

Leren improviseren

Nederlandse scholen hebben wettelijk de taak om aandacht te besteden aan improvisatie of compositie. Maar hoe geven docenten daar in de praktijk handen en voeten aan? In deze bijdrage beschrijft Melissa Bremmer wat improvisatie precies is en op welke wijze improviseren in groepen geleerd en gedoceerd kan worden.

'[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. All the performers in a group, or a soloist, or any intermediate combination of players may improvise.' 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. Redenen hiervoor zijn onder meer dat beschrijvingen van improvisatie niet alleen verschillende muzikale stijlen - van rock tot barok - maar vaak ook verschillende groepen - van baby's tot professionele musici - betreffen. Dat bemoeilijkt een eenduidige beschrijving van improvisatie. Ook wordt er in de literatuur weinig onderscheid gemaakt tussen het product en het proces van improvisatie. Bovendien wordt improvisatie vanuit verschillende invalshoeken beschreven, zoals (etno)musicologie, psychologie, muzikeducatie en muziektherapie, wat ongelijksoortige informatie oplevert. Hieronder beschrijf ik op basis van deze eclectische informatie de karakteristieke elementen van improvisatie die inzicht kunnen verschaffen in dat mysterieuze 'or anything in between'. Onvermijdelijk daarbij is dat er generaliserend over improvisatie wordt gesproken, dat proces en product soms door elkaar lopen en dat de theorie verschillende groepen betreft. Vervolgens beschrijf ik hoe improviseren geleerd kan worden. Het creëren van muziek door leerlingen is immers opgenomen in de kerndoelen van het Nederlandse basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs, en in de eindtermen van het eindexamen muziek (Greven & Letschert 2006;

Onderbouw-VO 2006; SLO 2007). Behalve dit formele leren (dus in schoolverband) ga ik ook in op het informeel leren van improvisatie.

COMPONEREN EN IMPROVISEREN

–
Componeren en improviseren zijn twee muzikale vaardigheden die men regelmatig met elkaar in verband brengt en waarbij men zich afvraagt of beide verschillend zijn dan wel verschillende aspecten van hetzelfde fenomeen (Gregory 2004). Laten we om dat na te gaan eens overeenkomsten en (vermeende) verschillen tussen deze vaardigheden onder de loep nemen.

Mak en Jansma (1995, p. 81) stellen dat het zowel bij componeren als improviseren draait om 'het ordenen van geluiden in een samenhang die meer of minder 'nieuw' is'. Ook Martin (2005) ziet overeenkomsten en hij merkt op dat improvisatoren en componisten beide eerst een schat aan muzikale ervaringen opbouwen alvorens zij nieuw werk creëren. Dit nieuwe werk is vaak gerelateerd aan wat improvisatoren en componisten muzikaal al weten, maar bevat daarnaast nieuwe muzikale elementen. Mak en Jansma noemen ook tegenstellingen tussen componeren en improviseren. Componeren wordt bijvoorbeeld geassocieerd met genoteerde muziek en (daardoor) met herhaalbare muziek. Improvisatie daarentegen wordt geassocieerd met niet-genoteerde muziek, die eenmalig klinkt en waarbij veel ruimte is voor spontane muzikale inbreng. Het is de vraag of dit bij nadere beschouwing geen *vermeende* verschillen zijn.

Allereerst is het onderscheid tussen in (noten)schrift vastgelegde composities en niet-genoteerde improvisaties niet houdbaar. Daarmee zou alle niet-genoteerde muziek onder een improvisatie vallen, maar 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 niet in noten genoteerd wordt de muziek als het ware in het geheugen genoteerd. Daarnaast stellen Mak en Jansma zich de vraag of een improvisatie die men zou noteren, opeens in een compositie verandert.

