

Eerst kijken, dan zien

Onderzoek naar waarom basisscholen met hun leerlingen naar kinderdansvoorstellingen moeten gaan.



MA Thesis

Naam: Josephine Voets

Studentnummer: 3451593

Thesisbegeleider: Liesbeth Wildschut

Studie: MA Theatre Studies, Universiteit Utrecht

Datum: 29 juli 2014

Voorwoord

Bij de totstandkoming van deze thesis heb ik van veel mensen hulp gehad, op deze plek wil ik hen daarvoor bedanken. Binnen de universiteit ben ik voor haar inspiratie, haar vertrouwen en haar motiverende feedback veel dank verschuldigd aan mijn begeleider Liesbeth Wildschut. Daarnaast zou ik dit onderzoek nooit hebben kunnen voltooien zonder de steun van mijn vriend, mijn familie en mijn vrienden. Zij hebben mij met veel liefde en begrip, alle ruimte en hulp gegeven die ik nodig had in mijn denk- en schrijfproces.

Dank jullie wel.

Inhoudsopgave

	<i>Pagina</i>
1. Inleiding	5
1.1. Vraagstelling	5
1.2. Doel en afbakening van het onderzoek	6
1.2.1. De kinderdansvoorstelling	7
1.2.2. De basisschoolleerling	7
1.2.3. Kunstzinnige Oriëntatie op de basisschool	8
1.3. Methode en verantwoording literatuur	9
1.3.1. Waarden en functies van podiumkunst	10
1.3.2. De dansvoorstelling	11
1.3.3. De basisschoolleerling	12
1.4. Opbouw	12
2. Waarden, functies en effecten van podiumkunst	14
2.1. Podiumkunst	14
2.2. Mogelijke waarden van podiumkunst	15
2.2.1. Intrinsieke en extrinsieke waarde	15
2.3. Esthetische ervaring	16
2.3.1. Esthetische ervaring voor het individueel publiek	17
2.3.2. Esthetische ervaring voor het collectief publiek	18
2.4. Conclusie	19
3. De dansvoorstelling	21
3.1. Danstaal	21
3.2. Betekenisgeving door de toeschouwer	22
3.2.1. Betrokkenheidsprocessen	23
3.3. Waarderen als overkoepelend element	23
3.3.1. Waarnemen, interpreteren, contextualiseren, analyseren en evalueren	24
3.4. Danseducatie	24
3.4.1. Midway model	25
3.5. Conclusie	26
4. Het primair onderwijs	28
4.1. Esthetische ontwikkeling	28
4.1.1. Piaget	28
4.1.2. Gardner	29
4.1.3. Housen	30
4.1.4. Parsons	30
4.2. Didactisch model van Bergman	31
4.2.1. Imitatief/ zintuiglijke fase, tot ± 7 jaar	32
4.2.2. Technische fase, tot ± 9 jaar	33
4.2.3. Expressieve fase, tot ± 11-12 jaar	33

5. Conclusie	35
5.1. Waarden en functies van een kinderdansvoorstelling voor het primair onderwijs	35
5.2. Rol van de basisschool	36
5.3. Suggesties voor verder onderzoek	37
5.3.1. Waarden en functies voor het collectief publiek	37
5.3.2. Waarden en functies voor taalonderwijs in het algemeen	37
6. Referenties	39

1 Inleiding

“Dancing in all its forms cannot be excluded from the curriculum of all noble education; dancing with the feet, with ideas, with words, and, need I add that one must also be able to dance with the pen?”

Friedrich Nietzsche (Nietzsche in LaMothe, 2003, p. 93)

1.1 Vraagstelling

Nederland kent een rijke traditie op het gebied van jeugddans, de jeugddanssector wordt zelfs gezien als hoog presterende sector (Blom, Schaafsma & Fransen, 2010). Binnen verschillende stijlen en voor verschillende leeftijdscategorieën worden er dansvoorstellingen gemaakt met als doelgroep ‘de jeugd’. Hiermee worden zowel jonge kinderen bedoeld als tieners. Scapino Ballet, dat zich nu meer richt op volwassenen, was bij de oprichting ervan in 1945 het eerste dansgezelschap ter wereld dat zich specifiek richtte op de jeugd (Lanz & Verstockt, 2003). Tegenwoordig bestaan er veel meer jeugddansgezelschappen. Enerzijds zijn dat gezelschappen die zich enkel en alleen op het jeugdpubliek richten waaronder *Introdans Ensemble voor de Jeugd* (sinds 1971 zelfstandig), *Danstheater AYA* (1990) dat alleen voorstellingen maakt voor jongeren tussen 12-18 jaar, *De Dansers* (1992)¹ en *De Stilte* (1994). Daarnaast heeft een aantal gezelschappen een programmering voor zowel jeugd als volwassenen waaronder *MEEKERS* (1993), *Project Sally* (1994), *Don't Hit Mama* (2000), *Internationaal Danstheater* (sinds 2001 ook jeugdprogrammering) en *De KISS moves* (2008).

De jeugddanssector heeft een gevarieerd aanbod ontwikkeld voor de jeugd in Nederland maar de praktijk laat zien dat niet veel kinderen naar dansvoorstellingen gaan. Veel kinderen zijn nog nooit naar het theater geweest om dans *live* te bekijken. Zij zijn nooit meegenomen door bijvoorbeeld hun ouders maar ook niet door school. Dat is vreemd want tegenwoordig wordt van scholen verwacht dat zij hun leerlingen van jongs af aan kennis laten maken met alle kunst disciplines en dus ook met dans. Onderzoek van Reijntjes wijst uit dat het vak dans in schooljaar 2007/2008 onvoldoende aangeboden werd op het basisonderwijs in Nederland (Reijntjes, 2009). Knelpunten voor het aanbieden van dans waren er op het gebied van beleidsontwikkeling (o.a. gebrek aan doorlopende leerlijnen) en visie (o.a. ontevredenheid over de verhouding tussen de verschillende kerndoelen in de onderwijsplannen van scholen) maar meer nog op het gebied van expertise en draagvlak (o.a. gebrek aan trainingsmogelijkheden van eigen docenten). Volgens het *Beleidsplan Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst 2013-2016* heeft nog geen vijfde van de basisscholen in Nederland een vakleerkracht voor de kunstvakken (Hagenaars & De Rooij, 2012, pp. 27-28). Daarnaast zijn in het kunst- en culturaanbod op basisscholen beeldende kunst en muziek overheersend ten opzichte van de andere kunst disciplines. Tot slot wijst het onderzoek van Reijntjes ook uit dat als er al aan danseducatie wordt gedaan, scholen er eerder voor kiezen om met de leerlingen te dansen in de klas dan met ze naar een dansvoorstelling te gaan (Reijntjes, p.30). Dit kan ik beamen vanuit mijn ervaring als dansdocente en

¹ *De Dansers* is in 1992 begonnen onder de naam *Dansend Hart*. Daarna kreeg het tot juni 2009 de naam *Merkx & Dansers* (Bosman, 1996).

choreografe. Ik geef regelmatig dansworkshops op basisscholen en daar verneem ik vaak dat scholen niet of weinig aan theaterbezoek doen. Ook bij culturele centra voor de kunsten krijg ik vaak van de educatie medewerkers te horen dat er een duidelijke voorkeur is van basisscholen voor het inkopen van dansworkshops ten opzichte van het bezoeken van een dansvoorstelling.

Bovengenoemde knelpunten worden aangepakt in het nieuwe en huidige beleidsplan *Cultuur met Kwaliteit*, van het ministerie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Hieraan gekoppeld heeft het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling [SLO] een aantal leerlijnen uitgezet inclusief voorbeeldlessen waar scholen gebruik van kunnen maken. Daarnaast hebben culturele instellingen en Interne Cultuur Coördinatoren nog altijd de taak om scholen te adviseren en te ondersteunen. Hun rol wordt in de huidige leeromgeving zelfs steeds belangrijker omdat er steeds meer gezocht wordt naar een culturele infrastructuur waarbij scholen, culturele instellingen en dansgezelschappen samenwerken aan een dynamische leeromgeving voor de leerlingen (Bergman, 2012; Fonds voor Cultuurparticipatie, 2012).

Er komt ook steeds meer hulp van dansdocenten en wetenschappers. Zo biedt het onlangs verschenen boek *Dans! Praktisch handboek voor het basisonderwijs* (Heijdanus-de Boer, Nunen, Valenkamp, Hueskens en Verhallen, 2014) nuttige handvatten voor docenten om expertise te ontwikkelen die nodig is voor het aanbieden van dans. Het gaat wat dat betreft de goede kant op met het vak dans op de basisschool. Echter, zowel in het beleidsplan als in het handboek wordt 'leren door doen' als centraal didactisch uitgangspunt gesteld en is het onderdeel theaterbezoek bijna niet terug te vinden. Dat is opvallend want juist het bezoeken van een dansvoorstelling kan een grote bijdrage leveren aan het leren van en over dans. Dit wordt onderschreven in verschillende publicaties over danseducatie van onder andere Smith-Autard (2002) en Bergman (1995, 2012). Zij benadrukken vooral dat het theaterbezoek geldt als één van de pijlers waarop danseducatie gebaseerd zou moeten zijn, een onmisbaar en dus zeer waardevol onderdeel van danseducatie. De waarde van kinderdansvoorstellingen lijkt door basisscholen in Nederland echter niet voldoende te worden (h)erkend. Maar wat is dan precies die waarde? Dat ga ik in deze thesis onderzoeken.

De hoofdvraag van mijn onderzoek luidt als volgt: **Waarom moeten basisscholen met hun leerlingen naar kinderdansvoorstellingen?** Deze vraag behelst drie subvragen: Wat zijn de mogelijke waarden en functies van podiumkunst (1) en meer specifiek de waarden en functies van dansvoorstellingen (2) en de waarden en functies van dansvoorstellingen voor het primair onderwijs (3)?

1.2 Doel en afbakening van het onderzoek

Door de verschillende waarden van podiumkunst te onderzoeken en deze te koppelen aan het fenomeen kinderdansvoorstelling, zal ik voor basisscholen en cultuur coördinatoren inzichtelijk maken waarom het bezoeken van een kinderdansvoorstelling onmisbaar is in het lesprogramma op de basisschool.

1.2.1 De kinderdansvoorstelling

Dans komt op verschillende manieren voor in onze samenleving. Algemeen gezien kun je drie soorten dans onderscheiden: gemeenschapsdans, educatieve dans en theaterdans (Utrecht, 1988). Een kinderdansvoorstelling valt op de eerste plaats onder de noemer theaterdans. Dat houdt in dat er sprake moet zijn van een artistieke context die gevormd wordt door de aanwezigheid van professionele dansers en een publiek. Bovendien moet de dans ontworpen zijn met artistieke, esthetische bedoelingen (pp. 20-21).

Op de vraag wat kinderdansvoorstellingen onderscheidt van ‘gewone’ of ‘volwassen’ voorstellingen lopen de meningen uiteen. Dat is om te beginnen al te zien aan de verschillende manieren waarop jeugdanzgezelschappen met dit onderwerp omgaan. Het ene gezelschap pleit voor aparte voorstellingen die passen bij specifieke leeftijdscategorieën (o.a. De Stille), het andere kiest ervoor om een volwassen voorstelling te verkorten zodat het aansluit bij het duurvermogen van kinderen om een voorstelling tot zich te nemen (o.a. De KISS Moves). De dansvoorstellingen die door deze gezelschappen geproduceerd worden die specifiek gemaakt zijn voor kinderen die op de basisschool zitten (leeftijd ± 4-12 jaar) noem ik kinderdansvoorstellingen. Voor een omschrijving van deze doelgroep, en daarmee ook een globale omschrijving van de kenmerken van een kinderdansvoorstelling, hanteer ik het didactisch model van Bergman (Bergman, 1995). Zij heeft in dit model vanuit de ontwikkelingspsychologie de criteria onderzocht voor het kiezen van de juiste dansvoorstelling bij specifieke leeftijdscategorieën. De criteria zijn gebaseerd op een theoretisch model dat niet in de praktijk is getoetst. Hoewel het gaat om voorlopige criteria die gebaseerd zijn op aannames en op grond van praktijkonderzoek (steeds weer) bijgesteld kunnen worden, kunnen deze criteria als leidraad dienen om het begrip ‘kinderdanzvoorstelling’ nader toe te lichten. Het artikel is gepubliceerd onder de titel *Leren van en over dans* (Bergman, 1995).

1.2.2 De basisschoolleerling

Wat voorop staat in *Leren van en over dans* (Bergman, 1995) is dat dans bekijken geen passieve gebeurtenis is. “Bij het bijwonen van een dansvoorstelling gaat het niet alleen om het kijken naar dans, maar ook om het meebelevan, ondergaan, herkennen, waarderen en beoordelen daarvan” (p. 72). De manier waarop een voorstelling communiceert met het publiek is afhankelijk van zowel de intenties en vormkeuzes van de makers als het referentiekader en de verwachtingen van het publiek. Kinderen krijgen allerlei informatie tegelijkertijd te verwerken zoals licht, klank en beweging. De verwerking van deze informatie is voor ieder kind anders omdat ieder kind een ander referentiekader heeft. Daarnaast is de betrokkenheid bij de voorstelling voor ieder kind anders omdat niet ieder kind hetzelfde inlevingsvermogen heeft. Ten aanzien van de beleving van dansvoorstellingen door kinderen onderscheidt Wildschut twee specifieke betrokkenheidsprocessen, te weten kinesthetisch invoelen en identificatie met dansers en met personages (Wildschut, 2003).

Ook het analytisch vermogen speelt een belangrijke rol in hoe een kind omgaat met de informatie die het krijgt uit de voorstelling. Wat begrijpt een kind wel of niet en welke conclusies trekt het tijdens de voorstelling over dat wat hem of haar wordt getoond? Deze factoren spelen bij volwassenen natuurlijk ook een

rol maar omdat kinderen nog een duidelijk zichtbare ontwikkeling doormaken kan voor hen wat betreft kennis en vaardigheden een aantal ontwikkelingscategorieën of -fases worden aangeduid. Bergman heeft haar voorlopige criteria voor het kiezen van de juiste dansvoorstelling bij specifieke leeftijdscategorieën samengebracht in een didactisch model dat gebaseerd is op “de processen [die een rol spelen] bij het kijken naar een dansvoorstelling, de dans receptieve ontwikkeling en de analyse van een voorstelling” (p. 72).

Naar mijn mening geeft Bergman met dansreceptieve ontwikkeling aan dat er zoiets bestaat als dansreceptief vermogen, het vermogen om dans (in dit geval een dansvoorstelling) te kunnen ondergaan en beschouwen (voelen, kijken, luisteren).

