

Improvisatie in muziekles

—

Robbert van Hulzen

Literatuuronderzoek

Docenten: Marike Hoekstra & Sandra Geelhoed

Studentnummer 100097597

2019-2020

Master Kunsteducatie

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

6317 woorden



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Inleiding

Zo, en nu, na al deze oefeningen die soms goed, soms stuntelig gingen, gewoon even lekker spelen. De leerling ging goed tekeer op de drums—en liet toen een stok vallen. Lachte breed en speelde gewoon verder, met één stok en één blote hand, allerlei nieuwe geluiden ontdekkend en gebruikend. Dit in groot contrast met de stress en frustratie die hij eerder toonde, toen zijn huiswerk oefeningen niet altijd helemaal goed gingen—en in het beoordelingsmodel van “goed” of “fout” dus in de laatste categorie vielen. Ook in het meespelen met zijn favoriete liedjes toonde de leerling meer inventiviteit en oplossingsgerichtheid dan bij zijn pogingen de oefeningen zo goed mogelijk te spelen. In mijn eigen leerproces had de overstap naar een docent die meer ruimte gaf aan eigen verkenning, groot effect: spelplezier en -niveau sprongen vooruit.

In muzikles¹ bestaat het risico dat de ontdekkingszin en speelsheid van de leerling ondergewaardeerd of zelfs ontmoedigd worden. Zou dat kunnen komen door het feit is dat de lessen eenrichtingsverkeer zijn waarin de docent bepaalt en beoordeelt wat de leerling speelt en oefent?

Dit “eenrichtingsmodel” model volgt de hiërarchische en binaire goed/fout benadering van de westerse klassieke-muziektraditie, door Prouty (2008, p. 1) de “western art canon” genoemd, en kenmerkt zich door de belangrijke rol van bijvoorbeeld formele educatieve instituties, geschreven leerplannen, professionele en bevoegde leraren, systematische toetsing, diploma’s, muzieknotatie en literatuur (Green, 2016). Thomson (2008) spreekt van *mastery*, het beheersen van alle technieken van een genre, en *exclusion*, het technisch en filosofisch onhaalbaar maken van technieken daarbuiten.

Kanellopoulos (2007) ziet sociaal-politieke redenen voor de focus van onderwijs op vastliggend materiaal en werkwijze: hij beschrijft hoe aan het begin van “creatieve muziekeducatie” improvisatie een ingang was tot verkenning, een manier de wortels van muziek terug te vinden door directe ervaring van muzikale creativiteit. Zij was een reactie tegen het toen gebruikelijke autoritaire en competitieve

¹ Onder muzikles wordt hier verstaan een situatie waarin een leerling, individueel of in groepsverband, van een docent leert een muziekinstrument te bespelen in de westerse praktijk. Voor de overzichtelijkheid wordt de stem hier ook als instrument benoemd.

muziekonderwijs dat zich baseerde op het aanleren van vaardigheden, de klassieke muziekgeschiedenis aanbad en zich richtte op het ondersteunen van muzikale genieën. Nu de economische en filosofische rechtvaardiging van het privatiseren van onderwijs groeit, groeit ook het idee dat kennis handelswaar is, met een meetbare waarde. In een situatie waarin “objectieve” methoden tot het meten van die waarde nodig zijn, wordt de plaats van improvisatie in onderwijs problematisch.

Hoewel deze trend sterk is, en deel uitmaakt van een grotere beweging tot kwantificeerbare of zelfs financiële waardering van meer en meer onderdelen van het leven (Ordine, 2017), bleef ook het idee dat “klassiek” muziekonderwijs niet voldoet, bestaan—en groeien. Het bovengenoemde belang van het terugvinden van de wortels van muziek is één van de redenen daarvoor; daarnaast speelt onder andere de groeiende diversiteit van onze samenleving en cultuur een rol. (Voor meer over dit alles, zie Nettle, 1974; Van Aversaet & Sierens, 2010; Green, 2016; Van den Bulk, 2018).

Onderzoeksvragen

Muzieklessen waarin enkel opgedragen, vastliggende oefeningen—met “objectieve” goed / fout beoordelingen en “universele” eisen aan het spel—gebruikt worden, lijkt, ondanks haar sterke positie, niet (meer) te voldoen in ons eigentijdse culturele leven. In deze studie wordt dan ook onderzocht of en hoe het gebruik van improvisatie het eenrichtingsmodel kan vervangen of aanvullen. Kunnen het gebruik van improvisatie en het tot nieuwsgierigheid aanmoedigen van de leerling helpen bij het beter leren bespelen van een muziekinstrument²: hoe is improvisatie inzetbaar, hoe is de creativiteit van de leerling te stimuleren en te gebruiken in een lessituatie?

De verkenning van een alternatief voor het eenrichtingsmodel is in de eerste plaats belangrijk omdat ze kan leiden tot betere muzieklessen en daarmee tot een verbetering van spelplezier en -niveau bij de leerling. Ook is ze relevant in het licht van maatschappelijke ontwikkelingen zoals bovengenoemde groeiende diversiteit en het daarmee samenhangende afnemende overwicht van westerse (klassieke) muziek en het bijbehorende lesmodel. Hier nauw aan gerelateerd is het feit dat dit onderzoek

² Onder “beter spelen” wordt hier verstaan het vrijer, flexibeler en veelzijdiger met het instrument om te kunnen gaan en zodoende meer verschillende uitdagingen (bijvoorbeeld stilistisch, dynamisch, qua atmosfeer, klankkleurtechnisch) aan te kunnen.

kan bijdragen aan wetenschappelijke studie naar de groeiende veelvormigheid van onze samenleving, waarin ook oude tegenstellingen als hoge en lage cultuur hun geldigheid en relevantie verliezen. Tenslotte kan onderzoek naar de eigen inbreng van lerenden nieuwe wegen tonen in wetenschappelijk onderzoek naar hoe mensen nieuwe dingen leren.