Ook de veronderstelling dat een compositie herhaalbaar is en een improvisatie eenmalig, 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 ze soms bepaalde parameters zelf invullen of 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 geven het voorbeeld van de *Matthäus Passion* van Bach: deze werd begin twintigste eeuw door een groot symfonieorkest in een romantische interpretatie uitgevoerd en krap een eeuw later in kleinere ensembles op een 'authentieke speelwijze'.

Anderzijds kan de eenmaligheid van een improvisatie sterk variëren. Sloboda (2003) merkt op dat een ervaren improvisator een repertoire kan opbouwen van dezelfde muzikale inbrengen die 'goed werken'. Deze inbrengen kunnen gedurende *verschillende* improvisatieperformances ingezet worden, omdat ze een goed muzikaal effect sorteren. Ook stelt hij dat een improvisatie de suggestie van spontaniteit kan geven, terwijl ze in werkelijkheid grotendeels vastgelegd kan zijn in vooraf gemaakte muzikale afspraken. Hoe eenmalig een improvisatie is, hangt van de improvisatiesetting af.

Ten slotte het vermeende onderscheid tussen spontane muzikale invallen (improvisatie) en bewust uitgedacht muzikaal materiaal (composities). Martin (2005, p. 172) beschrijft dat improvisaties niet uit het 'niets' komen, 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'. Daarentegen kan bij componeren een idee 'spontaneously, unbidden, and instantaneously' opkomen en vervolgens door de componist verder uitgewerkt worden (Sloboda 2003, p. 138).

Op deze punten bestaat er tussen componeren en improviseren dus geen wezenlijk verschil. Het werkelijke verschil zit in wat volgens de literatuur de kern van improvisatie is: de beperking om muziek geheel of gedeeltelijk *gelijktijdig* te bedenken en uit te voeren (Azzara 1999; Vrolijk, Hogenes & Scheepers 2009). Een componist kan zich gedurende langere tijd met muzikaal materiaal uitzetten en muzikale beslissingen (eindeloos) herzien, terwijl een improvisator, die de muziek gelijktijdig bedenkt en uitvoert, het beste van een gekozen muzikale beslissing moet maken *binnen* de duur van de improvisatie (Jorgensen 2003; Sloboda 2003; Sarath 2002).

KARAKTERISTIEKEN VAN IMPROVISATIE

–

BEPERKINGEN

Bij het simultaan bedenken en uitvoeren van muziek ervaren improvisatoren volgens Ashley (2009) ook nog andere beperkingen die typerend zijn voor improvisatie. Zo ziet hij het lichaam als een beperking: 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 stembereik.

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 elkaars muzikale inbrengen. Dit op elkaar reageren moet op tijd gebeuren, zodat de groepstiming vastgehouden kan worden en de luisteraar de muziek als coherent ervaart (Martin 2005).

Tot slot noemt Ashley de mate van knowhow (procedurele kennis) als factor. Deze kennis hoe te improviseren 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.

MUZIKALE INTERACTIE

Naast deze beperkingen wordt in de literatuur muzikale interactie genoemd als een belangrijk element van (groeps)improvisatie (Martin 2005). Vanuit de etnomusicologie geeft Brinner (1995) een globale beschrijving van muzikale interactie die zowel toepasbaar is op niet-westerse ensembles, klassieke strijkkwartetten als jazzensembles. Volgens hem 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 bestaande uit leidende, begeleidende en ondersteunde rollen. Musici reageren en communiceren vanuit deze verschillende rollen op elkaar. Specifiek gericht op de muzikale interactie binnen improvisatie benoemt Martin (2005, 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 2005) geeft een voorbeeld van de complexe rolwisselingen in free jazz: een individu leidt tijdelijk de improvisatie (solo); groepsleden ondersteunen en volgen deze solo actief ('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-and-response'-spel ('dialogue'); en, tot slot kunnen groepsleden een nieuw muzikaal idee inbrengen dat een 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 in een muziekcultuur bekend zijn, kan een musicus zich oriënteren in de muziek. Met auditieve en visuele aanwijzingen kondigen ze bijvoorbeeld een verandering in de muziek aan. Improvisatoren kunnen met visuele of auditieve cues aangeven dat hun solo is afgelopen of dat een gehele improvisatie afgerond gaat worden.

