

Authentieke creativiteit in het muziekonderwijs

Jo Stijnen

In dit essay neemt Jo Stijnen de toegenomen aandacht voor creativiteit onder de loep. Waar hebben we het eigenlijk over als we roepen om meer creativiteit? Hij pleit voor een domeinspecifieke invulling van het begrip en werkt dit uit voor het muziekonderwijs aan hogescholen en academies. Hij komt uit op authenticiteit als centraal element voor muzikale creativiteit.

Creativiteit en innovatie zijn veelbesproken onderwerpen in het onderwijs en in de samenleving. Nieuwe curricula en leerplannen zetten steeds meer in op het ontwikkelen van creatieve vaardigheden, als antwoord op de noden van de moderne maatschappij.

Ruim tien jaar geleden legde Sawyer (2008) al de vinger op de zere plek door te stellen dat het onderwijs nog steeds ingericht is volgens de filosofie van tweehonderd jaar geleden. In het industriële tijdperk bestond een opleiding uit het verwerven van een aantal vaardigheden die mensen in een afgebakende context bij voorspelbare probleemstellingen konden inzetten. De huidige samenleving roept om meer innovatieve geesten, probleemoplossers, die hun hand niet omdraaien voor telkens weer nieuwe uitdagingen. Daarom is het niet vreemd dat het nemen van initiatief en ondernemingszin zijn opgenomen als sleutelcompetenties in het Europees referentiekader voor levenslang leren (Raad van de Europese Unie, 2018). Creativiteit, innovatie en de bereidheid om risico te nemen zijn hierbij belangrijke onderliggende kwaliteiten. Omdat juist deze kwaliteiten eigen zijn aan het persoonlijkheidsprofiel van een kunstenaar, komt het kunstonderwijs in het vizier als belangrijke partner bij het ontwikkelen van deze vaardigheden.

Dit is een mooie uitnodiging om het kunstonderwijs, dat nu nog vaak in de marge opereert, te laten bijdragen aan een hoger en nobel doel en zijn soms in twijfel getrokken civiel effect explicieter te maken. Maar er rijzen ook vragen over de draagwijdte van deze op het eerste zicht evidente gedachtegang. Meester, Bergsen en Kirschner (2017) stellen het concept van generieke vaardigheden ter discussie op basis van inzichten uit de cognitiewetenschappen. Creativiteit staat niet los van een domein en om creatief aan de slag te gaan, is domeinspecifieke kennis dan ook onontbeerlijk. Meer nog, over de mogelijkheid van transfer van het ene domein naar een ander bestaat allerminst wetenschappelijke consensus (Baer, 2015). Ik mag dan wel fijn kunnen improviseren aan mijn piano, of ik daardoor als leraar de klaspraktijk zal kunnen vernieuwen, is verre van zeker.

Een andere, meer ontologische vraag betreft de doelen die kunstonderwijs zou moeten of kunnen nastreven. De druk vanuit de neoliberale samenleving om maatschappelijke relevantie aan te tonen, liefst in kwantificeerbare en meetbare gegevens, neemt toe, waardoor kunstopleidingen hun bestaansrecht voortdurend moeten bevragen en expliciteren. De spreidstand waarin het kunstonderwijs zich bevindt, beperkt zich niet tot het innemen van een positie in het spectrum van *education in art* tot *education through the arts*. Het gaat evenzeer om de (politieke) vraag of je kunst moet inschuiven in een bestaand maatschappelijk bestel of dat kunst net de opdracht heeft om bestaande structuren ter discussie te stellen via een eigen artistieke en metaforische taal.

Een belangrijke voorwaarde om de discussie over bovenstaande vragen betekenisvol te kunnen aangaan, is een duidelijke conceptuele omschrijving van het begrip creativiteit in een artistieke context. Ik neem eerst de houdbaarheid van bestaande (cognitieve) omschrijvingen van creativiteit binnen

kunstonderwijs (meer specifiek muziekonderwijs) onder de loep om vervolgens een domeinspecifieke conceptualisering van artistieke creativiteit voor te stellen.

