een minuut lang een verhaal van geluid van gemaakt worden. [D]e voorwaarde is: [...] dat er iets moet groeien, zich moet ontwikkelen, een ontlading moet krijgen [...] [D]ie simpele vorm van een spanningsboog [maken] daar kunnen kinderen van twaalf jaar prima mee omgaan [I]'. Om het improviseren verder te ontwikkelen, zet Matthijs verschillende muzikale spelvormen in, bijvoorbeeld: 'Er staan vier instrumenten en ik doe een soort perpetuum mobile waarin [de leerlingen] moeten instappen [I]'. Een leerling uit de klas neemt van één van de vier spelende leerlingen het muzikale idee over en ontwikkelt dat verder. Bij deze spelvorm gaat het over dat 'er iets aan de gang [is], ik stap er in, ik moet luisteren, wat kan ik er mee, heb ik iets toe te voegen? [I]'. Na zo'n spelvorm reflecteert Matthijs op het muzikale proces en 'dan moet [bijvoorbeeld] boven tafel komen dat het [muzikale] ideeetje te moeilijk was. Dus als je wilt improviseren dan moet je met iets komen [...] wat uitnodigend is voor anderen, wat anderen verstaan [I]'.

Opbouw lange leerlijn

Matthijs heeft een hele globale opzet van een leerlijn improviseren: 'In [jaar] één is het vooral verkennen, [...] dat er heel veel verschillende manieren zijn om muziek te maken. Niet alleen die ene manier die ze zelf kennen van Idols [I]'. Langzamerhand wordt het abstractieniveau van de opdrachten opgevoerd: 'in [jaar] één is abstractie [...] nog niet te doen, maar in [jaar] drie heb ik opdrachten waarbij ze muziek moeten maken naar aanleiding van een foto. Dus beeldaspecten vertalen naar muzikale aspecten. [...] [Kortom] meer met abstracties werken met zo'n derde klas [I]'. Met de opdrachten, de mate van abstractie de en manier van communiceren sluit Matthijs aan bij de leeftijd en de belevingswereld van de leerlingen. Matthijs zet overigens kanttekeningen bij een uitgewerkte leerlijn voor improviseren vanwege de aard van improvisatie: 'Ik weet niet of het wel zo goed in bouwsteentjes te vangen is, en in een leerlijn te vangen is. [...] inherent aan improviseren is dat je het op dat moment doet. En, je kunt op zoveel verschillende manieren improviseren of zoveel verschillende dingen gebruiken om te improviseren [I]'.

Wat kunnen leerlingen aan het einde van een lange leerlijn en hoe wordt dat getoetst?

Matthijs heeft geen specifieke einddoelen die getoetst worden. Maar aan het einde van het derde jaar vindt Matthijs het wel 'belangrijk dat ze [...] een aantal ervaringen hebben gedaan [...] [Improviseren] is een heel frisse manier van muziek maken. Het is niet van te voren bedacht, het is niet van te voren ingestudeerd. [...] En ik denk dat als je het regelmatig doet [...] dat het je een hoop oplevert: speeltechnieken, opvattingen over geluid, of over muziek, opvattingen over vorm, opvatting over spanningsboog [I]'.

Fases die leerlingen doorlopen bij het leren improviseren

Matthijs merkt dat leerlingen over de jaren heen een ontwikkeling door kunnen maken op het gebied van improvisatie: 'Over een blues soleren kun je op een hele simpele manier in een tweede klas wel doen, maar zinsbouw dat lukt nog niet zo goed. Dat is nog net te moeilijk. Een enkeling heeft dat [I]'. Sommige bovenbouwleerlingen lukt het wel om (in jazz-schema's) te soleren en met sommige bovenbouwleerlingen kan Matthijs het improviseren op een analytischer manier bespreken: 'hoe bouw je je solo op? Hoe doe je dat? En als je over een akkoordenschema soleert, wat zijn je

ingrediënten? Wat is je materiaal? En waarom? In die zin zijn [er] niveaus [...] waarop je kunt improviseren. De één kun je wel met een zesdeklasser doen, maar niet met een eerste klasser- of tweedeklasser [I]’.

4.2.3 Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een individuele les

Aandachtspunten bij het ontwerpen van een individuele les en de opbouw van een les

Bij het ontwerpen van een les staat het musiceren centraal. Matthijs wil een ‘actief en direct muzikaal resultaat [I]’ van de leerlingen. Om het improviseren op gang te brengen kiest Matthijs een muzikaal gegeven dat kan dienen als basis voor het improviseren, zoals een paar akkoorden of een kort melodisch of ritmisch gegeven, een woord of een plaatje. De uitgangspunten voor zijn lesontwerpen zijn vervolgens: de docent geeft een korte instructie, leerlingen maken een korte improvisatieopdracht in kleine groepjes, leerlingen presenteren het muzikale resultaat en reflecteren daarop. Na de reflectiefase last Matthijs regelmatig een tweede ronde in waarin de groepjes hun improvisaties kunnen verbeteren en uitbreiden, en daarna opnieuw kunnen presenteren en bereflecteren.

Niveaoverschillen

Bij de keuze van een improvisatieopdracht is ‘het niveau niet bepalend. Je bepaalt zelf het niveau als leerling. Want jij hebt jouw mogelijkheden om te improviseren en alleen maar dat. [...] Het blijkt ook vaak dat kinderen die helemaal geen instrument hebben bespeeld verrassend goed hier mee om kunnen gaan [I]’.

Toetsen binnen een les

Matthijs heeft geen vooraf beschreven leerdoelen die hij aan het einde van de les toetst maar in principe moet het improviseren van leerlingen ‘spannende, levende muziek opleveren [I]’ die uniek is. Hij geeft geen cijfers maar in de les neemt reflecteren op de presentaties wel een belangrijke plek in. Bij het reflecteren wordt besproken wat (muzikaal) goed ging of wat beter kan en ‘je beoordeelt eigenlijk in de reflectie met opmerkingen, met complimenten [I]’. Matthijs heeft een aantal criteria waar hij op let bij het improviseren:

- Aandachtig luisteren naar elkaar: ‘wat gebeurt er om mij heen [I]’;
- Muzikaal ‘mee bewegen’ en communiceren: ‘iemand begint met een leuk melodietje [...] Daar kun je vreselijk geweld tegenover zetten, maar je kunt ook zeggen: ‘wacht even, ik ga meehelpen’. [...] [Je] voelt duidelijk of iemand aan het meehelpen of aan het tegenwerken is [I]’;
- Verantwoordelijkheid nemen: ‘voor het stuk muziek dat op dat moment gemaakt moet worden, ben jij samen verantwoordelijk. Houd je niet afzijdig [I]’;
- Spanningsboog: ‘wanneer is een improvisatie goed? Niet alleen als er leuke dingen gebeuren, maar als de opbouw [goed is], als het spannend blijft [I]’;
- Experimenteren met speeltechnieken;
- Individuele inbreng: ‘Als je met z’n vijven begint, wil dat niet zeggen dat iedereen constant maar moet spelen. De beslissing om niet te spelen is vaak moeilijker dan de beslissing om wel te spelen [I]’.

Gedachtegoed achter het lesontwerpen

Matthijs werkt niet vanuit een specifiek leerpsychologisch of muziekpedagogisch gedachtegoed.

4.2.4 Kennis en opvatting over het pedagogisch-didactisch handelen, de randvoorwaarden en de relevantie van improviseren

Didactisch handelen

Eenvoud in instructie, opdracht en muzikaal materiaal

Matthijs houdt zijn opdrachten, instructies en het (muzikaal) materiaal dat de basis vormt voor het improviseren eenvoudig. Matthijs kan bijvoorbeeld de leerlingen een kort, aansprekend muzikaal motiefje in het notenschrift aanreiken. Bij het gegeven notenmateriaal zou een opdracht kunnen zijn dat de leerlingen alleen *die* noten mogen gebruiken bij het improviseren die voorkomen in het muzikale motiefje omdat ‘je dan al bijna zeker [weet] dat het goed gaat klinken. Dus je stuurt [de leerlingen] niet het bos in. [...] Daarom moeten ze ook direct kijken naar dat materiaal. [...] Kijk naar wat het [het melodietje] je biedt [S]’ Het moet ook voor alle leerlingen helder zijn hoe het melodietje klinkt *voordat* zij ermee aan de slag gaan zodat er geen tijd verloren gaat aan het leren kennen daarvan: ‘Ik speel het [notenmateriaal] één of twee keer voor zodat [de leerlingen] het in hun oren hebben [S]’.

Klassikaal verkennen van muzikale ideeën

Aan het begin van een improvisatieles vindt Matthijs het van groot belang om klassikaal bij de leerlingen te inventariseren wat voor mogelijkheden zij *zelf* denken dat (muzikaal) materiaal biedt voor het improviseren: ‘Ze aan het denken zetten. [...] Je ziet dus dat ze meteen al wel ideetjes hebben. Het meisje had het ideetje ‘naast elkaar’, het canoneffect [...]. Er komen allerlei muzikale principes en activiteiten boven water [S]’ Sommige ideeën worden ter plekke uitprobeerd door Matthijs en leerlingen. Het inventariseren kost tijd maar ‘het is heel waardevol [...]. Want [om de leerlingen] het allemaal [te] laten ontdekken, spelenderwijs, is ook een beetje zonde. Je moet ze wel [wat muzikale ideeën] meegeven [S]’. Naast muzikale motiefjes kan ook ander materiaal zoals beelden of teksten gebruikt worden om muzikale ideeën te generen.

In kleine groepjes verkennen van het materiaal

Matthijs geeft na de klassikale inventarisatie leerlingen vijf à tien minuten de tijd om het (muzikale) materiaal te onderzoeken in kleine groepjes van het liefst maximaal vier personen: ‘hoe kleiner het groepje, hoe beter er gewerkt wordt, hoe geconcentreerder en hoe meer er uit komt. Het kan niet met die grote groepen, dat is onmogelijk. Dat levert veel te weinig op [S]’. Het onderzoek van het materiaal vormt het uitgangspunt voor de improvisatie: ‘[als leerling] voel je aan het materiaal [en] tijdens het [voor] spelen kun je verder voelen en ontdekken. Maar dat je niet helemaal met lege handen binnenkomt, wel iets hebt waarop je kan terugvallen, waarmee je kan beginnen [S]’. Dit muzikale werkproces onderscheidt zich van componeren omdat ‘bij componeren [bedenk je] een langere lijn, of niet, of je bedenkt eerst een bezetting. En je bedenkt misschien een opbouw. Je bedenkt in ieder geval wat wil je qua klank hebben. Dat heb je nu niet allemaal. Nee, je hebt materiaal en dat verken je alleen maar [en] hoe je dat gaat rangschikken, dat heb je niet in de hand. Dat moet je ter plekke doen [I]’.

Matthijs loopt tijdens het verkennen van het (muzikaal) materiaal langs de groepjes om het werkproces te begeleiden: 'bij het rondlopen [langs de groepjes heb ik] ook telkens benoemd 'denk ook na over de klank van het drumstel. Het drumstel heeft trommels, het drumstel heeft bekkens, denk na over dat je verschillende dingen kan doen [S]'

Muzikale bewustwording door reflectie

Na het verkennen van het (muzikale) materiaal in groepjes, presenteert een groepje hun improvisatie aan de hele klas en reflecteert Matthijs met de klas op de presentatie: 'door steeds vragen te stellen wil ik dat ze meedenken [S]'. Bijvoorbeeld: 'Is het verstandig om allemaal door te spelen? Je zou ook even kunnen stoppen. Waarom zou dat zinnig zijn? Dat was de vraag.[...] Wordt geen chaos, wordt er [door een leerling] gezegd, [...] dat is een hele goeie [S]'. Dergelijke vragen leiden tot inzicht in het improviseren zoals: 'Voor jezelf rust creëren en de gelegenheid creëren om de dwang weg [te] nemen van 'ik moet doorspelen, [...], ik mag niet stoppen [...]. Probeer in zinnen of in fraseringen te denken [S]'

Benoemen wat goed gaat

Matthijs benadrukt ook geslaagde muzikale elementen die aan de aandacht van de leerlingen ontsnappen maar waar zij wel van kunnen leren: 'het is zo'n onzekere situatie, improviseren. [Leerlingen] moeten meteen terughoren van, ja, dit werkt heel goed [S]'. Bijvoorbeeld: 'die kleurveranderingen, dat viel mij op. Dat iemand het besluit nam om even niets te doen. Dat is een heel dapper besluit, [...] dat levert wat op. Dat wil ik dan op dat moment ook even benoemen: de beslissing om niet te spelen is moeilijker dan de beslissing wel te spelen'. Dit muzikale bewustwordingsproces van de leerlingen vormt weer het startpunt voor de muzikale verbetering die de groepjes in een tweede ronde kunnen uitwerken.