MUZIKALE CONTEXT

Improvisaties spelen zich ook af in een specifieke (culturele) muzikale context met eigen regels en grenzen voor de vorm en inhoud van het improviseren en voor 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, p. 97). Naast toonsoorten en toonladders kiezen improvisatoren ook een bepaalde stijl met een eigen muzikaal idioom en regels of bijvoorbeeld 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 voor vorm en inhoud geven de improvisator een basismodel voor een improvisatie. De improvisator gebruikt dit door een muziekcultuur gegeven basismodel, maar vult dit op eigen manier in (Sloboda 2003).

Voor 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.

INFORMEEL LEREN VAN IMPROVISEREN

–
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 verschillend geleerd, onder meer informeel en formeel. Informeel leren gebeurt in een levensechte context, is explorerend van aard en kent geen vooropgezette leerdoelen of expliciet gekozen didactiek. De lerende is sterk intrinsiek gemotiveerd en het leren is procesgeoriënteerd in plaats van productgeoriënteerd. Informeel leren gebeurt vaak in interactie met familie of vrienden en vindt meestal ongemerkt plaats (Lamont 2009; Mak 2007). Plaatsen en momenten van leren kunnen variëren van onder meer thuissituaties, schoolpleinen, vrijspelmomenten in crèches en scholen.

Er is voornamelijk relatief weinig onderzoek dat het informeel leren van improviseren goed in kaart brengt (Marsch & Young 2006). Het voorhanden onderzoek komt vaak uit de hoek van de etnomusicologie en betreft veelal onderzoek in een natuurlijke omgeving en gebaseerd op participerend en observerend onderzoek bij verschillende groepen en leeftijden (Marsch & Young 2006).

Onderzoek bij de allerjongsten laat zien dat basale improvisatie al vanaf de geboorte plaatsvindt. Trevarthen en Malloch (2002, p. 11) beschrijven in hun 'theory of communicative musicality' dat verzorgers en pasgeboren kinderen nog niet met elkaar in woorden kunnen communiceren, maar wel met klanken die muzikaal van aard zijn: 'Communicative musicality facilitates turn-taking on a shared pulse, regulates the pitch contours of both parent and infant, and inflects the timbre of vocalizations'. Deze intuïtieve en speelse muzikale interactie tussen verzorger en kind stimuleert de hechting en zorgt voor emotionele en fysieke regulering van het kind (Trevarthen & 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 zelf verzonden verzonden 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 spel van het kind of van een groep kinderen. Woodward (2005) merkt overigens op dat zodra formele scholing plaatsvindt, deze spontane improvisaties steeds minder hoorbaar worden. Zij suggereert een relatie tussen de afname van deze improvisaties en de traditionele onderwijsmethoden van muziekdocenten.

Barrett (2005) noemt een onderzoek van Harwood naar de manier waarop Afro-Amerikaanse meisjes in het basisonderwijs improviseren in 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, popsongs 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 muzikaal beduidend minder goed presteerden in een andere context: meisjes die graag verbaal of vocaal in 'call-and-response'-spelletjes improviseerden en die daarbij aangemoedigd werden door medespelers, lieten minder virtueuze uitingen horen in een muzikles of een andere testsituaties waarin 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 informeel een improvisatiepraktijk ontwikkelen. Deze bandjes bestaan vaak uit vrienden die ongeveer even oud zijn. De bandleden krijgen geen les in 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 laten zien dat het informeel leren van improviseren zonder vooropgezet leerdoel en haast onopgemerkt gebeurt, in interactie met familie of leeftijdgenoten.