Om vragen te kunnen beantwoorden over het belang van improvisatie in muziekles, zal eerst het fenomeen zelf besproken worden: wat is improvisatie? Is het een proces of een product? Is improvisatie tegengesteld aan compositie? Zodra duidelijk is wat er met de term bedoeld wordt, is het mogelijk te bekijken wat improvisatie betekent, en kan betekenen, in muziekles, als didactiek: wat is een mogelijke benadering? Wordt improvisatie misschien al gebruikt in de les? Tenslotte rest de vraag wat de rol van de muziekdocent is in dit alles, hoe kan de docent de leerling aanmoedigen en feedback geven zonder de leerling te demotiveren door te oordelen in termen van goed en fout?

Wat is improvisatie?

Om de mogelijke rol van improvisatie in muziekeducatie te kunnen beschrijven, moet gedefinieerd worden wat in dit artikel onder de term verstaan wordt. Volgens onder andere de Online Etymology Dictionary komt het woord van het Latijnse “improviso”: “niet voorzien”. Het begrip wordt op verschillende manieren gebruikt. Om te beginnen kan “improvisatie” zowel een proces als een product beschrijven (Bremmer & Schopman, 2011; Alperson, 1984). Ook wordt de term gebruikt voor verschillende muzikale stijlen en culturen (Bremmer & Schopman, 2011). Tenslotte “wordt improvisatie vanuit verschillende invalshoeken beschreven zoals (etno)musicologie, psychologie, muziekeducatie, onderwijskunde en muziektherapie” (ibid., p. 58). Naast al deze ongelijksoortige definities van het begrip zelf, is er ook de vergelijking met compositie—gebruikelijk in de vorm van een tegenstelling (bijvoorbeeld Bremmer & Schopman, 2011).

Proces of product

Veel van de literatuur (bijvoorbeeld Prouty, 2008 en Berliners standaardwerk over het leren spelen van jazz uit 1994) houdt zich bezig met de betekenis van het begrip improvisatie als resultaat, als product, als muziekstuk. Pressing (1987) beschrijft dat dat beoordelingscriteria met zich meebrengt—“form, timbre, texture, articulation, gesture, activity level, pitch relationships, motoric 'feel', expressive design, emotion, note placement and dynamics” (p. 7), en hoe die de praktijk van het musiceren beïnvloeden. Wanneer improvisatie gericht is op een artistiek presentatie moeten de verschillen tussen intentie en resultaat binnen een stricte marge vallen (ibid.).

Hieruit wordt duidelijk dat wanneer improvisatie-als-proces ten doel heeft te leiden tot improvisatie-als-product, dat gevolgen kan hebben voor het proces. Azzarra (1999) beschrijft hoe de ook hierboven door Pressing genoemde waardeoordelen het proces in de weg kunnen zitten:

(...) instrumental or vocal experiences rarely elicit improvisational skill from every student. Due in large part to this lack of experience, students may become increasingly apprehensive about attempting improvisation. However, regardless of one's musical background, it is never too late to start learning how to improvise. (...) Coming from musical backgrounds with little or no emphasis on improvisation, many music educators find that to incorporate improvisation into their teaching is a challenge. Understandably, they are reluctant to teach skills with which they have had little prior experience or success. Although some may think that improvisation is a skill for the select few, both teachers and students have the potential to improvise. (p. 21)

In collectieve improvisatie kunnen muzikanten musiceren zonder hun bekwaamheid te hoeven bewijzen door de beheersing en het gebruik van “dominant aesthetic or technical criteria” (Thomson, 2008, p. 2).

Deze woorden verduidelijken waarom het in dit artikel om improvisatie-als-proces gaat: zoals gezegd is het doel van deze studie het gebruik van improvisatie bij het leren bespelen van een instrument te bespreken. Voor vrije en onbevooroordeelde verkenning moet de leerling zich niet beperkt voelen in haar experimenten, zich geen zorgen maken over het “succes” van de verkenning.

Ook is het waarschijnlijk dat het proces meer gebruikt wordt dan (belang wordt toegekend aan) het resultaat. Volgens Thomson (2008, p. 2) was “improvisation (...) surely the working method of humankind’s first group performance”; Bailey (1992, p. ix) beschrijft hoe “improvisation enjoys the curious distinction of being both the most widely practised of all musical activities and the least acknowledged and understood”.

Improvisatie en compositie

Om het belang en de functie van improvisatie te kunnen beschrijven, moet eerst bepaald worden of het terecht is dat improvisatie vaak wordt vergeleken met, of afgezet tegen, compositie.