Stilte en een onderzoekende luisterhouding

Het is belangrijk dat de leerlingen tijdens de presentaties stil zijn en Matthijs 'wil dat ze met aandacht luisteren naar wat er gebeurt en niet in een eigen wereldje zitten. [Je] leert heel veel van naar anderen luisteren [S]'. Hij probeert daarom een 'actieve luisterhouding [...] te bewerkstelligen: luister wat je hoort. Wat vind je interessant? Onderzoekend luisteren. Wat gebeurt er, hoe zit het in elkaar? Dat proberen te stimuleren [S]'

Improviseren begrijpelijk maken voor leerlingen

Improviseren is als een gesprek voeren

Om inzichtelijk te maken wat er bij improviseren komt kijken, wijst Matthijs de leerlingen op de overeenkomsten met het voeren van een gesprek: 'Het gesprek is een goede metafoor voor improviseren [...]. Op de voorgrond treden in een gesprek, een duidelijk standpunt innemen, een standpunt verdedigen, even luisteren, instemmen met [S]'. Of: 'Als iemand met een heel lang verhaal zit, wat is dan je eerste reactie? Ga je dan meteen een heel lang verhaal er achter aan te zetten, of zeg je: ja, ja? [...] Verbeeld het eens muzikaal. Zo wordt het heel begrijpelijk, heel tastbaar [S]'

Vergelijken met andere kunstvormen

Matthijs ziet ook overeenkomsten tussen andere kunstvormen en trekt daar parallellen tussen om elementen van improvisatie te verduidelijken: 'Als je film niet leuk is na een paar minuten, dan zap je weg. Er moet wel iets gebeuren [in een improvisatie][I]'. Of: [de leerlingen moeten] bewust worden van dat muziek een verhaal is [...] Wat zijn de ingrediënten van een verhaal? Personages. Instrumenten kunnen ook personages zijn. Personage is aan het woord. Iemand reageert er op[I]'

Matthijs kan ook een video-opdracht geven om de overeenkomsten met improviseren te ervaren: 'Muziek gaat altijd over iets in de tijd. [...] Je begint ergens, je eindigt. Er is een tijd verstreken. Als dat zo is, dan heb je te maken met een spanningsboog. Onherroepelijk. En dat is met een video, film ook zo. [...] Je moet je dus bewust worden dat je die spanningsboog moet waarmaken [...]. En die opdracht met video is dan niet met muziek, maar het is ook hetzelfde proces waar ze iets mee moeten doen [I]'

Modelling

Matthijs doet ook improvisatie-elementen voor ter verduidelijking: 'Ik ga nu ook een beetje variëren. Dat doe ik expres. Om te laten zien van, hé, je kunt dus, als je het melodietje een paar keer speelt daar ook uit ontsnappen en [er] iets mee doen [S]'

Pedagogisch handelen

Reacties observeren

Matthijs observeert hoe de leerlingen reageren op de opdrachten: 'Je let wel voortdurend op hoe iets valt bij kinderen. En niets moet hoor. Je let toch wel op het kind zelf. Hoe zit hij er in? [I]'. En: 'Als ik merk dat hij [een leerling] het goed doet, dan ga ik hem ook sturen: [...] goed zo [...] blijf er in. Hou vast [S]'

Aandacht voor de ander

Tijdens het presenteren is het van belang dat de leerlingen het opbrengen om naar elkaar te luisteren en elkaar niet uitlachen: 'Als mensen gaan improviseren houd je je mond dicht. Ik stuur er ook wel eens een paar uit die het echt niet kunnen opbrengen. Jongens, we doen het op deze manier en als je het niet aan kan, jammer. Maar een hoop anderen wel, dan maar zonder jou. Daar moet je streng in zijn. Dat moet je echt afdwingen [I]'. En: 'Ach, natuurlijk wordt er wel eens een beetje gelachen. Maar dat moet wel klein blijven [I]'

Materiaal en randvoorwaarden

Keuze van stijl

Matthijs gaat bij het improviseren niet meteen uit van een specifieke stijl: 'Nee, helemaal niet. Eigenlijk stijlloos eerder. [...] Ze zijn ook niet zo met stijl bezig in de eerste, tweede. Begint een beetje in de derde [met] rock of [...] soul [I]'

Keuze van instrumenten

Matthijs kiest in de onderbouw bijvoorbeeld voor een xylofoon of piano 'omdat je er direct op kunt spelen. Iedereen kan die stokjes vasthouden. Die noten zijn [visueel] zichtbaar. Met gitaar of bas is dat [...] veel te lastig. Je hebt eerder een klinkend resultaat met piano en xylofoon [S]'. Matthijs kiest er ook bewust voor om bepaalde instrumenten *niet* of op een specifiek moment te gebruiken: 'Ik ga ze niet laten

proberen op het drumstel. Ik weet zeker, dat wordt helemaal niets. [...] Kijk, op het moment dat je een kind achter de drums zet, die verliest zichzelf achter die potten en pannen. [...] ik wil dat ze met z'n vieren [...] gaan nadenken over wat zou die drummer dan [gaan] doen [S]'. Matthijs weet ook uit ervaring dat leerlingen op het drumstel 'meteen een soort ritmetje gaan neerzetten. Ja, dat is wat ze constant om zich heen horen. Dat is ook meteen een heel erge beperking [S]'.

Relevantie van improviseren

Op muzikaal gebied

Matthijs vindt het leren improviseren 'een zinnige manier van muzikale bewustwording [...]. Je wordt je bewust van processen, van verhoudingen, van gelaagdheid, van mogelijkheden, van speeltechnieken. Ik zie het als [...] een enorme muzikale verdieping [I]'. De aard van improviseren maakt dat je 'je niet meer [kunt] verstoppen achter een akkoordenschema, een ritme, een bestaande melodie, een ingestudeerd iets. Het is de naakte waarheid en dat is heel erg confronterend [S]'. Leerlingen maken in *het moment* muziek en daarbij eist 'een aantal muzikale processen als opbouw, klank, kleur veel nadrukkelijker hun aandacht op [I]' terwijl 'als je zegt we gaan een nummer spelen, dan [zijn] ze voor zichzelf hun partijtje weg aan het rammen [S]'. Improviseren vraagt ook dat je jouw medespelers durft te vertrouwen: 'Je bent met elkaar, met een groep. Je moet niet benauwd zijn over of het wel leuk wordt. Je moet er op vertrouwen dat degene die voor het eerst met iets komt, met iets aardigs komt. [...] En je moet ook op elkaar vertrouwen dat je met elkaar alles er aan doet om er heel leuke muziek van te maken [I]'.

Buitenmuzikaal

Matthijs benoemt de opbrengst voor het buitenmuzikale gebied als volgt: 'Vrees voor het onbekende overwinnen. Vertrouwen in en op elkaar. Kunnen samenwerken. Initiatieven durven nemen. Op de voorgrond durven treden. [...] Dat zijn toch wel dingen die niet zozeer muzikaal zijn maar wel [die jouw] als persoon kunnen laten groeien en je kunnen laten ontwikkelen. Wat zijn weerslag op andere gebieden zal hebben. Dat denk ik zeker [I]'.

Relevantie vanuit het perspectief van de docent

Improviseren maakt inzichtelijk hoe een leerling zoekt naar muzikale oplossingen: 'Bij improvisatie kun je je niet verstoppen. Het is zo duidelijk wat je doet. En als je verstopt, dan zie je die verstopt zich. [...] Je ziet [dus] hoe iemand zoekt en maakt [I]' en dat 'geeft inzicht in hoe iemand [met muzikaal materiaal] om kan gaan [I]'.

4.2.5 Variabelen die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van praktijkkennis

Persoonlijke kenmerken

Matthijs is 54 jaar. Hij beschouwt zichzelf voor vijftig procent improvisator en voor vijftig procent interpretator. Hij heeft eerst aan het conservatorium de opleiding Improviserend musicus met de contrabas gevolgd: 'Na de zestiger en zeventiger jaren [kreeg] free jazz en geïmproviseerde muziek in Nederland best wel voet aan de grond [...]. Daar gingen wij [op de opleiding] mee verder [I]'. Op zijn veertigste

begon Matthijs met de opleiding Schoolmuziek. De opleiding besteedde geen aandacht aan improviseren: '[Van improviseren was] geen sprake. [Het] ging over [...] het notenschrift, geschiedenis, muziek analyseren, motiefjes, zinnen, voorzinnen, nazinnen, crescendo tekens, al dat soort [dingen]. Nou ja, het is allemaal wel leuk, maar het is leuk als het zich aandient bij de praktijk, waar je op dat moment mee bezig bent, als verdieping. Maar niet als voorwaarde, als beginsel. En dat vond ik wel moeilijk [I]'.

Ervaringen die het ontwerpen van het curriculum beïnvloeden.

Docenten. Docenten zoals Arnold Dooyeweerd en Misha Mengelberg van de opleiding Improviserend musicus zijn sterke voorbeelden geweest voor Matthijs wat betreft het doceren van improviseren. Dit waren docenten met een enorme visie en opvatting over musiceren en improviseren. Improviseren was voor deze docenten niet 'zomaar iets doen [I]' maar er werd echt over nagedacht.

'Trial and error'

Toen Matthijs startte met improvisatie in het voortgezet onderwijs, merkte hij dat het goed viel bij de leerlingen en dat stimuleerde hem om ermee door te gaan: 'Kinderen staan er best voor open [I]'. Hij experimenteerde met werkvormen en kwam er al doende achter wat wel of niet werkte: 'je probeert dingen uit. En op een gegeven moment [vind] je door de ervaring van lesgeven met deze leeftijd, [...] [opdrachten] waarmee ze iets kunnen [I]'.

Wisselend materiaal

Het curriculum van Matthijs is niet statisch: 'Ik gebruik ook elk jaar ander materiaal [...] Elke keer bedenk ik weer wat anders. [...] Een jaar later kijk je toch weer anders naar een zelfde soort probleem. En dan heb je dus weer andere antwoorden of andere ingangen om dat probleem te lijf te gaan. [...] Ik zou zelf niet zo goed kunnen lesgeven met: ik heb een leerlijn gemaakt en elk jaar draai ik diezelfde lesjes [I]'.

Leerlingen en schoolcontext

De school van Matthijs heeft geen specifieke visie op improviseren. De leerlingen vinden improviseren over het algemeen leuk, de uitzondering daar gelaten: 'Je merkt toch wel dat ze het leuk vinden. Grappig, een uitdaging, ze gaan er ook voor [I]'. Matthijs denkt dat de leerlingen sommige aspecten van het improviseren meenemen naar buitenschoolse muzikale activiteiten: 'Sommigen doen daar wel iets mee [...]: 'ja, dit klonk goed, ik wil dat dit goed klinkt, hoe doe ik dat dan?' Niet zo heel bewust, maar dat beklijft wel [I]'.

4.3 Overzicht van de verschillen en overeenkomsten in praktijkkennis van docenten muziek over het leren improviseren

4.3.1 Kennis en opvattingen over wat improviseren is

Verschil improvisatie en compositie

De twee docenten komen grotendeels overeen in hun opvatting over het voornaamste verschil tussen componeren en improviseren: gedurende het componeren heb je alle tijd om over muzikale keuzes te denken maar gedurende het improviseren bedenkt je muziek ter plekke en voert je die ook meteen uit. Matthijs benoemt daarbij nog als onderscheidend element dat de improvisator gedurende het improviseren door andere mede-improvisatoren beïnvloed wordt.

Improvisatie specifieke elementen

Beide docenten noemen bij dit onderdeel verschillende elementen; er is deels overlap in hun kennis en opvattingen. Hoewel de bewoording verschilt, lijken Harold en Matthijs het eens te zijn over een kernvaardigheid van improvisatoren: zij moeten adequaat op mede-improvisatoren kunnen reageren en dat kan als zij over een mate van 'alertheid [H]' beschikken of 'heel goed kunnen luisteren [M]'. Matthijs geeft daarnaast een beschrijving van de houding van de improvisator (zin hebben in avontuur, durf hebben en bereid zijn om speeltechnieken te onderzoeken) en de kennis van een improvisator (hoe zet je een vorm op, bouw je een spanningsboog op, hoe combineer je muzikale elementen).

Improvisatie en creativiteit. De beide docenten verschillen wat betreft kennis en opvattingen over de relatie tussen improvisatie en creativiteit. Harold benoemt concreet wat hij als muzikale creativiteit beschouwt, zoals het vermogen om ter plekke op elkaar te kunnen reageren en op elkaar te kunnen voortborduren. Matthijs vindt het lastig het begrip creativiteit te definiëren maar denkt dat er wel een relatie tussen creativiteit en improviseren te leggen valt. Hij vindt een hoge mate van creativiteit echter geen *voorwaarde* om te kunnen improviseren.

4.3.2 Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een lange leerlijn improviseren

Beginsituatie

Beide docenten vinden dat leerlingen al kunnen improviseren op het moment dat zij de school binnenkomen maar geven daar verschillende redenen voor. Harold benoemt dat leerlingen een groot persoonlijk geluidsarchief hebben waaruit zij kunnen putten bij het improviseren. Matthijs benoemt het vermogen om zonder vooropgezet plan muziek te kunnen maken, rekening houdend met een spanningsboog. Het improviseren wordt volgens beide docenten in het onderwijs verder ontwikkeld.

Lange leerlijn

Beide docenten verschillen in hun kennis en opvattingen over het ontwerpen van een lange leerlijn voor improviseren. In de nog verder uit te kristalliseren leerlijn van Harold staat vooralsnog in het eerste jaar het improviseren op basis van ritme-kaarten

centraal, in het tweede jaar worden ritme en melodie op de kaarten gecombineerd en in het derde jaar zullen daar mogelijk akkoorden bij komen. Bij Matthijs staat in het eerste jaar het verkennen van verschillende mogelijkheden om te improviseren centraal. Daarna wordt in jaar twee en drie het abstractieniveau van de opdrachten opgevoerd. Matthijs zet kanttekeningen bij het uitwerken van een leerlijn voor improviseren omdat er op zoveel verschillende manieren geïmproviseerd kan worden.

Toetsen einde van leerlijn

Beide docenten hebben geen expliciet uitgeschreven einddoelen die zij toetsen. Wel hebben zij *globale* leerdoelen in hun hoofd voor het improviseren. Harold noemt 'timing' en 'met flair durven spelen'. Matthijs noemt zaken zoals het leren van 'speeltechnieken' en opvattingen ontwikkelen over 'geluid', 'muziek' en 'spanningsboog'.

4.3.3 Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een individuele les

Het ontwerpproces van individuele les

Hoewel de docenten andere woorden kiezen, lijken beide docenten bij het ontwerpen in hun achterhoofd te houden dat het actief muziek maken van belang is. Harold noemt ook dat de leerlingen *binnen* een les de rollen van luisteraar, componist, uitvoerder en improvisator geïntegreerd aannemen.

Opbouw

In de opbouw van de les van Matthijs en Harold komt een aantal elementen overeen. Beide docenten starten met een korte instructie en laten daarna de leerlingen in kleine groepjes uiteen gaan om aan een opdracht te werken. Vervolgens laat Matthijs de leerlingen hun werk presenteren *binnen* de les en wordt daar meteen op gereflecteerd. Bij Harold presenteren leerlingen niet noodzakelijk binnen een les maar zijn er momenten binnen de leerlijn (halverwege een blok van 8 weken) waarop uitgebreid door de leerlingen gepresenteerd wordt. De leerlingen krijgen dan een cijfer voor hun presentatie (zie portret Harold voor uitleg cijfers).

