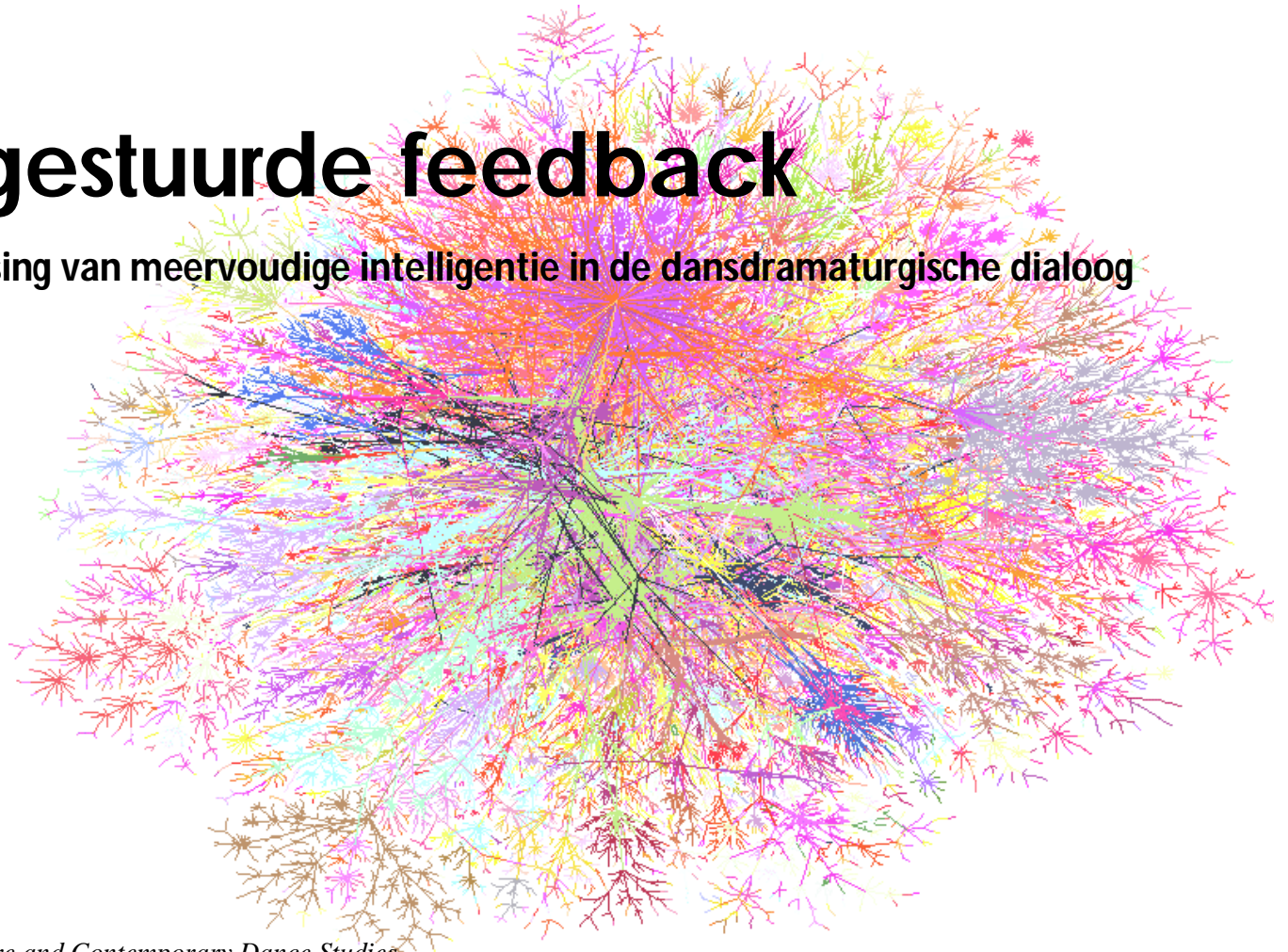


Talentgestuurde feedback

Over de toepassing van meervoudige intelligentie in de dansdramaturgische dialoog



Master Scriptie *Theatre and Contemporary Dance Studies*

Universiteit Utrecht, Faculteit Geesteswetenschappen

Lisette van Rossum (3048241)

Begeleider: dr. Liesbeth Wildschut

Tweede lezer: dr. Bart Dieho

Juni 2010

Voorwoord



In een ver land werd een zonnebloempitje door een zaaier op het veld gestrooid. De zaaier dacht dat dit veld een mooie kans zou zijn voor het pitje om te groeien tot een prachtige bloem. Het veld was immers vruchtbaar en de weersomstandigheden in het land zeer gunstig. Maar het pitje keek om zich heen. Ze zag niets anders dan een grote lege vlakte, zo groot dat ze helemaal niet meer wist waar ze was en wat ze daar nu precies moest gaan doen. Het pitje werd verdrietig, ze voelde zich verloren in dat hele grote veld. Totdat er op een dag een grote regenwolk over het land trok. De regenwolk brak precies boven het veld waar het pitje lag te zuchten. Door de regen werd het pitje in de aarde gedrukt. In de warme grond voelde het pitje zich ineens thuis. Ze liet haar worteltjes langzaam ontspruiten om een weg door de donkere aarde zoeken. Plotseling kwam daar een worm langs de pit gewiebel: "Hé Pitje, je zou eens boven de aarde moeten kunnen kijken! Er is daar enorm veel licht en een adembenemend uitzicht!". Stevig geworteld in de grond was dat alles wat het pitje aan stimulans nodig had. Een groen kruintje begon gestaag boven de aarde omhoog te kruipen. Doordat de zon bleef schijnen en er zo nu en dan een bui viel werd het plantje almaar groter. Totdat uit de knop een grote gele kraag van blaadjes ontstond. De ongelukkige pit had zichzelf omgetoverd tot een zonnebloem. De bloem besloot dat ze elk seizoen haar pitjes zou loslaten om iets terug te geven aan het vruchtbare veld.

Vanuit dit metafoor wil ik graag een aantal personen hartelijk bedanken. Allereerst mijn ouders, Nico en Jeannette van Rossum, die zeker in de afgelopen twee jaar de rol van de voedingsstoffen in de aarde hebben gespeeld. Niet alleen de steun, maar ook jullie vakkennis heeft mijn onderzoek gevoed.

Iedereen heeft weleens een stevig duwtje in de rug nodig. Dat zeggende wil ik mijn zussen Nicky en Hedwig van Rossum bedanken voor hun verfrissende blik op de realiteit. Met name dank aan Hedwig, mijn partner-in-crime als nachtelijk (boeken)wormpje. Daarnaast noem ik Marriëtte de Lange die mijn groei in ogenschouw nam en wilde redigeren: dank!

Voor een verfrissend buitje en zonlicht – het delen van kennis, investeren van veel tijd en goede adviezen – bedank ik mijn begeleider Liesbeth Wildschut. Ook dank aan mijn tweede lezer Bart Dieho.

Inspiratie en motivatie

Hoe...
komt een idee ooit tot stand?
Kan zo'n gedachte ontstaan?
Waar komt dat helder ogenblik,
dat inzicht toch vandaan?

(Van Dijk, 1997)

De bevraging in het citaat is onderdeel van een liedtekst over inspiratie uit de musical *Joe* (Scholten, 2004). Het ontstaan van een gedachte en het triggeren van inspiratie vind ik een interessant concept in de context van de dansdramaturgische praktijk. Dit tekstfragment geeft voor mij weer wat ik – als mens en ook in de functie van dansdramaturg – zou willen initiëren in een ander. Die ander kan een collega, een student of – in de context van deze scriptie – een dansmaker zijn. In dit laatste geval is het een taak van de dansdramaturg om een dramaturgisch moment te initiëren. Dit dramaturgische moment is te vergelijken met inspiratie of een inzicht.

Inspireren heeft voor mij te maken met, op het juiste moment en in de juiste context, de juiste communicatievorm inzetten om de ander aan te spreken. Het aanspreken van de ander is geen vaststaand gegeven, maar is altijd een fluïde proces. Als de initiator word ik uitgedaagd steeds te schakelen in communicatievormen om mijn gesprekspartner – de ander – te raken. Door de ander te prikkelen wil ik diegene uitnodigen verder te zoeken in zijn denk- en maakproces.

Inhoudsopgave

INLEIDING	9
INTRODUCTIE	9
PROBLEEMSTELLING.....	11
METHODE.....	12
OPBOUW.....	14
HOOFDSTUK 1: INTELLIGENTIEPROFIELEN EN VOORKEURSKANALEN	16
INLEIDEND.....	16
1.1 GERICHT OP LEREN.....	18
1.1.1 <i>Leertheorieën</i>	18
1.1.2 <i>Leren en de dansdramaturgische dialoog</i>	20
1.2 INFORMATIE VERWERKEN	21
1.2.1 <i>Informatieverwerkingsmodel</i>	22
1.2.1.1 Zintuiglijk geheugen.....	23
1.2.1.2 Werkgeheugen	23
1.2.1.3 Lange termijn geheugen.....	24
1.2.2 <i>Metacognitie</i>	25
1.2.3 <i>Informatie verwerken en de dansdramaturgische dialoog</i>	25
1.3 (MEERVOUDIGE) INTELLIGENTIE	26
1.4 INTELLIGENTIEGEBIEDEN	28
1.4.1 <i>Linguïstische intelligentie</i>	28
1.4.2 <i>Muzikaal-ritmische intelligentie</i>	28
1.4.3 <i>Logisch-mathematische intelligentie</i>	29

1.4.4 Ruimtelijke intelligentie.....	29
1.4.5 Lichamelijk-kinesthetische intelligentie.....	29
1.4.6 Naturalistische intelligentie.....	30
1.4.7 Inter-persoonlijke intelligentie.....	30
1.4.8 Intrapersoonlijke intelligentie.....	30
1.4.8½ Existentionele intelligentie.....	30
1.5 KRITISCHE BLIK.....	31
1.6 MANIFESTATIE VAN INTELLIGENTIES.....	32
1.6.1 Het individu – Intelligentieprofielen.....	32
1.6.2 De culturele samenleving – Symbolisatie van intelligenties.....	34
1.6.3 Ingangspunten en voorkeurskanalen.....	35
1.7 MI TOEPASSINGEN.....	36
1.7.1 Educatie.....	36
1.7.2 Bedrijfsleven.....	38
1.7.3 Dansveld.....	39
1.8 TUSSENCONCLUSIE.....	40
HOOFDSTUK 2: DE OPTIMALE 'FEEDBACK LOOP'.....	42
INLEIDEND.....	42
2.1 COMMUNICATIE.....	43
2.2 DE 'FEEDBACK LOOP': FEEDBACK ALS CIRCULAIR PROCES.....	45
2.3 DOELEN VAN FEEDBACK.....	48
2.4 KLEURING VAN FEEDBACK.....	50
2.4.1 Lessen uit het verleden.....	50
2.4.2 Emoties van nu.....	50

2.5 VOORWAARDEN EN REGELS VOOR FEEDBACK	51
2.5.1 Voorwaarden	51
2.5.2 Regels voor de feedbackgever	51
2.5.2.1 Beschrijvend	51
2.5.2.2 Specifiek	52
2.5.2.3 Rekening houdend met behoefte	52
2.5.2.4 Bruikbaar	53
2.5.2.5 Gewenst zijn	53
2.5.3 Regels voor de feedbackontvanger	53
2.5.4 Kanttekening vrijblijvendheid van feedback	53
2.6 TUSSENCONCLUSIE	54
HOOFDSTUK 3: FEEDBACK IN DE DANSDRAMATURGISCHE DIALOOG.....	56
INLEIDEND	56
3.1 DEFINIËRING VAN FEEDBACK IN DE CONTEXT	59
3.1.1 Dansdramaturgische dialoog	59
3.1.1.1 Context van de bedoelde dialoog	59
3.1.1.2 Participanten	61
3.1.1.3 Rol van de dansdramaturg in de dialoog	62
3.1.1.4 Communicatieve vaardigheden van de dansdramaturg	62
3.1.2 Plaatsing van feedback in de dansdramaturgische dialoog	64
3.1.3 Mogelijke definities van feedback in deze context	65
3.2 REFERENTIEKADER EN FEEDBACK	66
3.2.1 Referentiekader van de dansdramaturg	66
3.2.2 Gedeeld referentiekader	67
3.3 DOELEINDEN FEEDBACK	68

3.3.1 <i>Behoeft van de dansmaker</i>	68
3.3.2 <i>Mogelijke doeleinden</i>	69
3.3.2.1 Reflecteren	69
3.3.2.2 Bewustzijn genereren	69
3.3.2.3 Articuleren	70
3.3.2.4 Communicatiestromen bevorderen	71
3.3.2.5 Filteren van ruis	72
3.3.3 <i>Vergelijking van de doelen met het theoretisch kader over feedback</i>	72
3.4 TOEGEPASTE STRATEGIEËN OM FEEDBACK TE GEVEN	72
3.5 VORMGEVING VAN FEEDBACK IN DE DANSDRAMATURGISCHE PRAKTIJK	75
3.5.1 <i>Taal</i>	75
3.5.2 <i>Gedachten over het initiëren van reflectie door andere middelen dan taal</i>	76
3.5.3 <i>Fysiek participeren</i>	78
3.5.4 <i>Kunstuitwisseling</i>	79
3.5.5 <i>Video interactie</i>	79
3.6 TUSSENCONCLUSIE	80
HOOFDSTUK 4: TOEPASSINGEN VAN MEERVOUDIGE INTELLIGENTIE IN DE DANSDRAMATURGISCHE DIALOOG	81
INLEIDEND	81
4.1 AANSPREKEN VAN VOORKEURSKANALEN	82
4.1.1 <i>Belang van profilering</i>	82
4.1.2 <i>Inzetten van ingangspunten</i>	84
4.2 REDENEN VOOR DE DANSDRAMATURG OM MI BEWUST IN TE ZETTEN	85
4.2.1 <i>Invloed van MI op de 'feedback loop'</i>	85
4.2.2 <i>Bijdrage van MI aan de dansdramaturgische dialoog</i>	87
4.2.2.1 <i>Invloed van MI op de perceptie van de dansdramaturg</i>	87

4.2.2.2 Bijdragen van MI aan de communicatiestromen	91
4.2.2.3 Bijdragen van MI aan de ideeontwikkeling.....	92
4.2.2.4 Bijdragen van MI aan de ontwikkeling van de maker.....	92
4.2.3 <i>Reflecteren middels een toepassing van MI door de feedbackgever.....</i>	93
4.3 METHODEN OM MI IN TE ZETTEN IN DE VORMGEVING VAN FEEDBACK.....	95
4.4 TUSSENCONCLUSIE.....	99
CONCLUSIE.....	100
SAMENVATTEND	100
PROBLEEMSTELLING.....	102
<i>Perceptie van de dansdramaturg</i>	102
<i>Vormgeving van de feedback</i>	103
EVALUATIE	103
TOEKOMSTMUZIEK	105
LITERATUURLIJST	107

Inleiding

Introductie

Als jonge, beginnende productiedansdramaturg ben ik op zoek naar een manier om theoretische kennis aan de praktijk te verbinden. Tijdens mijn academische opleiding ben ik geconfronteerd met analysetechnieken, observatiemethoden, schrijfstijlen en argumentatietechnieken. Wat ik alleen in de praktijk kan leren is de interactie met de ander: de dansmaker. Maar juist op dat moment in de dansdramaturgische praktijk ervaar ik een hiaat. De dansmaker en de dansdramaturg hebben zich – door hun verschillende achtergronden – verschillende manieren eigen gemaakt om een interactie aan te gaan met informatie of met een ander. In mijn ervaring kan dit in de uitwisseling tussen deze dialoogpartners regelmatig zorgen voor miscommunicatie.

Toch is juist de interactie tussen dansmaker en dansdramaturg per uitstek de mogelijkheid om de verbinding tussen theoretische kennis en de praktijk tot stand te brengen. Er zal dan ook gezocht moeten worden naar manieren om constructief te communiceren in de context van het maakproces. Daarin hoop ik, als dansdramaturg, te kunnen bijdragen door mijn vakkennis en het benoemen van wat ik zie. Maar benoemen alleen is niet voldoende om de verbinding tussen theoretische kennis en de danspraktijk te leggen. Hoe kan een dansdramaturg zijn observaties en kennis uitwisselen in de dialoog met de dansmaker, zodat deze de aangereikte bevindingen ook kan toepassen?¹

Door te zoeken naar de *manier waarop* de dansdramaturg kan communiceren met de maker wordt een leemte in het discours over dansdramaturgie gevuld. Diverse auteurs schrijven over de dramaturgische dialoog, maar zij gaan in op de rollen van de deelnemers, de faseringen of de voorwaarden van de dialoog. In de masterthesis van Tessel Schmidt worden de gespreksvaardigheden centraal gesteld, in deze context gaat het om film- en televisie dramaturgie. Schmidt merkt op dat het zwaartepunt van het dramaturgisch werk ligt op het gebied van communicatie met de televisie- en filmmakers (Schmidt 2008, 4). Zij doet onderzoek naar de psychologische gespreksvoering, waarbij zij een therapeutisch model als uitgangspunt neemt. Vanuit dit model genereert ze een

¹ In deze scriptie verwijs ik naar de dansdramaturg of de dansmaker met het persoonlijk voornaamwoord “hij” en het bezittelijk voornaamwoord “zijn”. Uiteraard kan er evengoed “zij” of “haar” worden gelezen.

methode voor communicatievaardigheden van de dramaturg. Hoewel ik het met Schmidt eens ben dat de communicatievaardigheden moeten worden onderzocht, vind ik een therapeutisch uitgangspunt niet juist in de context van de dansdramaturgie. Communicatie met de dansmaker heeft mijns inziens te maken met het samen ‘sparren’ als gelijken en niet met een zorgverlener–cliënt verhouding.

In mijn onderzoek focus ik op de dansdramaturg(ie), omdat ik dit gebied wil verrijken vanuit mijn achtergrond als masterstudente Contemporary Dance Studies en als actief lid van het collectief BIT, dat de samenkomst van theorie en praktijk van de dansdramaturgie wil bevorderen. Dit betekent niet dat de uitkomsten van het onderzoek niet waardevol zouden kunnen zijn in andere verschijningsvormen van de productiedramaturgie. Het onderzoek is gericht op dansdramaturgen - functionerend in collaboraties met dansmakers in het Nederlandse veld van de hedendaagse dans – die willen blijven reflecteren op hun eigen vaardigheden en praktijk. De uitkomsten zijn voor zowel in de praktijk gevormde dansdramaturgen als voor academisch opgeleide dansdramaturgen toepasbaar.

Het fenomeen dat ik onderzoek is de ‘feedback loop’ in de dialoog tussen dansmaker en dansdramaturg. De ‘loop’ vindt plaats tijdens het maakproces en bevat de uitwisseling die dat proces voedt. Inhoudelijk gaat de feedback over het artistieke product en de ontwikkeling van de maker. De ‘feedback loop’ is een terugkoppeling tijdens de dialoog tussen dansmaker en dansdramaturg. Hierin reageert de dansdramaturg op materiaal en geeft hij zijn bevindingen terug aan de dansmaker. De dansmaker heeft aan de hand daarvan steeds de mogelijkheid deze bevindingen te verwerken in zijn creatieproces. Daar kan de dansdramaturg vervolgens weer op reageren. Zo keert de ‘feedback loop’ steeds terug tijdens de dialoog.

Bovenbeschreven fenomeen benader ik vanuit het perspectief van de constructivistische leerpsychologische theorie over meervoudige intelligentie van Howard Gardner. Vanuit de constructivistische leertheorie is de informatieverwerking van het individu afhankelijk van opgeslagen kennis en vaardigheden. Gardner maakt een onderscheid tussen verschillende gebieden waarop een mens intelligent kan zijn (Gardner 2006). Een individu is in feite vaardig in enkele van die onderscheiden intelligentiegebieden. Deze gebieden kunnen worden aangesproken door middel van voorkeurskanalen. In het informatieverwerkingsproces kunnen de voorkeurskanalen worden aangesproken om de functionaliteit van het opslaan en verwerken van stimuli te optimaliseren (Kopmels 2005).

Probleemstelling

De probleemstelling die centraal staat in deze scriptie is als volgt:

“Hoe kan de theorie van meervoudige intelligentie door de dansdramaturg worden ingezet in de dansdramaturgische dialoog met de dansmaker tijdens een maakproces om de ‘feedback loop’ optimaal te laten verlopen?”

Een belangrijk aspect dat naar aanleiding van deze probleemstelling naar voren zal komen is wat deze optimalisering inhoudt in de context van de dansdramaturgische dialoog. In hoofdstuk 3 en 4 wordt toegelicht dat dit het creëren en initiëren van een dramaturgische moment bij de dansmaker is. Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden moeten vragen aan de orde komen als: “Waarom onderscheid ik de ‘feedback loop’ als zodanig?”, “Wat is feedback?”, “Hoe manifesteert het zich in het discours over de dansdramaturgische praktijk?”, “Zijn er ideeën over het teruggeven van bevindingen aan de dansmaker door de dansdramaturg?” en “Welke methoden worden ingezet door dans- en ook theaterdramaturgen om feedback te geven?”. Door middel van mijn onderzoek wil ik een beeld schetsen van de stand van zaken in het Nederlandse dansveld met betrekking tot deze specifieke vorm van communicatie, namelijk het geven van feedback door de dansdramaturg aan de dansmaker.

Over de onafhankelijke variabele, de theorie van Howard Gardner over meervoudige intelligentie, zullen vragen moeten worden beantwoord over de context van de ontwikkeling van de theorie en de onderscheiden voorkeurskanalen. Ook is het voor dit onderzoek belangrijk om te zoeken naar de betekenis van meervoudige intelligentie bij het creëren van een optimaal informatieverwerkingsproces. Verder onderzoek ik de toepassing van de theorie van Gardner in verschillende contexten.

Kan het fenomeen *feedback geven aan de dansmaker* inzichtelijk worden gemaakt door het te benaderen vanuit de theorie over meervoudige intelligentie? Deze vraag verbindt de antwoorden van de hierboven gepresenteerde vragen. De vraag die ik wil beantwoorden luidt: Wat kan begrip van meervoudige intelligentie en voorkeurskanalen betekenen voor de dansdramaturgische

praktijk? Tot slot stel ik mogelijkheden voor om de dansdramaturg voorkeurskanalen in te laten zetten om bevindingen terug te geven tijdens de ‘feedback loop’ aan de dansmaker om een dramaturgische moment te laten plaatsvinden.

Methode

Met het beantwoorden van de onderzoeksvraag wil ik mogelijke communicatievormen presenteren om op een inspirerende manier feedback te geven in een dansdramaturgisch proces. Dansdramaturgen kunnen deze handvatten toepassen in de praktijk. Naast deze praktische relevantie genereert het onderzoek inzicht in de verschillende wijzen van communicatie en informatieverwerking tussen dansmaker en dansdramaturg. Dit begrip kan het soms ervaren hiaat tussen dansmaker en dansdramaturg verkleinen. Om beide doelstellingen te bereiken is kennis nodig van de cognitieve leerpsychologische theorie, optimalisering van de ‘feedback loop’ en visies op de vaardigheid feedback te geven aan de dansmaker door de dramaturg in het Nederlandse dansveld. Deze kennis wil ik genereren door middel van kwalitatief onderzoek in de vorm van literatuurstudie en interviews.

Ten eerste wordt het theoretisch kader geïntroduceerd van waaruit het fenomeen *feedback geven in de dansdramaturgische dialoog* benaderd wordt. Dit is het perspectief van de cognitieve leerpsychologie. Twee redenen liggen hieraan ten grondslag. Ten eerste kies ik voor het constructivistische perspectief, omdat de kennisvergaring hierin wordt beschouwd als een individueel selectieproces. Het individu put uit zijn eigen ervaringen, bronnen en geschiedenis om betekenis te geven aan de informatie waarmee hij geconfronteerd wordt (Woolfolk 2008). Dat past bij dit onderzoek, omdat het de dansdramaturgische dialoog wil uitleggen waarin twee individuen met een andere achtergrond met elkaar in gesprek gaan. De tweede reden heeft te maken met het gekozen leerpsychologische perspectief. In deze scriptie wordt er vanuit gegaan dat de dansdramaturg door middel van de feedback informatie wil overbrengen of teruggeven aan de dansmaker. Deze informatie wordt aangeboden met de intentie dat de dansmaker dit kan verwerken en toepassen in zijn creatieproces. Zodoende heeft de dansdramaturg tijdens dit moment in de dialoog de taak om kennis over te dragen en uit te wisselen. De kennis- en informatieoverdracht en -verwerking is een thema dat wordt behandeld in leerpsychologische verhandelingen.

Daaruit volgend wordt Gardner zijn theorie over meervoudige intelligentie door middel van een literatuuronderzoek geanalyseerd. Hiervoor zijn zowel de primaire bronnen *Frames of Mind* (1984) en *Multiple Intelligences: New Horizons* (2006) als secundaire bronnen, waaronder *De kracht van meervoudige intelligentie* (2005), gebruikt. Een diepteanalyse van deze theorie is het resultaat. De contexten waarin Gardners theorie wordt ingezet onderzoek ik door middel van diverse artikelen en boeken over deze toepassingen. Over de toepassing in het onderwijs en het bedrijfsleven hebben respectievelijk Dook Kopmels (2005), Anneke Bezem en Marion van de Coolwijk (2008) geschreven. Het inzetten van meervoudige intelligentie in het dansveld wordt voornamelijk behandeld in het discours van de danseducatie. Met name Vera Bergman (2006) past de theorie expliciet toe in haar artikel over het nieuwe leren en danseducatie.

Ten tweede wordt er een literatuuronderzoek gepresenteerd naar de optimalisering van 'feedback loop'. Wat feedback in de communicatieleer inhoudt, wat het feedback geven en ontvangen vergt van het individu en in welke vorm iemand feedback kan geven om de 'loop' te optimaliseren zal ik onderzoeken middels een literatuuronderzoek naar onder andere groepsdynamiek (Remmerswaal, 1995) en feedback geven in het bedrijfsleven (Dirkx en Koopmans, 1997). Dit is een theoretisch hoofdstuk dat de deuren opent naar een hoofdstuk dat gericht is op de praktische omgeving van de dansdramaturgische dialoog.

De uitkomst van dit derde onderdeel is een neerslag van de visies van theater- en danswetenschappers en (dans)dramaturgen in het werkveld. Hiervoor gebruik ik onder andere het boek *Een voortdurend gesprek* (2009) van Bart Dieho, waarin de dialoog tussen theatermaker en dramaturg wordt toegelicht. In het boek worden kwaliteiten van de theaterdramaturg tijdens het gesprek in het maakproces beschreven. Ook maak ik gebruik van recente master scripties, waarin onderzoek wordt gedaan naar de dialoog tussen theaterdramaturg en maker (Schippers 2006 en Schmidt 2008). Om inzicht te krijgen in het geven van feedback in de productiedramaturgische praktijk zet ik interviews met dans- en theaterdramaturgen uit de Theaterdramaturgiebank in. Ook analyseer ik artikelen van auteurs die schrijven over communicatie en feedback in het dansdramaturgische proces. Voorbeelden van auteurs zijn Liesbeth Wildschut, Dirk Dumon en Larry Lavender (Butterworth en Wildschut 2009).

Naast literatuuronderzoek zijn er voor deze eerste deelvraag interviews afgenomen. Ik heb hiervoor gekozen omdat de interviews in de Theaterdramaturgiebank niet specifiek ingaan op de manier waarop de (dans)dramaturg feedback geeft aan zijn maker. Daarnaast wil ik door deze methode de diversiteit in het veld tonen, door zowel beginnende als gevestigde dansdramaturgen aan het

woord te laten. Vier dansdramaturgen zijn geïnterviewd over hun werkmethoden en ervaringen met de vaardigheid feedback te geven aan de dansmaker in het maakproces.

Ik wil met dit onderzoek een literatuurtheoretisch kader voorstellen. De dialoog waarnaar onderzoek wordt gedaan is dan ook ideaaltypisch. In het onderzoek wordt gebruik gemaakt van diverse beschrijvingen en observaties van dialogen in het productiedramaturgisch veld. De keuze hiervoor is gebaseerd op de wens een algemeen beeld te schetsen van een mogelijke toepassing van voorkeurskanalen om bevindingen terug te geven aan de dansmaker tijdens de dialoog.

Opbouw

In het eerste hoofdstuk komt het theoretische perspectief van mijn onderzoek aan de orde. De uitwisseling van kennis tussen dansdramaturg en dansmaker wordt geplaatst in het kader van informatieverwerkingsprocessen. Als methode om deze processen te optimaliseren wordt de theorie over de meervoudige intelligentie van Howard Gardner belicht. De achtergronden, manifestaties van intelligentiegebieden en toepassingen van de theorie worden besproken.

In het tweede hoofdstuk wordt de vaardigheid feedback geven centraal gesteld aan de hand van theoretische achtergronden en praktische handboeken. In dit hoofdstuk wordt de 'feedback loop' en de optimalisering van het geven van feedback geduid. De mogelijkheid voor de feedbackgever om deze optimalisering te beïnvloeden wordt beschreven aan de hand van voorwaarden aan en regels voor de feedback.

Vervolgens wordt in het derde hoofdstuk de vaardigheid feedback geven in de dansdramaturgische context geplaatst. Aan de hand van het literatuur- en empirische onderzoek wordt een neerslag gegeven van het fenomeen zoals het zich manifesteert en ervaren wordt in de context van de dansdramaturgische praktijk. Een bespreking van de vormgeving van de feedback door de dansdramaturg middels niet-talige middelen vormt een belangrijk onderdeel van dit hoofdstuk. Aan de hand van de visies van de dansdramaturgen daarop kan de toepassing van meervoudige intelligentie in die context worden beschouwd.

Dat gebeurt vervolgens in het vierde hoofdstuk. Dit hoofdstuk is de koppeling tussen de beschreven onderwerpen in de eerste drie hoofdstukken. De manier waarop kennis en toepassingen van meervoudige intelligentie van belang zijn en invloed kunnen

uitoefenen op de dansdramaturgische dialoog wordt beschouwd. In dit hoofdstuk komt de rol van meervoudige intelligentie in het optimaliseren van de 'feedback loop' door de dansdramaturg centraal te staan. Hierbij is de profilering van de maker, maar ook van de dansdramaturg van belang. Tot slot worden methoden voor de vormgeving van feedback gepresenteerd, die een stimulering van de intelligentiegebieden tot stand zal brengen. Naar aanleiding daarvan wordt er in de conclusie gereflecteerd op de probleemstelling, het ontwerp en wordt er verder gedroomd over vervolgonderzoek en toepassingen van de opgedane kennis in de dansdramaturgische praktijk.

De verantwoording van de toegepaste literatuur is te vinden in de inleiding van de vier hoofdstukken. In de opmaak van mijn scriptie probeer ik verschillende voorkeurskanalen aan te spreken. Voorbeelden zijn het gebruik van metaforen, een schema, afbeeldingen, kleuren en de in de kantlijn weergegeven inhoudsopgaven aan het begin van elk hoofdstuk. De genoemde methoden spreken het linguïstische, het ruimtelijke, intrapersonlijke en het logisch-mathematische voorkeurskanaal aan. Voor een beschrijving van deze kanalen verwijs ik naar hoofdstuk 1 en 4.