Met betrekking tot het basisonderwijs onderscheidt Bergman drie fases. In de *imitatief/ zintuiglijke fase* (onderbouw, tot ± 7 jaar) hebben kinderen nog moeite met het ordenen van de informatie die zij tot zich nemen. Zij zijn vooral geboeid door klanken en kleuren en kunnen wel zeggen of ze iets mooi vinden of niet maar kunnen dat oordeel nog niet beargumenteren. In de *technische fase* (middenbouw, tot ± 9 jaar) beginnen kinderen zich te identificeren met de dansers. Zij willen graag spektakel zien en kunnen wel uitleggen waarom ze iets mooi of lelijk vinden maar zijn zich daarbij nog niet bewust van de subjectiviteit van het eigen oordeel. In de *expressieve fase* (bovenbouw, tot ± 11-12 jaar) kunnen kinderen de informatie goed ordenen. Er vindt meer identificatie plaats met personages dan met dansers en de kinderen oordelen veelal op basis van gevoelens die worden opgeroepen tijdens de voorstelling (Bergman, 1995, pp.80-81).

Het didactisch model van Bergman (1995) maakt ook duidelijk dat een continue leerlijn noodzakelijk is om daadwerkelijk iets van dans te leren. Met andere woorden, het bekijken van een dansvoorstelling op zich is niet voldoende, er moet iets mee gedaan worden. Dat is zelfs een voorwaarde voor het didactisch model (pp. 82-83). Er zijn dus (rand)voorwaarden voor het bereiken van het juiste effect. Basisscholen kunnen hiervoor hulp krijgen van onder andere de onderwijsprogramma's die jeugddansgezelschappen in Nederland hebben ontwikkeld om het theaterbezoek voor de kinderen extra waardevol maken. Daarbij kun je denken aan voorbereidende activiteiten zoals van te voren luisteren naar de muziek van de voorstelling maar ook methodes en oefeningen om de voorstelling na te bespreken in de klas. Het belang van dergelijke programma's zal duidelijk worden wanneer ik de in het theoretisch kader besproken waarden van podiumkunst toe ga spitsen op het primair onderwijs in Nederland.

Binnen het primair onderwijs valt dans net als de andere kunstdisciplines als ook cultureel erfgoed onder het vak Kunstzinnige Oriëntatie. Hoewel de inhoud van dit vak nog sterk verschilt per school, zijn er in het huidige cultuurbeleid van het Nederlandse ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap duidelijke doelen gesteld.

1.2.3 Kunstzinnige Oriëntatie op de basisschool

Onder het motto *Cultuureducatie met Kwaliteit* is het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap per 1 januari 2013 een nieuw vierjarig beleid aangegaan waarmee door middel van een landelijk samenhangende aanpak de kwaliteit van cultuureducatie in het primair onderwijs geborgd moet worden (Fonds voor Cultuurparticipatie, 2012). Het beleid benadrukt het belang van cultuureducatie door meer aandacht te eisen

voor het verbreden en verdiepen van de kwaliteit van cultuureducatie op school. Daar wordt op verschillende niveaus gehoor aan gegeven. De provincie, de stad of gemeente en de basisscholen hanteren ieder eigen uitgangspunten en leggen ieder andere accenten ten opzichte van het rijksbeleid maar ze streven allen hetzelfde doel na: cultuureducatie met kwaliteit. Dit beleid is terug te vinden in 3 van de 58 kerndoelen die het ministerie in samenwerking met de Onderwijsraad en het SLO heeft opgesteld met betrekking tot het vak Kunstzinnige Oriëntatie en waaraan het primair onderwijs in Nederland dient te voldoen (Greven & Letschert, 2006, p. 63).

54. De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.

55. De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.

56. De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

Zoals te lezen is in de drie kerndoelen wordt er een onderscheid gemaakt tussen kunsteducatie (kerndoel 54) en cultureel erfgoed (kerndoel 56)². Kunsteducatie, wat dus niet hetzelfde is als cultuureducatie maar een onderdeel is daarvan, omvat vier disciplines: beeldende vorming, muziek, taal & spel en beweging. Dans valt hierbij onder de noemer 'beweging' en wordt binnen dit kerndoel geïnterpreteerd als middel om leerlingen de expressieve en communicatieve mogelijkheden van beweging te laten verkennen: "Al dansend leren ze de uitdrukingskracht van hun bewegingen te vergroten door op zoek te gaan naar de verschillende bewegingsmogelijkheden van hun lichaam" (SLO, z.j.). Over dansvoorstellingen wordt bij de behandeling van dit kerndoel niet gesproken, dansvoorstellingen vind je namelijk terug bij kerndoel 55 (reflectie op kunst) en 56 (aspect van cultureel erfgoed). Dat wil zeggen, in deze beide kerndoelen wordt theaterdans (Utrecht, 1988) als voorbeeld genoemd om aspecten van deze kerndoelen te kunnen behandelen.

1.3 Methode en verantwoording literatuur

Dit onderzoek is een literatuurstudie. Om te bepalen wat de waarde is van kinderdansvoorstellingen voor het basisonderwijs onderzoek ik eerst meer algemeen vanuit kunstfilosofisch en kunstsociologisch oogpunt de waarden, functies en effecten van podiumkunst. Daarna zal ik meer specifiek onderzoeken wat de waarde is van een dansvoorstelling. Hoe kan het publiek betekenisgeven aan dans en daarmee: wat en hoe kun je leren van een dansvoorstelling? Vervolgens zal ik mijn onderzoek verder toespitsten op het primair onderwijs door vanuit de ontwikkelingspsychologie allereerst de mogelijkheden voor de basisschoolleerling te onderzoeken. Hiervoor grijp ik terug naar het artikel *Leren van en over Dans* (Bergman, 1995). Welke waarden kunnen dansvoorstellingen hebben voor basisschoolleerlingen? Hoe communiceert dans met kinderen en hoe kan dans bijdragen aan de algemene ontwikkeling van een basisschoolkind? Hierbij focus ik op het receptief en het analytisch vermogen van kinderen. Tot slot zal uit mijn onderzoek blijken dat een aantal voorwaarden gesteld

² In de praktijk worden media-educatie en literatuureducatie vaak nog apart vermeld.

moet worden om het bezoeken van een kinderdansvoorstelling waardevol te laten zijn en daarin speelt de basisschool een essentiële rol. Dit is ook terug te vinden in het *midway model* van Smith-Autard (2002). Zij benadrukt tevens dat de drie componenten creëren, uitvoeren en waarderen alleen tot hun recht komen in onderlinge samenhang.

Aan het einde van het theoretisch kader zal ik mijn bevindingen samenvatten in een tabel. Deze tabel zal als vertrekpunt dienen voor de rest van mijn onderzoek. Naar aanleiding van nieuwe bevindingen in de daaropvolgende hoofdstukken zal ik waar nodig de tabel aanpassen.

1.3.1 Waarden en functies van podiumkunst

Het is lastig te bepalen wat de bijdrage is van kunsteducatie aan het onderwijs, al wordt daar vanuit verschillende hoeken wel één en ander over gezegd. Neurowetenschappelijk onderzoek heeft bijvoorbeeld aangetoond dat muziekles bijdraagt aan de ontwikkeling van de hersenen van kinderen³ en vanuit de sociologie is over drama bekend gemaakt dat het bijdraagt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (o.a. Light, 1987 en Haanstra, 2001). Ook het aandeel van dans is onderzocht al wordt daarbij vooral de nadruk gelegd op het dansen zelf (o.a. Heijdanus-de Boer et al., 2014). Er zijn weinig theorieën voorhanden over de specifieke bijdrage van kinderdansvoorstellingen aan het primair onderwijs. Ik heb daarom gezocht naar theorieën en onderzoeksresultaten uit aangrenzende onderzoeksgebieden die samen leiden tot antwoorden op mijn vragen. Als basis voor mijn theoretisch kader heb ik gekozen voor een artikel over hoe podiumkunst functioneert in een samenleving: *Individuele en maatschappelijke waarden van kunstervaringen, of wat er zo bijzonder is aan kunst* (Van den Hoogen, 2009). Van den Hoogen bespreekt hierin de waarden, functies en effecten van kunst zoals deze beschreven zijn in verschillende beleidsplannen van de Rijksoverheid en acht gemeenten uit verschillende hoeken van Nederland (p. 1).⁴ De reden dat Van den Hoogen voor beleidsplannen van gemeenten heeft gekozen in plaats van provinciale beleidsplannen, is dat Van den Hoogen zich richt op de podiumkunsten. Op gemeentelijk niveau, zo stelt Van den Hoogen, is de verantwoordelijkheid voor podiumkunst veel groter (p. 1). Het woord ‘podiumkunst’ komt in het artikel opmerkelijk genoeg bijzonder weinig voor waardoor Van den Hoogen soms de suggestie wekt, het over kunst in het algemeen te hebben in plaats van over podiumkunst specifiek. Om verwarring te voorkomen heb ik ervoor gekozen zelf de vergelijking te blijven maken tussen kunst en podiumkunst. Deze vergelijking helpt mij bovendien om de meerwaarde van het bezoeken van een kinderdansvoorstelling (als onderdeel van podiumkunst) duidelijker te maken.

Vanuit de kunstfilosofie en kunstsociologie toont Van de Hoogen (2009) aan welke waarden en functies podiumkunst heeft voor het individueel en collectief publiek⁵. Ervan uitgaande dat kunst bepaalde *effecten* (uitwerking) teweegbrengt, heeft kunst een bepaalde waarde (betekenis) en bepaalde *functies*

³ Een aantal functies zoals “luisteren, taalwerving, leesvaardigheid en emotionele intelligentie” zijn zichtbaar beter ontwikkeld ten opzichte van de kinderen die geen muziekles hebben gehad (Mieras, 2010, p.7).

⁴ Het gaat hierbij zowel om “steden waar rijksgefinancierde gezelschappen zijn gevestigd (Rotterdam, Utrecht, Maastricht, Arnhem, Groningen) als steden waar deze niet zijn gevestigd Zwolle, Apeldoorn, Breda” (p. 1).

⁵ Van den Hoogen laat in zijn artikel een derde doelgroep, te weten de kunstenaar, bewust buiten beschouwing (Van den Hoogen, 2009, p. 3). Voor mijn thesis acht ik het niet nodig om deze doelgroep alsnog te bespreken.

(werking). Daarbij maakt hij onderscheid tussen *intrinsieke en extrinsieke waarden* waarbij intrinsieke waarden verbonden zijn aan het “specifiek kunstzinnige karakter van de kunstparticipatie” en extrinsieke waarden ‘ook door andere sociale activiteiten worden gegenereerd” (p. 2). In mijn onderzoek richt ik mij op de intrinsieke waarde van podiumkunst en zal ik alleen uitweiden over de extrinsieke waarden om het intrinsieke aspect uit te leggen (wat is wel of niet intrinsiek). Tot slot maakt Van den Hoogen aan hand van een model van Van Maanen (2004) onderscheid tussen kunstzinnige en niet-kunstzinnige esthetische ervaring van podiumkunst. Hij toont hiermee aan dat de betekenis van esthetische ervaring meervoudig is en dat kennis van de taalsystemen een voorwaarde is voor esthetische ervaring, evenals een continu leerproces (Van den Hoogen, 2009, p. 14).

1.3.2 De dansvoorstelling

Het bekijken van een dansvoorstelling is niet het enige onderdeel dat aan bod dient te komen bij danseducatie op de basisschool. Smith-Autard (2002) en Bergman (2012) geven aan dat het zelf dansen en het maken van dans net zo belangrijk zijn en dat de verschillende componenten in samenhang het best tot uiting komen. In deze thesis gebruik ik het midway model van Smith-Autard (2002) om de positie van de dansvoorstelling binnen danseducatie duidelijk te maken. Het model wordt in het Verenigd Koninkrijk gebruikt als landelijke richtlijn voor danseducatie binnen het primair en secundair onderwijs. Het midway model toont aan dat het bezoeken van een dansvoorstelling noodzakelijk is voor goed (gebalanceerd) dansonderwijs. Waar het in dit model uiteindelijk om draait is dat danseducatie moet leiden tot het kunnen waarderen van dans. Met waarderen wordt in dit geval bedoeld dat je betekenis kunt geven aan dans en dat je er een mening over kunt vormen (Smith-Autard, 2002, p. 28). Vanuit het ‘midway model’ maar ook vanuit andere theorieën over danseducatie (Bergman, 1995) als ook meer algemeen kunsteducatie (o.a. Parsons, 1992; Gardner, 2002; Housen, 2009) benoem ik vijf fases die kunnen leiden tot het waarderen van dans, te weten waarnemen, interpreteren, contextualiseren, analyseren en evalueren.

Om de waarde van dansvoorstellingen te koppelen aan de intrinsieke waarden van kunst, is het vervolgens van belang om te onderzoeken hoe dansvoorstellingen communiceren met het publiek. Welke tekensystemen zijn terug te vinden in een dansvoorstelling en op welke manieren kan het publiek bij de voorstelling betrokken zijn (o.a. Utrecht, 1988; Preston-Dunlop, 1998; Wildschut, 2003). De betrokkenheid van het publiek is bepalend voor betekenisgeving van dans en de betekenisgeving bepaalt voor een groot deel de mogelijke waarden van de dansvoorstelling. Ten aanzien van de betrokkenheid van het publiek richt ik mij in deze thesis op het dansreceptief en het analytisch vermogen van het publiek. Ik ga er daarbij vanuit dat dans receptief en analytisch vermogen, vaardigheden zijn die kunnen worden aangeleerd. Een bestudering hiervan zal aantonen dat deze vaardigheden nodig zijn bij het (leren) waarderen van een dansvoorstelling. Het gaat hierbij om vaardigheden die de meeste kinderen thuis niet aangeleerd krijgen en waarvoor scholing nodig is. Vanuit die conclusie richt ik mij op het primair onderwijs.

1.3.3 De basisschoolleerling

Het onderzoek van Wildschut naar de beleving van dansvoorstellingen door kinderen (Wildschut, 2003) verschaft inzicht in de manier waarop kinderen een dansvoorstelling ervaren. Wildschut heeft de rol van voorstellingskenmerken en toeschouwersvariabelen (leeftijd en danservaring) onderzocht ten aanzien van twee specifieke betrokkenheidsprocessen die plaats kunnen vinden bij kinderen die naar een dansvoorstelling kijken, te weten kinesthetisch invoelen en identificatie met dansers en met personages. Het onderzoek van Bergman (1995) richt zich meer op de ontwikkelingspsychologie van specifieke leeftijdsgroepen. Vanuit daar onderzoekt zij het proces ten aanzien van het kiezen van de juiste dansvoorstellingen voor een specifieke doelgroep. De informatie uit dit onderzoek gebruik ik als achtergrondinformatie over en onderbouwing van de mogelijkheden van kinderen om dans te ervaren. Omdat het model van Bergman nooit wetenschappelijk getoetst is, zal ik in dit onderdeel van mijn onderzoek aansluiting zoeken bij andere ontwikkelingstheorieën (Piaget, 1972; Gardner, 1983, 2002; Parsons, 1987; Van Meel-Jansen, 1998 en Housen, 2009). Deze theorieën zullen niet uitvoerig besproken worden maar dienen ter ondersteuning van het didactisch model van Bergman (1995). De cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget (1987) is veelal als vertrekpunt toepast bij onderzoek naar esthetische ervaring van kunst (o.a. Gardner, 1983, 2002; Parsons, 1987; Van Meel-Jansen, 1998 en Housen, 2009). De theorie van Parsons (1987) ten aanzien van esthetisch oordelen over kunst is van grote invloed geweest op het didactisch model van Bergman (1995). Ik constateer zelf ook overeenkomsten met enkele aspecten van de theorie van Housen (2009), vooral op het vlak van de voorwaarden die zij schept om toeschouwers aan bepaalde fases of stadia te verbinden. De theorie van Gardner tot slot, sluit naar mijn mening het meest aan bij de huidige ontwikkelingen binnen het primair onderwijs met betrekking tot “het nieuwe leren” (Steenbergen-Penterman, Thijs, Voogt & Loenen, 2008, p. 17).