HET DOCEREN VAN IMPROVISEREN

—
Formeel leren vindt plaats in een door een docent georganiseerde en gestructureerde omgeving waarin leren het expliciete doel is (Mak 2007). Naar het formeel leren van improviseren is onder meer onderzoek gedaan vanuit een muziekleertheoretische en ontwikkelingspsychologische richting. Het is een vorm van onderzoek die zich richt op '[...] 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). Dit type onderzoek wil theorieën ontwikkelen over welke fases

mogelijk doorlopen worden bij het leren improviseren, zodat de docent het muziekonderwijs daarop kan afstemmen en inrichten.

LANGE LEERLIJN

Azzara (2005) beschrijft vanuit een muzikleertheoretisch 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 beschrijft globaal 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. Vooral bij fase 3 is het door het ontbreken van concrete voorbeelden moeilijker voor te stellen hoe het leren improviseren in andere stijlen verloopt.

Fase 1 is de fase van het 'intense luisteren'. Hierbij moet de docent leerlingen regelmatig en veelvuldig naar muziek laten luisteren in de muziekstijl waarin geïmproviseerd gaat worden. Leerlingen krijgen zo de gelegenheid om een persoonlijk geluidsarchief op te bouwen of uit te breiden met *karakteristieke* melodieën, harmonische progressies, ritmes, timing, vormen, klankkleur et cetera van een muziekstijl. Het doel van deze fase is om een muzikaal gevoel te ontwikkelen voor een stijl en te ontdekken wat er wel en niet bij past.

In *fase 2* moeten leerlingen *op het gehoor* bestaande karakteristieke melodieën, baslijnen, vormen, timing, klankkleur et cetera van een muziekstijl leren spelen of zingen. Ze worden in deze fase actieve uitvoerders van het muzikale domein waarin zij zelf zullen gaan improviseren. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld bluesschema's spelen en zingen, bekende jazzstandards leren waarop vaak geïmproviseerd wordt of een specifieke timing zoals 'swing' leren uitvoeren. Het doel van deze fase is ten eerste dat leerlingen muzikale basismodellen van een muziekstijl leren uitvoeren en internaliseren, waarop later geïmproviseerd gaat worden. Ten tweede leren ze voorspellen hoe basismodellen verlopen (welke akkoorden volgen bijvoorbeeld op elkaar in een bluesschema), zodat zij daar tijdens het improviseren op kunnen anticiperen.

In *fase 3* leren leerlingen zelf te improviseren binnen een muziekstijl. Ze kunnen zowel hun eigen muzikale ideeën genereren en bepalen of hun ingebrachte muzikale ideeën passend zijn binnen een muziekstijl, als voorspellen hoe een improvisatie zal kunnen verlopen en daarop anticiperen. Azzara stelt voor om te starten met het improviseren op korte muzikale frases uit een muziekstijl in een 'call-response'-vorm. Hij geeft ver-

volgens enkele suggesties om het improviseren uit te breiden. Eén daarvan is om een bekende melodie met baslijn te kiezen, waarbij een deel van de leerlingen die baslijn zingt en de overige leerlingen het ritme van de melodie veranderen. De laatsten kunnen ook een melodie versieren met doorgangsnoden of karakteristieke noten van een muziekstijl toevoegen. 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 ook toegepast worden in de baslijn.

STAPPENPLAN

Ook Brophy (2001) heeft voor muziekdocenten een stappenplan voor het leren improviseren ontwikkeld, waarmee ze zowel op macroniveau (een leerlijn) als op microniveau (een individuele les) onderwijs kunnen ontwerpen. Het stappenplan bestaat uit twee onderdelen.

In de eerste stap bepaalt de docent het niveau van twee muzikale vaardigheden van de leerlingen: de uitvoerende vaardigheden op bepaalde instrumenten of met de stem en de vaardigheden om nieuwe muzikale ideeën te genereren. Bij deze laatste vaardigheid onderscheidt Brophy vier opeenvolgende stadia: imitatie, vervolg, variatie en originaliteit. Gedurende het eerste stadium kunnen leerlingen voorgezongen of voorgespeelde ritmische en melodische frases imiteren. In het tweede stadium 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 zelf melodieën of ritmes 'without prompting' (Brophy 2001, p. 35). Volgens Brophy kan de docent zich vooraf afvragen in welk stadium zijn leerlingen verkeren en daarop aansluitend een les ontwerpen. De stadia kunnen zo de basis vormen van een lange leerlijn. Een docent kan echter ook alle vier de stadia binnen één les doorlopen.