Hoofdstuk 1: Intelligentieprofielen en voorkeurskanalen

Inleidend

Dit eerste hoofdstuk bevat een analyse van het overkoepelende perspectief van mijn onderzoek. Op zoek naar een antwoord op mijn hoofdvraag zal ik aan de hand van dit theoretisch kader de twee andere variabelen kunnen benaderen. Deze twee variabelen, de ‘feedback loop’ en de dansdramaturgische context, zullen respectievelijk in hoofdstuk 2 en 3 aan de orde komen. Ik zal naar de fenomenen kijken vanuit het theoretisch kader dat gevormd wordt door de cognitieve leerpsychologische theorie van Howard Gardner. Aan deze theorie wordt gerefereerd door middel van de term meervoudige intelligentie (MI). Het is ontwikkeld om de informatieverwerking en de informatietoepassing van het individu te begrijpen. De socioloog Gardner onderscheidt daarvoor acht verschillende intelligentiegebieden. Deze worden nader toegelicht in paragraaf 1.4.

De vraag waar ik middels dit hoofdstuk antwoord op vind is: Op welke manier draagt begrip van intelligentieprofielen en voorkeurskanalen bij aan het optimaliseren van het informatieverwerkingsproces? Deze vraag is de voorbode van de zoektocht naar hoe dit informatieverwerkingsproces gekoppeld is aan de ‘feedback loop’, zoals omschreven in de inleiding. Dit is in hoofdstuk 2 nader vastgelegd. Om het hoofdstuk vorm te geven is er literatuuronderzoek gedaan naar drie verschillende onderwerpen. De geraadpleegde literatuur zal ik hieronder bespreken aan de hand van de onderscheiden onderwerpen.

Ten eerste het onderwerp cognitieve leerpsychologie, waar Gardners theorie onderdeel van uitmaakt. Om grip te krijgen op dit fenomeen heb ik het naslagwerk *Psychology in Education* (2008) van Anita Woolfolk, Malcolm Hughes en Vivienne Walkup gebruikt. De auteurs zijn allemaal werkzaam in de educatieve praktijk en hebben achtergronden in leerpsychologie en onderwijskunde. Mede door hun achtergronden is het werk zowel theoretisch als praktisch van aard. Voor mijn onderzoek is de bron relevant, omdat het een overzicht biedt van verschillende perspectieven en onderzoeksgebieden in het leerpsychologische veld. Daarnaast is Michael Tomasello’s *The Cultural Origins of Human Cognition* (1999) ingezet om culturele psychologie te kunnen betrekken bij het onderzoek. Om het biologische aspect van leren te benaderen heb ik *The Learning Brain* (2005) van Sarah-Jayne

HOOFDSTUK 1: INTELLIGENTIEPROFIELEN

INLEIDEND

1.2 GERICHT OP LEREN

1.2.1 Leertheorieën

1.2.2 Dansdramaturgische dialoog

1.3 INFORMATIE VERWERKEN

1.3.1 Informatieverwerkingsmodel

1.3.1.1 Zintuiglijk geheugen

1.3.1.2 Werkgeheugen

1.3.1.3 Lange termijn geheugen

1.3.2 Metacognitie

1.3.3 Dansdramaturgische dialoog

1.4 (MEERVOUDIGE) INTELLIGENTIE

1.5 INTELLIGENTIEGEBIEDEN

1.5.1 Linguïstisch

1.5.2 Muzikaal-ritmisch

1.5.3 Logisch-mathematisch

1.5.4 Ruimtelijk

1.5.5 Lichamelijk kinesthetisch

1.5.6 Naturalistisch

1.5.7 Inter-persoonlijk

1.5.8 Intrapersoonlijk

1.4.8½ Existentioneel

1.6 KRITISCHE BLIK

1.7 MANIFESTATIES INTELLIGENTIES

1.7.1 Het individu

1.7.2 De culturele samenleving

1.7.3 Ingangspunten

1.8 MI TOEPASSINGEN

1.8.1 Educatie

1.8.2 Bedrijfsleven

1.8.3 Dansveld

1.9 TUSSENCONCLUSIE

Blakemore en Uta Frith gebruikt. Beiden zijn onderzoekers op het gebied van cognitieve ontwikkeling. Met hun werk wordt de leertheorie gekoppeld aan biologische processen.

Het tweede onderwerp dat wordt behandeld in dit hoofdstuk is meervoudige intelligentie (MI). De kernteksten zijn twee werken van Howard Gardner over dit fenomeen. In *Frames of Mind* (1984) en in *Multiple Intelligences. New Horizons* (2006) beschrijft Gardner de achtergronden van de theorie. Ook het naslagwerk van Dook Kopmels *De kracht van Meervoudige intelligentie* (2005) wordt ingezet, omdat ik de vertaling van de begrippen naar het Nederlands uit deze publicatie handhaaf. In *Upside-Down Brilliance: The visual-spatial learner* (2002) maakt psychologe Linda Kreger-Silverman een tweedeling tussen auditatief-volgordelelijke en visueel-ruimtelijke leerlingen. Dit onderscheid heeft overlappings met de verschillende intelligentiegebieden die Gardner aandraagt. De theorie over beelddenken wordt nader beschouwd in *Denkbeelden over Beelddenken* (2003) van de in orthopedagogiek gespecialiseerde auteurs Roel de Groot en Cees J. Paagman. Een synthese van beide leertheorieën, zowel MI als beelddenken, is relevant voor begrip van de intelligentiegebieden van verschillende individuen.

Het derde onderwerp is de toepassing van MI in de praktijk. Daarbij wordt in de literatuur al onderscheid gemaakt in toepassingen in de educatie, in het bedrijfsleven en in het dansveld. In *Multiple Intelligences in the Classroom* (1994) wordt door auteur Thomas Armstrong een handleiding beschreven om de theorie van Gardner in te zetten als docent. Een praktisch werkboek om beelddenken te ontwikkelen in het bedrijfsleven wordt aangereikt door Anneke Bezem en Marion van de Coolwijk in *Beeld en Brein TOP* (2008). Beide werken zijn ingezet om toepassingsmogelijkheden van de theorie in andere contexten te verhelderen. Tot slot zijn er twee artikelen bij het onderzoek betrokken die ingaan op toepassingsmogelijkheden van MI in de danseducatie. Dit is van belang voor mijn onderzoek omdat deze teksten weergeven dat de theorie van Gardner op diverse manieren wordt toegepast in het dansveld. De artikelen zijn “Why Include Dance in Elementary School Curriculum” (1997) van Millicent S. Simmons en “The New Learning and Dance Education; constructivism, learning styles and multiple intelligence” (2006) door Vera Bergman.

In 1.1 wordt de keuze voor het *leerpsychologische* perspectief verhelderd. Vervolgens wordt het informatieverwerkingsproces in het licht van de cognitieve leerpsychologie bekeken in paragraaf 1.2. In deze paragraaf wordt leren en kennis gekoppeld aan het informatieverwerkingsproces. Van daaruit wordt in 1.3, 1.4, 1.5 en 1.6 de theorie van Gardner geïntroduceerd aan de hand van de

onderwerpen intelligentie, intelligentiegebieden, kritische noot en manifestatie in het individu en de samenleving. Daarna construeer ik in paragraaf 1.7 een overzicht van diverse toepassingsmogelijkheden van MI in de praktijk. Tot slot bevat paragraaf 1.8 een tussenconclusie.

1.1 Gericht op leren

Door een cognitief perspectief te gebruiken als overkoepelende theorie focus ik op elementen die zich richten op het mentale domein. Dit domein bevat onder andere het denken, het geheugen, de aandacht en het vermogen te leren (Blakemore en Frith 2005, 7). Vanuit dit algemene perspectief specificeer ik dit onderzoek naar het gebied van de cognitieve leerpsychologie. Deze stroming is nauw verbonden met de psychologische en de educatieve praktijk. Het doel van dit onderzoeksveld is om door middel van bestudering van leerprocessen en lesmethodes de educatieve praktijk te verbeteren.

Wat de koppeling met de dansdramaturgische praktijk mogelijk maakt is de uitgebreide zoektocht naar het begrijpen van leerprocessen. Mijn aanname is immers dat er een constante uitwisseling van kennis plaatsvindt tussen de deelnemers aan de dansdramaturgische dialoog. Om een eerste stap te zetten om deze uitwisseling van kennis te gaan koppelen aan de leerprocessen die in de cognitieve leerpsychologie aan de orde komen, wordt hieronder ingegaan op het fenomeen leren.

1.1.1 Leertheorieën

Vanuit een biologisch perspectief kunnen er in het brein constant nieuwe verbindingen worden gemaakt. Dit is de capaciteit van het brein om zich te kunnen aanpassen aan veranderende omstandigheden (Blakemore en Frith 2005, 9). Deze plasticiteit van het brein zorgt ervoor dat het vrijwel onbeperkt nieuwe informatie kan ervaren, verwerken en opslaan. Door middel van het vergaren van informatie en het verbinden van deze ervaringen aan eerder opgedane kennis kan het individu zijn gedrag steeds aanpassen. Dit proces is leren. In het cognitieve perspectief is leren een actief mentaal proces van verkrijgen, onthouden en gebruiken van kennis (Woolfolk e.a. 2008, 294). Het wordt door Woolfolk, Hughes en Walkup gedefinieerd als het proces waardoor een ervaring een

permanente verandering in de kennis of gedrag van het individu veroorzaakt (Woolfolk e.a. 2008, 244). De term 'ervaring' in deze definitie verwijst naar een interactie van het individu met zijn omgeving. Deze 'omgeving' kan een ander of een object zijn.

In de cognitieve leerpsychologie zijn meerdere visies op de manier waarop individuen leren. Een actueel standpunt gaat over het includeren van culturele en sociale factoren in het leerproces. Theorieën die dit weergeven zijn de sociaal cognitieve theorie en het cognitief en sociaal constructivisme. De eerste is gebaseerd op de sociale leertheorie van Albert Bandura, waarin leren wordt beschouwd als de observatie van de ander. Leren is een krachtenveld van sociale invloeden, gedrag en persoonlijke invloeden. Doordat de sociale invloeden van groot belang worden geacht, ligt de nadruk op het ontvangen en verwerken van informatie door middel van interactie.

De tweede theorie, die sociale en culturele factoren van invloed acht op het leerproces, is het cognitief en sociaal constructivisme. Constructivistische theorieën focussen op de manier waarop individuen betekenis geven aan fenomenen, zowel individueel als in interactie met anderen (Woolfolk e.a. 2008, 411). De lerende² bezit een actieve houding in het construeren van zijn eigen kennis en in de uitwisseling met de ander. Het gaat in dit perspectief om meer dan het ontvangen en verwerken van informatie die overgebracht wordt door sociale interactie. Leren is een actieve en persoonlijke constructie van kennis (Woolfolk e.a. 2008, 412). Ik kies ervoor om deze theorie in mijn onderzoek als basis te nemen voor mijn visie op de informatieverwerking in het feedbackmechanisme tijdens de dansdramaturgische dialoog. Mijn motivatie hiervoor is dat ik aanneem dat de dansmaker gecommuniceerde bevindingen van de dansdramaturg interpreteert aan de hand van zijn eerdere inzichten, aannames en kennis. Dit is gekoppeld aan het cognitief en sociaal constructivisme, waar wordt aangenomen dat de lerende voorbouwt op de kennis die diegene al heeft. Bestaande kennis van het individu werkt als een filter voor de kennis die hij in de toekomst zal vergaren uit de aangeboden informatie. De lerende staat hierbij centraal in het construeren van kennis. Zijn interactie met anderen zet een intern denkproces in werking dat zorgt voor een vergelijking met eerdere kennis en ervaringen. Aan de hand daarvan wordt de informatie getoetst en wordt er betekenis aan verleent.

² Een linguïstisch vraagstuk is de vertaling van het Engelse 'learner'. In de Nederlandse taal bestaat voor deze term het woord 'leerling'. Omdat ik dit teveel vind verwijzen naar een schoolse context zal ik in dit onderzoek 'de lerende' gebruiken om te refereren naar de Engelse term 'learner'.

Voorbeelden van theorieën die geschreven zijn vanuit een constructivistisch perspectief zijn het werk van Lev Vygotsky en Jean Piaget. Beide theoretici zijn van invloed geweest op het werk van Howard Gardner (zie paragraaf 1.3). Gardner beargumenteert dat de mens aan de hand van zijn intelligentieprofiel betekenis aan de wereld verleent. De kennis die het individu daardoor construeert is een resultaat van de constante interactie tussen de omgeving en het individu zelf. Dat is de reden dat ik Gardners theorie plaats in het cognitief en sociaal constructivisme en gebruik in de context van dit onderzoek.

1.1.2 Leren en de dansdramaturgische dialoog

Het opdoen van kennis is voor de dansdramaturgische dialoog relevant, omdat het onderzoek van de dansmaker naar een specifiek thema met kennis wordt gevoed. Om kennis te construeren moet het leerproces doorlopen worden. Door te leren, de interactie aan te gaan met de omgeving, zal een individu zijn bestaande kennis aanvullen en zijn gedrag kunnen aanpassen. Daarnaast zorgt het bezitten van kennis ervoor dat het individu ook gestuurd wordt in het opdoen van nieuwe kennis (Woolfolk e.a. 2008, 295). Leren speelt in dat opzicht een rol in het maakproces. Maar ook in de dansdramaturgische dialoog zie ik mogelijkheden voor het inzetten van de term leren. Leren is in die zin de uitwisseling tussen dansmaker en dansdramaturg. Beiden ontdekken daardoor nieuwe perspectieven en bouwen zo nieuwe kennis op.

Een nadeel aan het gebruiken van de term leren is dat het in traditionele contexten een hiërarchische verhouding suggereert, namelijk de verhouding tussen leermeester en leerling. In de dansdramaturgische dialoog vind ik een gelijkwaardige verhouding tussen dansdramaturg en dansmaker als ‘sparring-partner’ constructiever. Daarom wil ik deze connotatie in dit verband vermijden. In de definiëring van Woolfolk wordt ‘de ervaring’ ook als interactie gezien en niet als kennisoverdracht. Dat betekent dat een hiërarchische verhouding voor een leerproces niet noodzakelijk is. Een andere connotatie van de term leren is de verbondenheid aan een context van scholing. Maar aangezien het brein zowel niet als wel intentioneel informatie kan opnemen is leren niet verbonden aan een specifieke context. Daardoor wordt het mogelijk om een beladen term als leren in te zetten in een context waarin twee individuen een gelijkwaardige dialoog aangaan.

Samenvattend kies ik voor het cognitief en sociaal constructivistische leerpsychologische perspectief, omdat een dialoog een uitwisseling is van informatie, gedachten en kennis. Vanuit deze uitwisseling zullen beide deelnemers hun eigen kennis gaan construeren op basis van reeds aanwezige kennis. De uitkomst van dit informatieverwerkingsproces is leren. De kennis die wordt opgedaan door dat leerproces is zowel het doel van leren als de leidraad waardoor nieuwe kennis wordt opgedaan.

In deze thesis wordt de vaardigheid feedback te geven van de dansdramaturg centraal gesteld. Door feedback te geven wordt er informatie aan de dansmaker overgedragen over diverse observaties. Hoe verwerkt de dansmaker deze informatie zodat hij – voor hem – betekenisvolle gegevens kan destilleren uit de verzonden boodschap? Om meer inzicht te krijgen in dit vraagstuk wordt nu ingegaan op cognitieve informatieverwerkingsprocessen.

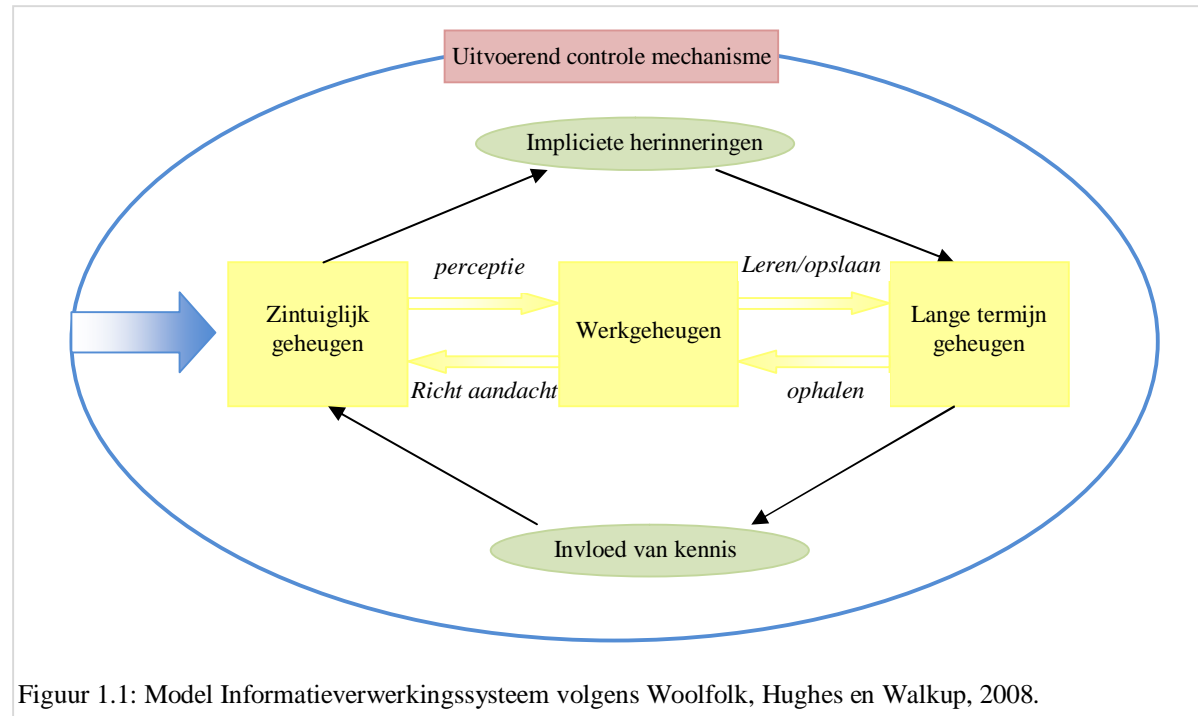
1.2 Informatie verwerken

“What we know exists in our memory. To know something is to remember it over time and be able to find it when you need it.”
(Woolfolk e.a. 2008, 296)

Het geheugen is een belangrijk element om betekenis aan informatie te verlenen. Door de kennis in ons geheugen wordt immers een groot deel van waaraan we aandacht besteden, wat we opvangen, leren, onthouden en vergeten bepaald. Een individu selecteert aan de hand van deze opgeslagen kennis de informatie waarmee hij geconfronteerd wordt. Na deze selectie wordt het mogelijk om de ontvangen informatie te internaliseren als kennis in het geheugen. Dit internaliseren zorgt ervoor dat het individu de kennis kan inzetten en vinden op momenten dat dat nodig is. In een dialoog is het cruciaal om voort te kunnen bouwen op eerder verkregen kennis en te kunnen focussen op elementen die aan de hand van de eerdere ervaringen van het individu voor hem van belang zijn.

1.2.1 Informatieverwerkingsmodel

Informatieverwerking wordt in de geheugentheorie gedefinieerd als de activiteit in het menselijke brein om informatie op te nemen, op te slaan en te gebruiken (Woolfolk e.a. 2008, 296). Het verwerken bevat het verkrijgen, organiseren, behouden en ophalen van de informatie. Deze processen worden gestuurd door controlerende processen die bepalen hoe en wanneer informatie het systeem wordt binnengebracht. Het hele proces in het menselijke brein wordt door deze geheugentheoretici vergeleken met de werking van de computer. De verwerking van binnengekomen informatie in het geheugensysteem wordt hieronder aan de hand van het schema dat Woolfolk, Hughes en Walkup presenteren toegelicht.



Figuur 1.1: Model Informatieverwerkingsysteem volgens Woolfolk, Hughes en Walkup, 2008.

1.2.1.1 Zintuiglijk geheugen

In het dagelijks leven wordt het individu constant geconfronteerd met stimuli uit zijn omgeving. Deze stimuli doen een appèl op de zintuigen. De stimuli worden verwerkt op het eerste niveau van het geheugen: het zintuiglijke geheugen. Hier worden de stimuli voor korte tijd opgevangen in het zintuiglijke register. Dat creëert de tijd om de ingekomen stimuli te transformeren naar informatie. Deze informatie kan vervolgens worden verwerkt in het volgende stadium van het geheugen. Dit is de koppeling tussen het zintuiglijke en het werkgeheugen. Er wordt betekenis toegekend aan de zintuiglijke informatie, ofwel de perceptie. Volgens Woolfolk, Hughes en Walkup (2008) wordt de inhoud van het zintuiglijk geheugen gevormd door een weerspiegeling van de zintuiglijke ervaringen. Als voorbeeld wordt genoemd dat visuele prikkels in het geheugen worden gerepresenteerd als een afbeelding.

Omdat de capaciteit van het register zeer groot is, kan niet al deze informatie tegelijkertijd worden behandeld in het systeem. Daarom is het richten van de aandacht op een of enkele stimuli van belang. Dit proces wordt gestuurd door wat het individu al kent, wat er op dat moment nog meer gebeurt, de complexiteit van de taak en de mogelijkheid om aandacht te kunnen focussen. Terugblikkend op het constructivisme vindt er in dit stadium al de eerste filtering van informatie plaats aan de hand van bestaande kennis van het individu. Vanuit het zintuiglijk geheugen kan er onbewust informatie direct worden verplaatst naar het lange termijn geheugen. Deze onbewuste opslag is in het model aangegeven met de noemer 'impliciete herinneringen'.

1.2.1.2 Werkgeheugen

Het individu heeft nu informatie gedestilleerd uit de stimuli in het zintuiglijke geheugen. Dit kan in het werkgeheugen worden gecombineerd met kennis uit het lange termijn geheugen. Het werkgeheugen is de werkplaats om informatie te kunnen koppelen aan kennis. Het werkgeheugen is niet alleen het korte termijn geheugen, waarin een individu voor ongeveer twintig seconden informatie kan bewaren. Het is naast een tijdelijke opslagplaats ook een actief verwerkingsmechanisme. Dit niveau bevat de informatie waar het individu in het hier en nu aandacht aan besteedt. De capaciteit van dit geheugen is beperkt.

Om te zorgen dat het individu in het hier en nu de juiste informatie genereert uit de verschillende mentale processen om huidige problemen aan te pakken, beschikt het werkgeheugen over een uitvoerend controle mechanisme. Dit mechanisme zorgt ervoor dat de aandacht wordt gericht, plannen worden gemaakt en informatie wordt opgehaald. Twee systemen die dit controle mechanisme ondersteunen worden door Woolfolk, Hughes en Walkup de fonologische *loop* en het visueel-ruimtelijk tekenblok genoemd. Beide systemen hebben als doel om, door informatie te herhalen, deze te verplaatsen naar het lange termijn geheugen. De fonologische *loop* is het systeem dat verbale en geluidssignalen een korte tijd vast kan houden door deze te herhalen. Het visueel-ruimtelijk tekenblok werkt daarentegen met visuele en ruimtelijke informatie. Alle drie hierboven beschreven regulerende systemen zijn metacognitieve vaardigheden, die een individu in meer of mindere mate heeft ontwikkeld. Dit wordt nader toegelicht in paragraaf 1.2.2.

Om informatie in het werkgeheugen te behouden moet het individu die informatie steeds actief blijven herhalen. Het systeem bevat woorden, beelden, ideeën en zinnen. Als deze niet worden herhaald verdwijnt de informatie uit dit systeem. Door het koppelen van de informatie in het werkgeheugen aan kennis in het lange termijn geheugen wordt het mogelijk de informatie langer te bewaren. Kortom: hierbij is de bestaande kennis van het individu van belang om ingekomen signalen te onthouden. Hoe langer materiaal zich in het werkgeheugen bevindt hoe groter de kans dat deze informatie zich permanent kan vestigen in het lange termijn geheugen.

1.2.1.3 Lange termijn geheugen

Het lange termijn geheugen bevat permanent opgeslagen kennis. Deze kennis is abstracter van aard en bevat bijvoorbeeld schema's en netwerken. Dit is geleerde informatie. De capaciteit van het lange termijn geheugen is vrijwel onbeperkt, net als de duur dat de informatie bewaard kan blijven. Een taak van dit systeem is om door de opgeslagen kennis het zintuiglijk geheugen te sturen in zijn focus op enkele stimuli. Daarnaast selecteert een individu informatie uit zijn lange termijn geheugen om werkzaamheden in zijn werkgeheugen uit te voeren.

1.2.2 Metacognitie

Metacognitieve kennis wordt gebruikt om denken en leren te reguleren. Woolfolk, Hughes en Walkup stellen: "Because people differ in their metacognitive knowledge and skills, they differ in how well and how quickly they learn." (2008, 319). De capaciteit van het individu om strategisch kennis in te zetten om problemen op te lossen is bepalend voor hoe succesvol diegene is in het behalen van die doelen.

1.2.3 Informatie verwerken en de dansdramaturgische dialoog

Om kennis uit te wisselen met een ander, zullen – vanuit het perspectief van de geheugentheorie – de boven beschreven processen worden doorlopen. Het verwerkingsmechanisme is van belang in het *hier en nu* van de dialoog. Voor het functioneren van het individu moet diegene zich actief verhouden tot de informatie in zijn werkgeheugen. Aan de hand van zintuiglijk ingekomen informatie en opgehaalde permanent opgeslagen informatie kan diegene reageren op zijn omgeving.

Het leren vanuit de dialoog komt voort uit het opslaan van informatie die relevant wordt geacht in relatie tot al aanwezige kennis in het individu. Wanneer de dansdramaturg bevindingen teruggeeft is het de bedoeling dat het informatieverwerkingsproces van de dansmaker gestimuleerd wordt. Door aan te sluiten bij bestaande kennis of informatie visueel ruimtelijk of auditief te herhalen en door metacognitie zal de informatie worden omgezet tot permanente kennis in het lange termijn geheugen: leren.

Met dit informatieverwerkingsmodel in gedachten zal hieronder de theorie over meervoudige intelligentie van Howard Gardner worden geïntroduceerd. Een belangrijke kanttekening aan de koppeling van de informatieverwerkingstheorie aan Gardners leertheorie is Gardners aarzeling om het brein minutieus te bekijken als ware het een computer. Volgens Gardner (1984) werkt het brein niet stapsgewijs en is het proberen te definiëren van elke stap niet zo relevant. Voor mijn thesis is het echter wel relevant om kennis te nemen van de beschreven processen, die de grote lijnen van het informatieverwerkingsstelsel weergeven. Dit komt doordat deze stappen inzichtelijk maken wat de invloed is van de bestaande kennis van het individu in het informatieverwerkingsproces. Dit zorgt namelijk voor een filtering van de signalen waarmee het individu wordt geconfronteerd.

Deze filtering van informatie kan worden gestuurd door de informatie te communiceren via een tekensysteem waar het individu affiniteit mee heeft. Dan zal het individu daar eerder op focussen en eerder betekenis aan kunnen verlenen. Dit tekensysteem waar een individu affiniteit mee heeft is onderdeel van de theorie van Howard Gardner. Ik verwijs daarmee naar Gardners beschrijvingen over voorkeurskanalen en intelligentieprofielen.

1.3 (Meervoudige) intelligentie

Zoals genoemd werkt het brein bij elk individu verschillend. Aan de hand van de opgedane kennis en metacognitieve processen is het individu in meer of mindere mate in staat om kennis in te zetten om problemen op te lossen en zich aan te passen aan de wereld. Dit is wat Woolfolk, Hughes en Walkup als intelligentie definiëren. Zij noemen drie elementen van intelligentie, namelijk de capaciteit om te kunnen leren, de capaciteit om aan te kunnen passen aan de omgeving en de totale hoeveelheid kennis die vergaard wordt. Het menselijk potentieel, de mate waarin een mens zich kan (blijven) ontwikkelen, wordt gerealiseerd door middel van het vergroten van de intelligentie.

Om de individuele verschillen ook weer te geven op basis van de cognitieve capaciteiten werd aan het begin van de twintigste eeuw door Alfred Binet een test ontwikkeld om het intelligentie quotiënt van een mens te bepalen. Door middel van deze test werd intelligentie meetbaar. Interessant is dat er een correlatie bestond tussen mensen die als intelligent werden getest en hun grote mate van succes in de maatschappij. De reden hiervoor is dat de cultureel gewaardeerde capaciteiten, onder andere lineair en mathematisch denken, in de tests werden onderzocht. Wanneer een individu hoog scoort in de test, kan hij deze kwaliteiten ook inzetten in de maatschappij waar dezelfde capaciteiten hoog worden gewaardeerd om problemen op te kunnen lossen. Andere capaciteiten die het intellect zou kunnen bevatten werden niet maatschappelijk relevant geacht en daardoor niet getest. Deze culturele waardering van intellectuele capaciteiten acht Gardner van groot belang voor de ontwikkeling van een individu in een bepaalde context. De nadruk op een of enkele intellectuele capaciteit(en), waar de IQ test op gebaseerd is, wil hij weerleggen.

Gardners theorie over het menselijk intellect is te plaatsen in een doorlopend debat. Dit debat wordt gedomineerd door twee visies op het intellect. De eerste visie gaat uit van het bestaan van “g”, *general intelligence*, in het intellect. Aangenomen wordt dat

het intellect gevormd wordt uit één mentale capaciteit. Aan de andere kant wordt er, naar aanleiding van het onderzoek van psycholoog Louis Leon Thurstone, een perspectief aangenomen dat het intellect beschouwt als een verzameling van meerdere mentale groepen, die onafhankelijk van elkaar verschillende taken kunnen uitvoeren (Gardner 1984, 16). De dominante positie in dit debat is in constante verandering. Echter, Howard Gardner is er – in navolging van Thurstone – van overtuigd dat het tijd is om met een pluralistische kijk het intellect te beschouwen.

Intelligentie is volgens Gardner een biologisch en psychologisch potentieel. Dat potentieel kan worden gerealiseerd aan de hand van motivatie en ervarings- en culturele factoren (Woolfolk e.a. 2008, 134). Waarover een intelligent individu volgens Gardner zou moeten beschikken zijn ten eerste vaardigheden om problemen op te lossen, ten tweede potentieel om problemen te vinden of te creëren en ten derde de mogelijkheid om een product te maken dat van belang is voor een specifieke culturele setting. Met zijn theorie wil Gardner een positief model aanbieden om te spreken over de verschillende intellectuele krachten en de ontwikkeling van het potentieel van mensen. Het toetsen van intelligentie of het labelen van individuen aan de hand van hun intellectuele capaciteiten vindt Gardner niet interessant. Zoals Thomas Armstrong het verwoordde: "Gardner sought to broaden the scope of human potential beyond the confines of the IQ-score." (Armstrong 1994, 1)

Om zijn aanname over het pluralistische karakter van het intellect wetenschappelijk te onderbouwen heeft Gardner acht criteria opgesteld om te toetsen of een capaciteit een zelfstandig intelligentiegebied kan zijn. De acht criteria zijn achtereenvolgend: mogelijke isolatie, bestaan van uitzonderlijke individuen, te identificeren kernwerkzaamheden in het informatieverwerkingssysteem, beschikken over een ontwikkelingsgeschiedenis, beschikken over een evolutionaire geschiedenis, steun krijgen van psychologische testen, steun krijgen van psychometrische bevindingen en vatbaarheid van de intelligentie in een symbolysysteem. Aan de hand van deze criteria onderscheid Gardner 8 ½ intelligentiegebieden (Gardner 2006, 21). Deze zullen in paragraaf 1.4.1 tot en met 1.4.8½ worden toegelicht. Voor een uitgebreide analyse van de intelligentiegebieden verwijs ik naar *Frames of Mind* (1984) door Gardner.