Waar improvisatie wel beschreven wordt als de creatie van muziek tijdens de uitvoering (Nettl, 1998; Bremmer & Schopman, 2011), wordt compositie gewoonlijk gezien als creatie vantevoren. In plaats van de simpelste vergelijking, de bovengenoemde dichotomie, wordt tegenwoordig vaker van een spectrum gesproken. Zo stelt Nettl (1974) bijvoorbeeld dat improvisatie en compositie deel uitmaken van hetzelfde idee en beschrijft later dat ze wellicht uitersten van een continuüm zijn, van
(...) oral composition without notation and the improvisation of cadenzas whose structures explicitly contradict the formal principles of the rest of the piece, to the ability to improvise works whose forms follow the explicit requirements of highly specialized genres such as fugues, and to pieces whose structure is predicated on choices made by the composer at the beginning of a musical statement. (Nettl, 1998, p. 6)

Hoewel geen dichotomie, betreft het hier nog wel een binaire tegenstelling. Mak & Jansma (1995, p. 81) laten die achter zich en beschrijven zowel componeren als improviseren als “het scheppen van muziek: als het ordenen van geluiden in een samenhang die meer of minder nieuw is.” Van Hulzen (2007) stelt tenslotte dat compositie en improvisatie geen tegengestelden zijn maar twee voorwaarden voor muziek, van verschillende aard: voorbereiding en uitvoering. Muziek wordt gecreëerd tijdens de uitvoering, “shaped by pre-determined elements whose nature and origin do

not make a fundamental difference for the way in which they are used in the process of producing music” (ibid., p. 50).

Improvisatie, met andere woorden, is geen zelfstandig fenomeen maar een beschrijving manier waarop met vormgevend of inspirerend materiaal—toonladders, liedjes, études, maar ook bijvoorbeeld stemmingen, smaken, gemoedstoestanden—wordt omgesprongen. Het verband is flexibel: een kinderliedje bijvoorbeeld ligt qua melodie en ritme vast maar kan op veel acceptabele manieren ten gehore gebracht worden; de verkenning van een modus in bijvoorbeeld Perzische klassieke muziek wordt juist vanwege het gebrek aan houvast gezien als heel moeilijk, omdat uit een oneindige hoeveelheid mogelijkheden de juiste gekozen moeten worden (Racy 2009).

Muziek is volgens Alperson (1984, p. 18) een uitgevoerde kunst, ze bestaat uit geluiden en stiltes die de voortdurende interventie van mensen nodig hebben daar ze van voorbijgaande aard zijn. Compositie beschrijft hij als het bedenken en organiseren van de delen of elementen die gezamenlijk het muzikale geheel zullen vormen; “performance” is de uitvoerende activiteit waarin de voorbereiding tot klinken gebracht wordt. Concluderend: alle klinkende muziek³ is zowel gecomponeerd (vorbereid) als geïmproviseerd (uitgevoerd).

Hier biedt zich al een gedeeltelijk antwoord aan op de vraag die deze studie stelt. Het koppelen (als dichotomie, of uitersten van een spectrum) van deze twee componenten zit het musiceren zelfs in de weg. “By moving away from preconceived notions about music, teachers and students were able to participate in making music their own way, consequentially making music seem less exclusive”, schrijft Chandler (2018, p. 3). Hij beschrijft ook (2018) (mede gebruikmakend van Burnard, 2000) hoe deze twee verschillende begrippen in de praktijk vanzelfsprekend samenhangen: “the children did not experience improvising and composition along a single continuum but along several that reflected how they negotiated music-making alone and with others” (p. 2). Improvisatie staat dus niet tegenover compositie, maar elke muzikale uitvoering is één van de vele vormen van improvisatie, gebaseerd op voorbereide elementen van uiteenlopende aard, die deels “compositie” genoemd worden.

³ Het betreft hier muziek geproduceerd met akoestische middelen. De conceptie, compositie, en productie van elektronische muziek valt buiten het onderwerp van deze studie.

Improvisatie als didactiek

Dit artikel stelt de vraag of het gebruik van (meer) improvisatie-als-proces in de muziekles kan helpen om lerende muzikanten beter te maken, vrijer en veelzijdiger en zodoende in staat meer verschillende uitdagingen aan te kunnen. Nu duidelijk is wat hier onder improvisatie verstaan wordt, is het mogelijk haar plaats in muzieklessen verder te bespreken. Improvisatietechnieken liggen zoals besproken zelden aan de oppervlakte in het klassiek-westerse muziekcurriculum, het eenrichtingsmodel. De vraag is waarom dat is en of er wellicht bijzondere gevallen zijn, uitzonderingen, experimenten aan de rand van die traditie? Daarnaast is er de vraag hoe improvisatie te gebruiken is in muziekles.

Improvisatie in conventionele muziekles

Er zijn verschillende oorzaken voor de gebruikelijke beperkte rol van improvisatie in muziekles. Om te beginnen is er het bestaan van (voor)oordelen over improvisatie—bijvoorbeeld dat improvisatie hetzelfde is als maar wat aanrommelen, zoals uitgedrukt door Attali (1985) wanneer hij free jazz beschrijft:

music for immediate enjoyment, for daily communication, rather than for a confined spectacle. No study is required to play this kind of music, which is orally transmitted and largely improvisational. It is thus accessible to everyone, breaking the barrier raised by an apprenticeship in the code and the instrument. (...) Their music is generally without cultural references. (p. 140)

Gerelateerd hieraan is de eerder genoemde ontkenning van het belang van improvisatie in de klassieke muziekpraktijk. Volgens Prouty (2008) wordt aan de lange traditie van improvisatie in westerse klassieke muziek (zie ook Bailey, 1992) weinig aandacht besteed en zij is derhalve een mysterie voor veel beginnende musici. Daar komt bij dat de autoriteit gegeven aan geschreven historische documenten ten koste gaat van het culturele en pedagogische kapitaal van muzikale improvisatie. Ook zorgden de onbekendheid van en zelfs vijandigheid jegens improvisatie ervoor dat improvisatie lange tijd geen rol van betekenis speelde in academische muzikale studies (ibid.).