In de eerste stap maakt de docent een inschatting van de muzikale ervaringen van leerlingen. Brophy (2001, p. 35) zegt dat leerlingen in het dagelijks leven en op school door het luisteren en uitvoeren van muziek een 'body of musical referents' opbouwen die de bouwstenen vormen voor improvisaties. Door zowel de muzikale vaardigheden als de muzikale ervaringen van leerlingen te bepalen kan de docent volgens Brophy goed bepalen waarmee leerlingen wel of niet kunnen improviseren.

Zodra deze eerste stap in kaart is gebracht, kan de docent overgaan naar stap twee. Hier kiest hij het medium en de materialen waarmee en de context waarbinnen geïmproviseerd wordt. Onder het medium verstaat Brophy zowel de keuze tussen improviseren met instrumenten, stem, beweging of een combinatie daarvan als de keuze tussen een melodische of ritmische improvisatie of daar weer een combinatie van. Bij materialen

gaat het om de keuze van *lesmaterialen*: 'materials should be designed or selected to introduce new concepts and skills as well as strengthen previous learning. [...] Materials include (but are not limited to) songs, games, stories, poems, and short rhythms or melodies' (p. 36). Met context wordt de muzikale structuur bedoeld 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 of bluesschema) en vrije improvisatie zonder verwijzing naar een gegeven muzikale vorm (bijvoorbeeld improviseren bij een verhaal of schildering).

Azzara en Brophy beschrijven beide de noodzaak om 'a body of musical referents' ofwel een persoonlijk geluidsarchief op te bouwen, waarin iemand onder meer karakteristieke melodieën, harmonische progressies en ritmes van een muziekstijl opslaat 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 dan Azzara in op de ontwikkelingsstadia van het leren improviseren.

MUZIKALE COMMUNICATIE LEREN

Bovenstaande muziekleertheoretische modellen 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 leren improviseren. Sawyer (2006, p. 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. De improvisatoren moeten enerzijds (muzikaal) adequaat op elkaar reageren 'in order to maintain musical coherence and continuity' en anderzijds verschillende muzikale rollen kunnen innemen (Martin 2005, p. 171). De Amerikaanse jazzmethode voor het basisonderwijs *Chop-Monster Jr.* besteedt bijvoorbeeld expliciet aandacht 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 jamsessies uit in een bestaande muzikale stijl. Zij reageren op elkaars geïmproviseerde muzikale frases, maar krijgen ook de opdracht om na de jamsessies te reflecteren op die frases en hun reacties. Om verschillende rollen zoals 'solo', 'support' en 'dialogue' te leren aannemen, wisselen leerlingen deze rollen tijdens een improvisatie af.

PEDAGOGISCH-DIDACTISCH HANDELEN VAN DE DOCENT

In de hier besproken literatuur wordt het pedagogisch-didactisch handelen van de docent bij het leren improviseren slechts globaal aangestipt en vooral impliciet beschreven. Ook onderstaande beschrijving blijft dus noodgedwongen algemeen.

Leren improviseren is een proces waarin de leerling veelvuldig de gelegenheid moet krijgen om te experimenteren (Frowijn & Tomassen 2007; Azzara 1999). Docenten moeten daarom een veilige leeromgeving kunnen creëren, waarin het nemen van muzikale risico's door alle leerlingen en het uitvoeren van een improvisatie gewaardeerd en gestimuleerd worden (Martin 2005; Riveire 2006). Eén onderzoek suggereert bijvoorbeeld dat vooral meisjes minder goed presteren bij (jazz)improvisatie, omdat zij het eng vinden in bijzijn van anderen te improviseren (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.