Creativiteit binnen de kunsten

Creativiteit en de kunsten lijken onlosmakelijk verbonden. Geesteswetenschappers en psychologen proberen al sinds het ontstaan van hun discipline het mysterie dat ten grondslag ligt aan talloze meesterwerken uit onze cultuurgeschiedenis te doorgronden. Sinds de opkomst van de cognitiewetenschappen kreeg het creativiteitsonderzoek er een nieuwe dimensie bij. Naast de studie van creatieve mensen en producten kwam de focus nu ook te liggen op mentale creatieve processen die niet enkel bij het creëren van grote kunst, maar evenzeer in het alledaagse leven van ieder van ons een rol spelen. Creativiteit niet meer als een gave, maar als een algemeen menselijke cognitieve vaardigheid die je kunt ontwikkelen (van *mystery* naar *mastery*, Matthews & Foster, 2005).

Deze conceptuele verbreding komt ook tot uiting in de diverse nieuwe omschrijvingen. In hun veelgeciteerde artikel bouwen Kaufman en Beghetto (2009) verder op het onderscheid tussen big-C en little-c, respectievelijk unieke creativiteit zoals tentoongespreid door de grote kunstenaars, wetenschappers en denkers uit de wereldgeschiedenis, en de meer alledaagse probleemoplossing en creatieve expressie. Ze vullen dit aan met de begrippen pro-C (professionele creativiteit, maar minder uitgesproken of impactvol dan big-C) en mini-c (een vaardigheid die je kunt inzetten om het geleerde toe te passen in een nieuwe context of om een persoonlijke betekenis te geven aan ervaringen, gedragingen en inzichten). Binnen een muzikale context is Keith Jarrett een voorbeeld van big-C en de afgestudeerde conservatoriumstudent die zijn brood verdient met pianoles geven en in het weekend meespeelt in een band een voorbeeld van pro-C. De amateurpianist die dankzij lessen op de muziekschool een reeks standards en improvisaties kan spelen, valt wellicht onder little-c; de leerling die ontdekt dat je een melodie ook hoger kunt spelen, geeft blijkt van mini-c.

Interpretatie, improvisatie en creatie

Boven beschreven benadering biedt mogelijkheden om muzikale creativiteit breder te definiëren dan tot nu toe het geval is. Het traditionele muziekonderwijs aan hogescholen en academies maakt sinds de twintigste eeuw een kunstmatig onderscheid tussen het reproduceren en creëren van muziek. Reproduceren betreft dan partituurspel met een sterke focus op de (psycho) motorische beheersing van het instrument en het interpreteren van de muzikale taal. Bij muzikale creatie denken we vooral aan improviseren en

componeren. Reproductie en creatie gelden als aparte specialisaties die slechts bij uitzondering in één persoon verenigd zijn.

Hoewel onderwijsdeskundigen en -beleidsmakers een sterkere integratie van deze vaardigheden aanmoedigen, blijven de restanten van deze onderwijsvisie duidelijk voelbaar in het instrumentonderwijs aan academies en hogescholen. In de dagelijkse lespraktijk blijkt dat heel wat leraren zich onbekwaam voelen om creatief te musiceren, de nodige lestijd missen of de zin er niet van inzien. Ook studenten zijn in deze niet altijd de vragende partij en lijken zich tevreden te stellen met het loutere bladspel.

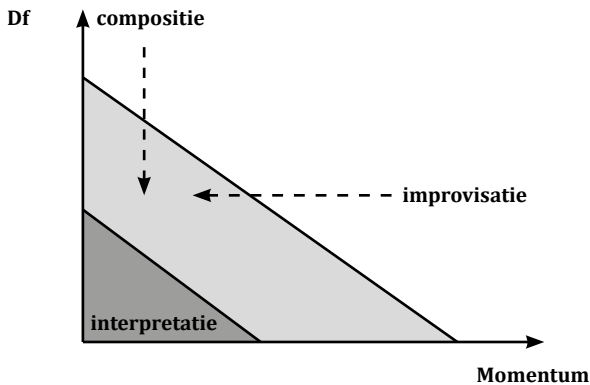
Vanuit de idee van mini-c is het evenwel ook zinvol om muzikale interpretatie als een creatieve activiteit te beschouwen. Het gaat hier immers fundamenteel om het geven van een persoonlijke betekenis aan bestaand materiaal, de compositie uitgedrukt in een notenschrift. Slechts een fractie van de muzikale betekenis is in dat notenschrift gevangen, waardoor er veel ruimte overblijft om zelf elementen als timbre of timing toe te voegen en er zo een eigen muzikale richting en betekenis aan te geven. Deze persoonlijke inbreng of interpretatie van de vertolker geeft het stuk een identiteit die de objectieve 'tekst' van de compositie overstijgt en inkleurt.