Thomson (2008) beschrijft (Small 1977 aanhalend) hoe de meeste studenten muziek leren spelen als middel tot een specifiek, empirisch doel, ten koste van persoonlijke creativiteit en expressie, een proces “justified through the perpetual reinforcement of the supposed rational superiority of formal characteristics like tonal harmony that dominate the curriculum. Such formal material is not viewed fundamentally as the means to creative ends but as an end in itself to be mastered by young musicians” (p. 2).

Meer improvisatie: waarom?

Een eerste reden om meer aandacht aan improvisatie te schenken, is dat ze een grotere rol speelt dan vaak gedacht wordt. Het feit dat ze ontkend wordt of als onbelangrijk of ongewenst beschreven, betekent niet dat ze niet bestaat. Chandler (2018, p. 2, ook Campbell, 1991 aanhalend) stelt dat muzikale improvisatie alomtegenwoordig is, onafhankelijk van stijl of genre, en dat “many musicians incorrectly believe they have never improvised when they have, in fact, made many improvised musical decisions.” Hall (1992) gaat verder: “Seated in the old mammalian brain, improvisation is a process originating in play in mammals” (p. 224). Hij beschrijft improvisatie als onlosmakelijk met het leven verbonden: “Both improvisation and play are integral components of life, rooted in the limbic system, and are not only closely linked to our biological past but also provide ways for participants to discover their own skill limits” (ibid., p. 232).

Ondanks, en in verzet tegen, de in de laatste decennia groeiende trends tot het meetbaar maken en vastleggen van veel onderdelen van het leven, waaronder cultuur, rijst vanuit dit aan spel en improvisatie toegekende belang het besef dat de klassieke vorm van muziekonderwijs op zijn minst beperkt, zo niet onvoldoende is.

Vervolgens is er de groeiende diversiteit van onze samenleving⁴. “In onze samenleving en daarmee in ons onderwijs is steeds meer aandacht voor (super)diversiteit en inclusiviteit” (Van Avermaet & Sierens, 2010); “kunst en cultuur bieden veel mogelijkheden voor culturele uitwisseling en cultureel bewustzijn” (Van

⁴ Met “onze samenleving” wordt hier in de eerste instantie de Europese samenleving bedoeld (simpelweg omdat dat het referentiekader van de auteur is) en meer in het algemeen de “westerse”, gezien de culturele en geografische achtergronden van de hier aangehaalde auteurs.

den Bulk 2018, p. 18). Muziekonderwijs, als deelgebied van cultureel onderwijs, kan dan ook niet meer slechts het model en de eisen van westerse klassieke muziek volgen: al in 1974 beschreef Nettl hoe de groeiende status van jazz en niet-westerse muziek tot meer academische interesse voor hun ontstaans- en werkwijzen geleid heeft.

Fripp beschrijft (in het voorwoord van Green, 2016) dat “today, the world of music is a world of musics” (p. ix). Al die werelden hebben hun eigen tradities in het overdragen van muzikale discipline, conventies over uitvoering, repertoire en gebruik van muziek. Hij wijst erop dat de aspirant-muzikant gewoonlijk een mentor zoekt om van te leren, formeel of informeel. (Hieruit blijkt dat de tegenstelling van het eenrichtingsmodel en een model met ruimte voor improvisatie te simplistisch is, zie ook onder.) Diversiteit heeft een grote invloed op lesgeefpraktijken, zegt ook Green (2016):

During the last three or four decades of the twentieth century in many countries, classroom music teachers, lecturers, and instrumental and vocal tutors from the primary school to the university underwent a gradual yet massive swing towards recognizing and incorporating an ever-increasing variety of musics in their work. (p. 4)

Tenslotte is er het groeiende besef dat leerlingen uniek zijn, met hun eigen specifieke behoeftes gerelateerd aan culturele en andere achtergronden. In onze in toenemende mate pluralistische en onderling verbonden wereld is het ontwikkelen van diverse strategieën en benaderingen gebruikelijk onder docenten (Lind & McKoy, 2016, p. 1).

Green (2016) stelt dat een belangrijk model voor een opener manier van lesgeven komt van de manier waarop “populaire muziek” geleerd wordt. Zij noemt de niet-klassieke onderwijsvorm “informeel” en stelt dat deze vorm het best beschreven wordt als

a set of ‘practices’, rather than ‘methods’. This is because, whilst the concept of ‘methods’ suggests engagement which is conscious, focused and goal-directed, that of ‘practices’ leaves open the degree of conscious, focused and goal-directed engagement. (p. 7)

Een opener manier van muziekles geven sluit “traditioneler” vormen niet uit, stelt Green (2016). Naast formele educatie bestaan in iedere samenleving andere manieren van het overdragen en opdoen van muzikale kennis en vaardigheden, door haar “informal music learning practices” genoemd. Jonge muzikanten leren op zichzelf en pikken vaardigheden en kennis op met hulp of aanmoediging van familie en hun gelijken. Ze imiteren muzikanten rondom hen en leren van opnames en concerten en andere evenementen waar de door hun gekozen muziek een rol speelt.

