

Kolb in het muzieklokaal

www.centrumartvorming.be

Voor wie professioneel in het onderwijs staat, klinken termen als ervaringsgericht of inductief lesgeven, constructief leren of probleemgestuurd onderwijs wellicht vertrouwd in de oren. Pedagogische coördinatoren en doorlichtinginstanties wijzen herhaaldelijk op het belang van het toepassen van nieuwe didactische werkvormen en methoden. In de praktijk blijken heel wat leerkrachten het enthousiasme van deze vernieuwers niet te delen. Men koestert argwaan over de efficiëntie van de nieuwe methodiek of verwijst maar al te graag naar de praktische onrealiseerbaarheid ervan in een concrete school of klas. Ook ziet men misschien wel op tegen de vele nieuwe lesvoorbereidingen die vernieuwing sowieso met zich mee lijkt te brengen. Terzelfder tijd klaagt een deel van de leerkrachten (misschien wel dezelfde!) over gedemotiveerde leerlingen die maar weinig actieve inbreng vertonen tijdens de les en relatief zwakke leerprestaties neerzetten. Een kritische houding is beslist een basiseigenschap van een goede leerkracht. Blinde vernieuwingsdrang en het ondoordacht volgen van regels omdat het nu eenmaal moet, liggen niet aan de basis van een weloverwogen pedagogisch project. Nochtans proberen moderne onderwijspedagogen vaak alleen maar tegemoet te komen aan de problemen die zich in de klas stellen (demotivatatie, laag rendement,...).

Een denkpiste die momenteel gevolgd wordt, legt linken met de manier van lesgeven in een lagere school en het kleuteronderwijs. Het is genoegzaam bekend dat de meeste kinderen tot ongeveer 12 jaar graag naar school gaan en daar relatief veel nieuwe kennis opdoen en vaardigheden verwerven ("*Wat heb je vandaag op school geleerd, zeg eens kleine Jan*"). Is het dan niet vreemd en spijtig om vast te stellen dat deze motivatie vanaf het secundair onderwijs verdwijnt als sneeuw voor de zon? De nieuwe didactische werkvormen waarvan sprake, vinden hun inspiratie net in het lager onderwijs (waar zij al jaren met succes worden toegepast) in de hoop dat scholieren er ook de vruchten van kunnen plukken.

In dit artikel wil ik mij beperken tot de **leertheorie van David Kolb**, een theorie die ontstaan is in een managementcontext, maar ook zijn verdiensten bewezen heeft bij het leren in schoolverband. Wellicht hebben de jonge muziekleerkrachten die een regentaatsopleiding hebben gevolgd deze theorie al uitvoerig bestudeerd. Het artikel is dan ook meer bedoeld voor de leerkrachten die een generatie eerder zijn afgestudeerd. Ook leerkrachten met een lerarenopleiding binnen een conservatorium zijn misschien niet zo vertrouwd met deze materie. Het is niet mijn bedoeling een modelles voor te schotelen. Ik zal wel een praktijkvoorbeeld gebruiken om de manier van

denken te illustreren in de hoop dat de lezer deze kan toepassen op diverse andere lesonderwerpen.

Muzikale vormen

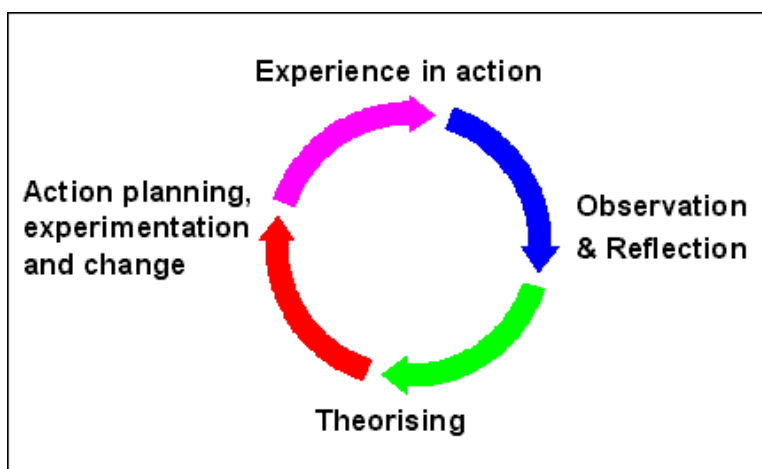
Stel je voor: je bereidt een les voor over het thema **muzikale vormen**. In welke van onderstaande leerkrachten herken je jezelf?