Het zogeheten bivariaat model van creativiteit (Stijnen & Vervliet, 2017) beschouwt daarom naast improvisatie en compositie, ook interpretatie als een vorm van creatief muzikaal gedrag (figuur 1). Het zet deze drie basistypen tegen elkaar af vanuit de *cognitive load theory* (Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011). Deze theorie stelt dat we bij elke nieuw te leren taak ons werkgeheugen ten volle nodig hebben. Iemand die vertrouwd is met partituurspel, maar nooit of nauwelijks bezig is met improvisatie of compositie, heeft voor deze laatste taken zijn werkgeheugen volop nodig. Bij improviseren moet de musicus direct beslissingen nemen over het vervolg van het muzikale spel. Bij compositie is minder of geen tijdsdruk en ligt de uitdaging eerder in bedenken van samenhangend muzikaal materiaal en het invullen van het 'witte blad'.

De tijdsdruk-variabele noemen we het *momentum*. Deze is laag bij compositie en hoog bij improvisatie. De andere variabele verwijst naar de hoeveelheid beslissingen die een musicus moet nemen: *degrees of freedom*. Deze is hoog bij compositie en lager bij improvisatie, omdat hierbij een aantal belangrijke muzikale parameters (metrum, toonsoort, thema, vorm) meestal al vastliggen. Het interpreteren van een partituur scoort voor professionele musici (en daar hebben we het hier over) op beide variabelen relatief laag en vormt daarom een ideale uitvalsbasis voor leerling en leraar om met muzikale creativiteit aan de slag te gaan, dichtbij de vertrouwde score.

Het model biedt daarnaast ook aangrijpingspunten voor het uitbouwen van een improvisatie- of compositiedidactiek. Zo kan de leraar in een beginnende compositieopdracht het aantal muzikale parameters (*degrees of freedom*) beperkt houden. Het momentum van een improvisatie kan 'vastgezet' worden door de leerling bijvoorbeeld een opname van zichzelf kritisch te laten analyseren en zo de tijd te vertragen in het leerproces.

Figuur 1. Bivariaat model van creativiteit (Stijnen & Vervliet, 2017)



Eigenschappen van creativiteit

Door de maatschappelijke relevantie bestaan er tegenwoordig talloze definities van creativiteit. In plaats van een keuze te forceren is het zinvoller te zoeken naar een rode draad in deze verschillende omschrijvingen. Plucker, Beghetto en Dow (2004) analyseerden negentig wetenschappelijke artikelen over creativiteit en definieerden het uiteindelijk als ‘the interaction among aptitude, process, and environment by which an individual or group produces a perceptible product that is both novel and useful as defined in a certain social context’ (Plucker et al., 2004, p. 90). Nieuwheid (*novelty*) en waarde (*value, useful*) gelden algemeen als noodzakelijke kwaliteiten van een creatief product (Weisberg, 1993; Runco & Jaeger, 2012). De uitkomst moet origineel zijn, maar daarnaast ook functioneel om een antwoord te bieden op de onderliggende probleemstelling.

Het conceptualiseren van deze kwaliteiten binnen muziekeducatie is echter niet evident. De eerste improvisaties van jonge leerlingen zijn vaak gebaseerd op aangeleerde patronen en in die zin niet ‘nieuw’. En, nog moeilijker, wat betekent waardevol en functioneel binnen een artistiek-educatieve context? Ook afgeleide criteria als originaliteit of geschiktheid scheppen geen duidelijkheid. Als je onder geschiktheid het passen van de improvisatie binnen de (impliciete) regels van de tonale muziek verstaat, kun je hier inderdaad een oordeel over vellen. Maar probeert de meest interessante kunst soms net niet buiten de lijnen te kleuren en lonkt niet het gevaar dat geschiktheid een synoniem gaat worden voor gemiddeld of saai?