Toetsen op lesniveau

Beide docenten hanteren een formatieve manier van toetsen binnen een les. Na een groepsopdracht kan Harold verbeterpunten noemen. Hij let daarbij bijvoorbeeld op of de improvisaties van de leerlingen voldoende 'flow' en een gevoel voor timing laten zien, en een mate van ontspannenheid en vrijheid hebben ('flair'). Matthijs reflecteert met de klas direct na presentaties. Hij let daarbij bijvoorbeeld op of de leerlingen tijdens het improviseren aandachtig naar elkaar luisteren, muzikaal communiceren, muzikale verantwoordelijkheid nemen, een spanningsboog creëren en durven te experimenteren met speeltechnieken.

4.3.4 Kennis en opvatting over het pedagogisch-didactisch handelen, de randvoorwaarden en de relevantie van improviseren

Pedagogisch handelen

Beide docenten noemen dat er niet uitgelachen mag worden tijdens de presentaties van medeleerlingen. Daarnaast noemt Harold dat leerlingen de kans krijgen om zelfvertrouwen te ontwikkelen door het presenteren en doordat leerlingen elkaar waarderen. Hij is erg alert op grof taalgebruik tijdens het rappen. Matthijs observeert de reacties van leerlingen, hoe zij zich tijdens een opdracht voelen en gedragen.

Didactisch handelen

De docenten noemen verschillende elementen wat dit onderwerp betreft maar lijken allebei te werken vanuit een leerlinggericht perspectief. De beide docenten bepalen bijvoorbeeld niet de improvisatiestijl die geleerd wordt; er wordt in kleine groepjes gewerkt en de eigen vaardigheden en het niveau van de leerlingen zelf vormen grotendeels het uitgangspunt bij het improviseren. Harold vindt het daarnaast belangrijk om de leerlingen zo actief en alert mogelijk te houden zodat iedereen zoveel mogelijk bij de les blijft betrokken. Muzikale communicatie moet de meeste ruimte krijgen en hij hanteert een non-verbaal teken om stilte te bewerkstelligen. Tot slot ziet hij het leren improviseren als een langdurig proces. Matthijs benadrukt andere uitgangspunten. Hij vindt eenvoud van instructie, opdrachten en het (muzikaal) materiaal voor het improviseren belangrijk. Het klassikaal verkennen van muzikale ideeën *vooraf* aan het improviseren is belangrijk om leerlingen alvast handvatten te geven voor het improviseren. Vervolgens mogen leerlingen expliciet in *kleine* groepjes aan de slag met hun improvisatie terwijl Matthijs het werkproces begeleidt. Gedurende de reflectie op de presentaties van de groepjes stelt Matthijs vragen aan de leerlingen en wijst hij op elementen in de presentaties die aan de aandacht van de leerlingen ontsnappen. Matthijs probeert een onderzoekende luisterhouding te bewerkstelligen bij de leerlingen.

Improviseren begrijpelijk maken. Beide docenten proberen improviseren begrijpelijk te maken door vormen van 'modellering' in te zetten: improvisatietechnieken voordoen of juist laten zien wat *niet* werkt binnen improviseren. Harold laat daarnaast leerlingen al doende ervaren wat improviseren inhoudt en bespreekt fundamentele elementen van improvisatie zoals kort stoppen tijdens een improvisatie ('een veel vergeten improvisatie-aanwijzing'). Volgens Harold krijgen leerlingen meer vat op hun muzikale leerproces als zij een taal leren hanteren die dat muzikale proces beschrijft. Matthijs gebruikt de metafoer van het voeren van een gesprek om improviseren inzichtelijk te maken ('een standpunt innemen, even luisteren, instemmen'). Ook kan hij leerlingen een opdracht geven in een andere kunstvorm om een element van improviseren te laten ervaren (zie portret voor bijvoorbeeld beschrijving video-opdracht).

Materiaal en randvoorwaarden. Beide docenten werken in de onderbouw niet specifiek vanuit een stijl. Harold laat een improvisatie soms verder ontwikkelen tot een stijl en Matthijs kan pas in de bovenbouw vanuit een stijl werken. Harold laat leerlingen zowel met instrumenten en met stem improviseren. Matthijs benadrukt dat hij in de onderbouw werkt met instrumenten waar je direct op kunt spelen zoals

xylofoon of piano. Hij gebruikt bepaalde instrumenten bewust *niet* als het de leerling muzikaal beperkt (bijvoorbeeld het gebruik van het drumstel).

Relevantie van het leren improviseren. Bij de relevantie op binnenmuzikaal gebied noemen de docenten verschillende elementen. Harold vindt het belangrijk dat leerlingen een minder statische manier van muziek maken leren kennen (Matthijs streeft overigens hetzelfde na als hij met leerlingen in de onderbouw start met improviseren maar noemt dit niet expliciet bij relevantie). Improviseren geeft de leerlingen volgens Harold ook handvatten om muziek te maken in bijvoorbeeld bandjes. Matthijs benadrukt andere elementen. Bij improviseren eist een aantal muzikale elementen zoals opbouw, klank en speeltechnieken veel nadrukkelijker hun aandacht op en dat zorgt voor een groter muzikaal bewustzijn op die gebieden bij de leerlingen. De aard van improviseren zorgt er ook voor dat leerlingen leren te vertrouwen op hun medespelers. Bij de relevantie op buitenmuzikaal gebied benoemen beide docenten dat improviseren een positieve invloed kan hebben op de houding van de leerlingen zoals leren omgaan met onbekende situaties ('H: het leven kan alle kanten opgaan' en 'O: vrees voor het onbekende overwinnen'), een openheid van geest ontwikkelen, initiatieven durven nemen, op de voorgrond durven treden en plezier leren hebben in het leven. Matthijs benoemt daarnaast nog het leren vertrouwen in en op elkaar en kunnen samenwerken. Bij de relevantie vanuit het perspectief van de docent noemen beide docenten dat improviseren inzicht geeft in de muzikale denkprocessen van de leerling.

5. ONDERZOEKSRISULTATEN: HOE VERHOUDT DE PRAKTIJKKENNIS RONDONIMPROVISEREN ZICH TOT THEORETISCHE INZICHTEN RONDONIMPROVISEREN?

In dit hoofdstuk wordt het *tweede* gedeelte van de vraagstelling beantwoord, namelijk 'Wat is de praktijkkennis van docenten muziek in de onderbouw van het voortgezet onderwijs rondom het leren improviseren en hoe verhoudt die zich tot theoretische inzichten?'. In onderstaande tekst worden de verschillen en overeenkomsten tussen de praktijkkennis van de docenten muziek en de theoretische inzichten over improviseren besproken.

5.1 Kennis en opvattingen over wat improviseren is

Verschil improviseren en componeren

De praktijkkennis en theoretische inzichten komen overeen in dat het voornaamste verschil tussen improviseren en componeren de factor tijd is: tijdens het componeren heb je tijd om over muzikaal materiaal te denken, terwijl je bij het improviseren 'ter plekke' muzikaal materiaal inbrengt.

Improvisatie specifieke elementen

Er is deels overlap tussen de praktijkkennis en theoretische inzichten wat betreft dit onderwerp. Ten eerste noemen de docenten 'adequaat op mede-improvisatoren kunnen reageren' als een element van improviseren zoals Brinner dat beschrijft bij het concept van het 'interactieve netwerk' (zie 2.1.2). In tegenstelling tot de theorie, noemen de docenten ook de *voorwaarde* om adequaat op elkaar te reageren, namelijk dat je daarvoor 'alert' moet zijn, en goed moet kunnen 'luisteren'. Daarnaast noemt een docent ook het *effect* van het reageren op elkaar, namelijk 'je wordt uitgedaagd door andere musici. Je komt dan op dingen die je anders nooit zou doen'. De docenten gaan echter niet in detail in op de verschillende muzikale rollen die spelers kunnen aannemen, wat ook een onderdeel uitmaakt van het 'interactieve netwerk'. Zij noemen ook niet het concept van een 'interactief systeem' zoals Brinner dit beschrijft. Ten tweede is er ook deels overlap met de drie beperkingen 'kennis', 'timing' en 'het lichaam' zoals Ashley die beschrijft (zie 2.1.1). Eén docent benoemt dat de improvisator kennis moet hebben van improviseren; dit lijkt overeen te komen met het kennis aspect dat Ashley beschrijft. De beperking 'timing' werd niet meteen door de andere docent genoemd als improvisatie specifieke element maar hij noemt dat wel als een criterium waarop hij de improvisaties van leerlingen toetst na een les. Beide docenten noemen niet het 'lichaam' als beperking. Ten derde wordt in de theoretische inzichten beschreven dat improviseren zich afspeelt binnen een specifieke muzikale context, waarbinnen eigen regels gelden ten opzichte van de vorm, inhoud en wie mag improviseren; deze elementen werden niet door de docenten benoemd. Daarentegen beschrijft een docent de *houding* van een improvisator zoals 'zin hebben in avontuur' dat niet in de beschreven theorie aan de orde komt.

Improvisatie en creativiteit

In de theoretische inzichten wordt aangegeven dat creativiteit een moeilijk te omschrijven begrip is, en daarom het verband moeilijk te beschrijven is. Dit wordt bevestigd door één docent hoewel hij eraan toe voegt dat er misschien wel een relatie is tussen beide maar dat een hoge mate van creativiteit niet noodzakelijk is voor improviseren. De andere docent ziet wel een relatie tussen improviseren en creativiteit.

5.2 Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een lange leerlijn improviseren

Beginsituatie

Tussen de theoretische inzichten en de praktijkkennis van de docenten bestaat er overeenstemming dat leerlingen het vermogen hebben om te improviseren voordat zij het onderwijs in komen en dat deze vaardigheid verder ontwikkeld wordt in en door het onderwijs.

Lange leerlijn

Tussen de theoretische inzichten en de praktijkkennis van de docenten bestaat er geen overeenstemming over het ontwerpen van een lange leerlijn. Vanuit de theorie wordt een opbouw van een lange leerlijn door Azzara voorgesteld die grofweg gebaseerd is op fases 'luisteren naar een stijl', 'op gehoor karakteristieken van een muziekstijl uitvoeren'

en 'improviseren in een stijl'. Brophy stelt ook een leerlijn voor die gebaseerd is op fases, namelijk de fases van 'imitatie (muzikale frases imiteren)', 'vervolg (reageren op een muzikale frase)', 'variatie (variëren op bestaande melodieën en ritmes)' en 'originaliteit (zelf melodieën en ritmes verzinnen)'. Bij beide leerlijnen bouwt in principe de ene fase (waarin specifieke inhoud en vaardigheden zijn verkregen) voort op de ander, hoewel de verschillende fases deels mogen overlappen en elkaar versterken. De docenten hebben een andere visie op het ontwerpen van een lange leerlijn die niet van verschillende fases uitgaat. De ene docent kiest bijvoorbeeld voor een opbouw in *muzikale elementen*: in het eerste jaar werkt hij met *ritme*-kaarten als basis voor het improviseren, in het tweede jaar worden *melodie en ritme* gecombineerd en in het derde jaar kunnen in de toekomst naast *ritme en melodie* er ook *akkoorden* bij komen. De andere docent stelt vragen bij het ontwerpen van een lange leerlijn voor improviseren vanwege de aard van improvisatie (zie portret). Wel heeft hij contouren van een leerlijn: in het eerste jaar staat het verkennen van verschillende improvisatie-mogelijkheden centraal, daarna wordt in jaar twee en drie het abstractieniveau van de opdrachten opgevoerd.

Muzikale communicatie leren

Bij de definiëring van wat improvisatie is, wordt in de theoretische inzichten aandacht besteed aan 'muzikale interactie'. Bij de beschrijving van hoe 'muzikale interactie' wordt geleerd, wordt echter minder aandacht besteedt in de theorie. Ook de docenten beschrijven nauwelijks of en hoe muzikale interactie geleerd wordt.

Toetsen einde van leerlijn

In de theoretische inzichten en door de docenten worden bij de leerlijnen geen expliciete einddoelen en daarbij horende toetsvormen beschreven. De docenten hebben wel *globale* leerdoelen in hun hoofd voor het improviseren (zie portretten) maar geen apart toetsmoment. De ene docent zou willen dat leerlingen uiteindelijk 'goed in de maat kunnen spelen' en 'een soort flair over zich krijgen' als zij hun improvisatie presenteren. De andere docent zou willen dat leerlingen opvattingen ontwikkelen over onder andere geluid, muziek, vorm en spanningsboog.

5.3 Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een individuele les

Uitgangspunten bij het ontwerpproces van een individuele les

De theoretische inzichten en de praktijkkennis van de docenten verschillen op dit punt. Voor beide docenten vormt het ten eerste zelf actief muziek maken het uitgangspunt van een les. De ene docent noemt daarnaast dat de leerlingen *binnen* een les de rollen van luisteraar, componist, uitvoerder en improvisator geïntegreerd aannemen. In de theoretische inzichten geeft Brophy een *stappenplan* voor het ontwerpen van een improvisatieles waarbij het in de eerste stap gaat om het vaststellen van het niveau van de muzikale vaardigheden en muzikale ervaringen van de leerlingen. Gedurende de tweede stap worden het medium, de context en de materialen gekozen voor het improviseren (zie hoofdstuk 3). De andere docent stelt *niet* de muzikale vaardigheden en muzikale ervaringen van leerlingen vooraf aan het ontwerpen vast omdat het niveau van de leerling volgens hem niet bepalend is voor een improvisatieopdracht; bij improvisatie kan iedereen op een *eigen* niveau instappen.

Opbouw les

Binnen de theoretische inzichten en de praktijkkennis is er een redelijke overeenkomst te zien wat betreft de wijze waarop een improvisatieles opgebouwd wordt. De docenten starten met een korte instructie, waarbij de leerlingen muzikaal materiaal krijgen aangereikt ter inspiratie voor de improvisatie. Zoiets dergelijks wordt ook in de theorie beschreven, namelijk starten met een warming-up en een startformule. In de volgende fase wordt zowel in de praktijk als theorie beschreven dat de leerlingen in kleine groepjes uiteen gaan om aan een improvisatieopdracht te werken. Vanaf dit punt wijken theorie en praktijk echter af. In de theorie wordt beschreven dat de improvisaties van de groepjes worden gemonteerd tot een geheel en dat daarop gereflecteerd wordt; in de praktijk blijven de kleine groepjes aan hun eigen improvisaties werken en daarop reflecteren.

