

# De virtuoze muziekdocent als artistiek onderzoeker

Thomas De Baets, Tine Castelein, Thomas Geudens, Mathias Moors en Filip Verneert

**In deze bijdrage verkennen de leden van het onderzoekscluster muziekeducatie van LUCA School of Arts – KU Leuven de artistieke dimensie in het handelen van de muziekdocent. Ze formuleren een definitie van ‘muziekeducatieve’ artistieke, en illustreren die met een aantal voorbeelden. Net zoals een uitvoerend musicus kunnen muziekdocenten ‘virtuositeit’ tonen in hun handelen. Vanuit die benadering stellen de auteurs dat de muziekdocent een volwaardige vorm van artistiek onderzoek kan doen.**

Onderzoek is niet meer weg te denken uit het hoger muziekonderwijs. Studenten en docenten doen er onderzoek vanuit het dominante paradigma van het zogenoemde ‘artistiek onderzoek’ of het ‘onderzoek in de kunsten’ (zie Borgdorff, 2015, of Craenen, 2020). Dit is een vorm van praktijkonderzoek waarbij kunstenaars in hun eigenheid en sterkte staan: de artistieke praktijk is het onderzoeksterrein voor zowel de vraagstelling, de methode als de output (zie Borgdorff, 2007).

Vaak rijst de vraag wat dan precies het verschil is tussen een artistieke praktijk en een artistieke *onderzoeks*praktijk. Eerder dan een scherp verschil, is er volgens ons sprake van een continuüm. Een kunstenaar is van nature vaak *zoekend* en beroept zich daarbij ook op strategieën met een onderzoekend karakter. Bij het evolueren naar een artistieke *onderzoeks*praktijk is er een proces van formalisering tot een afgebakend ‘onderzoeksproject’ (zoals al beschreven in De Baets & Nijs, 2015). Daarbij gaat de ontwikkelpraktijk zich verhouden tot academische eisen (bijvoorbeeld een uitgewerkte *state of the art*, een geprofileerde onderzoeksvraag, een beschrijving en verantwoording van de methodologie, disseminatie van het onderzoek via peer-reviewed journals).

Volgens deze zienswijze zouden enkel kunstenaars artistiek onderzoek kunnen verrichten: het gaat immers over *hun* onderzoek in *hun* artistieke praktijk. In deze bijdrage hanteren we een ruimere definitie van onderzoek, waarbij het hierboven omschreven continuüm loopt van de academische onderzoekstraditie over onderzoek als artistieke ontwikkeling tot eenvoudige vormen van onderzoekend handelen binnen de professionele praktijk.

Muziekdocenten worden vaak in voornoemd hoger muziekonderwijs opgeleid. Daar krijgen ze te maken met benaderingen, die vaak zijn gebaseerd op onderzoekstradities buiten de kunsten, zoals actieonderzoek of educatief literatuur- of ontwerponderzoek. Bovendien moeten ze zich verhouden tot een artistiek onderzoeksparadigma. Ze komen zo tot een aantal vragen over het complexe begrip ‘artistiek’. Een afgebakende en gedeelde definitie van dat begrip ontbreekt en is volgens Eisner (1981, p. 5) ‘subject of aesthetic debate and analysis for over 2,000 years’.

Dus wat is precies de ‘artistieke praktijk’ van een docent? Wat beschouwen we als hun ‘artistieke handelen’? In dit artikel verkennen we wat deze vragen kunnen betekenen voor (het onderzoek van) de muziekdocent, zeker indien van hen verwacht zou worden dat ze ‘artistiek onderzoek’ doen. We streven niet naar afgebakende definities van de centrale begrippen onderzoek en artistieke, maar willen verkennen hoe deze een betekenisvolle interpretatie kunnen krijgen voor de muziekdocent. Met ‘muziekdocent’ verwijzen we overigens naar een veelheid van pedagogische professionals, in diverse formele en non-formele contexten.