Kupers, Van Dijk en Lehmann-Wermser (2018) ontwikkelden een model om de evolutie van nieuwheid en geschiktheid kwantitatief te meten in gedragingen die samen een zinvolle activiteit vormen. Het model is generiek in zijn ambitie en werd daarom exemplarisch toegepast bij zowel het maken van een muzikale compositie als het oplossen van een taak (inzicht krijgen in

het verschijnsel luchtdruk). De context, een een-op-een interactie tussen leerling en leraar in het basisonderwijs, bleef constant. De onderzoekers verdeelden het verloop van de interactie in analyse-eenheden die ze elk codeerden op nieuwheid en geschiktheid. De mate waarin het muzikale idee van de leerling aansluit bij de opdracht (verklanken van een verhaal), beschouwden ze als een indicator voor geschiktheid. In een open compositie-opdracht lijkt dus eerder convergent denken te worden gevalideerd dan de zoektocht naar de expressieve kracht die van een compositie zou kunnen uitgaan.

We kunnen voorlopig concluderen dat een brede invulling van het begrip creativiteit een aantal kansen biedt binnen muziekeducatie. Tezelfdertijd bestaat het gevaar van conceptuele uitholling, waardoor creativiteit een containerbegrip wordt en inhoudelijke discussies kunnen ontsporen. Creativiteit wordt dan een totum pro parte voor een aantal algemene cognitieve capaciteiten of expressieve gedragsuitingen. Daarom ga ik hierna op zoek naar een intrinsiekere betekenis van het begrip creativiteit, opgevat als wezenskenmerk van de kunsten. De sociale dimensie binnen de al genoemde definitie van Plucker en collega's (2004) zal hierbij een expliciete plaats innemen.

Authenticiteit als voorwaarde voor artistieke creativiteit

Academische concepten en inzichten vinden soms moeizaam hun weg naar het werkveld. Kunstopleidingen hanteren vaak een onderwijsvisie die gevoed wordt vanuit persoonlijke ervaringen en overtuigingen, intuïtie of traditie. Deze 'subjectieve onderwijstheorie' (Kelchtermans, 2009) vormt een belangrijk aangrijpingspunt bij het ontwerpen van een artistieke leeromgeving waarin het ontwikkelen van creativiteit al dan niet een belangrijke plaats krijgt.

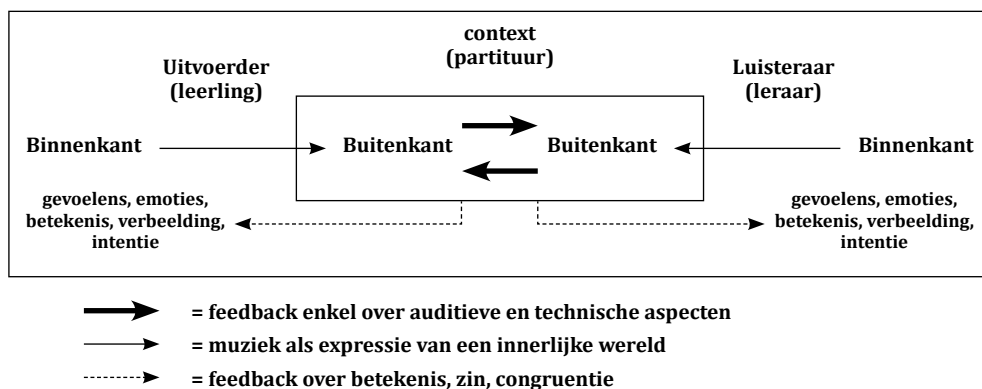
In een recent kwalitatief onderzoek heb ik stakeholders binnen het Vlaamse deeltijd kunstonderwijs (DKO) bevraagd via interviews en een focusgesprek. De samenstelling was heterogeen: een docent compositie, een docent jazz, een pianodocente gepromoveerd in onderwijskunde, een muziekeducator uit het non-formele veld, het hoofd van de pedagogische begeleidingsdienst DKO, een onderwijsinspecteur en enkele innovatieve instrumentleerkrachten, allen mensen bij wie creativiteit in hun werk een belangrijke rol speelt. Doel was om te achterhalen hoe het werkveld van muziekonderwijs kijkt naar (muzikale) creativiteit en hieraan een artistieke betekenis of zelfs finaliteit geeft.