Toetsen op lesniveau

Uit de theoretische inzichten en de praktijkkennis van docenten komt naar voren dat er binnen een les voornamelijk een formatieve vorm van toetsing gehanteerd wordt. Voor één docent maakt reflectie na het presenteren altijd onderdeel uit van een improvisatieles. Het toetsen heeft enerzijds als doel het proces en product te evalueren en anderzijds om helder te krijgen hoe improviseren in z'n algemeenheid werkt.

5.4 Kennis en opvatting over het pedagogisch-didactisch handelen en de randvoorwaarden

Pedagogisch handelen

Theoretische inzichten en de praktijkkennis komen op dit punt grotendeels overeen. In de theorie wordt beschreven dat een veilige leeromgeving, waarin het nemen van muzikale risico's door *alle* leerlingen en waar het *performen* van een improvisatie gewaardeerd en gestimuleerd wordt, van belang is. Dit wordt bevestigd door de docenten. Eén docent benoemt nog daarbij dat hij erg alert is op grof taalgebruik tijdens het rappen. In de theorie wordt ook gesuggereerd om niet meteen te beginnen met solo's binnen het improviseren maar eerst de groep als *geheel* te laten experimenteren omdat vooral meisjes stress zouden ondervinden bij het uitproberen van improvisaties in het bijzijn van anderen. Beide docenten daarentegen laten improvisaties vooral uitvoeren door *kleine* groepjes, niet door de groep als geheel waarbinnen een solist wordt aangewezen.

Didactisch handelen

Theoretische inzichten en de praktijkkennis komen ook op dit punt grotendeels overeen, hoewel door de docenten uitgebreider in gegaan wordt op het didactisch handelen dan wat er in de theoretische inzichten staat beschreven. De docenten gaan bijvoorbeeld uitgebreider in op wat de ideale grootte van een groepje is waarmee geïmproviseerd kan worden, het ontwikkelen van een 'onderzoekende luisterhouding', het belang van eenvoudige instructies, opdrachten en muzikaal materiaal, het belang van de 'alerte' en betrokken leerling en het feit dat muzikale communicatie meer ruimte moet krijgen dan verbale communicatie.

Improviseren begrijpelijk maken

Praktijk- en theoriekennis komen deels overeen in hoe improviseren begrijpelijk gemaakt kan worden, maar door de docenten worden ook aanvullende manieren genoemd. Vanuit de theorie en uit de praktijkkennis van de docenten blijkt dat 'modelling' waardevol is in het leerproces: de docent kan laten zien wat wel of niet werkt in het improviseren. Daarnaast wordt vanuit theorie en de praktijk genoemd dat leerlingen elkaars 'models' kunnen zijn; door het reflecteren op medeleerlingen wordt geleerd van elkaar. In de theoretische inzichten worden ook 'de professionele muziekwereld' en 'geluidsdragers' genoemd als models; deze worden niet door de docenten genoemd. De docenten noemen wel andere mogelijkheden naast 'modelling'. Een docent gebruikt de metafoor van 'het voeren van een gesprek' en hij gebruikt *andere* kunstvormen (het maken van een video-opdracht) om het improviseren inzichtelijker te maken. Volgens de andere docent krijgen leerlingen meer vat op hun muzikale leerproces als zij een taal leren hanteren die dat proces beschrijft.

Materiaal en randvoorwaarden

Er is deels overlap tussen hoe er gedacht wordt over materiaal en randvoorwaarden vanuit de theorie- en praktijkkennis. Vanuit theoretische inzichten wordt gesuggereerd om te starten met het improviseren in genres waar de leerlingen al bekend mee zijn omdat de leerlingen dat muzikale vocabulaire kennen en zich daarom op het improviseren zelf kunnen concentreren. Beide docenten werken in de onderbouw niet specifiek vanuit een stijl; zij laten een improvisatie soms verder ontwikkelen *tot* een stijl of werken soms pas in de bovenbouw vanuit een stijl. Daarnaast wordt in de beschreven theorie benoemd dat het improviseren kan gebeuren met stem of instrumenten; dit wordt bevestigd door de ene docent. Voorts wordt in de theorie beschreven dat leerlingen percussie-instrumenten zonder toonhoogte makkelijker vinden. De andere docent daarentegen gebruikt melodische instrumenten in de onderbouw, maar wel die melodische instrumenten waar je direct op kunt spelen zoals xylofoon of piano. Tot slot benoemt deze docent in tegenstelling tot de beschreven theoretische inzichten dat hij bepaalde instrumenten bewust *niet* gebruikt als het de leerling muzikaal beperkt (bijvoorbeeld het gebruik van het drumstel).

Het perspectief van de leerling

In de theorie wordt beschreven hoe een leerling het improviseren leert en welke fases doorlopen worden. In de praktijkkennis worden geen specifieke fases beschreven die de leerlingen doorlopen bij het leren improviseren.

Relevantie van het leren improviseren

Op *binnenmuzikaal* gebied wordt in de theoretische inzichten ten eerste beschreven dat improviseren waardevol is omdat leerlingen zelf muziek produceren en niet alleen reproduceren. De docenten muziek noemen het 'produceren van muziek' wellicht niet expliciet omdat het voor hen niet een vraag is *of* het relevant is, maar het zelf actief muziek maken, vormt een vanzelfsprekend uitgangspunt bij het ontwerpen van hun lessen (zie in portretten het gedeelte 'kennis en opvattingen over het ontwerpen van een individuele les'). In de theorie wordt benoemd dat het improviseren leerlingen de gelegenheid geeft hun persoonlijke muziekwereld in het onderwijs in te brengen en

tegelijkertijd leren zij ook om hun muzikale gevoelens en ideeën af te stemmen op die van anderen en mede-eigenaar te worden van een muzikaal product. Deze punten worden ook benoemd door de docenten.

Ten tweede beschrijven de praktijk- en theoriekennis dat improviseren relevant is omdat het inzicht geeft in de muzikale ontwikkeling van leerlingen. Ook is er ten derde overeenstemming dat binnen het improviseren verschillende muzikale vaardigheden geïntegreerd worden zoals luisteren, componeren en uitvoeren, en dat het analytisch luisteren bevordert wordt. In de praktijkkennis wordt het ontwikkelen van het geheugen echter niet genoemd. Ten vierde beschrijft de theorie dat leerlingen door improvisatie grotere vooruitgang boeken bij het herkennen van melodische, ritmische elementen, het idioom van een muziek en het van blad kunnen lezen. Dit lijkt deels overeen te komen met wat de ene docent beschrijft hoewel hij eerder neigt een verklaring van dit fenomeen te geven. Deze docent benoemt dat tijdens het improviseren een aantal muzikale elementen zoals opbouw en klank veel nadrukkelijker hun aandacht opeist (dan bijvoorbeeld tijdens het reproducieren van muziek) en *dat* zorgt voor een groter muzikaal bewustzijn op die gebieden. Tot slot noemen de docenten enerzijds nog dat het improviseren de kijkt op wat het fenomeen muziek is van leerlingen kan verbreden en dat improvisatievaardigheden handvatten geeft om muziek te maken in bijvoorbeeld bandjes. Anderzijds wordt in de theorie nog beschreven dat leerlingen die angst hebben om solo te spelen op hun instrument zich expressiever en vrijer voelen tijdens een groepsimprovisatie.

Op *buitenmuzikaal* gebied benoemen beide docenten dat improviseren een positieve invloed kan hebben op de *houding* van de leerlingen zoals leren omgaan met onbekende situaties, een openheid van geest ontwikkelen, initiatieven durven nemen, op de voorgrond durven treden en plezier leren hebben in het leven. De ene docent benoemt daarnaast nog het leren vertrouwen in en op elkaar en kunnen samenwerken. Dit wordt verder niet in de theorie beschreven. Wel komt uit de theorie naar voren dat de meest leergierige leerling-improvisatoren onderling vriendschappen sluiten.

5.5 Overzicht verschillen en overeenkomsten van theoretische inzichten en de praktijkkennis van docenten muziek

Theoriekennis	Praktijkkennis Harold	Praktijkkennis Matthijs
Kennis en opvattingen over wat improviseren is		
Vershil improvisatie en compositie	Vershil improvisatie en compositie	Vershil improvisatie en compositie
<p><i>Componist:</i> langere tijd met muzikaal materiaal uiteen zetten, muzikale beslissingen kunnen herzien.</p> <p><i>Improvisator:</i> muziek geheel of gedeeltelijk gelijktijdig bedenken en uitvoeren</p>	<p><i>Componist:</i> Als je componeert heb je alle tijd en dan kun je over een noot drie weken nadenken, als je wilt</p> <p><i>Improvisator:</i> Je bedenkt iets ter plekke en je speelt het of je zingt het Uitvoerder: instuderen en uitvoeren; het is mogelijk tijdens het uitvoeren van muziek om op de automatische piloot te spelen.</p>	<p><i>Componist:</i> je hebt de tijd om over elementen zoals bezetting en muzikaal materiaal na te denken</p> <p><i>Improvisator:</i> kan 'ter plekke componeren. De improvisator moet omgaan 'met alles wat er aangeleverd wordt door degene met wie je samenspeelt.</p>
Improvisatie specifieke elementen	Improvisatie specifieke elementen	Improvisatie specifieke elementen
<ol style="list-style-type: none"> Het lichaam als beperking Timing als beperking Procedurele kennis als beperking Muzikale interactie: rollen (interactief netwerk) en cues (interactief systeem) Muzikale context: culturele regels t.a.v. vorm, inhoud en wie mag improviseren 	Alertheid [het reageren op elkaar]	<ol style="list-style-type: none"> Houding improvisator: zin hebben in avontuur en speeltechnieken durven onderzoeken Kennis improvisator: vorm, opbouw, spanningsboog en weten hoe je muzikale elementen combineert Kernvaardigheid improvisator: goed kunnen luisteren
Creativiteit	Creativiteit	Creativiteit
<p>Creativiteit is moeilijk te definiëren Wat is <i>muzikale</i> creativiteit en nog specifiker, creativiteit binnen improvisatie? Hoe ziet muzikale creativiteit van kinderen eruit?</p>	Het ter plekke kunnen reageren op, het imiteren van, het voortborduren op elkaar.	<p>Creativiteit is moeilijk te definiëren. Eventuele relatie tussen muzikale creativiteit en muziek maken, maar hoge mate van creativiteit is geen voorwaarde om te kunnen improviseren.</p>

Theoriekennis	Praktijkkennis Harold	Praktijkkennis Matthijs
Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een lange leerlijn improviseren		
(In) Formeel leren	(In) Formeel leren	(In) Formeel leren
Improviseren is een muzikale vaardigheid die men in basis (verder) kan ontwikkelen en waar geen apart talent voor nodig is.	Leerlingen kunnen al improviseren; in het onderwijs wordt het actief gemaakt.	Leerlingen kunnen al improviseren op het moment dat ze de school binnen komen
Improviseren wordt al in een informele setting ontwikkeld.	Leerlingen hebben een groot persoonlijk geluidsarchief opgebouwd.	Leerlingen kunnen zonder voor-opgezet plan muziek maken, daarbij rekening houdend met een spanningsboog
		Door muzikale spelvormen en reflectie daarop wordt het improviseren verder ontwikkeld.
Ontwerpen van lange leerlijn	Ontwerpen van lange leerlijn	Ontwerpen van lange leerlijn
Azzara & Fitzgerald 1. Opbouwen van een persoonlijk geluidsarchief alvorens te starten met improviseren 2. Luisteren naar muziek van een bepaalde stijl 3. Uitvoeren van muziek van een bepaald stijl 4. Improviseren van muziek van een bepaalde stijl	Jaar 1: ritme-improvisaties centraal Jaar 2: ritme gecombineerd met melodisch Jaar 3: mogelijk met akkoorden Jaar in 4 blokken, ieder blok duurt 8 weken, halverwege het blok vinden presentaties plaats waarop leerlingen kunnen laten zien wat ze kunnen.	Jaar 1: verkennen van verschillende mogelijkheden om te improviseren Abstractieniveau van de opdrachten opvoeren waardoor er bijvoorbeeld in jaar 3 beelddaspecten vertaald worden naar muzikale aspecten. Kanttekeningen uitgewerkte leerlijn voor improviseren vanwege de aard van improvisatie.
Brophy (het leren ontwikkelen van muzikale ideeën gebeurt in fases): 1. Het imitatie stadium: voorgezongen of voorgespeelde ritmische en melodische frases imiteren. 2. Vervolg stadium: een muzikale vervolgzin op de aangeefzin maken (vorm van call and response). 3. Variatie stadium: variaties verzinnen op bestaande melodieën en ritmes. 4. Originaliteit stadium: melodieën of ritmes verzinnen 'without prompting' (Brophy, 2001, blz. 35).		
De stadia kunnen een basis vormen van een lange leerlijn of in één les doorlopen worden.		
Beoordelen van lange leerlijn	Beoordelen van lange leerlijn	Beoordelen van lange leerlijn
1. Proces of product? 2. Beoordelingscriteria: - de leerling kan ontwikkeling van ritmische en melodische motieven laten zien; - de leerling kan stilte en ruimte op effectieve wijze gebruiken; - de leerling kan een gevoel voor een specifieke stijl tonen; - de leerling kan begrip van 'tension and release' laten zien door het laten 'oplossen' van noten en ritmische variatie; - de leerling kan noten versieren en variaties op een thema laten horen. 3. Formatief: reflecteren op proces middels vragen	Toetsen einde leerlijn: Timing en flair Relatieveert het toetsen van improviseren aan het einde van de lange leerlijn: 'aan het einde kunnen ze veel meer dan aan het begin. Maar wat ze precies veel meer kunnen, is per leerling anders'.	Toetsen einde leerlijn: Geen specifieke einddoelen die getoetst worden. Het is belangrijk dat leerlingen een aantal ervaringen opdoet zoals dat improviseren een 'heel frisse manier van muziek maken' is maar ook dat je speeltechnieken leert, opvattingen over geluid, of over muziek, opvattingen over vorm, opvatting over spanningsboog ontwikkelt.