1.4 Opbouw

Het volgende hoofdstuk (2) omvat een theoretische bespreking van de waarden en functies van podiumkunst. Hierbij geef ik in paragraaf 2.1 allereerst een korte omschrijving van podiumkunst. Vervolgens ga ik in paragraaf 2.2 in op de mogelijke waarden van podiumkunst waarbij ik een verschil maak tussen intrinsieke en extrinsieke waarden (2.2.1). Omdat het ervaren van podiumkunst (als toeschouwer) een esthetische ervaring is, bespreek ik in paragraaf 2.3. de esthetische ervaring van zowel het individueel publiek (2.3.1) als het collectief publiek (2.3.2). Aan het einde van dit hoofdstuk vat ik mijn bevindingen kort samen in de conclusie (2.4).

In Hoofdstuk 3 onderzoek ik of de in Hoofdstuk 2 besproken waarden ook toegedicht kunnen worden aan het bezoeken van een dansvoorstelling. Een korte studie naar danstaal (3.1) en betekenisgeving door de toeschouwer (3.2), met extra aandacht voor betrokkenheidsprocessen bij dans (3.2.1) zal er toe leiden dat ik in paragraaf 3.3 kan bespreken wat betekenisgeving van dans inhoudt. De vijf gebieden van betekenisgeving (waarnemen, interpreteren, contextualiseren, analyseren en evalueren) worden uitgelegd in paragraaf 3.3.1. Vervolgens zal ik ingaan op de rol van de dansvoorstelling in het bredere kader van danseducatie (3.4). Hierbij

haak ik in op het Midway model van Smith-Autard (3.4.1), dit model dient als voorbeeld. Ik zal opnieuw mijn bevindingen samenvatten in een korte conclusie (3.5).

In Hoofdstuk 4 zoom ik vervolgens in op de mogelijkheden voor het primair onderwijs. Allereerst onderzoek ik hierbij de esthetische ontwikkeling (4.1) op basis van theorieën uit de ontwikkelingspsychologie van Piaget (4.1.1), Gardner (4.1.2), Housen (4.1.3) en Parsons (4.1.4). Zij scheppen een kader dat mij kan helpen het didactisch model van Bergman te bespreken in paragraaf 4.2. Ten aanzien van het primair onderwijs onderscheid Bergman drie fases van ontwikkeling: de imitatief/ zintuigelijke fase, tot ± 7 jaar (4.2.1), de technische fase, tot ± 9 jaar en de expressieve fase, tot ± 11-12 jaar (4.2.3). De conclusie van dit hoofdstuk (4.3) kan gezien worden als voorzet voor de conclusie van mijn totale thesis. Ik geef in een laatste model op schematische wijze antwoord op zowel mijn hoofdvraag als de drie subvragen.

Hoofdstuk 5 omvat een meer algemene conclusie van mijn onderzoek waarin ik de waarden en functies van een kinderdansvoorstelling voor het primair onderwijs bespreek (5.1) en waarin ook de rol van de basisschool aan bod zal komen (5.2). De conclusie zal daarmee vooral een pleidooi zijn voor basisscholen en culturele instellingen om meer aandacht te schenken aan de kinderdansvoorstelling en deze een duidelijke rol te geven binnen de onderwijsprogramma's voor het primair onderwijs. Tot slot zal ik twee suggesties doen voor vervolgonderzoek (5.3).

2 Waarden en functies van podiumkunst

Dit hoofdstuk omvat het theoretisch kader van deze thesis. Aan de basis hiervan ligt een artikel van Van den Hoogen: *Individuele en maatschappelijke waarden van kunstervaringen, of wat er zo bijzonder is aan kunst* (Van den Hoogen, 2009). Van den Hoogen bespreekt hierin de waarden, effecten en functies van kunst zoals deze voorkomen in verschillende beleidsplannen van de Rijksoverheid en acht gemeenten. Hij toont aan dat bij de totstandkoming van podiumkunst veel verschillende partijen betrokken zijn, net als bij andere kunstdisciplines: “Art as a collective action explores the cooperative network of suppliers, performers, dealers, critics, and consumers who—along with the artist—“produce” a work of art” (Becker, 1982, p. 1). Wat voor de ene partij belangrijk of waardevol is kan voor een andere partij als waardeloos worden ervaren. Vanuit dit gegeven is het lastig om aan te duiden wat de waarde van podiumkunst precies is. Ik spreek daarom liever over *mogelijke* waarde en over *mogelijke* functies en effecten van podiumkunst. Van den Hoogen maakt geen duidelijk onderscheid tussen kunst en podiumkunst. Voor mijn thesis is dit onderscheid wel belangrijk en daarom zal ik zelf continu de vergelijking blijven maken. Hiervoor is het nodig om eerst een korte omschrijving te geven van het begrip podiumkunst.

2.1 Podiumkunst

Volgens *Lexicon voor de kunstvakken* (Van Boeschoten, Van Breukelen, Konings, Coppens, Lonis, Waterschoot & Wienke, 2002) zijn podiumkunsten “artistieke disciplines als drama, muziek en ‘dans1’, die (meestal) op een podium uitgevoerd worden” (p. 99). Met ‘dans1’ wordt hier dans als kunstvorm bedoeld. Dit is een specifieke uitleg die zich onderscheidt van een meer algemene opvatting over dans, te weten: “het lichaam ritmisch bewegen, meestal op de maat van de muziek” (p. 32). De uitvoering van podiumkunst kan plaatsvinden op een podium in de zin van een al dan niet verhoogd toneel waarbij toeschouwers en publiek in zekere mate van elkaar gescheiden zijn. Zoals het *Lexicon voor de kunstvakken* al aangeeft is dit niet noodzakelijk (Van Boeschoten et al., 2002, p. 99). Opvattingen over podiumkunst veranderen met de tijd. Zo is het begrip ‘podium’ veel breder geworden, vooral in de jaren ‘50 en ‘60 van de vorige eeuw door de opkomst van nieuwe media (denk aan televisie en later computer en internet) en nieuwe theaterstromingen zoals Performance Art (denk aan ‘happenings’, ‘events’ en Fluxus ‘concerten’). In welke ruimte een voorstelling zich afspeelt is niet belangrijk, zolang er maar een publiek aanwezig is dat de voorstelling aanschouwt op het moment dat deze uitgevoerd wordt. Lehmann schrijft hierover: ‘(...) its reception in a very practical sense ‘takes up’ time, ‘theatre time’ that is life time and does not coincide with the time of the staging’ (Lehmann, 2009, p. 154). De uitvoering van podiumkunst neemt dus (werkelijke) tijd in beslag en kan daarom nooit op dezelfde manier herhaald worden. De beleving door het publiek is hierdoor bij podiumkunst anders dan bijvoorbeeld bij een bezoek aan een museum voor beeldende kunst. Bij podiumkunst is het publiek getuige van de totstandkoming van het kunstwerk. Daarin ligt de aard van het kunstwerk. In een museum voor beeldende kunst, wanneer men

bijvoorbeeld kijkt naar een schilderij van Van Gogh, ziet het publiek een kunstwerk dat eerder gemaakt is en wat men iedere dag opnieuw in dezelfde vorm kan bekijken. Bij podiumkunst is dat niet het geval.

2.2 Mogelijke waarden van podiumkunst

In de maatschappelijke context waarbinnen de waardering van kunst- en cultuuruitingen zich afspeelt kunnen aan cultuur (waaronder podiumkunst) verschillende mogelijke waarden worden toegekend. Men kan bijvoorbeeld spreken van 'economische waarde' of 'getalsmatige waarde' of in de meer sociologische betekenis van 'normen en waarden'. In beide gevallen is er sprake van een onderliggend belang, hetzij in een economische of getalsmatige vorm, hetzij in de vorm van door groepen of individuen gedeelde regels of richtlijnen (Mommaas, 2012, p. 9). Functies van podiumkunst kunnen hierdoor voor verschillende groepen en individuen een andere betekenis hebben. Vanuit dit oogpunt onderscheidt Van den Hoogen drie groepen: de kunstenaars, het collectieve publiek en het individuele publiek (Van den Hoogen, 2009). Van den Hoogen laat in zijn artikel de groep 'kunstenaars' buiten beschouwing omdat deze groep geen relevante rol speelt in de beleidsstukken die hij voor zijn onderzoek heeft bestudeerd. Kunstenaarsbeleid, zo stelt Van den Hoogen, is eerder onderdeel van het welzijnsbeleid dan van kunstbeleid (p. 3). Voor mijn onderzoek laat ik de groep 'kunstenaars' ook buiten beschouwing omdat ik wil weten wat de waarde is voor het publiek, richt ik mij op de waarde voor basisschoolleerlingen en daarmee in eerste instantie enkel op het individuele publiek (de basisschoolleerling) en het collectieve (de basisschoolklas) publiek.

Ten aanzien van deze twee groepen verdeelt Van den Hoogen de mogelijke waarden en functies van kunst in twee hoofdcategorieën, te weten intrinsieke waarden en extrinsieke waarden.

2.2.1 Intrinsieke en extrinsieke waarde

Intrinsieke waarde is verbonden aan het "specifiek kunstzinnige karakter van de kunstparticipatie" (Van den Hoogen, 2009, p. 2). Op dit vlak functioneert kunst op drie niveaus. Op emotioneel en perceptueel niveau functioneert kunst ten eerste als persoonlijke ervaring. Daarbij kun je denken aan esthetische vorm, schoonheid en uniciteit maar ook aan entertainment en verbeeldingskracht. Ten tweede functioneert kunst als persoonlijke ontwikkeling op het gebied van exploratie, reflectie en betekenisgeving. Ten derde heeft kunst een functie die te maken heeft met identiteit en sociale interactie. Daarbij kun je denken aan het ontwikkelen en uiten van eigenwaarde, al dan niet in relatie tot een specifieke historische of etnische identiteit (pp. 3-4).

Intrinsieke waarde staat los van bredere maatschappelijke effecten. In beleidsplannen wordt vaak verwezen naar deze secundaire effecten om het politieke en maatschappelijke draagvlak van kunst te vergroten. Beleidsmakers spreken in dit geval van instrumentele waarde waarbij kunst als instrument ingezet wordt om maatschappelijke en politieke doelstellingen te helpen realiseren. Van den Hoogen vindt dit problematisch omdat vanuit dit geloof in maakbaarheid van de samenleving kunst verantwoordelijk gehouden kan worden voor dingen die misgaan in een samenleving. Daarnaast zou hetzelfde doel bereikt kunnen worden door kunst te vervangen door bijvoorbeeld een wandeling in het park en worden autonomie en vrijheid van de

kunstenaar zeer beperkt op het moment dat van hen geëist wordt aan bepaalde doelstellingen te voldoen (Van den Hoogen, 2009, p. 2). Van den Hoogen sluit zich hiermee aan bij een Kantiaans idee van het belangeloos genieten van kunstwerken. Hij noemt secundaire effecten van kunst liever extrinsiek dan instrumenteel⁶. Van den Hoogen noemt vier categorieën van extrinsieke functies van kunst. Allereerst zijn er de economische functies. Hierbij kan gedacht worden aan de indirecte kosten die gegenereerd worden door de komst van bezoekers in de stad maar ook door het aantrekken van bedrijvigheid en werkgelegenheid. Ten tweede zijn er de functies te noemen in het sociale domein zoals de bevordering van sociale cohesie en tolerantie binnen de samenleving. Ten derde noemt Van de Hoogen het stedelijk imago als extrinsieke functie van kunst waarbij een bloeiende culturele infrastructuur als noodzakelijk onderdeel wordt gezien voor een stad. Tot slot zijn er extrinsieke functies met betrekking tot ruimtelijke ordening. Deze zijn terug te vinden in de architectuur van de stad (en het landschap) en de kunst in openbare ruimtes (p. 6). Podiumkunst kan bijvoorbeeld bijdragen aan de levendigheid van de stad, vooral in de avonduren. Extrinsieke functies zijn overigens vaak gerelateerd aan intrinsieke functies.

De intrinsieke waarde van podiumkunst is voor mijn thesis interessanter omdat ik wil weten wat de waarde is van een kinderdansvoorstelling, in dit geval voor het primair onderwijs en meer specifiek voor het vak Kunstzinnige Oriëntatie. Ik heb ervoor gekozen me daarbij te richten op de waarde van het kunstwerk zelf (de kinderdansvoorstelling). Het kunstwerk zelf valt onder het “specifiek kunstzinnige karakter van de kunstparticipatie” (Van den Hoogen, 2009, p. 2) en dus onder intrinsieke waarde.

Omdat ik wil weten wat podiumkunst teweegbrengt bij het publiek is het van belang eerst te onderzoeken hoe het publiek podiumkunst ervaart. Vervolgens kan ik onderzoeken welke waarden en functies er aan deze ervaring verbonden kunnen worden.

2.3 Esthetische ervaring

Podiumkunst is een communicatieve, sociale activiteit en daarom hebben we te maken met esthetische ervaring (Shusterman, 2000; Csikszentmihalyi, 1999). Van den Hoogen stelt terecht dat esthetische ervaring altijd en overal in ons dagelijks leven plaatsvindt. Esthetische ervaring heeft volgens hem te maken met een actieve zoektocht naar betekenis (Van den Hoogen, 2009). In relatie tot kunst stelt hij dat esthetische ervaring de verbinding is tussen het kunstwerk en het publiek. Hij licht dit toe aan hand van een quote uit een artikel van Van Maanen over esthetische ervaring:

What happens between both parties can be described as theatrical communication, that is to say, an exchange of signs, produced by the use of the body (and voice) which make sense in the perception system of the people involved within the borders of the ‘game’ (Van Maanen, 2004 in Van den Hoogen, 2009, p. 10).

⁶ De term ‘instrumentele waarde’ sluit eerder aan bij Von Humboldt’s humanistische Bildungstheorie. Von Humboldt introduceerde dit concept in de achttiende eeuw (de Verlichting) om het onderwijs in Duitsland te hervormen. ‘Bildung’ kan opgevat worden als algemene vorming van de mens waarbij vanuit zelfontplooiing gestreefd wordt naar verbetering van persoonlijk en maatschappelijk welzijn (Von Humboldt, 1980).