1.4 Intelligentiegebieden

De intelligentiegebieden zijn te onderscheiden op drie niveaus. Het eerste niveau bevat de intelligenties die niet zijn gebaseerd op de interactie met een object. Dit zijn linguïstische intelligentie en muzikaal-ritmische intelligentie. Het tweede niveau van intelligentiegebieden vindt zijn oorsprong in het omgaan met objecten. Deze gebieden zijn logisch-mathematische, ruimtelijke, lichamelijk-kinesthetische en naturalistische intelligentie. Het derde niveau van intelligenties zijn de persoonlijke intelligenties. Deze hebben een meer regulerende functie dan de overige intelligenties. Dit zijn interpersoonlijke intelligentie en intrapersoonlijke intelligentie. Een overkoepelend, misschien zelfs vierde, niveau is het existentionele intelligentie.

De afbeeldingen in de kantlijn zijn gedestilleerd uit een educatieve website over de toepassing van meervoudige intelligentie. Deze verbeelden de kern van de onderscheiden gebieden. Meer informatie over toepassingen van MI is te vinden in paragraaf 1.7.

1.4.1 Linguïstische intelligentie



Als linguïstisch intelligent is het individu gevoelig voor woordvolgorde, geluiden en de functie van taal. Vaardigheden die nodig zijn om deze intelligentie te kunnen inzetten zijn begrip van fonologie (klankleer) en syntaxis (zinsbouw). Dit zijn de kernwerkzaamheden die het mentale proces moet kunnen uitvoeren, wil het intelligentiegebied gestimuleerd worden.

Taal is bij uitstek een instrument dat deel uitmaakt van het menselijke intellect. Dit gebied is dan ook het meest onderzocht. En het gebied wordt onderkend door zowel theoretici die het intellect als enkelvoudig mentale capaciteit bekijken als diegenen die het als gefragmenteerd willen benaderen. Om een voorbeeld te geven: in een IQ test zou deze linguïstische capaciteit worden getest.

1.4.2 Muzikaal-ritmische intelligentie



Muzikale vaardigheden, zowel creërend als luisterend, maken deel uit van muzikaal ritmische intelligentie. Individuen die deze intelligentie hebben ontwikkeld bezitten gevoel voor de ritmische aspecten om hen heen. Een muzikaal-ritmisch individu moet

onderscheid kunnen maken tussen toonhoogte, ritme en klankkleur. Dit intelligentiegebied is nauw verbonden met intelligentiegebieden als logisch- mathematisch en persoonlijke intelligentie. Respectievelijk komt dit door de structuur en het emotionele aspect van muziek.



1.4.3 Logisch-mathematische intelligentie

Deze intelligentie vraagt van het individu om abstract te denken over de objecten in de wereld om hem heen. Een logisch-mathematisch intelligent individu kan gemakkelijk een (logische) redenering volgen of patronen herkennen en creëren. Typerend voor deze intelligentie is de vaardigheid om verschijnselen en situaties te analyseren en gebruik te kunnen maken van abstracte symbolen (Kopmels 2005, 18).



1.4.4 Ruimtelijke intelligentie

Door middel van ruimtelijke intelligentie wordt een individu in staat gesteld om een object accuraat waar te nemen. Een ruimtelijk intelligent individu kan een mentaal plaatje van een object in zijn hoofd creëren. Aan de hand daarvan kan diegene heel snel dat object in verschillende perspectieven zien, manipuleren, veranderen en aanpassen.



1.4.5 Lichamelijk-kinesthetische intelligentie

Er zijn twee karakteristieken voor het lichamelijk-kinesthetische intelligentiegebied. Ten eerste is het de vaardigheid om het lichaam op uiteenlopende wijzen in te zetten. Ten tweede om vaardig te kunnen werken met objecten. Beide betreffen een grote mate van controle over de fijne motoriek en de algemene lichamelijke motoriek. Dat is de kern van lichamelijke intelligentie. Voor het lichamelijk-kinesthetische individu bevindt de logica zich op het niveau van de motoriek. Symbolsystemen om deze intelligentie in te zetten zijn gezichtsuitdrukkingen, handgebaren en lichaamsbewegingen (Kopmels 2005, 24).

1.4.6 Naturalistische intelligentie



De vierde vorm van intelligentie – gekoppeld aan het verhouden tot objecten in de realiteit – is het naturalistische intelligentiegebied. Het individu is in staat om bewust een onderscheid te maken tussen planten, dieren, landschappen en dergelijke. Kortom, deze intelligentie heeft te maken met het classificeren van natuurlijke verschijnselen. Vaardigheden die daarvoor worden ingezet zijn observeren, vergelijken en indelen.

1.4.7 Inter-persoonlijke intelligentie



Inter-persoonlijke intelligentie is gebaseerd op de capaciteit van het individu om kennis te nemen van de verschillen tussen mensen. Met een goed ontwikkelde inter-persoonlijke intelligentie kan het individu intenties en verlangens van de ander opvangen, zonder dat deze expliciet worden gecommuniceerd (Gardner 2006, 15). Kortom, deze vorm van intelligentie heeft te maken met het hebben van inzicht in anderen.

1.4.8 Intrapersoonlijke intelligentie



De tweede vorm van persoonlijke intelligentie is intrapersoonlijke intelligentie. Het individu heeft kennis van de interne aspecten van zichzelf. Hierbij gaat het om het herkennen van de eigen gevoelswereld, emoties, het benoemen van deze zaken en het inzetten van deze kennis in het gedrag.

1.4.8½ Existentionele intelligentie



Deze intelligentie heeft Gardner wel geïntroduceerd, maar – doordat het waarschijnlijk gekoppeld is aan andere delen van het brein – heeft hij het nog niet als volledige extra intelligentie geduid. Existentionele intelligentie heeft te maken met de capaciteit om grote

vragen te stellen die teruggrijpen op de ontologie van het bestaan. Vragen als “Waarom leven we?” of “Wat is liefde” behoren tot deze intelligentie. Gardner noemt het ook wel “the intelligence of Big Questions.”

1.5 Kritische blik

Ondanks Gardners poging om de gebieden aan de hand van de criteria wetenschappelijk in te kaderen, wordt er zowel vanuit het psychologische als het biologische onderzoeksveld kritisch gereageerd op het onderscheid tussen de acht en een half gebieden. De pluralistische mogelijkheden voor het intellect worden niet betwijfeld, maar wel zijn methoden om de intelligentiegebieden te onderscheiden. Volgens wetenschappers beschrijft Gardner eerder specifieke talenten dan verschillende intelligenties. Door de grote correlatie tussen de intelligenties wordt ook betwijfeld of de afzonderlijke ‘intelligenties’ daadwerkelijk wel autonoom zijn. De educatiepsychologen Woolfolk, Hughes en Walkup noemen daarnaast ook het feit dat er geen uitsluitende resultaten zijn van onderzoeken die testen of een implementatie van de theorie van meervoudige intelligentie in de educatieve praktijk echt zorgt voor betere leerprestaties van de leerlingen.

Gardner heeft op deze gearticuleerde twijfels niet specifiek gereageerd. De waarheid is dat er inderdaad geen uitsluitende onderzoeksresultaten zijn over de biologische grondslagen of het daadwerkelijke rendement van het inzetten van de theorie over meervoudige intelligentie in de praktijk. Gardner beargumenteert dat er een positief model moet zijn voor het benaderen van elk individu. Het intellect verdient meer dan een waarde aan de hand van het intelligentie quotiënt. Het individu verdient meer dan een waardering van ontwikkelde cognitieve kwaliteiten door een groot logisch-mathematisch en linguïstisch potentieel. Het gaat Gardner er niet om dat het intellect kwantificeerbaar is, maar dat het menselijk potentieel van elk individu wordt (h)erkend en ontwikkeld.

Ik denk dat, ondanks de wetenschappelijke twijfels, de theorie over meervoudige intelligentie een belangrijke bijdrage kan leveren aan de waardering van diversiteit in mensen. Het punt is dat Gardner met zijn theorie de verschillen tussen individuen niet hiërarchisch maakt, maar een breed spectrum creëert van mogelijk potentieel. Het begrip voor en waardering van de ander wordt daardoor van meer afhankelijk dan van een intelligentie quotiënt. De verschillen tussen individuen worden juist gezien als de kracht binnen collaboraties om een doel dichterbij te benaderen. Oplossingen bevinden zich niet in één of twee gebieden, maar zijn verdeeld

over alle 8 ½ onderscheiden gebieden. Dat vind ik een mooie boodschap voor de interdisciplinaire samenwerking van de dansmaker en de dansdramaturg. Door middel van hun verschillende achtergrond, perspectief en kracht kunnen ze samen tot ontwikkeling komen.

1.6 Manifestatie van intelligenties

“It is not the amount of intelligence by itself that matters, but how different levels of the different intelligences affect each other within a particular situation or job.”

(Gardner 2006, 222).

De beschreven intelligentiegebieden zullen in de realiteit nooit geheel onafhankelijk van elkaar functioneren. In het citaat van Gardner wordt al genoemd dat het niet zozeer uitmaakt hoe groot de intelligentie van een gebied is, maar hoe de gebieden elkaar beïnvloeden. De verschillende gebieden werken samen om vaardigheden uit te voeren en sociaal-culturele rollen te vervullen. In deze paragraaf zal de manifestatie van de intelligentiegebieden worden besproken. Deze manifestatie onderscheid ik op twee niveaus. Ten eerste de manifestatie van de intelligentiegebieden in het individu. En ten tweede de vertoning van de intelligentiegebieden in de context van de culturele samenleving.

1.6.1 Het individu – Intelligentieprofielen

Volgens Gardner beschikt ieder mens in verschillende gradaties over alle onderscheiden intelligenties. Deze verschillen kunnen volgens Gardner veroorzaakt worden door genetische bepaling, ontwikkeling van voorkeuren door eerdere ervaringen en door de mate van toegankelijkheid van soorten informatie (Gardner 2006, 218). Deze gradaties staan niet vast, maar zijn fluïde van aard. Deze fluiditeit wordt bepaald door de manier waarop de verschillende intelligentiegebieden elkaar beïnvloeden.

Ieder mens heeft de mogelijkheid zijn vaardigheden in de verschillende gebieden te verbeteren. Volgens Gardner zou het streven moeten zijn om in alle gebieden te ontwikkelen om zo dicht mogelijk de realisatie van het menselijk potentieel te bereiken. Het

menselijk potentieel is in die zin een sterke ontwikkeling in alle intelligentiegebieden. Het potentieel dat de mens in een enkel gebied heeft ontwikkeld zou hij dus ook moeten zoeken in de andere gebieden. De manier waarop de intelligentiegebieden zich in het individu tot elkaar verhouden is het intelligentieprofiel.

Gardner onderscheidt twee verschillende soorten intelligentieprofielen: *laser* en *searchlight*. Bij een *laser* profiel zijn één of twee intelligentiegebieden zeer sterk ontwikkeld in het individu. Volgens Gardner domineren deze twee gebieden de perceptie van de persoon en ook het verloop van zijn carrière. Als voorbeeld noemt hij: "[...] extremely strong mathematical potential may so narrow the stimuli to which a person attunes that he does not seek out other stimuli." (Gardner 2006, 218). Doordat een individu te sterk gericht is op enkele van de intelligentiegebieden worden de mogelijkheden om andere soorten informatie te ontvangen om betekenis aan de wereld te verlenen verkleint. Daartegenover staat het *searchlight* intelligentieprofiel. Het individu heeft meerdere gebieden ontwikkeld en kan verschillende soorten informatie adequaat verwerken.

Een andere beïnvloeding van intelligentiegebieden noemt Gardner *bottlenecks*. Dit is een negatieve beïnvloeding van een zwak ontwikkeld intelligentiegebied op een gebied waar diegene een groot potentieel voor heeft. Als voorbeeld noemt Gardner het individu dat groot potentieel heeft voor inter-persoonlijke intelligentie, maar dat dit niet kan ontwikkelen doordat zijn linguïstische intelligentie zeer zwak is. Dit fenomeen kan interessant zijn voor mijn onderzoek, omdat dansmakers gevraagd wordt om hun ideeën en werk niet alleen visueel maar ook linguïstisch te communiceren richting buitenstaanders. Deze buitenstaanders kunnen variëren van collega's, dansers, dramaturgen of subsidiënten. Om hun ideeën te kunnen uitvoeren is het in de praktijk noodzaak dat de makers dit kunnen verwoorden (zie hoofdstuk 3). Natuurlijk heeft niet elke dansmaker moeite met het articuleren van zijn ideeën, maar volgens dansdramaturg Guy Cools komt het wel regelmatig voor (gesprek Guy Cools, 26 mei 2010).

Voor culturele activiteiten moeten bijna altijd meerdere intelligentiegebieden worden aangesproken. Dit betekent dat de gebieden nauw moeten samenwerken om een taak te volbrengen. Ter voorbeeld noemt Gardner de culturele rol van de performer. Deze moet zowel intellectuele competenties van het linguïstische, lichamelijk-kinesthetische als interpersoonlijke intelligentiegebied inzetten (Gardner 1984, 318-319). Pas bij interacties tussen intelligenties wordt een intellectuele capaciteit interessant voor de culturele context – voor de maatschappij. Op deze culturele manifestatie van intelligenties wordt in 1.6.2 ingegaan.

1.6.2 De culturele samenleving – Symbolisatie van intelligenties

Om te communiceren moeten mensen elkaar herkennen als ‘intentional agents’. Met de boodschap die de mens uitspreekt heeft hij de intentie om de ander te laten delen in zijn aandacht of object van aandacht (Tomasello 1999, 128). Om de boodschap te begrijpen zullen beide deelnemers over een gezamenlijk referentiekader moeten beschikken. Dit referentiekader bestaat uit symbolen.

Wanneer een individu een dialoog wil starten met de ander, zal hij zijn intelligenties moeten omzetten in een symboolsysteem dat door de ander begrepen kan worden. Wanneer dit niet gebeurt kan er geen communicatie plaatsvinden. Symbolisatie is, volgens Gardner, de wijze om het hiaat tussen intelligentie en culturele rollen te verkleinen. Het culturele doel van intelligenties is dan ook om het individu zich te laten ontwikkelen tot een functioneel, symboolgebruikend lid van de samenleving. De samenleving is niet geïnteresseerd in de pure vorm van intelligentie. Juist de connectie tussen intellectuele capaciteiten en de maatschappij is van belang. Aan de hand van symboolsystemen wordt de intelligentie van het individu gekaderd in de omgeving. Het gebruik van deze symboolsystemen is een capaciteit die de mens nodig heeft om informatie te verwerken en te uiten in een culturele context. In de dialoog, maar ook in de choreografische praktijk, is het communiceren aan de hand van symboolsystemen de kern van de handeling. Welke symboolsystemen een individu goed kan inzetten is afhankelijk van zijn persoonlijke intelligentieprofiel.

Een bevestiging van deze aanname biedt Michael Tomasello (1999). Volgens hem kunnen, naast linguïstische symbolen, ook objecten als symbool worden ingezet. Beide zorgen er voor dat de ander de communicatieve intentie achter het symbool internaliseert. Echter, in het geval van het linguïstische symbool wordt niet alleen de communicatieve intentie duidelijk, maar ook het specifieke perspectief dat de ander daarin inneemt. Door middel van dit soort symbolen kan er op een metaniveau over de informatie worden nagedacht. Ik denk dat er ook een gezamenlijk referentiekader tot stand kan komen aan de hand van een interactie met een niet-talig symbolisch object. In deze interactie kunnen alleen meerduidige betekenissen worden gegeven aan het object. De vraag is namelijk of de betekenis hetzelfde is voor de zender als de ontvanger. Voor het duiden van specifieke betekenissen en het kunnen reflecteren op een metaniveau is het linguïstische symbool het meest geschikt.

1.6.3 Ingangspunten en voorkeurskanalen

“the existence of individual differences in cognitive profiles can actually be an ally.”

(Gardner 2006, 139.)

Volgens Gardner is een mens, naar aanleiding van zijn intelligentieprofiel, ingesteld om gevoelig te zijn voor bepaalde vormen van informatie. Dit geldt zowel voor de symbolische encoding als de inhoud van de boodschap. Wanneer een individu wordt aangesproken met zijn voorkeursvorm, worden mechanismen in het verwerkingsysteem getriggerd. In het werkgeheugen kan de informatie sneller worden gekoppeld aan bestaande kennis, waardoor de informatie makkelijker wordt opgenomen in het lange termijn geheugen en de lerende makkelijker kan leren.

Door kennis te nemen van de verschillende gradaties aan intelligenties in een individu kan er een keuze worden gemaakt om de informatie in een bepaalde vorm te encoderen om zo het informatieverwerkingsproces optimaal te laten verlopen. Dit is gebruikmaken van de voorkeurskanalen van een individu. Aan de andere kant is het doel van Gardners theorie dat het volledige menselijk potentieel kan worden ontwikkeld. Daarom is het nodig om naast de voorkeurskanalen ook de andere intelligenties aan te spreken door middel van de encoding van de informatie. Gardner noemt in *Multiple Intelligences. New Horizons* zeven van dit soort ingangspunten om specifieke intelligentiegebieden te stimuleren.

Ten eerste onderscheidt Gardner het verhalende ingangspunt. De boodschap wordt gepresenteerd middels een narratief of een verhaal. Ten tweede het benaderen van een boodschap door een logisch argument te presenteren. Dit is het logische ingangspunt. Door de boodschap te presenteren in de vorm van verhoudingen in getallen wordt het kwantitatieve ingangspunt ingezet. Een logisch-mathematisch lerende zal deze informatie heel snel koppelen aan vergelijkbaar materiaal uit zijn lange termijn geheugen. Ten vierde kan een existentioneel ingangspunt worden gebruikt om door middel van filosofische en terminologische overwegingen de boodschap te benaderen. Een totaal andere wijze is een esthetische benadering, het vijfde punt. Het visuele en artistieke aspect worden daardoor naar de voorgrond gebracht. De zesde mogelijkheid is om de lerende te laten ervaren. Dit is de ervaringsgerichte benadering. Een individu met voorkeur voor de lichamelijk-kinesthetische intelligentie zal bij deze benaderingswijze baat hebben.

Om de persoonlijke intelligenties aan te spreken kan de informatie worden uitgewisseld in de vorm van samenwerkingsverbanden. Dit is het zevende ingangspunt dat Gardner onderscheidt. Door samen te leren en te reflecteren op dit proces en de eigen positie van het individu daarin worden zowel de inter-persoonlijke als de intrapersoonlijke intelligentiegebieden gestimuleerd.

De zeven onderscheiden ingangspunten vind ik een relevante notie voor mijn onderzoek. Door middel van deze punten kan een individu worden aangesproken of worden uitgedaagd sommige gebieden verder te ontwikkelen. Deze ingangspunten kunnen als *tool* dienen voor het formuleren van stimulerende feedback van de dansdramaturg richting de dansmaker.

1.7 MI toepassingen

Deze deelparagraaf gaat in op de toepassingen van de theorie van meervoudige intelligentie in verschillende onderzoeksvelden. Het doel is om hiermee een basis te leggen voor de toepassingsmogelijkheden van MI in de context van de dansdramaturgische dialoog. Deze komen in hoofdstuk 4 aan de orde. In deze paragraaf maak ik een onderscheid tussen de toepassing van MI in drie velden. Ten eerste bespreek ik het educatieve veld, waar de theorie van meervoudige intelligentie wordt omarmd. Vervolgens komt in paragraaf 1.7.2 de toepassing van MI in het bedrijfsleven aan de orde. Daarin staat het individu in de context van de van belang geachte kwaliteiten voor de 21^e eeuw centraal. Ten slotte komt de toepassing van MI in het dansveld aan de orde in paragraaf 1.7.3.

1.7.1 Educatie

Howard Gardner heeft zijn theorie over meervoudige intelligentie niet geschreven voor een specifiek werk- of onderzoeksveld. Maar al snel werd het duidelijk dat de educatieve sector veel mogelijkheden zag om de theorie toe te passen in de praktijk. Volgens Gardner is dit enthousiasme te verklaren door de herkenbare overlappings tussen de intelligenties en academische onderwerpen in de educatie (Gardner 2006, 213). Om twee voorbeelden te noemen: linguïstische intelligentie vertoont overeenkomsten met taalkunde, logisch-mathematische intelligentie heeft een makkelijk vindbare koppeling met wiskunde, natuurkunde en scheikunde.

Deze vergelijking doet geen recht aan het complexe systeem dat Gardner aanreikt, maar toch zorgde het voor nieuwe mogelijkheden om toetsing en pedagogische lesmethodes te ontwikkelen.

Zo schrijft Dook Kopmels (2005) een praktische aanpak voor leerkrachten en leerlingen op basis van meervoudige intelligentie. Zijn streven is om alle lesstof aan te laten sluiten bij de diverse sterke kanten, namelijk de 8 ½ intelligenties (Kopmels 2005, 2). Daardoor zou elke leerling op zijn 'kracht' worden aangesproken. Het is heel beeldend hoe Kopmels de intelligentiegebieden ook voor de jongere leerling grijpbaar maakt. Hij beschrijft het inzetten van meervoudige intelligentie aan de hand van de volgende stelling: "De vraag is niet meer: "hoe knap is deze leerling" Maar: "hoe is deze leerling knap" (Kopmels 2005, 21). Het individu kan taalknap, muzieknop, rekenknop, beeldknop, natuurknop, beweegknop, zelfknop, samenknop, of filosoferknop zijn. Deze vertaling van de intelligenties geeft al de simplificering van de gebieden aan om ze te passen in het kader van academische vakken.

Volgens Kopmels kan het onderwijs verbeterd worden wanneer de leerkracht de activiteiten in de les zo kiest dat deze een beroep doen op *alle* intelligenties. Dit is echter een ideaalbeeld, want in de dagelijkse realiteit van het docentschap is het niet altijd mogelijk om in elke activiteit alle knopgebieden te doorlopen. Kopmels zijn manier van aanpak is ook niet overeenkomstig met de wens van Gardner om alle intelligentiegebieden te ontwikkelen. Als de leerling alleen maar door een bepaalde werkvorm op zijn 'kracht' wordt aangesproken, krijgt hij niet de kans om de uitdaging te zien om ook andere gebieden te exploreren. De ontwikkeling van zijn zwakkere intelligentiegebieden gaat dan langzamer of vindt niet plaats.

Thomas Armstrong schrijft eveneens een handboek om meervoudige intelligentie in het klaslokaal toe te passen. Hij noemt enkele manieren om de theorie in te zetten. Ten eerste als zelfreflectie van de docent. Door te (h)erkennen wat ruwweg het eigen profiel van de docent is, kan deze alerter zijn op de werkvormen die hij kiest in zijn onderwijspraktijk. Daarnaast zorgt kennis van meervoudige intelligentie ervoor dat de docent de krachten van de verschillende leerlingen kan benoemen en tot ontwikkeling kan brengen. De leerlingen zelf kunnen – ook al op jonge leeftijd – door middel van kennis over de intelligentiegebieden discussiëren over de manier waarop zij omgaan met informatie: een metacognitieve vaardigheid. Ze kunnen bepalen welke strategie zij gaan inzetten om een probleem op te lossen (Armstrong 1994, 37). Over de invloed van de theorie over meervoudige intelligentie op de educatieve praktijk stelt Armstrong:

“MI theory makes its greatest contribution to education by suggesting that teachers need to expand their repertoire of techniques, tools, and strategies beyond the typical linguistic and logical ones predominantly used in American classrooms.”

(Armstrong 1994, 48).

Armstrong biedt een heel spectrum aan mogelijkheden om MI in te zetten als *tool* voor het klas management. Aan de hand van de verschillende intelligentiegebieden doet hij suggesties om de leerlingen te vragen om aandacht, voor te bereiden om veranderingen van het programma, het communiceren van klassenregels en het vormen van werkgroepen.

In het geval van het communiceren van klassenregels is er bijvoorbeeld de keuze om de regels op het bord te schrijven (linguïstische benadering), de regels te nummeren en ernaar te refereren aan de hand van het nummer (logisch-mathematische benadering), grafische symbolen toe te voegen (ruimtelijke benadering), naar de regels te refereren aan de hand van gebaren (lichamelijk-kinesthetische benadering), de regels te plaatsen in een lied (muzikaal-ritmische benadering), de verantwoordelijkheid voor een regel toe te kennen aan een groepje leerlingen (inter-persoonlijke benadering) of de leerlingen aan het begin van het jaar zelf de regels te laten creëren (intrapersoonlijke benadering).

Ook voor het managen van individueel gedrag vindt Armstrong meervoudige intelligentie een efficiënte *tool*. De intelligentiegebieden worden nu methoden om de leerling alert te maken op zijn gedragingen. In het geval van een lichamelijk-kinesthetische methode kan de leerkracht de lerende vragen om een rollenspel te doen of fysieke ankerpunten – diep ademhalen, ontspannen van spieren – te creëren om stressvolle situaties het hoofd te kunnen bieden. Wanneer de docent kiest om de ruimtelijke methode toe te passen kan hij de lerende vragen om iets uit te tekenen of hem te laten reageren op een metafoor (Armstrong 1994, 102-104).

1.7.2 Bedrijfsleven

In het bedrijfsleven wordt een meervoudige perceptie op het intellect ingezet om tot “effectieve innovatie en verbetermanagement te komen” (Bezem en Van de Coolwijk 2008, 4). In de tekst van Anneke Bezem en Marion van de Coolwijk wordt echter gesproken

over een tweedeling van het intellect: in taaldenken en in beelddenken. Hoewel Gardner niet achter zo een tweedeling staat, is het wel interessant dat het fenomeen beelddenken overeenkomsten vertoont met logisch-mathematische intelligentie, lichamenlijk kinesthetische intelligentie en – zoals het begrip al aangeeft – ruimtelijke intelligentie. Bezem en Van de Coolwijk willen niet spreken van intelligentie, maar van denkkraft. Volgens de auteurs is het belangrijk dat werknemers in het bedrijfsleven zich bewust worden van de andere vaardigheden, want:

“we leven in een beeldende maatschappij die vraagt om snelle handelingen, creatieve oplossingen en overzicht. Als we het beelddenken in ons herontdekken en gaan gebruiken, komen we tot creatievere, originele en snellere verbeteringen.”

(Bezem en Van de Coolwijk 2008, 18).

Een andere relatie tot Gardners theorie is dat de auteurs het potentieel om in beelden te denken in elk individu plaatsen. Zij stellen dat werknemers dat moeten gaan ontwikkelen om zich te kunnen gaan verhouden tot de veranderende maatschappij waarin het beeld, creativiteit en de *helicopterview* een belangrijke rol gaan spelen. Door middel van een techniek willen zij het beeldend en associatief vermogen van de mens stimuleren. Deze techniek bestaat uit een creatief denkproces aan de hand van associatie – een kernkwaliteit van beelddenkers (Bezem en Van de Coolwijk 2008, 32). Mindmapping is daar een resultaat van, zie paragraaf 4.3.

1.7.3 Dansveld

Ook in het dansveld wordt de theorie over meervoudige intelligentie toegepast. Deze toepassing bevindt zich op het vlak van de danseducatie. Zo schrijft Vera Bergman in de *Proceedings* van de daCi conferentie in 2006 over de benadering van de dansleerling. Volgens Bergman moeten docenten in de danseducatie zich ervan bewust zijn dat niet iedereen op dezelfde manier makkelijk leert. Om de hele groep te bereiken moeten de leeractiviteiten gericht zijn op verschillende leerstijlen en intelligentieprofielen. Het is de bedoeling dat geen van de strategieën ondergesneeuwd raakt tijdens het leerproces. Om dat te bereiken is het volgens de auteur nodig dat er onderzoek wordt gedaan naar waardevolle aspecten van diverse leertheorieën en deze vervolgens in te zetten in de

danseducatieve praktijk. In ieder geval moet de focus in de danseducatie worden verlegd naar het leerproces. Een gevolg daarvan is de veranderende rol van de dansleraar. Deze wordt veelzijdig, bijvoorbeeld als instructeur, model, coach, partner of intermediair.

Millicent S. Simmons (1997) kijkt met een ander perspectief naar de koppeling tussen het dansveld en MI. Zij stelt dat danseducatie in het curriculum van scholen noodzakelijk is. Volgens Simmons is danseducatie op (reguliere) scholen van belang om de leerlingen te stimuleren in alle intelligentiegebieden. De auteur beargumenteert dat hoe meer het lichaam wordt gebruikt tijdens het leerproces van jonge leerlingen, hoe meer er geleerd wordt (Simmons 1997. 353). Het beste is om leerlingen te voorzien van een variëteit aan leerstrategieën. De doelstellingen om een dansprogramma op scholen te starten zijn het ontwikkelen van zelfvertrouwen, verkrijgen van verantwoordelijkheid, respect en succes van de leerervaring.

1.8 Tussenconclusie

In dit hoofdstuk heb ik het overkoepelende perspectief van mijn thesis geanalyseerd, namelijk het cognitief en sociaal constructivistische leerpsychologische perspectief. Ik heb leerprocessen gekoppeld aan het verwerken van informatie door middel van het informatieverwerkingssysteem. In de context van het onderzoek is dat relevant omdat er in de dialoog tussen dansmaker en dansdramaturg sprake is van een uitwisseling van kennis. Beide vangen kennis van de ander op en breiden hun eigen kennis daarmee uit. Ze construeren hun eigen kennis. De eerdere ervaringen van het individu zijn daarbij bepalend voor de manier waarop diegene de informatie filtert.

Om aangeboden informatie beter te kunnen verwerken kunnen voorkeurskanalen worden aangesproken. De voorkeurskanalen of ingangspunten zijn door Howard Gardner onderscheiden aan de hand van zijn 8 ½ intelligenties. Een voorbeeld: Een individu heeft zich sterk ontwikkeld in een intelligentiegebied. Vervolgens spreekt de ander hem aan door gebruik te maken van dat voorkeurskanaal. Doordat die informatie aan hem bekend is kan hij ingekomen informatie makkelijker koppelen aan eerdere ervaringen. Dat versnelt en vergemakkelijkt het informatieverwerkingsproces. Echter, om het menselijk potentieel ten volle te

ontwikkelen is het ook belangrijk dat het individu de kans krijgt zich ook in de andere intelligentiegebieden te ontwikkelen. Met name in het geval van de *bottleneck* verhouding tussen de intelligenties, is het belangrijk dat de zwakke intelligentie wordt versterkt.

In de praktijk wordt MI ingezet om de kracht van elk individu te laten ontplooiën. Door de kracht van de persoon aan te spreken wordt zijn zelfvertrouwen en eigenwaarde vaak vergroot. Daarnaast stellen Bezem en Van de Coolwijk (2008) dat informatieverwerking náást het talige systeem van belang is voor de veranderingen die zich momenteel afspelen in de maatschappij. In de dansdramaturgische praktijk vindt er een uitwisseling plaats tussen dansmaker en dansdramaturg. Bij het teruggeven van bevindingen van de dansdramaturg aan de dansmaker tijdens het maakproces is het van belang dat de verzonden boodschap zo geïnterpreteerd wordt als deze bedoeld is. Het opnemen en verwerken van de informatie is van belang voor zowel de dansmaker als de dansdramaturg om de boodschap goed te kunnen inzetten in het maakproces. Mijn argument is dat dit proces aan de hand van de ingangspunten kan worden verbeterd.