Theoriekennis	Praktijkkennis Harold	Praktijkkennis Matthijs
Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een individuele les		
Ontwerpen van individuele les	Ontwerpen van individuele les	Ontwerpen van individuele les
Stap 1: de beginsituatie van leerlingen bepalen, m.a.w. wat zijn hun instrumentale vaardigheden en muzikale ervaringen en op welk niveau kunnen zij muzikale ideeën generen?	Bij het ontwerpen houdt Harold in zijn achterhoofd dat de leerlingen de rollen van luisteraar, componist, uitvoerder en improvisator zelfstandig en individueel leren aannemen	Een actief en direct muzikaal resultaat van de leerlingen staat centraal. Een (muzikaal) gegeven kan dienen als basis voor het improviseren.
Stap 2: het kiezen van het medium en de materialen waarmee geïmproviseerd wordt en de context waarbinnen geïmproviseerd wordt.		
lesopbouw	lesopbouw	lesopbouw
Warming-up, startformule, in groepjes werken: eerste presentatie monteren tot 1 improvisatie: tweede presentatie, reflectie	Opbouw: de les start met een introductie, de leerlingen gaan in groepjes uiteten om de leerstof te verwerken en mocht er nog tijd over zijn, dan wordt er gezongen of een andere, gezamenlijke activiteit gedaan.	Opbouw: een korte instructie, leerlingen maken een korte improvisatieopdracht in kleine groepjes, leerlingen presenteren het muzikale resultaat en reflecteren daarop. Eventueel herhaling van dit proces in een tweede ronde.
Beoordelen op lesniveau	Beoordelen op lesniveau	Beoordelen op lesniveau
1. Proces of product? 2. Beoordelingscriteria: - de leerling kan ontwikkeling van ritmische en melodische motieven laten zien; - de leerling kan stilte en ruimte op effectieve wijze gebruiken; - de leerling kan een gevoel voor een specifieke stijl tonen; - de leerling kan begrip van 'tension and release' laten zien door het laten 'oplossen' van noten en ritmische variatie; - de leerling kan noten versieren en variaties op een thema laten horen. 3. Formatief: reflecteren op proces middels vragen	Toetsen lesniveau: Formatief: na een groepsopdracht geeft hij verbeterpunten Op individueel niveau: heeft de improvisatie voldoende 'flow', heeft de leerling een gevoel voor timing, en een mate van ontspanning en vrijheid bij het uitvoeren van de improvisatie (flair) Relatieveert het gebruik van vaste beoordelingscriteria, vindt improviseren niet een absoluut te testen fenomeen.	Toetsen lesniveau: Geen vooraf beschreven leerdoelen die aan het einde van de les worden getoetst Matthijs geeft geen cijfers maar reflecteren op de presentaties neemt een belangrijke plek in. Criteria waar op gelet wordt: - Tijdens het improviseren aandachtig luisteren naar elkaar; - Muzikaal 'mee bewegen' en communiceren; - Muzikale verantwoordelijkheid nemen; - Spanningsboog creëren; - Experimenteren met speeltechnieken; - Individuele inbreng.

Theoriekennis	Praktijkkennis Harold	Praktijkkennis Matthijs
Kennis en opvatting over het pedagogisch-didactisch handelen en de randvoorwaarden		
<p>Pedagogisch</p> <ul style="list-style-type: none"> - Veilige leeromgeving creëren voor iedereen waarin het nemen van muzikale risico's en het performen van improvisaties gewaardeerd en gestimuleerd wordt <p>Didactisch</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelling door muziekdocent, professional, peer of geluidsdrager - Non-verbale tekens <p>Randvoorwaarden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bewuste kiezen voor stijl, instrument of stem, de plaats en duur van improvisatie. 	<p>1. Pedagogisch</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zelfvertrouwen ontwikkelen door het performen in een veilige sfeer - Uitlachen verbieden - Ruw taalgebruik niet tolereren <p>2. Didactisch</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leerling actief en alert houden door iedereen zoveel mogelijk te betrekken - Onderscheid verbale en muziekcommunicatie, waarbij muziekcommunicatie de meeste ruimte moet krijgen - Stilte bewerkstelligen door een non-verbaal signaal - Leren van fouten - Leerling benaderen als zelfstandige musicus - Leren improviseren is een langdurig proces <p>3. Improviseren begrijpelijk maken</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aard van improviseren toegankelijk maken door het al doende te ervaren en te bespreken - Verschillende manieren van modelling: een goede of 'foute' manier voordoen - Muziek woorden geven <p>4. Materiaal en randvoorwaarden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niet werken vanuit een stijl, maar verder ontwikkelen tot stijl - Stem en instrumenten 	<p>1. Pedagogisch</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reacties leerlingen observeren - Aandacht voor presenterende leerlingen door goed te luisteren en niet te lachen <p>2. Didactisch</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eenvoud in instructie, opdracht en improvisatie materiaal - Klassikaal verkennen van muzikale ideeën vooraf aan het improviseren - In kleine groepjes verkennen van het improvisatie materiaal - Docent begeleidt het werkproces - Muzikale bewustwording door reflectie (vragen stellen) op presentaties - Geslaagde muzikale elementen benoemen - Stilte en een onderzoekende luisterhouding bewerkstelligen <p>3. Improviseren begrijpelijk maken</p> <ul style="list-style-type: none"> - Improviseren is als een gesprek voeren - improviseren vergelijken met andere kunstvormen - modelling van improvisatie voorbeelden door de docent <p>4. Materiaal en randvoorwaarden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niet werken vanuit een specifieke stijl - Onderbouw: instrumenten waar je direct op kunt spelen, sommige instrumenten kunnen muzikaal beperken
Leerling: het leren improviseren	Leerling: het leren improviseren	Leerling: het leren improviseren
<ol style="list-style-type: none"> 1. Exploratie 2. Proces georiënteerde improvisatie 3. Product georiënteerde improvisatie 4. Vloeiende improvisatie 5. Gestructureerde improvisatie 6. Improviseren binnen een stijl 7. Persoonlijke improvisatie 	-	<p>Leerlingen kunnen in de onderbouw vaak nog niet in een stijl spelen, sommigen wel in de bovenbouw</p>

Theoriekennis	Praktijkkennis Harold	Praktijkkennis Matthijs
Relevantie van improviseren	Relevantie van improviseren	Relevantie van improviseren
<ol style="list-style-type: none"> 1. Leerling als producent van muziek 2. Inzicht in muzikale ontwikkeling van leerlingen 3. Binnen improvisatie worden muzikale vaardigheden performen, luisteren en analyseren van muziek gesynthetiseerd <p>Kleinschalig onderzoek wijst uit dat door improvisatie leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Genoteerde muziek met meer muzikaal begrip uitvoeren - Grottere vorderingen maken in op het gehoor herkennen van melodische en ritmische elementen en bij het van blad lezen - Persoonlijke en sociale voordelen ontwikkelen 	<p>Een andere kant van muziek ervaren</p> <p>Vaardigheden geven die toegepast kunnen worden in andere settings zoals in bandjes spelen</p> <p>Buitenmuzikaal: leerling voelen zich sterker, beleven plezier aan het leven, leren dat het leven alle kanten op kan gaan en dat je er zelf wat van moet maken en 'openheid van geest'</p> <p>Inzicht in muzikale denkprocessen van leerlingen</p>	<p>Je wordt je bewust van muzikale processen, verhoudingen, gelaagdheid, mogelijkheden en speeltechnieken</p> <p>Bij het in <i>het moment</i> muziek maken eist een aantal muzikale processen als opbouw, klank, kleur veel nadrukkelijker hun aandacht op</p> <p>Leren vertrouwen in je medespelers</p> <p>Buitenmuzikaal: vrees voor het onbekende overwinnen, vertrouwen in en op elkaar, kunnen samenwerken, initiatieven durven nemen en op de voorgrond durven treden</p> <p>Inzicht in de muzikale denkprocessen van de leerling</p>

6. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In dit gedeelte van het onderzoek stond 'Wat is de praktijkkennis van docenten muziek in de onderbouw van het voortgezet onderwijs rondom het leren improviseren en hoe verhoudt die zich tot theoretische inzichten?' centraal. In dat kader werden theoretische inzichten en de praktijkkennis met betrekking tot het leren improviseren op verschillende thema's onderzocht, namelijk: kennis en opvattingen over wat improviseren is, het ontwerpen van een lange leerlijn improviseren, het ontwerpen van een individuele les, het pedagogisch-didactisch handelen, de randvoorwaarden en de relevantie van improviseren. In onderstaande tekst zal eerst een algemene conclusie beschreven worden en vervolgens zullen per thema de overeenkomsten tussen de theoretische inzichten en de praktijkkennis benoemd worden en de verschillen besproken en bediscussieerd worden. Tot slot volgt de discussie over de gebruikte onderzoeksmethode.

6.1 Algemene conclusies

Samenvattend bleek het niet eenvoudig te zijn om vergelijkingen te maken tussen de theoretische inzichten en de praktijkkennis van docenten omdat de beschreven theorie vanuit veel verschillende hoeken geformuleerd is en de praktijkkennis vanuit een bepaalde context komt, namelijk de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Toch is er een aantal conclusies te trekken. Hieronder worden de belangrijkste verschillen tussen theorie en praktijk beschreven.

Ten eerste werken de twee docenten muziek in dit onderzoek bij het ontwerpen van hun onderwijs (zowel lange leerlijn als individuele les) nauwelijks met *lineaire* modellen zoals de in de theorie beschreven modellen van Azzara, Brophy en Kratus. Eén docent hanteert bij het ontwerpen van een lange leerlijn wel een opbouw in het materiaal waarmee geïmproviseerd wordt (ritme; ritme en melodie; ritme, melodie en eventueel harmonie) maar baseert deze lijn niet op het uitbreiden van specifieke improvisatievaardigheden zoals bijvoorbeeld Brophy en Kratus dat beschrijven. Men kan in algemene zin speculeren waarom er zo'n kloof op dit gebied is tussen theorie- en praktijkkennis: modellen kunnen te generalistisch van aard zijn of te veel versimpeld waardoor zij hun waarde voor het onderwijs verliezen, of docenten kunnen geen vertaalslag kunnen maken van dit soort modellen naar de praktijk of weten niet van het bestaan af van dit soort modellen (Broekkamp & Hout-Wolters, 2006; Bremmer, 2005).

Ten tweede wordt door de docenten muziek nadrukkelijker gesproken over een 'houdings'-aspect en een 'opvattingen'-aspect bij het (leren) improviseren dan in de beschreven theorie. Bij de beschrijving van wat improvisatie is, wordt bijvoorbeeld door de docenten genoemd dat een 'alerte' houding een kenmerk van improviseren is en dat je 'bereid' moet zijn om speeltechnieken te onderzoeken. Bij het verder ontwikkelen van de improvisatiemogelijkheden in het onderwijs, is het volgens de docenten belangrijk dat de leerlingen een 'openheid van geest' ontwikkelen waardoor

zij muzikale keuzes durven te maken. Maar ook dat de leerlingen hun *opvatting* over wat muziek is oprekken: leerlingen leren dat er meer manieren zijn van muziek maken dan 'die ene manier die ze zelf kennen van Idols'. Aan het einde van de leerlijn denkt een docent dat leerlingen 'opvattingen' over geluid, of over muziek, *opvattingen* over vorm, *opvatting* over spanningsboog' ontwikkeld hebben. Bij de relevantie van het leren improviseren noemen de docenten muziek dat leerlingen leren op elkaar te *vertrouwen* en dat 'je [er] met elkaar alles aan doet om er heel leuke muziek van te maken'. Ook 'flair' en een 'openheid van geest' ontwikkelen zijn belangrijke aspecten. Het lijkt er kortom op dat de docenten muziek er vanuit gaan dat leerlingen nog een houding moeten ontwikkelen ten opzichte van improviseren en dat leerlingen opvattingen over geluid en muziek hebben die ofwel kunnen bijdragen aan het leren improviseren of die remmend kunnen werken op het leren improviseren. De vraag rijst hoe theorie en praktijk gezamenlijk zouden kunnen onderzoeken hoe een open houding tegenover improviseren ontwikkeld wordt en welke werkvormen of vormen van improviseren leerlingen uitdagen om hun opvattingen over geluid en muziek (verder) te ontwikkelen.

Ten derde beschrijft de praktijkkennis het thema 'pedagogisch- en didactisch handelen' veel uitgebreider dan in de hier beschreven theoretische inzichten. Dit kan zijn omdat de theorie uit een *veelvoud* aan situaties tot generieke beschrijvingen van een situatie wil komen; unieke situaties gaan daardoor op schrift verloren. In contrast brengt vooral het onderzoeksinstrument stimulated recall interview een veelvoud aan verschillende pedagogische- en didactische manieren van handelen aan het licht. De complexiteit en gelaagdheid van het pedagogisch- en didactisch handelen in de werkelijkheid kan door zo'n instrument hierdoor inzichtelijker worden (Bremmer, 2005), mits de resultaten niet weer bij de uiteindelijke rapportering terug gebracht worden tot (te grove) generalisaties.

6.2 Conclusies en discussie per thema

6.2.1 Kennis en opvattingen over wat improviseren is

Theorie- en praktijkkennis verschillen weinig in de beschrijving van het fenomeen improviseren. Echter, de muzikale interactie en de muzikale context worden wel in de theorie beschreven, maar komen nauwelijks in de praktijk naar voren. Hieronder worden de verschillen toegelicht.

Muzikale interactie

Adequaat op medespelers reageren en *verschillende* muzikale rollen zoals 'solo', 'support' en 'dialogue' kunnen aannemen, worden in de theoretische inzichten als belangrijke onderdelen van improvisatie gezien. Beide docenten noemen het adequaat kunnen reageren op medespelers maar noemen allebei niet expliciet dat het aannemen van *verschillende* rollen van belang is bij het improviseren. Zij noemen ook niet het concept van een 'interactief systeem' zoals Brinner dit beschrijft. Het blijft een vraag waarom deze aspecten niet door de docenten worden genoemd.

Muzikale context

In de theorie wordt beschreven dat improvisaties zich afspelen binnen een specifieke (culturele) muzikale context, waarbinnen eigen regels en grenzen gelden ten opzichte van de vorm en inhoud van het improviseren en wie mag improviseren; dit wordt echter nauwelijks door de docenten benoemd. Het blijft gissen naar een verklaring waarom docenten hier nauwelijks wat over zeggen. Eén van docenten heeft de studierichting Improviserend musicus gedaan en hij vertelt daarover in het interview dat 'na de zestiger en zeventiger jaren free jazz en geïmproviseerde muziek in Nederland best wel voet aan de grond [kreeg]. Daar gingen wij [op de opleiding] mee verder'. Mogelijk speelt zijn achtergrond in de free jazz en geïmproviseerde muziek een rol bij de definiëring van improvisatie en noemt hij daarom minder 'regels en grenzen ten opzichte van vorm en inhoud' van het improviseren.