Van den Hoogen geeft hiermee aan dat verbeeldingskracht moet worden ingeschakeld om betekenis te geven aan de esthetische ervaring, een ervaring die plaats vindt in de relatie tussen de perceptiesystemen van de kunstenaars en de perceptiesystemen van de toeschouwers. Met verbeeldingskracht kunnen verbeeldingen gegenereerd worden uit waarnemingen. Op dat moment wordt er betekenis gegeven aan de esthetische ervaring en is de esthetische ervaring volgens Van den Hoogen kunstzinnig. Van den Hoogen maakt onderscheid tussen kunstzinnige (met betekenis) en niet-kunstzinnige (zonder betekenis) esthetische ervaring (Van den Hoogen, 2009). In relatie tot cultuureducatie is het van belang dat verbeeldingskracht door Van den Hoogen als vaardigheid wordt opgevat die via cultuureducatie getraind kan worden. Daarbij gaat het zowel over het overdragen van kennis over kunsttalen (zoals dans) als over het overdragen van ‘mogelijke houdingen om kunst te ervaren’ (Van den Hoogen, 2009, p. 17).

Podiumkunst wordt in de meeste gevallen uitgevoerd voor meerdere toeschouwers tegelijkertijd (een collectief). Of het nu om een concert of een theatervoorstelling gaat, de voorstelling wordt samen met anderen ervaren. Iedereen kijkt naar dezelfde voorstelling en je krijgt dus als groep voor een deel dezelfde informatie binnen. Tegelijkertijd zal ieder individu een eigen esthetische ervaring opdoen. De functies van podiumkunst met betrekking tot de individuele en de collectieve esthetische ervaring kunnen enigszins overeenkomen maar grotendeels verschillen zij van elkaar. Daarnaast kunnen zij elkaar beïnvloeden. Een voorbeeld hiervan is het applaus na afloop van een voorstelling of tijdens een concert. Of je het er nou mee eens bent of niet, als een groot deel van het publiek uitbundig applaudisseert dan is het haast onmogelijk om niet mee te gaan in het enthousiasme van de groep. Andersom zal je zelf niet geneigd zijn uitbundig te reageren op het moment dat er niemand anders reageert.

2.3.1 Esthetische ervaring van het individueel publiek

Elke individuele esthetische ervaring is uniek. Afhankelijk van eigen referentiekaders, verwachtingen en mogelijkheden op het gebied van perceptie, receptie en reflectie zal iedere toeschouwer podiumkunst op zijn eigen manier ervaren. Voor het individuele publiek functioneert podiumkunst volgens Van den Hoogen vooral ten aanzien van persoonlijke ervaring en persoonlijke ontwikkeling (Van den Hoogen, 2009, p. 3).

Op het gebied van persoonlijke ervaring zijn er reacties mogelijk op emotioneel en perceptueel niveau (Van den Hoogen, 2009). Nieuwe percepties kunnen worden ervaren wanneer iemand diep geroerd, gekwetst of gechoqueerd is door wat er zich op het toneel afspeelt. Maar Van den Hoogen noemt nog een andere component van persoonlijke ervaring en dat is intellectueel vermaak. Het gaat hier om entertainment in de zin van het genieten van de eigen interpretatie (of kennis) van een kunstwerk. Een kunstwerk zit vaak vol tekens die op verschillende manier te interpreteren zijn. Het gaat er niet altijd om de boodschap van de maker zo goed mogelijk te snappen. Het kunnen betekenisgeven aan iets kan op zichzelf ontspannend werken en kan in die zin gezien worden als functie van podiumkunst.

Op het gebied van persoonlijke ontwikkeling heeft Van den Hoogen het over “exploratie, reflectie, nieuwsgierigheid en kennismaking met alternatieve visies op het leven (binnen of buiten de eigen cultuur)” (2009, p. 3). Persoonlijke ontwikkeling treedt op in wisselwerking met persoonlijke ervaring. Ook bij

persoonlijke ontwikkeling vindt een vorm van intellectueel vermaak plaats, maar die is nu gebaseerd op het prikkelen van de geest (je wordt aan het denken gezet). Dit kan mentale ontwikkeling tot gevolg hebben. De individuele perceptie ontwikkelt zich omdat referentiekaders worden verbreed door kennismaking met andere (nieuwe) visies en er wordt betekenis verleend aan indrukken en gebeurtenissen in het leven.

Emotionele ervaring brengt niet altijd een ervaring van nieuwe percepties voort. Soms kan het ook alleen gaan om opwinding over het kunstwerk of meeleven met verbeelde emoties. Het voorstellingsvermogen wordt dan wel aangesproken maar de creativiteit⁷ van de toeschouwer wordt niet geprikkeld en de esthetische ervaring is dan dus niet kunstzinnig.

2.3.2 Esthetische ervaring van het collectief publiek

De esthetische ervaring van podiumkunst door een collectief (publiek) is moeilijk te bepalen. Over persoonlijke ervaring en persoonlijke ontwikkeling kan in dit geval niet worden gesproken. Om iets zinnigs te kunnen zeggen over een groep zal een groep eerst gedefinieerd moeten worden. Daarna zou je kunnen kijken naar hoe esthetische ervaring tot uiting komt in de groepsidentiteit en de sociale interactie binnen de groep. Voor het definiëren van een groep zijn verschillende mogelijkheden. Er kan bijvoorbeeld gekeken worden naar context en interactie (Spratt, 1958), groepsbewustzijn (Remmerswaal, 2003) en interdependentie (Lewin, 1951). De identiteit van een groep kan van tevoren vaststaan of door de voorstelling worden bepaald. De identiteit van een groep uit zich meestal in haar ontstaansgeschiedenis. Daarnaast kan de identiteit naar voren komen door eventuele naamgeving, taken (of inhoud), werkwijze (of procedure), communicatie (of interactie) en persoonlijke drijfveren van de groep en de verhouding met de omgeving (Remmerswaal, 2003). Een identiteit staat niet vast en kan dus door omstandigheden veranderen.

Het ontstaan van een (historische of etnische) groepsidentiteit naar aanleiding van een kunstwerk is een voorbeeld van kunstzinnige esthetische ervaring omdat onderlinge betrokkenheid kan leiden tot een besef van verbondenheid of gezamenlijke verantwoordelijkheid. Dat geldt ook voor het veranderen van een bestaande identiteit. Kunst kan bestaande groepsidentiteiten ter discussie stellen. Mocht dit een ontwikkeling teweegbrengen van de groepsidentiteit dan is de esthetische ervaring dus kunstzinnig. Er vindt immers betekenisgeving plaats.

Vanuit het bestaan van verschillende identiteiten kan podiumkunst ook bepaalde sociale structuren veranderen. Dit kunnen structuren zijn binnen een groep of tussen verschillende groepen of identiteiten. De verhouding tussen de groepen kan natuurlijk ook gezien worden als onderdeel van groepsidentiteit omdat het iets zegt over de houding van een groep. Wanneer visies of ideeën van verschillende groepen met elkaar botsen dan kan dat leiden tot een sociaal debat. Hierin worden bestaande ideeën met elkaar vergeleken en ter discussie gesteld. Dit kan uiteindelijk weer leiden tot kunstzinnige ontwikkeling mits een groep bereid is om bestaande conventies in twijfel te trekken. Zo kan wanneer een schoolklas een dansvoorstelling heeft bezocht, in de klas een discussie ontstaan over thema's die in de dansvoorstelling zijn verwerkt (pesten bijvoorbeeld).

⁷ Creativiteit kan in dit geval worden opgevat zoals Csikszentmihalyi de term bespreekt, te weten: "iedere handeling, elk idee of product dat een bestaand domein verandert of dat een bestaand domein in een nieuw domein transformeert (Csikszentmihalyi, 1999, p. 38).

Het herbevestigen van de identiteit en de sociale structuren van een groep valt niet onder kunstzinnige esthetische ervaring omdat er geen sprake is van het verschaffen van nieuwe meningen of inzichten. Herbevestiging kan eerder gezien worden als bevrediging van gesublimeerde behoeften (Van den Hoogen, 2009).

Mogelijke functies van podiumkunst op het gebied van groepsidentiteit en sociale interactie zijn lastig te onderzoeken, zeker als je deze toe wilt spitsen op een groep kinderen. In hoeverre zijn kinderen zich bewust hun eigen identiteit, laat staan van identiteit van een groep waartoe ze behoren? Wat weten kinderen over sociale structuren en hoeverre is bijvoorbeeld een sociaal debat mogelijk in de klas? Dit zijn stuk voor stuk interessante vragen maar een antwoord geven hierop is zeer lastig. De meeste onderzoeken op het gebied van kijken naar dans (o.a. Bergman, 1995, 2009; Preston-Dunlop, 1998; Smith-Autard, 2002; Wildschut, 2003) maar ook over kijken naar kunst in het algemeen (o.a. Piaget, 1972; Gardner, 1983, 2002; Parsons, 1987; Van Meel-Jansen, 1998 en Housen, 2009) richten zich namelijk enkel op de individuele toeschouwer. Wanneer ik in wil gaan op de functies voor de basisschoolklas en deze toe wil spitsen op dans (Van den Hoogen bespreekt alleen de functies van podiumkunst in het algemeen) en op het basisonderwijs, dan zou ik veronderstellingen kunnen doen maar ik zou deze veronderstellingen niet theoretisch kunnen onderbouwen. Ik concentreer mij daarom verder alleen op de waarden en functies voor de basisschoolleerling, oftewel het individuele publiek.

2.4 Conclusie

Ter afronding van dit hoofdstuk vat ik de kunstzinnige en niet-kunstzinnige esthetische ervaring van het individueel publiek samen in de volgende tabel (Figuur 1, p. 20). Deze tabel is gebaseerd op een model van Van den Hoogen waarin hij zijn theorie vergelijkt met de beleidsnota's die hij heeft onderzocht (Van den Hoogen, 2009, p. 17). De enige aanpassing die ik heb gedaan is het weglaten van de waarden en functies met betrekking tot "Identiteit en Debat" (p. 17) omdat deze volgens Van den Hoogen alleen gericht waren op het collectief publiek. Ik richt me dus alleen op de functies die te maken hebben met persoonlijke ervaring en persoonlijke ontwikkeling. Wat opvalt, is dat er op het gebied van niet-kunstzinnig esthetische ervaring geen functies toegekend worden aan persoonlijke ervaring en persoonlijke ontwikkeling. Van den Hoogen noemt er wel één (sublimatie van behoeften en bevrediging van gesublimeerde behoeften) maar koppelt deze functie aan het collectief publiek (het ontwikkelen van sociale structuren).

Waarden en functies uit de theorie			Persoonlijke ervaring	Persoonlijke ontwikkeling
Niet-kunstzinnig esthetisch	Waarden	Opwinding door de ervaring van niet-aanwezige werelden	'intellectueel' vermaak	Verlenen van betekenis
		Meeleven met verbeelde emoties	Emotionele ervaring Verbeelding ('verbeeldingskracht')	
	functies	Sublimatie van behoeften en bevrediging van gesublimeerde behoeften		
Kunstzinnig esthetisch	Waarden	genot van het gebruik van de verbeeldingskracht	'intellectueel' vermaak	Verlenen van betekenis
		ervaring van nieuwe percepties	Emotionele ervaring	
		toetsen van meningen en inzichten	Verbeelding ('verbeeldingskracht')	
	functies	veranderen (of herbevestigen) van meningen of inzichten		Ontwikkeling van de perceptie

Figuur 1 Mogelijke intrinsieke waarden en functies van podiumkunst voor het individueel publiek

3 De Dansvoorstelling

In Hoofdstuk 2 heb ik de mogelijke intrinsieke functies van podiumkunst onderzocht voor het collectieve en het individuele publiek. Ik heb de keuze gemaakt mijn onderzoek verder alleen te richten op het individueel publiek. In dit hoofdstuk ga ik onderzoeken hoe de besproken waarden en functies voor podiumkunst tot hun recht komen bij het kijken naar een dansvoorstelling.

Er bestaan verschillende indelingen ten aanzien van functies van dans. Een mogelijke indeling wordt gegeven door Utrecht (1988). Utrecht onderscheidt drie soorten dans: gemeenschapsdans, educatieve dans en theaterdans. Bij gemeenschapsdans en educatieve dans ligt het doel buiten de dans zelf. Zo wordt bij gemeenschapsdans dans als middel ingezet om waarden en belangen van een gezelschap te uiten en worden bij educatieve dans pedagogische of therapeutische doelen nagestreefd die bijdragen aan lichamelijk of geestelijk welzijn. Bij theaterdans is de dans op zichzelf het doel omdat het hier gaat om dansante expressie en receptie in een artistieke context (Utrecht, 1988, pp. 20-21). Dans kan verschillende functies tegelijkertijd hebben. Zo kan dans bijvoorbeeld zowel theaterdans als gemeenschapsdans zijn, wanneer het een uitvoering betreft waarin een groep dansers sociale waarden van een bepaalde bevolkingsgroep overbrengt. Een kinderdansvoorstelling kan ook meerdere functies tegelijkertijd hebben maar valt op de eerste plaats onder theaterdans. Zoals Van den Hoogen (2009) aangeeft wordt theaterdans (podiumkunst) om te beginnen gemaakt voor publiek vermaak, of wel entertainment. Dat is bij een dansvoorstelling niet anders dan bij een theatervoorstelling of een concert. Wat betreft de andere functies en waarden die ik heb besproken in het vorige hoofdstuk zijn er wel verschillen wat betreft de waarden en functies van een dansvoorstelling ten opzichte van andere podiumkunstdisciplines. Dat heeft te maken met de unieke taal die gesproken wordt in een dansvoorstelling: danstaal. Om de functie van theaterdans verder te kunnen onderzoeken is het nodig om eerst meer inzicht te krijgen in deze taal, oftewel hoe theaterdans communiceert met het publiek.

3.1 Danstaal

Dans is een taal die niet door woorden wordt overgebracht maar door het lichaam. Omdat er geen eenduidige taal is van het lichaam, is de taal van dans ook niet eenduidig. De taal van dans, of dans als taal, is zelfs zeer complex. Een dansbeweging bestaat namelijk uit een heleboel tekens en tekensystemen die op verschillende manieren geïnterpreteerd kunnen worden. Een dansbeweging kan wel bepaalde kenmerken hebben waardoor er een consensus ontstaat over de betekenis van bepaalde tekens. Zo kan de dans bijvoorbeeld verwijzen naar verhalen en personages (narratief) of ervaringen (associatief). Ook in het geval van abstracte dans kan een dergelijke consensus ontstaan, bijvoorbeeld doordat de voorstelling binnen een bepaalde stijl wordt gedanst (klassiek, modern et cetera). Zowel de narratieve als de associatieve en de abstracte dansvoorstelling verwijzen nooit alleen naar zichzelf maar ook altijd naar een intentie van de maker. Bovendien heeft ook de manier van uitvoeren door de danser invloed op hoe de dans overkomt op het publiek. In principe zijn er bij het kijken naar een dansvoorstelling dus drie partijen met elkaar in gesprek: de maker, de danser en de toeschouwer (Preston-

Dunlop, 1998, p. 28). Preston-Dunlop benadrukt dat alle drie de partijen betekenis geven aan de dansvoorstelling en dat er communicatie tussen de partijen mogelijk is door een “gezamenlijke code” (p. 29). Enerzijds hebben deze codes betrekking op de houding die de partijen aannemen ten opzichte van elkaar. In het geval van de toeschouwer kan dat zoets betekenen als het rustig blijven zitten en stil zijn als de voorstelling begint en het na afloop applaudisseren. Anderzijds zijn er bewegingscodes. Dit zijn codes, of tekens, die iets zeggen over de dansbewegingen uit de voorstelling (pp. 29-30).