Na thematische analyse van de interviews en het focusgesprek kwam authenticiteit als belangrijkste voorwaarde voor een esthetisch waardevolle muzikale expressie naar boven (Stijnen, 2017). Een muzikale creatie wint niet aan betekenis door de gedemonstreerde technische of compositorische virtuositeit, maar eerder door de mate waarin de muziek een uitdrukking is van een persoonlijke zingeving door de uitvoerder. Zoeken naar authenticiteit in de pedagogisch-didactische setting van een instrumentles betekent dan dat

leraar en leerlingen zich niet tevreden stellen met het correct produceren van gestructureerde klanken (de meest banale definitie van muziek), maar hun muzikale spel beschouwen als uitdrukking van een diepere zin en de intentie om deze te delen met een publiek. Het is eerder een verhaal van 'mogen' dan van 'moeten'. De leraar nodigt uit tot exploratie en laat het verhaal van de leerling toe in plaats van een exacte kopie van zichzelf of de grote canon te willen nastreven. Op deze manier wordt een klimaat geschapen waarin ervaringen van eigenaarschap en betekenisgeving de zeggingskracht van het spel versterken.

Via een dialoog komen niet enkel de technische en muziektheoretische aspecten (de syntax) van het auditieve resultaat aan bod, maar evenzeer de onderliggende betekenis en communicatieve kracht (semantiek) en hun onderlinge interactie (zie figuur 2).

Figuur 2. Authentieke creativiteit ontsluiten door communicatie, reflectie en toelaten (Stijnen, after Steens, 1996)



Creativiteit als authentiek benoemen lijkt pleonastisch. Is elke vorm van creativiteit immers niet per definitie authentiek, aangezien creatieve processen binnen de particulariteit van een persoon ontstaan? Niet-authentieke uitingen van creativiteit gaan terug op een vorm van geconditioneerd, gescript of geïmiteerd gedrag waarin een diepere intentie ontbreekt. Je vindt ze nogal eens terug bij beginnende improvisatoren bij wie het voornaamste doel in eerste instantie het redden van hun eigen gezicht lijkt. Iets vergelijkbaar doet zich voor bij het partituurspel wanneer de enige bekommernis van de uitvoerder zou zijn om de tekst zo getrouw mogelijk te reproduceren en het spelen van fouten te vermijden. Vergelijk het met luisteren naar iemand die een tekst voordraagt in een taal die hij niet begrijpt.

Gevraagd naar positieve effecten van authentiek musiceren op de performance noemden de gesprekspartners tijdens de interviews en het focusgesprek onder meer de rijkere uitvoering (in termen van timing en

levendigheid), het ontspannen en vrije spel, de betere toonkwaliteit en een meer organisch spel. Deze persoonlijke indrukken komen sterk overeen met de bevindingen uit een recent multidisciplinair onderzoek (Dolan et al., 2018). In deze studie speelde een kamermuziektrio een partituur op een strikte manier (dicht bij de score) en op een vrije, improvisatorische manier, in aanwezigheid van een beperkt publiek. De opdracht bij de eerste speelwijze was om de score zo correct mogelijk te verklanken. In de improvisatorische versie was het vooral de bedoeling een eigen verhaal bij de tekst van de partituur tot uiting te brengen. De onderzoekers maten een hele reeks afhankelijke variabelen bij de uitvoerders en het publiek. Uit een Fourier-analyse bleek dat de uitvoerders in de improvisatorische conditie meer speelden met de toonkleur, meer vrijheid namen en binnen het samenspel dus meer risico's qua timing. Voor het publiek resulteerde dit in een meer beklijvende en oprechte uitvoering. Een MRI-scan bij de uitvoerders toonde aan dat tijdens de improvisatorische speelwijze hun hersenactiviteit in gebieden gerelateerd aan aanhoudende aandacht verminderde en juist toenam in gebieden gerelateerd aan motivatie, vrije wil en het plannen en coördineren van bewegingen (een 'improvisational state of mind').

Authenticiteit vormt dus een belangrijker kwaliteitscriterium dan de nieuwheid of de waarde van een muzikale creatie (interpretatie, improvisatie, compositie). Nieuwheid en waarde zijn altijd afhankelijk van een socio-culturele context. In de woorden van Glaveanu (2014, p. 16): 'It would be safer thus to say that creative products are not novel and useful per se but evaluated as such within self – other relations (creator and peers, audiences, critics, etc.)'. Als zodanig zullen zij in het communicatieproces tussen leraar en leerling dat inzet op het ontsluiten van authentieke muzikale betekenis, een plaats krijgen, maar dan wel op een tweede plaats.

Uitdagingen

Het concept authentieke creativiteit verwijst naar een vorm van esthetische betekenisgeving binnen het artistiek-pedagogische communicatieproces tussen leerlingen en leraar. Een consequent doordenken van deze visie stuit op een aantal uitdagingen waarmee het muziekonderwijs aan de slag zal moeten gaan.