Leerkracht A vraagt aan het begin van de les de tabel die hij op het bord heeft geschreven over te nemen. In deze tabel staan enkele bekende muzikale vormen (rondo, eendelige en tweedelige liedvorm,...) telkens met hun structuur. Hij geeft de nodige uitleg en laat een rondo van Mozart horen ter illustratie. Daarna laat hij een aantal andere stukken horen waarvan de leerlingen de vorm moeten bepalen.

Leerkracht B vraagt in zijn klas of iemand een lied uit het hoofd kent. Een leerling antwoordt dat hij delen van een lied meestal wel kan onthouden, bijvoorbeeld het refrein omdat dit regelmatig terugkomt. De leerkracht speelt hier op in door te vertellen dat in de meeste muziekstukken bepaalde delen hernomen worden. Op die manier komt hij gemakkelijk tot de definitie van een muzikale vorm. Hij laat als voorbeeld "Nothing else matters" van Metallica horen. Leerlingen krijgen een werkblad waarop de tekst van het lied staat afgedrukt en duiden refrein en strofen aan. De vorm is nauw verwant met het klassieke rondo. Als voorbeeld laat hij het Te Deum van Charpentier horen, toevallig (of niet?) net in de week waarin het Eurosongfestival wordt uitgezonden. In het laatste deel van de les stellen de leerlingen zelf een (ritmisch) rondo samen met de ritmische bouwstenen die ze al kennen en voeren dit in klasverband uit op Orff-instrumenten.

Misschien herkent u zich een beetje in beide leerkrachten.

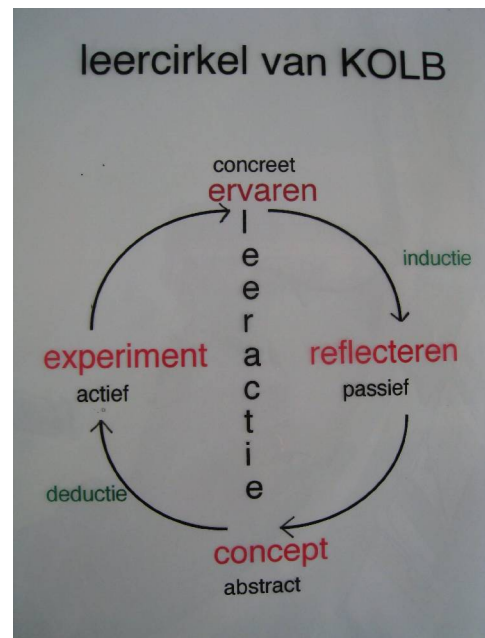
De eerste manier (leerkracht A) klinkt u wellicht bekend in de oren. Het is de traditionele lesopbouw waarin (eenvoudig voorgesteld) een stukje theorie wordt aangebracht (gedoceerd) en achteraf ingeoeffend. Anders geformuleerd: het abstracte van de theorie (de verschillende muzikale vormen) wordt concreet gemaakt in de oefeningen (luistervoorbeelden). Deze aanpak is fundamenteel verschillend van deze van leerkracht B. Deze probeert aansluiting te vinden bij de leefwereld van zijn leerlingen en speelt in op hun ervaringen met popmuziek.



Leercirkel Kolb

Deze concrete ervaring is zowel begin en eindpunt van het efficiënte leerproces dat Kolb voor ogen heeft. Leren voltrekt zich volgens Kolb in een aantal opeenvolgende fasen. De laatste fase mondt idealiter opnieuw uit in de eerste fase van een nieuw leerproces. Vandaar dat de theorie wordt voorgesteld in de vorm van een cirkelmodel.

Bovenaan het model start het leerproces met een ervaringsmoment (**ERVAREN**). Via min of meer gerichte vragen peilt de leerkracht naar ervaringen die hij in het vervolg van zijn les kan aanwenden. Een goed inlevingsvermogen in de leefwereld van jongeren is hierbij een onmisbare kwaliteit. Het vinden van een goed ervaringsmoment is voor sommige vakken of lesonderwerpen geen sinecure. Binnen het vak M.O. mag dit echter geen obstakel vormen. (Pop)muziek vormt een belangrijk onderdeel van de leefwereld van onze leerlingen, zelfs in die mate dat zij zich soms volledig kunnen identificeren met een bepaald idool of genre (bijv. R&B). Uiteraard blijft het mogelijk dat voor sommige onderwerpen de persoonlijke ervaringsbasis gering is. In dergelijke gevallen kan de leerkracht zelf een ervaring aanbrengen (luister-of kijkfragment, diverse media,...).