Het teruggeven van bevindingen aan de maker kan ook worden omschreven als het geven van feedback. In dit hoofdstuk hebben we gesproken over het informatieverwerkingssysteem in diegene die geconfronteerd wordt met een boodschap: de ontvanger. Maar hoe kan de zender zijn boodschap zo vormgeven dat de ander dit op de bedoelde manier interpreteert? In hoofdstuk 2 wordt daarom ingegaan op de vaardigheid feedback geven. De manier waarop de dansdramaturg invloed kan uitoefenen op het optimaliseren van het feedbackmechanisme in het denkproces van de dansmaker staat daarin centraal.

Hoofdstuk 2: De optimale ‘feedback loop’

Inleidend

In dit hoofdstuk richt ik me op de vaardigheid van het feedback geven van de dansdramaturg, waarmee de dialoog tussen dansmaker en dansdramaturg gespecificeerd wordt. In dit deel van het onderzoek wordt gezocht naar de manier waarop de dansdramaturg zijn feedback zo kan vormgeven dat hij het feedbackmechanisme in werking stelt of zelfs optimaal laat verlopen. In de hoofdvraag is dit verwoord met “het optimaliseren van de ‘feedback loop’”.

Voor de beschrijving van het verschijnsel gebruik ik als basis het werk van de sociaal psycholoog Jan Remmerswaal, die met zijn *Handboek groepsdynamica* (2008) een raamwerk schetst van de positionering van feedback in communicatie in groepen. Remmerswaal combineert theoretische achtergronden met praktische oefeningen, waardoor zijn werk relevant is om grip te krijgen op de verschillende aspecten van het fenomeen. Naast Remmerswaal heb ik het werkboek *Feedback. Commentaar geven en ontvangen* van Coen Dirx en Marieta Koopmans ingezet. Respectievelijk zijn de auteurs een in communicatie gespecialiseerde politicoloog en een psychologe. De reden dat ik deze bron gebruik is dat de auteurs een uitgebreide beschrijving geven over de manier waarop de interpretatie van feedback tot stand komt.

Naast deze twee kernbronnen gebruik ik werk van coach Jeroen Hendriksen. Hij heeft meerdere publicaties geschreven over coaching en consultatie. In zijn werk *Collegiale consultatie. Consult vragen, consult geven* (2002) synthetiseert en vergelijkt hij verschillende perspectieven op feedback vanuit zijn communicatiewetenschappelijke perspectief. Vanuit het perspectief van onderzoeker naar leiderschap en projectmanagement schrijft Patries Quant over de rol die emoties spelen in de constructie van feedback. Haar omschrijving in *Geen strepen om op te staan. Invloed zonder (formele) macht* over rationeel en irrationeel denken is relevant om in ogenschouw te nemen bij dit onderzoek naar de communicatie tussen twee individuen. Tot slot heb ik gebruik gemaakt van *360 ° - feedback als ‘eye-opener’* van Jeroen van den Berg, Loek van den Broek en Saskia Pijs. De auteurs zijn werkzaam in de personeelssector en –management. Zij schrijven het boek met oog op het bedrijfsleven. De noties van deze ervaringsdeskundigen over de ‘regels van feedback’ heb ik toegepast in deelvraag 1.5.2.

HOOFDSTUK 2: OPTIMALE FEEDBACK LOOP

INLEIDEND

2.1 COMMUNICATIE

2.2 FEEDBACKLOOP

2.3 DOELEN VAN FEEDBACK

2.4 KLEURING VAN FEEDBACK

2.4.1 *Lessen uit het verleden*

2.4.2 *Emoties van nu*

2.5 VOORWAARDEN EN REGELS

2.5.1 Voorwaarden

2.5.2 Regels

2.5.2.1 Beschrijvend

2.5.2.2 Specifiek

2.5.2.3 Behoeft

2.5.2.4 Bruikbaar

2.5.2.5 Gewenst

2.5.3 *Regels voor de ontvanger*

2.5.4 *Kanttekening vrijblijvendheid*

2.6 TUSSENCONCLUSIE

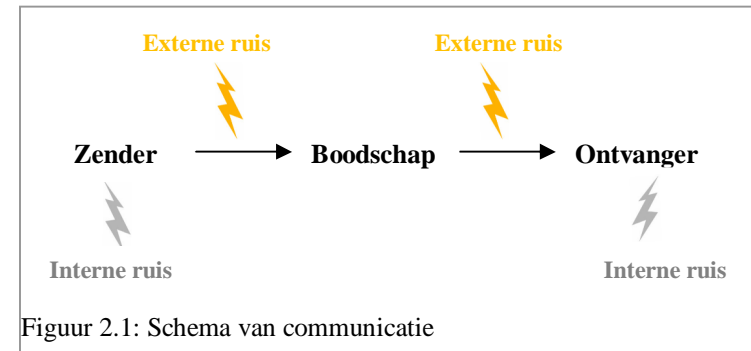
Het fenomeen feedbackmechanisme wordt eerst vanuit het brede perspectief van de communicatiewetenschap behandeld. Vervolgens licht ik de 'feedback loop' toe. Aan de hand daarvan wordt de feedbackgever centraal gesteld. Aan welke doelen, bewustzijnniveaus, voorwaarden en regels de feedback moet voldoen wordt besproken in respectievelijk paragraaf 1.3, 1.4 en 1.5. Daarnaast wordt er in paragraaf 1.5.4 een kanttekening geplaatst over de vrijblijvendheid van feedback in relatie tot de verhouding tussen de deelnemers aan het proces. In de laatste paragraaf worden mogelijkheden beschreven om de 'feedback loop' optimaal te laten verlopen.

2.1 Communicatie

Om grip te krijgen op feedback, vind ik het belangrijk om eerst stil te staan bij het overkoepelende mechanisme: communicatie. Communicatie wordt door Jan Remmerswaal (2008) omschreven als een uitwisseling van symbolen en betekenissen die behalve informatieoverdracht ook vaak het beïnvloeden van anderen tot doel heeft. Het woord 'uitwisseling' verwijst in deze formulering naar meer dan een eenrichtingsverkeer door middel van informatieoverdracht. Het suggereert interactie met de ander. Communicatie zie ik dan ook, in navolging van Remmerswaal, als een inter-persoonlijk proces. Bovenstaande beschrijving acht ik direct van toepassing op de dansdramaturgische praktijk. Ook dat proces is niet alleen een kennisoverdracht van de een op de ander, maar een uitwisseling van informatie. Met die uitwisseling van kennis en gedachten kunnen beide participanten door elkaar worden beïnvloed. Dat wil zeggen dat er een verandering in de een kan plaatsvinden door de interactie met de ander.

Aan het inter-persoonlijke proces nemen altijd minimaal twee personen deel. In mijn onderzoek gaat de aandacht uit naar de dialoog tussen de dansmaker en de dansdramaturg. Beiden zijn afwisselend zender en ontvanger. De zender verstuurt een boodschap aan de ontvanger en de ontvanger destilleert informatie uit de boodschap die de zender heeft gestuurd. De ontvanger kan vervolgens verbaal of non-verbaal reageren op deze informatie. Zodoende wordt de ontvanger de zender en vice-versa. In dit tweerichtingsverkeer zijn twee processen te onderscheiden: het communicatieproces (de zender die de boodschap naar de ontvanger stuurt) en het informatieproces (de ontvanger die de informatie uit de boodschap haalt) (Dirkx en Koopmans 1997, 39).

Tijdens het communicatieproces wordt de boodschap van de zender geconstrueerd op twee niveaus, namelijk het inhoudsniveau en het betrekkingniveau. Het inhoudsniveau heeft te maken met het *wat* van de boodschap. Op dit niveau draait het om wat er feitelijk gezegd wordt, dit wordt ook wel het zakelijke aspect genoemd. De interpretatie van de boodschap door de ontvanger is echter van meer afhankelijk dan alleen deze feitelijke informatie. De formulering van de boodschap door de zender geeft vaak onbewust informatie over zijn visie op de relatie met de ontvanger. Dit kan de manier zijn waarop de zender gezien wil worden of een appèl dat de zender met zijn boodschap op de ontvanger doet. Dit heeft te maken met het *hoe* van de boodschap, ofwel het betrekkingniveau. Deze *hoe* is niet hetzelfde als de *hoe* die ik met mijn onderzoeksvraag wil benaderen. Die laatste *hoe* heeft te maken met de vormgeving of de constructie van feedback, onafhankelijk van een linguïstische referentie. Het betrekkingniveau heeft te maken met de verhouding tussen zender en ontvanger, die de zender suggereert door de *manier waarop* hij de boodschap *verwoordt*. Belangrijke elementen zijn de toon, de gekozen woorden, het volume en de lichaamstaal (Dirkx en Koopmans 1997, 41). Aan de hand van zijn kleuring van de boodschap door zijn achtergrond en emoties kiest de ontvanger het aspect waarop hij zal reageren.



In de reactie van de ontvanger kan duidelijk worden of deze de informatie uit de boodschap heeft gehaald, zoals de zender dit heeft bedoeld. Ideaal gezien zou dit het geval moeten zijn, maar in de praktijk gaat het vaak anders. In de communicatietheorie wordt de oorzaak van deze misinterpretatie ruis genoemd. Ruis wordt door Dirkx en Koopmans (1997) geduid als alles wat de communicatie bemoeilijkt en storingen in de hand werkt. Zij onderscheiden twee soorten ruis. Ten eerste externe ruis, wat alle storingen in de omgeving van de betrokken persoon inhoudt. De tweede vorm, interne ruis, heeft te maken met de manier van verwoorden en

interpreteren door de betrokkenen. Interne ruis bestaat uit ervaringen en achtergronden van de persoon die de interpretatie of de verwoording van de boodschap kleuren. Deze interne ruis speelt altijd een rol. Zowel de zender als de ontvanger is er aan onderhevig (Figuur 2.1).

Ik wil niet ontkennen dat tijdens de dialoog tussen de dansmaker en de dansdramaturg beide deelnemers de rol van ontvanger en geveer kunnen innemen. Maar omdat ik de vaardigheden van de dansdramaturg ter discussie wil stellen, richt ik me op de dansdramaturg als feedbackgever en feedbackontvanger. In de functie als feedbackgever kan de dansdramaturg door de vormgeving van zijn feedback de optimalisering van het ontvangen van de feedback door de dansmaker tot stand brengen. Aan de andere kant wil ik beargumenteren dat door een toepassing van de theorie van meervoudige intelligentie het ontvangen van informatie – de receptie – door de dansdramaturg zelf ook kan worden geoptimaliseerd. Dit wordt in hoofdstuk 4 besproken.

2.2 De ‘feedback loop’: feedback als circulair proces

Feedback kan worden gezien als een aspect van communicatie. Het is een vorm van communicatie waarbij iemand een mededeling van een ander krijgt die informatie geeft over hoe zijn gedrag of houding wordt waargenomen, ervaren en begrepen (Remmerswaal 2008, 213). Aan de hand van deze mededeling kan diegene de beleving van anderen vergelijken met zijn zelfperceptie. Echter wanneer een dansdramaturg bijvoorbeeld reflecteert op materiaal van de dansmaker, reageert diegene niet op het gedrag of de houding van de ander. Deze reflectie is dan niet op de persoonlijke eigenschappen van de persoon gericht, kortom het is geen *persoonsgerichte feedback*. In dit voorbeeld is de feedback gericht op de taak die de ontvanger aan het uitvoeren is, namelijk *taakgerichte feedback*. Als feedback gevende dansdramaturg is het van belang om een onderscheid te maken tussen persoonsgerichte feedback en taakgerichte feedback.

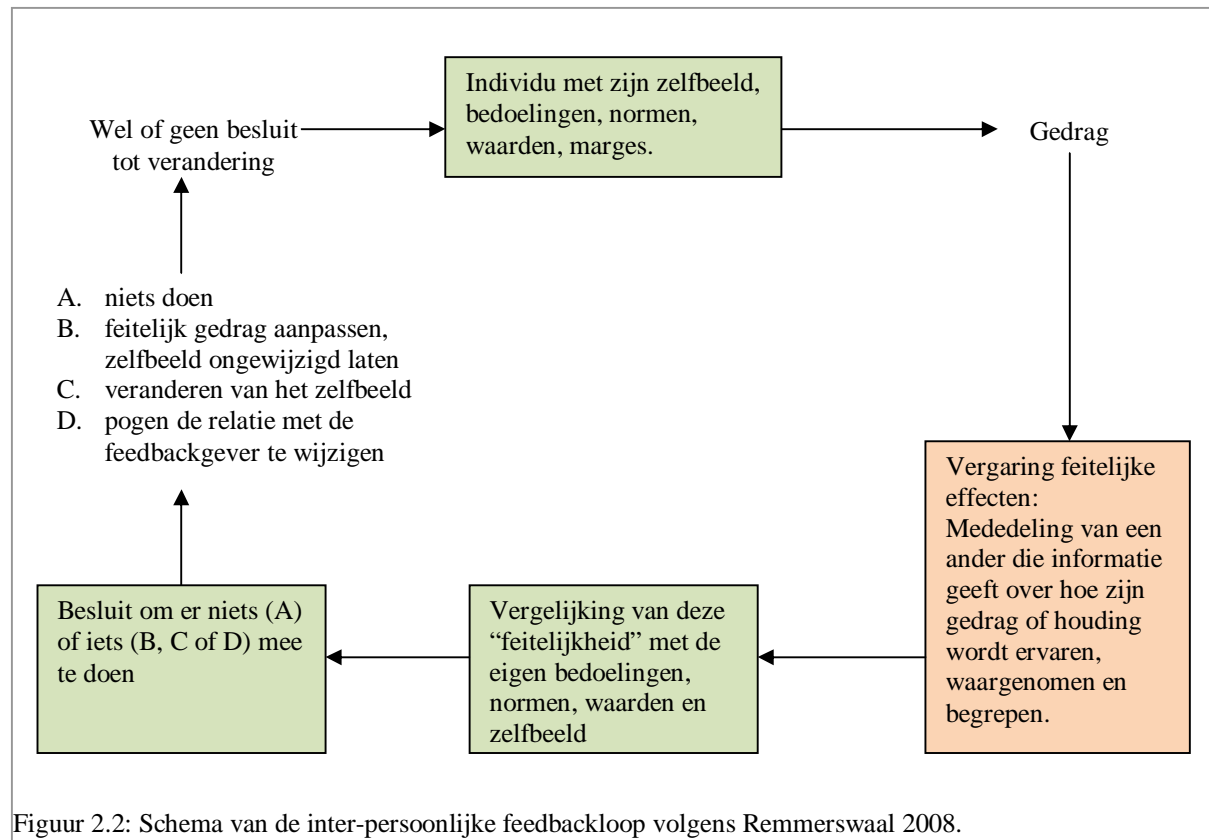
Eerder dan in de communicatiewetenschap is de oorspronkelijke toepassing van het fenomeen feedback terug te vinden in natuurkundige of biologische processen. Feedback is een methode die zelfregulerende systemen, organisaties, natuurverschijnselen en apparatuur toepassen om hun doelstellingen te bereiken. De zelfregulatie wordt mogelijk gemaakt door controlemechanismen,

waarvan feedback de belangrijkste bron van informatie is. Feedback is teruggekoppelde informatie over de mate waarin het systeem zijn doelstellingen heeft bereikt (Remmerswaal 2008, 217).

Deze terugvoeding of terugkoppeling is een circulair proces, dat in vier stadia te verdelen is. Het basisprincipe, bestaand voordat het feedbackmechanisme in werking wordt gesteld, is een systeem dat een waarde nastreeft, ook wel de doelstellingen of de norm genoemd. Het eerste stadium van het mechanisme is de vaststelling van de feitelijke situatie. Vervolgens wordt in het tweede stadium de feitelijke situatie vergeleken met de nagestreefde waarde. Wanneer er een verschil is gesignaleerd tussen deze waarden wordt er – in het derde stadium – nagegaan of de afwijking al dan niet binnen de tolerantiemarge rond de norm valt. Tot slot ontstaat er een signaal tot wijziging of instandhouding van de norm (Remmerswaal 2008, 217-218). Een proces dat leidt tot wijziging van de eerder vastgestelde norm wordt positieve feedback genoemd. De afwijking valt dan buiten de marges van de norm. Daartegenover staat het proces van de negatieve feedback, wat inhoudt dat het systeem de eerdere norm blijft hanteren.

Het boven beschreven circulaire proces is toepasbaar op meerdere systemen. In deze thesis wordt de betekenis van het verschijnsel feedback gekoppeld aan de communicatie tussen de dansdramaturg en de dansmaker. Deze vorm van feedback is interpersoonlijke feedback te noemen. In figuur 2.2 is dit geschematiseerd weergegeven. Vanuit het perspectief van de zender – de dansdramaturg – gaat het bij deze feedback niet alleen over de beschrijving van de feitelijke situatie, maar wil deze ook graag dat de ontvanger er iets mee gaat doen. Het hiervoor beschreven systeem is nu een individu met een eigen zelfbeeld, bedoelingen, normen, waarden en marges. Diegene vertoont bepaald gedrag waarop een ander reflecteert. Hierdoor ontvangt het individu “feitelijkheden” over hoe zijn gedrag wordt waargenomen. Het individu zal deze “feitelijkheid” vergelijken met zijn bedoelingen, normen, waarden, marges en met zijn zelfbeeld. De daaropvolgende inschatting van de ernst van de afwijkingen kan worden gezien als het vergelijken van het verschil met de marges. Tot slot kan het individu besluiten om iets of niets te doen met de informatie. Als hij besluit er iets mee te doen, dan leidt dit tot een bijsturing: een verandering.

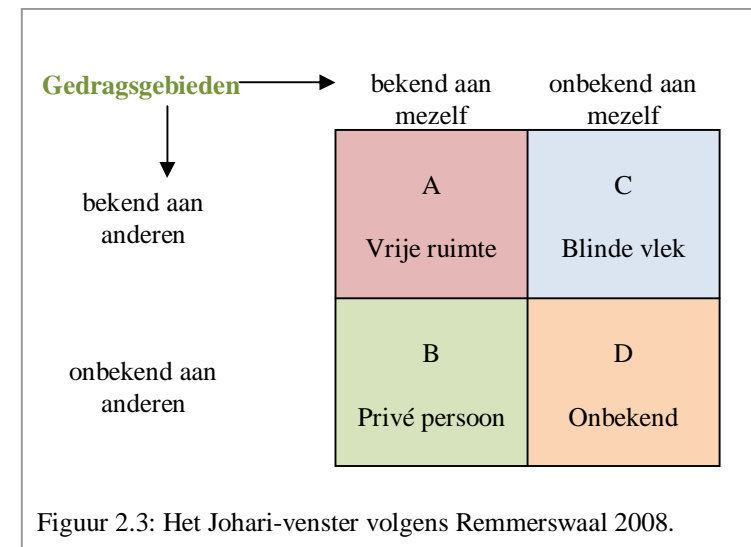
Het schema in figuur 2.2 geeft een tweedimensionale visualisatie van het beschreven feedbackmechanisme weer: de feedbacklus ofwel de ‘feedback loop’. Deze ‘feedback loop’ vindt plaats in het individu dat feedback ontvangt. Maar hoe kan deze lus zo optimaal mogelijk verlopen vanuit het perspectief van de feedbackgever? Deze oefent invloed uit op de vergaring van feitelijke effecten van de feedbackontvanger. Aan dat aspect in de ‘feedback loop’ zal in het volgende aandacht worden besteed. De vraag *hoe* de “feiten” zo helder mogelijk kunnen worden gecommuniceerd komt centraal te staan. Om dit te weten te komen is het belangrijk om het proces van feedback geven en ontvangen nader te bekijken.



2.3 Doelen van feedback

In de context van deze scriptie staat het geven van bewuste feedback centraal. Dit soort feedback wordt toegepast wanneer de zender weet wat hij wil veranderen bij de ontvanger en wanneer hij met dat doel feedback geeft. Dirkx en Koopmans onderscheiden drie functies voor dit soort feedback. Ten eerste zou feedback positief gedrag moeten bevorderen en stimuleren. De tweede functie is het corrigeren van gedrag dat niet verder helpt of voor onduidelijkheden zorgt. En ten derde verduidelijkt feedback de relaties tussen mensen en biedt het ruimte voor wederzijds begrip.

De feedbackgever kan een keuze maken uit twee vormen van feedback om deze functies uit te oefenen. Deze vormen zijn ondersteunende feedback of corrigerende feedback. Deze worden respectievelijk ook geduid met de waarden positieve of negatieve feedback. Deze moeten niet worden verward met de onderscheiding tussen positieve en negatieve feedback in het bijsturingproces in het systeem (de ontvanger), waarbij de termen geen waardeoordeel uitspreken.



Er zijn verschillende doelen die met het geven van feedback worden beoogd. Het leren kennen van anderen, het ontwikkelen en onderhouden van een (werk)relatie, het bereiken van gewenste resultaten en het vergroten van de zelfkennis zijn doelen die voortvloeien uit de drie onderscheiden functies van feedback. Het overkoepelende doel van feedback geven is een verandering teweeg brengen bij de feedbackontvanger. Deze wens tot verandering kan alleen worden ingewilligd als de ontvanger wil veranderen.

Om dit veranderingsproces te visualiseren en bewuster te doorlopen kan het Johari-venster als middel worden gebruikt. Het Johari-venster "is een eenvoudig grafisch model, dat de veranderingen verduidelijkt in hoe iemand zichzelf ziet en hoe hij door anderen gezien wordt in de loop van een groepsproces" (Remmerswaal 2008, 215). De vier kwadranten samen geven de situatie van de verhoudingen in een communicatiestroom weer (figuur 2.3). Kwadrant A is de ruimte die zowel bekend is aan het individu als aan de ander. Dit creëert een gebied van vrije activiteit. Kwadrant B is het gedrag dat bekend is aan het individu, maar niet aan anderen. Kwadrant C is de blinde vlek van het individu, maar het gedrag is wel bekend bij anderen. Het laatste kwadrant D is onbekend aan zowel het individu als aan de ander.

Het streven bij inter-persoonlijke communicatie is, om door middel van een verkleining van de gebieden B en C, de vrije ruimte (kwadrant A) te vergroten. Door de vergroting van A kan een persoon in een groep beter tot zijn recht komen en kan deze zich vrijelijk bewegen in de communicatie. Door middel van zelfonthulling wordt kwadrant B (privé persoon) verkleind. De blinde vlekken (kwadrant C) kunnen worden verkleind door middel van het vragen en krijgen van feedback. Kortom, in relatie tot het Johari-venster is de rol van de feedback-gever vastgesteld als diegene per uitstek die de blinde vlekken van het individu kan opsporen door gerichte gesprekken te voeren (Hendriksen 2002).

In de dansdramaturgische praktijk kan begrip van het Johari-venster inzicht geven in het doel van feedback geven aan de dansmaker. Door de maker te confronteren met zijn blinde vlekken – wat vaak het verwoorden van observaties inhoudt – en open te staan voor communicatie over zijn privé persoon wordt de vrije ruimte van de dansmaker vergroot. Daardoor krijgt de maker, zowel in het venster als letterlijk in het maakproces, meer ruimte om zijn artistieke te onderzoeken. Het Johari-venster verbeeldt een vaak onbewust verlopend proces.

2.4 Kleuring van feedback

Zowel de constructie als de daaropvolgende interpretatie van de feedback zijn gekleurd door “lessen uit het verleden” en “emoties van nu” (Dirkx en Koopmans 1997). Bij het geven van feedback zal de feedbackgever, maar uiteraard ook de ontvanger, daar rekening mee moeten houden

2.4.1 Lessen uit het verleden

Door ervaringen uit het verleden is het zelfbeeld van de feedback-ontvanger tot stand gekomen, waaraan dat individu refereert tijdens het vergaren van de “feitelijkheden”. De persoon in kwestie filtert prikkels in de boodschap om ze passend te maken in het beeld dat diegene van zichzelf heeft geconstrueerd, ofwel de interpretatie van de boodschap (Dirkx en Koopmans 1997, 21). Deze selectieve waarneming kan een storende factor spelen in de effectiviteit van de feedback. Door bewustwording te creëren bij de ontvanger over dat ‘rugzakje’ vol ervaringen, normen, waarden en zelfperceptie wordt het mogelijk om het proces van zelfreflectie te starten. Refererend aan de theorie van meervoudige intelligentie, kan het ‘rugzakje’ ook het intelligentieprofiel van de feedbackontvanger bevatten. Ook dit profiel bepaalt zijn interpretatie van de boodschap.

2.4.2 Emoties van nu

Ook gevoelens als angst, kwaadheid, schuld of somberheid kleuren de interpretatie en de constructie van de boodschap. Een individu wordt geconfronteerd met een feitelijke gebeurtenis (A). De persoon heeft bepaalde gedachten en ideeën over deze gebeurtenis (B). Vervolgens reageert het individu met een gedrag of gevoel (C). Dit ABC-model staat centraal in de techniek van rationele effectiviteitstraining om de emoties constructief en bewust in te zetten. Door rationele van irrationele gedachten (in proces B) te scheiden kunnen emoties op een gezonde manier als instrument dienen voor de constructie en interpretatie van feedback (Quant 2008, 30).

2.5 Voorwaarden en regels voor feedback

Het hierboven beschreven bewustzijn is een proces dat vooraf zou moeten gaan aan het formuleren van de constructieve feedback. Ook het bewust vormgeven van de feedback is een proces die voor de daadwerkelijke handeling plaatsvindt. In het volgende deel zal worden ingegaan op de voorwaarden en regels voor het vormgeven van constructieve feedback.

2.5.1 Voorwaarden

Het belangrijkste doel vanuit het perspectief van de feedbackgever is de verandering die de feedback bij de ontvanger teweeg moet brengen. Om een ideale situatie voor feedback te garanderen moet in ieder geval aan enkele voorwaarden worden voldaan. Door Dirkx en Koopmans zijn er zes voorwaarden onderscheiden.

Ten eerste heerst er een gevoel van persoonlijke gelijkwaardigheid, ongeacht de functionele ongelijkheid. Daarnaast is onderling vertrouwen en wederzijds respect onontbeerlijk in deze situatie. Ten derde moet de relatie tussen feedbackgever en – ontvanger door beiden als veilig worden ervaren. Ten vierde moet er open worden gestaan voor feedback. De vijfde en zesde voorwaarden zijn praktischer van aard. De vijfde voorwaarde is dat er voldoende tijd is om in gesprek te gaan en het commentaar te bespreken. Tot slot moet de omgeving het toelaten om een rustig gesprek te voeren onder vier ogen (Dirkx en Koopmans 1997, 63).

Naast deze voorwaarden zijn er regels opgesteld om de communicatiekanalen niet te laten verstopen. Deze regels, die ik hieronder presenteer, zijn een synthese van ideeën van Quant (2008), Hendriksen (2002), Dirkx en Koopmans (1997) en Van den Berg, Van den Broek en Pijs (1997). Het zijn hulpmiddelen om de relatie tussen feedbackgever en ontvanger open te houden.

2.5.2 Regels voor de feedbackgever

2.5.2.1 Beschrijvend

De eerste regel is dat feedback *beschrijvend van aard* moet zijn. Dit beschrijven van het gedrag dat leidde tot de feedback kan het best direct na de waarneming worden gedaan. De waarneming moet gescheiden worden van het geven van een interpretatie van de

situatie. Ook het oordelen over de waarneming is hierbij niet op zijn plaats. Wel kan de feedbackgever reflecteren op door het gedrag opgeroepen gevoelens. Dit ontsluit zijn gedachtegang, waardoor er een open communicatie ontstaat.

De methode per uitstek om waarnemingen te communiceren is middels een ik-boodschap. Deze ik-boodschap staat tegenover de jij-boodschap die suggereert dat de ontvanger fout zit. Een voorbeeld is “dat kan je echt niet maken”. Door dit te transformeren naar een ik-boodschap wordt de feedback minder snel als aanvallend beschouwd, bijvoorbeeld “ik vind dat dat echt niet kan. Ik vind dat dat anders kan.”. De feedbackgever maakt zijn eigen normen en waarden hierdoor expliciet. De feedbackontvanger kan die boodschap vervolgens met zijn eigen normen vergelijken. De ‘feedback loop’ treedt in werking.

2.5.2.2 Specifiek

De feedbackgever kan het best specifieke feedback geven, waardoor de interpretatie van de boodschap niet meerduidig wordt. Kortom, een correcte formulering is van groot belang. Om dit te bereiken is het belangrijk om te waken voor het gebruik van ‘containerbegrippen’. Containerbegrippen zijn multi-interpretabel, wat betekent dat de ontvanger het op verschillende manieren kan interpreteren (Van den Berg e.a. 1997, 51). Door het ontbreken van acceptatie van de boodschap bij de ontvanger leidt de feedback niet tot een oplossing of een verandering in het gedrag.

Een boodschap moet specifiek, gedetailleerd en feitelijk zijn. Een methode om feedback op die manier te construeren is het stellen van vragen als: wie, wat, waar, wanneer, hoe en hoeveel? De feedbackgever voorkomt zo een emotionele reactie of het hanteren van verkeerde interpretaties (Dirkx en Koopmans 1997, 52).

2.5.2.3 Rekening houdend met behoefte

Door inzicht in de gevoelens en de situatie van de ander zorgt de empathische feedbackgever voor een dimensie van vertrouwen in de feedbackuitwisseling. Om dit in stand te houden is het noodzakelijk dat het belang van feedback helder is.

“Feedback die alleen de behoefte van de zender bevredigt, zal vaak de relatie verstoren. Leef u in de situatie van de ander in en vraag u af: helpt mijn commentaar hem of haar?” (Dirkx en Koopmans 1997, 57).

2.5.2.4 Bruikbaar

De gegeven feedback moet kunnen leiden tot een verandering. Wanneer het gedrag waar de feedback op gericht is wordt veroorzaakt door een externe factor, buiten het aanpassingsvermogen van het individu om, is het niet zinvol daar feedback op te geven.

2.5.2.5 Gewenst zijn

Om het feedbackmechanisme in de feedbackontvanger in werking te stellen moet de ontvanger open staan voor verandering en voor de observaties van mensen op hem heen. Wanneer feedback ongewenst wordt gegeven, is de kans dat het zijn doel bereikt erg klein.

2.5.3 *Regels voor de feedbackontvanger*

Niet alleen de zender moet zich voor het goed verlopen van feedback van een aantal zaken bewust zijn. Ook de feedbackontvanger zal enkele regels na moeten leven wil hij constructief met de feedback omgaan. Dirx en Koopmans (1997) onderscheiden drie regels voor de ontvanger.

Ten eerste moet diegene de feedback van de zender proberen te begrijpen. Ten tweede moet de ontvanger waardering tonen voor het feit dat de zender hem feedback wil geven. En ten derde heeft de ontvanger als taak te beslissen welke waarde hij geeft aan de feedback en of hij de feedback wil toepassen op zijn gedrag. Als de ontvanger deze regels in acht neemt zal het feedbackmechanisme goed verlopen.