## De muziekdocent als artiest

Als we over de ‘artisticiteit’ van muziekdocenten spreken, denken we in de eerste plaats aan hun muzikale competenties. In vrijwel elke muziekpedagogische opleiding gaat er terecht aandacht naar zingen, een instrument spelen, begeleiden op een akkoordinstrument, dirigeren, arrangeren, componeren, enzovoort. Dit zijn zonder meer essentiële vaardigheden voor een muziekdocent en in die zin heeft de muziekdocent veel gemeen met om het even welke musicus. Binnen het hooggespecialiseerde studiegebied muziek vallen muziekdocenten op door hun relatief brede scala aan muzikale competenties, vaak met een basisniveau over instrumenten en stijlen heen.

De muziekdocent zet voortdurend heel wat van die brede muzikale competenties in, binnen en buiten het klaslokaal. Denk bijvoorbeeld aan een piano-begeleiding instuderen, een arrangement voor een variabele bezetting schrijven, een lied over het weekthema op school componeren of oefentracks voor een meerstemmig vocaal arrangement inzingen.

Ook tijdens de les toont de muziekdocent zich uiteraard artistiek. In gesprekken over de artistiekiteit van de muziekdocent wordt het klaslokaal weleens vergeleken met een podium, vanwege het performatieve karakter van lesgeven in het algemeen. Maar lesgeven houdt véél meer genuanceerde en wederkerige interacties in dan louter presenteren of modelleren. In die zin gaat de vergelijking met het podium voor ons slechts ten dele op en doet ze zelfs een beetje afbreuk aan de pedagogische realiteit. Docenten zetten hun muzikale competenties binnen de pedagogische context zeer specifiek in. Regelski (2007, p. 6) stelt dan ook dat ‘a music teacher’s musicianship is used differently or to different ends in teaching than in performing’. Daarom verdient de integratie van muzikale en pedagogische competenties onze aandacht, geheel in lijn met de inzichten van Shulman (1986) over *pedagogical content knowledge*.

Gewoonlijk wordt de verhouding tussen muzikaal en pedagogisch handelen als dichotoom beschreven: de muziekdocent als musicus enerzijds en als docent anderzijds. Hoewel Espeland (2010, p. 137) die tweedeling graag als een ‘dichotomy from the past’ zou willen beschouwen, is ze er nog steeds. Ze laat zich niet alleen voelen in het zelfbeeld van de professional (zie bijvoorbeeld De Vugt, 2021), maar ook in de opleiding. In docentenopleidingen muziek gaat veel aandacht naar het ontwikkelen van muzikale en pedagogische competenties. Dit gebeurt geïntegreerd of opeenvolgend, waarbij in dat laatste geval het muzikale steeds voorop komt. Het inzetten van muzikale competenties in een pedagogische context krijgt traditioneel iets minder aandacht in de opleiding. Vreemd, want die transfer is lastig om zelfstandig te realiseren en te wezenlijk om links te laten liggen.

Een opleiding die deze transfer niet ondersteunt, slaat de bal eigenlijk mis. De ontwikkelde ‘artisticiteit’ van de muziekdocent is op dat moment mogelijk ontoereikend voor de vele specifieke uitdagingen in de pedagogische realiteit. In de volgende paragraaf gaan we op zoek naar een ‘endogene’ benadering van die artistiekiteit in de pedagogische context, en nemen we dus de vrijheid om het begrip ‘artisticiteit’ een eigen invulling te geven.

## De muziekdocent als virtueuze artiest

Aan welke contextgebonden uitdagingen moet die artistiekiteit beantwoorden? Wat is er zo specifiek aan de pedagogische context? De essentie is verrassend eenvoudig: het handelen van de muziekdocent is te allen tijde gericht op het leren en ontwikkelen van de leerling. Dit klinkt misschien evident of zelfs banaal, maar is een zeer bepalende eigenschap die essentieel verschilt van andere muzikale praktijken. Die andere praktijken hebben meestal wel de intentie ‘iets’ met een ‘publiek’ te ‘doen’, maar dragen daarin geen prioritaire of expliciete pedagogische verantwoordelijkheid.