De persoonlijke ervaring als uitgangspunt nemen vormt terzelfder tijd de sterkte en de moeilijkheid binnen het leren in klasverband. Elke ervaring is immers uniek. Geen twee personen beleven een gebeurtenis op eenzelfde manier. Nochtans is het onze bedoeling tot een algemeenheid, een abstractie te komen (in ons voorbeeld de definities van de verschillende vormen). De ervaringen moeten als het ware uitgewisseld en gelijkgesteld worden zodat Jan zich een duidelijk beeld kan vormen van wat Kris heeft meegemaakt en vice versa. Leerlingen die de ervaringsbasis missen kunnen immers niet verder in het leerproces en zullen pas halverwege de leercirkel kunnen inpikken.

Bovendien moeten de leerlingen aangemoedigd worden om de stap naar de theorie zelf te zetten door verder na te denken over hun verschillende ervaringen en hier een aantal logische bewerkingen op toe te passen. Deze activiteiten vinden plaats in de tweede fase (**REFLECTEREN**). In de praktijk is deze fase het moeilijkst te realiseren. Nochtans vormt zij een essentieel onderdeel van het leerproces (zie verder). Leerkracht B laat zijn leerlingen zelf tot de ontdekking komen dat muziek meestal uit een aantal terugkerende bouwstenen is opgebouwd. Zijn leerlingen luisteren naar een lied en achterhalen zelf de structuur (ABACA).

Het enige wat de leerkracht rest, is deze vorm een naam te geven (rondo). Dit gebeurt in de derde fase (**CONCEPTUALISEREN**). Het is opmerkelijk hoe weinig tijd en inspanning deze fase hoeft te kosten. In de nieuwe didactiek ligt de klemtoon dan ook meer op de leerprocessen van de leerlingen en minder op de schijnbaar objectieve leerstof neergeschreven in een handboek of cursus.

In de laatste fase (**EXPERIMENTEREN**) herkennen we de klassieke verwerkingsfase waarin de geleerde concepten ingeoeft worden. Leerkracht A kiest voor een traditionele herkenningsoefening terwijl leerkracht B beroep doet op de creativiteit van zijn leerlingen. Zij componeren zelf een rondo en voeren dit uit. Wie beweert nog dat theorielessen niet praktisch kunnen zijn?

Een klassieke fout

Zoals al eerder vermeld, schuilt de moeilijkheid in het uitwerken van de reflectiefase. Heel wat lessen zijn ogenschijnlijk opgebouwd volgens het Kolbmodel. De meeste leerkrachten trachten hun leerlingen bij het begin van een les te motiveren door te peilen naar hun eigen leefwereld. Deze motivatiefase vormt een essentieel onderdeel van elke les. De fout bestaat erin na deze motivatie meteen over te gaan naar de theorie (conceptualiseren) en daarna een aantal oefeningen te maken (experimenteren). Uiteindelijk zit men, op de motivatie bij het begin van de les na, in dezelfde situatie als leerkracht A uit ons voorbeeld. In de motivatiefase schept een leerkracht voorwaarden om tot leren te komen. Deze fase kan uiteraard naadloos overlopen in de ervaringsfase (waarmee het leerproces in strikte zin begint) maar vergeet niet de leerlingen te laten werken met deze informatie om hen zelf, als miniwetenschappers, tot de theoretische inzichten te laten komen. Wie de reflectiefase negeert, miskent de essentie van Kolbs theorie.

