

*Inhoudelijke richtlijnen dans:
Dans in een rijke leeromgeving*

Januari 2011, Utrecht

Vera Bergman, Carolien Hermans, Sanne Fokkens –van der Maas

Copyright Kunstfactor 2011 ©

Inhoudelijke richtlijnen dans: Dans in een rijke leeromgeving, is een uitgave van Kunstfactor, sectorinstituut amateurkunst. Tenzij anders overeengekomen, geeft Kunstfactor u als lezer toestemming deze uitgave voor eigen gebruik te downloaden en af te drukken. Het is niet toegestaan om inhoudelijk, tekstueel of anderszins wijzigingen aan te brengen. Bij citeren is bronvermelding verplicht. Overdracht aan derden van het gebruiksrecht is uitgesloten. Het gebruiksrecht geldt niet voor commerciële doeleinden. De overdracht van de rechten van intellectueel eigendom, waaronder het auteursrecht, rustend op de door Kunstfactor opgestelde of ontworpen werken zijn bij het gebruiksrecht niet inbegrepen.

Kunstfactor, sectorinstituut amateurkunst, zet zich in voor een sterke amateurkunstsector. Dit doen we vanuit de overtuiging dat actieve kunstbeoefening een bijdrage levert aan de persoonlijke ontwikkeling van mensen en aan een creatieve, harmonieuze samenleving.

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Inleiding	6
1. Cultureel ondernemerschap	8
1.1 De instelling	8
1.2 De dansafdeling	9
1.3 Scholing	9
2. Visie op leren en danseducatie	10
2.1 Facetten van dans	10
2.2 Soorten van leren	10
2.3 Leertheorie: het constructivisme	11
2.4 Contexten van dans	12
2.5 Danseducatie in een betekenisvolle context	12
2.6 De invulling van het docentschap	13
2.7 Motivatie om te dansen	15
2.8 Methodisch didactische benaderingswijzen	15
3. Toenemende diversiteit van het aanbod	17
3.1 Dansvormen en stijlen	17
3.2 Variatie in activiteiten	17
3.3 Transdisciplinair werken	17
3.4 Talentontwikkeling	18
3.5 Nieuwe doelgroepen	18
3.6 Digitalisering	20
4. De relatie met andere werkvelden	21
4.1 Het onderwijs	21
4.2 De amateursector	22
4.3 De relatie met andere culturele instellingen	23
4.4 En verder nog.....	23
5. Competenties	24
5.1 Competenties van de dansdocent	24
5.2 Competenties van de leerlingen	25
5.3 Toetsen en examens	25
6. De dansafdeling van het Centrum voor de Kunsten en particuliere dansscholen als rijke leeromgeving	27

Bijlage 1. Algemene inleiding inhoudelijke richtlijnen voor cursistenopleidingen	31
Bijlage 2. De meeleesgroepen	45
Bijlage 3. Accommodatierichtlijnen zoals opgenomen in de erkenningsregeling eerstelijnswork	46
Bijlage 4. Opleidingsprofiel Docent Dans (Ba) Netwerk KVDO, 2004	48
Bijlage 5. Competenties leerlingen dans	52

Voorwoord

Nederland kent heel veel dansliefhebbers; jongens, meisjes, mannen en vrouwen van alle leeftijden, met verschillende culturele achtergronden. Nederland is een dansland!

De danswereld is een veelkleurige en pluriforme wereld. Iedereen die wil dansen in de vrije tijd kan terecht bij particuliere dans- en balletscholen, bij werelddansscholen en HipHop Huizen, bij dansverenigingen, bij Centra voor de Kunsten en bij dansdocenten die workshops en danscursussen geven bij jongerencentra, buurtcentra, activiteitencentra voor ouderen of in hun eigen dansstudio of danswerkplaats.

Dans in een rijke leeromgeving biedt dansaanbieders inhoudelijke richtlijnen voor danseducatie. Hiermee beogen we zelfstandig gevestigde dansscholen, Centra voor de Kunsten, dansverenigingen en dansdocenten een instrument in handen te geven voor het optimaliseren en bewaken van de kwaliteit van de danseducatie die zij bieden. Dit document is een vervolg op, en tevens een uitbreiding van De pas erin! dat in 1999 werd uitgegeven door het LOKV. Sinds 1999 is de Nederlandse samenleving flink veranderd, en de veranderingen zetten zich door in de toekomst. De tijd is rijp voor actuele en nieuwe richtlijnen.

Het Sociaal Cultureel Planbureau signaleert in het rapport Toekomstverkenning Kunstbeoefening 2010 vijf sociaal-culturele ontwikkelingen die de kunstbeoefening nu en in de toekomst sterk beïnvloeden: individualisering, informalisering, intensivering, internationalisering en informatisering. Het dansveld vormt een onderdeel van de samenleving en de maatschappelijke ontwikkelingen beïnvloeden dus ook de danswereld. Dat vraagt om nieuw en flexibel dansaanbod dat inspeelt op veranderende behoeftes van de vele, zo van elkaar verschillende, dansliefhebbers.

De kwaliteit van de danseducatie is daarbij een belangrijk aandachtspunt. Om de kwaliteit te stimuleren zijn deze inhoudelijke dansrichtlijnen ontwikkeld. De richtlijnen bieden dansorganisaties, Centra voor de Kunsten en dansdocenten tevens een instrument om zich voor te beiden op toekomstige ontwikkelingen. Dans in een rijke leeromgeving biedt stof tot nadenken en geeft impulsen aan discussie en dialoog bij het ontwikkelen van innovatief en kwalitatief hoogwaardig dansaanbod. Deze richtlijnen besteden tevens aandacht aan de toenemende diversiteit van het dansaanbod en aan de invloed van digitalisering. Ook het werken met specifieke doelgroepen krijgt aandacht, zoals jongens, senioren en mensen met een fysieke, verstandelijke of psychiatrische beperking. Mensen waarvoor het soms nodig is dat de wijze van lesgeven rekening houdt met specifieke mogelijkheden en kwaliteiten van deze groepen dansliefhebbers.

Bij het ontwikkelen van deze richtlijnen voor danseducatie was de feedback van diverse dansexperts uit het werkveld essentieel. Mede namens de ontwikkelaars Vera Bergman, Carolien Hermans en Sanne Fokkens- van der Maas, bedank ik hen bijzonder voor hun medewerking.

Wies Rosenboom
Hoofd Dans en Schrijven, hoofd stafbureau, Kunstfactor

Inleiding

Dans in de vrijetijdssector

Anno 2010 staan we aan de vooravond van grootscheepse bezuinigingen in de cultuursector. Intussen danst Nederland er in de vrije tijd volop op los. Nederland telt ruim 1.800.000 actieve beoefenaars van amateurdans (Kunstfactor, 2009). Verschillende dansstijlen worden met veel enthousiasme beoefend. Breakdance, streetdance en ook oriëntaalse dans zijn ongekend populair bij kinderen en jongeren. Argentijnse tango en flamenco genieten eveneens een groeiende populariteit. Daarnaast is er algemene dansante vorming, de klassieke balletles en de moderne dansles. De diversiteit van dansstijlen is enorm en dijt nog steeds uit. Zo pluriform als de Nederlandse samenleving is, zo pluriform is de danswereld.

De dansliefhebbers vinden hun weg naar Centra voor de Kunsten, naar particuliere dansscholen of andere particuliere initiatieven of naar verenigingen. In Nederland zijn er ongeveer tweehonderd Centra voor de Kunsten: muziekscholen, creativiteitscentra en (vooral) gecombineerde instellingen. Centra voor de Kunsten zijn professionele culturele instellingen die mensen in hun vrije tijd laten kennismaken met kunst en hen opleiden in verschillende kunstdisciplines. Dit aanbod varieert van actief en productief (zelf actief aan kunst doen), reflectief (denken over kunst) tot receptief (kijken en/of luisteren naar kunst). Naast Centra voor de Kunsten zijn er talloze particuliere initiatieven, waaronder dansscholen en vrijevestigde dansdocenten.

Richtlijnen

Voor de artistieke en inhoudelijke ontwikkeling van de kunstbeoefening is het belangrijk dat Centra voor de Kunsten, particuliere dansscholen en dansdocenten kwaliteit bieden. Kunstfactor onderschrijft het belang van kwaliteit binnen de amateurkunst en draagt daaraan onder meer bij door het ontwikkelen van inhoudelijke formats. Aanvankelijk overwoog Kunstfactor dan ook om een 'Raamleerplan Dans' te ontwikkelen. Zo'n raamleerplan beschrijft de contouren van een opleiding binnen een bepaalde discipline. Denk daarbij aan de visie, het doel, de lesmethode, de lesinhoud en de wijze van toetsing. Het aanbod van Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen is echter zo divers, waarbij sprake is van zeer verschillende doelstellingen, inhoud en werkvormen, dat het formuleren van een min of meer algemeen geldend raamleerplan niet mogelijk bleek. Daarbij komt dat gekwalificeerde dansdocenten zijn opgeleid in het ontwikkelen en schrijven van leer- en werkplannen.

Kunstfactor koos daarom voor het opstellen van inhoudelijke richtlijnen. De richtlijnen zijn bestemd voor medewerkers van Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen (directeuren, afdelingshoofden, dansdocenten) die betrokken willen zijn bij visie- en beleidsontwikkeling en de vormgeving en inrichting van een dansafdeling. Ze zijn bedoeld om de discussie over kwaliteit en innovatie te bevorderen. In de richtlijnen worden trends en ontwikkelingen geschetst die van belang zijn voor het danseducatieve veld. Er worden mogelijkheden beschreven om op die ontwikkelingen in te spelen. Deze richtlijnen kunnen dienen als een handreiking op basis waarvan Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen keuzes kunnen maken en prioriteiten kunnen stellen. Daarmee kan een bijdrage worden geleverd aan de ontwikkelingen in het kader van de kwaliteitszorg en certificering van Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen.

Verantwoording: ontwikkelproces en meelesgroep

In 2009 is Kunstfactor begonnen met een inventarisatie onder dansaanbieders naar de behoefte aan een dansformat of een uitgebreide leerlijn/methodiek. Daar bleek geen behoefte aan te bestaan. Wel bleek er behoefte aan inhoudelijke richtlijnen en bijvoorbeeld kennis over specifieke doelgroepen.

De dansrichtlijnen die voor u liggen zijn het eindresultaat van een proces, waarbij de eerste en tweede conceptversie door twee verschillende meelesgroepen van dansexperts uit het veld, zijn beoordeeld. Hun opmerkingen zijn verwerkt in deze eindversie. De namen van de leden van de twee meelesgroepen vindt u in bijlage 1.

Achtergrond

Deze dansrichtlijnen zijn een opvolger van De Pas Erin!, een uitgave van het LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie. De Pas Erin! dateert uit 1999. Het toont een rijk geschakeerd inrichtingsplan dat inspeelt op nieuwe ontwikkelingen in de sector kunsteducatie. De instelling als onderneming, maatwerk op instellingsniveau, de blik niet langer gericht op afzonderlijke disciplines vormen uitgangspunten van De Pas Erin!

Spitten we beleidsdocumenten op het gebied van de kunsteducatie anno 2010 door, dan komen we vergelijkbare begrippen tegen. Cultureel ondernemerschap, vraaggericht werken, het vergroten van de publieksdeelname aan kunst, kortlopende trajecten, e-culture-activiteiten, diversiteit, interdisciplinair werken en structurele samenwerking met het onderwijs zijn terugkerende begrippen. De Pas Erin! heeft deze ontwikkelingen scherp aangevoeld en sluit daar naadloos bij aan. Waarom zijn dan in 2010 toch richtlijnen ontwikkeld?

In de afgelopen tien jaar is er veel gebeurd in de samenleving. In het rapport Toekomstverkenning Kunstbeoefening van het Sociaal en Cultureel Planbureau (Broek, A. van de, 2010) wordt een vijftal sociaal culturele ontwikkelingen genoemd: individualisering, informalisering, intensivering, internationalisering en informatisering. Deze ontwikkelingen leiden tot een beweging weg van gecanoniseerde cultuur, naar minder invloed van tradities en meer invloed van flexibele formats. Andere gevolgen zijn lossere smaakvoorkeuren, een groeiend aantal mensen met een niet-westerse achtergrond dat kunst beoefent en een groeiend gebruik van software. Deze ontwikkelingen zetten de huidige vormgeving van cultuureducatieve instellingen en het verenigingsleven onder druk.

In het kielzog van de maatschappelijke veranderingen zijn ook binnen het danslandschap verschuivingen gaande. Het gaat daarbij om de volgende ontwikkelingen:

- een groeiende noodzaak tot slagvaardig cultureel ondernemerschap;
- nieuwe denkbeelden over leren, met gevolgen voor de didactiek, de rol van de docent en de wijze van toetsen;
- toenemende diversiteit van het aanbod; nieuwe lesinhouden, flexibiliteit en variatie in activiteiten, de invloed van digitalisering;
- het aanboren van nieuwe werkvelden en nieuwe doelgroepen.

In de hierna volgende hoofdstukken gaan we verder in op deze ontwikkelingen.

1. Cultureel ondernemerschap

1.1 De instelling

Een cultureel ondernemer is een producent van kunst die hiervoor betalend publiek probeert te interesseren en streeft naar een sluitende exploitatie van zijn 'onderneming'. Van der Ploeg, staatssecretaris cultuur en media in het tweede kabinet-Kok (1998-2002), heeft destijds het begrip cultureel ondernemerschap geïntroduceerd binnen de context van het cultuurbeleid. Tien jaar later zijn vrijwel alle Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen doordrongen van de noodzaak van cultureel entrepreneurship. Het genereren van eigen inkomsten, door onder meer sponsoring en cursusgeld, is meer aan de orde dan ooit.

Cultureel ondernemerschap heeft geleid tot twee beleidsvisies; de 'hoge' cultuur toegankelijker maken en de 'lage' cultuur een kwalitatieve impuls geven. Voor Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen leidt dit tot:

- marktgeoriënteerd en vraaggestuurd werken;
- een klantgerichte organisatie;
- het aanboren van nieuwe markten en doelgroepen;
- de behoefte om een breed publiek te bereiken;
- verdergaande professionalisering, dat wil zeggen verbeteringen op bedrijfsmatig en communicatief niveau;
- het leveren van producten en diensten op maat.

De Vries (2004) maakt terecht de vergelijking met een supermarkt, dat wil zeggen het leveren van producten voor een groot publiek. Voor ieder wat wils, is het motto. Centra voor de Kunsten worden huizen voor de kunsten die onderdak bieden aan veelkleurige activiteiten. De klant staat centraal.

Centra voor de Kunsten kunnen worden gezien als 'culturele basisvoorziening' met vier functies: oriëntatie, scholing, dienstverlening en netwerk (LOKV, 1999). Daarbij wordt de instelling nadrukkelijk als onderneming gedefinieerd: marktgericht, dynamisch en slagvaardig. Wat de instelling te bieden heeft, is kunsteducatie: een begrip dat kan worden gedefinieerd als 'alle vormen van educatie waarbij kunst en/of kunstzinnige middelen en technieken doelgericht worden ingezet teneinde mensen de middelen in handen te geven om gemotiveerd keuzes te maken uit en deel te nemen aan een gevarieerd aanbod van kunstdisciplines en kunstproducten'.

1.2 De dansafdeling

Wat betekent het cultureel ondernemerschap voor de dansafdeling van een Centrum voor de Kunsten of de particuliere dansschool? Beiden bieden mensen de mogelijkheid zich te oriënteren op deze discipline en probeert hen te stimuleren, te motiveren en bewuste keuzes te laten maken. De potentiële klant heeft zijn ideeën, wensen en behoeften op het gebied van dans, of wil deze nader leren kennen; de dansmedewerkers van de instelling stellen daar hun vakkennis en ervaringen voor beschikbaar. De medewerkers moeten flexibel zijn en open staan voor nieuwe vragen en initiatieven. Ze moeten in staat zijn om hun eigen werkwijze aan te passen wanneer nieuwe ontwikkelingen in zowel de discipline als de samenleving daarom vragen. Belangrijk is ook dat de medewerkers omgevingsgericht zijn; het een uitdaging vinden om nieuwe kansen te benutten en allianties aan te gaan met partners in het educatieve veld.

In deze dansrichtlijnen spreken we bewust van dans in een rijke leeromgeving. Een leeromgeving die uitnodigt, inspireert en stimuleert, die tegemoet komt aan de verschillende wensen en verlangens van de cursisten, die initieert en innoveert en die ruimte biedt voor zowel talentontwikkeling als dansplezier en samenzijn. In deze rijke leeromgeving verwordt het Centrum voor de Kunsten of de particuliere dansschool tot een ontmoetingsplaats die verschillende doelgroepen bedient en nauwe banden aangaat met het regulier onderwijs, lokale buurthuizen als ook de plaatselijke amateurverenigingen.

Hierbij dient te worden aangetekend dat niet alle dansdocenten alles moeten kunnen. Iedere dansdocent heeft zijn eigen specifieke talent en competenties. Het beleid van de afdeling moet erop zijn gericht om een breed aanbod en een breed scala aan activiteiten te verwezenlijken, waaraan iedere medewerker zijn eigen specifieke bijdrage kan leveren. Dat betekent dat een Centrum voor de Kunsten of particuliere dansschool een gedegen inzicht moet hebben in de voor de afdeling benodigde competenties en zorgt voor daarbij aansluitende werving en selectie van medewerkers. Bovendien dient het medewerkers te stimuleren om zich verder te ontwikkelen en te bekwamen. Functioneringsgesprekken en mogelijkheden tot permanente scholing kunnen daaraan een bijdrage leveren.

1.3 Scholing

De persoonlijke ontwikkeling en het opdoen van nieuwe kennis en vaardigheden stoppen niet na de afronding van een opleiding. Docenten ontwikkelen zich, voor een groot deel 'als vanzelf', via de dagelijkse praktijk. Maar om bij te blijven op artistiek en inhoudelijk terrein, om te kunnen inspelen op de voortschrijdende technologische ontwikkelingen en om vaardigheden op te doen op het terrein van ondernemerschap is meer nodig: focus en sturing in de vorm van een scholingsplan met de nodige bij- of nascholing.