Muziekdocenten richten hun handelen dus op het leerproces van de leerlingen. Dat uit zich niet enkel tijdens hun lesvoorbereiding, maar ook tijdens de les. In de muziekpedagogische literatuur was er al veel aandacht voor deze zogenaemde *on-the-spot* acties. Bowman (2009, p. 3) heeft het bijvoorbeeld over de ‘capacity to choose the right course of action from among many good alternatives’. Gezien het belang van dit realtime maatwerk in de literatuur kiezen wij ervoor om de artistiekiteit net in die momenten te zoeken. Het koppelen van ‘artisticiteit’ aan die realtime beslissingen is overigens niet nieuw: Schön (1983, 1987) deed dat een aantal keer expliciet in zijn werk over *reflection-in-action*, hoewel hij het niet specifiek over muziekdocenten had. Een ander veelgebruikt begrip om dit handelen aan te duiden is (*pedagogische*) *improvisatie*.

De Baets (2012, p. 200) stelde een ‘endogene’ definitie voor van deze muziek-educatieve artistiekiteit:

De artistiekiteit van muziekdocenten ligt  
in *de mate waarin* zij  
hun *muzikale competenties* kunnen inzetten  
in *onmiddellijke onderwijssituaties*.

Deze definitie vermeldt *muzikale competenties* inzetten, gericht zijn op het leren en ontwikkelen door de lerende, maar nog specifiek *on-the-spot keuzes maken en maatwerk leveren* (in de context van *onmiddellijke onderwijssituaties*, een begrip ontleend aan Dolk, 1997). De woorden ‘in de mate waarin’ verwijzen naar het idee dat ‘artisticiteit’ gradaties kent.

We maken de definitie concreet met een aantal voorbeelden uit diverse educatieve contexten, gegrepen uit de praktijk van enkele van onze (praktijk) onderzoekers.

#### **Voorbeeld 1 – Thomas Geudens (dirigent symfonisch jeugdorkest)**

Tijdens repetities van amateurorkesten is in groep van blad lezen de meest gangbare manier om kennis te maken met de eigen partij. Tijdens de eerste repetitie van een werk met Latijns-Amerikaanse invloeden vonden de muzikanten het erg lastig om de ritmes te lezen. Na twee pogingen had een fluitiste er genoeg van en vroeg ze lachend of ik de melodie niet gewoon even kon voorzingen. Ik legde mijn baton weg, zette mijn muziekstandaard iets hoger, zodat ik de score vlot kon lezen, en begon de melodie voor te zingen, waarbij ik de articulaties en dynamieken uitvergrootte. Ik klapte de clave, de sleutel tot de moeilijk leesbare ritmes, mee in de handen. Waar de melodie na zestien maten groeit naar een passionele fortissimo, liet ik me helemaal gaan en schreeuwde de hoge noten door de repetitieruimte. Zoals de muzikanten (sindsdien heel zeker) wisten, ben ik geen zanger. Aan het einde van de passage legde ik de melodie, zoals voorgeschreven, zachtjes neer. Een spontaan applaus brak uit. Vanaf dat moment speelden de muzikanten de melodie niet enkel vrijwel foutloos, maar ook een stuk muzikaler. Voor ritme, *groove* en articulatie kan voordoen een stuk efficiënter zijn dan noteren. De dirigent heeft zo een manier om ‘moeilijke’ muziek toch laagdrempelig bij de muzikanten te krijgen.

In dit voorbeeld wordt duidelijk hoe een bepaald probleem bij lerenden (moeilijkheden om de ritmes te lezen) een gedrag uitlokt bij de muziekdocent-dirigent waarbij hij *on-the-spot* een beroep moet doen op zijn muzikale competenties (gecombineerd zingen en klappen) en bovendien buiten zijn comfortzone gaat. Het gedrag wordt hier heel direct uitgelokt, omdat iemand letterlijk vraagt om voor te zingen.