6.2.2 Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een lange leerlijn improviseren

Theoretische inzichten en praktijkkennis komen op een aantal punten overeen: de kijk op de beginsituatie van leerlingen, namelijk dat zij al kunnen improviseren voordat zij formeel onderwijs krijgen in improviseren; de geringe aandacht voor het leren van 'muzikale interactie' en het ontbreken van expliciete, uitgeschreven einddoelen voor het leren improviseren. De grootste verschillen tussen de kennisbasissen is het wel of niet gebruiken van lineaire modellen bij het ontwerpen van een lange leerlijn zoals bij de algemene conclusies al is genoemd, en het ontwikkelen van een bepaalde luisterhouding. Hieronder worden deze verschillen uitgebreider besproken.

Het lineaire model van Azzara versus de praktijkkennis

Vanuit een inhoudelijk perspectief kan specifiek het model van Azzara maar deels ook dat van Kratus in relatie tot de praktijkkennis worden bekeken. In de eerste fase van het model van Azzara staat het luisteren naar een muziekstijl centraal. Leerlingen bouwen hierdoor een zeer specifiek 'aural framework' op (Wiggins & Wiggins, blz 16), dat wil zeggen dat muzikale elementen van een bepaalde stijl geïnternaliseerd worden en een muzikaal referentiekader vormen. Wanneer dit klassikaal gebeurt, ontstaat er een *gedeeld* 'aural framework' en kan er gezamenlijk geïmproviseerd worden vanuit een specifiek gedeeld referentiekader (Bremmer & Huisingsh, 2009). De docent is in dat geval vaak bepalend welk gedeeld muzikaal referentiekader op welke manier wordt opgebouwd en het onderwijs is daardoor deels docentgestuurd.

De onderzochte docenten besteden geen expliciete aandacht aan het opbouwen van een specifiek gedeeld 'aural framework' van waaruit geïmproviseerd wordt. Gedurende de improvisaties brengen leerlingen in kleine groepjes zelf muzikaal materiaal in vanuit hun individuele bestaande referentiekader en niet vanuit een specifiek gezamenlijk opgebouwd referentiekader. Deze vorm van werken past bij een leerlinggerichte manier van werken en komt meer overeen met hoe Frowijn en Tomassen (2007) dit in de theorie beschrijven. De vraag aan de theorie en de praktijk is echter of deze verschillende benaderingen bij het improviseren verschillende muzikale vaardigheden aanspreken en of een combinatie daarvan wenselijk zou zijn in het onderwijs.

Luisteren

In de praktijkkennis komt het belang van luisteren nadrukkelijker naar voren dan in de beschreven theorie. Eén van de docenten wil het zogenaamde 'onderzoekend luisteren' stimuleren. Bij deze vorm van luisteren gaat het om de vraag 'wat gebeurt er [in de muziek], hoe zit [de muziek] in elkaar?'. Dezelfde docent observeert overigens dat bij het improviseren 'een aantal muzikale processen als opbouw, klank en kleur veel nadrukkelijker hun aandacht [opeist]' terwijl 'als je zegt we gaan een nummer spelen, dan [zijn] ze voor zichzelf hun partijtje weg aan het rammen'. Het is deze specifieke vorm van muziek maken die volgens de docent een appèl doet op bepaalde muzikale vaardigheden, meer dan bijvoorbeeld het uitvoeren van muziek. De vraag aan de theorie en de praktijk is dan ook *of* het improviseren, vanwege de specifieke manier van muziek maken, een geschikte manier is om dit 'onderzoekende luisteren' te stimuleren, hoe dit vervolgens optimaal ontwikkeld wordt, en of er mogelijk ook een transfer ontstaat van deze vorm van luisteren naar andere muzikale domeinen.

6.2.3 Kennis en opvattingen over het ontwerpen van een individuele les

Er is deels een overlap in beide kennisbasissen. Zowel in de theoretische inzichten als in de praktijkkennis wordt ervan uitgegaan dat leerlingen een geluidsarchief opbouwen waaruit leerlingen putten bij het improviseren. Er zijn veel overeenkomsten met de uiteindelijke lesopbouw (maar ook een subtiel verschil) en er wordt voornamelijk gesproken over een formatieve manier van toetsen binnen de les. Het duidelijkste verschil is zichtbaar tussen het stappenplan van Brophy en het ontwerpproces van de docenten. Ook wordt de wijze van formatief toetsen uitgebreider beschreven in de praktijkkennis. De gevonden verschillen worden hieronder verder toegelicht.

Lesopbouw

Er is een subtiel verschil gevonden in hoe theorie en praktijk de lesopbouw beschrijven voor improviseren. Overlappende elementen zijn klassikaal beginnen, eenvoudig materiaal leveren ter inspiratie voor het improviseren, in groepjes uitéén gaan, voor elkaar presenteren en het resultaat bereflecteren. Eén verschil is dat Frowijn en Tomassen (2007) in de theorie beschrijven dat de improvisaties uit de kleine groepjes samengevoegd worden tot één groepsproduct terwijl de docenten uit het onderzoek de groepjes hun eigen presentaties laten behouden. Hierbij moet aangetekend worden dat Frowijn en Tomassen (2007; blz 20) beschrijven dat 'de groep centraal staat, het improviserend ontwerpen is een sociale ervaring' waarin iedereen leert 'aan en van anderen hoe je muziek kunt beleven en wat daarvan van betekenis kan zijn'. In tegenstelling tot de docenten beschrijven zij dat het improviseren met een groep een *sociale* functie heeft. De vraag is op welke manier (impliciete) opvattingen over het doel van improviseren (bijvoorbeeld middel tot een sociale ervaring of een doel in zichzelf) impact hebben op een lesopbouw en het eindresultaat.

Lesontwerpen

Voor het ontwerpproces van een les geeft Brophy in de theorie een stappenplan: eerst maakt de docent een analyse van de muzikale vaardigheden van de leerlingen en in welk stadium de leerlingen zich bevinden wat betreft het genereren van muzikale ideeën (stadia imitatie, vervolg, variatie of originaliteit). Ten tweede zoekt de

docent passend muzikaal materiaal om het improviseren van de leerling verder te ontwikkelen naar een volgend stadium. Net zoals Azzara beschrijft Brophy een *lineaire* benadering van het ontwikkelen van improviseren. Eén van de docenten werkt bij het ontwerpen van een les vanuit een andere benadering: de muzikale vaardigheden van leerlingen worden vooraf *niet* vastgesteld omdat het niveau van de leerlingen volgens de docent niet bepalend is voor een improvisatieopdracht. Bij improvisatie kan iedereen op een *eigen* niveau instappen. De vraag is wat beide benaderingen bij het ontwerpen van een improvisatieles bewerkstelligen bij de leerlingen en of een combinatie van beide benaderingen de leerlingen verschillende vaardigheden zouden opleveren.

Toetsen

In zowel de theoriekennis als de praktijkkennis wordt beschreven dat er voornamelijk op formatieve wijze getoetst wordt. In de praktijkkennis wordt beschreven dat de leerlingen op elkaar reflecteren en dat de docent dit proces begeleidt. Er wordt echter ook beschreven wat de *verdere* functie van de docent binnen het reflectieproces is. Eén docent benadrukt dat hij geslaagde muzikale elementen benoemt die aan de *aandacht* van de leerlingen ontsnappen maar waar zij wel van kunnen leren: 'het is zo'n onzekere situatie, improviseren. [Leerlingen] moeten meteen terughoren van, ja, dit werkt heel goed'. De docent helpt bewust de leerlingen een kader te vormen over wat binnen improviseren werkt. De leerlingen zijn nog bezig hun kader of improviseren uit te bouwen en te verfijnen en daarbij heeft de docent de rol van een 'gids' die duidelijk maakt wat van belang is binnen dit specifieke muzikale domein (zie ter vergelijking in de beeldende kunst Hoekstra, 2010). De docent is in dat opzicht 'expert' in zijn veld en helpt leerlingen om cruciale concepten (bijvoorbeeld klankkleur) en processen (muzikale interactie, spanningsboog opbouwen) te leren begrijpen en hanteren (Gardner, 2000). De vraag aan de theorie en praktijk is wat cruciale concepten en processen van improviseren zijn en wat van belang is om leerlingen te leren of helpen ontdekken.

6.2.4 Kennis en opvattingen over het pedagogisch-didactisch handelen, de randvoorwaarden en de relevantie van improviseren.

Pedagogisch- didactisch handelen, randvoorwaarden en relevantie

Theoretische inzichten en de praktijkkennis komen grotendeels overeen op dit punt hoewel de docenten uitgebreider en in groter detail op het pedagogisch- en didactisch handelen ingaan. Hieronder wordt een enkel verschil beschreven tussen kennis die in de praktijk gegenereerd is, maar niet in de theorie genoemd wordt.

Models

Op één punt verschillen theorie en praktijk: in de praktijkkennis worden de docenten en leerlingen als 'muzikale models' gezien maar in de theorie worden nog andere models genoemd, namelijk professionele musici tijdens een concert en geluidsdragers zoals cd's (zie voor geluidsdragers Green, 2008). Het is de vraag waarom de onderzochte docenten geluidsdragers of youtube niet noemen als muzikale models. Een reden zou kunnen zijn dat het kopiëren van muziek als het tegenovergestelde van improviseren wordt gezien. Maar mogelijk zouden geluidsdragers of youtube

leerlingen inzicht kunnen geven in hoe de muzikale communicatie tussen improviserenden verloopt, wat voor muzikale cues gebruikt worden, hoe een spanningsboog opgebouwd wordt of welke speeltechnieken gebruikt worden. De vraag voor de praktijk in dat geval zou zijn of andere 'models' naast de docenten en medeleerlingen waardevol kunnen zijn voor het leren improviseren en hoe en wanneer die andere 'models' ingezet kunnen worden.

Improviseren begrijpelijk maken

Praktijk- en theoriekennis komen deels overeen met hoe improviseren begrijpelijk gemaakt kan worden, maar door de docenten worden ook aanvullende manieren genoemd. De docenten gebruiken bijvoorbeeld veel metaforen ('het voeren van een gesprek') en vergelijkingen ('Als je film niet leuk is na een paar minuten, dan zap je weg. Er moet wel iets gebeuren [in een improvisatie]') om de aard van improviseren inzichtelijk te maken. Eén docent neemt ook een *interdisciplinaire* benadering bij het leren improviseren: hij laat leerlingen een video-opdracht maken zodat zij op een andere – maar vergelijkbare – manier ervaren hoe het is om een spanningsboog op te bouwen. Een andere kunstvorm moet met andere woorden helpen om improvisatieprocessen te verduidelijken. De vraag aan theorie en praktijk is of het inzetten van andere kunstvormen het begrip van het improviseren verhoogt, en welke kunstvormen en werkvormen daar geschikt voor zouden zijn.

Instrumenten

Zowel in theorie als praktijk worden instrumenten en stem ingezet voor het improviseren. In beide kennisbasissen is zichtbaar dat nagedacht wordt over de toegankelijkheid van een instrument (is het bijvoorbeeld makkelijk bespeelbaar?). Een opvallend verschil is dat een docent bepaalde instrumenten bewust *niet* gebruikt omdat hij uit ervaring weet dat leerlingen bijvoorbeeld op het drumstel 'meteen een soort ritmetje gaan neerzetten.' Instrumenten kunnen volgens Green (2008) bepaalde connotaties oproepen waardoor leerlingen op bepaalde manier op instrumenten spelen of juist op andere instrumenten niet willen spelen. De vraag aan theorie en praktijk is hoe dit soort connotaties van invloed zijn op het leren improviseren en hoe sterk de instrumentkeuze van invloed is op het verloop van een improvisatie.

Relevantie van het leren improviseren

Wat betreft de binnenmuzikale relevantie komen de beide kennisbasissen sterk overeen. De docenten benoemen echter veel uitgebreider wat volgens hen het effect van improviseren op buitenmuzikaal gebied is. Het accent ligt daarbij sterk op de houding van leerlingen zoals leren omgaan met onbekende situaties, een openheid van geest ontwikkelen, initiatieven durven nemen, op de voorgrond durven treden en plezier leren hebben in het leven. De vraag aan de theorie is of het improviseren daadwerkelijk deze effecten kan bewerkstelligen.

6.3 Discussie over de gebruikte onderzoeksmethode

In dit onderzoek zijn theoretische kennis en praktijkkennis over het leren improviseren in kaart gebracht en met elkaar vergeleken. De gekozen onderzoeksmethode bleek zowel voor- als nadelen te hebben die hieronder worden besproken.

Theoretisch kader

Het beschrijven van het theoretische kader kende enkele problematische kanten. Ten eerste is al in hoofdstuk twee beschreven dat het niet eenvoudig is om een beschrijving van het (leren) improviseren te geven onder andere omdat het improviseren vanuit verschillende invalshoeken wordt beschreven, er verschillende muzikale stijlen en groepen worden beschreven en er werd in de gelezen literatuur weinig onderscheid gemaakt tussen het product en het proces van improvisatie. Daarnaast is het onmogelijk om een alles omvattende beschrijving te geven van alle literatuur die er bestaat over improviseren. Er is daarom gekozen om gerenommeerde handboeken te raadplegen en de daar beschreven modellen als uitgangspunt te nemen. Het moge duidelijk zijn dat het om selectie van literatuur gaat, en daar schuilt het gevaar in voor een bepaalde voorkeur voor modellen wat een vertekend beeld kan geven over hoe er in literatuur wordt gedacht over het leren improviseren.

Filmopnames

Voor de stimulated recall interviews zijn steeds twee achtereenvolgende lessen opgenomen waarbij docenten en leerlingen beiden zoveel mogelijk in beeld waren. Enerzijds had dit ten doel om de docenten te laten wennen aan het filmen en anderzijds bood het de mogelijkheid om docenten te vragen welke les het meest representatief was. Deze werkwijze roept echter ten eerste de vraag op of docenten hun handelen niet aanpassen omdat er gefilmd wordt en als gevolg daarvan bepaalde interactieve cognities verloren gaan. Ten tweede kan de vraag naar welke film het meest representatief is, geïnterpreteerd worden als wat de docent de meest geslaagde les vond, en niet noodzakelijkerwijs welke het best de gangbare lespraktijk weerspiegelt. Ook in dat geval kunnen er bepaalde interactieve cognities niet in kaart gebracht worden. Overigens zou men idealiter de leerlingen ook willen laten wennen aan het filmen door ze langer te filmen omdat het ook hun gedrag kan beïnvloeden, wat weer het gedrag van de docent kan beïnvloeden. In het voortgezet onderwijs geven docenten muziek echter zelden twee lessen achter elkaar aan dezelfde klas.