Een eerste uitdaging is de evaluatie, een belangrijke didactische component. De westerse preoccupatie met het taxeren van kwaliteit in termen van objectieve meetgegevens (nieuwheid en geschiktheid) staat in zekere zin haaks op de creativiteitsopvatting binnen het artistieke werkveld. Volgens deze (eerder oosters geïnspireerde) zienswijze is creativiteit sociaal gesitueerd en verbonden met het ervaren van (intersubjectieve) betekenis en flow (Lubart, 2014). In de nasleep van Hattie's reviewstudie *Visible learning* lijkt de focus op dit moment vooral te liggen op formatieve evaluatie en de rol die kwaliteitsvolle

feedback (feed-up en feedforward) hierin speelt. Het klassieke probleem van intersubjectiviteit binnen het summatief evalueren van artistieke producten komt hierdoor enigszins op het achterplan. Bij de Consensual Assessment Technique (Amabile, 1982) roepen leraren experts in om te bepalen wat echt creatief is, aangezien dit een inherent intersubjectief oordeel is.

De uitdaging zal erin bestaan om intersubjectiviteit niet langer als een gebrek (in termen van de gangbare kwaliteitseisen die aan evaluatie worden gesteld) te beschouwen, maar integendeel te emanciperen tot een unieke eigenschap van artistiek leren die je beter kunt koesteren dan omzeilen. Sadler (2015) wijst op de beperkingen van het toepassen van algemene beoordelingsvormen (zoals een rubric met van te voren gedefinieerde (sub) doelen). Door de aandacht enkel te richten op de te beoordelen criteria en het inschalen in het juiste niveau, miskennen we het emergente karakter van een (podium)kunst. Er kunnen zich immers altijd nieuwe en onvoorziene momenten van betekenisgeving voordoen. Een esthetische ervaring van authenticiteit laat zich niet zomaar definiëren in vooraf bepaalde meetbare gedragskenmerken.

Daarnaast moeten we nadenken over de rol van technologie binnen het leerproces. Een groot deel van onderwijsinnovatie gaat over onderzoek naar de mogelijkheden en effecten van allerhande digitale toepassingen die hoe langer hoe meer deel uitmaken van de krachtige leeromgeving. Via een smartphone zijn heel wat apps beschikbaar die het leerproces ondersteunen dan wel de communicatie tussen leraren, leerlingen en ouders faciliteren. De hoeveelheid onlinecursussen over het leren bespelen van een instrument neemt gestaag toe; sommige muziekscholen zien die zelfs als een vorm van concurrentie voor hun face to face instrumentonderwijs. Men denkt na over hoe spelelementen te benutten zijn in het leerproces (gamification) in de hoop de motivatie en de autonomie van leerlingen aan te wakkeren.

Zonder het belang van deze middelen en de kansen die *anytime anywhere learning* bieden ook maar enigszins in twijfel te trekken, is het wel de vraag in hoeverre ze meer kunnen betekenen dan enkel een technische ondersteuning van het muzikale leerproces. Binnen het kader van authentieke creativiteit is de dialoog constituerend voor het zoeken naar een gedeelde esthetische betekenis. Op de app die in staat is een Socratisch gesprek te voeren is het wellicht nog even wachten. Wel is het mogelijk een innerlijke dialoog met jezelf te voeren, maar om deze vaardigheid en attitude te verwerven zal ook een leraar aanwezig moeten zijn. In ieder geval zal de rol die ICT in het leerproces kan spelen in elke situatie kritisch bekeken moeten worden.

De grootste beperking van het communicatiemodel is wellicht dat het talig is en dus een talige tussenstap vereist in muzikale communicatie. Daardoor kan er betekenisverlies ontstaan, waarbij de muzikale communicatie niet ten volle tot uiting komt. Naar analogie met de uitdrukking 'muziek drukt uit wat woorden niet kunnen zeggen' zou je onterecht kunnen besluiten dat enkel wat in woorden uit te drukken is, muzikale betekenis kan genereren.