#### **Voorbeeld 2 – Filip Verneert (leider bigband in een muziekschool)**

Meer dan twintig jaar geleden begon ik een samenspelgroep voor alle instrumenten. Daaruit groeide een bigband die nog steeds wekelijks repetiteert. Ik herinner me dat we na de repetitie, waarin we uitgeschreven arrangementen speelden, ook probeerden te spelen zonder bladmuziek en te improviseren op de groove van een bigbandnummer. Die groove en het (vaak eenvoudige) harmonische schema (zoals een bluesprogressie) werd dan gespeeld door de ritmesectie en wie dat wilde, kon daarop improviseren. Op mijn aangeven probeerden de muzikanten de ‘backgrounds’, die in het arrangement uitgeschreven stonden als ondersteuning van de solist, uit het hoofd te spelen. Dat werkte helemaal niet, de meeste muzikanten herinnerden zich slechts flarden van de uitgeschreven noten. Enkelen probeerden het wel, maar hadden het gevoel dat het niet zo goed was en vroegen of ze toch van het blad mochten lezen. Ikzelf vond de ‘spontane’ backgrounds wel iets hebben. De spelers luisterden beter naar elkaar, omdat de ene muzikant de andere probeerde na te spelen. Ook keken ze meer naar elkaar. Op dat moment kreeg ik de ingeving om backgrounds te laten improviseren tijdens de solo. Hierbij is het belangrijk dat je een spontaan gespeeld ideeetje, enkele noten, kan detecteren, eruit halen en laten naspelen door anderen. Deze ideeetjes mochten niet te complex zijn, je moest ze meteen kunnen nazingen, want anders kan je ze niet spelen. Ook ritmisch moesten ze duidelijk zijn. Ik gaf zelf een paar voorbeelden, waarbij ik niet wist of ze gingen lukken. Maar iedereen leek meer gefocust, luisterde intenser naar elkaar en probeerde de spontane ideeën na te spelen.

Ook dit tweede voorbeeld maakt duidelijk dat een bepaald probleem bij de lerenden (niet kunnen onthouden van een begeleiding ter ondersteuning van de improvisatie), een actie uitlokt bij de leider van de bigband. Daarbij heeft hij muzikale verbeelding en expertise nodig én de competentie om een aantal voorbeelden realtime voor te spelen. In dit geval kwam het verzoek om bijsturing niet vanuit de lerenden, maar herkende de muziekdocent het potentieel voor de oplossing juist in het moeizame verloop van de activiteit: de bladmuziek onthouden lukte niet, maar het zonder blad spelen zorgde wel voor een betere luister- en kijkhouding bij de lerenden.

**Voorbeeld 3 – Tine Castelein (docente muzikale en culturele vorming in een muziekschool)**

In deze les was het mijn bedoeling om de leerlingen de termen 'binair' en 'ternair' onderverdeelde maatsoorten bij te brengen. Hoewel ze ondertussen al enkele jaren ritmeren en zingen in verschillende maatsoorten (zowel binair als ternair onderverdeeld, zoals 2/4, 4/4, 6/8, 12/8, ...), waren de begrippen nieuw voor hen. Ik had een aantal luisterfragmenten voorbereid die ik aan de piano speelde. Elk fragment liet, naar mijn gevoel, goed het verschil horen tussen een binaire of ternaire onderverdeling van de tel. Ik verwachtte dan ook niet veel problemen om deze concepten uit te leggen. Maar toen ik de eerste twee fragmenten voorspeelde aan de piano, merkte ik meteen dat enkele leerlingen het verschil niet konden horen. Ik probeerde het nogmaals met twee andere luistervoorbeelden en bewoog, al spelend aan de piano, mee op de muziek. Het had niet het gewenste effect: ik zag nog steeds dat enkele leerlingen geen idee hadden waar ik het over had. Ik besloot mijn voorbereide fragmenten aan de piano los te laten en ging in het midden van de klas staan. Ik bedacht ter plaatse een melodie die duidelijk binair onderverdeeld was. Het was een soort mars en ik begon spontaan als een soldaat mee te marcheren. Plots veranderde ik de melodie van de mars in een ternair wiegeliëdje, een zachte melodie waarop ik wiegend meebewoog. Hoewel de melodieën die ik op dat moment vocaal bracht, erg leken op de voorbeelden die ik eerder aan de piano speelde, merkte ik dat het toevoegen van bewegingen meteen een groot verschil voor de leerlingen maakte. Ze lieten merken dat ze het verschil nu voelden en hoorden. Later in de les herhaalde ik dit af en toe op dezelfde manier, en aan het einde van de les konden de leerlingen de termen correct verbinden met de vocale voorbeelden, ook zonder de buitenmuzikale toevoegingen.