Didactisch gezien kan het waardevol zijn voor het leerproces als leerlingen iemand als voorbeeld zien en horen improviseren. Kratus (1991) schrijft 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. Bij doceren in bredere zin zijn er meer voorbeelden naast de muziekdocent aan te wijzen, zoals de leerlingen zelf, de professionele muziekwereld en geluidsdragers. Over de keuze van lesinhoud zegt Bitz (1998, p. 41) dat improviseren binnen jazz ingewikkeld is vanwege 'its complexity' en volgens hem daarom niet geschikt is voor beginnende improvisatoren. Hij raadt aan om te starten met genres waar leerlingen zelf al naar luisteren zoals blues, rap, reggae of rock. Brophy (2001) merkt verder op dat de meeste leerlingen percussie-instrumenten zonder toonhoogte makkelijker vinden om mee te improviseren dan melodische instrumenten. Als een docent toch kiest voor een improvisatie op melodische instrumenten, moet hij leerlingen eerst de techniek om de instrumenten te bespelen laten oefenen.

HET BEOORDELEN VAN IMPROVISATIE

Een muziekdocent moet prestaties van leerlingen ook beoordelen. In de door mij bestudeerde literatuur komt dit echter niet uitvoerig aan bod. 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 daarvoor verder geen beoordelingscriteria. Azzara (2005) geeft wel enkele suggesties voor dergelijke criteria, maar licht verder niet toe waarom juist deze criteria van belang zijn. Hij noemt de volgende criteria: de leerling laat ontwikkeling van ritmische en melodische motieven zien; de

leerling kan stilte en ruimte effectief gebruiken; de leerling toont een gevoel voor een specifieke stijl; de leerling laat begrip van spanning en ontspanning in de muziek 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, p. 28) geven handvatten voor het formatief toetsen van het proces en product met reflectievragen zoals 'Wat hebben we gedaan? Wat was het 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?' Ook Fitzgerald en collega's (2004, p. 150) laten leerlingen in een les op zichzelf en elkaar reflecteren met vragen 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?'

Het beoordelen van improvisaties en de eventuele problematiek die daarbij speelt, blijft echter verder onderbelicht.

HET PERSPECTIEF VAN DE LEERLING

Azzara en Brophy beschrijven het leren improviseren vooral 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, p. 38). De leerling moet de ene fase eerst beheersen alvorens door te gaan naar de volgende en om succesvol te leren improviseren mag hij geen enkele fase overslaan.

De eerste fase van Kratus is exploratie, volgens Kratus een 'preimprovisational step' (p. 38). De leerling experimenteert in deze fase met klanken en combinaties van klanken in een losse muzikale structuur. De leerling voorspelt geen klanken en muzikale structuren, maar ontdekt deze gaandeweg en toevalligerwijs.

Daarna volgt 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 in deze fase moeilijk is 'to share the music's meaning' (p. 38).

In de derde fase, de productgeoriënteerde improvisatie wordt de leerling zich tijdens het improviseren meer bewust van de door een bepaalde muzikale structuur opgelegde beperkingen, zoals vorm, maatsoort en tonaliteit. Vanaf dit moment wordt groeps-

improvisatie mogelijk, omdat leerlingen zich aan dezelfde muzikale beperkingen kunnen aanpassen.

In de vierde fase, vloeiende improvisatie, kan de leerling zijn stem of instrument meer ontspannen en automatisch beheersen. Daardoor hoeft er minder aandacht naar techniek te gaan en meer naar improviseren en structureren van de improvisatie.

Tijdens de vijfde fase, gestructureerde improvisatie, is de leerling zich bewust van de muzikale structuur van een improvisatie. Hij ontwikkelt een repertoire aan strategieën om binnen verschillende muzikale structuren te spelen en een improvisatie verschillend vorm te geven. Bij het structureren kan hij buitenmuzikale middelen (zoals schilderijen, films of teksten) gebruiken of binnenmuzikale middelen (zoals bepaalde tonaliteiten, maatsoorten en muzikale vormen).