Danstaal is opgebouwd uit dansfrases (danszinnen) die gevormd worden door een serie bewegingen. Volgens bewegingswetenschapper Laban is elke dansbeweging gebonden aan vier basiselementen: ruimte, tijd, kracht en flow (Newlove & Dalby, 2004). Een beweging ontstaat immers doordat het lichaam een afstand aflegt in de ruimte. Dat kan een verplaatsing zijn van het hele lichaam of alleen een deel daarvan (een hand zwaait van links naar rechts). De verplaatsing vindt plaats binnen een bepaalde tijd (duur, tempo, ritme, frasering) en wordt met een bepaalde kracht en een bepaalde continuïteit (flow) uitgevoerd (pp. 112-128). Dit geldt uiteraard niet alleen voor dans maar voor alle beweging. Het kenmerkende voor dans is dat een beweging op een gestileerde manier wordt uitgevoerd om tot de verbeelding van de toeschouwer te kunnen spreken. Bergman omschrijft dans als volgt: “dans kenmerkt zich door het gelijktijdig scheppen van ruimtelijke, temporele en dynamische illusies, waarbij die dimensies geen objectieve gegevens zijn, maar door de danser(s) worden gevormd en gestructureerd” (Bergman, 2012, p. 12). Dans ontstaat pas op het moment dat ze wordt uitgevoerd door één of meerdere danser(s). In het geval van theaterdans (podiumkunst) moet er bovendien publiek aanwezig zijn.

Er zijn dus drie partijen die betrokken zijn bij de totstandkoming en daarmee de betekenisgeving van danstaal in een dansvoorstelling: de maker, de danser en de toeschouwer. In het kader van mijn onderzoek zal ik mij nu richten op hoe de toeschouwer betekenis geeft aan danstaal.

3.2 Betekenisgeving door de toeschouwer

De manier waarop het publiek betekenis geeft aan dans is op vele manieren besproken en beschreven (o.a. Parsons, 1992; Smith-Autard, 2002; Wildschut, 2003; Housen, 2009). Het proces van betekenisgeving wordt gekenmerkt door verschillende fases die elkaar al dan niet in een bepaalde volgende opvolgen. De fases worden meestal aangeduid door begrippen als waarnemen, beschouwen, ervaren, beleven, observeren, verbeelden, interpreteren, contextualiseren, conceptualiseren, analyseren, reflecteren, beschrijven, waarderen of evalueren. Wat echter voorop staat, zo stelt Wildschut, is dat de toeschouwer eerst geïnteresseerd moet zijn in de dans. Het publiek moet betrokken zijn bij de dansvoorstelling en de manier waarop dat gebeurt, is bepalend voor de manier waarop het publiek informatie verzamelt uit een dansvoorstelling. De betrokkenheid is daarmee bepalend voor de betekenisgeving aan dans door het publiek.

3.2.1 Betrokkenheidsprocessen

Wildschut beschrijft verschillende betrokkenheidsprocessen waarbij ze er vanuit gaat dat betrokkenheid gepaard gaat met het ervaren van emoties (Wildschut, 2003, p. 23). Ze maakt onderscheid tussen invoelende en reflecterende betrokkenheid.

Bij invoelende betrokkenheid leeft de toeschouwer mee met de voorstelling en kan hij zich identificeren met een danser of personage of het kan hij fysiek meebewegen met de dans en op die manier de dans voelen in zijn eigen lichaam (bewust of onbewust). Dit wordt ook wel kinesthetisch invoelen genoemd (Wildschut, 2003, pp. 50-52). Bij invoelende betrokkenheidsprocessen wordt er een beroep gedaan op het dans receptief vermogen van het publiek. Het dans receptief vermogen heeft volgens Bergman (1995, pp. 80-82) te maken met waarnemen en interpreteren en kan gezien worden als een vaardigheid die iedereen in de basis kan worden aangeleerd en die verder ontwikkeld kan worden door kijkervaring op te doen en les te krijgen in het kijken naar dans, bijvoorbeeld via danseducatie op school.

Bij reflecterende betrokkenheid neemt het publiek afstand tot de dansvoorstelling zodat er reflectie plaats kan vinden op dat wat er is waargenomen en geïnterpreteerd. In die zin doet reflecterende betrokkenheid een beroep op het analytisch vermogen van de toeschouwer. Net als bij dans receptief vermogen is analytisch vermogen een vaardigheid die kan worden aangeleerd.

3.3 Waarderen als overkoepelend element

Smith-Autard stelt dat waarderen als overkoepelend element gezien kan worden bij het proces van betekenisgeving aan dans. Met waarderen bedoelt zij dat je zowel betekenis kunt geven aan dans als dat je er een mening over kunt vormen (Smith-Autard, 2002, p. 28). Dit geeft tevens aan dat waarderen ook plaats kan vinden voordat je ergens een mening over vormt. In het verlengde hiervan kan volgens Van Meel-Jansen (1998) een kunstwerk gewaardeerd worden vanuit verschillende invalshoeken. De eerste invalshoek is 'attractie'. Hierbij gaat het om spontane uitingen van bijvoorbeeld 'mooi' of 'lelijk'. Daarnaast kunnen losse aspecten van de voorstelling gewaardeerd worden, Van Meel-Jansen noemt realisme, emotie en expressie en stijl en vorm van een kunstwerk. Tot slot kan een kunstwerk gewaardeerd worden op grond van een eigen interpretatie. Uit de veronderstelling dat invalshoeken niet in een bepaalde volgorde aan bod komen kun je concluderen dat het proces van waarderen een continu proces dat parallel loopt aan het verloop van de dansvoorstelling en bovendien na de voorstelling verdergaat. Na de voorstelling kan er worden nagepraat. Een oordeel kan dan veranderen omdat het beïnvloed wordt door oordelen van anderen. Ook kan een oordeel veranderen in iemands gedachten. Een voorstelling kan je bijblijven, je denkt er nog eens aan terug of je denkt er nog eens over na. Was het achterafgezien toch niet zo heel bijzonder wat je hebt gezien of misschien toch wel?

Bergman onderschrijft dat waarderen een continu proces is. Zij stelt dat op het moment dat iets als mooi wordt ervaren, dit invloed heeft op de verdere waardering én betekenisgeving van aspecten van de dansvoorstelling en de dansvoorstelling in haar geheel (Bergman, 1995, pp. 75-76). Overigens heeft waarderen niet alleen met mooi of lelijk te maken. Waarderen houdt ook in dat er met respect en bewondering naar een

voorstelling gekeken kan worden en dat een voorstelling als wel of niet waardevol ervaren kan worden ongeacht of iemand het mooi of lelijk vindt.

Vanuit de besproken betrokkenheidsprocessen en met waarderen als overkoepelend element kun je bij betekenisgeving aan dans de volgende vijf fases benoemen: waarnemen, interpreteren, contextualiseren, analyseren en evalueren.

3.3.1 Waarnemen, interpreteren, contextualiseren, analyseren en evalueren

Of een voorstelling nou abstract, narratief of associatief is, conventioneel of onconventioneel, er vindt altijd op de eerste plaats waarneming plaats. De toeschouwer ziet, hoort en voelt de dansvoorstelling. Bijna tegelijkertijd met het waarnemen vindt er interpretatie plaats. Dat wil zeggen dat de toeschouwer een eigen betekenis aan de waarnemingen geeft zonder daar direct conclusies uit te trekken. Je zou ook kunnen zeggen dat verschillende tekens worden herkend maar dat zij nog met elkaar worden verbonden.

Vervolgens kunnen de tekens in een context geplaatst worden op basis waarvan de informatie geordend kan worden. Deze context kan dans specifiek zijn maar veel vaker ligt de context buiten de dans omdat ze te maken heeft met persoonlijke associaties van het publiek. Contextualiseren is mogelijk dankzij taal. Dankzij taal kunnen we een grote hoeveelheid zaken en gebeurtenissen duiden door ze onder te brengen onder abstracte begrippen (Hoeven, M. van der et al., 2014, p. 14).

Omdat danstaal meerduidig is, is contextualiseren noodzakelijk om betekenis te kunnen geven aan dans. Contextualiseren gaat samen met analyseren en waarderen. Op het moment dat er categorieën benoemd worden, wordt een dansvoorstelling geanalyseerd. Toch zijn contextualiseren en analyseren niet hetzelfde. Bij het analyseren worden de benoemde categorieën met elkaar in verband gebracht terwijl bij contextualiseren de categorieën en verbanden tussen categorieën in een bredere (bijvoorbeeld historische of theoretische) context worden geplaatst. Na analyseren volgt evalueren. Aan hand van de gedane analyse kan dan een waardeoordeel gevormd worden. Evalueren wordt in dit geval dus gezien als onderdeel van waarderen en niet als eindstation binnen het proces van betekenisgeving.

Wat danseducatie betreft kan waardering volgens Smith-Autard gedefinieerd worden als de mogelijkheid om dans te waarderen op de kwaliteiten die dans kan hebben voor een leerling op artistiek, esthetisch en cultureel vlak (Smith-Autard, 2002, p. 28). Het waarderen van dans is ook in dit opzicht een overkoepelende kwaliteit.

3.4 Danseducatie

Het bekijken van een dansvoorstelling is niet het enige onderdeel dat aan bod dient te komen bij danseducatie op de basisschool. Smith-Autard (2002) en Bergman (2003) geven aan dat het zelf dansen en het maken van dans net zo belangrijk zijn en dat de verschillende componenten in samenhang het best tot uiting komen. Smith-Autard maakt de positie van de dansvoorstelling binnen danseducatie duidelijk via haar midway model (Smith-Autard, 2002). Dit model wordt in het Verenigd Koninkrijk gebruik als landelijke richtlijn voor

danseducatie binnen het primair en secundair onderwijs. Het midway model laat zien dat het bezoeken van een dansvoorstelling noodzakelijk is voor goed (gebalanceerd) dansonderwijs. Waar het in dit model uiteindelijk om draait is dat danseducatie moet leiden tot het kunnen waarderen van dans zoals ik dat hierboven heb besproken.

3.4.1 Midway model

Met het midway model legt Smith-Autard uit dat er in danseducatie een middenweg gevonden moet worden tussen procesgericht en productgericht onderwijs (Smith-Autard, 2002). Daarbij moeten het kijken naar en het creëren en uitvoeren van dans alle drie evenredig aan bod komen. Deze drie componenten kunnen samen (na de nodige ervaring) zorgen voor een algemene waardering van dans als kunstvak. Smith-Autard omschrijft op zowel artistiek als esthetisch en cultureel vlak wat de rol van het kijken naar dans hierin kan zijn. Leerlingen kunnen hierbij kijken naar elkaar (bijvoorbeeld een presentatie van een zelf gemaakt dansje) of naar een professionele dansvoorstelling. De belangrijkste meerwaarde van een professionele voorstelling is, in dit opzicht, de voorbeeldfunctie die ze kan hebben op het gebied van theaterconventies zoals het leren over tekensystemen van dans.

Met betrekking tot het kijken naar dans gaat het bij de artistieke ontwikkeling om het leren observeren, beschrijven, analyseren en evalueren ervan (p.32). Bij esthetische ontwikkeling gaat het om het bewust worden van de expressieve kracht van bewegingen en hun juxtapositie (p. 33), een bewust worden dus van de elementen die invloed hebben op hoe je een dansvoorstelling ervaart: *'We need to learn to attend to contained qualities in dance rather than the mere physicalities of bodies in action. What these qualities in art may be and how they may be related is, in essence, what aesthetic education in dance is about'* (Smith-Autard, 2002, p.33). Esthetische en artistieke ontwikkeling van een kind zijn altijd onlosmakelijk verbonden. Smith-Autard toont aan dat er een onderscheid gemaakt kan worden op basis van de manier waarop kennis en vaardigheden worden aangeleerd. Gebeurt dat op een objectieve manier, in die zin dat ze gerelateerd zijn aan de dansvoorstelling zelf, dan is er sprake van artistieke ontwikkeling (Smith-Autard, 2002, p. 30). Ten slotte kunnen leerlingen op cultureel vlak leren van en over dans als een belangrijk aspect van cultuur. Smith-Autard noemt hierbij de zelfde aspecten als Van de Hoogen (2009): het herkennen, onderzoeken en begrijpen van eigen culturele opvattingen, het onderzoeken van culturele diversiteit, culturele opvattingen leren plaatsen in een historisch perspectief en cultuur begrijpen als een dynamisch en continu evoluerend gegeven (Smith-Autard, 2002, p. 38-39). Hoewel Smith-Autard bij de artistieke en de esthetische ontwikkeling de drie elementen creëren, uitvoeren en kijken apart bespreekt, focust ze bij de culturele ontwikkeling alleen op het kijken.

3.5 Conclusie

In onderstaand model (Figuur 2, p. 27) heb ik mijn bevindingen uit dit hoofdstuk samengevat. Het betreft een aanpassing van het model dat ik in Hoofdstuk 2 heb besproken aan hand van een bestaand model van Van den Hoogen (2009, p. 17).

Het proces van betekenisgeving, waarbij waarden als overkoepelend element wordt gezien, heb ik onderverdeeld in niet-kunstzinnige en kunstzinnige esthetische ervaring. Omdat waarnemen en interpreteren nauw verbonden zijn heb ik deze twee samen opgeschreven bij de persoonlijke ontwikkeling ten aanzien van niet-kunstzinnige esthetische ervaring. Interpreteren duidt echter ook op een waarnemingsproces waarbij verbeeldingskracht wordt ingezet om betekenis te geven aan dans. Daarom staat interpreteren ook bij de persoonlijke ontwikkeling ten aanzien van kunstzinnige esthetische ervaring (net als contextualiseren, analyseren en evalueren).

Bij de niet-kunstzinnige esthetische ervaring horen, op het vlak van persoonlijke ontwikkeling, verder ook de ontwikkeling van dans receptief vermogen en daaraan gekoppeld het bewust worden van de expressieve kracht van bewegingen en hun juxtapositie. Op het vlak van persoonlijke ervaring heb ik hier de invoelende betrokkenheid toegevoegd. De reflecterende betrokkenheid hoort bij de kunstzinnige esthetische ervaring.