Veelgehoorde bezwaren

De voordelen van het ervaringsgerichte lesgeven zijn hopelijk duidelijk geworden uit het bovenstaande. Niettemin steken in het werkveld steeds een aantal bezwaren tegen het toepassen ervan de kop op. De meeste bezwaren zijn terug te brengen onder één van de volgende categorieën: “Ik heb veel moeilijke klassen met weinig gemotiveerde leerlingen. Mijn leerlingen kunnen dat niet aan”. Elke vorm van vernieuwing brengt de nodige angsten en twijfels met zich mee. U heeft zich misschien een manier van lesgeven eigen gemaakt waarvan uzelf best tevreden bent. Vraag is of dit ook het beste is voor de leerlingen. Wat is oorzaak en gevolg in een niet-gemotiveerde klas? Misschien zullen zij door de uitdagingen die deze nieuwe en meer natuurlijke vorm van leren hen stelt geleidelijk weer zin krijgen in het klasgebeuren. Ook nieuwe vormen van

klasmanagement moeten een kans krijgen. Een leerkracht die verwacht dat zijn leerlingen mooi luisteren en noteren wat hij zegt, zal in eerste instantie moeten wennen aan de groeiende inbreng van de leerlingen in het verloop van de les.

“Dergelijke lessen nemen veel tijd in beslag, tijd die ik niet heb. Ik moet zorgen dat ik het leerplan afgewerkt krijg.” Misschien wel, maar toch enkele bedenkingen daarbij. De nieuwe leerplannen M.O. bieden voldoende mogelijkheden voor het leggen van eigen accenten binnen het leerpakket, aangepast aan de concrete doelgroep waarvoor je lesgeeft. Ook kan je door een goede jaarplanning verschillende doelstellingen clusteren en behandelen binnen een les. In de les van leerkracht B wordt naast de theorie ook een ritmisch oefenmoment ingelast dat gelinkt kan worden aan het theoretische gedeelte. Daarenboven blijkt dat de leerlingen door de inbreng die van hen verwacht wordt veel actiever en alerter zijn, waardoor je vaart in de les kunt brengen en het aantal herhalingsmomenten kunt reduceren. De les uit ons voorbeeld kan in één uur gegeven worden. Het klopt wel dat het vaak wat tijd zal vergen alvorens zowel leerkracht als leerlingen vertrouwd zijn met de nieuwe stijl. Geef daarom voldoende tijd zodat de leerlingen duidelijk wordt wat van hen verwacht wordt.

“Ik heb doorheen de jaren een hoeveelheid didactisch materiaal opgebouwd. Moet ik dat zomaar wegslijten?” Uiteraard niet! Goed materiaal blijft steeds bruikbaar. Met enkele kleine aanpassingen kan je al ver komen. Vaak is het slechts een kwestie van herschikken: gebruik bestaand materiaal op een ander moment dan gewoonlijk.

“Jongeren luisteren al genoeg naar popmuziek in hun vrije tijd. In school moeten zij net dingen leren die ze nog niet kennen”. Als we de ervaringen van jongeren ernstig willen nemen, kunnen we de populaire muziek niet negeren. Via de media worden zij overspoeld met popmuziek van zeer uiteenlopend niveau. Het systematisch vermijden van populaire muziek binnen de lessen M.O. versterkt meestal alleen maar de afkeer voor het vak en verbreekt de sociale band tussen leerkracht en leerling. Laat hen kritisch nadenken over wat ze zo “cool” vinden en overtuig hen ervan dat sommige producten gewoonweg slecht en met de verkeerde intentie gemaakt zijn. Het gebruik van pop in de les mag uiteindelijk geen einddoel worden en zeker geen toegeving zijn om de leerlingen gunstig te stemmen. Gebruik het als aangrijpingspunt om te motiveren en een actief leerproces in gang te trekken. Vanuit “a whiter shade of pale” kom je gemakkelijk tot Bachs “aria op de g-snaar” en in “When I get you alone” van de groep Thicke zit duidelijk Beethovens vijfde symfonie verwerkt.

Laat ik afronden met een mooi citaat van de Amerikaanse muziekpedagoog James Swearingen: **Your students won't care how much you know until they know how much you care.**

Leerkrachten die de nieuwe methodiek enkel toepassen vanuit een verplichting en zien als een samenraapsel van tips en trucs, zullen teleurgesteld zijn in haar resultaten. Leerling-gericht lesgeven moet een grondhouding vormen. Leerlingen moeten elke dag

ervaren dat hun leerkracht in hun leercapaciteiten geloof en oprechte interesse vertoont voor de dingen die hen bezighouden. Pas dan kunnen leerkracht en leerlingen groeien naar een wijze van samenwerken waarin het leren op een aangename en natuurlijke manier verloopt.

Jo Stijnen, psycholoog en docent lerarenopleiding CVOLimlo