Volgorde stimulated recall interview en het interview

Een vraag die in dit onderzoek naar voren kwam, is of het beter is om te starten met het interview of met het stimulated recall interview? Met andere woorden: heeft het ophalen van de praktijkkennis uit het langetermijngeheugen invloed op de interactieve cognities, of zullen de interactieve cognities invloed hebben op de informatie die uit het langetermijngeheugen gehaald wordt? In de beschreven literatuur kon geen uitspraak over de meest optimale volgorde gevonden worden. In dit onderzoek is gestart met het interview (informatie uit het lange termijn geheugen) en zat er minimaal een week tussen met het stimulated recall interview om de wederzijdse invloed te verminderen. Voor een solide onderbouwing van de volgorde zou verder onderzoek noodzakelijk zijn.

Stimulated recall interview

Het stimulated recall interview bracht in dit onderzoek opvallend meer didactische- en pedagogische kennis aan het licht dan het interview buiten de lessituatie om. Het blijft echter een vraag of daadwerkelijk de interactieve cognities in kaart worden gebracht of dat het een herinterpretatie van de situatie is, of dat de docenten achteraf betekenis verlenen aan de situatie. Aan de andere kant zou men kunnen speculeren dat het herinterpreteren en het betekenis verlenen ook wat zegt over de praktijkkennis van de docenten. Verder onderzoek zou hier een zinnige uitspraak over kunnen doen.

Praktijkkennis

In dit onderzoek is de praktijkkennis van twee docenten muziek in kaart gebracht. Waren andere docenten geïnterviewd, dan er waren er wellicht ook andere verschillen met de theoretische inzichten gevonden. Om te zien of bepaalde verschillen vaker voorkomen, zou kwantitatief onderzoek gebruikt moeten worden. Pas dan zou data naar een grotere groep gegeneraliseerd kunnen worden.

Verhouding tijd-opbrengst

Het interview en de stimulated recall tezamen gaven de mogelijkheid tot combineren van de data; een voordeel daarvan kan zijn dat men een meer valide beeld van de praktijkkennis van docenten krijgt. Een nadeel is dat het een zeer arbeidsintensieve onderzoeksmethode is, zowel voor de onderzoeker als de docenten. Docenten moeten bijvoorbeeld binnen hun drukke lesroosters op meerdere tijdstippen voor een langere periode (vaak minimaal een uur) beschikbaar zijn. Ook de onderzoekers zijn veel tijd kwijt aan de feitelijke interviews, maar ook aan het verbatim uitschrijven en het analyseren van de interviews en het op zinvolle wijze combineren van de data. De vraag is dan wat de opbrengst van deze intensieve manier van werken is aangezien gegevens niet gegeneraliseerd kunnen worden naar een grotere groep. De waarde van dit type onderzoek lijkt in de diepte en de details van de gegevens te zitten wat betreft de praktijkkennis. Praktijkkennis geeft een indruk hoe er in de complexiteit van een specifieke lessituatie gedacht en gehandeld wordt, een indruk die de theorie niet kan weergeven (Bremmer, 2005). De theorie kan echter hulpmiddelen bieden voor het bewust inrichten van het onderwijs of het bereflecteren van onderwijs (Ponte, 2005). Tot slot kan het spannende spanningsveld tussen theorie- en praktijkkennis ervoor zorgen dat er vragen gesteld blijven over het leren improviseren.

BRONNEN

Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University.

Anderson, J. R (1993). *Rules of the Mind*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Armstrong, S.J. (2006). Cognitive styles and learning styles: Origins and implications for teaching, learning and research in cross cultural contexts. In S. H. Ong, G. Apfelthaler, K. Hansen, N. Tapachai (Eds.), *Intercultural Communication Competencies in Higher Education and Management*, Singapore: Marshall Cavendish.

Ashley, R. (2009). Musical Improvisation. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press.

Azzara, C.D. (2005). Understanding Music through Improvisation. In M. Runfola, & T. Crump Taggart, (Eds.), *The Development and Practical Application of Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications.

Azzara, C. (2002). Improvisation. In R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.

Azzara, C. (1999). An aural approach to improvisation. *Music Educators Journal*, 86 (3), 21-25.

Azzara, C. (1993). Audition-based Improvisation Techniques and Elementary Instrumental Students' Music Achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41 (4), 328-342.

Baddeley, A. (1997). *Human memory: Theory and practice* (Revised ed.). Hove, England: Psychology.

Barbiero, D. (1999). *Dictionary of Philosophy of Mind - tacit knowledge*. Ontleend aan <http://www.artsci.wustl.edu/~philos/MindDic/tacitknowledge.htm>

Barrett, M. (2005). A systems view of Musical Creativity. In D. Elliot (Ed.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press.

Beers, P. J., Boshuizen, H. P. A., Kirschner, P. A., Gijselaers, W., & Westendorp, J. (2006). Cognitive load measurements and stimulated recall interviews for studying the effects of information and communication technology. *Education Technology Research Development*, 56, 309-328.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.

Biggs, M.A.R. (2004). *Learning from experience: approaches to the experiential component of practice-based research*. Forsknung, Reflektion, Utveckling (pp. 6-21). Stockholm, Vetenskapsrådet.

Bitz, M. (1998). Teaching Improvisation outside of Jazz Settings. *Music Educators Journal*, 84 (4), 21-22, 41.

Bos, P. van den, Eijnden, J. van den, Jansen, L., & Vreede, D. de. *Algemeen Raamleerplan Muziek voor instrumentaal en vocaal onderwijs*. Utecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Bremmer, M. (2005). *Nootzaak!* Amsterdam: AHK.

Bremmer, M., & Huisingh, A. (2009). *Muziek is als geluiden heel mooi door elkaar gaan*. Amsterdam: Lectoraat Kunst- en cultuureducatie Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Brinner, B. (1995). *Knowing Music, Making Music. Javanese Gamelan and the Theory of Musical Competence and Interaction*. Press: The University of Chicago Press.

Bromme, R., & Tillema, H. (1995). Fusing Experience and Theory: The Structure of Professional Knowledge. *Learning and Instruction*, 5, 261-267.

Brophy, T.S. (2001). Developing improvisation in general music classes. *Music education Journal*, 88(1), 34-41+53.

Burnard, P. (2007). Routes to understanding musical creativity. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of research in Arts Education*. New York: Springer.

Burnard, P. (2005). What Matters in General Music? In: Elliot, D. (Red.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University. Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: a method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 211-17.

Calderhead, J. (1996). Teachers' beliefs and knowledge. In: D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: MacMillan.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creativiteit: Over flow, schepping en ontdekking*. Amsterdam: Boom.

Clarke, D.J., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teacher and teacher education*. 18(8), 947-967.

Crasborn, F. & Hennissen, P. (2010). *The skilled mentor: Mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills* (Proefschrift). Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.

Davids, K. & Myers, C. (1990) The role of tacit knowledge in human skill performance. *Journal of Human Movement Studies*, 19(6), 273-288.

Desforges, C. (1995). How does experience affect theoretical knowledge for teaching? *Learning and Instruction*, 5, 385-400.

Duguid, P. (2005). The art of knowing: Social and tacit dimensions of knowledge. *The Information Society*, 21(2), 109-118.

Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Elenbaas, P., Janssen, L., & Toren, L. (2001). *Algemeen Raamleerplan Popmuziek voor instrumentaal en vocaal onderwijs*. Utecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Elliott, D. J. (2002). Philosophical perspectives on research. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the music educators national conference* (pp. 85 – 102). New York: Oxford University.

Eraut, (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–36.

Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. In H. Rainbird, A. Fuller & H. Munro (eds.), *Workplace Learning in Context*. London: Routledge.

Emst, A. van (2004). *Koop een auto op de sloop*. Meppel: Giethoorn-Ten Brink.

Eyre, A.K. (2009). *The image in the mirror: how four elementary music teachers understand their professional identity* (Proefschrift). Toronto: University of Toronto

Fitzgerald, M., McCord, K., & Berg, S. (2004). *Chop-Monster Jr*. California: Alfred.

Froehlich, H. (2009). Music Education and Community: Reflections on “Webs of Interaction” in School Music. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 8(1), pp.85-107.

Frowijn, R., & Tomassen, H. (2007). *Muziek zonder Noten*. Utrecht: Utrechts Conservatorium.

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate.

Gregory, S. (2004). *Quality and Effectiveness in Creative Workshop: an Evaluation of Language, Meaning and Collaborative Process*. Groningen: Lectoraat Lifelong Learning Hanzehogeschool Groningen.

Haanstra, F. (2001). *De Hollandse Schoolkunst*. Utrecht: Cultuurnetwerk.

Haanstra, F., Van Strien, E., & Wagenaar, H. (2006). *Docenten en leerlingen over de lespraktijk beeldende kunst en cultuur*. Amsterdam: SSP.

Hager, P. & Johnsson, M.C. (2009). Learning to become a professional orchestral musician: going beyond skill and technique. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(2), pp. 103-118.

Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: University of London.

Hanley, H. (1993). Music Teacher Education: New Directions. *British Journal of Music Education*, 10, 9-21.

Hargreaves, A. (1995). Development and desire: A postmodern perspective. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp.9-34). New York: Teachers College.

Harland, J. (2008). Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatie. In M. van Hoorn (Ed.), *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie, Cultuur + Educatie* (23). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Hickey, M., & Webster, P. (2001). Creative Thinking in Music. *Music Educators Journal*, 88 (1), 19-23.

Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace* (Proefschrift). Nederland: Universiteit Utrecht.

Honing, H. (2009). *Iedereen is muzikaal*. Amsterdam: de Nieuwe Amsterdam. Improvisation (n.d.). Ontleend aan: <http://www.oxfordmusiconline.com:80/subscriber/article/grove/music/J215000>

Insch, G.S., McIntyre, N., & Dawley, D. (2008). Tacit knowledge: A refinement and empirical test of the academic tacit knowledge scale. *The Journal of Psychology*, 142(6), 561–579.

Jorgensen, E.R. (2003). *Transforming Music Education*. Bloomington: Indiana University.

Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.

Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78 (4), 35-40.

Kwakman, K., & Berg, E. Van den (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *Velon*, 25 (3), 6-12.

Lamont, A. (2009). Music in the school years. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University.

Lawrence-Lightfoot, S., & Hoffmann Davis, J. (1997). *The art and science of portraiture*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lyle, J. (2003). Stimulated recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861–78.

Mackey, A., & Gass, S.M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mak, P. (2007). *Learning music in formal, non-formal and informal contexts*. Groningen: lectoraat Lifelong Learning Hanzehogeschool Groningen.

Mak, P., & Jansma, M. (1995). Compositie en improvisatie. In F. Evers, P. Mak, & P. de Vries (Eds.), *Muziekpsychologie. Muzikale ontwikkeling, schepping, beleving, waarneming*. Assen: Van Gorcum.

Marsch, K., & Young, S. (2006). Musical Play. In G.E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician*. New York: Oxford University.

Martin, J. (2005). Composing and Improvising. In D. Elliot (Ed.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University.

Meijer, P. (1999). *Teachers' practical knowledge* (Proefschrift). Leiden: Universiteit Leiden.

Meijer, P.C., Zanting, A. & Verloop, N. (2002) How can students teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406-419.

Ministerie van OCW (2006). *Kerndoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: Delta Hage.

Molander, B. (1992) Tacit knowledge and Silenced knowledge: fundamental problems and controversies. In B. Goranzon and M. Florin (Eds.), *Skills and Education*. (pp. 9-31). NY: Springer-Verlag.

Moreland, J., & Cowie, B. (2007). *Young children taking pictures of technology and science*. University of Waikato. Ontleend aan: http://www.tenz.org.nz/2007/Tech_Paper18.pdf

Onderbouw-VO (2006). *Karakteristieken en kerndoelen voor de onderbouw*. Zwolle: Onderbouw-VO.

Oosterheert, I. E. (2001). *How student teachers learn - A psychological perspective on knowledge construction in learning to teach* (Proefschrift). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Parker, T. (2009). Continuing the journey- The artist-teacher MA as a catalyst for critical reflection. *International Journal of Art & Design Education*, 28(3), 279-286.

Piave, N.A. (2009, April). *Formalizing informal learning: a paradox or an opportunity?* Paper gepresenteerd op de 5e internationale wetenschappelijke conferentie van eLearning and Software for Education, Bucharest.

Plaut, S. (2006). "I just don't get it": teachers' and students' conceptions of confusion and implications for teaching and learning in the high school English classroom. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 391-421.

Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester, Mass.: Peter Smith.

Ponte, P. (2005). A critically constructed concept of action research as a tool for the professional development of teachers. *Journal of In-service Education*, 31(2), 273-296.

Renshaw, P. (2004). Connecting Conversations: The Changing Voice of the Artist. In: Malcolm Miles (Ed.), *New Practices: New Pedagogies*. Den Haag: Swets and Zeitlinger.

Riveire, J. (2006). Using Improvisation as a Teaching Strategy. *Music Educators Journal*, 92 (3), 40-45.

Sarath, E. (2002). Improvisation and Curriculum Reform. In R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University.

Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity*. Oxford: Oxford University.

Schepens, A, Aelterman, A. & Keer, H. van (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 23, 457-472.

Schiaffini, G. (2006). Never improvise improvisation. *Contemporary Music Review*, 25 (5), 575 -576

Schmidt, F.L., & Hunter, J.E. (1993). Tacit knowledge, practical intelligence, general mental ability, and job knowledge. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 8-9.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Seung, L.D., & Schallert, D.L. (2004). Emotions and classroom talk: toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom discussions. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 619-634.

Shim, H.S., & Roth, G.L. (2008). Sharing tacit knowledge among expert teaching professors and mentees: Considerations for career and technical education teacher educators. *Journal of Industrial Teacher Education*, 44(4), 5-28.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

Sime, D. (2006). What do learners make of teachers' gestures in the language classroom? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 44(2), 211-230.