Recente inzichten binnen het domein van 4E-cognition en de complex dynamische systeemtheorie (Van der Schyff, Schiavio, Walton, Velardo, & Chemero, 2018) waarschuwen voor het overwaarderen van kennis in het onderwijs en nodigen uit tot innovatieve pedagogisch-didactische toepassingen. Ook de theorie van *partipatory sense-making* vormt een interessant uitgangspunt om de processen van betekenisgeving en zoeken naar authenticiteit tussen leerling en leerkracht te begrijpen:

'This enactive approach to intersubjectivity investigates how we move together while we interact with each other (including speaking), and how this influences how we understand each other and the world, together. Putting the interaction process at the centre of the study of social understanding entails a detailed and focused examination of it. [...] One pillar of this work is the investigation of individual sense-making, which is the immersed and meaningful engagement of self-organizing and self-maintaining agents with their environment. If we think of how interaction influences sense-making, this has implications for how we think of individuals as well.' (De Jaegher, n.d.)

Een belangrijk toepassingsgebied van deze theorie ligt in het onderzoek naar autisme. Op welke manier krijgt interactie vorm (bijvoorbeeld tussen een therapeut en iemand met autisme) wanneer de taal geen toegangspoort biedt? Het wordt duidelijk dat muziekpedagogen hierbij de nodige inzichten kunnen opdoen bij de muziektherapie, waar muzikale communicatie de basis vormt voor interpersoonlijke interacties. (Storr, 1994).

Conclusie

Kunstdocenten zien hun vak graag als bijzonder en van een andere orde dan wetenschap of techniek, met eigen modaliteiten op vlak van didactiek en evaluatie. De basis voor dit onderscheid is vooral intuïtief, vanuit een sterke overtuiging dat intersubjectiviteit een wezenskenmerk van kunst is. Glaveanu (2014) stelt dat het wetenschappelijk onderzoek naar creativiteit sinds het begin van deze eeuw in volle ontwikkeling is. Maar tot wat moet deze ontwikkeling leiden? Onderzoek naar creativiteit blijft (paradoxaal genoeg) soms te vaak gesitueerd binnen bestaande paradigma's en speelt in op de bestaande tendensen binnen de psychologie (zoals de neurowetenschappen of psychometrie). Het onderzoek naar creativiteit is sinds de jaren vijftig van de vorige eeuw eerder generalistisch van inslag: creativiteit als cognitief kenmerk van en binnen een individu. Vandaar stelt Glaveanu (2014, p. 17) dat 'a contextualisation of the classic (by now) definition of creativity is greatly needed,.... Furthermore, we need to be open, as well, to alternative formulations'.

In dit essay heb ik gepleit voor een pragmatische benadering van creativiteit die rekening houdt met domeinspecifieke kenmerken (in casu muziek en haar authenticiteitskenmerk) en die creativiteit als ingebed in een dynamische sociale interactie beschouwt. Dat is zeker geen nieuw idee (zie bijvoorbeeld Woodman & Schoenfeldt (1990), Gruber & Wallace (1999), Csikszentmihalyi (1988) en natuurlijk het pionierswerk van Dewey (1934)). Maar het dient in tijden van rationalisering in het (hoger) kunstonderwijs en de herdefiniëring van de rol van de leraar (afstandsonderwijs, blended learning) opnieuw aandacht te krijgen. In een recente kwalitatieve studie (Schiavio, Van der Schyff, Biasutti, Moran, & Parncutt, 2019), waarin instrumentonderricht werd geanalyseerd vanuit dimensies van *embodied cognitive science*, bleek de rol van de ander (leraar, maar ook peers) cruciaal in het opdoen van leerervaringen, zowel in individuele als collectieve lessen. Zij stellen het klassieke instrumentonderricht dat sterk inzet op instructie en uitvoeringsvaardigheden ter discussie en pleiten voor een geïntegreerde benadering van instrumentale techniek, expressiviteit en communicatie in individuele en groepslessen. Bovendien zijn al deze categorieën relationeel; zij ontstaan en ontwikkelen zich door interactie.

In het licht van de kritiek van Sawyer (2008) op het verouderde onderwijs kunnen we ons afvragen of er met het competentiegericht onderwijs in wezen veel is veranderd. Net zoals in het industriële tijdperk mikt het op de vorming van competente werknemers en houdt het een risico in dat meetbare output en rendement belangrijker worden dan de persoonsvorming en de pedagogische relatie (Lock, 2012). Misschien moeten de kunsten hun creativiteit maar reclaimen. Ze kunnen alleszins een belangrijke rol spelen in het verder ontwikkelen van verbindende communicatie en authentiek onderwijs.