In diverse regio's in het land hebben Centra voor de Kunsten zich verenigd in zogenaamde Bedrijfsscholen. Een bedrijfsschool is een gestructureerd en duurzaam scholingsnetwerk van Centra voor de Kunsten. In een bedrijfsschool werken instellingen samen om scholingsactiviteiten voor hun medewerkers te organiseren. Zowel in financieel als organisatorisch opzicht biedt deze samenwerking voordelen. Het scholingsaanbod van de bedrijfsscholen is zeer divers. Veel belangstelling, ook bij dansdocenten, is er onder andere voor het gebruik van nieuwe media, werken in wijken, begeleiding van schoolteams en projectmatig werken.

2. Visie op leren en danseducatie

2.1 Facetten van dans

Dans is een verzamelnaam voor een enorme hoeveelheid tradities, stijlen en technieken met uiteenlopende sociaal-maatschappelijke en culturele achtergronden. Er wordt gedanst en naar dans gekeken in de huiskamer, op feestjes, in theaterzalen en in buurthuizen, in films en videoclips, op straat, op de TV... mensen bedenken ter plekke, al dansend, een instant-dans of besteden maanden aan een choreografie voor professionals of amateurs. Ze praten over hoe anderen dansen, wat ze er zelf van kunnen, ze lezen interviews en kritieken in kranten en tijdschriften en schrijven soms zelf wel eens wat over dans. Met dans is, kortom, op verschillende manieren om te gaan. Samengevat: mensen dansen en ze maken dans, ze kijken naar dans en ze vormen er, al dan niet bewust, een mening over. In danseducatie zouden deze vier facetten het uitgangspunt moeten vormen voor een evenwichtig dansaanbod. Middelpunt is de leerling, gezien als een potentieel veelzijdige dansamateur: een danser die ook maker, kijker en criticus is.

2.2 Soorten van leren

Er kan onderscheid worden gemaakt tussen soorten van leren.

Wat zich in het regulier onderwijs afspeelt, wordt schools of formeel leren genoemd: intentionele en systematische overdracht van kennis, vaardigheden en attitude, waarbij een leraar als kennisoverdrager optreedt en de lerende kennisontvanger is. Dit vindt plaats binnen vaste, institutioneel gestructureerde grenzen van leeromgeving en tijd.

Daartegenover staat buitenschools leren, dat non-formeel of informeel kan zijn. Met non-formeel leren wordt intentioneel en systematisch leren bedoeld dat zich in een ander institutioneel verband dan de school afspeelt. Voorbeelden hiervan zijn te vinden in verschillende sectoren van de samenleving: de vakbond, de sportwereld, de culturele sector, etc. Met informeel leren wordt het leren bedoeld dat zich, min of meer spontaan, in contexten voordoet die niet expliciet met leren als doel georganiseerd zijn. Dit kan voor jong en oud op diverse manieren plaatsvinden. Op het gebied van dans zien we dit gebeuren op plekken waar jongeren bij elkaar komen, zoals op (dance)party's en bij wijkactiviteiten.

Formeel leren leidt in de regel tot erkende diploma's en kwalificaties met een zekere maatschappelijke waarde. Bij de non-formele educatie ligt de nadruk op andere doelen. Zij draagt namelijk bij aan:

- maatschappelijke participatie;
- persoonlijke ontwikkeling;
- sociale cohesie;
- activering.

(Beraadsgroep Vorming, 2003)

Op de dansafdeling van een Centrum voor de Kunsten en op particuliere dansscholen is sprake van non-formeel leren. Cursisten met hun eigen ervaringen en opvattingen kiezen hier voor ontmoetingen met docenten en medecursisten. De leerdoelen liggen niet vast, maar worden bepaald door het beleid en de visie van de instelling en van de betrokken docenten. Vandaar ook dat het formuleren van een algemeen geldig raamleerplan en het vastleggen van competenties die leerlingen moeten verwerven niet alleen niet mogelijk, maar ook niet wenselijk is.

Als instellingen voor non-formeel leren hebben Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen een grote mate van vrijheid om het educatief aanbod in te richten en de educatieve activiteiten vorm te geven. Wanneer er echter, in het kader van talentontwikkeling, sprake is van voorbereiding op deelname aan het dansvakonderwijs, zal een meer formele setting geboden zijn.

Uiteraard is in Centra voor de Kunsten en in particuliere dansscholen ook sprake van informeel leren: de leerlingen doen allerlei nieuwe ervaringen op en maken kennis met andere disciplines, bijvoorbeeld doordat in een Centrum voor de Kunsten een tentoonstelling is van beeldend werk van cursisten van de beeldende afdeling. Verschillende sociale contacten en de confrontatie met verschillende rolmodellen kunnen de horizon verbreden.

2.3 Leertheorie: het constructivisme

Binnen het (formele) onderwijs laat men zich veelal leiden door nieuwe opvattingen over leren die kunnen worden samengevat met de term 'het Nieuwe Leren' of ook wel 'Authentiek leren'. Deze opvattingen kunnen voor Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen een belangrijke leidraad vormen bij een nadere bezinning op de eigen keuzes.

Authentiek leren vindt zijn wortels in constructivistische opvattingen over leerprocessen. Er bestaan verschillende stromingen en opvattingen binnen het constructivisme, maar die hebben in grote lijnen hetzelfde uitgangspunt. De constructivistische benadering benadrukt dat leren een actief, constructief proces is. De kunst van het leren is het koppelen van nieuwe informatie aan al bestaande voorkennis. Hierbij worden alle mogelijke soorten van voorkennis betrokken bij het construeren van nieuwe kennis. Leren vindt altijd plaats in een sociale context, in interactie met mensen in de omgeving (volwassenen, ouders, leerkrachten, cursisten). Je leert met elkaar, van elkaar, in onderlinge communicatie.

In de literatuur wordt voor de didactiek verschillende uitgangspunten aangegeven. Een eerste belangrijk criterium is dat het onderwijs zich niet beperkt tot het overdragen van door de leraar voorgestructureerde leerinhouden, maar dat wordt gestreefd naar een productieve leeromgeving. Een productieve leeromgeving wordt gekenmerkt door gevarieerde opdrachten en globale richtlijnen, die ruimte bieden voor eigen initiatief en exploratie. Ten tweede moet het onderwijs inhoudelijk georiënteerd zijn op de leefwereld van de cursisten en hun voorkennis, het moet aandacht schenken aan de eigen interesses en behoeften van cursisten. Ten derde moet worden gestreefd naar levensechte leertaken die ten dele zijn afgeleid van activiteiten die professionals in de maatschappij verrichten. Het begrip 'authentiek' slaat dus niet alleen op de persoonlijke inbreng en de interne motivatie van de leerling, maar ook op het levensechte karakter van de leertaken. Ten slotte worden authentieke leersituaties gekenmerkt door onderlinge communicatie en samenwerking tussen cursisten, zoals het uitvoeren van groepstaken, onderling overleg en discussie, standpunten bepalen en presenteren en eventueel ook onderlinge beoordeling (Haanstra, 2001).

Het centraal stellen van de interesses en behoeften van de leerling en het streven naar levensechte leertaken wordt ook wel aangeduid als het creëren van een betekenisvolle context.

2.4 Contexten van dans

In haar boek *The Study of Dance* onderscheidt Janet Adshead (1981) drie contexten waarin dans in de loop van de eeuwen een rol speelde:

De rituele en religieuze context

In culturen waarin de mens in stamverband leeft en waarin hij de wereld door magie en rite probeert te begrijpen, te verklaren en te beheersen, is dans een magische, sacrale handeling. Dans speelt een rol bij geboorte en dood, bij inwijding, oogst en huwelijk, en bij ceremonies ter ere van goden of voorouders.

De sociale context

Binnen de sociale context is dans vooral een middel om de verbondenheid van mensen te versterken en te bevestigen. Daarbij gaat het met name om het uitdrukken van een groepsidentiteit, om het overdragen van bepaalde tradities, om het in stand houden van normen en waarden en om het gezamenlijk beleven en verwerken van vreugde en verdriet.

De artistieke context

In sommige culturen, waaronder de westerse, is de dans vanuit haar rituele en sociale wortels uitgegroeid tot een kunstvorm, waarbij speciaal getrainde dansers, vaak in een theater, optreden voor een publiek. Meestal worden deze dansen door choreografen 'ontworpen' vanuit artistieke, esthetische en ethische uitgangspunten.

Het onderscheid tussen de drie bovengenoemde contexten is in de huidige tijd eigenlijk niet meer houdbaar. Veel dansvormen, met name die uit niet-westerse culturen, worden allang niet meer in hun oorspronkelijke context beoefend. Wanneer een voorstelling van Indiase dans plaats vindt in een cultureel centrum in Amsterdam, is er sprake van recontextualisering (Schipper, 2004). Dansvormen krijgen een nieuwe uitvoeringspraktijk en nieuwe functies en betekenissen. Daarbij is tevens vaak sprake van onderlinge beïnvloeding, cross-overs en fusion.

In danseducatie is het echter wel van belang dat cursisten inzicht hebben in de oorspronkelijke context van de dansvorm waar ze mee bezig zijn. Anders bestaat de kans dat de dansbewegingen alleen 'uiterlijk' worden gekopieerd, zonder zin en betekenis.

2.5 Danseducatie in een betekenisvolle context

Uitgaand van de constructivistische leertheorie moet danseducatie de cursisten een betekenisvolle context bieden door aan te sluiten bij de interesses van de cursisten. De leertaken moeten een relatie hebben met de dansuitingen die in de huidige samenleving zichtbaar zijn. Uiteraard zijn dat verschillende vormen van theaterdans, maar er is meer. Vooral via de media worden we geconfronteerd met een diversiteit aan dansvormen die een nieuw referentiekader scheppen: musical, showdans, hiphop, tapdans en op dans lijkende vormen van acrobatiek, zoals bijvoorbeeld in het Cirque du Soleil. Veel jongeren komen in contact met dans via de groep waartoe ze behoren of willen behoren (peer-group). Urban dance hoort bij een life style waardoor jongeren zich aangetrokken voelen.

Danseducatie, gericht op het bieden van een betekenisvolle context, zal een breed en gevarieerd aanbod van al deze verschillende vormen van dans moeten inhouden. Het moet aansluiten bij wat de cursisten kennen, maar moet tevens zicht bieden op andere mogelijkheden en ze uitdagen om hun talenten verder te ontwikkelen.

Een divers aanbod omarmt niet alleen het nieuwe, maar ook het oude. Er zijn zoveel verschillende dansstijlen als er culturen zijn. De diversiteit is enorm. Dat brengt ook met zich mee dat de invulling van inhoudelijke dansrichtlijnen per dansstijl nogal kan variëren. Om een voorbeeld te geven: Dansgroep Sinar Anyar uit Amsterdam geeft les in Javaanse hofdansen. Zij doet dit op een eigentijdse, moderne manier waarbij audio en video geïntegreerd zijn in de lesopzet. Op hun website beschrijven zij een aantal dansrichtlijnen. Een algemene richtlijn voor het beoefenen van de Javaanse danskunst is bijvoorbeeld een goede verzorging van het lichaam, dat wil zeggen lichamelijke hygiëne, verzorging van de huid en het zorg dragen voor de eigen gezondheid. Daarnaast schrijven de richtlijnen voor dat de leerling buiten het lesverband om veel zal moeten oefenen om de noodzakelijke soepelheid te krijgen. Tot slot wordt in het Javaanse hofdansen, naast het onthouden van de bewegingen, veel nadruk gelegd op het inlevingsvermogen. De Javaanse hofdansen zijn onder meer gebaseerd op oude verhalen. Deze zijn afkomstig van epossen uit lang vervlogen tijden. Bij het aanleren van de hofdansen speelt context, achtergrond en culturele geschiedenis een belangrijke rol. De dans kan niet gedanst worden zonder een gedegen kennis van de culturele traditie. Het vertellen van verhalen is hier niet alleen een vorm van overdracht maar onlosmakelijk verbonden met de dansvorm.

De Javaanse hofdans maakt deel uit van een culturele traditie. Context, achtergrond en kennis van de geschiedenis spelen een wezenlijke rol in het kunnen inleven in de rol. Receptie, reflectie en productie gaan hier als vanzelf samen. Traditie en innovatie ontmoeten elkaar.

2.6 De invulling van het docentschap

De vele veranderingen en vernieuwingen op het gebied van het dansaanbod in Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen heeft ook verstrekkende gevolgen voor de rol van de dansdocent. Die kan op verschillende manieren worden ingevuld.

Meester-gezel

De meester/gezel-relatie is zo oud als de mensheid en één van de meest beproefde onderwijsvormen. Hoozeveld, Oosterhuis, Oostwoud Wijdenes, Visch (2004) omschrijven deze onderwijsvorm als volgt: 'De leerling komt werken in de werkplaats van de meester en levert zijn arbeid in ruil voor inwijding in alle aspecten van het beroep. De meester zet de leerling aan het werk en becommentarieert zo nodig uitvoering en opbrengst. Hiaten in kennis en vaardigheden kunnen gericht opgevuld worden. De leerling werkt in de nabijheid van de meester en kan zo als het ware de kunst ook afkijken. Er is gelegenheid om alle kanten van de beroepsuitoefening onder de knie te krijgen: kennis en vaardigheden, gebruiken, mores, etcetera.' (p.8)

Op het gebied van dans vinden we deze eeuwenoude werkwijze bijvoorbeeld terug bij de traditionele dansoverdracht in India en Indonesië: de leerlingen brengen uren achtereen door met hun leermeesters en met andere leerlingen. Die tijd wordt besteed aan oefenen, maar net zo goed aan kijken naar anderen of aan het luisteren naar levenslessen van de guru (Saraber, 2006). Ook klassieke westerse dansgezelschappen hanteren deze methode: de jonge danser begint als élève (leerling) en werkt zich door de jaren heen op tot ballerina of zelfs tot prima ballerina.

De meester/gezel-relatie wordt gekenmerkt door de volgende eigenschappen (zie ook Mooijman en Tillema, 2002):

- Het leren is levensecht en praktijkgericht.
- Leren is identiteitsvormend: de gezel wordt gesocialiseerd als een lid van de 'dansgemeenschap'.
- Leren vindt plaats door informele contacten met mensen uit de dansgemeenschap, waarin door middel van verhalen en interacties de kennis wordt gedeeld.

- Het ontbreekt aan expliciete instructie; overdracht vindt indirect plaats door het observeren en meelopen met de ‘meester’.

De meester/gezel-relatie heeft zich tot in deze tijd gehandhaafd. We vinden deze leervorm nog vooral in beroepsopleidingen (stages), maar ook in vormen van non-formeel leren, zoals in Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen. Deze methode is gebaseerd op het traditionele voor- en nadoen en het kopiëren van goede voorbeelden. Daarmee vormt het de basis van vele danslessen en dansstijlen, van klassieke dans tot ballroom. De laatste jaren zien we deze vorm van leren ook terug in de ‘masterclasses’ die gegeven worden aan getalenteerde (amateur) dansers en choreografen. En ook in vormen van ‘peer coaching’, met name op het gebied van niet-westerse dansstijlen en urban dance.

Docent-leerling

In het formele onderwijs is, mede door de opkomst van de onderwijskunde, het cursorisch onderwijs ingeburgerd. Cursorisch onderwijs verloopt volgens van te voren opgestelde leerplannen, waarbij sprake is van een lineaire opbouw; beginnen bij A en eindigen bij Z. De docent formuleert doelstellingen en bepaalt in welke volgorde de leerstof wordt aangeboden. Cursorisch onderwijs kenmerkt zich door docentgestuurde werkvormen, waarbij de leraar het leerproces stuurt door onder meer de keuze van de inhoud en de volgorde, het aangeven van het leertempo en het controleren van de juiste uitvoering van de leertaak. Hoewel cursorisch onderwijs veel verschillende varianten kent en er soms ook sprake is van eigen inbreng van de leerling, is het de docent die uiteindelijk beslist wat er gebeurt. De relatie tussen dansdocent en leerling is hiërarchisch.

Ook bij instellingen waar op non-formele wijze geleerd wordt, is cursorisch onderwijs zeer gangbaar. Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen bieden veel danscursussen aan, zowel langdurige (jaar)cursussen als korte cursussen.

De docent als coach

Mede onder invloed van constructivistische opvattingen over leren, maar ook als gevolg van maatschappelijke veranderingen waarbij mensen steeds meer zelf willen bepalen wat zij willen leren en op welke wijze, zien we een tendens waarbij de rol van de docent verschuift van overdrager van kennis, inzichten en vaardigheden naar begeleider van het leren.

Dat vraagt enerzijds om een actieve houding van studenten en anderzijds om een coachende rol van docenten. Dit gebeurt vooral bij dansactiviteiten waarbij de leerling zelf als maker van dans optreedt en daarbij gecoacht wordt door een docent. Ook bij choreografieprojecten, het maken van dansclips en bij activiteiten in het kader van talentontwikkeling komt deze coachende rol van docenten naar voren.

Peer education en de autodidact

De opkomst van nieuwe dansstijlen, vooral afkomstig uit de jongerencultuur en de werelddans, stelt Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen voor een probleem. De meeste dansdocenten hebben tijdens hun opleiding geen expertise opgebouwd op het gebied van al die verschillende nieuwe dansstijlen. Wat te doen als Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen deze dansstijlen in hun aanbod willen opnemen? Een oplossing wordt soms gevonden door ruimte te geven aan peer education.

Deze methodiek gaat ervan uit dat overdracht van kennis, ervaring en motivatie vooral gebeurt door leeftijdgenoten en/of mensen met dezelfde achtergrond als de doelgroep. Zij kunnen makkelijker interesse wekken, discussie losmaken en minder tot de verbeelding sprekende onderwerpen bespreekbaar maken. Deze peer educators, ook wel peers genoemd, zijn in dit geval de kennisoverdragers. Groepsdynamiek en rolmodelfunctie zijn belangrijke aspecten

binnen peer education. Niet alleen is er sprake van kennisoverdracht maar tevens wordt een levensstijl overgedragen.

Peer education wordt door jongeren vaak hogelijk gewaardeerd, omdat zij zich goed kunnen identificeren met een leeftijdgenoot die tevens expert is. Maar waardering van de cursisten is nog geen garantie voor kwaliteit. Vaak missen de peer educators een didactische achtergrond. In de praktijk van Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen wordt de oplossing voor dit probleem vaak gevonden door duo's te vormen: de dansdocent begeleidt de 'stijl-expert' en bewaakt de didactische processen, terwijl de 'stijl-expert' zijn technische vaardigheden overdraagt. Peer educators die de ambitie hebben om zich verder te ontwikkelen tot docent kunnen terecht bij de dansvakopleidingen of de kaderopleiding werelddans. Toch komt het ook voor dat een stijlexpert een didactisch natuurtalent blijkt te zijn en zich, zonder een specifieke opleiding, tot dansdocent ontwikkelt. Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen zullen deze autodidacten op adequate manier moeten begeleiden.