Dit derde en laatste voorbeeld toont hoe leerlingen er niet in slagen om voorbeeldmateriaal te verbinden aan de nieuwe muziektermen, en hoe de muziekdocente *on-the-spot* iets nieuws bedenkt. Door als extra element aan haar voorbeelden bewegingen toe te voegen, lukt het haar wel om de begrippen aanschouwelijk te maken. De muziekdocente doet daarbij beroep op haar muzikale verbeelding en competenties (combineren van zingen en bewegen).

De drie voorbeelden geven een concrete invulling aan de voorgestelde definitie van 'muziekeducatieve' artisticeit: het inzetten van muzikale competenties in onmiddellijke onderwijssituaties, als reactie op een probleem bij de lerenden. Ervaren muziekdocenten zullen niet staan te kijken van deze voorbeelden, elk van hen kan zelf dergelijke voorbeelden ophalen uit de praktijk.

De voorbeelden zijn te kort en te willekeurig om over 'de mate waarin' uit de definitie een uitspraak te doen. Het heeft ook niet veel zin om de voorbeelden onderling te vergelijken. We denken wel dat die gradaties van artisticeit om verder onderzoek vragen, wellicht in verhouding tot routines, en gekoppeld aan vormen van creativiteit bij die *on-the-spot* beslissingen (Moors & De Baets, 2023).

Bovenstaande definitie, die voor ons heel duidelijk aanwijst waarin we de artisticeit van de muziekdocent kunnen zoeken, kan worden gelezen als 'a warm appeal to think of music teachers as professional entities, and not as two separate professionals united in one body (the musician and the teacher)' (Varvarigou, 2014, p. 233). We denken dat het niet enkel de moeite loont om die artistieke handelingen te bestuderen, maar ook gericht te ontwikkelen, tijdens de opleiding of in het proces van levenslang leren.

Aangezien de definitie verschillende gradaties van artisticeit toelaat, zouden we expertgedrag ook als 'virtuoos' kunnen bestempelen. In dat geval kunnen muziekdocenten hun artisticeit optillen naar een bijzonder vlotte muzikale interactie met lerenden. Virtuoze muziekdocenten kunnen zich bijvoorbeeld onderscheiden door opvallend snel of trefzeker op leerlingen in te spelen, of door al bij het voorbereiden van de les ingangen tot artistiek-pedagogische improvisatie open te laten. Ze hebben veel kennis van activiteiten, lesstructuren en routines, en kunnen deze creatief en improviserend toepassen. Zo kunnen ze flexibel inspelen op de vorderingen van de leerlingen door in het moment op gepaste (muzikale) manier hun ontwikkeling te ondersteunen. Dit pedagogisch improviseren binnen gestructureerde lesplannen noemt Sawyer (2004) *disciplined improvisation*. Ervaren docenten blijken dit veel vaker te doen dan starters (Leinhardt & Greeno, 1986).

**De muziekdocent als artistiek onderzoeker**

Na het benoemen van de artisticeit van muziekdocenten, kunnen we stilstaan bij het artistiek onderzoek dat ze zouden kunnen doen. We richten ons daarbij op hun handelingen binnen hun specifieke artistiek-pedagogische 'veld', helemaal in lijn met de voorgestelde definitie.