2.5.4 *Kanttekening vrijblijvendheid van feedback*

Door verschillende auteurs wordt gesproken over het vrijlaten van de ontvanger om te beslissen of hij de ontvangen feedback gaat inzetten voor een veranderingsproces. Deze vrijblijvendheid van feedback wordt niet door Remmerswaal ondersteund. Hij beargumenteert in zijn werk over groepsdynamica dat deze vrijblijvendheid eerder leidt tot isolering en vervreemding van de betrokkenen. De relatie tussen zender en ontvanger bekoelt, waardoor geen enkele feedback meer constructief zal verlopen. Er wordt immers niet meer aan de voorwaarden voldaan. De feedbackgever overhandigt al zijn indrukken aan de ander, maar begeleidt hem

vervolgens niet met de besluitvorming tot verandering. Dit soort vrijblijvende feedback leidt niet naar gevoelsmatige betrokkenheid tot elkaar, maar zet de ontvanger aan tot twijfelen en denken over zichzelf met het risico van vervreemding. De vertrouwensband en het wederzijdse respect tussen feedbackgever en –ontvanger worden geschaad.

In de inleiding gaf ik al aan dat ik de ideale verhouding tussen dansmaker en dansdramaturg die van ‘sparring-partners’ vind. Dat betekent dat het een gelijkwaardige dialoog moet zijn. De mate van vrijblijvendheid van de gegeven feedback in de dialoog stel ik daarmee ter discussie. Beide deelnemers aan de dialoog willen een behoefte bevredigen tijdens de uitwisseling. In deze dialoog kan de dansdramaturg de rol innemen van feedbackgever aan de hand van zijn observaties. De behoefte van de dansmaker om reflectie wordt daardoor bevredigd. Voor de dansdramaturg is het vervolgens van groot belang dat de dansmaker de feedback erkent, waardeert en er ook iets mee gaat doen. Dat kan een behoefte zijn die de dansdramaturg bevredigd wil zien. In navolging van Remmerswaal, stel ik dat dit de gevoelsmatige betrokkenheid tussen dansmaker en dansdramaturg ten goede komt.

2.6 Tussenconclusie

Het is uiteindelijk de ontvanger zelf die bepaalt of hij wat met de informatie uit de boodschap van de feedbackgever doet. Hij heeft de keuzevrijheid de boodschap te interpreteren zoals hij wil. Bij het creëren van de *optimale* ‘feedback loop’ moet de dansdramaturg dus zorgen dat de dansmaker de bedoelde informatie interpreteert. Daarnaast moet de gever de ontvanger stimuleren om actief de informatie te gaan inzetten bij de vergelijking met zijn normen, waarden, bedoelingen en zelfbeeld.

Door het zorgvuldig construeren van de feedback kunnen de communicatiekanalen open worden gehouden. Deze zorgvuldigheid komt voort uit het inzetten van de regels en het bewustzijn van de kleuring van de feedback. Naast de zorgvuldigheid moet de omgeving aan hiervoor beschreven voorwaarden voldoen. Door dit samenspel van factoren zal de ontvanger de aangeboden “feitelijkheden”- de waarnemingen van het gedrag en de houding – serieus nemen. Hij zal deze “feiten” willen vergelijken met zijn eigen normen en waarden en hij zal de afwijking peilen aan de hand van zijn marges. Vervolgens zal het tot een besluitvorming moeten leiden bij de ontvanger. De uitdaging voor de feedbackgever en de welwillende feedbackontvanger is om de

omgevingsfactoren, emoties of feedbackconstructies, die deze optimale situatie tegenwerken, te verkleinen of uit te schakelen tijdens het feedbackproces.

Kortom, zorg dragen voor het optimaal verlopen van de ‘feedback loop’ is gekoppeld aan het openhouden van de communicatiekanalen. Los van een zorgvuldige formulering – een talig aspect – kan er dan ook gebruik worden gemaakt van niet-talige elementen, namelijk door middel van het toepassen van meervoudige intelligentie. Immers heb ik in hoofdstuk 1 geconcludeerd dat door het aanspreken van voorkeurskanalen een individu sneller informatie kan verwerken. De informatie die de zender wil overbrengen aan de ontvanger kan bijvoorbeeld worden vormgegeven aan de hand van het tekensysteem dat bij het voorkeurskanaal van de ontvanger past.

In dit hoofdstuk is bepaald hoe de zender het feedbackmechanisme in de ontvanger kan beïnvloeden. Met name zorg dragen voor het optimaal verlopen van de ‘feedback loop’ – dat er een verandering kan plaatsvinden in het individu – heb ik daarbij centraal gesteld. In het volgende hoofdstuk (hoofdstuk 3) wordt de vaardigheid feedback geven geanalyseerd in de context van de dansdramaturgische praktijk. Gedachten van (dans)dramaturgen over het inzetten van feedback worden gepresenteerd. Aan de hand daarvan zal ik in hoofdstuk 4 mogelijkheden schetsen en handvatten bieden om als dramaturg middels de theorie van meervoudige intelligentie de ‘feedback loop’ van de dansmaker tijdens de dialoog in het maakproces te optimaliseren.

Hoofdstuk 3: Feedback in de dansdramaturgische dialoog

Inleidend

Inmiddels is er in deze scriptie aandacht besteed aan twee fenomenen. Het eerste fenomeen vervult de rol van de theoretische inbedding van het onderzoek. Deze is geplaatst in de cognitieve leerpsychologische theorie over meervoudige intelligentie. Vervolgens heb ik, door middel van het tweede hoofdstuk, de communicatieve vaardigheid feedback geven uiteengezet. In dit derde hoofdstuk wordt het verschijnsel feedback geven in de context van de dansdramaturgische dialoog belicht.

In dit hoofdstuk worden diverse methoden en vormen om feedback te geven in de aangegeven context gepresenteerd. Dit is een neerslag van inzichten van theoretici en werkzame (dans)dramaturgen uit het (dans)dramaturgische werkveld. Deze diversiteit wil ik tonen, omdat in de context van dansdramaturgische processen elke situatie uniek is. Er is dan ook geen overkoepelende methodologie aan te wijzen. Ik denk ook niet dat zoiets dergelijks relevant is in een context waar de dansdramaturg flexibel moet kunnen schakelen tussen methoden om elke dansmaker zo goed mogelijk te kunnen bijstaan in het creatieproces. Het is van belang om een heel scala van mogelijkheden aan vaardigheden en inzichten beschikbaar te hebben en deze – op het juiste moment en in de juiste context – in te zetten.

De informatie die ik voor dit hoofdstuk gebruik, heb ik gegenereerd vanuit literatuur- en kwalitatief empirisch onderzoek. Het literatuuronderzoek heb ik ingezet om de context van de dramaturgische dialoog te kunnen duiden. Met het werk *Een voortdurend gesprek* biedt Bart Dieho een naslagwerk over de (mogelijke) werkzaamheden en meerwaarde van de (theater)dramaturg met betrekking tot het creatieve maakproces. Hij biedt inzichten uit de praktijk en aan de hand van uitspraken van diverse dramaturgen worden deze inzichten gecontextualiseerd. Ik gebruik deze bron om me te kunnen verhouden tot het discours over de dramaturgische dialoog. Daarnaast gebruik ik twee masterscripties over de communicatie tussen dramaturg en maker: *Communicatie als dramaturgische strategie* (2006) door Jellie Schippers en *Dramatiseren is communiceren* (2008) door Tessel Schmidt. Beide bronnen zijn niet gericht op de dansdramaturg, maar respectievelijk op de theater- en filmdramaturg. Ik acht ze relevant, omdat er

HOOFDSTUK 3: FEEDBACK IN DE DIALOOG

INLEIDEND

3.1 DEFINIERING FEEDBACK IN CONTEXT

3.1.1 Dansdramaturgische dialoog

3.1.1.1 Context

3.1.1.2 Participanten

3.1.1.3 Rol van de dansdramaturg

3.1.1.4 Communicatieve vaardigheid

3.1.2 Plaatsing feedback in de dialoog

3.1.3 Mogelijke definitie feedback

3.2 REFERENTIEKADER & FEEDBACK

3.2.1 Referentiekader dansdramaturg

3.2.2 Gedeeld referentiekader

3.3 DOELEINDEN FEEDBACK

3.3.1 Behoeftedansmaker

3.3.2 Mogelijke doeleinden

3.3.2.1 Reflecteren

3.3.2.2 Bewustzijn genereren

3.3.2.3 Articuleren

3.3.2.4 Communicatiestromen

3.3.2.5 Filteren van ruis

3.4 TOEGEPASTE STRATEGIEËN

3.5 VORMGEVING FEEDBACK IN DE PRAKTIJK

3.5.1 Taal

3.5.2 Gedachten over niet-talige feedback

3.5.3 Fysiek participeren

3.5.4 Kunstuitwisseling

3.5.5 Video interactie

3.6 TUSSENCONCLUSIE

wordt ingegaan om de communicatieve vaardigheden en de rol van taal in de dialoogvoering. Tot slot gebruik ik voor een algemeen beeld van (theater) dramaturgie het artikel “Anxious dramaturgy” (2003) van Myriam van Imschoot. Dit kritische artikel over het onderscheid tussen dramaturgische contexten en vaardigheden tegenover de fysiek aanwezige dramaturg, biedt mij inzicht in de ervaringen van de rol van de dramaturg als *outside-eye* in het maakproces.

Om het literatuuronderzoek toe te spitsen op de *dansdramaturgische* context, maak ik onder andere gebruik van drie artikelen uit *Contemporary Choreography. A Critical Reader*(2009) onder redactie van Jo Butterworth en Liesbeth Wildschut. Larry Lavender spreekt in zijn artikel “Facilitating the choreographic process” over een facilitator, die aan de hand van diverse methoden de dansmaker kan helpen in zijn creatieve proces. Ook Dirk Dumon noemt in “Choreography coaching in the field of amateur dance in the Netherlands” de begeleiding van het maakproces, alleen hij koppelt deze rol aan de coach. Beide teksten focussen op de dialoog, kritiek en de ontwikkeling van het proces en het kunstenaarschap van de dansmaker. Ondanks dat beide auteurs het woord (*dans*)*dramaturg* niet gebruiken, zie ik mogelijkheden voor begeleiding van het kunstenaarschap en de procesontwikkeling voor deze deelnemer in het artistieke dialoog. De mogelijkheden en uitdagingen van een samenwerking tussen dansmaker en dansdramaturg worden door Liesbeth Wildschut uiteengezet in het artikel “Reinforcement for the choreographer: the dance dramaturge as ally”. Dit artikel zet ik in om de rol van de dansdramaturg ten opzichte van de dansmaker te definiëren.

Naast deze drie artikelen uit de bundel gebruik ik een verslag van studenten Theaterwetenschap over hun interview met dansdramaturg Peggy Olislaegers. Ik zet deze in om enkele uitspraken van Olislaegers te koppelen aan de resultaten van het empirische onderzoek. Ook gebruik ik informatie van de website van *Liz Lerman Dance Exchange Performances*. Daarin wordt de feedbackmethode van Liz Lerman verduidelijkt (paragraaf 3.4).

Het empirische onderzoek heb ik vorm gegeven aan de hand van vier interviews, of gesprekken, met vier dansdramaturgen uit de praktijk. Omdat ik ook op deze kleine schaal de diversiteit wil doortrekken heb ik gekozen om twee beginnende en twee gerenommeerde dansdramaturgen te interviewen. Het belangrijkste doel van deze onderzoeksmethode was om informatie van “de vloer” te verzamelen. In de dansdramaturgische praktijk is het van belang om de brug te bewandelen tussen theoretische achtergronden en de gang van zaken op de werk- of dansvloer. Door in gesprek te gaan met werkzame dansdramaturgen tracht ik een weerspiegeling te kunnen geven van wat er daadwerkelijk plaatsvindt in de praktijk. Deze weerspiegeling is niet allesomvattend. Het

bevat de mening van de gesprekpartners en hun visie op wat er zich afspeelt in de context van de dansdramaturgische dialoog en feedback. In de bijlagen zijn de vier uitgewerkte interviews terug te vinden. Hieronder introduceer ik kort de betrokken dansdramaturgen:

Anne Marije van den Bersselaar is de vaste dramaturg van dansmaker Mor Shani. Ze werkte daarnaast onder andere met Reut Aviran en Joaquín Sánchez Guerrero. Momenteel is ze haar master in Theatre and Dance Studies aan de Universiteit Utrecht aan het afronden.

Annette van Zwoll is werkzaam in het veld van de dansdramaturgie als productiedramaturg, docent en schrijver. Ze heeft gewerkt bij anoukvandijk dc, Dansateliers en Dansacademie Artez in Arnhem. Als dansdramaturg is ze collaboraties aangegaan met onder andere Koen de Preter en Anouk van Dijk.

Gabriel Smeets is momenteel werkzaam als artistiek leider van de School voor Nieuwe Dansontwikkeling (SNDO). In het dansveld heeft hij onder andere gewerkt als dramaturg, moderator en publicist. Als dramaturg heeft hij projecten ondersteund van onder andere Krisztina de Châtel, Pere Faura en Nora Heilman (Van den Broek, 2008).

Guy Cools is in het dansveld werkzaam geweest als criticus, programmeur, curator en artistiek adviseur voor onder andere Place des Arts in Montréal. Als productiedramaturg heeft hij gewerkt met makers als Akram Khan, Sidi Larbi Cherkaoui en Sara Wookey. (via AOG Postdramatische Esthetiek, laatst bezocht 3 juni 2010). Sinds 1 april is hij verbonden aan Danshuis Station Zuid.

Dit hoofdstuk begin ik door een beeld te schetsen van de definiëring van feedback in de dansdramaturgische praktijk. Dit doe ik aan de hand van een beschrijving van de bedoelde dialoog, de feedback te plaatsen in deze dialoog en vervolgens een collage te bieden van definiëringen die dansdramaturgen aan feedback koppelen. In paragraaf 3.2 wordt het nut van het referentiekader in relatie tot het feedbackmechanisme beschreven. Vervolgens behandel ik in de derde paragraaf diverse doeleinden waarom feedback in de dansdramaturgische praktijk wordt ingezet. Daaruit volgen enkele suggesties van methodes die onder andere dansdramaturgen Guy Cools , Annette van Zwoll en Peggy Ollislaegers inzetten in hun dialoogvoering met de maker. Tot slot worden in paragraaf 3.5 de manieren waarop de dramaturgen met de vormgeving van feedback omgaan geanalyseerd. De mogelijkheid om naast taal andere middelen te gebruiken om feedback te construeren wordt besproken en er worden suggesties genoemd om de feedback op een andere manier vorm te geven.

3.1 Definiëring van feedback in de context

3.1.1 Dansdramaturgische dialoog

De dansdramaturgische dialoog kader ik aan de hand van een viertal onderwerpen. Ten eerste definieer ik de specifieke context van de dansdramaturgische dialoog. Ten tweede worden de participanten aan de dansdramaturgische dialoog omschreven. Ten derde wordt de rol van de dansdramaturg tijdens de dialoog gedefinieerd. Aan de hand van deze specifieke rol van de dansdramaturg worden zijn communicatieve vaardigheden onder de loep genomen.

3.1.1.1 Context van de bedoelde dialoog

In het theatrale maakproces is er tussen alle deelnemers aan dat proces een continu gesprek gaande. Zoals Bart Dieho dit omschrijft:

“Het permanente denken in functie van een maakproces is niet alleen een individuele activiteit van regisseur of dramaturg, maar krijgt gestalte in een *permanente dialoog* tussen alle betrokkenen over het theaterwerk in wording”

(Dieho 2009, 176)

Aan de hand van dit gesprek wordt er een discours gevormd over het proces, waardoor er een mogelijkheid ontstaat om te reflecteren op wat er gebeurt. Het zoeken naar een taal die door alle betrokkenen van het proces wordt begrepen is noodzakelijk om een heldere communicatieve boodschap van het uiteindelijke product tot stand te brengen. Anne Marije van den Bersselaar onderschrijft dit door het bereiken van de meest helder communicatie als belangrijkste doel van haar dramaturgischap te noemen. Een actief dialoog zorgt voor verandering en bewustzijn in het proces. Deze functie van de dialoog noemt Dieho het bouwen aan het enceneringsbewustzijn (Dieho 2009. 176).

In de *dansdramaturgische* praktijk speelt dit voortdurende gesprek dezelfde rol als in het theatrale maakproces. Het is belangrijk om er bewust van te zijn dat in de dansdramaturgische praktijk het maakproces wel anders wordt vormgegeven dan bij de theatrale maakprocessen. Waar Dieho een onderscheid maakt tussen lineaire en recursieve maakstrategieën, is er in het dansveld nauwelijks sprake van zo een tweedeling. In deze context vindt de conceptontwikkeling vrijwel altijd plaats gedurende het maakproces. Tijdens de dialoog kan daardoor niet altijd gerefereerd worden aan een vast concept, maar eerder aan thematieken of aan eerdere gesprekken. Het discours en de ‘gezamenlijke taal’ is daardoor intenser onderhevig aan verandering

Deelnemers aan dit Groot Gesprek (Dieho 2009. 176) zijn onder andere de dansmaker, de dansers, de dansdramaturg, de scenograaf en de musici. De dialoog vindt plaats op meerdere niveaus. Zowel in het maakproces als daarbuiten. Marianne van Kerkhoven noemt dit ‘grote dramaturgie’ en ‘kleine dramaturgie’. Dit zijn respectievelijk het discours van de productie in relatie tot de maatschappelijke context en de dialoog die zich in het maakproces rondom de concrete productie situeert (Van Kerkhoven 2002, 197). Wanneer ik de term *dialoog* inzet, bedoel ik de dialoog die geconstrueerd wordt rondom het maakproces van een voorstelling. Deze definiëring wil ik oprekken, omdat de dialoog ook onderwerpen kunnen bevatten die zich verhouden tot de structurele ontwikkeling van de dansmaker als kunstenaar. Dit is niet gekoppeld aan een specifieke productie, maar het is wel een belangrijk onderdeel van de dialoog.

In mijn onderzoek ben ik zoekende naar de feedback vaardigheid van de dansdramaturg richting de dansmaker. Daarmee stel ik de dansdramaturg centraal. Dat is dan ook de reden dat ik mij zal richten op het gesprek dat de dansmaker en de dansdramaturg voeren. Toch moet het gesprek – of de communicatie – die de dansdramaturg en dansmaker voeren met de dansers en andere deelnemers aan het maakproces niet vergeten worden. Want deze communicatie wordt beïnvloed door de feedbackwijze van de dansdramaturg aan de dansmaker. Onder andere in paragraaf 3.1.3 en in 3.3.2.4 komt de communicatie richting de dansers aan de orde.

3.1.1.2 Participanten

Zoals hierboven beschreven wil ik me richten op de dialoog tussen dansmaker en dansdramaturg. De dansmaker is hierin de initiatiefnemer en artistiek leider van de voorstelling. Hij staat middenin het maakproces: onderzoekende, creërende en orde zoekende in de chaos. Metaforisch gezien is hij de motor die het voertuig in beweging zet en die dit samen met alle radertjes in beweging houdt. Hij probeert, in de collaboratie, de plek van bestemming te definiëren en te benaderen. De dansdramaturg is onderdeel van het mechanisme. Hij kan alle afzonderlijke onderdelen overzien en tot elkaar verhouden. De dansdramaturg is een danskenner, een gesprekspartner en een bondgenoot. De dansdramaturg onderscheidt zich van de theaterdramaturg door zijn specifieke kennis van beweging, danscompositie, structuur van de dans en de vaardigheid om dans te kunnen koppelen aan andere tekensystemen (Wildschut 2009, 392). Wildschut duidt het verschil tussen deze twee participanten in het maakproces als volgt:

“Choreographer and dramaturge participate in the same creative process, but each has a different perspective. The dramaturge reflects on the ideas of the choreographer, on the material being created during the rehearsals and on the audience’s reactions to the performance, which may cause the performance to change again.”

(Wildschut 2009. 389).

3.1.1.3 Rol van de dansdramaturg in de dialoog

Het is van groot belang voor de ontwikkeling van de voorstelling dat de dialoog levendig blijft. De dansdramaturg speelt hierin een sleutelrol, mede door zijn polaire positie als afstandelijke én betrokkene. De dramaturg zoekt het spanningsveld tussen afstand en nabijheid en kan op die manier het in- en overzicht houden op het proces. Hij kan articuleren en reflecteren op het verloop ervan en inspringen wanneer de dialoog dreigt dicht te slibben of zelfs stopt. Dit inspringen heeft vaak te maken met het teruggeven van bevindingen om het ensceneringsbewustzijn te blijven prikkelen. Deze rol van de dramaturg is te koppelen aan de regulerende kwaliteiten om het communicatieproces te onderzoeken en te bevorderen.

Daarnaast is het een taak van de dramaturg om de maker te blijven voeden en de creativiteit van de maker te bevorderen. In de dialoog kan dit door op het juiste moment net op die manier input te geven dat er een *dramaturgisch moment* bij de gesprekspartner wordt gecreëerd. Dieho beschrijft dit als het bewerkstelligen van een creatieve, productieve verandering in het maakproces (Dieho 2009. 177). Om dit mogelijk te maken moet de dansdramaturg snel kunnen schakelen, bijvoorbeeld in afstand, in communicatie en in handelen. Bart Dieho stelt dat de dramaturg moet zoeken naar manieren om de balans en de dynamiek in zijn communicatie vorm te geven, om de dramaturgische dialoog te voeden en te inspireren (Dieho 2009. 185). Daarmee legt hij een grote verantwoordelijkheid bij de communicatieve vaardigheden van de dramaturg. In de volgende paragraaf wordt daar aandacht aan besteed.

3.1.1.4 Communicatieve vaardigheden van de dansdramaturg

“Van een *communicatiespecialist* bij uitstek als de dramaturg mag je een heldere *communicatiestrategie* verwachten.” (Dieho 2009. 181). Zeker in een context waar elke gesprekspartner en elk proces uniek is, is het nodig dat de dansdramaturg – degene per uitstek die kan reflecteren op wat er gebeurt – zijn communicatie afstemt op de situatie. Aan de hand van deze uitspraken is het een kleine stap om aan te nemen dat de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden van de dramaturg – of dit nu een theater-, film- of dansdramaturg betreft – een centrale plek moeten innemen in onderzoek naar het fenomeen de dramaturg.

In haar masterscriptie *Dramatiseren is communiceren* (2008) onderscheidt Tessel Schmidt drie soorten communicatieve vaardigheden van de dramaturg om het onderzoeksprobleem te verhelderen. Dit zijn luistervaardigheden, regulerende vaardigheden en zendervaardigheden. Al deze vaardigheden zijn nuttig voor de dansdramaturg om over te beschikken. Binnen de zendervaardigheden noemt Schmidt feedback. Zij ziet feedback als het benoemen van de mening van de dramaturg op dat wat door de maker getoond wordt. Daarom waarschuwt zij voor kritische feedback, want door dit middel in te zetten zou de kwetsbaarheid van de maker niet genoeg in acht worden genomen. Ook Larry Lavender ziet weinig ontwikkelingsmogelijkheden voor de dansmaker in de confrontatie met kritische- *result based* - feedback. Deze zou bij dansmakers die worstelen met de helderheid van hun concepten en *ownership* van hun processen leiden tot een 'slaafs' opvolgen van de verkregen informatie, maar niet leiden tot nieuwe inzichten (Lavender 2009, 84).

Ik denk dat de vaardigheid feedback geven meer bevat dan alleen het geven van een mening of op het resultaat gericht zijn. Met feedback kan de dramaturg de maker ook een spiegel voorhouden, artistiek inspireren en het dramaturgische moment initiëren. Om dit te verduidelijken beschrijf ik in de volgende paragrafen manieren waarop feedback door praktijkdeskundigen wordt ingezet in het maakproces van de dans.

Het is een kunst om materiaal terug te geven op zo een manier dat de communicatiekanalen open blijven, zodat de bedoelde boodschap ook daadwerkelijk zo wordt opgevangen door de gesprekspartner. Pas wanneer de dansmaker de boodschap van de dansdramaturg in goede orde ontvangt, kan het bedoelde dramaturgische moment ontstaan. Het ontstaan van een dramaturgisch moment is dus afhankelijk van het verloop van de 'feedback loop'. De dansdramaturg moet er voor zorgen dat de dansmaker zijn boodschap wil ontvangen.

Een eerste stap daarin is het opbouwen van wederzijds begrip, naar aanleiding van de voorwaarden van het verloop van de 'feedback loop': vertrouwen, respect en gelijkwaardigheid (paragraaf 2.5.1). Om dit wederzijdse begrip te kunnen vormgeven is het creëren en articuleren van een gezamenlijk referentiekader tussen dansmaker en dansdramaturg (en eventuele andere deelnemers aan de dialoog) een mogelijkheid. In paragraaf 3.2 worden visies op dat referentiekader toegelicht.

Eerst zal ik, in paragraaf 3.1.2, de plaatsing van de feedback in de dialoog duiden door middel van inzichten van ervaringsdeskundigen. Ik wil de verhouding tussen de dialoog en feedback duiden aan de hand van de manier waarop de

deskundigen spreken over faseringen en verschillende houdingen. In paragraaf 3.1.3 worden vervolgens verschillende definiëringen van feedback aangedragen.

3.1.2 Plaatsing van feedback in de dansdramaturgische dialoog

Zoals aangegeven ziet Schmidt de vaardigheid feedback als een *tool* tijdens de fase van probleemverheldering. Naast deze fase onderscheidt ze de fase van de probleemnuancering en de fase van de probleembehandeling. Dit op een therapeutisch model gebaseerde faseringsmodel wil ik zelf niet navolgen. Maar het geeft wel inzicht in de manier waarop feedback een plaats in kan nemen in de dialoogvoering tussen dansmaker en dansdramaturg.

Net als Schmidt koppelt Guy Cools het geven van feedback aan zijn in de tijd veranderende rol in het maakproces. Hij onderscheidt de rollen stilzwijgende getuige, dialoogpartner/moderator en editor. In de fase waarin hij als dramaturg die houding van de stilzwijgende getuige inneemt is zijn feedback voornamelijk passief, middels een receptieve houding. Dat wil zeggen dat hij alleen middels zijn fysieke aanwezigheid het proces beïnvloedt. Hij stelt: "omdat ze zich bewust zijn van jouw aanwezigheid zullen zowel de dansers als de choreograaf gearticuleerder zijn of omzichtiger met elkaar gaan omspringen." Hij ziet de meest gearticuleerde vorm van feedback in zijn posities als dialoogpartner/ gespreksmoderator en editor. In deze laatste positie helpt hij de dansmaker om het materiaal zo te organiseren dat het beantwoordt aan zijn uitgangspunten.

Andere dansdramaturgen plaatsen de feedback niet op die manier in het doorlopende dialoog, maar zien het als een mogelijk startpunt van de dialoogvoering naar aanleiding van het getoonde. Annette van Zwoll en Anne Marije van de Bersselaar noemen feedback de drijfveer van de dialoog. Feedback zorgt voor de opening van waaruit de dialoog kan ontstaan. De insteek van het gesprek naar aanleiding van het getoonde is immers wat de dansdramaturg terug wil geven aan de maker. Van den Bersselaar beschrijft haar ervaringen in het verloop van feedback. In haar werkproces met dansmaker Mor Shani reageert zij middels feedback op het getoonde. Vervolgens verwoordt de dansmaker zijn gedachten over die feedback en mogelijke veranderingen. Aan de hand daarvan gaat zij mee in zijn ideeën: ze gaan samen denken.

3.1.3 Mogelijke definities van feedback in deze context

Alle deskundigen uit de praktijk noemen de achterliggende idee, of het kader, of het concept als de start van het geven van feedback. Guy Cools vindt het *herarticuleren*, met daaraan voorafgaand het articuleren, het belangrijkste aspect van feedback. Dit verloopt in eerste instantie van de dansdramaturg richting de maker. Samen verwoorden zij een thema of een concept: dit vormt een kader. Vervolgens ontstaat er dansmateriaal, dat wordt beoordeeld via de perceptie van de dansdramaturg. Deze zal vervolgens gaan reflecteren hoe het materiaal en het bestaande kader zich tot elkaar verhouden. De uiteindelijk stap is om door te herarticuleren de concepten en het kader aan te scherpen. Hiermee contextualiseert Cools de – in paragraaf 2.2 omschreven – ‘feedback loop’ in de dansdramaturgische dialoogvoering.

In tweede instantie verloopt dit proces van herarticuleren via de choreograaf naar de rest van het artistieke team. Feedback van de dansdramaturg aan de dansmaker vindt op die wijze zijn weg richting de dansers. Want – zoals Cools stelt – wat de dramaturg met de dansmaker doet, doet diegene weer met de dansers. Dit is de tweede lus van het inter-persoonlijke feedbackmechanisme die in het dialoog van het maakproces ontstaat. De dansmaker geeft opdrachten aan de dansers om materiaal te creëren. Dit beoordeelt hij via kijken of andere *tools*. Hetgeen nog niet helemaal beantwoordt aan wat diegene zou willen, wordt via een proces van herarticuleren in het kader opgenomen of aangepast. Kortom, feedback is een vaardigheid die niet alleen op de dansdramaturg van toepassing is, maar ook op de communicatie van de dansmaker richting de dansers en overige deelnemers aan het maakproces.

Van den Bersselaar ondersteunt de aanname dat feedback leidt tot een verhouding van het getoonde met het kader. Zij beschrijft feedback als de vergelijking met de originele idee van de maker. Zij stelt dat feedback aan de dansmaker ervoor moet zorgen dat er voor de choreograaf de best mogelijke omstandigheden ontstaan om te kunnen ontplooien. Interessant is dat zij de ontplooiing van de maker vooropstelt, wat voor haar niet per se gekoppeld is aan het leren te articuleren. Middels haar feedback wil zij dan ook graag het potentieel van het getoonde aan de maker ontsluiten, zodat hij vervolgens artistieke keuzes kan maken. Dit potentieel wordt uitvoeriger beschreven in paragraaf 3.3.2.2.

Tot slot van deze paragraaf wil ik eventuele negatieve bijklanken van het woord feedback ontkrachten. Peggy Ollislaegers gebruikt in haar praktijk het woord ‘teruggeven’. Dit woord bevat connotaties die doen denken aan een geleend object dat zorgvuldig wordt aangereikt aan de dansmaker. Met die connotaties in het achterhoofd wil ik het woord feedback in deze thesis hanteren. Het

gaat om het teruggeven, niet dwingen, niet hardhandig, maar door zorg te dragen voor een goede aflevering van het pakketje dat de dansdramaturg aanbiedt.

3.2 Referentiekader en feedback

Om weer een metafoor in te zetten: het referentiekader is als de bouwstenen van de brug tussen theoretische kennis en de dansdramaturgische praktijk. Voordat de dialoog en de vaardigheid feedback geven productief ingezet kunnen worden – het bewandelen van de brug – is het noodzakelijk de brug te bouwen met de stenen van het referentiekader. Dit referentiekader is in die zin het beginpunt van het geven van communicatie en feedback. In mijn gesprekken met de verschillende dansdramaturgen werd het mij duidelijk dat er gesproken kan worden over het vormen van twee verschillende vormen van het referentiekader. Ten eerste het referentiekader dat de dansdramaturg zelf construeert en ten tweede het referentiekader dat dansmaker, dansdramaturg en andere deelnemers aan het proces vormgeven door middel van uitwisselingen in de dansdramaturgische dialoog en het maakproces.