Jo Stijnen studeerde leer- en sociale psychologie aan de KU Leuven en behaalde daarnaast het dubbel laureaatsdiploma klarinet en compositie aan het Lemmensinstituut. Hij was docent en pedagogisch coördinator aan diverse muziekacademies en lerarenopleider aan LUCA School of Arts. Hij is medewerker bij de onderzoeksgroep CORPoREAL van het Koninklijk Conservatorium Antwerpen en doet aan de Universiteit Antwerpen promotieonderzoek naar de rol van creativiteit binnen instrumentlessen.
E Jo.Stijnen@gmail.com

Literatuur

Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997-1013.

Baer, J. (2015). The importance of domain-specific expertise in creativity. *Roepers Review*, 37(3), 165-178.

Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 325-339). New York, NY: Cambridge University Press.

De Jaegher, H. (n.d.). *Participatory sense-making: The enactive approach to intersubjectivity*. <https://hannedejaegher.net/>, geraadpleegd op 22 augustus 2019.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Penguin.

Dolan, D., Jensen, H. J., Mediano, P. A. M., Molina-Solana, M., Rajpal, H., Rosas, F., & Sloboda, J. A. (2018). The improvisational state of mind: A multidisciplinary study of an improvisatory approach to classical music repertoire performance. *Frontiers in Psychology*, 9, 1341

Glaveanu, V. (2014). The psychology of creativity: A critical reading. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 1(1), 10-32.

Gruber, H. E., & Wallace, D. B. (1999). The case study method and evolving systems approach for understanding unique creative people at work. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 93-115). Cambridge: Cambridge University Press.

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.

Kupers, E., Van Dijk, M. V., & Lehmann-Wermser, A. (2018). Creativity in the here and now: A generic, micro-developmental measure of creativity. *Frontiers in Psychology*, 9, 2095.

Lock, G. (2012). Het onderwijs creëert gezapige koeien. In T. Reijngoud (Ed.), *Weten is meer dan meten: Spraakmakende opinieleiders over de economisering van de samenleving* (pp. 25-34). Utrecht: Lias.

Lubart, T. I. (2014). Creativity across cultures. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 339-350). Cambridge: Cambridge University Press.

Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2005). Mystery to mastery: Shifting paradigms in gifted education. *Roepers Review*, 28(2), 64-69.

Meester, E., Bergsen, S., & Kirschner, P. A. (2017). De holle retoriek van 21st-century skills. *Thema*, 5, 68-72.

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.

Raad van de Europese Unie. (2018). *Aanbeveling van de Raad van 22 mei 2018 inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren*. Brussel: Publicatieblad van de Europese Unie.

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.

Sadler, D. R. (2015). Backwards assessment explanations: Implications for teaching and assessment practice. In D. Lebler, G. Carey, & S. D. Harrison (Eds.), *Assessment in music education: from policy to practice* (pp. 9-20). New York, NY: Springer.

Sawyer, K. (2008). Improvisation as a pedagogical practice. *Critical Studies in Improvisation / Études Critiques En Improvisation*, 3(2), 1-4.

Schiavio, A., Van der Schyff, D., Biasutti, M., Moran, N., & Parncutt, R. (2019). Instrumental technique, expressivity, and communication. A qualitative study on learning music in individual and collective settings. *Frontiers in Psychology*, 10, 737.

Stijnen, J. (2017). *Stimulating creativity as a mission for Music Schools: Challenging instrument teachers to look beyond the score*. Paper presented at the first European Symposium for Music Schools, Vienna.

Stijnen, J., & Vervliet, S. (2017). Beyond the score: A socratic musical classroom. In R. Girdzijauskienė & M. Stakelum (Eds.), *Creativity and innovation* (pp. 53-69). Esslingen am Neckar: Helbling.

Storr, A. (1994). Music therapy: An art beyond words. *British Medical Journal*, 308(6937), 1175-1176.

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer: New York.

Van der Schyff, D., Schiavio, A., Walton, A., Velardo, V., & Chemero, A. (2018). Musical creativity and the embodied mind. *Music & Science*, 1, 1-18.

Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: beyond the myth of genius*. New York: W.H. Freeman.

Woodman, R. W., & Schoenfeldt, L. F. (1990). An interactionist model of creative behavior. *The Journal of Creative Behavior*, 24(1), 10-20.