Het *on-the-spot* zoeken naar de juiste ondersteuning van lerenden is al te zien als een artistiek onderzoek, zeker als een muzikale praktijk in het centrum staat, de docent een actief begeleidende rol heeft en daarbij muzikale competenties inzet. In dat zoekproces zijn immers heel wat thema's af te bakenen die het onderzoeken waard zijn. Zo kunnen bovenstaande voorbeelden de instrumentale docent prikkelen om zijn vocale zelfeffectiviteit te verhogen, de bigbandleider om zijn didactisch repertoire

voor collaboratieve improvisatie te bevragen, of de docente muzikale en culturele vorming om belichaamde vertalingen van muziektheoretische begrippen te inventariseren.

Net als andere kunstenaars kunnen muziekdocenten hun artistieke zoektocht formaliseren tot een onderzoeksproject dat aan een aantal academische eisen voldoet. 'Academisch' hoeft immers niet los van de praktijk, onpersoonlijk of universeel generaliseerbaar te betekenen. Men kan onderzoeksvragen in de praktijk genereren, de onderzoeksmethode verbinden met het eigen handelen, en de output kan, los van het gewoonlijke artistieke product, bijvoorbeeld ook de vorm aannemen van een *veranderd gedragspotentieel* van de docent (De Baets, 2022) of een *interventie* (Coessens et al., 2009). In deze bijdrage willen we vooral bruggen slaan tussen de praktijk en het onderzoek van muziekdocenten, en we spreken ons daarom niet uit over de precieze omslagpunten of voorwaarden waarmee dit onderzoek erkend kan worden als voldoende 'academisch' voor bijvoorbeeld een bachelor-, master- of peer-reviewed niveau.

Zo wordt het mogelijk om de artistiek-pedagogische praktijk *van binnenuit* te onderzoeken. Dat is eigenlijk niet nieuw. Het betreft een vorm van educatief praktijkonderzoek (De Baets et al., 2023; De Vugt et al., 2017), maar dan met een uitgesproken artistieke dimensie. De ervaring met studenten leert ons dat aandacht voor het muzikantschap in de klas bij het vormgeven van een praktijkonderzoek niet vanzelfsprekend is. Ze grijpen vaak terug naar niet-muzikale pedagogische of psychologische concepten om hun klaspraktijk te beschrijven, of beperken de muzikale dimensie van hun pedagogische praktijk tot de schriftelijke voorbereiding. Maar de voor een les geselecteerde titels en bladmuziek zeggen even weinig over de kwaliteit van de muziekdocent als die van de concertpianist. Het lijkt ons daarom belangrijk om het vertrouwen, een taal en instrumenten te ontwikkelen om de *muzikale* dimensie van de *muzikale* interacties in de klas bespreek- en onderzoekbaar te maken voor *muziekdocenten*.

Een belangrijke kanttekening hierbij: het lijkt misschien alsof we praktijkonderzoek door muziekdocenten als artistiek onderzoek willen legitimeren. In zekere zin is dat zo: er wordt binnen het hoger muziekonderwijs wel vaker een spanning vastgesteld tussen muziekpedagogisch onderzoek en het dominante paradigma van artistiek onderzoek. We vinden dat echter de foute discussie. De belangrijkste verworvenheid van de academisering in het hoger kunstonderwijs sinds de Bolognaverklaring is immers niet het *afbakenen* van het 'artistiek onderzoek', maar het *faciliteren* ervan. In zekere zin is de academisering een soort herstelbeweging, waarbij het eeuwenoude fenomeen van onderzoekende kunstenaars opnieuw een plaats krijgt binnen het hoger kunstonderwijs of de universiteit (De Graeve, 2010). In de kunsteducatie is die

ontwikkeling eigenlijk nooit onderbroken geweest, en is er wel degelijk een eigen educatieve onderzoekstraditie. We leven bovendien in een tijd van crossdisciplinaire samenwerkingen, ook in het onderzoek. Vanuit het verkennen van diverse onderzoekbenaderingen zijn interessantere vragen bijvoorbeeld wat 'onderzoek' in wezen is (over de disciplines heen) en wat een diversiteit van perspectieven op een bepaald onderzoeksthema kan opleveren.

