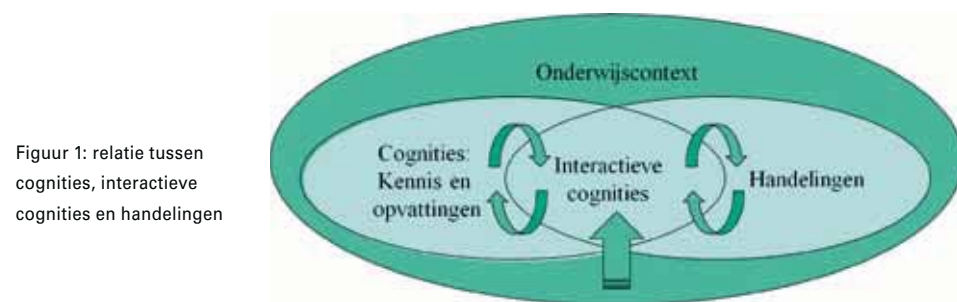


De improvisatieles

Praktijkkennis van muziekdocenten vergeleken met de theorie

Esther Schopman en Melissa Bremmer



In *Kunstzone 11-2011* zijn in het artikel van Esther Schopman de uitkomsten te vinden van een enquête naar de manier waarop er in de praktijk aandacht wordt besteed aan leren improviseren. Aansluitend hebben wij in een kwalitatief onderzoek geprobeerd te achterhalen welke kennis docenten ontwikkelen in de lespraktijk en hoe deze zich verhoudt tot de theoretische inzichten over leren improviseren.

Hieronder de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek. Voor een vollediger beeld wordt verwezen naar het onderzoeksrapport *De improvisatieles: Wat, hoe en waarom zo?* (Bremmer & Schopman, 2011).

Praktijkkennis

Wat docenten in de klas doen, blijkt meer te worden bepaald door de kennis die docenten zelf in de praktijk ontwikkelen dan door de pedagogische en didactische kennis die zij als theorie aangereikt krijgen in bijvoorbeeld de opleiding. Deze zogenaamde *praktijkkennis* is kennis die een docent vaak onbewust ontwikkelt door wat hij tegenkomt in de lespraktijk. Praktijkkennis is te verdelen in twee soorten. Ten eerste hebben docenten in hun lange termijn geheugen door de jaren heen kennis en opvattingen opgebouwd zoals persoonlijke overtuigingen, ideeën en een visie op het lesgeven, maar ook normen, waarden en meer feitelijke kennis over het onderwijs (Meijer, 1999). Daarnaast ontstaan er tijdens het lesgeven interactieve cognities in het werkgeheugen. Dit zijn als het ware nieuwe gedachten die in en door een lessituatie ontstaan en die van invloed zijn op wat de docent doet. Een muziekdocent is er bijvoorbeeld van overtuigd dat een veilige leeromgeving belangrijk is voor de ontwikkeling van de leerling (kennis en opvattingen in het lange termijn geheugen). Daarom probeert hij altijd opbouwende en positieve kritiek te geven (gedrag). Als hij vervolgens merkt dat een leerling zijn feedback niet begrijpt (informatie uit de omgeving), wordt kennis uit het lange termijn geheugen over het geven van feedback geactiveerd in zijn werkgeheugen en daar gemengd met de nieuwe informatie uit de omgeving. Dit veroorzaakt dan weer een nieuwe gedachte (interactieve cognitie): 'Ik moet een andere manier bedenken om feedback te geven, laat ik eens dit proberen...' hetgeen leidt tot nieuw gedrag.

Crasborn en Hennissen (2010) hebben geprobeerd de kennis en opvattingen in het lange termijn geheugen, de interactieve cognities in het werkgeheugen en de invloed op het gedrag (het handelen) van een docent in een model te vatten (zie Figuur 1).

In dit model kun je zien hoe kennis en opvattingen met de interactieve cognities samenhangen en elkaar beïnvloeden, en zie je ook hoe die interactieve cognities op hun beurt weer met het handelen van de docent samenhangen en elkaar beïnvloeden. Om aan te geven dat cognities en handelingen afhankelijk zijn van de lessituatie, is de buitenste ellips aan het model toegevoegd. Met de pijlen willen we het dynamische aspect in het model benadrukken.

Onderzoek

De vraag die wij ons stelden, was of de praktijkkennis over leren improviseren die muziekdocenten ontwikkelen in de lespraktijk, hetzelfde is of anders is dan de theorieën die er bestaan over leren improviseren. Om dit te kunnen doen is zowel de praktijkkennis van docenten in kaart gebracht als een literatuurstudie naar de theorie gedaan. Deze twee vormen van kennis zijn met elkaar vergeleken. Hieronder een beschrijving van hoe dat precies gedaan is.

Praktijkkennis in kaart brengen

Zoals hierboven beschreven bestaat de praktijkkennis van de docent uit kennis en opvattingen over onderwijs, opgeslagen in het lange termijn geheugen, en interactieve cognities in het werkgeheugen, namelijk de gedachten die tijdens het lesgeven zelf ontstaan. Kennis en opvattingen kun je goed buiten de lespraktijk onderzoeken. Interactieve cognities ontstaan echter tijdens het lesgeven zelf en zou je eigenlijk ook tijdens het lesgeven moeten onderzoeken.