2.7 Motivatie om te dansen

Aansluiten bij de interesses van cursisten betekent niet alleen dat je rekening houdt met hun referentiekader, maar ook met het feit dat cursisten heel verschillende redenen hebben om met dans bezig te zijn. In een onderzoek in 2007 van TNS Nipo, in opdracht van LCA (Landelijk Centrum voor Amateurdans, een voorloper van Kunstfactor), worden de volgende motivaties genoemd:

- zich overgeven aan een passie;
- emotioneel geraakt worden;
- lekker fysiek bezig zijn, de conditie verbeteren;
- sociale contacten, bij een groep willen horen;
- graag willen optreden;
- er een beroep van willen maken.

Een leerling moet kunnen kiezen voor lessen die passen bij zijn motivatie. Het dansaanbod zal dus niet alleen in dansvormen gevarieerd moeten zijn, maar ook in de doelstelling van de lessen. Soms zullen lessen vooral gericht zijn op het aanleren van technische vaardigheden, soms op het aanleren van een danscombinatie in een specifieke stijl, soms op het inzicht in choreografische principes, etc. Het gaat daarbij steeds om een andere methode van overdracht.

2.8 Methodisch didactische benaderingswijzen

Er bestaat een grote diversiteit aan methoden om dans over te dragen. Voor een deel is dat afhankelijk van de dansvorm of -stijl. In haar publicatie *Meervoud als mentaliteit* (2006) zegt Laurien Saraber: 'Klassieke Indiase dans heeft een andere overdrachtspraktijk dan West-Afrikaanse dans, lessen klassiek ballet zijn anders opgebouwd dan lessen dansexpressie, en wat in een trainingsprogramma voor jongerentheater werkt, is niet per se effectief in een masterclass voor hiphoppers. Ook hebben docenten zo hun eigen voorkeuren en maakt het uit of een les flamenco in Sevilla wordt gegeven aan Spanjaarden die ermee zijn opgegroeid of in Rotterdam aan blondines die op hun 20ste begonnen zijn. Desalniettemin heeft het westerse kunstonderwijs de naam dat ze relatief analytisch werkt, veel aandacht besteedt aan de grijpbare, technische aspecten van kunstvormen, en veel belang hecht aan oorspronkelijkheid. Bij niet-westerse kunstvormen is er relatief vaak een overdrachtspraktijk aan te treffen waarin het 'doorvoelen' van techniek en stijl hoofdzaak is. Er wordt minder uitgelegd en meer 'gepapagaaid'. Er is veel aandacht voor muzikaliteit en interactie met live-muzikanten en voor de culturele context en spiritualiteit.' (p. 45/46)

Aangetekend moet worden dat het klassieke voor- en nadoen een methode is die zich in de loop van der eeuwen heeft bewezen. Het is een overtuigende lesstrategie die in vrijwel alle westerse en niet-westerse danstradities is terug te vinden. Daarbij gaat het niet alleen om visuele informatie, maar ook om kinesthetisch invoelen. Kinesthetisch invoelen is een begrip dat vooral in het kijken naar dans wordt gehanteerd. Liesbeth Wildschut omschrijft kinesthetisch invoelen als de 'lijfelijke sensaties die toeschouwers, kijkend naar een dansvoorstelling, kunnen ervaren, omdat het eigen lichaam reageert op de bewegingen die zij zien. Deze sensaties kunnen leiden tot het ervaren van emoties' (2003, p. 16). De ontdekking van spiegelneuronen binnen de cognitieve wetenschappen ondersteunt de gedachte dat kijken naar dans niet losgekoppeld kan worden van de lijfelijke ervaring. Kijken leidt dan tot inwendig meedoen. Het kinesthetisch invoelen is niet alleen een begrip dat gebruikt wordt om het kijkproces binnen het theater te begrijpen. Het speelt ook een belangrijke rol bij het aanleren van dans en vormt de basis van het imiterend leren. Maar zoals al gezegd, er is een grote diversiteit aan methoden om dans over te dragen. In haar boek *Dans in Samenhang* (2003) benoemt Vera Bergman vijf verschillende benaderingswijzen, waarbij de leerling soms als danser, soms als maker en soms als beschouwer en criticus van dans wordt benaderd.

De techniek-gerichte benadering

De leerling wordt benaderd als uitvoerder van dans. Centraal staat de ontwikkeling van het lichaam als dansinstrument. Daarbij gaat het uiteraard om motorische vaardigheden, maar ook om het ontwikkelen van een specifiek lichamelijk, temporeel, dynamisch en ruimtelijk besef, behorend bij een bepaalde techniek of stijl. Het gaat vaak om een stapsgewijze opbouw van deelbewegingen, die na integratie samenkomen in een totale dansbeweging of een reeks van dansbewegingen.

De reproductie-gerichte benadering

De leerling wordt hierbij benaderd als danser. Daarbij ligt het accent op de overdracht van bestaand repertoire en bestaande dansstructuren en ordeningsprincipes. Er is aandacht voor context, traditie en de inleving in een rol.

De expressief/creatieve benadering

Bij de expressief/creatieve benadering wordt de leerling benaderd als maker van dans waarbij het accent ligt op de ontwikkeling van het persoonlijk dansidoom en het vermogen zelf vorm te geven aan dans. Het gaat om het stimuleren van een creatief proces, waarbij de leerling onderzoekt welke persoonlijke bewegingsmogelijkheden hem of haar in staat stellen om uitdrukking te geven aan gevoelens en ervaringen.

De choreografie-gerichte benadering

De leerling wordt hier als danser maar ook als maker van dans beschouwd. Het accent ligt op het structureren en vormgeven van dans, met het oog op het presenteren voor een publiek. Ook hier is de inleving in een specifieke rol van groot belang. Er is tevens aandacht voor het gebruik van muziek, attributen, belichting, kostuums, schmink, video.

De receptief/theoretische benadering

Bij de receptief/theoretische benaderingswijze ligt het accent op de ontwikkeling van kennis, inzicht en attitudes. Die vindt vooral plaats door het confronteren met en het nabeschouwen van bijvoorbeeld dansproducten van anderen en achtergrondinformatie.

Bergman pleit ervoor dat deze verschillende benaderingswijzen in samenhang met elkaar worden gehanteerd. Dat gebeurt overigens ook vaak op natuurlijke wijze in de dagelijkse lespraktijk. In een dansles aan kinderen krijgen de leerlingen vaak een technische basis aangereikt, maar is er ook ruimte voor improviseren en 'een eigen dansje maken'. En in een hip-hoples is sprake van zowel de techniek-gerichte als de creatief-expressieve benadering.

3. Toenemende diversiteit van het aanbod

3.1 Dansvormen en stijlen

Binnen Centra voor de Kunsten heeft danseducatie lange tijd de westerse danskunst als referentiekader gehad. Als gevolg daarvan werd er les gegeven in de traditionele theaterdansvormen, zoals klassieke dans, moderne dans, en - de wat later als kunstvorm geaccepteerde - jazzdans. Ook bepaalde vormen van folklore-dans en de expressionistische dans (dansexpressie) kregen een plek in het aanbod van Centra voor de Kunsten. Traditionele en eigentijdse sociale dansvormen (ballroom, latin, urban) behoorden tot de wereld van de dansscholen en de thuiscultuur van jongeren. Een quick scan naar het dansaanbod van tien Centra voor de Kunsten laat zien dat met name in de kleinere gemeenten nog steeds sprake is van een vrij traditioneel aanbod. In de middelgrote en grote steden heeft echter een verschuiving plaatsgevonden. Neem bijvoorbeeld het dansaanbod van de SKVR in Rotterdam. Dat richt zich op brede lagen van de bevolking (van jong tot oud) met een grote diversiteit aan dansstijlen.

De SKVR hanteert het volgende onderscheid:

- theaterdans (onder andere klassieke dans, moderne dans, jazzdans, improvisatie);
- urban dans (onder andere street dance en hiphop);
- werelddans (onder andere flamenco, buikdans, salsa en zumba).

3.2 Variatie in activiteiten

Veel Centra voor de Kunsten bieden tegenwoordig naast langlopende cursussen ook kortere workshops en projecten. Onder kortere workshops vallen bijvoorbeeld kennismakingsworkshops, een videodansclip maken, een workshop 'make your own dance', etc. Daarnaast zijn er projecten gericht op het produceren van voorstellingen. Kinderen en jongeren werken daarbij onder leiding van choreografen en/of dansdocenten aan een presentatie. Sommige projecten groeien uit tot volwaardige producties die op tournee gaan. Sommige Centra voor de Kunsten hebben zogenaamde 'danswerkplaatsen', gericht op podium-educatie. Een recente ontwikkeling is het aanbod van 'masterclasses'. Deze zijn bestemd voor al wat gevorderde amateurdansers, die door een gerenommeerde professional worden ingewijd in de fijne kneepjes van vak.

3.3 Transdisciplinair werken

Binnen Centra voor de Kunsten is er niet alleen een grotere diversiteit aan dansstijlen te vinden, er worden ook meer interdisciplinaire projecten geïnitieerd. Dans heeft veel raakvlakken met andere kunst disciplines, zoals theater en beeldende kunst, en vaak een innige verwantschap met muziek. Geleidelijk is er een verschuiving te zien van multidisciplinair (het uitwisselen van kennis tussen de disciplines) en interdisciplinair (samenwerken van de verschillende disciplines) naar transdisciplinair. Transdisciplinariteit is een variant van interdisciplinariteit, waarbij grenzen van en tussen disciplines overschreden worden en waarin kennis en perspectieven van verschillende disciplines geïntegreerd worden. Jeugdtheaterscholen zijn een mooi voorbeeld van samenwerking tussen verschillende disciplines.

3.4 Talentontwikkeling

In de notitie Kunst van leven, hoofdlijnen cultuurbeleid (Plasterk, 2007) wordt geconcludeerd dat talent nog niet voldoende wordt benut. Plasterk pleit er daarom voor dat het cultuurbeleid de komende tijd meer ruimte moet bieden aan talentontwikkeling.

Bij talentontwikkeling spelen twee vragen een rol: Hoe herken je een talent en hoe ontwikkel je een talent? Met betrekking tot de eerste vraag is het van belang dat een kind kan en wil. Dat wil zeggen dat er voldoende ontwikkelingsmogelijkheden in beginsel aanwezig moeten zijn, maar dat het kind, en diens omgeving, daar ook voor willen kiezen. Als het gaat om dans is het herkennen van een talent helemaal niet zo eenvoudig, omdat het lichaam in de eerste achttien jaar nog in ontwikkeling is en je alleen tot op zekere hoogte kunt voorspellen hoe zo'n lichaam er na de puberteit uitziet. Daarnaast spelen bij het vertolken van dans ook muzikaliteit, inlevingsvermogen en dansant vermogen een belangrijke rol. Dit zijn vaardigheden die verbonden zijn aan de persoon, maar die in belangrijke mate ook geleerd kunnen worden. Naast de vakinhoudelijke aspecten spelen andere factoren een rol in het doorbreken van een talent, zoals durf, uitstraling, doorzettingsvermogen en zakelijk inzicht.

Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen kunnen een vitale rol spelen bij het herkennen en begeleiden van talenten. De volgende zaken spelen een rol (Drenth en Van der Zant, 2007):

- Het organiseren van werkplaatsen, workshops en masterclasses, ook voor talenten die niet als leerling bij een Centrum voor de Kunsten of particuliere dansschool zijn ingeschreven.
- Het stimuleren van talenten door het organiseren van wedstrijden ('battles') als ook het toekennen van prijzen.
- Het uitnodigen van professionele choreografen en professionele dansers die de leerlingen en dansdocenten binnen Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen een kwalitatieve impuls geven.
- Langdurige samenwerkingsprojecten opzetten met professionele dansgezelschappen, MBO-dansopleidingen en dansvakopleidingen van de hogescholen voor de kunsten.

Talentontwikkeling is een langdurig proces dat zich uitstrekt over vele jaren en waarin verschillende fasen worden doorlopen. Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen doen er goed aan een meerjarenplan te ontwikkelen waarin plek is voor langlopende leerlijnen en intensieve begeleiding.

3.5 Nieuwe doelgroepen

Hiervoor is al veel gezegd over de noodzaak om nieuwe doelgroepen te bereiken. Kunstfactor besteedt in de beleidsperiode 2009-2012 bijzondere aandacht aan:

- danseducatie voor jongens;
- dans en senioren;
- dans voor mensen met een fysieke, verstandelijke of psychiatrische beperking.

Deze keuze voor nieuwe doelgroepen kunnen een kans zijn voor Centra voor de Kunsten en dans- en balletscholen om nieuw of ander publiek aan te trekken.

Danseducatie aan jongens

In maart 2010 organiseerde Kunstfactor de expertmeeting Let's Dance Boys. Tekenend voor de behoefte was de grote animo hiervoor. De vraag was of je jongens in de dansles anders moet benaderen dan meisjes? De aanwezige internationale experts beweerden van wel. Een aantal aandachtspunten voor het dansen met jongens:

- De motorische ontwikkeling tussen jongens en meisjes verschilt. Houd in de dansles daarom rekening met de verschillende groeifasen van jongens. Motoriek en beleving vormen de twee belangrijke pijlers voor danseducatie aan jongens.
- Gebruik in de danslessen aan jongens nadrukkelijk elementen uit de streetdance en de acrobatiek. Zo daag je hen uit.
- Zorg voor een speelse, humorvolle sfeer. Die werkt verbindend en bevordert het zelfvertrouwen. Geef veel complimenten en benader de jongens positief.
- Laat de jongens zoveel mogelijk al hun ledematen gebruiken. Het adagium daarbij is steeds werken van grove motoriek naar fijne motoriek.

Dans en senioren

In 2009 heeft Kunstfactor met het project Something old, something new Engeland bezocht. Daar is gesproken met een vijftal experts op het gebied van choreografen met en lesgeven aan senioren. In 2010 is de reizende foto-expositie van Nederlandse dansende ouderen Nooit te oud om te dansen! door Kunstfactor ontwikkeld. De interesse voor deze doelgroep is groot. Maar waar moet je bij de 50-plussers aan denken:

- Zorg dat de lessen of repetities overdag plaatsvinden. Reserveer ruimte en tijd voor het onderlinge contact. Senioren komen 's avonds moeilijk meer uit huis, maar vinden het wel erg gezellig om elkaar te ontmoeten!
- Werk met rekwisieten als hulpmiddel om hen zekerder te maken, zoals een stoel. Groepsstukken en duetten helpen ouderen om de stof beter te onthouden, evenals het gebruik van beeldtaal.
- Zorg in de lessen voor een vaste structuur, dan weten de ouderen waar ze aan toe zijn. De keuze van de muziek kan hier bij helpen (couplet-refrein-couplet) of het kan juist een goede uitdaging voor het geheugen vormen (verscheidene ritmes).
- Weet wat voor groep en mensen je voor je hebt. Ken hun beperkingen, talenten en (levens-)ervaring! Gebruik die! Hoge snelheid en het werken in de hoogtelagen is met deze doelgroep over het algemeen niet aan te raden. Hun (levens-)kennis omzetten in dans daarentegen juist weer wel!

Dans voor mensen met een beperking

In 2009 is Kunstfactor gestart met het project Podiumkunsten kennen geen beperking. Doel was om mensen met een beperking die aan kunst doen, zichtbaarder te maken en het veld aan te sporen om met deze doelgroep aan de slag te gaan. Dit heeft geleid tot een masterclass van Gerda König uit Keulen, het symposium en festival Erkend Talent en een voorstelling van Königs inclusiedansgezelschap Din A-13 in Nederland.

Deze doelgroep is zeer divers. Hierbij een paar handreikingen:

- Als je inclusiedanslessen geeft, houd dan rekening met de niveauverschillen. Maar bedenk eveneens dat iedereen van elkaar kan leren en dat daar de uitdaging in kan liggen. Openheid en respect zijn hiervoor de basisbegrippen.
- Bedenk wat het doel is van je lessen. Is kunst je doel of je middel? Zorg dat je de juiste expertise (mankracht), kennis en faciliteiten beschikbaar hebt.
- Sleutelwoorden voor het werken met deze groepen zijn: structuur, veiligheid, invoelingsvermogen, vertrouwen en geduld. Houd er rekening mee dat sommige gedragingen geen uiting zijn van onwil, maar van onmacht.
- Wees positief en niet zuinig met complimenten. Benadruk wat ze wel kunnen of mogen doen, niet wat ze niet kunnen.

Bij het werken met deze doelgroep(en) wordt de dansdocent aangesproken op zijn kunstpedagogische en didactische vermogen. Daarnaast biedt het de dansdocent de mogelijkheid tot groei en vernieuwing.

3.6 Digitalisering

Het digitale tijdperk heeft ook invloed op Centra voor de Kunsten. De e-cultuur is niet meer uit ons bestaan weg te denken. De Raad voor Cultuur (2003, p.5) zegt hierover: “E-cultuur is meer dan een nieuw medium. Dankzij digitale technologie en internet worden andere vormen van expressie mogelijk, veranderd de rol van culturele instellingen en krijgen het publiek en de gebruiker een steeds centralere plaats”. Via internet is ook peer-education mogelijk en vindt het leren via informele ad hoc-verbanden plaats. Het Sociaal Cultureel Planbureau constateert dat het gebruik van internet door Centra voor de Kunsten voornamelijk bestaat uit het digitaliseren van de informatie over het cursusaanbod, PR-activiteiten en administratieve handelingen. Er zijn hierin nog veel stappen te zetten. Nieuwe media kunnen worden ingezet voor:

- kunstproductie (videokunst, animatie, etc.);
- registratie (van producten en evenementen);
- e-learning.