Overall, despite its widespread provision in a large number of countries, and notwithstanding the recent entrance of popular music into the formal arena, music education has had relatively little to do with the development of the majority of those musicians who have produced the vast proportion of the music which the global population listens to, dances to, identifies with and enjoys. (Green 2016, pp. 5-6)

Ook hier betreft het geen zwart-wit onderscheid: musici die op een formele manier zijn opgeleid, gebruiken informele benaderingen—bijvoorbeeld het op het gehoor spelen van populaire nummers. Andersom hebben veel musici die hun vak voornamelijk op informele wijze geleerd hebben, ook een bepaalde hoeveelheid formele opleiding genoten (ibid.).

Verdergaand op deze gedachte is het belangrijk op te merken dat het eerder beschreven model van *mastery* en *exclusion* waarin vast ligt wat wel en niet acceptabel is in muziek, niet voorbehouden is aan institutionele of anderszins formele leersituaties. Thomson (2008) beschrijft hoe ook in niet- of zelfs (schijnbaar) anti-institutionele processen, inclusief autodidactiek, “toegestane”, herhaalbare taken aangeleerd worden, bijvoorbeeld door het imiteren van idolen uit de populaire cultuur. De voorbeelden uit de cultuurindustrie nemen zo de autoriteit van bijvoorbeeld het conservatorium over. Idiomatiche improvisatie kan deel uitmaken van het geleerde—zolang het de geldende idealen volgt en binnen de context past.

De rol van de docent

Uit het voorgaande blijkt dat improvisatie vaker voorkomt in formele lessituaties dan het in de eerste instantie zou lijken. Daarnaast komt ook in niet-klassieke

lesgeefmodellen eenrichtingsverkeer voor, al is het dan niet noodzakelijk een formele leraar van waar het verkeer komt. Dit alles neemt niet weg dat de interesse voor het gebruik van improvisatie en het aanmoedigen van de nieuwsgierigheid van de leerling groeiende is. De vraag is nu, of dat gevolgen heeft voor het functioneren van de docent: als improvisatie en eigen verkenning essentieel zijn in het leren bespelen van een muziekinstrument, is er dan nog een rol voor de muziekleraar?

Materiaal, begeleiding, reflectie

Zoals eerder geconcludeerd is improvisatie niet “zomaar iets doen”, maar gebruikt ze voorbereide, geoefende ingrediënten. Een docent kan materiaal aanbieden dat zowel de technische vaardigheid van de leerling helpt als kan dienen als flexibele bouwstenen. Vervolgens kan een docent helpen de processen te bedenken waaraan dit basismateriaal wordt onderworpen. Tenslotte maakt de combinatie van technische en muzikale kennis en een zekere objectiviteit (in elk geval groter dan die van de leerling) dat een docent feedback kan geven die de leerling verder helpt.

Deze benaderingen klinken traditioneel in de zin dat de docent nog steeds dingen weet die de student niet weet. Het is echter belangrijk een subtiel verschil te onderkennen, dat maakt dat zulke lessen geen eenrichtingsverkeer zijn.

Berk & Trieber (2009) beschrijven waarom leraar en improvisatie elkaar niet uitsluiten: “Effective teaching is not about us; it’s all about the students” (p. 29). Schafer (geciteerd door Bremmer & Schopman, 2011) verduidelijkt: “There are no more teachers. There is just a community of learners” (p. 87) en beschrijft vervolgens de verschillen tussen de benaderingen:

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 (...)

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. (Ibid., p. 87)

Als de leraar een begeleider is, iemand die de leerling helpt muziek te ontdekken, niet vertelt wat te spelen maar hoe, wordt improvisatie “a flourishing practice and an

edifying experience within music education settings” (Kanellopoulos, 2007, p. 100). Docenten moeten de verleiding weerstaan het verleden te idealiseren en bereid zijn de rommelige, onduidelijke paden van in-het-moment verkenning te volgen. Ze moeten vertrouwen op het potentieel van hun studenten om vanaf het begin geïmproviseerde muzikale conversaties aan te gaan. Ze moeten comfortabel kunnen functioneren als medemuzikanten en als instructeurs. Docenten moeten leren hoe de bedoelingen van de leerlingen te volgen en openheid te bieden, zowel in muzikale acties als in gesprekken (ibid., p. 100).

Een andere functie van de docent is het creëren van een veilige omgeving voor de student, zodat de laatste zich vrij voelt te experimenteren, zodat improvisatie een proces is in plaats van als een product, zodat “students and teachers can think of mistakes as a means of understanding individual differences” (Azzarra, 1999, p. 24).

Schafer heeft in boeken, lezingen, aantekeningen en wat dies meer zij allerlei aanzetten gegeven tot het aanmoedigen van muziekstudenten om te verkennen en te experimenteren (zie bijvoorbeeld Schafer, 1967). (Het proces noemt hij experimenteren, het uiteindelijke klinkende resultaat is in zijn woorden een improvisatie.) Rutherford (2014) beschrijft hoe “In Schafer’s conception, the teacher creates a learning environment that rouses curiosity” (p. 19), omdat educatie volgens hem gericht moet zijn op experiment en ontdekking. De docent moet leren hoe te participeren in de ontdekkingsstocht, zonder te dicteren wat er moet gebeuren.

Schafer (1967) beschrijft hoe essentieel experimentatie en aandachtig luisteren zijn voor het ontwikkelen van muzikaal gevoel. Daarnaast zijn belangrijk “aural acuity, adventurousness and courageousness (in the sense of being ready to take risks), all of which are paramount once we begin to make the creative arts an education”, (Paynter 1991, p. 40) en “sensitivity to sounds and perception of possibilities are truly the ‘rudiments’ of music and the basis of music education” (ibid., p. 43).