Sloboda, J. (2003). *The Musical Mind*. New York: Oxford University.

Slough, L. (2001). *Using Stimulated Recall in classroom observation and professional development*. Paper presented at the American Educational Research Association, Seattle, Washington.

Snow, R.E., & Lohman, D.F. (1989) Implications of cognitive psychology for education measurement. In Linn, R. (ed.) *Educational measurement* (3rd ed). New York: Macmillian.

Sternberg, R.J. (1988). *The triarchic mind: a new theory of human intelligence*. New York: Penguin.

Sternberg, R.J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.

Sternberg, R.J. (1999). Successful intelligence: Finding a balance. *Trends in Cognitive Science*, 3, 436-442.

Sternberg, R.J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge University.

Sternberg, R.J., Forsythe, G.B., Hedlund, J., Horvath, J.A., Wagner, R.K., Williams, W.M., Snook, S., & Grigorenko, E.L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University. Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2001). *Practical intelligence and the principal*. Publication Series No. 2, Yale University. Ontleend aan: <http://www.temple.edu/lss/pdf/publications/pubs2001-2.pdf>

Sternberg, R.J., & Horvath, J.A. (Eds.) (1999). *Tacit knowledge in professional practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sternberg, R.J., Wagner, R.K., Williams, W.M., & Horvath, J.A. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50, 912-927.

Stichting Leerplan Ontwikkeling (2007). *Handreiking schoolexamen muziek havo/vwo*. SLO: Enschede.

Trevarthen, C., & Malloch, S. (2002). Musicality and music before three: human vitality and invention shared with pride. *Zero to three*, september.

Vallacher, R., & Wegner, D. (1987). What do people think they're doing? Action identification and human behaviour. *Psychological Review*, 94 (1), 3-15.

Verloop, N. (1992). Praktijkkennis van docenten: Een blinde vlek in de onderwijskunde. *Pedagogische Studiën*, 71(3), 168-186.

Verloop, N. (2003). *Onderwijskunde, een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Vries, Y. de (2004). *Onderwijsconcepten en professionele ontwikkeling van leraren vanuit praktijktheoretisch perspectief* (Proefschrift). Wageningen: Universiteit Wageningen.

Vrolijk, R., Hogenes, M., & Scheepers, M. (2009). *Nieuw geluid*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Webster, P.R. (2009). Children as creative thinkers in Music. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press.

Weerden, J. van, & Veldhuijzen, N. (2000). *Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2: uitkomsten van de tweede peiling in 1997*. Arnhem: CITO.

Weggeman, M. (2001). *Kennismanagement*. Schiedam: Scriptum

Wehr-Flowers, E. (2006). Differences between Male and Female Students' Confidence, Anxiety, and Attitude toward Learning Jazz Improvisation. *Journal of Research in Music Education*, 54 (4), 2-10.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School.

Wood, R.E., Bandura, A., & Bailey, T. (1990). Mechanisms governing organizational performance in complex decision-making environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46, 181–201.

Woodward, S.C. (2005). Critical Matters in Early Childhood Music Education. In D. Elliot (Ed.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University.

Wubbels, Th. (1996). Theorie en praktijk in initiële lerarenopleiding en nascholing. In: J. Lowyck (red.), *Leraren en hun professionalisering. Onderwijskundig Lexicon, deel centrale onderwijsthema's* (pp. 55-71). Alphen aan de Rijn: Samson/Tjeenk Willink.

Zanting, A. (2001). *Mining the mentor's mind: The elicitation of mentor teachers' practical knowledge by prospective teachers*. Leiden: ICLON.

BIJLAGE I

Leidraad voor het interview*

Kennis en opvattingen over wat improviseren is?	
<i>Categorie 1</i>	
Improvisatie specifieke elementen	Welke (muzikale) vaardigheden vindt u specifiek voor improvisatie?
	Kunt u een definitie geven van improviseren?
	Wat is het onderscheid met compositie
<i>Categorie 2</i>	
Creativiteit	Wat is volgens u de relatie tussen creativiteit en improviseren?
	Wat is muzikale creativiteit?
Kennis en opvatting over het ontwerpen van een lange leerlijn	
<i>Categorie 3</i>	
Relevantie van improviseren	Heeft u, afgezien van het feit dat improviseren in het raamwerkplan/kerndoelen van de (muziek)school/basisvorming is opgenomen, argumenten om improviseren op te nemen in het curriculum?
	Wat is volgens u het doel van improviseren in uw muzieklessen?
	Zijn er muzikale of buitenmuzikale vaardigheden die leerlingen door improvisatie ontwikkelen die zij ook in andere muzikale domeinen of andere domeinen kunnen inzetten volgens u? Zo ja, welke en hoe?
	Wat is volgens u de relevantie van het leren improviseren vanuit het perspectief van de docent? Wat is volgens u de relevantie van het leren improviseren vanuit het perspectief van de leerling?
<i>Categorie 4</i>	
(In) Formeel leren	Kunnen leerlingen al improviseren voordat ze de les inkomen? Wat kunnen ze dan? Kun je daar rekening mee houden?
	Hoe wordt het leren improviseren in uw lessen verder ontwikkeld?
<i>Categorie 5</i>	
Ontwerpen lange leerlijn	Hoe is uw lange leerlijn voor het leren improviseren opgezet? En waarom zo?
Opbouw leerlijn; fases Azarra en Fitzgerald <i>et al</i>	Bestaat uw lange leerlijn uit bepaalde fases? En waarom?
Wanneer starten met improviseren	Op welk moment besluit u te starten met het leren improviseren in uw curriculum? Waar is dat van afhankelijk (Leeftijd, bepaalde periode, muzikale basisvaardigheden die leerlingen eerst moeten beheersen?)?
Begin van de leerlijn	Hoe laat u uw leerlingen / studenten voor het eerst kennismaken met improviseren? Waarom op die manier?
Einddoel van de leerlijn	Wat moeten leerlingen volgens u aan het einde van zo'n leerlijn improviseren kunnen (einddoel)?
Tbetsing binnen en aan het einde van de lange leerlijn	Hoe toetst u dat?
<i>Categorie 6</i>	
Leerling: het leren improviseren Fases van Kratus	Doorlopen leerlingen fases bij het leren improviseren. Zo ja, welke?
Kennis en opvatting over het ontwerpen van een individuele les	

BIJLAGE II

Instructie voor de docent voorafgaand aan de stimulated recall

Wij gaan zo een video bekijken van de les die je gegeven hebt. Het doel van het bekijken van deze video is om je te helpen herinneren wat je gedachten en afwegingen waren tijdens het lesgeven. Het is onmogelijk om alles te onthouden wat je denkt tijdens het lesgeven, vandaar dat ik deze video gebruik om zoveel mogelijk gedachten terug te halen. Hopelijk kun je door het bekijken van de video zoveel mogelijk van je gedachten tijdens het lesgeven terughalen. Probeer dan ook de les te herbeleven.

Zet de video op stop als je je herinnert wat je aan het denken was tijdens het lesgeven. Probeer werkelijk alles te zeggen wat je tijdens het lesgeven aan het denken was, zonder je af te vragen of het belangrijk is. Je kunt van alles denken, bijvoorbeeld over individuele studenten/leerlingen, de groep, jezelf, de lesstof, de voorbereidingen op de lesstof, hoe je lesgeeft, hoe een andere docent zich gedraagt, ga zo maar door. Kortom, ik wil graag dat je vertelt wat je denkt tijdens het lesgeven. Het is wel belangrijk dat je onderscheid maakt tussen dit soort gedachten, dus wat je echt tijdens het lesgeven denkt, en nieuwe gedachten die je krijgt omdat je jezelf opeens op video ziet lesgeven. In dit onderzoek gaat het niet om deze laatst genoemde nieuwe gedachten. Soms is het natuurlijk moeilijk onderscheid te maken tussen deze twee verschillende gedachten. Als ik twijfel over welke soort gedachte het is, vraag ik je: dacht je dat tijdens het lesgeven of denk je dat op dit moment, nu je de video ziet? Soms kan het zijn dat je helemaal opgaat in het bekijken van de video en dat je vergeet te vertellen wat je tijdens de les aan het denken bent. Als je langer dan 45 seconden niets zegt, dan zet ik de video stil en dan vraag ik je: wat bent je hier tijdens het lesgeven aan het denken? Als je het niet meer weet, start je de video weer. In het algemeen zal ik tijdens het bekijken van de video niets zeggen. Jij zult de enige zijn die aan het woord is. Ik luister en schrijf zo nu en dan wat op, misschien vraag ik je kort iets ter verduidelijking. Alles wat je zegt wordt wel opgenomen op mijn mp4-speler en later woord voor woord uitgeschreven. Ik ben hier niet om jouw les te beoordelen. Het gaat er echt om te achterhalen wat docenten denken tijdens het lesgeven. Het gaat mij om een natuurgetrouw beeld, hoe je normaal gesproken lesgeeft en wat je denkt tijdens het lesgeven. Deze video-opname wordt alleen door jou en mij bekeken. Deze beelden worden niet openbaar gemaakt. Heb je nog vragen?

Gebaseerd op protocol Meijer (1999)

Categorie 7

Ontwerpen individuele les	
Stappen Brophy	Kunt u aan de hand van uw eigen ontworpen les stap voor stap beschrijven hoe u uw les ontwerpt en waarom u uw les zo ontwerpt? Waar denkt u allemaal aan bij het ontwerpen van uw les?
Beginsituatie van de les improviseren:	Hoe sluit u aan op het beginniveau van de leerlingen in deze les (niveau, hoe ver in jouw leerlijn, etc)
Leerdoelen voor improviseren	Wat zijn de leerdoelen van deze les improviseren?
Opbouw van een les	Wat is de opbouw van uw les? Is dit een vaststaande opbouw? Waarom zijn de lesonderdelen in deze volgorde?
Leerpsychologie of muziekpedagogiek die ten grondslag liggen aan het lesontwerp	Baseert u uw lesontwerp op een gedachtegoed/methode . Wat gebruikt u uit dat gedachtegoed?
Ideale les	Wat is voor jou de ideale improvisatie les?

Categorie 8

Beoordelen van improviseren; Product of proces	Wat beoordeelt u van de leerlingen in een improvisatie les?
	Hoe beoordeelt u?
criteria	Welke beoordelingscriteria hanteert u?
	Wat beschouwt u als een 'kwalitatief goede' improvisatie van leerlingen? Waar let u dan op?

Kennis en opvatting over het pedagogisch-didactisch handelen en randvoorwaarden

Categorie 9

Didactiek	Waar denkt u aan op didactisch gebied als u deze les uitvoert?
	Hoe maakt u improviseren begrijpelijk voor leerlingen?
Pedagogisch	Waar denkt u aan op pedagogisch gebied tijdens het geven van deze les?
Randvoorwaarden	Welke stijl en/of genre kiest u om in te improviseren? Waarom?
	Welk materiaal kiest u om mee te improviseren? Waarom?
	Welke randvoorwaarden zijn belangrijk bij het leren improviseren? Waarom?

Variabelen die van invloed kunnen zijn op (de ontwikkeling van) praktijkkennis

<i>Persoonlijke kenmerken</i>	Wat is uw leeftijd?
	Sexe
	Ziet u uzelf vooral als improvisator of als interpretator?
<i>Gevolgd onderwijs</i>	Kunt u zich 'beslissende momenten' uit uw eigen onderwijs herinneren die van invloed zijn geweest op hoe u lesgeeft in het improviseren en hoe u uw lessen ontwerpt? (van basisschool, muziekschool tot voortgezet onderwijs, conservatorium of nascholing)
<i>Ervaringen</i>	Hoe hebben ervaringen in uw lessen over de jaren of in stages het ontwerpen en uitvoeren van een curriculum voor improviseren beïnvloed?
<i>Variabele schoolcontext</i>	Wat is de visie van deze (muziek)school op improviseren?
	Hoe is de betrokkenheid van ouders bij het leren improviseren van de leerlingen?
	Hoe is de betrokkenheid van leerlingen bij het leren improviseren?
	Hoe zijn de leerlingen buiten de schooltijden om bezig met improvisatie

OVER DE AUTEURS

Melissa Bremmer studeerde Schoolmuziek en Klassiek zang aan verschillende Nederlandse conservatoria. Daarnaast voltooide zij haar studie Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. Zij heeft op de muziekeducatieve afdeling van onder andere het Asko Ensemble en Muziekcentrum De IJsbreker gewerkt, en was als onderwijsadviseur verbonden aan het Onderwijscentrum van de Vrije Universiteit. Naast haar werk als docente Onderwijskunde aan het Conservatorium van Amsterdam is zij ook docente Onderwijskunde aan de masteropleiding Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten en verricht zij in die functie onderzoek naar muziekeducatie voor het lectoraat Kunst- en cultuureducatie van de AHK.

Ellen van Hoek is afgestudeerd als fluitist aan het Amsterdamse Sweelinck Conservatorium (het huidige Conservatorium van Amsterdam) en is werkzaam als musicus en muziekpedagoog. Na het afronden van de master Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten werkt zij nu als freelance onderzoeker mee aan diverse onderzoeken op het gebied van muziekeducatie, zoals de evaluatie van de lange leerlijn muziek van Aslan Muziekcentrum.

Esther Schopman studeerde Toegepaste onderwijskunde aan de Universiteit Twente (UT) in Enschede en promoveerde in 1998 aan de Universiteit Utrecht op een proefschrift getiteld *Stimulating early numeracy: The effects of remedial intervention on the early numeracy achievement of young children with special educational needs*. Vervolgens werkte zij als docent aan de UT en als onderwijskundig adviseur bij de Saxion Hogeschool. Sinds 2006 werkt ze als docent in diverse educatieve vakken aan verschillende bachelor- en masteropleidingen van het ArtEZ Conservatorium in Enschede en Zwolle. In haar vrije tijd speelt Schopman beiaard en zingt ze als alt in verschillende koren.

Ariane Vervoorn is projectleider van het projectbureau Kunsteducatie bij het Expertisecentrum Kunsteducatie van ArtEZ. Daarnaast is ze freelance onderzoeker op het gebied van cultuureducatie en publiceerde ze onder andere in het Boekmancahier en werkte zij mee aan het evaluatieonderzoek naar *Music Matters*. Ze was meerdere keren festivalproducent voor Culturele Zondagen in Utrecht.