Te denken valt aan fora waarop dansers met elkaar van gedachten kunnen wisselen. Ook kan het internet beschouwd worden als een nieuw virtueel podium. Het maken van dansvideoclips is een populaire activiteit. Dansers kunnen dergelijke clips op de website www.youtube.com zetten. Ook kan er bij danscoaching gebruik gemaakt worden van het internet. Op een dergelijke manier ontstaat een ‘wij-gevoel’, doordat niet alleen leerlingen maar ook docenten en choreografen onderling (digitaal) van gedachten wisselen. Daarnaast kunnen dansdocenten gebruik maken van digitale lespakketten zoals Het Wilde Kind (een danspakket waarbij gebruik wordt gemaakt van dvd en cd-rom), en kunnen ze fragmenten op video en dvd gebruiken om bepaalde aspecten van dans te demonstreren of te verduidelijken.

Danseducatie draait in feite altijd om een vorm van bemiddeling; de bemiddeling tussen de dansliefhebber met zijn eigen behoeften en wensen aan de ene kant en het enorme reservoir aan kennis over kunstbeoefening aan de andere kant (Sociaal Cultureel Planbureau, 2010). De vraag is in hoeverre de danscentra in staat zijn om zich met behulp van digitale middelen als bemiddelaar op te stellen. Een actieve en open houding, met name op internet, zal het bereik zeker vergroten. Daarvoor dienen de faciliteiten voor docenten uiteraard gemakkelijk toegankelijk te zijn.

De voorgaande beschrijving van ontwikkelingen en trends moet worden beschouwd als een (waarschijnlijk onvolledig) overzicht van (nieuwe) kansen en mogelijkheden voor Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen. Zij zullen moeten kiezen op welke ontwikkelingen zij willen inspelen en op welke wijze zij dat willen. Door duidelijke keuzes te maken kunnen Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen zich profileren en een aanbod realiseren dat zowel door de klant als door collega-instellingen herkenbaar en benoembaar is.

4. De relatie met andere werkvelden

Centra voor de Kunsten zijn volop in beweging en zoeken naar herpositionering in het totale veld van de kunsteducatie. Centra voor de Kunsten ontwikkelen nieuwe diensten en producten, gebaseerd op de vraag uit de markt.

4.1 Het onderwijs

De belangrijkste verschuiving die in de afgelopen tien jaar heeft plaats gevonden, is de structurele samenwerking van Centra voor de Kunsten met het onderwijs. Voor particuliere dansscholen geldt die verschuiving in mindere mate omdat hun samenwerking met het onderwijs eerder incidenteel dan structureel genoemd kan worden.

Om onderwijs en cultuur te verbinden, initieerde het ministerie van OCW in 1997 het project Cultuur en School. Het doel is om leerlingen van jongs af aan vertrouwd te maken met cultuur. De nadruk ligt op het tot stand brengen van duurzame relaties tussen scholen en culturele instellingen en de versterking van de aandacht voor cultuur in het onderwijsprogramma. Cultuur en School bestaat uit een centraal en een decentraal onderdeel. Vanuit het centrale gedeelte investeert het rijk in structurele voorzieningen voor scholen. Zo ontvangen basisscholen jaarlijks een bijdrage per leerling, bestemd voor culturele activiteiten die aansluiten op de onderwijsprogramma's. In het voortgezet onderwijs is de Cultuurkaart ingevoerd, hoewel nu overigens al weer afschaffing dreigt.

In het decentrale traject werkt het rijk samen met provincies en gemeenten. De gemeenten en provincies concentreren zich vooral op het tot stand brengen van duurzame relaties tussen culturele instellingen en scholen. Daarbij wordt geïnvesteerd in het opzetten van lokale netwerken van scholen en culturele instellingen. Vaak worden functionarissen aangesteld (cultuurcoaches, marktplaatscoördinatoren) die deze netwerken moeten aansturen en faciliteren. In deze netwerken spelen Centra voor de Kunsten een belangrijke rol. Waar vroeger sprake was van incidentele samenwerking tussen Centra voor de Kunsten en scholen, wordt nu gestreefd naar structurele samenwerking

De aard van de samenwerking tussen Centra voor de Kunsten en onderwijsinstellingen is veranderd van aanbodgericht naar vraaggestuurd. Onderwijsinstellingen formuleren hun wensen en behoeften op cultuureducatief vlak en Centra voor de Kunsten ontwikkelen op grond daarvan hun aanbod. Dit leidt tot een zeer divers aanbod dat uiteenloopt van minimale ondersteuning tot leerkrachtvervangende taken en van projectmatig werken tot langdurige, en meerjarige, kunsttrajecten. Tot de taken van Centra voor de Kunsten in deze samenwerking behoren (Willems, 2006):

- Dienstverlening: aanbieden/organiseren van kunsteducatieprojecten en/of het verzorgen van kunstlessen in het onderwijs;
- Bemiddeling: het bemiddelen tussen school en bijvoorbeeld regionaal museum of poppodium;
- Ondersteuning, begeleiding en advisering in het kader van deskundigheidsbevordering binnen de school.

De verwachting is dat het aantal samenwerkingsverbanden in de toekomst nog flink zal toenemen. De behoefte in het onderwijs is groot, vooral in het basisonderwijs en in het VMBO.

Wat betekent dit voor de dans? Steeds vaker wordt dansdocenten van Centra voor de Kunsten gevraagd om het dansaanbod op scholen te verzorgen. Dit kan in de vorm van een project, een danscursus of een eenmalige kennismaking. Bovendien kan een dansdocent zowel binnenschools worden ingezet (in de klas, tijdens de schooluren) als buitenschools. Dit zijn zeer uiteenlopende situaties die van de dansdocent een andere vakinhoudelijke insteek en didactische benadering vragen. Voorwaarde is dat de dansdocent goed en gemotiveerd aan grote, heterogene groepen les kan geven. De motivatie van groepen kinderen/jongeren op scholen verschilt. De docent moet de juiste didactiek gebruiken om alle kinderen en jongeren te prikkelen. De docent moet daarnaast competenties bezitten die te maken hebben met het scholen en coachen van (teams van) leraren binnen het onderwijs, want bijvoorbeeld in het primair onderwijs verzorgen veel leerkrachten zelf de dansles. De scholing en coaching betreft vakinhoudelijke danskennis. In hoofdstuk 7 van deze richtlijnen wordt verder ingegaan op de benodigde competenties van de dansdocent.

In dit kader willen we nog ingaan op de bekende doel/middel-discussie. Is kunst doel, middel of beide? Haanstra (2001) maakt onderscheid tussen kunstintrinsieke doelstellingen en instrumentele doelstellingen. Instrumentele doelstellingen zijn doelstellingen die buiten de kunsteducatie liggen. Denk hierbij aan sociale cohesie, stimuleren van zelfvertrouwen, plezier en maatschappelijke bewustwording. Kunstintrinsieke doelstellingen zijn doelstellingen die besloten liggen in de kunstdiscipline (techniek, dansant vermogen etc.). In de danslessen zullen kunstintrinsieke doelstellingen en instrumentele doelstellingen altijd en vrijwel onlosmakelijk met elkaar verweven zijn. Toch kan gesteld worden dat in het binnen- en buitenschoolse leren het accent meer zal liggen op instrumentele doelstellingen, terwijl het cursusaanbod van Centra voor de Kunsten het accent legt op kunstintrinsieke doelstellingen. Als dansdocent, en ook als management van een Centrum voor de Kunsten, is het zinvol om stil te staan bij de doelstelling en je af te vragen wat je met dit aanbod wilt bereiken. Niet alleen omdat je op een dergelijke manier doelstelling en inhoud nauw op elkaar kunt afstemmen, maar ook omdat je zo vrij precies kunt bepalen welke kwaliteiten een docent nodig heeft voor het ontwikkelen en uitvoeren van een bepaalde activiteit. Voor Centra voor de Kunsten is het de uitdaging om de binnenschoolse leefwereld te verbinden met de buitenschoolse leefwereld, specifiek wat betreft de kunstbeoefening. Dit biedt een unieke mogelijkheid voor de Centra voor de Kunsten.

4.2 De amateursector

De cursisten van dansafdelingen van Centra voor de Kunsten zijn dansamateurs. Maar niet alle dansamateurs zijn cursist bij een Centrum voor de Kunsten. Er bestaan ook tal van dansamateurverenigingen die zich bezighouden met dansbeoefening in een grote variatie van dansvormen. Vaak betreft het internationale (folkloristische) dans of vormen van werelddans. De dansafdeling van een Centrum voor de Kunsten kan in samenwerking met amateurdansgroepen workshops organiseren met belangwekkende gastdocenten, deze groepen inhoudelijke ondersteuning bieden bij bijvoorbeeld het maken van choreografieën, ze studioruimte ter beschikking stellen of een podium bieden. Ook kan een Centrum voor de Kunsten optreden als bemiddelaar tussen scholen en amateurgroepen. Het optreden van amateurgroepen op school kan een waardevolle aanvulling zijn op de binnenschoolse cultuureducatie.

Naast verenigingen zijn er veel amateurdansers die geen aansluiting zoeken bij het 'formele' verenigingscircuit, maar in ander verband samenkomen om met dans bezig te zijn. Op straat en in wijkcentra speelt zich vooral op het gebied van urban dans veel af. Sommige Centra voor de Kunsten of particuliere dansscholen gaan actief op zoek naar deze dansers en bieden specifieke projecten aan om hen de kans te geven zich verder te ontwikkelen.

4.3 De relatie met andere culturele instellingen

Centra voor de Kunsten maken deel uit van de lokale of regionale culturele infrastructuur. Samenwerking met bijvoorbeeld podia, bibliotheken, musea en lokale media kunnen leiden tot nieuwe initiatieven die voor alle betrokkenen gunstig zijn. Denk aan de gezamenlijke organisatie van (dans)festivals, maar ook aan de ontwikkeling van aanbod voor het onderwijs.

4.4 En verder nog.....

Er liggen nog meer werkvelden of, zo men wilt, markten open voor Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen. Denk aan speciale projecten voor het bedrijfsleven, de zorg en penitentiaire instellingen. En aan medewerking aan lokale evenementen en festivals. De kansen liggen er, maar slechts weinig Centra voor de Kunsten hebben initiatieven in die richting ontplooid. Dansscholen zijn hierin over het algemeen pro-actiever. Het ontginnen van nieuwe markten vraagt om een uitgekiend marketingbeleid. Het voert te ver om daar in deze publicatie nader op in te gaan.

5. Competenties

5.1 Competenties van de dansdocent

Wanneer dansorganisaties en Centra voor de Kunsten veranderen in klantgerichte en marktgeoriënteerde organisaties, verandert ook de rol van de dansdocent. De dansdocent dient niet alleen bekwaam te zijn op haar eigen vakgebied. Meer en meer worden dansdocenten ook op andere manieren ingezet: als adviseur, begeleider of bemiddelaar. Een particuliere dansschool is als bedrijf in principe al klant- en marktgeoriënteerd.

De dansdocent van nu dient van vele markten thuis te zijn. Steeds vaker wordt de dansdocent binnen het onderwijs of in de buitenschoolse opvang ingezet. Ook ziet de docent zich geconfronteerd met sterk uiteenlopende doelgroepen. Dit betekent in de praktijk dat niet alleen een beroep wordt gedaan op de vakinhoudelijke kennis, maar ook op de pedagogische en didactische vermogens van de dansdocent. Met andere woorden, de dansdocent dient te beschikken over een groot aantal, deels nieuwe, competenties die het hem mogelijk moeten maken om adequaat in de eigen werksituatie te functioneren. Onder competenties wordt verstaan: vermogens die kennis, inzicht en vaardigheden omvatten die het mogelijk maken om in concrete taaksituaties de beoogde doelen te bereiken.

De HBO Raad (Opleidingsprofiel Docent Dans (Ba) Netwerk KVDO, 2004) noemt voor de beginnende dansdocent de volgende competenties:

- 1. Creërend vermogen:** de beginnende docent maakt dans en dansante producten die voortkomen uit een eigen artistieke visie en stelt het creatieve proces in dienst van het docentschap.
- 2. Ambachtelijk vermogen:** de beginnende docent bezit het vermogen een breed scala aan instrumentele vaardigheden en ambachtelijke kennis efficiënt en effectief toe te passen.
- 3. (Kunst)pedagogisch vermogen:** de beginnende docent bezit het vermogen een veilige en stimulerende leeromgeving te scheppen voor leerlingen/cursisten.
- 4. Didactisch vermogen:** de beginnende docent bezit het vermogen (kunst)onderwijs te initiëren, ontwerpen, verzorgen en evalueren vanuit een (kunst) vakgerichte didactische visie.
- 5. Operationaliserend vermogen:** de beginnende docent bezit het vermogen voor zichzelf en anderen een inspirerende en functionele onderwijssituatie op te zetten en in stand te houden.
- 6. Vermogen tot samenwerking:** de beginnende docent bezit het vermogen vanuit de eigen expertise samen met anderen een bijdrage te leveren aan dans-, kunst-, en cultuuronderwijs.
- 7. Communicatief vermogen:** de beginnende docent kan effectief en efficiënt zijn en haar artistieke, pedagogische en/of didactische visies in onderling verband hanteren, presenteren en toelichten.
- 8. Reflectief vermogen:** de beginnende docent bezit het vermogen het eigen (kunst)pedagogisch en artistieke handelen te beschouwen, analyseren, duiden en beoordelen.
- 9. Vermogen tot groei en vernieuwing:** de beginnende docent bezit het vermogen zijn of haar kunstenaarschap en docentschap verder te ontwikkelen en te vernieuwen.
- 10. Omgevingsgerichtheid:** de beginnende docent bezit het vermogen relevante omgevingsfactoren in de samenleving te signaleren en te gebruiken in zijn of haar werkzaamheden als docent.

Deze competenties zijn nogal abstract geformuleerd. Ze worden dan ook concreter uitgewerkt in bijbehorende gedragsindicatoren. Deze vindt u in bijlage 3.

Kunstconnectie heeft een uitgebreide en complete competentiekit ontwikkeld, waarin ook competenties van de kunstvakdocent zijn opgenomen. U kunt die vinden via:
<http://www.Kunstconnectie.nl>

5.2 Competenties van de leerlingen

Gezien de grote diversiteit aan dansactiviteiten binnen Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen is het niet realistisch en ook niet wenselijk om een algemeen geldende competentieset voor leerlingen van Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen te formuleren. Het formuleren van competenties voor afzonderlijke cursussen en projecten is natuurlijk wel mogelijk.

Wij hebben geprobeerd om een overzicht te maken van mogelijke na te streven competenties. Let op: daarbij gaat het er niet om dat leerlingen alle competenties dienen te ontwikkelen. De dansdocent kan een reeks competities kiezen uit de totale set, afhankelijk van doel en inhoud van de dansactiviteit. Wij willen benadrukken dat het hier gaat om een eerste inventarisatie. De beschreven competenties zijn niet getoetst noch besproken met deskundigen uit het veld.

Wij onderscheiden de volgende competenties:

1. Ambachtelijk vermogen Binnen het ambachtelijk vermogen kunnen drie deelcompetenties onderscheiden worden: muzikaal dansant vermogen in ruimte, tijd en kracht, fysiek motorisch vermogen; en expressief dansant vermogen.
2. Onderzoekend vermogen
3. Vermogen tot samenwerken
4. Communicatief vermogen
5. Reflectief en lerend vermogen
6. Receptief theoretisch vermogen
7. Het vermogen om zich te presenteren

In bijlage 4 worden deze competenties verder uitgewerkt.

5.3 Toetsen en examens

De vraag is hoe een dergelijke lijst met competenties geëvalueerd wordt. Voorbeelden van evaluaties zijn een testles, dansrapport en/of examen.

- Testlessen zijn beoordelingslessen waarbij de dansdocent kijkt naar de individuele ontwikkeling van elke cursist.
- Het dansrapport is een schriftelijke weergave van de vorderingen van de leerling waarin ook inzet, motivatie en attitude worden beoordeeld. Dit 'dansrapport' wordt met de leerling besproken. Voor de beoordeling wordt vaak de driedeling M(atig), V(oldoende), of G(oed) gehanteerd.
- In de examens kan de praktische kennis en de inhoudelijke kennis worden getoetst.

Er bestaat geen regelgeving omtrent dansrapporten, examens en testlessen. Centra voor de Kunsten en particuliere dansscholen dienen zelf te bepalen of zij een dergelijke procedure zinvol achten. Wij kunnen wel de volgende overwegingen meegeven:

Dansrapporten, examens en testlessen zijn over het algemeen alleen van toepassing op kinderen, pubers en adolescenten;

- Het is belangrijk om in de beoordeling het instapniveau van de leerling mee te nemen naast het algemeen/gemiddelde niveau van een groep;
- Testlessen en examens zijn met name relevant wanneer het gaat om talentontwikkeling en het bevorderen van doorstroming naar dansvakopleidingen;
- Rapporten zijn een mogelijkheid om leerlingen en diens ouders feedback te geven. 10-minutengesprekken bieden de mogelijkheid om met het kind en de ouders de individuele vorderingen door te spreken. In de praktijk valt het echter nog niet mee om dergelijke gesprekken te organiseren, omdat ouders vaak krap in hun tijd zitten. De ervaring leert overigens wel dat dergelijke 10-minutengesprekken gewaardeerd worden en het de betrokkenheid van ouders stimuleert;
- Dansrapporten moeten een dusdanige ontwikkelingsgerichte insteek hebben dat zowel goede leerlingen als zwakkere leerlingen zich gestimuleerd voelen.

Als een Centrum voor de Kunsten of een particuliere dansschool competentiegericht werkt, dan zullen die competenties terug moeten komen in de evaluaties. Dit betekent dat de zeven hierboven beschreven competenties of een selectie daarvan het uitgangspunt zijn voor het dansrapport, de testles of de examens.

Het dansrapport, de testles en de dansexamens draaien om evaluaties van de leerling. Er zijn echter ook andere vormen van evaluaties denkbaar, zoals zelfevaluaties en peer-evaluaties:

- Zelfevaluaties kunnen plaatsvinden middels 10-minutengesprekken waarin de leerling ook de kans krijgt om eigen ervaringen en geleerde vermogens te bespreken;
- In groepsevaluaties is het zinvol om specifiek aandacht te besteden aan het vermogen tot samenwerken, het communicatief vermogen, het reflectief lerend vermogen en vermogen om zich te presenteren.
- In alle gevallen dient de evaluatie vooral gericht te zijn op het ondersteunen van de verdere ontwikkeling van de leerling.