Waarden en functies uit de theorie			Persoonlijke ervaring	Persoonlijke ontwikkeling
Niet-kunstzinnig esthetisch	Waarden	Opwinding door de ervaring van niet-aanwezige werelden	'intellectueel' vermaak	Verlenen van betekenis via waarnemen en interpreteren
		Meeleven met verbeelde emoties	Emotionele ervaring door invoelende betrokkenheid	bewustwording van expressieve kracht van bewegingen en hun juxtapositie
	functies	Sublimatie van behoeften en bevrediging van gesublimeerde behoeften	Verbeelding ('verbeeldingskracht')	
			Entertainment	
Kunstzinnig esthetisch	Waarden	genot van het gebruik van de verbeeldingskracht	'intellectueel' vermaak	Verlenen van betekenis via interpreteren, contextualiseren, analyseren en evalueren
		ervaring van nieuwe percepties	Emotionele ervaring door reflecterende betrokkenheid	
		toetsen van meningen en inzichten	Verbeelding ('verbeeldingskracht')	
	functies	veranderen (of herbevestigen) van meningen of inzichten	Ontwikkeling van verbeelding	Ontwikkelen van kennis over danstaal
				Ontwikkeling van analytisch vermogen

Figuur 2 Mogelijke intrinsieke waarden en functies van een dansvoorstelling voor het individueel publiek

4 Het primair onderwijs

In Hoofdstuk 3 heb ik de mogelijke intrinsieke waarden en functies van een dansvoorstelling onderzocht. Nu maak ik de stap naar het primair onderwijs door te onderzoeken of en hoe de onderzochte waarden aansluiten bij het individuele basisschoolpubliek.

Op de basisschool zitten kinderen van overwegend vier tot en met twaalf jaar. In de periode tussen het begin en het einde van de basisschoolloopbaan ontwikkelt een kind zich op allerlei fronten. Het leert lezen, schrijven en rekenen maar het ontwikkelt bijvoorbeeld ook motorische vaardigheden, esthetische vaardigheden, sociaal-emotionele vaardigheden en cognitieve vaardigheden. Een kinderdansvoorstelling heeft daardoor voor een kind van vier jaar andere mogelijke waarden en functies dan voor een kind van twaalf jaar. Een antwoord op de vraag wat een kind kan leren door naar een kinderdansvoorstelling te kijken is dan ook niet eenduidig. Om hier toch iets zinnigs over te kunnen zeggen heb ik op de eerste plaats een didactisch model van Bergman (1995) onderzocht. Dit fasemodel, ondanks dat het nooit empirisch getoetst is, omschrijft het ontwikkelingsniveau van kinderen uit specifieke leeftijdscategorieën ten aanzien van dansreceptief en analytisch vermogen. In mijn bespreking van het model zal ik de veronderstellingen van Bergman vergelijken met enkele theorieën uit de ontwikkelingspsychologie van Piaget (1972), Gardner, 1983, 2002; Parsons, 1987; en Housen, 2009). Dan zal onder andere blijken dat ondanks dat het model van Bergman al bijna twintig jaar oud is, deze nog steeds aansluiting vindt bij de ideeën over ontwikkelingspsychologie zoals die nu in de Westerse wereld voorkomen.

4.1 Esthetische ontwikkeling

Een dansvoorstelling bestaat uit allerlei zintuigelijk waarneembare aspecten en kan daarom invloed hebben op de esthetische ontwikkeling van een kind. Er zijn verschillende theorieën voor handen over de esthetische ontwikkeling van kinderen in relatie tot het kijken naar kunst (o.a. Gardner, 1983, 2002; Parsons, 1987; Bergman, 1995; Van Meel-Jansen, 1998; Housen, 2009). Uitgangspunt voor deze theorieën is vaak het cognitieve ontwikkelingsmodel van psycholoog Piaget (1972). Hierin beschrijft hij verschillende stadia die een kind kan doorlopen op het gebied van cognitieve ontwikkeling.

4.1.1 Piaget

Piaget beschrijft cognitieve ontwikkeling als een methodologisch en logisch proces dat wordt bepaald door interactie tussen het kind en zijn of haar omgeving. Dit proces is gericht op het zo goed mogelijk kunnen interpreteren van de werkelijkheid om ons heen door middel van logisch redeneren (Piaget, 1972). Alhoewel er bij kunst geen sprake is van één waarheid maar van meerdere mogelijke interpretaties, wordt de theorie van Piaget toch vaak gebruikt in onderzoeken op het gebied van onder andere kunsteducatie. Veertig jaar na het verschijnen van deze theorie in zijn boek *The Psychology of the Child* (1972), is er nog steeds veel aandacht

voor zijn visie op de mogelijke cognitieve vaardigheden van een kind in de verschillende stadia die het doorloopt (o.a. Gardner, 1983, 2002; Parsons, 1987; Bergman, 1995, 2009; Haanstra, 1995; Van Meel-Jansen, 1998; Wildschut, 2003; Housen, 2009).

Piaget benoemt vier stadia van cognitieve ontwikkeling: (in chronologische volgorde) het sensomotorische (tot 2 jaar), het pre-operationele (tot 7 jaar), het concreet operationele (tot 11-12 jaar) en het formeel operationele stadium (vanaf 13 jaar) (Haanstra, 1995, p. 8). Deze fases volgen elkaar altijd in dezelfde volgorde op maar dat hoeft niet voor iedereen in hetzelfde tempo te gebeuren. Kort samengevat laten de fases een ontwikkeling zien waarin het cognitief vermogen zich vooral begint te ontwikkelen in de pre-operationele fase. Het denken gebeurt dan nog niet logisch of systematisch en heeft vooral een egocentrisch karakter. Hierdoor hebben kinderen de neiging om “psychische fenomenen als gedachten en dromen als fysieke realiteiten te zien” (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2009, p. 46). In de concreet operationele fase begint een kind situaties van meerdere kanten te bekijken en krijgt het denken dus nieuwe dimensies. In de laatste fase wordt het abstract-logisch denken ontwikkeld waardoor een kind bijvoorbeeld kan denken in hypothesen (p. 46). Omdat de laatste fase volgens Piaget van toepassing is op kinderen van dertien jaar en ouder, kan ik concluderen dat hij stelt dat deze fase niet voorkomt bij kinderen in het basisonderwijs (een kind van dertien zit meestal al op de middelbare school).

4.1.2 Gardner

Gardner heeft veel kritiek geuit op Piaget (Gardner, 2008), vooral omdat Piaget cognitieve ontwikkeling beschrijft als een collectieve ontwikkeling waarbij ieder individu zich op min of meer dezelfde manier ontwikkelt. Gardner echter, gaat uit van verschillende vormen van ontwikkeling op basis van individuele mogelijkheden (Gardner, 1983, 2002, 2008). Daarbij stelt Gardner dat er negen vormen van intelligentie zijn: verbaal-linguïstische, logisch-mathematische, visueel-ruimtelijke, muzikaal-ritmische, lichamelijk-kinesthetische, interpersoonlijke, intrapersonlijke, naturalistische *en* existentiële intelligentie. De meervoudige intelligentie van ieder individu is uniek omdat ieder individu bepaalde intelligenties sterker of minder sterk ontwikkeld heeft (Gardner, 2002).

Deze theorie van Gardner sluit aan bij de huidige ontwikkelingen binnen het primair onderwijs met betrekking tot “het nieuwe leren” (Steenbergen-Penterman, Thijs, Voogt & Loenen, 2008, p. 17), ook wel authentiek leren genoemd. Bij authentiek leren is het de bedoeling dat elke leerling een eigen manier hanteert om te leren, een manier die het best past bij zijn of haar intelligenties (Gardner, 2002). Ten aanzien van kunsteducatie stelt Gardner dat er een aantal specifieke intelligenties zijn die meer worden aangesproken dan andere intelligenties. Dat zijn de muzikale, de lichamelijk/kinesthetische, de ruimtelijk/visuele, de inter- en intrapersonlijke en de existentiële intelligentie (Bergman, 2002).

4.1.3 Housen

Housen (2009) heeft onderzocht hoe mensen naar kunst kijken en hoe dat hun kijkervaringen beïnvloedt. Naar aanleiding van vele observaties van en gesprekken met mensen die naar kunst keken, benoemt Housen vijf stadia die elkaar altijd in dezelfde volgorde opvolgen. Echter, daar waar Piaget (1988) en Gardner (1983, 2002) hun stadia toeschrijven aan leeftijdscategorieën, stelt Housen dat ervaring een grotere rol speelt dan leeftijd. Iemand die nog geen ervaring heeft met het kijken naar kunst begint volgens Housen altijd bij fase 1. Dat kan dus zowel iemand van vier jaar zijn als iemand van twaalf jaar of elke andere leeftijd. Housen heeft haar onderzoek gericht op volwassen mensen maar haar uitkomsten tonen veel overeenkomsten met de theorieën van Piaget (1972) en Parsons (1987) die beiden hun onderzoek richtten op kinderen.

In het Engels noemt Housen haar fases: ‘accountive’, ‘constructive’, ‘classifying’, ‘interpretive’ en ‘re-creative’ (Housen, 2009, p. 2-4). De stadia die Housen benoemt komen grotendeels overeen met de fases van Parsons (1987). Opvallend hierbij is dat in vergelijking met de fases van Parsons, de derde en vierde fase zijn omgedraaid.

4.1.4 Parsons

De theorie van Parsons heeft veel invloed gehad op het didactisch model van Bergman (1995). Ik zal daarom aan deze theorie iets meer aandacht schenken dan aan de hierboven besproken theorieën van Piaget (1972), Gardner (2002) en Housen (2009).

Daar waar Piaget (1972), Gardner (2002) en Housen (2009) zich richten op de mogelijkheden van de mens ten aanzien van het (leren) denken over wat wordt waargenomen, heeft Parsons (1987, 1992) zich toegelegd op het onderzoeken van het esthetisch oordelen. Volgens Parsons gaat een esthetische ervaring altijd gepaard met een esthetisch oordeel. Esthetische ontwikkeling zegt vooral iets over de soort informatie die een kind kan verzamelen uit een kunstwerk, zo stelt Parsons, en hoe het op basis van die informatie een oordeel over het kunstwerk kan vormen. Een mens geeft volgens Parsons betekenis aan wat wordt ervaren door een wisselwerking tussen emotie en cognitie (Gootjes-Klamer, 2009, p. 8). Parsons heeft onderzoek gedaan naar hoe zowel kinderen als volwassene (met en zonder kijkervaring) beeldende kunst beoordelen. Aan hand van de resultaten benoemt vijf fases, of ‘brillen’ waardoor je naar kunst kunt kijken (Parsons, 1987).

In de associatieve fase beoordeelt de toeschouwer kunst vanuit persoonlijke associaties met het kunstwerk, bijvoorbeeld: “I like it because of the dog. We’ve got a dog and its name is Toby” (Parsons, 1987, p. 22). In de daaropvolgende mimetische fase kijkt een toeschouwer door een realistische bril en heeft het vooral aandacht voor het onderwerp van het kunstwerk. Een kunstwerk wordt dan vooral beoordeeld op de overeenkomsten tussen het kunstwerk en de realiteit. In de expressieve fase wordt een kunstwerk vooral beoordeeld op welke gevoelens het losmaakt bij de toeschouwer. In dit stadium raakt de toeschouwer bewust van de subjectiviteit van zijn esthetische ervaring. In de formele fase wordt de aandacht opnieuw verlegd. Ditmaal komt er voor het eerst aandacht voor de formele eigenschappen van het kunstwerk zoals de vorm, stijl en kleur ervan. In dans spreekt met hieromtrent over voorstellingskenmerken. Daar waar de toeschouwer in de

eerste vier fases nog vasthoudt aan traditionele opvattingen over wat wel of niet mooi is, krijgt het in de interpretatieve fase een meer autonome blik. Dat houdt in dat de toeschouwer naar eigen inzicht een waardeoordeel kan vellen (Parsons, 1987; Roozen & Koopmans, 1999, pp. 11-14).

4.2 Didactisch model van Bergman

De stadia van Parsons zijn niet leeftijdgebonden. In navolging van Piaget (1972) stelt Bergman echter dat je in zekere mate altijd verbonden bent aan leeftijd, vooral bij jonge kinderen omdat zij nog bepaalde vaardigheden missen die je nodig hebt om bijvoorbeeld een dansvoorstelling te kunnen analyseren (Bergman, 1995, pp. 77-78). Daarbij geldt wel dat er sprake moet zijn van “een situatie waarin kinderen de kans krijgen om voldoende ervaringsstructuren te construeren, doordat zij voldoende kennis en ervaring opdoen op het gebied van verschillende culturele uitingen” (p. 82). Zoals ik geconcludeerd heb aan hand van het model van Van den Hoogen (2009), gaat het hierbij om het verwerven van kennis over de tekensystemen van dans en de mogelijke houdingen om naar dans te kijken.

Bergman pleit bovendien voor planmatige begeleiding van het continue leerproces dat aansluit bij “de vermogens die passen bij het al bereikte stadium, maar waarbij steeds een zekere spanning gecreëerd mag worden door uitstapjes te maken naar de naaste zone van ontwikkeling” (pp. 82-83). Met een continu leerproces en een planmatige begeleiding schept Bergman voorwaarden voor het realiseren van een ontwikkeling zoals ze die voorstelt met haar didactisch model. Hieruit concludeer ik dat bij afwezigheid van de voorwaarden, de fases niet op basis van leeftijd gecategoriseerd kunnen worden. Op dat moment zou dan kunnen gelden dat de fases gebaseerd zijn op kennis en vaardigheden van de toeschouwer met betrekking tot het kijken naar dans, net als bij de theorie van Housen (2009). Overigens moet ik opmerken dat volgens onderzoek van Wildschut het hebben van actieve danservaring niet altijd invloed heeft op het dans receptief vermogen (Wildschut, 2003). Dat is volgens haar onderzoek alleen het geval bij de narratieve dansvoorstelling. Het dans receptief vermogen van leerlingen die actieve danservaring⁸ hebben is dan groter dan het dans receptief vermogen van kinderen zonder actieve danservaring. Zo is één van de uitkomsten van haar onderzoek dat de kinderen die actieve danservaring hebben sterker kinesthetisch invoelen en zich sterker identificeren met dansers dan kinderen die geen actieve danservaring hebben (Wildschut, 2003, p. 136). Opvallend genoeg is dit verschil niet aan de orde bij een abstracte dansvoorstelling (p. 141) en bovendien zegt dit nog niets over de invloed van danseducatie op school.

Bergman heeft drie leeftijdscategorieën opgesteld die vallen binnen het primair onderwijs: de imitatief-zintuigelijke fase, de technische fase en de expressieve fase. Ik zal nu per fase bespreken wat Bergman zegt over het dans receptief en het analytisch vermogen van de kinderen in deze fases. Ik wil nogmaals benadrukken dat het gaat om veronderstellingen van Bergman die “door praktijkervaring zijn ingegeven, maar [waarvan] de criteria geen wetenschappelijke of praktijktheoretische geldigheid hebben” (Bergman, 1995, p.

⁸ Onder ‘actieve danservaring’ verstaat Wildschut de kinderen die buitenschools danservaring hebben en de kinderen die met plezier danseducatie op school volgen. Uit haar onderzoek bleek namelijk dat 33,3 % van de kinderen die actief dansen op school dat helemaal niet graag doet (Wildschut, 2003, p. 136).

82). Indien nodig (en mogelijk) zal ik haar veronderstellingen vergelijken met de hierboven besproken theorieën vanuit de ontwikkelingspsychologie.