Het zal duidelijk zijn dat het onmogelijk is om steeds de les te verstoren om te vragen wat een docent denkt tijdens het lesgeven. Om toch de interactieve cognities van de docenten over leren improviseren te achterhalen, hebben we gebruik gemaakt van *stimulated recall*. Daarvoor is een les over improviseren op video opgenomen en direct na de opname afgespeeld in het bijzijn van de betreffende docent. Deze gaf tijdens het afspelen van de video zoveel mogelijk aan wat zijn gedachten over leren improviseren waren tijdens het lesgeven. Als aanvulling op de *stimulated recalls*, hebben we de kennis en opvattingen over leren improviseren van docenten in kaart gebracht met interviews. De docenten die meededen aan het onderzoek, hebben een conservatoriumopleiding afgerond en geven muziekles met daarbinnen aandacht voor improvisatie vanuit een zelfontworpen curriculum aan leerlingen van ongeveer dezelfde leeftijd. De deelnemende docenten waren twee muziekdocenten die lesgeven in de onderbouw van het voortgezet onderwijs en twee pianodocenten die lesgeven aan jongeren in dezelfde leeftijdscategorie.

Op basis van de *stimulated recalls* en de interviews zijn portretten geschreven van de docenten en hun visie op leren improviseren. Deze portretten zijn weer vergeleken met de theorieën over leren improviseren.

Leren improviseren in theorie

In de literatuurstudie is beschreven hoe improvisatie wordt gedefinieerd, wat de ideeën zijn over het ontwerpen van een lange leerlijn en een individuele les, ideeën over het pedagogisch-didactisch handelen, de randvoorwaarden en de relevantie van improviseren. In dit artikel komt maar een onderdeel van de literatuurstudie aan de orde, namelijk de theorie over het ontwerpen van een lange leerlijn voor improviseren van Azzara (2005). Azzara beschrijft vanuit een muziekleertheoretisch perspectief hoe je een lange leerlijn voor improviseren kunt ontwerpen. Hij geeft globaal aan welke fasen een leerling kan doorlopen om het improviseren binnen een bepaalde muzikale stijl te leren. De verschillende fasen volgen elkaar niet strikt op, maar overlappen en versterken elkaar.

Fase 1

Leerlingen luisteren regelmatig en veelvuldig naar muziek in de stijl waarin geïmproviseerd gaat worden. Ze bouwen hierdoor een persoonlijk geluidsarchief op, waarin karakteristieke melodieën, harmonische progressies, ritmes, timing, vormen, klankkleur van een 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?

Fase 2

Leerlingen leren op het gehoor bestaande karakteristieke melodieën, baslijnen, harmonische progressies, vormen, ritmes, timing, klankkleur uit een stijl te spelen of te zingen. Ze worden in deze fase actieve uitvoerders van de stijl waarin zij zelf zullen gaan improviseren. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld bluesschema's spelen en zingen, of bekende jazz standards leren waarop vaak geïmproviseerd wordt. Het doel hiervan is ten eerste dat leerlingen muzikale basismodellen van een muzikale stijl leren uitvoeren en internaliseren. Ten tweede leren leerlingen te voorspellen hoe basismodellen verlopen (bijvoorbeeld welke akkoorden elkaar opvolgen in een bluesschema).

Fase 3

Leerlingen leren zelf te improviseren binnen een muzikale stijl. Ze kunnen in deze fase hun eigen muzikale ideeën inbrengen en bepalen of hun ideeën passen binnen de stijl, maar ze zijn ook in staat om te bedenken hoe een improvisatie verloopt en kunnen daarop anticiperen.

Praktijkkennis

Hierboven staat beschreven dat er in de literatuur wordt gesuggereerd om de leerlingen een drietal fasen te laten doorlopen bij het leren improviseren. Daarbij staan verschillende muzikale activiteiten centraal: eerst luisteren, dan (na)spelen en tot slot zelf improviseren. Ook in de praktijk wordt een curriculum in min of meer opeenvolgende fasen opgebouwd, zoals hieronder wordt getoond.

Praktijkkennis pianodocenten

Of en hoeveel aandacht er aan leren improviseren wordt besteed, blijkt in de buitenschoolse lespraktijk af te hangen van de belangstelling van de leerling. Is de leerling geïnteresseerd, dan kiezen beide docenten voor een curriculum dat bestaat uit een opbouw in muzikale elementen. Leerlingen beginnen bij beide docenten met 'vrij' improviseren. Hans legt uit: 'Ik speel een akkoordenschema en de leerling mag er dan doorheen spelen.' Bij Petra is vrij improviseren helemaal vrij: 'Zonder opdracht en zonder remmingen op het gebied van de harmonie. Of eventueel binnen een kader, zoals de pentatoniek.' Daarna leren leerlingen te improviseren in ritme en melodie. Petra noemt als voorbeeld de volgende gerichte opdrachten: 'Spanning opbouwen en af laten vloeien, afwisseling laten ontstaan, een groepje noten gebruiken, of een thema, een aantal octaven omvang, met of zonder pedaal, de maatsoort bewust kiezen en wisselen, in verschillende muziekstijlen leren improviseren.' Tot slot leren leerlingen rekening te houden met de harmonie.