6. De dansafdeling van het Centrum voor de Kunsten en particuliere dansscholen als rijke leeromgeving

De dansafdeling van een Centrum voor de Kunsten alsook de particuliere dansscholen, omgevingen waarin non-formeel en informeel leren hand in hand gaan, zijn in principe een rijke leeromgeving. Uiteraard moet worden aangetekend dat de grotere Centra voor de Kunsten dankzij meer faciliteiten en middelen beter in staat zijn om zo'n rijke leeromgeving te realiseren. Het gaat daarbij vooral om keuzes maken en prioriteiten stellen.

Algemeen:

Beschouw Centra voor de Kunsten als ontmoetingsplekken waar diverse doelgroepen zich thuis kunnen voelen;

- Verstevig de positie binnen het lokale educatieve netwerk en onderhoud contacten met andere culturele instellingen en het onderwijs;
- Leg verbanden met de amateurkunst en de professionele kunst;
- Zorg voor verbanden met de buurt/wijk;
- Zorg voor podiumfaciliteiten. Creëer een podium in eigen huis of ga allianties aan met podia in de gemeente;
- Zorg voor andere faciliteiten zoals internet, bibliotheek, video/film en expositieruimte;
- Zorg voor (permanente) scholing en ontwikkeling van docenten.

Specifiek:

- Zorg voor een samenhangend aanbod van dansactiviteiten. Benader cursisten als dansers, maar ook afwisselend als makers, kijkers en critici;
- Zorg voor een breed aanbod: diverse danssoorten en stijlen, zowel westers als niet westers, mono- of multicultureel, eigentijds of traditioneel;
- Zorg voor variatie in onderwijsvormen: lange en korte cursussen, projecten, workshops, masterclasses, etcetera;
- Leg relaties met andere afdelingen (muziek, beeldend, drama, theater, fotografie/film, literatuur), zodat regelmatig multidisciplinaire en transdisciplinaire projecten ontstaan;
- Investeer in talentontwikkeling. Geef ruimte aan talent (scouting) en zorg voor begeleidingstrajecten. Streef naar samenwerking met HBO-dansvakopleidingen, MBO-dansopleidingen en kaderopleidingen;
- Geef cursisten de ruimte voor eigen initiatief en experiment;
- Nodig professionele choreografen en professionele dansers uit die de leerlingen en dansdocenten een kwalitatieve impuls geven;
- Laat cursisten reflecteren op hun eigen werk en dat van anderen door middel van (kritische) analyse en discussie;
- Verstevig de relatie met onderwijsinstellingen (door 'dansateliers' op de scholen zelf (bijvoorbeeld op VMBO scholen) in te richten.);
- Vervul als dansdocent verschillende rollen: docent, coach, adviseur, begeleider, choreograaf;
- Wees op de hoogte van de uitgangspunten van competentiegericht onderwijs en pas die uitgangspunten in voorkomende gevallen toe.

Referenties

- Adshead, J. (1981). *The Study of Dance*. Londen: Dance Books
- Beraadsgroep Vorming (2003). *Manifest over het belang van non-formele educatie*. Rotterdam
- Bergman, V. (2003). *Dans in Samenhang: Een flexibele methodiek*. Utrecht: De Kunstconnectie
- Broek, A. van de (2010). *Toekomstverkenning kunstbeoefening*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- De Vries, A. (2004). *Zicht op... centra voor de kunsten: achtergronden, literatuur en adressen*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland
- Drenth, M. en van der Zant, P. (2007). *Niet onder de korenmaat: eindrapportage van een onderzoek naar talentontwikkeling op het gebied van kunst en cultuur in de provincie Drenthe*. BART, Bureau Advies Research Training
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse Schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van de authentieke kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland
- Hoogeveen, K., Oosterhuis, P., Oostwoud Wijdenes, P., Visch, E. (2004). *Onderwijsvormen in het kunstonderwijs, Vijf benaderingen*. Utrecht: HKU
- Kunstfactor (2009). *Amateurkunst- de feiten: Monitor Amateurkunst in Nederland 2009*. Utrecht
- LOKV (1999). *De Pas Erin! Op weg naar een dynamische afdeling dans*. Utrecht
- Mooijman, G.J.E. en Tillema, H. (2002). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Groningen: Stenfert Kroese
- Plasterk, R. (2007). *Kunst van leven; hoofdlijnen cultuurbeleid*. Ministerie van OCW.
- Raad voor Cultuur (2003). *eCultuur: van i naar e. Advies over de digitalisering van cultuur en de implicaties voor cultuurbeleid*. Den Haag: Raad voor Cultuur
- Saraber, L. (2006) *Meervoud als mentaliteit, cultureel divers dansvakonderwijs*. Amsterdam, Hogeschool voor de Kunsten
- Schippers, H. (2004). *Harde noten, muziekeducatie in wereldperspectief*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland
- TNS Nipo, (2007), *Motivatie om te dansen, verslag van een onderzoek, uitgevoerd in opdracht van Kunstfactor*. Utrecht, Kunstfactor
- Wildschut, L. (2003). *Bewogen door dans: De beleving van theaterdansvoorstellingen door kinderen*. Utrecht: Universiteit Utrecht
- Willems, F. (2006). *Kunsteducatie: een beleidshandreiking*. Utrecht: De Kunstconnectie/VKV in samenwerking met de Vereniging van Nederlandse Gemeenten

Websites- ook om verder te lezen

Hiphophuis:

<http://www.hiphophuis.nl>

Dansgroep Sinar Anyar:

<http://sinaranyar.kresna.net>

Nieuwe Veste, Centrum voor de Kunsten Breda

<http://www.nieuweveste.nl>

VAK, Centrum voor de Kunsten Delft

<http://www.vak-delft.nl>

CKE, Centrum voor de Kunsten Eindhoven

<http://www.cke.nl>

Triade, centrum voor kunsteducatie den Helder

<http://www.triade-denhelder.nl>

De Kubus, centrum voor kunst en cultuur Lelystad

<http://www.dekubuslelystad.nl>

De Lindenberg, Huis voor de kunsten, Nijmegen

<http://www.delindenberg.com>

De muziekschool Twente, centrum voor muziek en dans, Oldenzaal

<http://www.demuzeikschooltwente.nl>

Muziekschool Oost Groningen

<http://www.muziekschooloostgroningen.nl>

SKVR Rotterdam

<http://www.skvr.nl>

De Plantage, centrum voor de kunsten Tiel

<http://www.plantage-tiel.nl>

Kunstencentrum Waalwijk

<http://www.kunstencentrumwaalwijk.nl>

Hbo-raad (competenties dansdocent)

http://www.hbo-raad.nl/images/stories/competenties/docent_dans.pdf

<http://www.hbo-raad.nl/images/stories/competenties/dans.pdf>

http://www.ovsg.be/leerplannen_dko/Dans/

Kunstfactor (2009). Raamleerplan Kaderopleiding Internationale dans/ Werelddans. Utrecht:

www.kunstfactor.nl

Reminiscence Theatre:
www.age-exchange.org.uk

Bisakha Sarker:
www.chaturangan.co.uk

Fergus Early:
www.greencandle.com

Company of Elders:
www.sadlerswells.com

Meer Bewegen Voor Ouderen:
www.volksdanscarrousel.nl/MBVO

Bijlage 1: Algemene inleiding inhoudelijke richtlijnen voor cursistenopleidingen

Toelichting: ter ondersteuning van bestaande en nieuwe aanbieders van kunsteducatie, publiceert Kunstfactor vanaf 2011 per kunstdiscipline inhoudelijke richtlijnen voor cursistenopleidingen en kaderopleidingen. Ten behoeve van alle richtlijnen is in 2012 een algemene inleiding ontwikkeld. In deze algemene inleiding beschrijft Vera Bergman op verzoek van Kunstfactor een aantal belangrijke aspecten waarmee potentiële aanbieders van cursistenopleidingen rekening zouden kunnen houden.

In deze bijlage (1) is de nieuwe algemene inleiding toegevoegd. Vera Bergman heeft eveneens een grote bijdrage geleverd aan de inhoudelijke richtlijnen voor danseducatie: Dans in een rijke leeromgeving. De inhoud van de algemene inleiding is dan ook grotendeels terug te vinden in Dans in een rijke leeromgeving. Omdat er ook nog aanvullende informatie is opgenomen in de later ontwikkelde algemene inleiding voegen wij deze in zijn geheel bij.

Leeswijzer

Hoofdstuk 1 is een algemene verkenning. Daarin bespreken we kort de enorme diversiteit aan amateurkunstenaars, recente ontwikkelingen op het gebied van de amateurkunst en de markt voor kunsteducatie. Voor nieuwe aanbieders van kunsteducatie is het immers van belang goed te bepalen op welke doelgroep(en) zij zich willen richten en waar mogelijke kansen liggen.

In hoofdstuk 2 leggen we uit waarom Kunstfactor richtlijnen voor cursistenopleidingen publiceert en waarom die per kunstdiscipline sterk van elkaar kunnen verschillen.

In hoofdstuk 3 bespreken we kort verschillende leerstijlen en de op dit moment belangrijkste leertheorie voor kunsteducatie. Deze theorie vertalen we bovendien naar didactische benaderingswijzen.

Hoofdstuk 4 bouwt daarop voort, maar richt zich specifiek op de rol van de docent.

Hoofdstuk 5 tenslotte informeert over gewenste competenties van kunstdocenten en biedt overwegingen over het toetsen van cursisten.

Kunstfactor hoopt met deze korte Algemene Inleiding (potentiële) aanbieders van kunsteducatie te inspireren en aan te zetten tot nadenken over hun (nieuwe) aanbod. Daarmee hoopt Kunstfactor bij te dragen aan een hogere kwaliteit van kunsteducatie in Nederland, zowel bij Centra voor de Kunsten als bij het groeiende aantal particuliere aanbieders.

Verkenning

In dit hoofdstuk bekijken we in vogelvlucht wie de amateurkunstenaar is en welke actuele ontwikkelingen van belang zijn voor (potentiële) aanbieders van kunsteducatie.

Wie is die amateurkunstenaar?

Wie overweegt cursussen of workshops te organiseren, moet weten voor wie hij dat doet. Want dé amateurkunstenaar bestaat niet!

Uit de *Monitor Amateurkunst* die Kunstfactor jaarlijks publiceert, blijkt dat ruim zeven miljoen Nederlanders zich op de een of andere manier met actieve kunstparticipatie bezighouden. Zij richten zich op een groot aantal verschillende kunstdisciplines, dat bovendien nog toeneemt (denk bijvoorbeeld aan nieuwe media).

De intensiteit waarmee amateurkunstenaars actief zijn, loopt sterk uiteen. Sommigen wijden zich jarenlang aan een kunstdiscipline. Anderen zijn het ene jaar actief op het toneel, maar gaan een jaar later met net zoveel enthousiasme schilderen.

Ook de ambitie waarmee amateurkunstenaars actief zijn, verschilt sterk. Sommigen zien hun activiteiten als een hobby, waarbij de sociale contacten minstens zo belangrijk zijn als de kunstdiscipline. Anderen willen excelleren, hun persoonlijke top halen en zich het liefst presenteren aan een publiek.

Welke aanbieders zijn actief?

De markt voor aanbieders van kunsteducatie is voortdurend in beweging. Amateurkunstenaars kunnen op verschillende plaatsen terecht voor hun activiteiten. Belangrijke aanbieders zijn Centra voor de Kunsten en muziekscholen. Ook buurt- en jeugdcentra bieden vaak verschillende vormen van kunsteducatie. Daarnaast bieden amateurkunstverenigingen vaak enige vorm van kunsteducatie, al dan niet in samenwerking met een centrum voor de kunsten of een zelfstandige kunstdocent.

Groeiend is het aantal particuliere aanbieders. Denk aan muziekdocenten of beeldende kunstenaars die hun praktijk uitbreiden met cursussen of workshops.

Voor aanbieders van kunsteducatie is het de uitdaging om naast het al maar groeiende aanbod aan informatiebronnen en inspiratie voldoende meerwaarde te bieden aan cursisten.

Actuele sociaal-culturele ontwikkelingen

Amateurkunstenaars maken deel uit van de samenleving, hebben hun invloed daarop, maar ondervinden zelf daarvan ook weer de invloeden. Aanbieders van kunsteducatie zullen daar rekening mee moeten houden.

Het rapport Toekomstverkenning Kunstbeoefening van het Sociaal en Cultureel Planbureau (A. van den Broek, 2010) noemt vijf sociaal-culturele ontwikkelingen die van belang zijn voor aanbieders van kunsteducatie:

- individualisering,
- informalisering,
- intensivering,
- internationalisering,
- informatisering.

Door deze ontwikkelingen vermindert de invloed van de traditionele cultuuruitingen. De groeiende deelname aan kunsteducatie van mensen met een niet-westerse achtergrond versterkt die ontwikkeling.

Minstens zo belangrijk is de invloed van internet en digitale hulpmiddelen. Daardoor beschikken amateurkunstenaars over een onuitputtelijke bron van inspiratie. Bovendien

brengen digitale hulpmiddelen amateurkunstenaars makkelijker in contact met geestverwanten waar ook ter wereld, waarmee zij hun kunstuitingen kunnen delen en bespreken. Dat geldt niet alleen voor nieuwe, digitale kunstvormen, maar ook voor traditionele kunstdisciplines. Via digitale communities en Youtube is het voor amateurkunstenaars erg makkelijk om beeldend werk, muziek, literatuur of dans te verspreiden en onderling te becommentariëren.

Marktdenken

De hierboven geschetste sociaal-culturele ontwikkelingen betekenen een uitdaging voor aanbieders van kunsteducatie. Meer dan ooit zullen zij moeten nadenken over de inhoud en de kwaliteit van hun aanbod en de meerwaarde die zij cursisten kunnen bieden. Bovendien zullen zij de nodige flexibiliteit moeten ontwikkelen om op voortdurende veranderingen in de behoeften van cursisten te kunnen inspelen. Dat vraagt marktdenken en dus een ontwikkeling naar cultureel ondernemerschap.

Voor de breedte van de kunsteducatie kan dat positieve gevolgen hebben. Door actieve culturele ondernemers met gevoel van kansen, zal de diversiteit in het cursus- en workshopaanbod - offline en online - toenemen. Die diversiteit heeft niet alleen betrekking op nieuwe lesinhouden en lesvormen, maar ook op dagdelen waarin cursussen worden aangeboden en doelgroepen waarop het aanbod gericht is. Wat dat betreft liggen er nog volop mogelijkheden. Aanbod gericht op bijvoorbeeld kleuters, senioren, niet-Nederlandstaligen en mensen met een fysieke, verstandelijke of psychiatrische beperking bestaat wel, maar is nog schaars. Maar ook onder traditionele doelgroepen zal altijd vraag blijven bestaan naar kwalitatief goede kunsteducatie die voldoet aan de wensen van amateurkunstenaars.

Inventariseer het huidige aanbod in de omgeving; probeer vast te stellen welke behoeften er leven.

Richtlijnen voor cursistenopleidingen

In deze algemene inleiding bespreken we aspecten die betrekking hebben op de hele amateurkunst, dus op alle kunstdisciplines. Daarnaast publiceert Kunstfactor per kunstdiscipline inhoudelijke richtlijnen. Deze bieden aanbieders van cursistenopleidingen - zoals centra voor de kunsten, muziek- en dansscholen, verenigingen en individuele aanbieders - handvatten voor het opzetten van cursussen en workshops in bepaalde kunstdisciplines. Die disciplinegerichte richtlijnen verschillen op een aantal punten sterk van elkaar.

Vershil in disciplines

Verschillen tussen de disciplinegerichte richtlijnen zijn in de eerste plaats ontstaan doordat kunstdisciplines sterk van elkaar kunnen verschillen in tradities en achtergrond. Het verschil in historie tussen kunstdisciplines uit zich onder meer in organisatorische en inhoudelijke verschillen in de kunsteducatie.

Kunstdisciplines verschillen ook ten aanzien van het beroep dat zij doen op de vermogens van mensen.

Niet voor niets hadden de Grieken voor de onderscheiden kunstvormen aparte muzen. De ontwikkeling en verfijning van deze vermogens verloopt via verschillende leerprocessen. Sommige kunstvormen doen een sterker beroep op auditieve vermogens, waar andere gebruik maken van de visuele, linguïstische, fysieke of kinesthetische vermogens. Elk van die vermogens vraagt om andere leerroutes en leidt dus tot verschillen in de richtlijnen daarvoor.

Verschillen ontstaan ook doordat sommige kunstvormen leiden tot creatie van nieuw werk, waar in andere kunstvormen het (her)uitvoeren en (her)interpreteren van werk van derden een belangrijke rol speelt. Ook dat vraagt om een andere educatieve aanpak.

Behalve met verschillen tussen kunstdisciplines, hebben we ook te maken met verschillen binnen disciplines. De grote diversiteit aan middelen en materialen, en aan instrumenten, stijlen en technieken, vraagt ook binnen disciplines om verschillende didactische methoden.

Vershil in niveau

Een aantal kunstdisciplines kent - deels historisch gegroeide - duidelijk omschreven niveaus van vaardigheden. De richtlijnen voor die kunstdisciplines bieden dan ook aanknopingspunten voor de planmatige en doelgerichte opzet van cursussen, van inhoud en ordening van de lesstof tot toetsingscriteria.

De inhoudelijke disciplinegerichte richtlijnen die Kunstfactor publiceert, verschillen inhoudelijk sterk van elkaar. Tip: lees ook eens de richtlijnen van een totaal andere discipline. Dat kan inspirerend werken.

Voor andere kunstdisciplines bestaan die niveaus niet of zijn die niet helder te omschrijven. Voor die kunstdisciplines geven de richtlijnen meer beleidsmatige impulsen, met als doel bij te dragen aan de discussie over kwaliteit en innovatie binnen de educatie van die kunstdisciplines.

Concrete inhoud versus methodiek

Sommige richtlijnen geven een uitgebreid en gedetailleerd overzicht van de leerstof die in een cursus of opleiding aan bod moet komen, inclusief de eindtermen waaraan de cursist aan het eind van de leerroute moet voldoen.

Andere richtlijnen geven een meer globale omschrijving van de leerstof, maar gaan uitgebreider in op de methodiek.

De verschillen in de richtlijnen per kunstdiscipline en zelfs binnen kunstdisciplines maken duidelijk dat in de educatie van amateurkunstenaars zeer veel invalshoeken mogelijk én noodzakelijk zijn. Voeg daar nog maatschappelijke ontwikkelingen en uiteenlopende doelgroepen aan toe, en duidelijk is dat op het gebied van kunsteducatie behoefte is aan een zeer divers aanbod. Mede daarom bieden de disciplinegerichte richtlijnen geen dichtgetimmerde directieven; het zijn vooral bronnen voor inspiratie en discussie.