3.2.1 Referentiekader van de dansdramaturg

“Ik denk dat de kracht is van dramaturgie: dat je een context geeft, dat je dingen aanreikt. Inspireert.”

(Gesprek met Gabriël Smeets, 4 mei 2010)

Aldus Gabriël Smeets over de taak van de dansdramaturg om wat er gebeurt in het maakproces te contextualiseren. De dansdramaturg dient zich tot diverse onderzoeksvelden te kunnen verhouden, om de gebeurtenissen in een maakproces te kunnen plaatsen in hun bredere context en dit aan de dansmaker te communiceren.

Dit verzamelen van kennis zorgt voor het vergroten van het eigen referentiekader van de dansdramaturg. Hoe groter dit kader, hoe beter de dansdramaturg ontwikkelingen en het onderzoek in het maakproces kan contextualiseren. Het gevolg hiervan is dat de

dansdramaturg goed mee kan denken en de dansmaker kan aanscherpen op hoe zijn concept vertaald kan worden (Van den Blanken e.a. 2009. 6). Daarnaast is het van belang dat de dansdramaturg een breed referentiekader heeft om andere kanalen bij de maker aan te spreken. Door in te schatten welke contextualisering nú het best past bij de specifieke maker blijft de dansdramaturg de dialoog en het maakproces bevorderen.

3.2.2 Gedeeld referentiekader

In dit gedeelde referentiekader tussen de dansmaker, dansdramaturg en andere deelnemers aan de dialoog onderscheid ik een gelaagdheid. Hieronder zijn drie lagen beschreven, ze zijn gelijkwaardig en allen aan de orde in de dansdramaturgische dialoog.

De eerste laag wordt gevormd door het opbouwen van geschiedenis met een maker. Olislaegers stelt dat je daardoor steeds dieper kunt duiken en dat je daarom ook risico kan durven nemen in het maak- en communicatieproces (Van den Blanken 2009. 12). Het opbouwen van een vertrouwensband, een van de voorwaarden van de dialoog, is natuurlijk ook een factor in deze creatie van geschiedenis. Daardoor hoeft de dansdramaturg op het niveau van feedback geven niet altijd alert te zijn op het relationele niveau van de feedback: de manier waarop de feedback impliciet iets vermeld over de relatie van de zender tot de ontvanger. Deze verhouding bestaat namelijk al door de geschiedenis heen.

Een tweede laag van het gedeelde referentiekader is het vormen van het *basis referentiekader* door het proces en alle stappen die daarin zijn doorlopen. Op dit kader kan de dramaturg terugvallen met zijn feedback. Dit frame definieert bijvoorbeeld ook hoe Cools reageert op een stuk. Als buitenstaanders van het maakproces reageren op het getoonde, reageren ze vaak vanuit hun eigen *frames*. De uitkomsten zijn vaak relevant en correct, maar niet met oog op de juiste timing of de juiste invalshoek. Cools heeft als dansdramaturg kennis genomen van het *frame* van dit specifieke maakproces en daarop bouwt hij voort – ook met de feedback. Van Zwoll noemt het concept of de gesprekken – afhankelijk van de maakstrategie van de maker- als het kader waar zij op terug kan vallen. Dit is vergelijkbaar met wat Guy Cools het frame noemt.

Derde laag van het gedeelde referentiekader heeft te maken met het delen van dezelfde inhoud van gebruikte concepten. Gabriel Smeets stelt dat er: “een overeenstemming [...], een helderheid, een bewustzijn over bestaat vanuit welk perspectief welk woord of

welk begrip wordt gehanteerd." In dit opzicht noemt Smeets de noodzaak van de dansdramaturg om ervaring te hebben met het werken met zijn eigen lichaam. Dit zou de dansdramaturg moeten ervaren om overeenstemming te krijgen waar er nu over gesproken wordt als er op de vloer wordt gesproken over tijd, ruimte of lichamelijkeheid. Over deze fysieke participatie wordt ook gesproken in paragraaf 3.5.4.

3.3 Doeleinden feedback

In deze paragraaf wordt een neerslag gegeven van de mogelijke doeleinden die feedback in de dansdramaturgische praktijk kan hebben. In paragraaf 3.3.1 komt eerst de voorwaarde voor het geven van feedback in deze context aan de orde. Vervolgens worden er in paragraaf 3.3.2 vijf doeleinden besproken.

3.3.1 Behoeft van de dansmaker

Vanuit het gezamenlijke referentiekader kan de dansdramaturg feedback construeren waartoe de dansmaker – die dezelfde concepten hanteert, bedoelt en significant vindt – zich wil verhouden. Echter, dit proces heeft te maken met de behoefte van de dansmaker. Wat wil de dansmaker van de dramaturg in (dit deel) het maakproces? De vraag van de maker naar reflectie op een idee, reflectie op materiaal of reflectie op het proces ligt ten grondslag aan het formuleren en de doelstellingen van de aangereikte feedback. Dit inzicht uit de praktijk is overeenkomstig met de regels die Dirckx en Koopmans (1997) opstellen voor de feedbackgever. Deze regels om rekening te houden met de behoefte van de ontvanger, de bruikbaarheid in de context en gewenstheid van de feedback werd besproken in paragraaf 2.5.2.3 tot 2.5.2.5. In de praktijk komt het voor dat dansdramaturgen collaboraties aangaan met een dansmaker die dezelfde fascinaties heeft. Zo delen zij alvast een chemie, een gedeelte van een referentiekader en kunnen ze elkaar verder helpen in onderzoek naar die fascinatie.

3.3.2 Mogelijke doeleinden

Volgens Marianne van Kerkhoven is “the dramaturg [...] still at the service of the artist whose vision he or she helps supporting by giving feedback and feedforward” (Van Imschoot 2003, 57). Maar op welke manier ondersteunt de dansdramaturg dan die visie van de maker met de feedback of feedforward? Wat zou de feedback tot stand moeten brengen? De doelstellingen van de dramaturg om feedback in te zetten zijn bepalend voor de formulering, de constructie en het ontvangen ervan door de dansmaker. In de volgende vijf deelparagrafen worden mogelijke doeleinden van de dansdramaturg om feedback te geven uiteengezet.

3.3.2.1 Reflecteren

Dit doeleinde is overeenkomstig met de betekenis in de getoonde context waarin *herarticuleren* werd gebruikt, namelijk tijdens de definiëring van feedback in paragraaf 3.1.3. Het woord reflecteren vermijdt echter een connotatie met een talig aspect. Dit doeleinde is tweeledig. Aan de ene kant is het doeleinde van feedback geven het reflecteren op het getoonde en de idee (zie paragraaf 3.1.3) door de dansdramaturg. De maker wordt daardoor geconfronteerd met het perspectief van een ander. Aan de andere kant is het de bedoeling dat er ook een reflectiemechanisme in de dansmaker wordt getriggerd door middel van de feedback. Dit proces kan de dansdramaturg initiëren, maar moet uiteindelijk door de maker worden geïnternaliseerd. Dat is de aanzet tot het ontstaan van een dramaturgisch moment.

3.3.2.2 Bewustzijn genereren

Door middel van zijn feedback hoopt de dansdramaturg de maker bewust te maken van mogelijk potentieel van materiaal. Dit potentieel openbaart zich gedurende het proces, maar niet altijd herkent de dansmaker dit door zijn positie middenin dat proces. Van den Bersselaar stelt dat dit herkennen van potentieel te maken heeft met insluiting en uitsluiting in het groeiende concept van de maker. Doordat diegene zo middenin het maakproces zit, kan het zijn dat de maker elementen in het proces – onbewust – uitsluit. Het is een taak van de dansdramaturg om hem door middel van feedback daarvan bewust te maken. Dit bewustzijn kan vervolgens

worden afgezet tegen vragen als “was dit ook mijn bedoeling?”, “past dit binnen mijn concept” en “ondersteunt dit mijn concept of werkt het juist tegen?” (Gesprek met Gabriël Smeets, 4 mei 2010).

In deze bewustwording is het creëren van zelfkennis het hoofddoel. Want, zoals Van den Bersselaar stelt: “zelfkennis leidt tot zelfontplooiing” en “de bewustwording draagt bij aan het construeren van zijn artistieke signatuur”. De ontwikkeling van het kunstenaarschap is bij het bewustwordingsproces van groot belang. Ik zie een koppeling met het Joharivenster, zoals dat in hoofdstuk 2.3 werd gepresenteerd. De dansdramaturg probeert de visie van de dansmaker te ontsluiten: de blinde vlek wordt verkleind. Aan de hand daarvan wordt de vrije ruimte van de maker groter. Zo kan diegene afgewogen artistieke keuzes blijven maken, ondanks zijn onderdompeling in het maakproces.

3.3.2.3 Articuleren

Een derde doelstelling die ik bij feedback noem is het bevorderen van het articuleren van ideeën door de dansmaker. Volgens Cools hoeft het bevorderen van het articuleren door de dansdramaturg niet per sé als feedback gedefinieerd te worden. Maar het is wel van belang voor de ontwikkeling van de dansmaker. Ik licht dit toe aan de hand van een quote uit mijn gesprek met Guy Cools:

“Veel choreografen worstelen er wel mee om al tijdens het maakproces goed te articuleren naar hun dansers toe. Dan ze kunnen uitdragen waar ze op zoek naar zijn, wat ze willen realiseren. Een van mijn rollen daarin – heel simpel – dat ik gewoon met hen praat over het werk. Dat hoeft dan zelfs geen feedback te zijn, maar gewoon praten over taal. Want hoe meer je dat doet, hoe beter je erin wordt.”

Dit articuleren hangt nauw samen met de communicatie die de dansmaker met de dansers voert. Deze communicatiebevordering is het vierde doeleinde van feedback.

3.3.2.4 Communicatiestromen bevorderen

Feedback wordt niet op het eindproduct gegeven, maar op het proces zelf. Hoe kan het proces verbeterd worden? Dansdramaturgen geven aan dat dit vaak met communicatie te maken heeft. De dansdramaturg kan er met zijn feedback zorg voor dragen dat de communicatie tussen de dansmaker en overige deelnemers aan het maakproces soepel verloopt. Van den Bersselaar stelt dat ze door haar feedback een schakel kan zijn tussen danser, muzikant, choreograaf en andere betrokkenen. De verschillende gesprekspartners binnen het proces verlangen van de dansmaker dat hij kan diversifiëren met zijn communicatie. De dansdramaturg kan de dansmaker ervan bewust maken dat een bepaalde danser behoefte heeft aan een ander soort begeleiding.

Cools zegt daarover: "Elk van die dansers heeft een andere manier van begeleiden nodig. Dus als choreograaf moet je diversifiëren in de functie van individuele begeleiding. Dat zit ook in communicatietheorieën. Je hebt mensen die beter functioneren als ze zien wat je van hen verwacht, anderen moeten gemotiveerd worden – moeten weten *waarom* ze het doen. Dus als maker moet je die verschillende manieren ontwikkelen. Dat is dan ook wat ik doe... dat ik de manier van werken van de ene choreograaf aan de andere introduceer. Om een groot spectrum van mogelijkheden te ontwikkelen."

Dit is interessant met het oog op het theoretische kader van voorkeurskanalen en het intelligentieprofiel van het individu. Middels deze quote wordt al aangegeven dat er in de dansdramaturgische praktijk een bewustzijn moet zijn van de verschillende voorkeuren van individuen om te worden aangesproken. In dit voorbeeld van Cools ligt de nadruk op de talige, visuele en fysieke elementen die dit moeten bewerkstelligen. Het weten van het 'waarom' heeft te maken met logisch-mathematische intelligentie: namelijk met het volgen van redeneringen. De voorkeur van dansers om fysiek of visueel instructies beter te begrijpen wordt bewerkstelligd door beweging voor te doen. Het talige element wordt aangesproken doordat de dansmaker aan een danser articuleert hoe de opdracht moet worden vormgegeven.

3.3.2.5 Filteren van ruis

Tijdens het proces worden naast de reacties van de betrokkenen, vaak ook externen uitgenodigd om naar het getoonde te kijken en daarop te reageren. Een gevolg is dat de maker een enorme hoeveelheid stemmen te horen krijgt. Deze wirwar van stemmen is niet altijd passend in het *frame* of het referentiekader dat die maker om zijn voorstelling heen heeft opgebouwd. Door in zijn feedback die verschillende stemmen te plaatsen in het *frame* van de maker filtert de dansdramaturg de ruis die in feedbacksessies wordt aangereikt. Er wordt orde aangebracht in de chaos.

3.3.3 Vergelijking van de doelen met het theoretisch kader over feedback

Het overkoepelende doel uit het theoretische kader is om een verandering teweeg te brengen in de ander (paragraaf 1.3). Dit is ook te herleiden in de doelstellingen uit de dansdramaturgische praktijk. De dansdramaturgen willen de maker ondersteunen in zijn ontwikkeling als kunstenaar en in zijn maakproces.

Een ander doel van het geven van feedback wordt door Dirx en Koopmans 'het bereiken van de gewenste resultaten' genoemd. In de dansdramaturgische praktijk probeert de dansdramaturg dit te laten plaatsvinden door de maker te laten reflecteren op zijn oorspronkelijke idee en datgene wat er ontstaat in het maakproces. Maar ook door de maker bewust te maken van de communicatie naar alle betrokkenen in het proces, kan de dansdramaturg ervoor zorgen dat alle elementen in de voorstelling de idee van de dansmaker zo dicht mogelijk benaderen. Dit staat in relatie tot Dirx' en Koopmans doelstelling om middels feedback de (werk)relaties te onderhouden. Door ideeën helder te articuleren en de communicatie tot alle betrokkenen te richten zorgt de dansmaker voor een goede werkrelatie in het proces.

3.4 Toegepaste strategieën om feedback te geven

In deze paragraaf geef ik een overzicht van verschillende strategieën die (dans)dramaturgen en critici inzetten om feedback te communiceren aan de maker.

In het dansveld, met name binnen dansvakopleidingen, wordt de Critical Response Theory van Liz Lerman als methode gebruikt om feedback te geven aan de dansmaker. Deze methode bestaat uit vier stadia. Na het materiaal te hebben gezien benoemt de kijker of criticus de opvallende kenmerken. Vervolgens is het de kunstenaar zelf die vragen aan de kijker of criticus formuleert. Aan de hand daarvan reageert de kijker. Vervolgens stelt de kijker neutrale vragen aan de dansmaker om de dialoog open te houden. Tot slot kan de kijker aangeven dat hij zijn mening wil delen. Dit doet degene op zo een manier dat het aan de dansmaker is of deze mening ook gearticuleerd en gedeeld wordt of niet.

Om een betekenisvolle feedbacksessie te creëren is het volgens Lerman noodzaak om de kunstenaar – als feedback ontvanger – een actieve rol te geven. Zij baseert dat op haar eigen observaties in de praktijk. Ze stelt:

“I began evolving the Critical Response Process based on a few discoveries: The more I made public my own questions about my work, the more willing I was to hear other people’s reactions to it. If I could just talk – and listen to myself – in a mutually-invested conversation, I would hear new information and unexpected ways out of artistic dilemmas. And when giving feedback, by gently pursuing the right questions with students and colleagues, I found could raise all of my concerns and, amazingly, encounter no defensive resistance.”

(Via Liz Lerman Dance Exchange 2007)

Olislaegers en Van Zwoll delen hun strategie over het teruggeven van bevindingen aan de maker. Zij onderscheiden vier fases: benoemen, interpreteren, waarderen in de context van het concept en de persoonlijke waardering. Aan de hand van die leidraad kunnen dansdramaturgen hun feedback structureren. Door facetten te duiden die maken dat een bepaalde interpretatie tot stand komt kan de ander, de dansmaker, ook begrijpen hoe iets werkt.

Ook Tessel Schmidt draagt een mogelijke strategie aan om feedback te geven als dramaturg. Volgens haar is de beste techniek de *sandwich feedback*. Hierbij begint de dramaturg met het benoemen van de sterke punten van het getoonde. Vervolgens kan diegene met de feedback dieper ingaan op de zwakkere punten ervan. Volgens Schmidt wordt in de dramaturgische context de feedback geloofwaardiger als de dramaturg op deze wijze feedback geeft (Schmidt 2008, 34).

Guy Cools onderscheidt het feedbackmechanisme aan de hand van een viertal werkprincipes. Het eerste is het principe dat hij alleen articuleert – feedback of in een andere vorm – wanneer hij daar door de maker toe wordt uitgenodigd. Dit heeft te maken met de hoeveelheid verschillende stemmen die al klinken in het proces. Cools voegt daar zelf niet nog een stem bij, maar modereert tussen de verschillende geluiden. Het tweede principe dat hij volgt is dat de interessantste feedback altijd van binnenuit het proces komt. In zijn feedback probeert hij zich te beperken tot wat er in het proces zelf gebeurt. Om terug te kunnen vallen op eerdere stappen in het proces houdt hij een soort dagboek bij. Dit dagboek is echter geen hoeveelheid van alle notities uit het proces. Dit leidt tot zijn derde principe: het vertrouwen van het eigen geheugen. Het geheugen filtert volgens Cools automatisch de hoofd- van de bijzaken. Door teveel te noteren kan de dansdramaturg verdwalen in de hoeveelheid informatie. Het vierde principe is het aspect van de *timing* in feedback. Cools stelt:

“ Als het gaat om het vinden van oplossingen of het zetten van bepaalde stappen, moeten bepaalde stappen eerst worden gezet, voordat er een andere stap aan toe komt. Mijn eigen ervaring heeft me geleerd om wel dingen te zien die ik wil zeggen, maar dat toch nog even bij me te houden.”

Terugblikkend vind ik het opvallend dat al de gepresenteerde strategieën het talige element voorop stellen in de constructie of vormgeving van feedback. Het draait om vragen en antwoorden, reflecteren middels taal. In mijn onderzoek staat de vraag centraal op welke manier feedback zijn doeleinden kan bereiken door meerdere middelen. Op die manier kunnen de verschillende voorkeurskanalen worden aangesproken en kan de dansmaker de informatie beter verwerken. De volgende paragraaf bevat de neerslag van de deskundigen over deze vraag en elementen die zij inzetten om hun feedback op verschillende manieren te geven.

3.5 Vormgeving van feedback in de dansdramaturgische praktijk

In deze paragraaf wordt een impressie gegeven van de manieren waarop (dans)dramaturgen hun feedback vormgeven. Eerst wordt in 3.5.1 het dominante element taal gepresenteerd. De vraag waarom veel dansdramaturgen taal als hoofdelement van de vormgeving van feedback beschouwen wordt beantwoord. Vervolgens worden er in paragraaf 3.5.2 gedachten van de geïnterviewde deskundigen over het initiëren van reflectie zonder een talig element aangereikt. Verschillende gebruikte vormen van deze niet-talige feedback worden in de paragrafen 3.5.3, 3.5.4 en 3.5.5 uiteengezet.

3.5.1 Taal

Voor de deskundigen uit het veld is taal het belangrijkste element in de dialoog waaruit reflectie ontstaat. Hun feedback geven ze dan ook vorm aan de hand van talige elementen. Annette van Zwoll verwoordt de hang naar het talige element als volgt:

“Naast dat ik gewoon graag van praten houd, ben ik ook iemand die, als problemen zich voordoen of als ik ergens helderheid in wil krijgen, toch dingen op gaat schrijven of – in een dialoog met iemand – taal gebruik om dingen te neutraliseren of te relativeren. Voor mij is taal een *tool* om situaties te doorzien. Dus niet helemaal in situaties gezogen te worden. Zo een soort dramaturg ben ik ook wel: erdoor heen proberen te kijken.”

Anne Marije van den Bersselaar verklaart deze hang naar taal door de context van het hier en nu in de dialoog. Met taal kan zij direct de dialoog aangaan, zonder dat er eerst een stap wordt gemaakt naar de meerduidigheid van een niet-talig element. Taal zet zij ook in om beelden te schetsen voor de maker. Dat doet ze door middel van metaforen. Door de maker mee te nemen in de metafoor laat ze hem zelf andere mogelijkheden ontdekken. Dit past mooi binnen de manier waarop dramaturg Hildegard de Vuyst – in gesprek met Jellie Schippers – de waarde van het verwoorden benadert. Schippers citeert De Vuyst:

“Je hebt woorden nodig. Je moet beelden vinden en woorden anders ga je er samen nooit uitraken. Een soort kapstokken om het voor elkaar helder te krijgen. Het verwoorden werkt als een soort ‘self fulfilling prophecy’. Zodra je iets gaat benoemen dan werkt dat als een magneet, dat trekt betekenis aan. Het maakt ook dat je een volgende stap kunt zetten, het volgende kunt definiëren.” (Schipper 2006, 44).

Voor Guy Cools is de definitie van feedback verweven met het herarticuleren. De taal speelt daarin een sleutelrol. Volgens hem is verwoorden reflecteren, en is daarom het belangrijkste – maar niet enige – aspect van feedback geven. Hij zet het medium e-mail, ofwel schriftelijke taal, in zodat makers voor zichzelf moeten articuleren wat ze willen – of wat op dat moment belangrijk voor hen. Daardoor ontstaat er al een reflectie. Vaak merkt hij dat de dansmakers in dat proces zelf al antwoorden vinden.

Gabriël Smeets nuanceert de rol van taal in het teruggeven van bevindingen. Hij licht uit dat men met taal ook alleen maar dingen probeert te benaderen. Het gebeuren is ook niet te vervangen met taal. Met woorden probeert de dansdramaturg te omschrijven van wat hij vermoedt wat er plaatsvond en wat hij ervaren heeft.

3.5.2 Gedachten over het initiëren van reflectie door andere middelen dan taal

“[...] je gaat ook – zeker in de beginfase van je proces – zoeken naar: wat zijn de beste prikkels voor deze groep mensen om dat onderwerp of dat idee uit te werken. Dat kan dan zijn samen film kijken, naar een tentoonstelling gaan, naar muziektypen luisteren. Dus het is ook de idee van dat er tijdens het proces nieuwe dingen moeten worden binnengebracht om te blijven stimuleren.”

(Gesprek met Guy Cools, 26 mei 2010).

Samen met de aanname van Cools dat wat de dansdramaturg met de dansmaker opbouwt, de dansmaker dit ook inzet richting zijn dansers zijn dit redenen om de feedback op verschillende manieren vorm te geven. Door de dansmaker te confronteren met

verschillende vormen van feedback, kan deze dit ook inzetten richting de dansers. Immers hebben, zoals eerder aangedragen in paragraaf 3.3.2.4, alle dansers ook een andere manier van communiceren en een andere manier van begeleiding nodig. De dansmaker moet hierop in kunnen springen.

Voor Gabriel Smeets is het gebruik van andere elementen in de feedback gekoppeld aan het individuele referentiekader van de dansdramaturg. Aan de hand van kennis over bijvoorbeeld beeldende kunst of filosofie kan de dansdramaturg nieuwe elementen in het proces aandragen, die aanzetten tot reflectie aan de kant van de dansmaker. Over de mogelijkheid om zonder taal feedback te geven zegt hij:

“Als je het hebt over feedback in zin van reflectie lijkt het me heel moeilijk. Maar het kan wel. We hebben wel eens oefeningen gedaan waarbij we bijvoorbeeld in een workshop van een week niet hebben gesproken. Maar dan denk je toch in taal. Het is heel moeilijk om dat uit te schakelen. Het is wel fantastisch als het gebeurt. Er zijn mensen die daar heel ver in kunnen gaan. Er zijn veel methoden om dat voor elkaar te krijgen. Maar om daar vervolgens op te reageren, als jij in zo'n staat bent geweest, waarin je je taalniveau bent ontstegen of hebt vervangen door iets anders, en je wilt dat ik daarop reflecteer of daar iets over zeg, dan zal ik toch woorden gebruiken.”

Ook Guy Cools beaamt dat reflectie en herarticuleren altijd via een vorm van taal zullen moeten verlopen. Hij voegt toe dat de noemer 'taal' dan heel breed kan worden opgevat. Als voorbeeld noemt hij makers die middels een “soort nonsens taal” uitdrukken wat ze van de dansers wilden.

Van Zwoll suggereert dat een samenwerking tussen verschillende middelen een interessante optie kan zijn:

“met dingen of met voorwerpen [voorbeelden van andere elementen, L.M.³] heb je toch heel vaak taal nodig om uit te leggen waarom je dat dan gebruikt. En dat is ook waarom ik soms op de scene spring. Dan gebruik je meer dingen, omdat taal dan te kort schiet. Dan ga je het in samenwerking doen. Bijvoorbeeld met taal, het lichaam en beeld.”

3.5.3 Fysiek participeren

Als alternatief middel om feedback te geven in het maakproces wordt het fysiek participeren of mee-ervaren door de dansdramaturgen genoemd. Vanuit het perspectief van Gabriël Smeets is dit ook een goede manier om het gedeelde referentiekader van dansmaker en dansdramaturg op scherp te stellen. Onder beginnende dansdramaturgen voelt hij een angst voor het lichaam. Maar als de dansdramaturg alleen maar vanuit het verbale en het reflectieve via taal het dansvak leert kennen, wanneer de dramaturg dus nooit heeft gedanst en nooit ervaringen heeft opgedaan met ruimte en tijd, is het de vraag wat voor concepten diegene daar dan over heeft. Die zijn in alle waarschijnlijkheid anders dan die van de dansmaker.

Guy Cools onderscheidt drie redenen om de feedback via fysiek participeren vorm te geven. Ten eerste noemt hij het veranderende begrip van de dansdramaturg die zich op een andere dan talige wijze verhoudt tot het onderzoek van de maker. Ten tweede stelt hij dat doordat hij fysiek participeert aan bijvoorbeeld een improvisatieopdracht van de maker, die maker indirect feedback ontvangt over hoe Cools – fysiek – op zijn opdracht reflecteert. De derde reden is strategisch. Door fysiek te participeren komt er een verbintenis tussen de dansdramaturg en de dansers tot stand. Daardoor wordt de afstand die de dansdramaturg later in het proces in acht neemt door hen makkelijker aanvaard.

Van Zwoll en Van den Bersselaar zetten fysieke participatie in om elementen te verduidelijken. Beiden geven aan dat de keuze om dit middel in te zetten afhangt van hun relatie tot de dansmaker. Bij een langere samenwerking – een gedeelde geschiedenis – zetten zij deze *tool* eerder in.

³ De afkorting L.M. geeft in de context van deze thesis weer dat de tekst tussen de vierkante haken is toegevoegd door de auteur van de scriptie.

3.5.4 Kunstuitwisseling

Gabriël Smeets vertelde het treffende voorbeeld van dramaturg Raimund Hoghe, werkzaam bij Pina Bausch:

"[Raimund] kon bijvoorbeeld trachten te begrijpen wat het doel was door bijvoorbeeld de volgende dag drie of vier grammofoonplaten mee te nemen en haar die te laten luisteren. Waardoor die muziek ineens een rol ging spelen. Of hij zag een opdracht gebeuren in de repetitie op maandag, en op donderdag kwam hij daar op terug door een bepaald gedicht aan haar te laten lezen. Ging het daarover? Was het dit? En zij: "wow, ja!" En dan kwam dat gedicht op een of andere manier weer in het proces terecht. Of hij refereerde aan literatuur op een manier waarop zij zelf nooit gedacht zou hebben. Wat weer een verrijking was van de thematiek die zij op dat moment aan het onderzoeken was. Dat heeft me altijd enorm geïnspireerd."

Zo een kunstuitwisseling zijn Anne Marije van den Bersselaar en haar vaste dansmaker Mor Shani ook gestart. Zij wisselen digitaal kunstwerken uit via de e-mail. Hoewel het primaire doel van deze uitwisseling het vormgeven van de website van Shani is, geeft Van den Bersselaar ook aan dat het inmiddels een discours is geworden over zijn kunstenaarschap. De dansmaker en de dansdramaturg zetten op deze wijze andere kunstuitingen in om het gesprek te blijven stimuleren. In dit proces gebruiken Mor Shani en Anne Marije van den Bersselaar uiteindelijk taal om samen te spreken over de uitwisseling. Daardoor creëren zij een metaniveau in de communicatie.

3.5.5 Video interactie

In hun samenwerking heeft Van den Bersselaar Shani ook eens feedback gegeven aan de hand van een filmopname die zij had gemaakt tijdens de repetitie. Aangezien Shani zelf danste in het betreffende duet, was dit een middel om hem er bewust van te maken dat het verschil in bewegingskwaliteit tussen hem en de danspartner erg groot was. Op de manier van video interactie begeleiding wordt de maker gestimuleerd om zijn eigen leerpunten te halen uit de beelden waar hij mee geconfronteerd wordt.

3.6 Tussenconclusie

In dit hoofdstuk is een overzicht gegeven van inzichten van deskundigen en dansdramaturgen over het fenomeen feedback geven in het maakproces tijdens de dansdramaturgische dialoog. Voor de dansdramaturg is het van belang om voor ogen te houden wat de behoeften van de dansmaker zijn bij het inzetten van de vaardigheid feedback geven. Aan de hand van deze kennis gaat de dansdramaturg zijn feedback construeren.

Door feedback te geven wil de dansdramaturg de dansmaker tot reflectie aanzetten. In hoofdstuk 2 kwam ten sprake dat feedback volgens Remmerswaal (2008) teruggekoppelde informatie over de mate waarin het systeem zijn doelstellingen heeft bereikt is. Dit komt overeen met wat er in dit hoofdstuk werd gesteld. Door middel van het geven van feedback wil de dansdramaturg de maker immers bewust maken van de implicaties van zijn keuzes ten opzicht van zijn eerdere idee. De dansmaker kan op die manier zijn idee zo dicht mogelijk benaderen.

Naast het benaderen van de idee van de dansmaker, wil de dansdramaturg middels zijn feedback ook het proces bevorderen. De communicatiestromen tussen de deelnemers aan het artistieke maakproces moeten zo verlopen dat de idee helder kan worden gecommuniceerd. Ook dit vertaalt zich uiteindelijk tot een zo dicht mogelijke benadering van de idee van de dansmaker in de voorstelling.

Het dominante middel om feedback vorm te geven is taal. Door taal te geven aan de gebeurtenissen, met taal proberen te benaderen wat er plaatsvindt, wordt de dansmaker in staat gesteld aan de hand van die talige feedback te gaan herarticuleren. Toch zijn er meer middelen om deze reflectie tot stand te brengen. De ervaringsdeskundigen vinden allen dat andere niet-talige elementen deel kunnen uitmaken van het feedbackmechanisme.

De manieren waarop dansdramaturgen feedback construeren naast taal hebben een relatie tot de theorie van meervoudige intelligentie. De vraag die nog openstaat luidt: hoe kan de dansdramaturg gebruik maken van de theorie van meervoudige intelligentie op de doelstellingen van de feedback nog dichter te benaderen? Het behalen van de doelstellingen is immers de uitkomst van de optimalisering van de 'feedback loop'. In hoofdstuk 4 wordt deze relatie geduid.