Naast het aanbieden van materiaal om mee te werken, helpt de docent met reflectie na het spelen, met als doel “enerzijds (...) het proces en product te evalueren en anderzijds om helder te krijgen hoe improviseren in z’n algemeenheid werkt” (Bremmer en Schopman, 2011, p. 102).

Het gebruik van vaste ingrediënten en een vastliggende leerlijn ligt in dit verband niet voor de hand: “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” (ibid., 2011, p. 89).

Voordelen van improvisatie in muziekles

Bovenstaande gedachtengangen volgend, verschijnt een model waarin niet de canon centraal staat maar de leerling. De woorden van Chandler en Hall (zie boven) in herinnering brengend, beschrijft John Stevens (aan het woord in Bailey, 1992) het belang daarvan.

Improvisation is the basis of learning to play a musical instrument (...)
Studying formally with a teacher might be the right way to achieve certain specific aims, but to do only that is a very distorted way of approaching a musical instrument. It has to be realised that a person's own investigation of an instrument—his exploration of it—is totally valid. (p. 98)

Verkenning en speelsheid is ook wat Kanellopoulos (1999) noemt, een “playful relationship between the conscious and the intuitive” (p. 183). Hij beschrijft hoe in zijn onderzoek met kinderen zowel toeval als doelgerichtheid een rol speelden. Het feit dat de kinderen niet bekend waren met de gebruikte muziekinstrumenten, liet ze toe hun inspiratie vrij te laten zonder zich te bekommeren over of ze de instrumenten wel op de juiste manier bespeelden.

Interessant detail: een gitaar werd als een moeilijk instrument beschouwd vanwege de speelwijze die volgens de kinderen vast lag. Voor de andere instrumenten (een woodblock, een xylofoon) was het, in hun woorden, “not so important to know how they are played”, maar “to have inspiration. To think what you are going to play, and play it. And when you learn how to do it, you play better” (Kanellopoulos 1999, p. 184).

Uit hetzelfde onderzoek naar vrijelijk musiceren bleek hoe bewust de deelnemende kinderen zich waren van de “exploratory aspects” of improvisation: ze bespelen de instrumenten op allerlei manieren, op zoek naar de beste, meest passende geluiden. Ook waren ze zich bewust van het resultaat en van het feit dat muziek een

dynamische, in de tijd plaats vindende kunstvorm is: “once a piece had begun the player should (in the children’s own words) ‘*shut up and swim*’” (ibid., p. 182). Bremmer en Schopman (2011) laten hierover een informant aan het woord: “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’” (p. 84).

Verkenning van het instrument zonder al te veel vooroordelen of rigide instructie leidt in de beste gevallen tot eigen speelstijlen. Prouty (2008, ook Collier aanhalend) beschrijft hoe sommige vroege jazzmusici autodidact waren en onorthodoxe en soms unieke technieken ontwikkelden waaraan ze direct herkenbaar waren.

Muzikale verdieping

Niet enkel het instrumentale spel wordt verrijkt door vertrouwd te raken met improvisatie, het toont ook een meer dynamische, veranderlijke kant van andere onderdelen van muziek maken, zoals samenspel, en helpt hen te spelen “in bijvoorbeeld bandjes waar het kunnen improviseren een belangrijke rol speelt” (Bremmer & Schopman, 2011, p. 86). Met andere woorden, naast hun persoonlijke muzikwereld een plaats te geven, leren de leerlingen hoe met anderen samen te spelen, hun keuzes te laten beïnvloeden door die van anderen, “mede-eigenaar te worden van een muzikaal product” (ibid., p. 103). De activiteit van improviseren integreert verschillende muzikale vaardigheden: (analytisch), luisteren, materiaal kiezen, uitvoeren. Het algemeen muzikaal bewustzijn groeit: muzikale elementen als klank, opbouw, vorm en spanningsboog eisen meer aandacht bij improvisatie dan bij bijvoorbeeld het reproduceren van een bekend stuk en zo worden ideeën over wat muziek is, verbreed. Door gebruik van improvisatie, zo concluderen Bremmer en Schopman (2011), worden leerlingen beter in “herkennen van melodische, ritmische elementen, het idioom van een muziek en het van blad kunnen lezen” (ibid., p. 104).

Bremmer (2010) benadrukt hoe de leerling bij het leren van improvisatie verschillende fases doorloopt die de diepgang van het geleerde bevorderen. Volgens Hoogendoorn & Renger (2018) komt een leerling door spelenderwijs te leren tot

diepere inzichten en een alomvattender vorm van kennis, waarin de verschillende onderdelen van het beheersen van een instrument meer samenhangen.

Inventiviteit & probleemoplossend vermogen

Tenslotte geven improvisatie en inventiviteit vrijheid aan de student: de keuze van (vanzelfsprekend voorbereid, want geoefend) muzikaal materiaal wordt groter. De macht van het “artifact of tradition” verdwijnt in een improvisatorische situatie; de uitvoerder is de enige autoriteit, de enige die iets over de muziek te zeggen heeft (Prouty, 2008, pp. 3-4). Het gebruik van improvisatie geeft de student vaardigheden in analyse, interpretatie, probleem-oplossend vermogen, geheugen, creatie, emoties (eigen en andermens), keuzes maken, beslissingen nemen (Berk & Treiber 2009, over improvisatietheater, waarvan het proces deels dichtbij het improviseren van muziek ligt).

Uiteindelijk gaat het om het ontwikkelen van vrijheid, het scheppen van ruimte en mogelijkheden voor speelse verkenning.