Hans vertelt daarnaast van eenvoudig naar complex te werken:

- melodie spelen op begeleiding van akkoorden of 5-tonenreeks in verschillende ritmes ('Ritme is iets wat vanaf de start belangrijk is');
- blues-melodie spelen op C, F of G-akkoord;
- bluesschema: begeleiding linkerhand erbij;
- spelen van tonen die niet in de bluestooladder thuishoren;
- eenvoudige jazz-stukken, andere akkoorden dan dominante akkoorden en trappen (2-5-1);
- complexere jazz-stukken.

Bovenstaande opbouw van het curriculum is gebaseerd op ordeningsprincipes als van makkelijke naar moeilijke muzikale elementen en van eenvoudige naar complexe of concrete naar abstracte improvisatie-opdrachten.

Praktijkkennis docenten VO

Harold, één van de docenten uit de buitenschoolse lespraktijk, kiest voor een opbouw van het curriculum die bestaat uit 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 er in de toekomst naast ritme en melodie ook akkoorden bij komen. De andere VO-docent, Matthijs, stelt vragen bij het ontwerpen van een lange leerlijn gebaseerd op fasen, vanwege de aard van improvisatie: 'Ik weet niet of (het leren improviseren) 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.' 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. Deze docenten bouwen hun curriculum dus in grote lijnen op vanuit dezelfde ordeningsprincipes als hun buitenschoolse collega's.

Praktijkkennis vergeleken met de theorie

Vergelijken we theorie en praktijkkennis over het ontwerpen van een lange leerlijn improviseren, dan valt op dat in de theorie gedacht wordt vanuit een opbouw van muzikale activiteiten zoals luisteren, (na)spelen en dan pas improviseren, terwijl er in de praktijk direct aan de slag gegaan wordt met improviseren en er een opbouw zit in de muzikale elementen en in het type opdrachten.

Tot slot

Verder onderzoek zou moeten uitwijzen of er nog meer manieren zijn om een leerlijn impro-

Literatuur

- C.D. Azzara, (2005) *Understanding Music through Improvisation*. In M. Runfola, & T. Crump Taggart, (Eds.), *The Development and Practical Application of Music Learning Theory*, Chicago, GIA Publications
- M. Bremmer & E. Schopman (2011), *Leren improviseren: Wat, hoe en waarom zo?* Praktijkkennis van docenten uit het binnenschoolse en het buitenschoolse onderwijs vergeleken met theoretische inzichten. Lectoraat Kunst- en cultuureducatie (AHK) en Lectoraat Kunsteducatie (ArtEZ)
- F. Crasborn & P. Hennissen (2010), *The skilled mentor: Mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills* (Proefschrift), Technische Universiteit Eindhoven
- F. Hoobroeckx, & E. Haak (2002), *Onderwijskundig ontwerpen: Het ontwerp als basis voor leermiddelenontwikkeling*, Bohn Stafleu Van Loghum, Houten
- P. Meijer (1999), *Teachers' practical knowledge* (Proefschrift), Universiteit Leiden
- E. Schopman (2011), *Improviseren in het muziekonderwijs*, Kunstzone 11-2011, p. 28-30

viseren op te bouwen (zie voor mogelijke ordeningsprincipes bijvoorbeeld Hoobroeckx & Haak, 2002, p. 110-112), hoe effectief en/of efficiënt deze zijn en of een combinatie van verschillende mogelijkheden uit theorie en praktijk gewenst is. Wij realiseren ons dat de conclusies zijn ontstaan uit een vergelijking van de specifieke praktijkkennis van slechts vier docenten uit verschillende muzikale omgevingen, namelijk de binnen- en buitenschoolse lespraktijk, met een selectie uit bestaande theorieën. Toch geven deze docenten en de beschreven theorie aanleiding om over de vraag na te denken hoe nu eigenlijk een curriculum voor improvisatie opgebouwd kan worden. Daarbij kan de theorie docenten input geven voor het ontwikkelen van improvisatielessen op basis van muzikale activiteiten en kan de praktijk aanknopingspunten bieden voor reflectie en vervolgonderzoek die tot nieuwe theorie kunnen leiden. Het expliciteren van praktijkkennis lijkt een geschikte manier om een brug te slaan tussen kennis over en van de praktijk.

Esther Schopman is docent bij de ArtEZ conservatoria in Enschede en Zwolle. Melissa Bremmer is docent bij de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (AHK). Het onderzoek is een gezamenlijk project van het Lectoraat Kunsteducatie van ArtEZ en het Lectoraat Kunst- en Cultuureducatie van de AHK.