Visie op leren en kunsteducatie

Ervaring met (kunst)onderwijs is niet voldoende om zelf kunstonderwijs vorm te geven. Om een gedegen cursus of workshop te ontwikkelen is op z'n minst enige kennis nodig over didactiek, leerstijlen en letheorieën. Dit hoofdstuk bespreekt aan aantal basisprincipes uit de onderwijskunde, waarbij we de theorie waar mogelijk vertalen naar de praktijk van de kunsteducatie.

Buitenschoolse kunsteducatie kent geen verplichtende aspecten. Deelnemers hebben daarvoor een intrinsieke drijfveer. Reden te meer om rekening te houden met hun behoeften

Facetten van amateurkunst

In paragraaf 1.1 betoogden we dat dé amateurkunstenaar niet bestaat. In het verlengde daarvan beweren we nu dat dé kunsteducatie niet bestaat. Dat heeft alles te maken met de verschillende wijzen waarop amateurs met kunst bezig kunnen zijn. Die verschillende facetten van

(amateur)kunst vloeien in de praktijk vaak in elkaar over, maar zijn toch helder van elkaar te onderscheiden.

In de (amateur)kunst zijn vier facetten te onderscheiden:

- de amateurkunstenaar als uitvoerder;
- de amateurkunstenaar als maker;
- de amateurkunstenaar als kijker;
- de amateurkunstenaar als criticus.

Niet iedere amateurmuzikant wil ook componeren, niet iedere fotograaf heeft belangstelling voor het werk van professionals en niet iedere danser wil nadenken over de betekenis van bewegingen.

Ontwikkelaars en uitvoerders van cursussen voor amateurs zullen zich bewust moeten zijn van deze vier mogelijke kanten van kunstbeleving. De keuze voor een of meer van deze facetten heeft invloed op de inhoud van een cursus.

Soorten van leren

Waarom willen wij leren? Waarom willen amateurkunstenaars iets leren? Voor aanbieders van kunsteducatie is nuttig om bij deze vragen stil te staan.

Het motief voor regulier onderwijs is eenvoudig. Daarom heeft dit zogenaamde formele leren over het algemeen een duidelijke structuur en een helder doel: binnen gestructureerde grenzen (in tijd en omgeving) draagt een leraar bewust en systematisch kennis, vaardigheden en attitude over. Formeel leren leidt in de regel tot erkende diploma's en kwalificaties met een maatschappelijke waarde.

Tegenover het formele leren staat het buitenschoolse leren. Onderwijskundigen onderscheiden twee hoofdvormen: het non-formele en het informele leren.

Enige kennis van leertheorieën en leerstijlen inspireert aanbieders van kunsteducatie om na te denken over hun eigen programma en werkwijze.

Het non-formeel leren is, net als het formele leren, intentioneel en systematisch. Anders gezegd: deze onderwijsvorm heeft een concreet doel, bijvoorbeeld gitaar leren spelen of leren volleyballen. Deze onderwijsvorm leidt in tegenstelling tot het formele leren niet tot een kwalificatie of een diploma met maatschappelijke waarde.

Datzelfde geldt voor het informele leren. Dat kent zelfs geen structuur, maar gebeurt spontaan, in een context zonder onderwijsdoeleinden. Dat neemt niet weg dat deze manier van leren erg belangrijk kan zijn, juist in de amateurkunst. Voorbeelden?

Denk aan hangjongeren die elkaar coole hiphop-moves leren. Of aan amateurschrijvers die elkaars werk beoordelen. Of aan muziekbandjes die zich door andere bandjes laten inspireren om een clip op Youtube te publiceren.

*Meer informatie over authentiek leren is te vinden in de publicatie van F. Haanstra *De Hollandse Schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van de authentieke kunsteducatie, in 2001 uitgegeven door Cultuurnetwerk Nederland.**

Bij het non- en informele leren zijn de doelen minder scherp definieerbaar dan bij het formele leren. Vaak zijn die doelen veel persoonlijker; 'Ik wil dat gewoon kunnen', 'Mijn vrienden zijn hier ook mee bezig', 'Ik wil kijken hoe ver ik kan komen'. Hierbij is dus sprake van een intrinsieke drijfveer.

In de kunsteducatie spelen zowel non-formeel leren als informeel leren een rol. Cursussen bij Centra voor de Kunsten of andere aanbieders hebben immers vaak een concreet doel; een techniek leren gebruiken of een instrument leren bespelen. Maar vrijwel altijd hebben die cursussen ook een informeel aspect, omdat cursisten in de wandelgangen voor of na een les met elkaar praten, elkaars werk bespreken, tips uitwisselen of samen gaan spelen. Aanbieders van kunsteducatie spelen dus ook een facilitaire rol; zij brengen cursisten met dezelfde belangstelling met elkaar in contact.

Als instellingen voor non-formeel leren hebben Centra voor de Kunsten, particuliere aanbieders en verenigingen een grote mate van vrijheid om het educatief aanbod in te richten en de educatieve activiteiten vorm te geven. Slimme aanbieders houden rekening met de doelen en drijfveren van potentiële deelnemers.

Leertheorie: het constructivisme

Hoewel buitenschoolse kunsteducatie tot het non-formele of informele onderwijs behoort, zijn ook daarop formele pedagogische theorieën van toepassing. Voor aanbieders van kunsteducatie is het nuttig om enige kennis van belangrijke leertheorieën te hebben. Immers, docenten kunnen kennis en vaardigheden op verschillende manieren overdragen. Voor een optimaal resultaat daarvan is het goed om na te denken over de eigen aanpak en kennis te nemen van alternatieven daarvoor.

In de loop van de tijd hebben pedagogen en onderwijskundigen verschillende leertheorieën ontwikkeld. De onderwijsgeschiedenis laat zien dat in verschillende tijden en in verschillende onderwijstypen verschillende leertheorieën in zwang waren. Het is niet onlogisch dat die veranderingen verband houden met ontwikkelingen in de samenleving. Grotere zelfstandigheid van leerlingen en grotere betrokkenheid van leerlingen bij het onderwijsprogramma hebben bijvoorbeeld invloed op actuele leertheorieën.

Op dit moment is in de onderwijswereld 'het Nieuwe leren', ook wel 'Authentiek leren' genoemd, een belangrijke stroming. Deze stroming is ontstaan uit zogenaamde constructivistische opvattingen over leerprocessen. We gaan hier wat dieper op het 'Authentiek leren' in, omdat deze leertheorie goed toepasbaar is in de kunsteducatie.

De constructivistische benadering benadrukt dat leren een actief, constructief proces is; leren is het koppelen van nieuwe informatie aan bestaande voorkennis. Bovendien vindt volgens het constructivisme het leren altijd plaats in een sociale context, in interactie met mensen. Onderlinge communicatie is dus een belangrijk aspect van deze leertheorie.

De didactiek (de leer van het onderwijzen) binnen het constructivisme kent vier uitgangspunten, die stuk voor stuk ook voor kunsteducatie van belang kunnen zijn:

- Het onderwijs beperkt zich niet tot het overdragen van door de docent voorgestructureerde leerstof, maar streeft naar een productieve leeromgeving, met gevarieerde opdrachten en globale richtlijnen. Deze bieden cursisten ruimte voor eigen initiatief en exploratie.
- Het onderwijs is inhoudelijk georiënteerd op de leefwereld van de cursisten en hun voorkennis. Het schenkt aandacht aan de eigen interesses en behoeften van cursisten.
- Het onderwijs is waar mogelijk afgeleid van activiteiten van professionals in de samenleving. (N.B. Het begrip 'authentiek' slaat dus niet alleen op de persoonlijke inbreng en motivatie van de cursist, maar ook op het levensechte karakter van de leertaken).

- Authentieke leersituaties kenmerken zich door onderlinge communicatie en samenwerking tussen cursisten, zoals het uitvoeren van groepstaken, onderling overleg en discussie, standpunten bepalen en presenteren en eventueel ook onderlinge beoordeling.

Voor aanbieders van kunsteducatie is het de uitdaging om deze uitgangspunten te gebruiken bij het samenstellen van een onderwijsprogramma.

Een ander hulpmiddel voor aanbieders van kunsteducatie zijn de leerprocessen die J. Lowyck en N. Verloop in 2003 beschreven in *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*, uitgegeven door Wolters-Noordhoff. Zij onderscheiden:

- Leren als een constructief proces: Mensen zijn geen passieve ontvangers van informatie, maar bouwen zelf hun kennis en vaardigheden op. Dit gebeurt in samenhang met aanwezige voorkennis en vaardigheden, verwachtingen en behoeften. Het interpreteren en verwerken is een actief proces.
- Leren als een cumulatief proces: Leren is een cumulatief proces. Het leerproces bouwt voort op eerder verworven kennis en vaardigheden.
- Leren in samenhang: Leren in samenhang maakt kennis en vaardigheden betekenisvoller en vergroot de kans op beklijven.
- Leren gericht op wendbaar gebruik: Kennis wordt toepasbaar in nieuwe situaties als de cursist al tijdens het leerproces nieuwe kennis creatief leert toepassen.
- Leren als een sociaal proces: Kennis wordt niet alleen individueel geconstrueerd, maar ook gespiegeld aan de opvattingen van anderen. Door eigen kennis te spiegelen aan die van anderen, wordt deze verrijkt en ontstaat een vorm van sociale betekenis.
- Leren is reflecteren: Leren en reflecteren zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Doel van het reflecteren is het vergroten van begrip en inzicht, ook in het werk van anderen.

Binnen de onderwijskunde zijn naast de constructivistische leertheorie nog twee grote stromingen bekend: de behavioristische leertheorie en de cognitieve leertheorie. Hoewel die minder goed toepasbaar lijken in de kunsteducatie, kan het natuurlijk nooit kwaad om daar enig inzicht in te verwerven.

Al deze leerprocessen kunnen in de kunsteducatie een rol spelen.

Leerstijlen

De ene cursist is de andere niet. Binnen een ogenschijnlijk homogene groep cursisten kunnen grote verschillen bestaan in houding en karakter. Die persoonlijke verschillen uit zich ook in verschillende leerstijlen. Die leerstijlen spelen uiteraard ook binnen de kunsteducatie een rol.

Een belangrijke theoreticus op het gebied van leerstijlen is de Amerikaanse pedagoog David Kolb. Hij ontwikkelde een zogenaamde leercyclus waarin vier leerstijlen op elkaar inhaken:

- concreet ervaren - doen en ervaren
- reflectief observeren - voelen, kijken, luisteren
- abstract conceptualiseren - kijken, luisteren, denken
- actief experimenteren - denken en doen

Niet iedere cursist is even sterk op elk van die vier gebieden. Sommige mensen nemen informatie het best op door middel van concrete ervaringen (voelen, aanraken, vasthouden, zien en horen), terwijl anderen meer abstract omgaan met informatie (door middel van mentale en visuele conceptualisering).

Voor het verwerken van informatie geldt iets dergelijks: sommige mensen verwerken informatie het best door er actief mee te experimenteren, terwijl anderen informatie verwerken door observatie en daarover nadenken.

Volgens Kolb dienen voor optimale leerprestaties de vier genoemde gedragingen (ervaren, observeren, nadenken, experimenteren) samen te gaan. Hoewel iedere cursist zijn voorkeursleerlijn heeft, zal hij, om een 'complete leerling' te worden, zich in alle vaardigheden moeten bekwamen en deze moeten combineren.

De vier leerstijlen zijn ook voor kunsteducatie van belang. Voor optimale overdracht van kennis en vaardigheden is variatie in oefeningen en opdrachten nodig. Idealer spreekt een programma op z'n tijd elk van de vier verschillende leerstijlen aan.

Methodisch didactische benaderingswijzen

De vier verschillende leerstijlen - en de vier facetten van de amateurkunstenaar - vragen verschillende didactische benaderingswijzen.

In Dans in Samenhang: een flexibele methodiek, een uitgave van De Kunstconnectie, beschrijft Vera Bergman die voor dans. Haar omschrijvingen zijn echter ook toepasbaar voor andere kunstdisciplines.

Bergman omschrijft vier benaderingswijzen, gericht op de uitvoerder, de maker, de kijker en de criticus in de amateurkunstenaar:

1. De techniekgerichte benadering: daarbij gaat het om de ontwikkeling van het vakmanschap en de beheersing van technische vaardigheden.
2. De reproductiegerichte benadering: hier gaat het om de overdracht van bestaand repertoire of het nabootsten van voorbeelden.
3. De expressief/creatieve benadering: de nadruk ligt op het ontwikkelen van een eigen idioom, het vermogen zichzelf uit te drukken in kunst en het uitdrukking geven aan gevoelens en ervaringen. Hieronder wordt ook het eigen makerschap verstaan.
4. De receptief/theoretische benadering: het accent ligt op de ontwikkeling van kennis, inzicht en attitudes. Die vindt vooral plaats door het reflecteren op zowel het eigen kunstwerk, als dat van anderen, en het plaatsen daarvan in een bredere maatschappelijke context.

Facetten van amateurkunst

In paragraaf 1.1 betoogden we dat dé amateurkunstenaar niet bestaat. In het verlengde daarvan beweren we nu dat dé kunsteducatie niet bestaat. Dat heeft alles te maken met de verschillende wijzen waarop amateurs met kunst bezig kunnen zijn. Die verschillende facetten van (amateur)kunst vloeien in de praktijk vaak in elkaar over, maar zijn toch helder van elkaar te onderscheiden.

In de (amateur)kunst zijn vier facetten te onderscheiden:

- de amateurkunstenaar als uitvoerder;
- de amateurkunstenaar als maker;
- de amateurkunstenaar als kijker;
- de amateurkunstenaar als criticus.

Niet iedere amateurmuzikant wil ook componeren, niet iedere fotograaf heeft belangstelling voor het werk van professionals en niet iedere danser wil nadenken over de betekenis van bewegingen.

Ontwikkelaars en uitvoerders van cursussen voor amateurs zullen zich bewust moeten zijn van deze vier mogelijke kanten van kunstbeleving. De keuze voor een of meer van deze facetten heeft invloed op de inhoud van een cursus.

Soorten van leren

Waarom willen wij leren? Waarom willen amateurkunstenaars iets leren? Voor aanbieders van kunsteducatie is nuttig om bij deze vragen stil te staan.

Het motief voor regulier onderwijs is eenvoudig. Daarom heeft dit zogenaamde formele leren over het algemeen een duidelijke structuur en een helder doel: binnen gestructureerde grenzen (in tijd en omgeving) draagt een leraar bewust en systematisch kennis, vaardigheden en attitude over. Formeel leren leidt in de regel tot erkende diploma's en kwalificaties met een maatschappelijke waarde.

Tegenover het formele leren staat het buitenschoolse leren. Onderwijskundigen onderscheiden twee hoofdvormen: het non-formele en het informele leren.

Het non-formeel leren is, net als het formele leren, intentioneel en systematisch. Anders gezegd: deze onderwijsvorm heeft een concreet doel, bijvoorbeeld gitaar leren spelen of leren volleyballen. Deze onderwijsvorm leidt in tegenstelling tot het formele leren niet tot een kwalificatie of een diploma met maatschappelijke waarde.

Datzelfde geldt voor het informele leren. Dat kent zelfs geen structuur, maar gebeurt spontaan, in een context zonder onderwijsdoeleinden. Dat neemt niet weg dat deze manier van leren erg belangrijk kan zijn, juist in de amateurkunst. Voorbeelden? Denk aan hangjongeren die elkaar coole hiphop-moves leren. Of aan amateurschrijvers die elkaars werk beoordelen. Of aan muziekbandjes die zich door andere bandjes laten inspireren om een clip op Youtube te publiceren.

Bij het non- en informele leren zijn de doelen minder scherp definieerbaar dan bij het formele leren. Vaak zijn die doelen veel persoonlijker; 'Ik wil dat gewoon kunnen', 'Mijn vrienden zijn hier ook mee bezig', 'Ik wil kijken hoe ver ik kan komen'. Hierbij is dus sprake van een intrinsieke drijfveer.

In de kunsteducatie spelen zowel non-formeel leren als informeel leren een rol. Cursussen bij Centra voor de Kunsten of andere aanbieders hebben immers vaak een concreet doel; een techniek leren gebruiken of een instrument leren bespelen. Maar vrijwel altijd hebben die cursussen ook een informeel aspect, omdat cursisten in de wandelgangen voor of na een les met elkaar praten, elkaars werk bespreken, tips uitwisselen of samen gaan spelen. Aanbieders van kunsteducatie spelen dus ook een facilitaire rol; zij brengen cursisten met dezelfde belangstelling met elkaar in contact.

Als instellingen voor non-formeel leren hebben Centra voor de Kunsten, particuliere aanbieders en verenigingen een grote mate van vrijheid om het educatief aanbod in te richten en de educatieve activiteiten vorm te geven. Slimme aanbieders houden rekening met de doelen en drijfveren van potentiële deelnemers.

Leertheorie: het constructivisme

Hoewel buitenschoolse kunsteducatie tot het non-formele of informele onderwijs behoort, zijn ook daarop formele pedagogische theorieën van toepassing. Voor aanbieders van kunsteducatie is het nuttig om enige kennis van belangrijke leertheorieën te hebben. Immers, docenten kunnen kennis en vaardigheden op verschillende manieren overdragen. Voor een optimaal resultaat daarvan is het goed om na te denken over de eigen aanpak en kennis te nemen van alternatieven daarvoor.

In de loop van de tijd hebben pedagogen en onderwijskundigen verschillende leertheorieën ontwikkeld. De onderwijsgeschiedenis laat zien dat in verschillende tijden en in verschillende onderwijstypen verschillende leertheorieën in zwang waren. Het is niet onlogisch dat die veranderingen verband houden met ontwikkelingen in de samenleving. Grotere zelfstandigheid van leerlingen en grotere betrokkenheid van leerlingen bij het onderwijsprogramma hebben bijvoorbeeld invloed op actuele leertheorieën.

Op dit moment is in de onderwijswereld 'het Nieuwe leren', ook wel 'Authentiek leren' genoemd, een belangrijke stroming. Deze stroming is ontstaan uit zogenaamde constructivistische opvattingen over leerprocessen. We gaan hier wat dieper op het 'Authentiek leren' in, omdat deze leertheorie goed toepasbaar is in de kunsteducatie.