If we improvise with an instrument, tool, or idea that we know well, we have the solid technique for expressing ourselves. But the technique can get too solid—we can become so used to knowing how it should be done that we become distanced from the freshness of today's situation. This is the danger that inheres in the very competence that we acquire in preactice. Competence that loses a sense of its roots in the playful spirit becomes ensconced in rigid forms of professionalism. (Nachmanovich, 1990, p. 67)

Conclusies

In deze studie is onderzocht of en hoe het gebruik van improvisatie en het centraal stellen van de eigen verkenning van de leerling in muzikales een bruikbaar en beter alternatief zou zijn voor het eenrichtingsmodel van de klassieke westerse muziektraditie. Daarbij is onderzocht wat onder improvisatie verstaan wordt, of zij wellicht al een plaats heeft in muziekonderwijs en wat de rol van de docent zou kunnen of moeten zijn in een leerlinggerichte, improvisatie gebruikende lessituatie.

Synthese

Improvisatie, zo is gebleken, is het uitvoeren van muziek, het tot klinken brengen van wat de muzikant, of de muzikleerling, wil laten klinken. De term wordt gebruikt voor zowel het klinkend resultaat, het product, van muziek maken als voor het proces; in muziekles is het gebruik van improvisatie als proces belangrijker daar het hierbij gaat om het aanmoedigen van probleemoplossende vaardigheden. Improvisatie is niet het tegenovergestelde van compositie maar gezamenlijk vormen ze de voorwaarden voor het ontstaan van muziek. Tussen deze twee voorwaarden voor muziek, voorbereiding en uitvoering, bestaat geen vastliggend verband.

Het klassieke model bleek minder gesloten te zijn dan het leek; er kan sprake zijn van meer dan enkel eenrichtingsverkeer. Ook is in niet-klassieke benaderingen soms eenrichtingsverkeer te vinden. Anders gezegd, er bestaan lesvormen waarin zowel de hiërarchische, binaire goed/fout benadering als leerlinggerichte, open benaderingen gebruikt worden. Eén van de redenen hiervoor is dat improvisatie een natuurlijke houding is. Dat neemt niet weg dat het eenrichtingsmodel dominant is in de westerse cultuur en dat er ruimte voor verbetering is door de leerling meer en vaker centraal te stellen en meer vrijheid te bieden in zowel speelmateriaal als de uitvoering daarvan—diverse voorbeelden lieten zien dat het loslaten van een binair goed/fout model de leerling meer mogelijkheden tot eigen verkenning en ontdekkingen geeft.

De rol van de leraar is die van aangever van materiaal, begeleider in het proces van het opdoen van vaardigheden en realisator van een veilige omgeving waarin de leerling kan experimenteren en uit diverse opties de meest bruikbare leren kiezen.

Conclusie

Het gebruik van improvisatie stimuleert de speelsheid en ontdekkingszin van de leerling.

Het is mogelijk improvisatie te gebruiken wanneer het idee van correctheid vervangen wordt door een niet-binaire manier van oordelen, waarin het zoeken naar en vinden van oplossingen op zichzelf interessant is en de leerling uitrust met vaardigheden om in een veelheid van muzikale situaties te overleven en trouw aan zichzelf te zijn. Op haar beurt versterkt improvisatie deze houding.

Improvisatie helpt bij het verbeteren van instrumentale vaardigheden en het ontwikkelen van een eigen stijl. Door eraan gewend te raken inventief te zijn, wordt de keuzevrijheid vergroot. Improvisatie is bruikbaar als didactisch middel omdat het het selecteren uit diverse oplossingen voor bepaalde situaties aanmoedigt, alsmede het creëren van die oplossingen, waarmee het probleemoplossend vermogen zelf getraind wordt. Met andere woorden, naast het aanleren van muzikaal materiaal, leert de student van het aanleren van dat materiaal ook hoe het materiaal in elkaar kan zitten en leert zo ter plekke nieuwe oplossingen te genereren voor nieuwe muzikale problemen.

Suggesties voor verder onderzoek

Nu het duidelijk is wat verschillende onderzoekers, docenten en andere betrokkenen denken en ervaren hebben betreffende het gebruik van improvisatie in muziekles, zou het interessant zijn onderzoek te doen naar hoe improvisatie praktisch ingezet kan worden. Ook zou het bruikbaar zijn de inzichten verkregen uit de muziekeducatie te vergelijken met de resultaten van vergelijkbare benaderingen in andere kunstdisciplines.

Het gebruik van improvisatie in niet-klassiek-westerse lestradities dient verder onderzocht worden, met andere woorden of en op welke manieren improvisatie in de overdracht van muzikale vaardigheden gebruikt wordt in verschillende culturele contexten. Daar zijn mogelijk ook benaderingen te vinden die alternatieven, of inspiratie daartoe, voor het eenrichtingsmodel kunnen bieden. Ook onderzoek naar het veranderen van de hiërarchische status (hoog / laag, bijvoorbeeld) van diverse (sub)culturen kan nieuwe lesmethoden en -benaderingen aan het licht brengen.

De vraag of sommige instrumenten, bijvoorbeeld vanwege hun gemakkelijk te leren basistechnieken, geschikter zijn voor (het beginnen met) improvisatie is voorbijgekomen maar vraagt meer onderzoek. De muziek-psychologische en biologische kanten van het verhaal, hoe mensen dingen leren, is een ander onderwerp dat zou kunnen helpen bij het ontwikkelen van lesbenaderingen die de leerling uitdagen en inspireren.