Hoofdstuk 4: Toepassingen van meervoudige intelligentie in de dansdramaturgische dialoog

Inleidend

Dit vierde hoofdstuk functioneert metaforisch gezien als de schakels tussen de kralen van een ketting. De volledige ketting is het lopende onderzoek naar manieren om meervoudige intelligentie als dansdramaturg in te zetten om feedback aan de dansmaker te optimaliseren en vorm te geven. De kralen zijn inmiddels gemaakt aan de hand van de eerste drie hoofdstukken in deze scriptie. De eerste kraal is het theoretische perspectief van waaruit ik naar het fenomeen *feedback geven in de dansdramaturgische praktijk* wil kijken. Deze kraal bevat de veelheid van kleuren van de verschillende intelligenties. De tweede kraal wordt gevormd door een werkbeschrijving over het creëren van een optimale ‘feedback loop’ door handelingen van de feedback gever. De derde kraal volgde de tweede op, om de beschrijvingen te contextualiseren naar de dansdramaturgische praktijk.

De kralen liggen nu klaar en wachten op het moment dat ze samen worden gebracht tot een bijzondere ketting. Daar zijn schakels voor nodig: een koppeling tussen de drie kralen. In dit vierde hoofdstuk zullen deze koppelingen worden geconstrueerd. Deze koppelingen bestaan uit het toepassen van kennis uit de eerste theoretische kraal op de twee andere onderzochte fenomenen. Begrip – of kennis – van meervoudige intelligentie kan de dansdramaturgische praktijk en de ‘feedback loop’ in die praktijk ten dienste staan. In dit hoofdstuk komt de reden daarvoor ter sprake. Daarnaast zullen er handvatten worden aangereikt om meervoudige intelligentie toe te passen in de dansdramaturgische praktijk van het feedback geven aan de maker.

In dit hoofdstuk wordt teruggegrepen naar inzichten uit de vorige hoofdstukken. Geïntroduceerde literatuur uit die hoofdstukken zal daardoor nogmaals worden ingezet. Voor de suggesties van toepassingen van meervoudige intelligentie in de praktijk zet ik het boek *Gestructureerd en creatief leren denken met Mind Mapping* (1997) van Peter Weiler in. In zijn werk beschrijft Weiler methoden om creativiteit vrij te maken. Mindmapping is een van die methoden. In de context van de dansdramaturgische dialoog kan dit een interessant middel zijn, zie paragraaf 3.3. Voor deze paragraaf over mogelijke toepassingen van meervoudige intelligentie in de praktijk gebruik ik ook *Op verhaal komen* (1994) van Wibe Veenbaas. Veenbaas schrijft vanuit zijn achtergrond

HOOFDSTUK 4: TOEPASSINGEN MI

INLEIDEND

4.1 AANSPREKEN VAN VOORKEURSKANALEN

4.1.1 Belang van profilering

4.1.2 Inzetten van ingangspunten

4.2 REDENEN OM MI BEWUST IN TE ZETTEN

4.2.1 Invloed MI op feedbackloop

4.2.2 Bijdrage MI aan de dialoog

4.2.2.1 Invloed MI op perceptie

4.2.2.2 Bijdragen MI aan communicatie

4.2.2.3 Bijdragen MI aan ideeontwikkeling

4.2.2.4 Bijdragen MI aan ontwikkeling

4.2.3 Reflecteren middels MI

4.3 METHODEN OM MI IN TE ZETTEN

4.4 TUSSENCONCLUSIE

als opleider, therapeut en communicatieadviseur over het inzetten van metaforen als didactisch hulpmiddel of interventie vorm. Volgens Armstrong (1994) is het inzetten van metaforen een middel om twee van de intelligentiegebieden aan te spreken. Hij koppelt deze methode zowel aan linguïstische als ruimtelijke intelligentie.

In dit hoofdstuk zal ik beginnen om te duiden op welke manier het aanspreken van voorkeurskanalen in de dansdramaturgische praktijk gerealiseerd kan worden. In deze paragraaf komt aan de orde of er een profilering van de dansmaker mogelijk is en hoe begrip van ingangspunten de dansdramaturg kan helpen om de maker aan te spreken. Aan de hand daarvan wordt in paragraaf 4.2 besproken wat de redenen kunnen zijn om de theorie van meervoudige intelligentie (MI) bewust in te gaan zetten in dansdramaturgische praktijk. In deze paragraaf bespreek ik het belang van meervoudige intelligentie in het kader van het optimaliseren van de 'feedback loop', van de dansdramaturgische dialoog en van de reflectie die tot stand moet komen middels feedback. Tot slot worden er in paragraaf 4.3 een schema gepresenteerd dat voorbeelden van methoden bevat om de theorie van meervoudige intelligentie in te zetten bij de vormgeving van de feedback.

4.1 Aanspreken van voorkeurskanalen

Wanneer de dansdramaturg het belang van MI in de dansdramaturgische praktijk (h)erkent, kan diegene op zoek gaan naar manieren om zijn dialoogpartner aan te spreken aan de hand van de voorkeurskanalen van de ander. Dat betekent dat de dansdramaturg eerst de gradaties van intelligentiegebieden van de dansmaker moet vinden. In paragraaf 4.1.1 wordt hier aandacht aan besteed. Vervolgens kan de dansdramaturg bepalen welke van de – door Gardner onderscheiden – ingangspunten kunnen worden gebruikt. In paragraaf 4.1.2 komen deze mogelijkheden aan de orde.

4.1.1 Belang van profilering

In de context van het feedback geven van de dansdramaturg aan de dansmaker tijdens het maakproces, kan een profilering aan de hand van de 8 ½ onderscheiden intelligenties relevant zijn. Aan de hand van deze profilering kan de dansdramaturg zijn feedbackvorm aanpassen. Voor de profilering van de intelligenties van individuen bestaan testen. Armstrong heeft er zelfs een

opgenomen in zijn werk *Multiple Intelligences in the Classroom* (1994). Ook via internet zijn dit soort testen binnen handbereik. In deze testen wordt naar kwaliteiten gevraagd die per intelligentie zijn onderscheiden. Kanttekening is dat bij deze testen de vragen vaak gekoppeld zijn aan de specifieke context waarin de test is gesitueerd. In het onderwijs zijn de testen vaak gekoppeld aan academische vakken, terwijl deze vakken niet per se helemaal overeenkomen met Gardners intentie wat betreffende de verschillende intelligentiegebieden.

Een risico van deze profilering is dat het een labelsysteem kan worden. Gardner is daar absoluut tegen. De idee van meervoudige intelligentie is dat de intelligenties in verschillende gradaties in het individu in constante verandering ten opzichte van elkaar zijn. Dat heeft tot gevolg dat een profielschets van de intelligenties in het individu nooit vaststaand kan zijn. Daarnaast heeft de theorie van meervoudige intelligentie veel meer te maken met het voortdurend ontwikkelen richting een volledige ontplooiing van het menselijk potentieel, dan met het denken in hokjes. Dat is juist hetgeen waar Gardner tegen strijdt. Meervoudige intelligentie moet zorgen voor ontsluiting in plaats van uitsluiting van vaardigheden.

In mijn optiek zou de dansdramaturg door observatie en experimenten moeten gaan proeven met welk symboolsysteem of welk ingangspunt de dansmaker het best uit de voeten kan. In de praktijk gebeurt dit momenteel impliciet en soms misschien zelfs onbewust. Ik denk dat het ook voor de dansmaker heel relevant is om te weten wat zijn sterk en minder sterk ontwikkelde kanten zijn. Zeker in het geval van langdurige samenwerking is deze bewustwording van belang in de begeleiding van de ontwikkeling van het kunstenaarschap als belangrijk onderdeel van de dialoogvoering. Daarom is het ook interessant voor de maker om direct weet te hebben van dit *trial and error* -proces naar het duiden van zijn intelligentieprofiel door de dansdramaturg. Ook Guy Cools refereerde hieraan in ons gesprek. Door middel van goed observeren en te proberen kan de dansdramaturg er volgens hem proberen achter te komen welke manier van communiceren bij de dansmaker past. Terugkijkend naar het gebruik van het Joharivenster, besproken in paragraaf 2.3, heeft de dansdramaturg de input van de dansmaker hard nodig om te zorgen voor ontsluiting van zijn privé persoon. Daardoor kan zijn omlijning van het profiel van de maker nauwkeuriger worden.

Het is aan te raden om aan de hand van de observaties te bepalen over welk soort intelligentieprofiel de maker beschikt. Deze verschillende soorten worden door Gardner het *laser*profiel of de *searchlight*profiel genoemd. Aan de hand daarvan kan de dansdramaturg de ontwikkelingsdoelen, maar ook de ingangspunten bepalen. Ook onderscheidt hij *bottleneck* profielen. Dan werkt

een intelligentiegebied als obstructie voor de ontplooiing van andere intelligenties. In dat geval is het interessant voor de dansdramaturg om de maker bewust te maken van deze obstructie en het te verkleinen. Dit kan door dit zwakke intelligentiegebied te laten ontwikkelen. Een voorbeeld kan zijn om het articuleren van ideeën en intenties te bevorderen, zodat de maker dat in zijn praktijk weer kan toepassen.

4.1.2 Inzetten van ingangspunten

Naar aanleiding van de steeds veranderende profielschets van de dansmaker kan de dansdramaturg kanalen aanspreken die deze intelligentiegebieden aanspreken. In hoofdstuk 1 heb ik deze geïntroduceerd in paragraaf 1.6.3. De belangrijke keuze die moet worden gemaakt is hoe de boodschap moet worden geëncodeerd om de maker aan te spreken. Deze encoding kan op allerlei manieren plaatsvinden, zolang het gebruikte symbolensysteem maar aansluit bij het intelligentiegebied van het individu.

Gardner onderscheidt zeven ingangspunten: het verhalende, het logische, het kwantitatieve en het existentionele ingangspunt, de esthetische en de ervaringsgerichte benadering en de samenwerkende verbanden. De concrete methoden om dit toe te passen worden door Armstrong (1994) geopperd in de educatieve context. Deze heb ik belicht in paragraaf 1.7.1. Aan de hand van deze voorbeelden kan de dansdramaturg naar methoden zoeken die intelligenties aanspreken. De dansdramaturg moet de keuze maken of hij specifiek een maker aan wil spreken met een of enkele ingangspunten of dat hij de maker met alle verschillende werkvormen wil confronteren. Voor beide opties is een argument. Door een specifieke werkvorm toe te passen kan de maker zich in een of twee gebieden sterk ontwikkelen. Dit kan bijvoorbeeld heel goed werken wanneer de dansmaker gericht onderzoek doet naar een bepaald fenomeen dat een correlatie heeft met een van de intelligentiegebieden. Wanneer de dansdramaturg de maker verschillende werkvormen aanbiedt kan diegene zich ontwikkelen op alle verschillende vlakken en kan diegene in elke situatie zich verhouden tot de methode die diegene het beste ligt.

Uiteindelijk zou deze keuze afhankelijk moeten zijn van de behoefte van de maker. Zowel in de keuze van de inhoud als de vorm van de feedback geeft deze behoefte de richting aan. Het staat in het feedbackmechanisme van de dansdramaturgische dialoog tussen dansmaker en dansdramaturg voorop.

4.2 Redenen voor de dansdramaturg om MI bewust in te zetten

Zoals in de inleiding aangegeven onderscheid ik drie niveaus om te beredeneren waarop een toepassing van de theorie van meervoudige intelligentie nuttig zou zijn voor het feedbackmechanisme in de dansdramaturgische dialoogvoering. In de beschrijving van de onderscheiden niveaus zullen direct voorbeelden worden aangegeven om de verschillende voorkeurskanalen en intelligentieprofielen te gebruiken. Deze voorbeelden zijn methoden om de feedback vorm te geven aan de hand van het intelligentieprofiel of de ontwikkelingsdoelen van de maker. De eerste en de tweede deelparagraaf behandelen de toepassing van het overkoepelende theoretische kader op de fenomenen ‘feedback loop’ en de dansdramaturgische dialoog. De derde deelparagraaf gaat dieper in op de mogelijkheid om verschillende middelen in te zetten om het doeleinde de maker tot reflectie aan te zetten.

4.2.1 Invloed van MI op de ‘feedback loop’

In hoofdstuk 2 kwam aan de orde dat de ‘feedback loop’ geoptimaliseerd is, wanneer de ontvanger middels de vergaring van feiten tot verandering of – volgens Cools – tot herarticulering wordt aangezet. In dit geval bevat de vergaring van feiten door de dansmaker ook de verkregen feedback van de dansdramaturg. Deze verandering wordt geïnitieerd doordat de zender de ander stimuleert tot reflectie. Om dit te bereiken moet de zender er zorg voor dragen dat de ontvanger de bedoelde informatie destilleert uit de boodschap. De uiteindelijke keuze om iets met de feedback te doen ligt immers bij de ontvanger. Wanneer diegene de geïnterpreteerde informatie relevant vindt ten opzichte van zijn achtergrond, interesse en eerdere ervaringen zal hij eerder de neiging hebben om de binnengekomen informatie te toetsen aan zijn eerdere aannames of – in de dansdramaturgische context – aan zijn idee of zijn perceptie.

Vaak zal deze toetsing tot gevolg hebben dat er een afwijking wordt gesignaleerd tussen de teruggegeven informatie en de doelstellingen van de ontvanger. Vervolgens besluit de ontvanger of deze afwijking een verandering tot gevolg moet hebben in zijn doelstelling of in zijn gedrag in het proces. Een verandering in de doelstellingen kan in de dansdramaturgische context zowel een toespitsing van het concept of de idee als de concretisering daarvan betekenen. Een verandering in het gedrag wordt in deze context mogelijk veroorzaakt door procesgerichte feedback, waarin werd aangegeven dat een bepaalde werkmethode niet werd opgepakt

door participanten in het maakproces. Daardoor moet dit gedrag worden aangepast om te zorgen dat het proces beter verloopt en de idee dichter benaderd zal worden.

Een belangrijke hindernis die moet worden genomen door de dansdramaturg is de dansmaker zijn feedback te laten internaliseren. In de constructivistische ontwikkelingstheorie wordt er vanuit gegaan dat het individu zijn kennis zelf construeert aan de hand van de kennis die diegene al heeft. Zowel in het zintuiglijk- als in het werkgeheugen wordt de nieuwe informatie gefilterd door middel van eerdere ervaringen, herkenbaarheid en aandacht. Howard Gardner volgend, is ook de culturele waardering van kwaliteiten van belang voor de mate waarin diegene informatie relevant vindt om op te nemen. Door met de vormgeving van de boodschap in te spelen op alle genoemde aspecten, kan de dansdramaturg zorgen dat de informatie makkelijker wordt opgenomen door de dansmaker.

De feedbackgever kan middels het toepassen van de theorie van meervoudige intelligentie invloed uitoefenen op de welwillendheid van de ontvanger om een boodschap te verwerken. Dit doet de dansdramaturg door de ander aan te spreken op een voorkeurskanaal, bijvoorbeeld door het verhalende of esthetische ingangspunt te gebruiken. In het geval van gebruikmaking van het verhalende ingangspunt is het inzetten van een metafoor een mogelijke methode om de feedback vorm te geven. De linguïstisch of ruimtelijk intelligente ander krijgt daardoor de kans om zichzelf, zonder vooroordelen, te verhouden tot het verwoorde beeld. Bij het interpreteren van de metafoor is de luisteraar vrij om zijn eigen perspectief te kiezen en zijn eigen meerwaarde te geven aan het metaforische beeld. Door het esthetische ingangspunt te gebruiken wordt een muzikaal-ritmisch intelligent of ruimtelijk intelligent individu aangesproken. Vormgevingsmogelijkheden van de feedback zijn dan het aanbrengen van een ritme in de tendens van de woordenstroom. Zo kan het muzikaal-ritmische individu de verkregen stimuli sneller verwerken aan de hand van zijn sterk ontwikkelde intelligentiegebied. Voor een ruimtelijk intelligent individu is het schetsen van een overzicht van de informatie een krachtig instrument. Daardoor kan diegene de verkregen informatie meteen koppelen aan een ruimtelijke plaatsing, waardoor hij de boodschap eerder onthoudt en kan verwerken.

Kortom, door te werken met ingangspunten confronteert de zender de ontvanger met een boodschap in een bekende vorm. Doordat de boodschap zich richt op de kracht van de ander, kan de ontvanger zich goed verhouden tot die vorm van de boodschap. De informatie kan daardoor beter worden gedestilleerd. Na het ontvangen van de informatie, kan de ontvanger die informatie ook

gaan vergelijken met zijn eigen ideeën en perceptie, die waarschijnlijk in zijn hoofd zijn opgeslagen door middel zijn krachtige intelligentiegebied. Dat is het volgende onderdeel in de ‘feedback loop’. Ook op dat niveau kan hij de nieuwe informatie makkelijker verhouden tot de bestaande informatie. De reflectie bevat een vertaalslag minder en verloopt daardoor met minder kans op ruis. Samenvattend, door de ervaring – in dit geval met een voorkeursintelligentiegebied – aan te spreken wordt het informatieverwerkingsproces gestimuleerd en kan de feedback optimaal worden opgenomen. In de context van de dansdramaturgische dialoogvoering kan er gesteld worden dat het dramaturgische moment dan plaatsvindt.

Toch kan het zijn dat emoties of ervaringen uit het verleden van de ander de *inhoudelijke* interpretatie van de boodschap kleuren. Dat is een element waar de zender met de formulering van de feedback rekening mee moet houden. Deze kleuring tast het verloop van de ‘feedback loop’ aan, aangezien de ontvanger de informatie nooit zou interpreteren zoals deze bedoeld was door de zender. Daardoor kan het wel zo zijn dat de ontvanger de geïnterpreteerde informatie internaliseert, maar er ontstaat ruis. Het uiteindelijke resultaat van het feedbackmechanisme is niet de verandering die de feedback gever beoogd had.

4.2.2 Bijdrage van MI aan de dansdramaturgische dialoog

In deze paragraaf worden vier redenen gepresenteerd waarom kennis over en toepassingen van MI bij kunnen dragen aan de dansdramaturgische dialoogvoering. De eerste reden is daarbij meer gericht op de voorwaarden van het feedbackmechanisme, het gezamenlijk referentiekader. De andere drie redenen hebben een verband met de doeleinden van feedback, zoals besproken in paragraaf 3.3.

4.2.2.1 Invloed van MI op de perceptie van de dansdramaturg

Feedback of het teruggeven van bevindingen kan eigenlijk alleen plaatsvinden als de dansdramaturg zelf over een groot referentiekader beschikt, maar ook pas wanneer er een gedeeld referentiekader is ontstaan. Op beide niveaus kan de theorie van meervoudige intelligentie een bijdrage leveren. Vanuit het referentiekader van de dansdramaturg, zowel het gedeelde als het

individuele referentiekader, ontstaat zijn perceptie. Perceptie is immers de betekenisgeving aan de zintuiglijke ervaringen door middel van bestaande kennis (zie hoofdstuk 1).

Wanneer de dansdramaturg wordt geconfronteerd met materiaal zal deze ingekomen informatie worden gefilterd door middel van bestaande kennis. In dit geval is dat kennis over meervoudige intelligentie. Deze kennis kan de dansdramaturg, bewust en onbewust, inzetten om de ingekomen informatie te filteren richting zijn werkgeheugen. Daardoor zal hij in de dialoog andere elementen als interessant ervaren, teruggeven en benadrukken aan de maker.

Op het eerste niveau – het individuele referentiekader – zorgt kennis van de theorie van meervoudige intelligentie voor een bewustzijn van de dansdramaturg. Armstrong (1994) beschrijft deze bewustwording in de context van het docentschap. Volgens hem moet de docent, voordat hij begint met het toepassen van de theorie van meervoudige intelligentie op leerlingen, eerst zijn eigen functioneren aan de hand van de theorie analyseren. Hij stelt:

“Use MI theory to survey your teaching style and see how it matches up with the seven intelligences. While you don’t have to be a master in all seven intelligences, you probably should know how to tap resources in the intelligences you typically shy away from in the classroom.”

(Armstrong 1994. 17).

Wanneer ik dit argument inzet om de praktijk van de dansdramaturg te bekijken kom ik tot het volgende. Door kennis te nemen van het eigen intelligentieprofiel, kan de dansdramaturg herkennen wat zijn krachtige en zwakkere intelligentiegebieden zijn. Dit intelligentieprofiel heeft namelijk gevolgen voor de strategieën die die persoon in zijn praktijk kiest. Dansdramaturg Annette van Zwoll benoemt dit fenomeen aan de hand van haar uitspraak over haar voorkeur voor taal (gesprek met Annette van Zwoll, 20 mei 2010). Zij stelt dat ze als mens taal gewoon een prettig middel vindt om de wereld te begrijpen. Door deze voorkeur zal zij in haar dansdramaturgische praktijk ook sterker de neiging hebben om deze kracht in te zetten.

Voor de vormgeving van haar feedback aan de maker heeft dat consequenties. Als symboolsysteem wordt een fonetische taalconstructie ingezet, omdat er primair zal worden gewerkt met woorden. In deze context wordt de sterk linguïstisch intelligente

maker het best aangesproken. De dansdramaturg gebruikt het verhalende ingangspunt om de maker aan te spreken. Om de informatie aan de ander op dit niveau te communiceren kan de dansdramaturg gebruik maken van verschillende methoden. Bijvoorbeeld door samen met de maker een logboek bij te houden, waardoor de maker gaat articuleren. Dit is vergelijkbaar met het e-mailverkeer dat Guy Cools met ‘zijn’ dansmakers initieert (gesprek Guy Cools, 26 mei 2010). Door de makers uit te dagen hun vragen op te schrijven, ontstaat er tijdens die handeling al een reflectie. Maar ook samen brainstormen is een vruchtbare methode om de linguïstisch intelligentie aan te spreken. Gedachten worden door deze methode geverbaliseerd, waardoor de linguïstisch intelligente maker deze kan verwerken. Deze methode vertoont overeenkomsten met de idee van het samen denken in het proces van Anne Marije van den Bersselaar en dansmaker Mor Shani (gesprek Anne Marije van den Bersselaar, 19 mei 2010).

Maar blijkende uit hoofdstuk 3 moet de dansdramaturg zijn feedback aanpassen aan de behoeften van de maker. Wanneer diegene liever niet altijd talig wil worden aangesproken, zal de dansdramaturg zijn communicatiestrategie moeten aanpassen. Daarnaast is het belangrijk dat de dansdramaturg weet heeft van de sterk en minder sterk ontwikkelde intelligentiegebieden, zodat hij zijn feedback daarop kan toepassen. Dan pas zal de maker zo goed mogelijk tot ontplooiing komen. De dansdramaturg kan de zes andere ingangspunten inzetten, zoals besproken in deelparagraaf 4.1.2. Wanneer een maker dominant logisch-mathematisch intelligent is, kan de dansdramaturg daarop inspelen door het kwantitatieve of logische ingangspunt te gebruiken. Door zijn bevindingen te verwoorden in een rationele *frame* – een redenatie – zal deze maker de informatie makkelijker verwerken, omdat hij gewend is om zijn informatie te begrijpen door middel van argumentaties. De dansdramaturg kan zijn bevindingen ook teruggeven in de vorm van een classificatiesysteem. Dit doet hij door een helder onderscheid te maken waar elk element van de feedback is geplaatst en wat de waarde van dat element is in de context van de dialoog. Zoals beide voorbeelden aangeven is er sprake van een samenwerking tussen het denken in woorden en het denken in structuur en cijfers. Deze samenwerking van de verschillende symbolsystemen per ingangspunt is onvermijdelijk, doordat de culturele manifestatie van de intelligenties altijd een verstrengeling van meerdere intelligentiegebieden is (zie paragraaf 1.6).

Een andere manier om, zonder dominantie van het woord, feedback te geven is door gebruik te maken van het ervaringsgerichte ingangspunt. Daarmee wordt het lichamenlijk-kinesthetische intelligentiegebied aangesproken. Een maker die dat – in een *laserlight* profiel – als dominante intelligentie heeft, kan informatie beter verwerken wanneer zijn eigen lichamenlijkheid,

ervaringen en zijn omgeving wordt ingezet. Een fysieke participatie van de dansdramaturg, waarmee de dansdramaturg de ruimte verandert en het lichaam van de dansdramaturg feedback geeft op hetgeen gebeurt, is dan een goede methode om de dansmaker informatie aan te bieden. Een andere methode kan *hands-on* denken worden genoemd: de directe participatie van de dansdramaturg in het proces op de vloer, waarbij het denkproces meteen kan worden omgezet tot het creëren van bewegingsmateriaal. Op die wijze kan de lichamelijke intelligente maker direct de informatie omzetten in zijn kracht: beweging en verhouding van ruimte tot het lichaam.

Bovenstaande processen vergen zelfkennis van de dansdramaturg. Diegene moet weten welke strategieën hij doorgaans inzet en welke hij – onbewust – uitsluit. Door deze intrapersonlijke analyse kan de dansdramaturg zijn feedbackstrategie aanpassen aan de behoeften van de maker. Onderzoeken over welk intelligentieprofiel de dansdramaturg zelf beschikt, samen met kennis over meervoudige intelligentie en intelligentieprofielen, draagt bij aan de bewustwording en de vergroting van het individuele referentiekader van de dramaturg.

Op het tweede niveau van het referentiekader, de gedeelde referentie, kan kennis over meervoudige intelligentie zorgen dat er wordt voldaan aan de primaire voorwaarde van de dialoogvoering. Deze voorwaarde is de vertrouwensband (gesprek met Gabriel Smeets, 4 mei 2010) tussen dansdramaturg en dansmaker. Deze vertrouwensband komt tot stand door onder andere wederzijds begrip en respect. Door kennis van meervoudige intelligentie kunnen beide deelnemers aan de dialoog de reacties of denkwijze van de ander, zonder te oordelen, herkennen en plaatsen in enkele intelligentiegebieden. De verschillen met de ander kunnen dan worden benaderd als kracht, terwijl de zwakkere punten van de ander makkelijk worden geaccepteerd als werkdoelen. Dit laatste heeft een correlatie met de ontwikkeling van de maker, de bijdrage van MI op deze ontwikkeling wordt nader beschouwd in paragraaf 4.2.3.3. Daarnaast kunnen artistieke keuzes van de dansmaker beter worden begrepen en op gereflecteerd worden door de dansdramaturg, omdat hij de getoonde vertaling van de idee kan koppelen aan de sterk en minder sterk ontwikkelde intelligentiegebieden van de maker.

4.2.2.2 Bijdragen van MI aan de communicatiestromen

Om de idee van de maker zo dicht mogelijk te benaderen is een heldere communicatiestrategie erg belangrijk. Als de dansmaker zijn intenties niet helder overbrengt op anderen, zullen zij moeite hebben om zijn boodschap uit te gaan dragen. Voor de dansdramaturg – die het maakproces wil bevorderen – is het belangrijk om te zorgen dat de communicatiekanalen tussen de betrokkenen in het maakproces niet dichtslibben. In paragraaf 3.3.2.4 werd een uitspraak van Guy Cools betreffende de verschillende manieren om de verschillende dansers aan te spreken uitgelicht. Naast deze communicatiestroom is er ook de communicatie tussen de dansdramaturg en verschillende makers. Ook hier moet de dansdramaturg kunnen schakelen tussen mogelijke benaderwijzen. Een belangrijk aspect van deze uitwisseling tussen maker en dansdramaturg is dat hetgeen de dansdramaturg aanbiedt aan de maker, deze maker ook in zijn *frame* kan verwerken om vervolgens andere participanten in zijn creatieve maakproces mee aan te spreken.

Om dit te bereiken kunnen feedbackmethoden die het samenwerkende ingangspunt stimuleren bijdragen. Daarmee worden immers het inter-persoonlijke en het intrapersoonlijke intelligentiegebied aangesproken. De dansmaker die geconfronteerd wordt met deze feedback zal deze intelligentiegebieden bewuster gaan ontwikkelen en als resultaat deze ook inzetten in zijn sociale context. Door in de feedback duidelijk emoties te benoemen of de persoonlijke relatie tot het getoonde of de maker te benoemen stimuleert de dansdramaturg het intrapersoonlijke reflectieproces in de dansmaker. Een andere methode om de intrapersoonlijke intelligentie van de maker aan te spreken kan voorafgaand aan het feedbackproces plaatsvinden. Door de *goal-setting* sessies te plannen voorafgaand en tijdens het maakproces wordt het gestimuleerd om de innerlijke denkprocessen en gedachten tastbaar te maken.

Het inter-persoonlijke aspect kan worden ontwikkeld door methoden te gebruiken die de uitwisseling van ideeën met de ander stimuleren. Een eenvoudige methode is *peer sharing*, deze uitwisseling met medemakers en andere betrokkenen in het proces wordt in het dansveld al steeds vaker toegepast. De dansdramaturg kan deze momenten initiëren. Om de feedback vorm te geven kan de dansdramaturg ervoor kiezen om de relaties tussen de elementen in het getoonde te benoemen. De inter-persoonlijk intelligente maker zal deze benoemde relaties makkelijk kunnen verwerken. Ook kan de dansdramaturg zijn observaties en suggesties verwoorden in de vorm van een mogelijke wereld, om zodoende een *as-if* omgeving te creëren. Daardoor kan de dansmaker met anderen meedromen in die wereld en worden mogelijkheden ontsloten. Dit is vergelijkbaar met de werking van de metafoor voor de ruimtelijk en linguïstisch intelligente maker.

Zoals uit de bovenstaande voorbeelden blijkt kan de theorie van meervoudige intelligentie, zowel als impliciete kennis als in toepassingsvormen, bijdragen aan het delen van de ideeën van de maker. Het is aan de dansdramaturg om het bewustzijn van de dansmaker te bevorderen om al deze verschillende ingangspunten per individu te ontdekken en te gebruiken. Toepassingsvormen van meervoudige intelligentie spelen op al die verschillende manieren om een individu te benaderen in. Niet alleen het inzetten van het talige systeem, maar ook middels andere symbolen kan het voorkeurskanaal van de ander worden gebruikt. Armstrong (1994) noemt bijvoorbeeld gebarentaal, visuele afbeeldingen, muziek notatie en sociale signalen als gezichtsexpressie. Impliciet zorgt kennis van de achtergronden van de theorie voor een bewustzijn van mogelijke oorzaken voor stagnaties in het communicatieproces.

4.2.2.3 Bijdragen van MI aan de ideeontwikkeling

Met name in de dialoog over de idee van de maker is het toepassen van een existentieel ingangspunt een vruchtbare manier om de dansmaker zijn idee van alle mogelijke kanten te laten benaderen. Dit ingangspunt is niet alleen voor een sterk existentieel intelligent individu nuttig, maar ook om elke maker zijn idee te laten bevragen. Hierbij kan gedacht worden aan ontologische vraagstukken over thematieken en achtergronden van de voorstelling.

Als methode kan de Critical Response Theory van Liz Lerman worden ingezet. De maker stelt zelf de vragen, waarop de bevroegde reageert. Deze formulering van vragen stimuleert niet alleen het denkproces van de existentieel intelligente maker, maar die van elke lerende maker. De dansdramaturg kan zijn bevindingen formuleren in vragen of zijn bevindingen plaatsen in een filosofische achtergrond en deze voorleggen aan de maker. Hierdoor wordt de maker uitgedaagd om op een metaniveau over zijn product na te denken.