Daarna volgt improviseren binnen een stijl, de zesde fase. De leerling kent de conventies van een bepaalde improvisatiestijl en kan deze vloeiend toepassen. Ten slotte volgt fase zeven, persoonlijke improvisatie, waarin de leerling een eigen improvisatiestijl ontwikkelt en boven bestaande improvisatiestijlen kan uitstijgen.

Het ontwikkelingsmodel van Kratus is niet onbesproken gebleven. Burnard (2007) vraagt zich bijvoorbeeld af – zoals men zich dat bij alle ontwikkelingsmodellen kan afvragen – of een ontwikkeling lineair verloopt en of bijvoorbeeld de sociale muzikale omgeving invloed heeft op de ontwikkeling. Burnard (2007, p. 1207) vraagt zich bij modellen als die van Brophy en Azzara ook af 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 improvisatievermogens binnen hun eigen muzikale gemeenschap ontwikkelen? Hier is nog relatief weinig onderzoek naar gedaan.

BELANG VAN IMPROVISEREN

–
Er is nog één vraag onbeantwoord gebleven, namelijk waarom men improviseren zou willen doceren of leren? De literatuur vermeldt verschillende redenen waarom improviseren waardevol is, die deels ondersteund worden door onderzoek. Ten eerste acht men het waardevol dat leerlingen zelf muziek produceren en die niet enkel reproduceren. Improvisatie biedt leerlingen de ruimte om eigen (muzikale) gevoelens en gedachten vorm te geven en te uiten en om hun persoonlijke muziekwereld in het onderwijs in te brengen. Tegelijkertijd leren ze 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 de aansluiting op en het gebruik van andermans muzikale ideeën kan improvisatie een platform voor creativiteit vormen (Kratus 1991). Het samen construeren van muziek in een groepsimprovisatie wordt gezien als een passende muzikale activiteit binnen constructivistisch onderwijs (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 betekenisvolle muzikale inbreng te geven in een improvisatiecontext. Past de muzikale inbreng in de tonaliteit, bij het ritme, de stijl of vorm van de improvisatiecontext? 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 vermeldt Sanchez (geciteerd in Kratus 1991, p. 36) dat 'improvisation is a music skill that should be developed along with performing, listening and analyzing because it synthesizes all these areas'. Dit is volgens Sanchez dan ook een reden om vroeg te starten met improviseren.

Ten vierde wijst kleinschalig onderzoek op enkele voordelen van improviseren. Uit onderzoek van Azzara (1993) blijkt dat leerlingen genoteerde muziek met meer muzikaal begrip kunnen uitvoeren wanneer ze gedurende hun instrumentale lessen ook leren improviseren. Wilson (zie Hallam 2006, p. 82) ondervond 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 bang zijn om solo te spelen, voelen zich vrijer in een groepsimprovisatie. Deze leerlingen hebben ook het gevoel dat zij zich expressiever kunnen uiten in een groepsimprovisatie dan wanneer zij muziek reproduceren. Daarnaast blijkt dat de meest leergierige leerling-improvisatoren onderling vriendschappen sluiten.

BESLUIT

—
In de bestudeerde literatuur is er overeenstemming dat improviseren een waardevolle muzikale vaardigheid is die niet tot de periferie van het muziekonderwijs zou moeten behoren, maar een wezenlijk onderdeel van het muziekcurriculum zou moeten

zijn (Sarath 2002; Azzara 2005). Toch lijkt het zelf creëren van muziek door leerlingen nog niet diep geworteld te zijn in het muziekonderwijs (Harland 2008; Haanstra 2001; Azzara 1999). We kunnen speculeren waarom. Het kan te maken hebben met het beeld dat leerlingen een bijzonder talent nodig hebben voor improviseren (Mak & Jansma 1995). Of dat leerlingen nog niet als serieuze makers gezien kunnen worden, omdat zij andere muzikale vaardigheden zoals het bespelen van een instrument nog onvoldoende beheersen (Kratus 1991).