Tenslotte: de vraag of het gebruik van improvisatie bedreigd wordt door het belang dat aan meetbaarheid wordt toegekend of dat ze juist een middel in van verzet tegen die houding kan zijn, ligt buiten de reikwijdte van deze studie maar verdient verder onderzoek.

Bronnen

- Alperson, P. (1984). On Musical Improvisation. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 43(1), 17-29. doi:10.2307/430189
- Attali, J. (1992 [1985]). *Noise; The Political Economy of Music*. Minneapolis: The University of Minnesota Press
- Azzara, C. D. (1999). An Aural Approach to Improvisation: Music educators can teach improvisation even if they have not had extensive exposure to it themselves. Here are some basic strategies. *Music Educators Journal*, 86(3), pp. 21–25. <https://doi.org/10.2307/3399555>
- Bailey, D. (1992). *Improvisation, Its Nature and Practice in Music*. New York: Da Capo Press
- Berk, R. A., & Trieber, R. H. (2009). Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool. *Journal on Excellence in College Teaching*, 20 (3), pp. 29-60
- Berliner, P. (1994). *Thinking in Jazz*. Chicago: University of Chicago Press
- Bremmer, M. (2010). Leren improviseren. *Cultuur+Educatie* 28, pp. 14-33
- Bremmer, M., & Schopman, E. (2011). De improvisatieles: Praktijkkennis van docenten muziek vergeleken met theoretische inzichten. In M. Bremmer, E. van Hoek, E. Schopman & A. Vervoorn, *Onderzoek naar muziek in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Chandler, M. D. (2018). Improvisation in Elementary General Music: A Review of the Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 37(1), pp. 42–48. <https://doi.org/10.1177/8755123318763002>
- Green, L. (2016 [2002]). *How Popular Musicians Learn; A Way Ahead for Music Education*. New York: Routledge
- Hall, E.T. (1992). Improvisation as an Acquired, Multilevel Process. *Ethnomusicology*, 36(2), 223-235. doi:10.2307/851915

- Hoogendoorn, E. & Renger, W.J. (2018). *Ludodidactiek*. Utrecht: HKU
- Kanellopoulos, P. A. (1999). Children's Conception and Practice of Musical Improvisation. *Psychology of Music*, 27(2), pp. 175–191. <https://doi.org/10.1177/0305735699272008>
- Kanellopoulos, P. (2007). Musical Improvisation as Action: An Arendtian Perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6/3: http://act.maydaygroup.org/articles/Kanellopoulos6_3.pdf
- Lind, V. R. & McKoy, C. L. (2016). *Culturally Responsive Teaching In Music Education; From Understanding to Application*. New York: Routledge
- Mak, P. & Jansma, M. (1995). Het scheppen en herscheppen van muziek. In: Evers, F., Jansma, M., Mak, P. & De Vries, B. (red.) *Muziekpsychologie*. Assen: Van Gorcum
- Nettl, B. (1974). Thoughts on Improvisation: A Comparative Approach. *Musical Quarterly Vol. LX, No. 1*, pp. 1-19
- Nettl, B. (1998). An Art Neglected in Scholarship. In B. Nettl & M. Russell (red.) *In the Course of Performance; Studies in the World of Musical Improvisation*, pp.1-23). Chicago: The University of Chicago Press
- Improvise (z.j.) In *Online Etymology Dictionary* . Geraadpleegd op 15 juni 2020, van <https://www.etymonline.com/word/improvise>
- Ordine, N. (2017). *Het nut van het nutteloze; Een manifest over kennis, kunst en cultuur* [L'utilité de l'inutile : un manifest] (E. Naaijkens, Vert.). Utrecht: Bijleveld
- Pressing, J. (1987). Improvisation: Methods and Models. In: Sloboda, J. (red.) *Generative processes in music*. Oxford: Oxford University Press
- Racy, A.J. (2009). Why Do They Improvise? Reflections on Meaning and Experience. In: Solis, G. & Nettl, B. (red.) *Musical Improvisation; Art, Education, and Society*. Champaign: University of Illinois Press
- Rutherford, S. (2014). Is Murray Schafer's Creative Music Education Relevant in the 21st Century? *The Canadian Music Educator Vol. 55, No. 3*. Edmonton: Canadian Music Educators Association University of Alberta

- Paynter, J. (1991). Personalities in world music education No. 13 – R. Murray Schafer. *International Journal of Music Education*, 18, pp. 40-44. doi:10.1177/025576149101800105
- Prouty, K. (2008) The “Finite” Art of Improvisation: Pedagogy and Power in Jazz Education. In: *Critical Studies in Improvisation / Études critiques en improvisation, Vol 4, No 1*
- Schafer, R. M. (1967). *Ear Cleaning; Notes for an Experimental Music Course*. Toronto: Clark & Cruickshank
- Thomson, S. (2008) The Pedagogical Imperative of Musical Improvisation. In: *Critical Studies in Improvisation / Études critiques en improvisation, Vol 3, No 2*
- Van Avermaet, P. & Sierens, S. (2010) Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. In *Handboek beleidvoerend vermogen* (pp. 1-48). Brussel: Politeia.
- Van den Bulk, L. (2018) Etnisch-culturele diversiteit in beleid en cultuureducatie: intercultureel onderwijs. *Cultuur+Educatie* 17(49), pp. 8-28
- Van Hulzen, R. (2007) Tadikinatom; Models and Building Blocks in Percussion Playing in South Indian Classical Music. *Journal of the Indian Musicological Society Vol. 38*, pp. 44-77