De constructivistische benadering benadrukt dat leren een actief, constructief proces is; leren is het koppelen van nieuwe informatie aan bestaande voorkennis. Bovendien vindt volgens het constructivisme het leren altijd plaats in een sociale context, in interactie met mensen. Onderlinge communicatie is dus een belangrijk aspect van deze leertheorie.

De didactiek (de leer van het onderwijzen) binnen het constructivisme kent vier uitgangspunten, die stuk voor stuk ook voor kunsteducatie van belang kunnen zijn:

- Het onderwijs beperkt zich niet tot het overdragen van door de docent voorgestructureerde leerstof, maar streeft naar een productieve leeromgeving, met gevarieerde opdrachten en globale richtlijnen. Deze bieden cursisten ruimte voor eigen initiatief en exploratie.
- Het onderwijs is inhoudelijk georiënteerd op de leefwereld van de cursisten en hun voorkennis. Het schenkt aandacht aan de eigen interesses en behoeften van cursisten.
- Het onderwijs is waar mogelijk afgeleid van activiteiten van professionals in de samenleving. (N.B. Het begrip 'authentiek' slaat dus niet alleen op de persoonlijke inbreng en motivatie van de cursist, maar ook op het levensechte karakter van de leertaken).
- Authentieke leersituaties kenmerken zich door onderlinge communicatie en samenwerking tussen cursisten, zoals het uitvoeren van groepstaken, onderling overleg en discussie, standpunten bepalen en presenteren en eventueel ook onderlinge beoordeling.

Voor aanbieders van kunsteducatie is het de uitdaging om deze uitgangspunten te gebruiken bij het samenstellen van een onderwijsprogramma.

Een ander hulpmiddel voor aanbieders van kunsteducatie zijn de leerprocessen die J. Lowyck en N. Verloop in 2003 beschreven in *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*, uitgegeven door Wolters-Noordhoff. Zij onderscheiden:

- Leren als een constructief proces: Mensen zijn geen passieve ontvangers van informatie, maar bouwen zelf hun kennis en vaardigheden op. Dit gebeurt in samenhang met aanwezige voorkennis en vaardigheden, verwachtingen en behoeften. Het interpreteren en verwerken is een actief proces.
- Leren als een cumulatief proces: Leren is een cumulatief proces. Het leerproces bouwt voort op eerder verworven kennis en vaardigheden.
- Leren in samenhang: Leren in samenhang maakt kennis en vaardigheden betekenisvoller en vergroot de kans op bekijken.
- Leren gericht op wendbaar gebruik: Kennis wordt toepasbaar in nieuwe situaties als de cursist al tijdens het leerproces nieuwe kennis creatief leert toepassen.
- Leren als een sociaal proces: Kennis wordt niet alleen individueel geconstrueerd, maar ook gespiegeld aan de opvattingen van anderen. Door eigen kennis te spiegelen aan die van anderen, wordt deze verrijkt en ontstaat een vorm van sociale betekenis.
- Leren is reflecteren: Leren en reflecteren zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Doel van het reflecteren is het vergroten van begrip en inzicht, ook in het werk van anderen.

Al deze leerprocessen kunnen in de kunsteducatie een rol spelen.

De invulling van het docentschap

In iedere educatieve omgeving speelt de docent een leidende, sturende en/of coachende rol ten opzichte van cursisten. De precieze rol die hij speelt, kan van geval tot geval sterk verschillen. Voor aanbieders van kunsteducatie is het goed om zich bewust te zijn van de hieronder genoemde vier mogelijke rollen die een docent kan spelen. De keuze voor een van die rollen hangt onder meer af van de doelgroep, het leerdoel, de onderwijsvorm (individueel of groepsgewijs) en de kunstdiscipline. Aanbieders van kunsteducatie kiezen zelf voor welke cursussen welk type docent gewenst is.

Meester-gezel

De meester-gezelrelatie is zo oud als de mensheid en één van de meest beproefde onderwijsvormen. Hoogeveen e.a. omschrijven in *Onderwijsvormen in het kunstonderwijs, Vijf benaderingen* (Utrecht: HKU, 2004) deze onderwijsvorm als volgt: 'De leerling komt werken in de werkplaats van de meester en levert zijn arbeid in ruil voor inwijding in alle aspecten van het beroep. De meester zet de leerling aan het werk en becommentarieert zo nodig uitvoering en opbrengst. Hiaten in kennis en vaardigheden kan hij gericht aanvullen. De leerling werkt in de nabijheid van de meester en kan zo als het ware de kunst ook afkijken. Er is gelegenheid om alle kanten van de beroepsuitoefening onder de knie te krijgen: kennis en vaardigheden, gebruiken, mores, et cetera.' (p.8). Kenmerkend voor de meester-gezelrelatie is de praktijkgerichtheid. Het ontbreekt vaak aan expliciete instructie; overdracht van kennis en vaardigheden vindt indirect plaats door het observeren en meelopen met de 'meester'.

Docent-leerling

Het cursorisch onderwijs, dat gekenmerkt wordt door docentgestuurde werkvormen, kennen we uit het formele onderwijs. Hierbij verloopt het onderwijs volgens een van tevoren opgesteld leerplan, waarbij sprake is van een lineaire opbouw; beginnen bij A en eindigen bij Z. De docent formuleert doelstellingen en bepaalt in welke volgorde de leerstof wordt aangeboden. De leraar stuurt het leerproces door de keuze van de inhoud en de volgorde van de leerstof, door het leertempo aan te geven en door de juiste uitvoering van leertaken te controleren. Hoewel cursorisch onderwijs verschillende varianten kent en er soms sprake is van eigen inbreng van leerlingen, beslist de docent. De relatie tussen docent en leerling is hiërarchisch.

De docent als coach

Doordat mensen steeds meer zelf willen bepalen wat zij willen leren en op welke wijze, verschuift de rol van de docent. Van overdragers van kennis, inzichten en vaardigheden worden zij begeleiders; zij coachen hun cursisten. Dit leidt alleen tot succes als cursisten een actieve houding aannemen en de docent een coachende, begeleidende rol vervult.

Peer education

Nieuwe kunstdisciplines of nieuwe stijlen binnen bestaande kunstdisciplines komen vooral voort uit de jongerencultuur. Een gevolg daarvan is dat bestaande docenten onvoldoende expertise hebben op het gebied van nieuwe disciplines of stijlen. Aanbieders van kunsteducatie kunnen dit ondervangen door gebruik te maken van zogenaamde peer education. Hierbij worden kennis, ervaring en motivatie overgebracht door leeftijdgenoten en/of mensen met dezelfde achtergrond als de doelgroep. Soms dragen peers daarbij niet alleen kennis, maar ook een levensstijl over.

Veel jongeren hebben veel waardering voor peer education, omdat zij zich goed kunnen identificeren met een leeftijdgenoot die tevens expert is. Die waardering is echter nog geen garantie voor kwaliteit. Samenwerking met of begeleiding door een ervaren docent kan het rendement van een peer educators belangrijk vergroten.

Bekwaamheden

Iedere aanbieder van kunsteducatie streeft kwaliteit na. Dat begint met het inschakelen van competente docenten. Bovendien zullen aanbieders op z'n minst dienen na te denken over de gewenste eindtermen van hun cursussen.

Competenties van de docent

Onder competenties verstaan we de kennis, het inzicht en de vaardigheden om in concrete situaties de beoogde doelen te bereiken.

Veel docenten in de kunsteducatie hebben een HBO-opleiding gevolgd. De competenties waarover een beginnende kunstvakdocent moet beschikken zijn vastgelegd door de HBO-Raad (Opleidingsprofiel Docent Kunstvak, 2004, www.hbo-raad.nl).

Ook komt het voor dat kunstenaars zonder docentenopleiding lesgeven. Natuurlijk gelden de competenties ook voor deze groep.

De cursisten: competenties, toetsen en examens

Aanbieders van kunsteducatie hebben een grote mate van vrijheid om het eigen educatief aanbod in te richten en educatieve activiteiten vorm te geven. Dat geldt ook voor eventuele eindtermen of competenties die men aan bepaalde opleidingen verbindt. Aanbieders zullen moeten beslissen of, en zo ja, hoe zij willen toetsen of de leerdoelen zijn behaald. Dat kan op verschillende manieren:

- Testlessen zijn beoordelingslessen waarbij de docent de vooruitgang van elke cursist beoordeelt.
- Het rapport is een schriftelijke weergave van de vorderingen van de leerling dat ook inzet, motivatie en attitude beoordeelt. Voor de beoordeling wordt vaak de driedeling M(atig), V(oldoende), of G(oed) gebruikt.
- Examens toetsen de praktische vaardigheden en de inhoudelijke kennis van cursisten.

Voor het toetsen van cursisten bestaan geen centrale regels. Daarom een aantal aanbevelingen:

- Rapporten, examens en testlessen zijn over het algemeen alleen van toepassing op kinderen, pubers en adolescenten;
- Het is belangrijk om in de beoordeling het instapniveau van de leerling mee te nemen naast het algemeen/gemiddelde niveau van een groep;
- Testlessen en examens zijn met name relevant wanneer het gaat om talentontwikkeling en het bevorderen van doorstroming naar vakopleidingen;
- Rapporten zijn een mogelijkheid om een cursist en diens ouders feedback te geven. 10-minutengesprekken bieden de mogelijkheid om met het kind en de ouders de individuele vorderingen door te spreken. Rapporten moeten een dusdanige ontwikkelingsgerichte insteek hebben dat zowel goede leerlingen als zwakkere leerlingen zich gestimuleerd voelen.

In sommige, maar lang niet alle richtlijnen die Kunstfactor voor cursistenopleidingen heeft opgesteld, zijn competenties of eindtermen voor cursisten en soms ook exameneisen en wijzen van toetsen beschreven.

Het staat aanbieders vrij om daar gebruik van te maken of juist van af te wijken. Aanbieders die kiezen voor een competentiegerichte aanpak, doen er goed aan die competenties - ongeacht welke dat zijn - terug te laten komen in de evaluaties.

Legitimering

Alle door kunstfactor gepubliceerde richtlijnen komen tot stand in overleg met deskundigen en andere betrokkenen uit het veld van de amateurkunst en de kunsteducatie. In de verschillende richtlijnen worden deze personen vermeld.

De richtlijnen worden vastgesteld door het bestuur van Kunstfactor en openbaar gemaakt op de website van Kunstfactor, zodat belangstellenden er gebruik van kunnen maken.

Referenties

Algonquin College of Applied Arts and Technology, Learning on the Internet',
www.algonquinc.on.ca/edtech/gened/styles.html

Beraadsgroep Vorming (2003). Manifest over het belang van non-formele educatie. Rotterdam

Bergman, V. (2003). Dans in Samenhang: Een flexibele methodiek. Utrecht: De Kunstconnectie

Broek, A. van den (2010). Toekomstverkenning kunstbeoefening. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau

Haanstra, F. (2001). De Hollandse Schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van de authentieke kunsteducatie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland

Hoogeveen, K, Oosterhuis, P, Oostwoud Wijdenes, P. Visch, E. (2004). Onderwijsvormen in het kunstonderwijs, Vijf benaderingen. Utrecht: HKU

Lowyck, J, Verloop, N. (2003) Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Mooijman, G.J.E. en Tillema, H. (2002). Strategisch opleiden en leren in organisaties. Groningen: Stenfert Kroese

Vodsgaard, H.J., artikel in het kader van het multilaterale Grundtvigproject, Learning Outcome of Amateur Culture (LOAC) (2011). National Associations of Cultural Councils in Denmark, Copenhagen.

Bijlage 2. De meelesgroepen

Deelnemers aan de meelesgroepen, onder meer:

Mirjam Couvreur, dansdocent van de Kubus Lelystad

Hélène de Groot van VAK, dansdocent Centrum voor de Kunst Delft

Ingrid Krabbe, dansdocent van de Kubus Lelystad

Daniëlla Lemmens, coördinator dansafdeling Lemmens van Artiance Alkmaar Mirjam Couvreur

Laura Wijnbelt, hoofd dansafdeling van CKE Eindhoven

Marcella van Megen, zakelijk en artistiek leider van Danscentrum Utrecht

Patty Jacobs, directeur Trias, Centrum voor de Kunsten

Wilja van Os, dansprofessional bij Independent Arts & Dance Consultant en voormalig Artistiek
Leider Theaterdans Uitvoerend, Fontys Dansacademie

Bijlage 3. Accommodatierichtlijnen zoals opgenomen in de erkenningsregeling eerstelijnswerk

(INSPECTIE KV/AK, 1997: in De Pas Erin, 1999)

Accommodatie:

1. geïsoleerde ruimte: 140 m²
 - aan te bevelen verhouding tussen lengte en breedte van de studio 3-2;
 - aan te bevelen hoogte: 4 meter;
 - het verdient aanbeveling over een lange zijde een spiegelwand te hebben die afsluitbaar is met gordijnen;
 - de vloer moet verend en stroef zijn: houten vloeren en kunststof balletvloeren zijn geschikt;
 - aan te bevelen: een verstelbare barre 0.80 en 1.10 m met een doorsnede van 4 cm;
 - aan te bevelen: ventilatie die zo weinig mogelijk plotselinge afkoeling veroorzaakt;
 - aan te bevelen: diffuse verlichting bestaand uit daglicht en goed gespreide verlichting;
 - aan te bevelen: verwarming waarbij snelle temperatuurwisseling mogelijk is;
 - de ruimte dient vrij te zijn van obstakels;
 - de akoestiek dient voldoende te zijn voor spreekstem en muziek;
 - aan te bevelen: transparante glasstroken in of naast de deuren.
2. Kleedruimte met wasgelegenheid: 15 m²
 - in de kleedruimte dienen spiegels te zijn;
 - de douches en toiletten dienen in de directe omgeving van de studio en de kleedkamers te zijn.
3. bergruimte : 20 m²
 - de bergruimte dient voor het opbergen van : kostuums, dansmaterialen, rekvisieten, decorstukken;
 - de ruimte dient over een goede ventilatie-mogelijkheid te beschikken.
Outillage bij beeld- en geluidsapparatuur Hierbij valt te denken aan:
 - een piano en andere begeleidingsinstrumenten;
 - een cd- en dvd speler;
 - een cassetdeck;
 - een versterker en geluidsboxen;
 - i-pod aansluiting;
 - video-opname en afspeelapparatuur;
 - verduisteringsmogelijkheden: (brandvertragende) zwarte gordijnen.

Aanbeveling

Indien de studio ook gebruikt wordt voor tapdans en flamenco/Spaanse dans dient de studio op de begane grond gesitueerd te zijn in verband met geluidsoverlast. Voor deze beide dansvormen is een kunststofballetvloer (zwart) of houten vloer geschikt, evenals een vloer van masonite, dikste kwaliteit, geolied.

Receptieve vorming

Accommodatie:

- vloeroppervlakte: 70 m²
- vloeroppervlakte bergruimte: 4 m²

Outillage

- projectie-apparatuur;
- schrijfbord;
- tafels en stoelen;
- video-apparatuur;
- pc, cd-rom en printer;
- dansspecifieke bibliotheek;
- dansspecifieke mediatheek.

Bijlage 4. Opleidingsprofiel Docent Dans (Ba) Netwerk KVDO, 2004

Competenties

1 . Creërend vermogen

De beginnende docent maakt dans en dansante producten die voortkomen uit het volgen van een eigen artistieke visie en stelt het creatieve proces in dienst van het docentschap.

De beginnende docent

- a. onderzoekt en geeft zichtbaar vorm aan de ontwikkeling van een eigen artistieke visie en identiteit als danskunstenaar en Docent Dans; ontwikkelt een persoonlijke bewegingstaal en dansmateriaal;
- b. vertaalt volgens een eigen artistieke visie, concepten ideeën en gedachten in dans
 - b.1. geeft vorm aan ideeën ontleend aan dansante, dramatische, muzikale, beeldende en maatschappelijke denkbepelden en/of uitgangspunten;
 - b.2. gebruikt op creatieve wijze de kernelementen van dans: kracht, tijd en ruimte en het lichaam als instrument;
- c. demonstreert inzicht in het (eigen) creatieve proces en in de manier waarop dans en dansmateriaal ervaringen veroorzaken en betekenissen overdragen.

2. Ambachtelijk vermogen

De beginnende docent bezit het vermogen een breed scala aan instrumentele vaardigheden en ambachtelijke kennis efficiënt en effectief toe te passen. De beginnende docent

- a. maakt optimaal gebruik van zijn fysieke en mentale mogelijkheden voor het uitoefenen van de danskunst; heeft fysiek en mentaal uithoudingsvermogen;
- b. houdt danstechnische vaardigheden op peil, breidt deze waar mogelijk en wenselijk uit, is gedisciplineerd en traint regelmatig;
- c. toont dat hij of zij vakinhoudelijke ontwikkelingen van de internationale danssector volgt en kennis heeft van de diverse werkvelden en de veranderende beroepspraktijk;
 - c.1. beschikt over kennis van toonaangevende choreografen en gezelschappen en hun repertoire en stijlbenadering;
 - c.2. herkent de (historische) betekenis van danstechnieken en –stijlen ten behoeve van het dansrepertoire;
 - c.3. kan zijn of haar artistieke visie en werkzaamheden in een historische context plaatsen en maakt daarbij gebruik van brede kennis van dans- en cultuurgeschiedenis;
- d. is in staat artistieke producten en processen te analyseren en te duiden;
 - d.1. toont analytisch inzicht in beweging, dans en dans(theater)producties; ontleedt relevante processen en aspecten;
 - d.2. hanteert kennis over de relatie tussen de oorsprong, inhoud en vorm van beweging;
 - d.3. analyseert doeltreffend lichaam, tijd, kracht en ruimte als elementen van dans en gebruikt dit om lessen en danscomposities te maken;
 - d.4. analyseert choreografieën en muzikale composities doeltreffend;
- e. hanteert bewust diverse stijlen en technieken;
 - e.1. toont grondig inzicht in meerdere bestaande danstechnieken en –stijlen;
 - e.2. is in staat de opbouw, systematiek en terminologie te gebruiken;

- e.3. voert deze uit, improviseert en creëert ermee;
- e.4. gebruikt kennis van de functie van specifieke bewegingsvormen voor bepaalde aspecten van danstraining;
- f. hanteert brede kennis van andere kunsten in relatie tot zijn of haar docentschap en heeft inzicht in de verbanden tussen de verschillende kunstdisciplines en de mogelijkheden tot samenwerking;
- g. gebruikt kennis van het productieproces, theatervormgevingsmiddelen, termen en begrippen van het theater;
- h. werkt vanuit inzicht in de fysieke en mentale mogelijkheden van zijn of haar leerlingen;
 - h.1. neemt de fysieke en mentale mogelijkheden van zijn of haar leerlingen als uitgangspunt;
 - h.2. gebruikt zijn of haar kennis van anatomie, fysiologie, psychologie, voedingsleer, blessurepreventie en eerste hulp bij dansongevallen;
- i. maakt bewust en kundig gebruik van lichaam en stem in overdrachtssituaties;
- j. past ICT-basisvaardigheden en vaardigheden op het gebied van audio-visuele middelen toe.