Maar het kan ook zijn dat muziekdocenten zelf over onvoldoende improvisatievaardigheden (denken te) beschikken en zich daardoor niet zeker genoeg voelen om hun leerlingen deze muzikale vaardigheid bij te brengen (Bremmer & Huisingh 2009). Het prille onderzoek naar informeel leren van improviseren laat echter opmerkelijke resultaten zien: leerlingen ontwikkelen vaak uit zichzelf al improvisatievaardigheden. Vaardigheden waarop muziekdocenten wellicht kunnen voortbouwen en die ze verder kunnen ontwikkelen. En leerlingen kunnen zich op hun beurt door een muziekdocent laten verrassen door te leren improviseren in een voor hun onbekende, nieuwe muziekstijl.

Melissa Bremmer

Melissa Bremmer is docent aan het Conservatorium van Amsterdam en senior docent bij de master Kunsteducatie, beide onderdeel van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Vanuit het Lectoraat kunst- en cultuureducatie doet zij onderzoek naar het muziekonderwijs in het basis- en voortgezet onderwijs. Momenteel doet zij samen met Esther Schopman, die verbonden is aan het Lectoraat Kunsteducatie van ArteZ, onderzoek naar de praktijkkennis van docenten muziek over improvisatie.

LITERATUUR

-
- Ashley, R.** (2009). Musical Improvisation. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 413-420). New York: Oxford University Press.
- Azzara, C.** (1993). Audition-based Improvisation Techniques and Elementary Instrumental Students' Music Achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), 328-342.
- Azzara, C.** (1999). An aural approach to improvisation. *Music Educators Journal*, 86(3), 21-25.
- Azzara, C.** (2002). Improvisation. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 171-183). New York: Oxford University Press.
- Azzara, C.** (2005). Understanding Music through Improvisation. In M. Runfola & T. Crump Taggart (Eds.), *The Development and Practical Application of Music Learning Theory* (pp. 399-424). Chicago: GIA Publications.
- Barrett, M.** (2005). A systems view of Musical Creativity. In D. Elliot (Ed.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues* (pp. 177-195). New York: Oxford University Press.
- Bitz, M.** (1998). Teaching Improvisation outside of Jazz Settings. *Music Educators Journal*, 84(4), 21-22, 41.
- 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*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 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* (pp. 1197-1212). New York: Springer.
- Fitzgerald, M., McCord, K. & Berg, S.** (2004). *Chop-Monster Jr.* California: Alfred Publishing.
- 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 publishing.

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

Greven, J. & Letschert, J. (2006). *Kerdoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

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

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

Harland, J. (2008). Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatie. In M. van Hoorn (Ed.), *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie* (pp. 12-52). (Cultuur + Educatie 23). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Hickey, M. & Webster, P. (2001). *Creative Thinking in Music*. *Music Educators Journal*, 88(1), 19-23. Improvisation (n.d.). Ontleend aan: <http://www.oxfordmusiconline.com:80/subscriber/article/grove/music/J215000>

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

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

Lamont, A. (2009). Music in the school years. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 160-168). New York: Oxford University Press.

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* (pp. 289-310). New York: Oxford University Press.

Martin, J. (2005). Composing and Improvising. In D. Elliot (Ed.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues* (pp. 165-176). New York: Oxford University Press.

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

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* (pp.188-198). New York: Oxford University Press.

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

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

Sloboda, J. (2003). *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.

Trevarthen, C. & Malloch, S. (2002). Musicality and music before three: human vitality and invention shared with pride. *Zero to Three*, 23(1), 10-18.

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* (pp. 421-428). New York: Oxford University Press.

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.

Woodward, S.C. (2005). Critical Matters in Early Childhood Music Education. In D. Elliot (Ed.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues* (pp. 249-266). New York: Oxford University Press.