4.2.1 Imitatief/ zintuiglijke fase, tot ± 7 jaar

Onder de imitatief/ zintuiglijke fase vallen over het algemeen de kinderen die les hebben in de onderbouw van het basisonderwijs. In deze fase benadrukt Bergman de zintuiglijke instelling van de leerlingen (Bergman, 1995). De leerlingen zijn volgens Bergman vooral geboeid door klank, kleur en dynamiek en vinden het bovendien fijn om mee te dansen (p. 80). Bergman geeft niet aan waarom de kinderen het fijn vinden om mee te dansen. Het is mij dan ook niet duidelijk of het meedansen te maken heeft met kinesthetisch invoelen. Het onderzoek van Wildschut (2003) kan mij hier niet helpen omdat dit gericht is op oudere kinderen (van ongeveer 10 en 14 jaar). Bovendien blijkt uit haar onderzoek dat het heel lastig is om vast te stellen of er sprake is van kinesthetisch invoelen (p. 101). Ik kan wel uit ervaring bevestigen dat kinderen uit de onderbouw aanzienlijk meer meebewegen met een voorstelling dan kinderen uit hogere klassen, zowel als reactie op de muziek van de voorstelling als op de dansbewegingen. Bergman veronderstelt dat in deze fase eerder identificatie met de personages zal voorkomen en geen identificatie met de dansers.

Verder stelt Bergman dat de leerlingen in deze fase zich kunnen projecteren in herkenbare symbolische figuren maar ze vragen zich niet af wat de bedoeling van deze figuren (of dansers) is. Hier vind je een parallel met de associatieve fase van Parsons waarbij de toeschouwer aandacht heeft voor aspecten van de voorstelling die hij kan associëren met aspecten uit zijn eigen leefomgeving (Parsons, 1987). Volgens Bergman snappen leerlingen in deze fase wel dat het gaat om “doen alsof” (p. 80).

Het analytische vermogen van kinderen in deze fase is volgens Bergman nauwelijks ontwikkeld (Bergman, 1995, p. 80). Dat betekent dat in deze fase een kind de informatie uit een voorstelling over het algemeen niet goed kan ordenen. Deze veronderstelling komt overeen met de pre-operationele fase van Piaget waarover hij stelt, dat het denkproces van een kind in deze fase vooral egocentrisch is (Piaget, 1972; Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2009). Opmerkelijk genoeg vindt moderne dans veel aansluiting bij imitatief/ zintuiglijke fase. Veel kinderdansvoorstellingen voor de onderbouw van het basisonderwijs vallen binnen de stijl Modern, zo constateert ook Bergman (1995, p. 77). Oudere kinderen vinden Moderne dans vaak te abstract en daardoor moeilijk te begrijpen maar jonge kinderen hebben daar dus juist totaal geen moeite mee. Zij hebben meer moeite met logica. Wel kan het kind aangeven of de voorstelling leuk was maar het oordeel kan niet beargumenteerd worden.

Overigens staat in de omschrijving van kerndoelen van Kunstzinnige Oriëntatie zoals die opgesteld zijn door het SLO de volgende definitie van kinderdans: “bij kinderdans leren kinderen dansen uitvoeren met min of meer vaste structuren. Deze dansen zijn voor een deel gebaseerd op bestaande kindervolksdans en aangepast aan het niveau van de verschillende jaargroepen” (Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, z.j.). Van kindervolksdans wordt helaas geen verdere uitleg gegeven. Ik vind de definitie opmerkelijk omdat er door het SLO gesuggereerd wordt dat kinderdansvoorstellingen enkel gebaseerd zijn op volksdans. De praktijk wijst

echter uit dat er kinderdansvoorstellingen geproduceerd worden in veel verschillende stijlen. Volksdans komt binnen het aanbod zelf zeer weinig voor.

4.2.2 Technische fase, tot ± 9 jaar

In de middenbouw van het basisonderwijs zijn de leerlingen nog steeds gericht op het concreet waarneembare. Bergman noemt deze fase de “technische fase” (p. 80) omdat de leerlingen onder de indruk zijn van de technische aspecten van de voorstelling zoals de fysieke prestaties van dansers en decors en kostuums die “vernuftig in elkaar steken en een aanwijsbare functie hebben” (p. 81). Ten aanzien van betrokkenheidsprocessen bij dans veronderstelt Wildschut dat het respect voor de prestaties van de dansers “de basis kan vormen voor identificatie met de danser” (Wildschut, 2003, p. 68).

Leerlingen in de technische fase beginnen steeds meer behoefte aan logica te krijgen. Omdat zij zich nog niet bewust zijn van theaterconventies en daarom symbolen of metaforen niet altijd herkennen, hebben zij meer moeite met abstracte dans dan leerlingen uit de onderbouw. Leerlingen in de technische fase kunnen zich nog niet goed een voorstelling maken van wat ze niet concreet kunnen waarnemen, dat komt pas bij de volgende fase. Dat wil overigens niet zeggen dat zij zich niets kunnen verbeelden. Volgens Kohnstamm kunnen zij wel over onmogelijke dingen fantaseren, maar er niet logisch over redeneren” (Kohnstamm in Wildschut, 2003, p. 65).

Kinderen in de middenbouw kunnen wel al enigszins een oordeel vormen over wat ze hebben gezien al zijn ze zich nog niet bewust van de subjectiviteit van hun oordeel (Bergman, p. 81). Parsons stelt voor deze fase dat de leerlingen kijken door een realistische bril waarbij zij vooral gericht zijn op het onderwerp van de voorstelling (Rozen & Koopmans, 1999, p. 12).

4.2.3 Expressieve fase, tot ± 11-12 jaar

Tot slot bespreekt Bergman de fase van leerlingen uit de bovenbouw als een fase waarin de leerlingen gevoelig zijn voor stemming en sfeer. Ze noemt dit, evenals Parsons de expressieve fase (Bergman, 1995, p. 81). In deze fase raakt de leerling zich bewust van de subjectiviteit van de ervaring. In relatie tot het kijken naar dans zou ik hieraan toe willen voegen, dat in deze fase de leerling zich bewust kan worden van de expressieve kracht van bewegingen en hun juxtapositie (zoals besproken in Hoofdstuk 3).

In de bovenbouw ontwikkelt het analytisch vermogen zich sterk. De kinderen hebben volgens Bergman nu wel (of meer) inzicht in theaterconventies en kunnen daardoor de informatie beter in een context plaatsen en analyseren. Vervolgens kunnen zij de stap maken naar het evalueren van de dansvoorstelling als geheel. Daarbij wordt ook al een onderscheid gemaakt tussen esthetisch (gebaseerd op smaak) of moreel (gebaseerd op kennis) oordelen (Bergman, 1995, p. 81).

4.3 Conclusie

In onderstaand model (Figuur 3) heb ik de mogelijkheden voor de onderbouw, de middenbouw en de bovenbouw van het primair onderwijs, verwerkt in het model dat ik in Hoofdstuk 3 heb besproken. De belangrijkste aandachtspunten zullen in mijn conclusie van deze thesis, in het volgende hoofdstuk, aan bod komen.

		Onderbouw	Middenbouw	Bovenbouw
Persoonlijke ervaring	Waarden	Vermaak, vooral door aandacht voor klank, kleur en dynamiek Emotionele ervaring door invoelende betrokkenheid (identificatie met personage)	Vermaak, vooral door aandacht voor technische aspecten Emotionele ervaring door invoelende betrokkenheid (identificatie met personage en danser)	Vermaak, vooral door aandacht voor expressieve aspecten Emotionele ervaring door invoelende betrokkenheid (identificatie met personage en danser)
	Funcities	Ontwikkelen van het dansreceptief vermogen	Ontwikkelen van het dansreceptief vermogen	Ontwikkelen van het dansreceptief vermogen Bewustwording van de expressieve kracht van bewegingen en hun juxtapositie.
Persoonlijke ontwikkeling	Waarden	Verlenen van betekenis	Verlenen van betekenis	Verlenen van betekenis Intellectueel vermaak
	Funcities	Ontwikkelen van het dansreceptief vermogen Ontwikkelen van het analytisch vermogen, vooral op het gebied van waarnemen	Ontwikkelen van het dansreceptief vermogen Ontwikkelen van het analytisch vermogen, vooral op het gebied van interpreteren en contextualiseren	Ontwikkelen van het dansreceptief vermogen Ontwikkelen van het analytisch vermogen, vooral op het gebied van analyseren en evalueren en daarmee op alle vlakken van betekenisgeving, dans leren waarderen.

Figuur 3 Mogelijke waarden en funcities van een kinderdansvoorstelling voor basisschoolleerlingen.

5 Conclusie

In deze thesis heb ik verschillende waarden en functies van een kinderdansvoorstelling onderzocht. Deze conclusie dient ter afronding van mijn onderzoek. Ik zal hierin kort samenvatten welke stappen en welke bevindingen van mijn onderzoek het belangrijkste zijn geweest bij het zoeken naar antwoorden op de vooraf gestelde onderzoeksvragen.

De hoofdvraag van mijn onderzoek luidde als volgt: **Waarom moeten basisscholen met hun leerlingen naar kinderdansvoorstellingen?** Deze vraag behelsde drie subvragen: Wat zijn de mogelijke waarden en functies van podiumkunst (1) en meer specifiek de waarden en functies van dansvoorstellingen (2) en de waarden en functies van dansvoorstellingen voor het primair onderwijs (3)?

5.1 Waarden en functies van een kinderdansvoorstelling voor het primair onderwijs

Voor het beantwoorden van mijn eerste subvraag over de mogelijke waarden en functies van podiumkunst heb ik een artikel van Van den Hoogen bestudeerd (Van den Hoogen, 2009). Aan hand hiervan heb ik de intrinsieke waarden van podiumkunst voor het individueel en het collectief publiek besproken. Omdat er, voor zover bekend, geen onderzoek gedaan is naar de effecten van het kijken naar een dansvoorstelling voor het collectief publiek, heb ik moeten besluiten mij verder alleen te richten op waarden en functies voor het individueel publiek. Ten aanzien hiervan is er een onderscheid te maken tussen waarden en functies op het gebied van persoonlijke ervaring en persoonlijke ontwikkeling. Het verlenen van betekenis door middel van het waarderen van dans wordt hierbinnen beschouwd als algemene waarde.

Bij het kijken naar podiumkunst is er sprake van een kunstzinnige of niet-kunstzinnige esthetische ervaring. Op het gebied van kunstzinnige esthetische ervaring vindt betekenisgeving vooral plaats door het inzetten van verbeeldingskracht en het ervaren van nieuwe percepties. Daarbij wordt als belangrijkste functie van podiumkunst het ontwikkelen van de perceptie genoemd. Op het gebied van niet-kunstzinnige esthetische ervaring wordt verbeelden als waarde genoemd met betrekking tot het meeleven met verbeelde emoties. Opwinding door de ervaring van niet-aanwezige werelden kan opgevat worden als vermaak.

Betekenisgeving geschiedt bij elke kunstdiscipline op een andere, unieke manier omdat elke kunstdiscipline een andere vorm van kunst als medium gebruikt. Om te onderzoeken hoe betekenisgeving plaats vindt bij dans heb ik mij gericht tot het onderzoeken van danstaal enerzijds en de plaats van de dansvoorstelling binnen danseducatie anderzijds. Voor beide onderzoeken bood het Midway model van Smith-Autard (2002) interessante inzichten, als ook het boek *Bewogen door dans* van Wildschut (2003) ten aanzien van betrokkenheidprocessen van de toeschouwer. Betrokkenheid bij de voorstelling is noodzakelijk om de voorstelling te kunnen waarnemen. De manier van betrokkenheid bepaalt daarmee de manier waarop de toeschouwer betekenis kan geven aan dans. Voor het proces van betekenisgeven heb ik waarderen als overkoepelend element genoemd. Waarderen vindt plaats op het gebied van waarnemen, interpreteren, contextualiseren, analyseren en evalueren. Om op al deze gebieden betekenis te kunnen geven aan dans moet je kennis hebben van danstaal en van de mogelijke houdingen om naar dans te kijken. Dat betekent dat je ook

vaardigheden moet ontwikkelen om naar dans te kijken. Het regelmatig kijken naar een dansvoorstelling biedt je de mogelijkheid om deze kennis te ontwikkelen. Het Midway model leert ons dat het daarbij is het van belang dat het kijken naar een dansvoorstelling binnen danseducatie aangeboden wordt in samenhang met het zelf dansen en het zelf creëren van dans.

Kinderen op de basisschool zijn nog volop in ontwikkeling. Het is daarom niet vanzelfsprekend dat mijn gevonden waarden en functies van het kijken naar dans zomaar toe te passen zijn op deze doelgroep. Ik heb daarom een aantal ontwikkelingstheorieën bestudeerd die mij hebben geholpen inzicht te krijgen in de mogelijkheden van basisschoolleerlingen om betekenis te kunnen geven aan dans. Aan hand van deze inzichten heb ik het didactisch model van Bergman onderzocht. Zij doet daarin een aantal veronderstellingen ten aanzien van de mogelijkheden van kinderen om betekenis te geven aan dans. Bergman maakt daarbij onderscheid tussen het dans receptief vermogen en het analytisch vermogen van kinderen in verschillende leeftijdscategorieën. Ik heb mij geconcentreerd op de ontwikkelingsfasen die horen bij kinderen die op de basisschool zitten: de imitatief/ zintuigelijke fase, de technische fase en de expressieve fase. Wanneer een kind deze fases doorloopt zie de dat het op steeds meer mogelijkheden betekenis kan geven aan dans waarbij hun aandacht steeds verlegd wordt.

5.2 Rol van de basisschool

Veel kinderen worden vanuit huis niet meegenomen naar een kinderdansvoorstelling. Hierdoor missen zij de mogelijkheid om vaardigheden en kennis te ontwikkelen over dans die nodig zijn om dans te kunnen waarderen en waarmee zij tegelijkertijd hun dansreceptief en analytisch vermogen kunnen ontwikkelen. Het dansreceptief en analytisch vermogen van kinderen op de basisschool is nog volop in ontwikkeling. Een kinderdansvoorstelling kan daarom juist op de basisschool hieraan veel bijdragen. Omdat een kinderdansvoorstelling rekening houdt met het ontwikkelingsstadium waarin het kind zich bevindt (doordat er rekening gehouden wordt met de leeftijd van het publiek), is een kinderdansvoorstelling uitermate geschikt voor het onderwijsprogramma op de basisschool. Daarvoor dient een onderwijsprogramma wel aan een aantal voorwaarden te voldoen.