Net zoals onderzoek *van binnenuit* als praktijkonderzoeker, is het aanwenden van artistieke onderzoekbenaderingen dus niet nieuw. Beide principes (praktijkonderzoek en artistieke benaderingen) verdienen volgens ons wel meer aandacht in het internationale discours van het muziekeducatieve onderzoek.

## Besluit

Geen zorg dus: muziekdocenten *hoeven* helemaal geen artistieke onderzoekers te zijn. Maar ze kunnen wel als volwaardige artistiek onderzoekers worden beschouwd. Docenten kunnen onderzoek doen, onder meer vanuit de artistieke dimensie van hun handelen, zoals omschreven en met een aantal voorbeelden geïllustreerd. Tot slot formuleren we nog een aantal kritische bedenkingen bij onze verkennende denkoefening.

De vraag rijst of onze definitie van 'muziekeducatieve' artisticeit ook kan gelden voor andere kunstvakken. Dat kan uiteraard, al willen we wijzen op de bijzonderheid dat muziek een tijdskunst is. Het feit dat muziek zich per definitie procesmatig in de tijd afspeelt, maakt dat het *on-the-spot* (muzikaal) handelen tijdens bijvoorbeeld het spelen van muziek, het ingrijpen in het verloop van de muziek, toch bij uitstek aanwezig is in de praktijk van de muziekdocent. Wellicht geldt dit ook voor de andere podiumkunsten. Zodra docenten van andere kunstvakken artistieke vaardigheden *on-the-spot* inzetten, gaat de vergelijking zonder meer op.

In onze poging om de artisticeit van de muziekdocent af te zetten tegen de traditionele artisticeit op het podium, hebben we wellicht een te beperkt beeld opgeworpen van de muziekpraktijk. Het onmiddellijk reageren is daar natuurlijk ook van belang. Uiteraard ontwikkelen professionele uitvoerende musici, kamermusici en dirigenten ook een enorme finesse en intuïtieve snelheid in de interactie. Toch vinden we dat die interactie in een pedagogische context een aparte invulling krijgt.

Omgekeerd kan ook ons beeld van de artisticeit van muziekdocenten wellicht als eenzijdig worden ervaren. Vaak zijn zij bijvoorbeeld ook buiten de klas muzikaal actief, waar zij hun artistieke handelen op anderen dan lerenden

richten. Meer nog, in realiteit hebben veel muzikant-docenten een portfolio-carrière waarin zij educatieve en niet-educatieve artistieke activiteiten combineren. Onze 'endogene' definitie van artisticeit betreft dan enkel het handelen in de klas.

In deze bijdrage hebben we niet gesproken over artistiek onderzoek in de muziekles door leerlingen. Hoewel onderzoek daarnaar interessant zou zijn, was dit niet de focus van onze bijdrage.

Deze denkoefening is voor ons meer dan het nadenken over een mogelijke definiëring van artisticeit. Het onthult ook onze gezamenlijke onderzoeks-focus op (de artistieke dimensie van) het profiel, de opleiding en professionele ontwikkeling van muziekdocenten. Onze interesse gaat daarom al een tijdje uit naar het praktijkonderzoek, maar evengoed naar het artistieke handelen van de muziekdocent, en heel specifiek de pedagogische improvisatie van muziekdocenten (Moors & De Baets, 2023).