3. (Kunst)Pedagogisch vermogen

De beginnende docent bezit het vermogen een veilige en stimulerende leeromgeving te scheppen voor leerlingen/cursisten. De beginnende docent

- a. houdt rekening met leeftijd, sekse, niveau, belangstelling, verschillen in sociale en culturele achtergrond bij de inrichting van zijn onderwijs en bij de omgang met de leerlingen/cursisten;
- b. onderkent gedrag- en leerproblemen van leerlingen en roept externe deskundigheid in als dat nodig is;
- c. stelt een actieve zo zelfstandig mogelijk lerende leerling centraal; is in staat te stimuleren, motiveren, adviseren, te coachen en begeleiden;
- d. gebruikt kennis van groepsdynamische processen bij de inrichting van zijn werk en bij de omgang met de leerlingen, cursisten of deelnemers;
- e. draagt bij aan de ontwikkeling en realisatie van een (kunst)pedagogisch klimaat binnen het team / de organisatie;
- f. draagt bij aan realisatie en versterking van de (kunst)pedagogische relatie instelling-docent-omgeving.

4. Didactisch vermogen

De beginnende docent bezit het vermogen (kunst)onderwijs te initiëren, ontwerpen, verzorgen en evalueren vanuit een (kunst) vakgerichte didactische visie. De beginnende docent;

- a. formuleert doelen voor leerplannen, lessen en andere leersituaties uitgaande van de eindtermen c.q. doelen van het betreffende type onderwijs;
- b. draagt zorg voor een krachtige, inspirerende leeromgeving;
- c. toetst de studievoortgang en beoordeelt op verantwoorde wijze het werk (leerresultaat) van cursisten, leerlingen of deelnemers;
- d. adviseert en begeleidt bij culturele activiteiten, het samenstellen van een kunstdossier (kunstmentoraat) en draagt bij tot inzicht in de diverse kunstdisciplines en de samenhang daartussen;
- e. draagt bij aan realisering en ontwikkeling van (vak)didactiek binnen het team c.q. de organisatie;
- f. hanteert bewust en doelgericht diverse methoden en werkwijzen, bij het ontwikkelen van verschillende vaardigheden van de leerlingen/cursisten op het gebied van de dans;
 - f.1. dans uitvoeren en presenteren;
 - f.2. dans maken/choreograferen;
 - f.3. dans observeren, analyseren en onderzoeken;
 - f.4. dans beschouwen; g) stimuleert een interculturele belangstelling;
- h. positioneert dans binnen het geheel van leeractiviteiten;

- i. heeft analytisch inzicht in zijn eigen functie en rol als docent en handelt van daaruit.

5. Operationaliserend vermogen

De beginnende docent bezit het vermogen voor zichzelf en anderen een inspirerende en functionele onderwijssituatie op te zetten en in stand te houden. De beginnende docent;

- a. organiseert en neemt deel aan verschillende vormen van overleg, zowel binnen als buiten de onderwijsinstelling, onder andere met collega's, ouders, leidinggevend en functionarissen van relevante instellingen op het gebied van de kunsteducatie en amateurkunst;
- b. organiseert binnen- en buitenschoolse (vakoverstijgende) projecten, presentaties, workshops en voorstellingen;
- c. toont in staat te zijn de materiële en immateriële leeromgeving zo in te richten en te beheren dat interesse in de dans wordt gewekt en levend gehouden;
- d. draagt actief bij in de uitvoering van algemene onderwijstaken en de ontwikkeling van de (onderwijs)instelling;
- e. toont een vraaggerichte houding, en kan leervragen vertalen naar educatieve activiteiten en kan deze activiteiten in alle aspecten organiseren;
- f. werkt met zakelijk inzicht bij de vormgeving van het eigen cultureel ondernemerschap;
 - f.1. toont zich onder andere in het licht van de fysieke belastbaarheid bewust van de noodzaak zakelijke voorzieningen te treffen om ook op de lange termijn beroepsmatig zelfstandig als docent werkzaam te kunnen zijn;
 - f.2. onderzoekt zijn arbeidsmogelijkheden en is gericht op het verdere verloop van zijn maatschappelijke carrière;
 - f.3. onderkent het belang van relevante netwerken;
 - f.4. houdt zich op de hoogte van overheidsregelingen en arbeidsrechtelijke ontwikkelingen;
 - f.5. presenteert zichzelf en/of zijn producten overtuigend.

6. Vermogen tot samenwerken

De beginnende docent bezit het vermogen vanuit de eigen expertise samen met anderen een bijdrage te leveren aan dans-, kunst-, en cultuuronderwijs. De beginnende docent;

- a. is in staat vanuit zijn of haar vakspecialistische deskundigheid, in teamverband een gezamenlijk artistiek of educatief product te ontwikkelen en/of uit te voeren;
- b. werkt productief samen met (vak)collega's, collega's van andere (kunst)disciplines en andere betrokkenen;
- c. laat binnen de samenwerking zien zich, behalve voor zijn of haar aandeel, verantwoordelijk te voelen voor het gehele resultaat.

7. Communicatief vermogen

De beginnende docent kan effectief en efficiënt zijn of haar artistieke, pedagogische en/of didactische visies in onderling verband hanteren, presenteren en toelichten.

De beginnende docent;

- a. draagt vanuit een innerlijke noodzaak op inspirerende wijze zijn of haar artistieke ideeën en fascinatie voor dans, kunst en cultuur over, afgestemd op de relevante doelgroepen;
- b. communiceert effectief en efficiënt, zowel schriftelijk als mondeling, met relevante doelgroepen over voor de doelgroep ter zake doende aspecten (van de dans);
- c. communiceert respectvol, informatief en overtuigend met leerlingen, cursisten, ouders, verzorgers en/of collegae over inhoud en voortgang van het onderwijs.

8. Reflectief vermogen

De beginnende docent bezit het vermogen het eigen (kunst)pedagogisch en artistieke handelen te beschouwen, analyseren, duiden en beoordelen. De beginnende docent

- a. gaat professioneel om met het geven en ontvangen van kritiek, gebruikt kritiek van anderen om zichzelf verder te ontwikkelen;
- b. laat zien inzicht te hebben in de eigen sterke en minder sterke talenten en mogelijkheden in relatie met dans en met het onderwijs dat hij of zij verzorgt;
- c. toont over brede kennis te beschikken van de kernconcepten, structuren, werkwijzen en theorieën van de dans, de andere kunstdisciplines en van de historische en sociaal-maatschappelijke bedding daarvan;
- d. plaatst culturele ontwikkelingen (met name op het gebied van jeugdcultuur en interculturaliteit) in een maatschappelijke context en relateert deze aan het eigen (kunst)pedagogische vakgebied.

9. Vermogen tot groei en vernieuwing

De beginnende docent bezit het vermogen zijn of haar kunstenaarschap en docentschap verder te ontwikkelen en te vernieuwen. De beginnende docent;

- a. zet zijn ambitie in voor de dans, houdt van zijn vak en is bevlogen;
- b. toont een oriënterende en onderzoekende grondhouding, staat open voor vernieuwingen binnen de dans in de volle breedte en kan deze integreren in zijn eigen visie en werkwijze;
- c. past brede vakkennis en culturele kennis toe, houdt deze actueel en breidt deze uit op diverse gebieden;
- d. houdt danstechnische vaardigheden op peil, breidt deze waar mogelijk en wenselijk uit en maakt zich nieuwe ontwikkelingen op het terrein van lichaamstraining eigen;
- e. verwerkt nieuwe onderwijskundige en didactische inzichten in zijn of haar onderwijs;
- f. organiseert zijn of haar eigen ontwikkeling door middel van scholing, opleiding en/of loopbaanplanning en gebruikt dat in zijn of haar werk;
- g. draagt individueel of met collegae bij aan adoptie en implementatie van vernieuwingen in het onderwijs.

10. Omgevingsgerichtheid

De beginnende docent bezit het vermogen relevante omgevingsfactoren in de samenleving te signaleren en te gebruiken in zijn of haar werkzaamheden als docent. De beginnende docent;

- a. legt verbanden tussen culturele en maatschappelijke uitingen en ontwikkelingen;
- b. getuigt van inzichten en opvattingen over de functie en plaats van dans (en de andere kunsten) in verschillende sectoren van de samenleving;
- c. kan de betekenis van de (dans)kunst binnen de samenleving en de (actuele) geschiedenis ervan toelichten;
- d. stelt zich op de hoogte van het werk en ideeën van vakgenoten en van kunstenaars uit andere disciplines en andere culturen, laat zich daardoor inspireren en laat dit tot uiting komen in zijn of haar onderwijs;
- e. staat open voor ontwikkelingen op maatschappelijk, cultureel en wetenschappelijk gebied en gebruikt dit waar mogelijk in zijn of haar werkzaamheden.

Bijlage 5. Competenties leerlingen dans

Hieronder worden de zeven competenties beschreven die de leerling kan ontwikkelen. Deze lijst is nog in ontwikkeling.

De onderstaande competenties vertonen een zekere overlap met de Opleidingskwalificaties uitstroomprofiel Danser zoals die in 2002 door de HBO-raad zijn opgesteld. In de opleidingskwalificaties zijn ook het creërend vermogen, het vermogen tot samenwerken, het communicatief vermogen, het ambachtelijk vermogen en het lerend vermogen opgenomen. In de onderstaande lijst wordt het vermogen zich te presenteren apart benoemd. Dit sluit aan op de hedendaagse behoefte van vooral kinderen en jongeren om zich te presenteren op een podium.

Competenties

1. Ambachtelijk vermogen

De leerling:

- a. past een breed scala aan instrumentele vaardigheden en ambachtelijke kennis toe in zijn dansactiviteiten;
- b. hanteert bewust danstechnieken en stijlen;
- c. werkt aan de eigen fysiomorfolologische ontwikkeling. Dat wil zeggen: de functionele ontwikkeling van spieren, pezen en gewrichten;
- d. ontwikkelt zich psychomotorisch: heeft een groeiend bewustzijn van houding, eigen bewegingscapaciteiten, coördinatie, balans en functionele ademhaling.

Binnen het ambachtelijk vermogen kunnen drie deelcompetenties onderscheiden worden:

1.1. Muzikaal Dansant vermogen in de ruimte, tijd en kracht

De leerling:

- a. onderscheidt diverse vormaspecten van muziek: melodielijnen, maten, ritmes en ritmeveranderingen, de samenhang in klanken [(dis)harmonie], en de diverse timbres;
- b. toont aan gevoelig te zijn voor de sfeer, de beleving, het idee dat door de muziek tot uitdrukking wordt gebracht en de expressieve kracht van alle aspecten van de klank in een compositie;
- c. voert een dansfrase muzikaal uit en is gevoelig voor ritme, tempo, dynamiek en melodie van de bewegingsfrase;
- d. brengt muzikale accenten aan in de beweging;
- e. plaatst een dansfrase in de ruimte en is zich bewust van het eigen lichaam in relatie tot de ruimte;
- f. is zich bewust van de persoonlijke ruimte of kinesfeer (kinesphere), de interpersoonlijke ruimte en de algemene ruimte;
- g. maakt gebruik van de actuele en virtuele ruimte, met andere woorden: met beweging ruimtelijke illusies kunnen scheppen;
- h. gaat genuanceerd om met richtingen, hoogtelagen, groepsopstellingen, ruimtelijke patronen en met de vormaspecten van een beweging;
- i. faseert de dans in tijd (tijdsbesef);
- j. kent een zekere kracht en dynamiek aan de beweging toe. Besef van spiertonus: spannen en ontspannen.

1.2. Fysiek - Motorisch vermogen

De leerling:

- a. beheerst en hanteert het lichaam als instrument: maakt gebruik van temporele en dynamische bewegingsaspecten; beheerst specifieke danstechnische- en stijlkenmerken.
- b. voert het bovenstaande uit met coördinatie, accuraatheid, finesse, controle, balans, beheersing en zelfvertrouwen.
- c. heeft een verfijnd lichaamsbesef; concentratie op lijn, lichaamsvorm en positionering.
- d. laat zien inzicht te hebben in eigen trainingsbehoefte en kan daar zelfstandig aan werken.
- e. werkt aan fysieke flexibiliteit.

1.3. Expressief – Dansant vermogen

De leerling:

- a. ziet de beweging als middel tot expressie, kan deze beheersen en inpassen in een groter geheel;
- b. heeft een persoonlijk dansidoom, waarmee uitdrukking gegeven wordt aan ideeën, gevoelens en ervaringen;
- c. is zich bewust zijn van het emotionele aspect van de dansbeweging;
- d. experimenteert met de expressieve een emotionele lading van een beweging;
- e. kan een thema vertalen in dansbeweging, door middel van associatie en analyse;
- f. verwerkt muzikale, beeldende en dramatische elementen in dans.

2. Onderzoeken vermogen : Creërend, Innovatief en Creatief

De leerling:

- a. geeft eigen ideeën vorm in dans en is daarin authentiek.;
- b. sluit aan bij nieuwe en veranderende situaties, zoals vernieuwingen binnen het eigen danswerk, het creëren van nieuwe danssituaties en het ontwikkelen van eigen dansmateriaal.

Met betrekking tot het choreograferen:

- a. neemt beslissingen over basisuitgangspunten voor een dans: thema, uitwerking (verwijzend, abstract, serieus, komisch), de soorten bewegingen en het aantal dansers;
- b. selecteert bewegingen en zet deze om in dansfrases en –motieven;
- c. ordent de dansfrases en motieven ruimtelijk en ritmisch en neemt daarbij beslissingen over groepsindeling en groepsopstelling. Kan de dansfrases en motieven uitwerken en verfijnen met betrekking tot stijl, techniek, kwaliteit;
- d. maakt gebruik van formele aspecten als contrastwerking, herhaling, omkering, ontwikkeling;
- e. maakt delen of segmenten van een dans en combineert deze tot een gehele dans, heeft besef van begin-midden-einde;
- f. maakt gebruik van muziek, attributen, belichting, kostuums, schmink, video en andere theater/podium disciplines.

3. Vermogen tot samenwerking

De leerling:

- a. kan samen dansen, dat wil zeggen is sensitief voor de anderen in tijd en ruimte zijn;
- b. kan met anderen samenwerken en samen dansen en daarbij principes kunnen toepassen als actie-reactie, impuls geven, manipulatie, beïnvloeding en wederkerigheid;
- c. maakt samen met anderen een choreografie, kan luisteren, initiatief nemen, en samen met anderen beslissingen nemen.

4. Communicatief vermogen

De leerling:

- a. bezit het vermogen om met andere leerlingen te overleggen;
- b. bezit het vermogen om te luisteren naar de docent en te functioneren binnen de aangeboden structuur;
- c. kan de aandacht tijdens de les vasthouden;
- d. toont respect voor anderen;
- e. kan omgaan met feedback en correcties;
- f. geeft feedback en correcties aan anderen.

5. Reflectief en Lerend vermogen

De leerling:

- a. kan de dans onthouden, kan de verschillende bewegingstructuren analyseren en koppelen aan de context (geheugen);
- b. beheerst en gebruikt het bewegingsvocabulary en bijpassende terminologie;
- c. toont aan kennis te hebben van de verschillende dansstijlen, als ook de achtergronden en geschiedenis ervan;
- d. bezoekt bij voorkeur met enige regelmaat dansvoorstellingen;
- e. toont aan zich in te zetten om te leren en zich blijvend te ontwikkelen binnen de dans;
- f. kan reflecteren. De leerling neemt de tijd en rust om zich dingen af te vragen, zich te verbazen, dingen te denken en te zeggen. Is in staat vragen en standpunten genuanceerd te verwoorden en brengt de betekenis van een dansproduct in verband met hun eigen leefwereld en ervaringen. Is in staat begrippen en argumenten te gebruiken die hun oordeel over dans verrijken en verdiepen. Is tevens in staat een gevormd oordeel of een vooroordeel te heroverwegen op grond van nieuwe inzichten.

6. Reflectief vermogen

De leerling:

- a. is bereid een dansproduct met openheid en nieuwsgierigheid tegemoet te treden of te ondergaan;
- b. toont aan te begrijpen dat danskunstenaars mensen zijn, die weloverwogen gebruik maken van materialen en technieken om uitdrukking te geven aan hun ideeën, gevoelens en opvattingen, wat leidt tot een product dat door anderen gezien kan worden;
- c. getuigt van inzicht in de wijze waarop danskunstenaars de problemen waarvoor zij zich geplaatst zien aanpakken; hoe ze hun thema's en ideeën vormgeven;
- d. kan met voorbeelden aantonen dat mensen in alle tijden en culturen bezig zijn geweest met het in dans vormgeven van wat hen bezighoudt, maar dat de wijze waarop en de vorm waarin verschillend kunnen zijn.;
- e. toont aan te kunnen associëren en interpreteren en te kunnen omgaan met de meerduidigheid van dansproducten;
- f. toont aan een dansproduct te kunnen analyseren aan de hand van kennis over formele aspecten als structuur, opbouw en compositie.

7. Het vermogen om zich te presenteren

De leerling:

- a. bezit het vermogen zich in te leven in een rol;
- b. weet om te gaan met spanning en druk;
- c. is in staat adequaat een rol te vertolken;
- d. zet expressieve en communicatieve vermogens in om zich te verbinden met het publiek;
- e. is in staat om op het podium te 'luisteren' naar de andere dansers en zijn bewegingen daarop af te stemmen; de leerling kan synchroon met anderen dansen.
- f. heeft focus die, naar gelang van hem gevraagd wordt, intern en/of extern gericht is.