Om dans als kunstvorm te leren waarderen zijn een aantal dingen van belang. Allereerst moet het beschouwen van dans gezien worden één van de pijlers van danseducatie. Dansen, dans maken en dans beschouwen zijn even belangrijk en komen het beste tot hun recht wanneer deze pijlers binnen een onderwijsprogramma met elkaar in samenhang zijn. Door samenhang wordt de leerstof begrijpelijker en (over het algemeen) betekenisvoller voor kinderen. Ten tweede zorgt een doorlopende leerlijn ervoor dat kinderen kennis en ervaring opdoen met het kijken naar dans. Deze kennis en ervaring zijn nodig om de tekensystemen van dans te leren begrijpen. Ten derde vereist het theaterbezoek een planmatige begeleiding. De leerlingen moeten worden opgeleid in het kijken naar dans. Een leerkracht op school of een expert van buitenaf moet de leerlingen wegwijs maken in het waarnemen, interpreteren, contextualiseren, analyseren en evalueren van dans om uiteindelijk door middel van betekenisgeving dans als kunstvorm te leren waarderen. Deze drie punten, waar onder andere Bergman (1995; 2006; 2012) en Smith-Autard (2002) voor pleiten worden ook door

het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO) gehanteerd als speerpunten voor onderwijs (o.a. Roozen, Oosterloo & Klein Tank, 2011, p.21). Er is echter nog een vierde punt van belang. Er is betrokkenheid bij de dansvoorstelling nodig om betekenis te kunnen geven aan dans. Onderzoek van Wildschut (2003) laat zien dat een kind eerst geïnteresseerd moet zijn in de dansvoorstelling voordat er een vorm van betrokkenheid plaats kan vinden. Ik zie het daarom als de taak van het onderwijs om kinderen enthousiast te maken voor het kijken naar een dansvoorstelling zodat betrokkenheid mogelijk is. Deze taak sluit aan bij de huidige kerndoelen van het primair onderwijs waarin veel nadruk gelegd wordt op authentiek leren (Steenbergen-Penterman, Thijs, Voogt & Loenen, 2008, p. 17). Het Ministerie van OC&W pleit voor een leer methode waarbij leerlingen leren door participatie. Vanuit herkenbare situaties (voor leerlingen), waar leerlingen bovendien belangstelling voor hebben, moet de motivatie van de leerlingen worden versterkt om nieuwe dingen te ontdekken en leert de leerling betekenis te geven aan de dingen om hem of haar heen.

Ik raad alle basisscholen aan om hun leerlingen naar dans te laten kijken en hen op te leiden in het kijken naar dans zodat zij uiteindelijk dans ook werkelijk kunnen zien.

5.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

5.3.1 Waarden en functies voor het collectief publiek

Bij de bespreking van mijn theoretisch kader bleek dat er weinig bekend was over de effecten van het kijken naar dans (als ook kunst in het algemeen) op het collectieve publiek. Voor zover bekend is er naar dit onderwerp nog geen onderzoek gedaan. Een dergelijk onderzoek zou zich kunnen richten op de invloed van het gezamenlijk kijken naar dans op de identiteit en de sociale interactie binnen een groep. Omdat het bezoeken van een kinderdansvoorstelling een gezamenlijke activiteit is en individuele en collectieve reacties op een dansvoorstelling elkaar beïnvloeden (zie mijn voorbeeld over het applaudiseren in paragraaf 2.3 Esthetische ervaring), zou een dergelijk onderzoek bovendien meer inzicht kunnen verschaffen ten aanzien van de effecten voor het individuele publiek.

5.3.2 Waarden en functies voor taalonderwijs in het algemeen

Het ontwikkelen van taalvaardigheid is binnen het primair onderwijs van groot belang omdat de rol van taal bij het verwerven van inhouden en vaardigheden in alle leergebieden (en de transfer daartussen) evident is. Hiermee is taalvaardigheid van belang voor het succes dat kinderen in het onderwijs zullen hebben en voor de plaats die ze in de maatschappij zullen innemen. Op cognitief vlak en vooral ten aanzien van taalvaardigheid, veronderstel ik dat kinderdansvoorstelling een meerwaarde kunnen zijn voor taalonderwijs in het algemeen. Door een kinderdansvoorstelling achteraf in de klas te bespreken, kan de leerkracht aandacht schenken aan hoe bevindingen verwoord kunnen worden. Ik neem aan dat dit bij kan dragen aan bijvoorbeeld de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen en aan de ontwikkeling van hun woordenschat. Het bespreken van dans is vooral interessant omdat danstaal zeer complex is en bovendien niet

opgebouwd is uit woorden maar uit bewegingen. De leerlingen zullen zelf op zoek moeten gaan naar de juiste woorden om te kunnen omschrijven wat ze zien gebeuren, bijvoorbeeld met betrekking tot het interpreteren van gevoelens en expressie. Onderzoek zou aan kunnen tonen of en hoe het kijken naar dans waardevol kan zijn voor taalonderwijs in het algemeen.

6 Referenties

- Andringa, H. & Pol, E. van der (1983). *Beweging en muziek op agogische basis*. Baar: Nelissen, pp. 63-69.
- Baeyens, J. (2011). *Het begint met kijken en luisteren: een praktische theorie voor onderwijs aan jonge kinderen*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Becker, H. (1982). *Art Worlds*. Berkeley en Los Angeles: University of California Press.
- Bergman, V. (1995). Leren van en over dans. In F. Haanstra (Red.), *Katernen kunsteducatie: determinanten van leren over kunst* (pp.71-83). Utrecht: LOKV Nederlands Instituut voor Kunsteducatie.
- Bergman, V. (2002). Meervoudige intelligentie en kunsteducatie. *Cultuurplein*. Geraadpleegd op 28-07-2014 via http://www.cultuurplein.nl/sites/default/files/meervintelligentie_0_0.pdf.
- Bergman, V. (2006). The New Learning and Dance Education: Constructivism, learning styles and multiple intelligence. In L. Wildschut (Red.), *Colouring Senses: daCi Conference 2>8 juli 2008 The Hague – Proceedings: Keynotes* pp.17-23). Z.p.: Drukkerij Mart.Spruijt.
- Bergman, V. (2012). *Dans in samenhang*. 2^e Editie. Utrecht: Kunstconnectie, branchevereniging voor educatie en participatie in de kunsten.
- Best, D. (1985). Feeling and Reason in the Arts. In J. Smith-Autard, *The Art of Dance in Education* (p.8). 2e Editie. Londen: Bloomsbury.
- Boeschoten, W. van, Breukelen, W. van, Konings, T. m.m.v. Coppens, H., Lonis, E, Waterschoot, W. en Wienke, S. (2002). *Lexicon voor de kunstvakken*. 4^e Editie. Tilburg: Uitgeverij Remmers.
- Blom, S., Schaafsma, K. & Fransen, N. (DSP-groep, 2010). *Tendensen voor de jeugddans en kansen voor de toekomst*. Nederlandse Associatie voor Podiumkunsten. Geraadpleegd op 17-03-2014 via <http://www.dsp-groep.nl/>.
- Bosman, A. (1996). Jeugddans? Ach, doe maar weg. *Trouw – De Verdieping*, 26-10-1996. Geraadpleegd op 06-03-2014 via <http://www.trouw.nl/tr/nl/5009/Archief/archief/article/detail/2729810/1996/10/26/Jeugddans-Ach-doe-maar-weg.dhtml>.
- Csikzentmihaliyi, M. (1999). *Creativiteit. Over flow, schepping en ontdekking*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Dieleman, C. (2009). Het nieuwe theaterleren: een veldonderzoek naar de rol van theater binnen Culturele en Kunstzinnige Vorming op havo en vwo. Geraadpleegd op 10-03-2014 via <http://www.ebib.com>.
- Duffy, B. (1998). *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years*. Berkshire: Open University Press, pp. 106-107.

Fokkens - van der Maas, S, Hermans, C. en Bergman, V. (2011) *Dans in een rijke leeromgeving: richtlijnen voor danseducatie*. Utrecht: Kunstfactor.

Fonds voor Cultuurparticipatie (2012). Deelregeling Cultuureducatie met Kwaliteit in het primair onderwijs 2013-2016. *Staatscourant*. Nr. 15826. 13 augustus 2012.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2002). *Soorten intelligentie*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Gardner, H. (2008). Wrestling with Jean Piaget, my paragon. Geraadpleegd op 25-07-2014 via http://www.edge.org/q2008/q08_1.html#gardner.

Gardner, L. (2013, 29 november). *Why family theatre is not just for Christmas*. (Online afbeelding) Gedownload op 29-07-2014 van <http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2013/nov/29/family-theatre-not-just-for-christmas>.

Gootjes-Klamer, L. (2009). Over smaak valt te twisten: onderzoek naar waardering van beeldende kunst bij Pabo studenten. Geraadpleegd op 25-07-2014 via http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/eerdere_evenementen/posters/Onderzoeksverslag_Lu die.pdf. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Greven, J. & Letschert, J (2006). *Kerndoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: DeltaHage.

Haanstra, F. (1995). *Katernen kunsteducatie: determinanten van leren over kunst*. Utrecht: LOKV Nederlands Instituut voor Kunsteducatie, p. 8.

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

Hagenaars, P. en Rooij, T., de (2012). *Deelnemen aan cultuur: leren en doen. Beleidsplan Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst 2013-2016*. Utrecht: Kunstfactor, pp. 27-28.

Heijdanus-de Boer, E., Nunen, A. van, Valenkamp, M., Hueskens, R. & Verhallen, P. (2014). *Dans! Praktisch handboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Countinho.

Heteren, L. & Wenzel, A. (2002). *Jeugdtheater, kinderen en hun binnenwereld: onderzoek naar de binnenwereld van kinderen tussen 8-11 jaar in Noord-Nederland*. Groningen: Uitgeverij Passage.

Hoogen, Q. van den (2009). Individuele en maatschappelijke waarden van kunstervaringen, of wat er zo bijzonder is aan kunst. Paper voor de conferentie *Onderzoek in Cultuureducatie*, 22-06-2009.

Hooijmaaijers, T., Stokhof, T. & Verhulst, F.C. (2009) *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Koninklijke van Gorcum BV, p. 46.

Housen, A. (2009). A brief guide to developmental theory and aesthetic development. Geraadpleegd op 10-04-2014 via <http://www.vtshome.org/system/resources/0000/0097/BriefGuidetoDevTheory09.pdf>.

- Humboldt, W. von (1980). Theorie der Bildung des Menschen. In a. Flitner en K. Giel (Red.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden*. Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, pp.234 – 240.
- LaMothe, K. (2003). *Nietzsche's dancers : Isadora Duncan, Martha Graham, and the revaluation of Christian values*. New York: Palgrave Macmillan, p. 93.
- Lanz, I. & Verstockt, K. (2003). *Hedendaagse dans in Nederland en Vlaanderen*. Rekkem: Stichting Ons Erfdeel vzw.
- Lehmann, H.-T. (2009). *Postdramatic Theatre*. Vert. K. Jürs-Mundy. Londen: Routledge, pp. 152-154.
- Lewin, K. (1951). Field theory in social science. In J. Remmerswaal, *Handboek Groepsdynamica: een nieuwe inleiding op theorie en praktijk*. Soest: Uitgeverij H. Nelissen, p. 45.
- Light, P. (1987). Taking Roles. In J. Bruner en H. Weinreich-Haste, *Making Sense: The Child's Construction of the World*. New York: Methuen, pp. 42-43.
- Maanen, H. van. (2004). How Contexts frame theatrical events. In V. Cremona, H. Eversmann en H. van Maanen (Red.), *Theatrical Events. Borders, Dynamics, Frames*. Amsterdam/ New York: Rodopi, pp. 243-278.
- Meel-Jansen, A. van (1998). *Veelzijdig zien: het pentagram model van kunstwaardering*. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.
- Meyer, D. (2007). *Nieuw Licht: een nieuwe generatie jeugdtheatermakers*. Amsterdam: International Theater & Film Books.
- Mieras, M. (2010). Wat muziek doet met kinderhersenen. Jeugdcultuurfonds Nederland. Geraadpleegd op 03-03-2014 via <http://www.jeugdcultuurfonds.nl/ul/cms/fck-uploaded/documents/muziek%20en%20kinderhersenen%20def.pdf>.
- Mommaas, H. (2012) De waarde van cultuur: naar een nieuwe cultureel zelfbewustzijn in Brabant. Geraadpleegd op 03-03-2014 via <https://www.brabant.nl/dossiers/dossiers-op-thema/cultuur/-/media/44D2843390394E6E9EDFB2BFFD690EE8.pdf>.
- Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (z.j.) *TULE inhouden & activiteiten*. Geraadpleegd op 15-01-2014 via <http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOrientatie>.
- Newlove, J. & Dably, J. (2004). *Laban for all*. New York: Routledge, pp. 112-128.
- LaMothe, K.L. (2003). *Nietzsche's dancers*. Palgrave Macmillan Ltd, p. 93.
- Oostdam, R., Peetsma, T. & Blok, H. (2007). Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap'. Universiteit van Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. Geraadpleegd op 03-03-2014 via <file:///C:/Users/Josephine/Downloads/sco-studie-nieuwe-leren-def-150207.pdf>.

Parsons, M.J. (1987). *How we understand art. A cognitive developmental account of the esthetic experience*. Cambridge: Cambridge university press.

Parsons, M.J. (1992). *The art education and aesthetic thinking*. Chicago: National society for the study of education.

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

Pool, M. (2009). *De zoektocht naar kwalitatief hoogwaardige cultuureducatie: onderzoek naar de organisatie van cultuureducatie voor scholen in Nederland, met nadruk op de vraagsturing vanuit scholen*. Universiteit van Amsterdam.

Preston-Dunlop, V. (1998). *Dansen nader bekeken*. Utrecht: IT&FB/LCA.

Reijntjes, M. (2009). *Dans in Zicht: onderzoek naar het voorkomen van het vak dans in het (speciaal) basisonderwijs in Nederland. Meting 2009*. Sassenheim: Stichting Educatieve Dans.

Remmerswaal, J. (2003). *Handboek Groepsdynamica: een nieuwe inleiding op theorie en praktijk*. Soest: Uitgeverij H. Nelissen, p. 44.

Roozen, I. Oosterloo, A. en Klein Tank, M. (2011). *Vakken in samenhang: een digi(bord)boek voor samenhang tussen kunstzinnige oriëntatie, taal en wereldoriëntatie*. Enschede: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO).

Roozen, I. & Koopmans, H. (1999). *Ogen open: beeldbeschouwen met kinderen uit groep 1 tot en met 8*. Enschede: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO).

Sauter, J.; Tulloch, J. (Red.) (2004). *Theatrical Events; Borders, Dynamics, Frames*. Amsterdam/ New-York: Rodopi, pp. 243-278.

Shusterman, R. (2000). *Performing Live: Aesthetic alternatives for the ends of art*. Ithaca en Londen: Cornell University Press.

Smith-Autard, J. (2002). *The Art of Dance in Education*. 2e Editie. Londen: Bloomsbury.

Sprott, W.J. (1958). Human Groups. In J. Remmerswaal (2003), *Handboek Groepsdynamica: een nieuwe inleiding op theorie en praktijk*. Soest: Uitgeverij H. Nelissen, p. 44.

Steenbergen-Penterman, N., Thijs, A., Voogt, J. & Loenen, S. (2008). *Leeromgevingen en leermiddelen in innovatieve scholen*. Enschede: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO), p. 17.

Utrecht, L. (1988). *Van hofballet tot postmoderne-dans: de geschiedenis van het academische ballet en de moderne-dans*. Zutphen: De Walburg Pers, pp. 25-27.

Wildschut, L. (2003). *Bewogen door dans*. Veenendaal: Universal Press.