**Thomas De Baets** is docent muziekpedagogiek en programmadirecteur muziek en drama aan LUCA School of Arts, campus Lemmens in Leuven, en deeltijds docent muziekpedagogiek aan KU Leuven.  
thomas.debaets@luca-arts.be

**Tine Castelein** is gastprofessor muziekeducatie en doctoraats-onderzoeker aan LUCA School of Arts en KU Leuven. Daarnaast is zij leraar en coördinerend mentor bij STAP Roeselare.  
tine.castelein@luca-arts.be

**Thomas Geudens** is assistent muziekeducatie en doctoraats-onderzoeker aan LUCA School of Arts en KU Leuven, waar hij ook de educatieve master muziek en podiumkunsten coördineert.  
thomas.geudens@luca-arts.be

**Mathias Moors** is assistent muziekeducatie en doctoraats-onderzoeker aan LUCA School of Arts en KU Leuven. Hij doceert in de educatieve masteropleidingen van LUCA School of Arts.  
mathias.moors@luca-arts.be

**Filip Verneert** is assistent muziekeducatie en doctoraats-onderzoeker aan LUCA School of Arts en KU Leuven. Daarnaast is hij directeur van Muziekmozaïek Folk & Jazz.  
filip.verneert@luca-arts.be

## Literatuur

Borgdorff, H. (2007). *The debate on research in the arts: Focus on artistic research and development*. Bergen National Academy of the Arts.

Borgdorff, H. (2015). Onderzoek in het kunstvakonderwijs. *Cultuur+Educatie*, 15(43), 8-18.

Bowman, W. (2009). Professional knowledge: Imagining the obvious as if it weren't. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 8(1), 1-11.

Coessens, K., Crispin, D., & Douglas, A. (2009). *The artistic turn: a manifesto. Subseries Orpheus Research Centre in Music*. Leuven University Press.

Craenen, P. (2020). Artistiek onderzoek als een integrerende kracht: Een kritische blik op de rol van het masteronderzoek aan de Nederlandse conservatoria. *FORUM+*, 27(1), 45-55.

De Baets, T. (2012). Towards an endogenous definition of a music teacher's artistry. In A. de Vugt & I. Malmberg (Eds.), *Artistry* (pp. 195-208) (European Perspectives on Music Education, Vol. 2). Helbling.

De Baets, T. (2022). The music teacher in 'on-the-spot' musical interactions: a practitioner research study. *International Journal of Music Education*, 40(3), 364-377.

De Baets, T., Castelein, T., & de Vugt, A. (2023). Enjoy the ride: onderweg met muziekeducatief praktijkonderzoek. In T. De Baets & A. de Vugt (Eds.), *Beweging in muziekpedagogiek: 10 jaar onderzoek en ontwikkeling* (pp. 71-80). Euprint.

De Baets, T., & Nijs, L. (2015). Onderzoek door muziekdocenten, is dat wel wetenschap? *Cultuur+Educatie*, 15(42), 8-19.

De Graeve, P. (2010). *Geen universiteit zonder kunsten*. Faculteit Architectuur en Kunsten Leuven.

De Vugt, A. (2021). De muzikleraar als musicus. In A. de Vugt & T. De Baets (Eds.), *Muziekpedagogiek in beweging: Typisch muziek!* (pp. 89-101). Euprint.

De Vugt, A., Castelein, T., & De Baets, T. (Eds.) (2017). *Ticket to ride: Praktijkonderzoek in muziekeducatie*. Garant.

Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Eisner, E. (1981). On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. *Educational Researcher*, 10(4), 5-9.

Espeland, M. (2010). Dichotomies in music education – real or unreal? *Music Education Research*, 12(2), 129-139.

Leinhardt, G., & Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95.

Moors, M., & De Baets, T. (2023). Muziekpedagogisch improviseren: Het samenspel van routines en improvisatie in de les muziek. *Kunstzone*, (5), 30-32.

Regelski, T. A. (2007). Editorial: 'Music teacher' – Meaning and practice, identity and position. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 6(2), 2-35.

Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Varvarigou, M. (2014). Review of the book *European Perspectives on Music Education 2: Artistry*, edited by A. de Vugt & I. Malmberg. *British Journal of Music Education*, 31(2), 231-233.