4.2.2.4 Bijdragen van MI aan de ontwikkeling van de maker

Uiteraard is de geschetste situatie in paragraaf 4.2.3.2 ook onderdeel van de ontwikkeling van de maker. Het communiceren met verschillende individuen is een kwaliteit die de dansmaker onafhankelijk van een productie kan blijven ontwikkelen. Maar kennis

van meervoudige intelligentie voor de ontwikkeling van de maker kan zorgen voor inzichten in processen en in zijn eigen artistieke keuzes.

Daarnaast kan het interessant zijn voor de ontwikkeling van het kunstenaarschap om de maker uit te dagen door zijn minder sterke intelligentiegebieden in te zetten. De dansdramaturg kan er op die manier voor zorgen dat het potentieel van de dansmaker op alle intelligentiegebieden wordt ontwikkeld. Volgens Gardner is dat het ultiem te bereiken doel van het individu: het ontwikkelen van alle intelligentiegebieden. Daardoor kan de maker ervan bewust worden dat hij bijvoorbeeld verbeeldingsprincipes uitsluit in de vertaling van zijn idee, omdat hij daar door zijn intelligentieprofiel in minder mate affiniteit mee voelt. De dansdramaturg kan aan deze bewustwording van de dansmaker een grote bijdrage leveren door de theorie van MI in te zetten tijdens de dialoogvoering.

4.2.3 Reflecteren middels een toepassing van MI door de feedbackgever

Een doeleinde van feedback die door de deskundigen uit de praktijk werd benoemd is het reflecteren. Dit reflecteren is een onderdeel van de 'feedback loop' en leidt tot een mogelijke verandering of herarticulering. In hoofdstuk 3 kwam al ter sprake dat het moeilijk wordt geacht om reflectie-initiërende feedback vorm te geven met niet-talige elementen. In navolging van Tomasello (1999) zou het zo zijn dat met taal niet alleen een communicatieve intentie wordt overgebracht, maar ook het perspectief dat de informatieverstrekker daar in neemt. Door een niet-talig element aan de ander aan te bieden als feedbackmateriaal, wordt de boodschap alleen ervaren als communicatieve intentie. De specifieke relatie van de feedbackgever tot dat niet-talige element is zeer diffuus. Dit ligt namelijk in handen van de interpretatie van de ander. Wanneer ik het heb over de optimalisering van de 'feedback loop' door te zorgen dat de maker de bedoelde boodschap ontvangt lijkt het inzetten van niet-talige elementen dus onverstandig.

Aan de andere kant heb ik, onder andere in paragraaf 4.2.3.1, beargumenteerd dat een uitsluiting van taal ook niet de manier is waarop de relatie tussen de vormgeving van feedback en de theorie van meervoudige intelligentie moet worden gedeut. Zoals Gardner stelt wordt een intelligentiegebied pas interessant in samenwerking met andere gebieden. Pas op dat moment kan het individu culturele rollen vervullen. Dit geldt ook in het geval van het geven van feedback aan de hand van het toepassen van meervoudige intelligentie door de dansdramaturg. De optie om een combinatie van elementen te gebruiken in hun communicatie met de dansmaker, geopperd door de geïnterviewde dansdramaturgen, lijkt voor de hand liggend. Door de maker met een bepaalde

werkvorm – toegespitst op MI – aan te spreken wordt het communicatiekanaal opgehouden. Dit moment kan in die zin worden gezien als het afstemmen van twee individuen met een eigen intelligentieprofiel met sterk en minder sterk ontwikkelde intelligentiegebieden en – daaraan gerelateerd – vaardigheden. Vervolgens kan er aan de hand van de gegenereerde informatie met taal worden gestreefd naar een herarticulering van de doelstellingen of procesbegeleiding van de dansmaker.

Het feit dat het articuleren van de ideeën zo een belangrijke rol blijft innemen, en dus ook een onderdeel moeten uitmaken van de feedback, heeft te maken met de context van het dansveld. Voor subsidiëring moeten de dansmakers immers hun doelstellingen, artistieke signatuur en toekomstplannen kunnen verwoorden op een heldere, strategische en aansprekende wijze. Dit is anders bij het articuleren naar betrokkenen in het maakproces. Dan kunnen andere symbolsystemen, naar aanleiding van de theorie over MI, eerder worden toegepast. Ten eerste zijn de betrokkenen vaak zelf niet voornamelijk gericht op taal (gesprek met Guy Cools, 26 mei 2010). En ten tweede wordt het gedeelde referentiekader naarmate het proces vordert steeds groter. Een directe manier van communiceren middels een talig element (gesprek Anne Marije van den Bersselaar, 19 mei 2010) is dan niet altijd nodig. De betrokkenen kunnen de informatie uit niet-talige elementen vergelijken met het kader, waardoor er geen behoefte is om aan de hand van het perspectief van de feedbackgever of zender de informatie te interpreteren. Door te refereren aan het kader ontstaat er al een richting waar de interpretatie van de feedback naar toe zal moeten gaan. Dit benadrukt het belang van een duidelijk verwoording of – breder geformuleerd – een heldere *communicatie* van dat referentiekader tijdens het proces. Immers construeren de betrokkenen middels dat kader hun nieuwe kennis.

4.3 Methoden om MI in te zetten in de vormgeving van feedback

Aan de hand van de verschillende suggesties van de deskundigen, het bronmateriaal en mijn eigen bevindingen presenteer ik nu een schema om per intelligentiegebied en ingangspunt de feedback vorm te kunnen geven. Dit schematische overzicht wordt vervolgens toegelicht.

Intelligentiegebieden	Denken in	Symbolstelsysteem	Ingangpunten	Methoden om feedback vorm te geven
Linguïstisch	woorden	fonetische taalconstructies	verhalend	Verhaal vertellen
				Metafoor aanbieden of laten construeren
				Brainstormen: verbale gedachten
				Voice tracing of video interactie: articuleren
				Logboek bijhouden of laten maken
Muzikaal ritmisch	ritme melodie	muziek notatie systemen	esthetisch	Ritme in de feedbackconstructie aanbrenen
				Muziekstukken aandragen voor vergelijking
				Context schetsen middels sferisch muziekbeeld
				Tonen als creatieve <i>tool</i> inzetten voor begrip concepten
Logisch mathematisch	redenering	notatiesysteem in cijfers <i>computertaal</i>	logisch kwantitatief	Rationeel frame bouwen
				Laten classificeren van informatie
				Vergelijkingen
				Overzicht bieden en verbanden laten maken
Ruimtelijk	beelden	ideografische talen beelden	esthetisch	Visueel denken: schetsen van de idee
				Overzicht bieden
				<i>Cues</i> door middel van kleuren
				Video interactie
				Beeldmetafoor: beelden, kunstuitingen etc.
				Kunstuitwisseling

Intelligentiegebieden	Denken in	Symboolsysteem	Ingangpunten	Methoden om feedback vorm te geven
Lichamelijk Kinesthetisch	gebaren beweging	gebarentaal taal van het lichaam	ervaringsgericht	Hands-on denken: <i>timing feedback</i>
				Lichamelijke <i>cues</i> instellen
				Tactiele 'leer' omgeving creëren
				Het lichaam inzetten als expressief middel
Naturalistisch	vergelijkingen	classificatiesystemen	logisch	Laten observeren
				Vergelijkingen aanbieden
				Laten classificeren van informatie
Inter-persoonlijk	idee uitwisseling	sociale <i>cues</i>	samenwerkend	<i>Peer sharing</i> en coöperatief leren
				Relaties tussen elementen duiden
				<i>As if</i> - omgeving creëren (simuleren)
Intrapersoonlijk	introspectief	Persoonlijke symbolen <i>dromen en kunst</i>	samenwerkend	Emotioneel kleuren
				Delen van persoonlijke connectie
				<i>Goal-setting</i> sessies
Existentioneel	vragen concepten	combinatie van bovenstaande	existentioneel	Zelf bevragen of laten bevragen
				Ontologisch benaderen
				Critical Response Theory van Liz Lerman als optie

Schema 4.1: Overzicht van de intelligentiegebieden, eigenschappen en feedbackmethoden

In het schema wordt per intelligentiegebied de bijbehorende manier van denken, gebruikte symboolsysteem, ingangspunt en voorbeelden van methoden op de feedback vorm te geven genoemd. Het schema is tot stand gekomen aan de hand van mijn onderzoeksresultaten en een analyse van *Multiple Intelligences. New Horizons* (2006) door Howard Gardner, *Multiple Intelligences in the Classroom* (1997) door Thomas Armstrong en *De kracht van Meervoudige Intelligentie* (2005) door Dook Kopmels. In de vorige paragrafen zijn de zes ingangspunten en enkele bijpassende feedbackmethoden beschreven. Deze zijn ook terug te vinden in

de schematische weergave. In deze in de tekst geïntegreerde voorbeelden zijn niet alle methoden uit het schema gebruikt. Daarom zal er hieronder per intelligentiegebied de overige methoden worden toegelicht.

Voor het linguïstische intelligentiegebied is het denken in woorden de sleutel. Door het verhalende ingangspunt te gebruiken wordt dit intelligentiegebied ten volle benut. Naast de aangegeven voorbeelden in de tekst, is het opnemen van de dialoog met een *voice tracer* ook een interessante methode. Daardoor wordt de maker geconfronteerd met zijn eigen stem, klank en woorden. Aan de hand daarvan kan hij gaan reflecteren en herarticuleren. Een andere methode is om een gestructureerd verhaal, naar aanleiding van de observaties, aan de dansmaker te presenteren. Dat zorgt ervoor dat de linguïstisch krachtige maker de informatie uit de boodschap gaat verwerken.

Voor de dominant muzikaal-ritmisch intelligente maker wordt een esthetisch ingangspunt gezocht, zodat de maker kan denken in ritme en melodieën. De dansdramaturg kan feedback geven door een denkproces te initiëren door middel van een sferisch muziekbeeld. Aan de hand hiervan kan het element taal een rol spelen is de reflectie op dit sferische beeld. Ook andersom kan dit middel worden ingezet: de dansdramaturg vraagt de dansmaker een sferische muziekschets te construeren. Hierop kan de dansdramaturg in woorden reageren. Beide zijn gekoppeld aan het feedbackdoel om de maker te laten articuleren. Daarnaast kunnen bepaalde tonen emoties of gedachten in de ander opwekken. De dansdramaturg kan de dansmaker een toon laten horen als reactie op het getoonde. De kans is groot dat de maker hier met een bepaalde emotie op reageert. Dat kan de opening zijn voor een gesprek over deze emotie in relatie tot de thematiek, over de toon in relatie tot het veranderende en bewegende beeld of over de toon en de compositie. Daarnaast kan de dansdramaturg muziekstukken aanreiken voor het schetsen van een tijdsbeeld, een impressie van compositie of ritmische overeenkomsten met het bewegingsmateriaal. Alle methoden zetten aan tot reflectie op hetgeen de dansmaker meemaakt in zijn maakproces.

De logische en kwantitatieve ingangspunten kunnen worden aangesproken om een sterk ontwikkeld logisch-mathematisch individu te stimuleren. Naast het opbouwen van een rationeel *frame* en het classificeren van informatie, kan de dansdramaturg ook in de vormgeving van de feedback een vergelijking plaatsen. Een vergelijking is een logisch probleemstuk, waar de betreffende maker goed mee om kan gaan. Daarnaast zal het helpen om in het feedbackproces de maker aan het woord te laten door hem te vragen naar verbanden in zijn stuk. Aan de hand van die verbanden kan de dansdramaturg door middel van een mindmap een overzicht geven

van alle besproken informatie. Een mindmap is een methode om creativiteit te kanaliseren. Door ordening aan te brengen in de chaos van de gedachten op een niet-lineaire manier wordt ervoor gezorgd dat creatieve invallen niet worden geblokkeerd (Weiler 1997, 36-39). Het is dan ook een aan te raden werkwijze om de dialoog mee te starten.

Het esthetische ingangspunt is ook werkzaam voor de ruimtelijk intelligente maker. Methoden om dit kanaal aan te spreken zijn het bieden van kleuren als teken voor een ervaring. Daarnaast is het visualiseren, het tekenen of verbaal schetsen (bijvoorbeeld een metafoor) van de idee een goede methode om dit ingangspunt te gebruiken. De video interactie, door Anne Marije van den Bersselaar ingezet als middel voor reflectie (zie paragraaf 3.5.5), is ook een goede methode om de maker te confronteren aan de hand van visuele stimuli. Tot slot is de ‘kunstuitwisseling’ door Van den Bersselaar met haar maker het laatste voorbeeld van een methode om het esthetische ingangspunt vorm te geven.

Om de lichamelijk-kinesthetische maker aan te spreken kan er gebruik gemaakt worden van het lichaam als expressief middel. Fysieke participatie van de dansdramaturg aan het proces geeft in die zin al feedback aan de maker over de interpretatie van zijn opdracht of idee door de dansdramaturg. Daarnaast kan de dansdramaturg zijn bevindingen ook door de maker laten ervaren door bijvoorbeeld te werken met een tactiele ‘leer’ omgeving. De dansdramaturg zet zijn interpretatie om – of interpreteert in – materialen. Deze materialen worden vervolgens aan de dansmaker overhandigd met de vraag: “wat doet dit met je?”, “wat raak(t) je aan?” of “hoe koppel je deze sensatie aan je materiaal of je concept?”.

Wat in de eerder paragrafen nog niet aan de orde is gekomen zijn methoden voor de sterk naturalistisch intelligente dansmaker. Het gekoppelde voorkeurskanaal is het logische ingangspunt. Net als bij de sterk logisch-mathematisch intelligente dansmaker kan de dansdramaturg door middel van classificatie van de informatie het verwerkingsproces stimuleren. Daarnaast kan de dansdramaturg zijn observaties in een vergelijking aan de dansmaker aanbieden of de dansmaker met een kijkopdracht laten observeren.

In de lopende tekst in de voorgaande paragrafen zijn de elementen van de drie overige intelligentiegebieden al aan de orde gekomen. Inter-persoonlijke en intrapersoonlijke intelligentie worden aangesproken door het samenwerkende ingangspunt. Respectievelijk wordt de individu gestimuleerd door uitwisselingen met anderen en persoonlijke overdenkingen. In het schema staan

de methoden genoemd die de dansmaker kunnen stimuleren. Het existentionele ingangspunt is in 4.2.3.3 aan de hand van voorbeelden behandeld.

4.4 Tussenconclusie

Concluderend is te stellen dat alle geopperde methoden uiteindelijk een vorm van talige reflectie nodig hebben om ze te kunnen plaatsen in het discours van het maakproces. Op die manier kunnen alle deelnemers aan dat maakproces zich verhouden tot de informatie. De eerste stap, namelijk de maker te stimuleren om de feedback te internaliseren, kan middels toepassingen van meervoudige intelligentie worden gezet. Door de kracht van de maker aan te spreken kan deze de informatie beter verhouden ten opzichte van zijn eerdere ervaringen en kennis. Daardoor kan hij vervolgens met de dansdramaturg in de verbale dialoog gaan om de bevindingen te articuleren en vervolgens zijn eerdere ideeën te herarticuleren. De 'feedback loop' in de dansdramaturgische dialoog kan dus inderdaad worden geoptimaliseerd door een toepassing van meervoudige intelligentie. Een dynamisch analyse van het profiel van de dansmaker is van belang, om de ontwikkelingsgebieden te (h)erkennen en de methode om feedback te geven daarop aan te passen.

Met deze tussenconclusie is het zover dat ik kan aankondigen dat de kralen aan elkaar zijn geschakeld. Er ligt nu een glinsterende ketting klaar. Om de ketting te kunnen dragen is het alleen nog nodig om een goede sluiting te monteren. In hoofdstuk 5 zal ik deze sluiting gaan construeren aan de hand van een samenvattende terugblik, een evaluatie van het onderzoek en een vooruitblik.

Conclusie

Deze conclusie zal bestaan uit vier onderdelen. Het eerste onderdeel is de samenvatting van het doorlopen proces in mijn onderzoek. Er wordt stilgestaan bij de doorlopen stappen van de zoektocht naar antwoord op de probleemstelling. Deze stelling kan in het tweede onderdeel worden beantwoord. Een reflectie op de verkregen uitkomsten en een evaluatie van de gebruikte methoden en werkwijze vindt plaats in het derde onderdeel van dit hoofdstuk. Dit wordt in het vijfde deel verweven in een vooruitblik: de toekomstmuziek van meervoudige intelligentie in de dansdramaturgische praktijk.

Samenvattend

Dit onderzoek ben ik gestart door een theoretisch kader uit te lijnen. Door mijn leerpsychologische perspectief te relateren aan het onderzoeksgebied *informatieverwerking* werd een koppeling met de dansdramaturgische praktijk mogelijk. Immers is de relatie tussen dansdramaturg en dansmaker er een van ‘sparring-partners’ en wisselen zij op dat gelijkwaardige niveau kennis en informatie uit. In het eerste hoofdstuk werd onderzoek gedaan naar de optimalisering van het informatieverwerkingsproces door gebruik te maken van de krachten van een individu. De krachten manifesteren zich in het intelligentieprofiel van die persoon. Volgens de theorie over meervoudige intelligentie van Howard Gardner kunnen de verschillende intelligentiegebieden worden aangesproken door gebruik te maken van voorkeurskanalen en ingangspunten.

In het tweede hoofdstuk is er op zoek gegaan naar de manier waarop de informatieverwerking past binnen de vaardigheid feedback te geven. Doordat de rollen van zender en ontvanger steeds afwisselen vindt bij beide dialoogpartners een informatieverwerkingsproces plaats. Me richtend op de dansdramaturg is dit verwerkingsproces verweven met een receptieve rol bij de confrontatie met het getoonde – of dat wat er gebeurt. De dansmaker wordt daarentegen geconfronteerd met de boodschap van de dansdramaturg tijdens het feedbackproces. Door aan voorwaarden en regels te voldoen kan de dansdramaturg de interpretatie van de boodschap door de dansmaker beïnvloeden. De optimale ‘feedback loop’ ontstaat wanneer het individu middels feedback tot een bijsturing of verandering in zijn gedrag overgaat. Deze individu – in deze context de dansmaker – heeft daarvoor informatie nodig

van een ander: de dansdramaturg. Door te zorgen dat de dansmaker de boodschap interpreteert zoals deze bedoeld was - een optimalisering van het informatieverwerkingsproces – wordt dit reflectieproces gestimuleerd.

In de dansdramaturgische praktijk wordt de vaardigheid feedback te geven ingezet om de maker tot reflectie aan te zetten. Hierdoor zal de dansmaker zijn ideeën gaan herarticuleren, waardoor het maakproces dynamisch blijft. Dansdramaturgen geven aan dat taal een dominante rol speelt bij het communiceren van hun bevindingen. Toch is het niet het enige element dat tot reflectie kan aanzetten. Fysieke aanwezigheid, participatie, kunstuitwisselingen en video interactie worden ingezet als middelen om reflectie bij de maker tot stand te brengen via niet-talige elementen. Ook dit zijn middelen om bevindingen terug te geven aan de maker, hoewel de dansdramaturgen bijna allen aangeven dat er meestal achteraf wel een verwoording van de confrontatie met deze elementen plaatsvindt. Bij het inhoud- en vormgeven van de feedback is rekening houden met de behoefte van de maker toonaangevend. Daarnaast is een gedeeld referentiekader het startpunt van de dialoog. Van hieruit wordt het discours gevormd waar de volgende dialoog – dan wel of niet talig – aan zal refereren.

In hoofdstuk 4 is geconcludeerd dat kennis over en toepassingen van meervoudige intelligentie bijdragen kan leveren aan de ‘feedback loop’ en aan de dansdramaturgische dialoog. Door voorkeurskanalen aan te spreken kan de ingekomen informatie door de dansmaker makkelijker worden vergeleken met zijn eigen ideeën en ervaringen. Dit komt ten eerste doordat er welwillendheid wordt gecreëerd door begrip te tonen voor het denkproces van de dansmaker, maar ook doordat de maker door de dansdramaturg op zijn kracht wordt aangesproken. Vervolgens kan hij kiezen of hij aanpassingen gaat maken naar aanleiding van de feedback. In het kader van de dansdramaturgische dialoog zijn er methoden aangereikt om de feedback vorm te geven aan de hand van de theorie van meervoudige intelligentie.

Probleemstelling

In de inleiding werd de probleemstelling voor het eerst gepresenteerd. Na de gegenereerde hoeveelheden informatie uit de vier hoofdstukken is het tijd om het geheugen op te frissen en de stelling opnieuw te noemen:

“Hoe kan de theorie van meervoudige intelligentie door de dansdramaturg worden ingezet in de dansdramaturgische dialoog met de dansmaker tijdens een maakproces om de ‘feedback loop’ optimaal te laten verlopen?”

Ik wil het antwoord formuleren door twee niveaus te onderscheiden: de perceptie van de dansdramaturg en de vormgeving van de feedback. Beide niveaus maken onderdeel uit van de rol van de dansdramaturg tijdens de ‘feedback loop’ van de dansmaker. Aan de ene kant is dat de observatie van het getoonde en de gebeurtenissen tijdens de ontwikkeling van het proces. Aan de andere kant moet de dansdramaturg dit – naar de behoefte van de dansmaker – kunnen communiceren naar de maker of andere betrokkenen in het proces. In beide acties kan de theorie van meervoudige intelligentie voor inzichten en optimalisering zorgen.

Perceptie van de dansdramaturg

De perceptie van de dansdramaturg wordt beïnvloed door zijn eigen intelligentieprofiel en zijn – daaruit volgende – sterke en zwakkere vaardigheden. Door zelfkennis over het eigen profiel van intelligenties kan de dansdramaturg alert zijn op de methoden die hij gaat inzetten in het proces. Deze zullen onbewust vaak de methoden zijn die zijn eigen voorkeurskanalen aanspreken. Dit is niet altijd de methode die het best bij de behoefte van de maker past. Wanneer de dansdramaturg zich bewust is van zijn eigen voorkeuren en de mogelijkheid van andere methoden kan hij deze ook gaan toepassen. Dit zal de ontwikkeling van de maker ten goede komen, omdat nu zijn kracht wordt ingezet. Daarnaast kan kennis van MI de perceptie van de dansdramaturg sturen bij het observeren van dansmateriaal van de maker. Hij kan analyseren welke symboolsystemen de maker vaak of juist zelden inzet. Er is een mogelijkheid dat dit te maken heeft met de gradaties van intelligenties in zijn profiel. De dansdramaturg kan met deze informatie

de inhoud van de boodschap vormgeven. De maker kan zich bewust worden van deze voorkeuren door de perceptie van de dansdramaturg, eigenlijk gestimuleerd door het individuele referentiekader.

Vormgeving van de feedback

Door de vormgeving van de feedback toe te spitsen op de voorkeurskanalen van de maker kan de dansdramaturg de ‘feedback loop’ optimaliseren. Aan de hand van de intelligentiegebieden die worden getriggerd middels die voorkeurskanalen verleent die maker immers betekenis aan de wereld om hem heen. De verwerking van de boodschap verloopt op die manier sneller en effectiever. De maker kan er – in zijn werkgeheugen – meteen mee aan de slag.

De dansdramaturg kan tijdens de dialoog een dynamisch profiel van de maker schetsen, waarna hij middels ‘trial and error’ verschillende werkmethode kan toepassen. Deze werkmethode spreken een of enkele van de zeven ingangspunten aan. De ingangspunten zijn door Gardner onderscheiden als communicatiekanalen die een intelligentiegebied stimuleren. In paragraaf 4.3 werden diverse methoden per intelligentiegebied en ingangspunt aangedragen.

Evaluatie

Dit onderzoek is relevant voor de dansdramaturgische praktijk, omdat de uitkomsten weergeven dat meervoudige intelligentie zowel het bewustzijn van de dansdramaturg als de toespitsing van de feedback op de dansmaker kan bevorderen. Dit eerste inzicht, dat MI ook op het niveau van de perceptie – de ontvanger – de ‘feedback loop’ kan optimaliseren, is onverwacht, omdat ik gericht was op de zenderkwaliteiten van de dansdramaturg. De toepassingsmogelijkheden van MI in de dansdramaturgische praktijk worden door dit inzicht verbreed. Een vervolgonderzoek naar de sturing van de perceptie van de dansdramaturg – in het constructivistische perspectief – vind ik relevant. Daarmee zou het bewustzijn van de dramaturg over wat zijn blik stuurt worden vergroot.

Ook de door het onderzoek gegeneerde notie dat referentiekaders van belang zijn voor het construeren van feedback is interessant in de context van de dansdramaturgische praktijk. Door kennis te nemen van MI vergroot de dansdramaturg zijn eigen kader en

daarnaast kan hij het gedeelde referentiekader bezien vanuit dit perspectief. Hierdoor kan hij zichzelf beter verhouden tot het getoonde en tot de voortdurende dialoog. Voor vervolgonderzoek lijkt me de totstandkoming, het delen of construeren van zo een kader relevant om de rol van de dansdramaturg te gaan benaderen.

Twee methoden om met de feedback toe te spitsen op het intelligentieprofiel van de dansmaker acht ik interessant om verder te onderzoeken. Zowel het gebruik van metaforen als het gebruik van mindmaps spreken meerdere intelligentiegebieden aan, doordat ze beelden aanreiken in een ruimtelijke context. Daarmee triggeren ze intelligenties als ruimtelijk, linguïstisch en ritmisch. Afhankelijk van hun inhoud kunnen deze methoden ook het existentionele gebied aanspreken, wanneer zij ontologische vraagstukken bevatten. Afhankelijk van de manier van het construeren van de metafoor – de ander construeert of de zender construeert - kan deze werkmethode ook intrapersoonlijk of interpersoonlijke intelligentie ondersteunen en ontwikkelen. Een goede analyse van de technieken en werkwijzen om ze in te zetten in de dialoog zouden voor de dansdramaturgische praktijk erg nuttig zijn.

Zoals aangegeven in de inleiding schets ik aan de hand van dit onderzoek een literatuur theoretisch kader. Terugkijkend op de uitkomsten kan ik stellen dat het goed is om te weten dat mijn onderzoek in *theorie* een bijdrage kan leveren aan het veld. In mijn gesprek met Gabriël Smeets (4 mei 2010) kwam al naar voren dat veel van de voorgestelde toepassingsmogelijkheden in de praktijk al worden gebruikt door dansdramaturgen. Ook de beschreven methoden in hoofdstuk drie ondersteunen deze aanname. Dit geeft aan dat de in hoofdstuk vier geopperde methoden in de realiteit van de dansdramaturgische dialoog daadwerkelijk kunnen worden ingezet. Echter, door het bewustzijn van het bestaan van de intelligentieprofielen en voorkeurskanalen kan de dansdramaturg deze toepassingen nog specifiek op die maker richten. Daardoor kan de dansdramaturg zijn bevindingen op zo een manier teruggeven dat de maker er op dat moment, in dat specifieke proces, iets mee kan. Kortom, de dansmaker kan gericht zoeken naar manieren om het dramaturgische moment te initiëren.

Het blijft een feit dat dit onderzoek in *theorie* zou moeten werken, maar dat dit niet getoetst is in de praktijk. Daarom is (nog) geen praktisch werkboek om de methoden direct in de praktijk te kunnen inzetten. Om te zorgen dat mijn onderzoek niet alleen in de theorie, maar ook in de praktijk nuttig is, zijn toepassingen in de praktijk en een evaluatie daarop noodzakelijk.

In deze evaluatie wil ik een kanttekening plaatsen bij mijn methode van het empirische onderzoek naar neerslag uit de praktijk over feedback geven. Met maar vier afgenomen interviews kan ik niet stellen dat ik recht doe aan alle visies in de praktijk in mijn beschrijving (hoofdstuk 3). De keuze voor dit aantal interviews heb ik gemaakt naar aanleiding van een beperkte tijd. Door deze praktische reden heb ik misschien heel interessante bronnen buiten beschouwing gelaten. Toch heb ik ervoor gekozen om vanuit de vier interviews een hoofdstuk te construeren dat een weergave is van de gedachten over de vaardigheid feedback te geven van de dansdramaturg. Door de diversiteit van de geïnterviewden, niet alleen wat betreft ervaring maar ook in opvattingen, zijn de uitkomsten erg vruchtbaar geweest voor de beantwoording van de deelvraag. Het lijkt me wel erg interessant om in een vervolgonderzoek meer dansdramaturgen te interviewen naar hun ervaringen met feedback geven. Kennis over deze vaardigheid zal het dansdramaturgische onderzoeksveld voeden en de nieuwe generatie dansdramaturgen ondersteunen.

Toekomstmuziek

Ideaal gezien zou er, door theoretisch onderzoek en toepassingen in de praktijk, een praktisch werkboek over de verschillende methoden en mogelijke profilering moeten worden vormgegeven. Vanuit dit werkboek kunnen de dansdramaturgen en de dansmakers een bewustzijn van MI omzetten in werkmethoden voor de praktijk. Op die manier zal in hun dialoog de samenwerking en de ontwikkeling worden gestimuleerd. Dit stukje toekomstmuziek is in deze zin een doorontwikkeling van het theoretische model in dit onderzoek.

Daarnaast denk ik dat het binnen handbereik ligt om middels begrip van meervoudige intelligentie ook intuïtieve keuzes van de maker ter sprake te brengen in de dialoog. De dansdramaturg kan met kennis van MI een intuïtieve maker goed ondersteunen, omdat ook zijn intuïtieve keuzes veel loslaten over zijn krachtig ontwikkelde intelligentiegebied en over minder ontwikkelde gebieden in zijn intelligentieprofiel. Zijn intuïtieve keuzes worden namelijk bepaald door zijn bestaande kennis en ervaringen, welke grotendeels worden gedomineerd door zijn intelligentieprofiel. Dat is immers de manier waarmee hij betekenis aan de wereld om hem heen

verleend. Door deze keuze te analyseren aan de hand van meervoudige intelligentie kan de dansdramaturg reflecteren op de ontwikkelingen en doelen van de maker.

In dit onderzoek is de dansdramaturg centraal gesteld. Maar voor de toekomst is het interessant om te zoeken naar manieren waarop de dansmaker feedback vaardigheden kan inzetten richting de andere betrokkenen van het maakproces. Om de communicatie te bevorderen tussen dansmaker en zijn medewerkers kunnen toepassingen van meervoudige intelligentie een belangrijke rol spelen. Elk individu functioneert het beste via een specifiek kanaal. Misschien wel door een werkboek kan de dansmaker deze verschillende kanalen inzetten om de individuen in zijn creatieproces aan te spreken.

In het kader van de ontwikkeling van de dansmaker zou MI ook kunnen bijdragen om de maker bewust te maken van de reden waarop hij in zijn materiaal bepaalde symboolsystemen de voorkeur geeft. Dit zou kunnen liggen aan zijn intelligentieprofiel. Door zichzelf uit te dagen door te werken met symboolsystemen die niet zijn voorkeursgebieden aanspreken, wordt het kunstenaarschap van de dansmaker ontwikkeld. Tevens ontwikkelt hij zich dan ook als mens, doordat hij zijn menselijk potentieel steeds dichter benadert door zich te ontwikkelen in alle intelligentiegebieden.

Mijn hoop is dat begrip van meervoudige intelligentie niet alleen maar de vaardigheid van feedback beïnvloedt maar ook het wederzijdse begrip tussen dansmaker en dansdramaturg vergroot. Door beiden kennis te nemen van MI ontstaat er al een begin van een gedeeld referentiekader, van waaruit ze elkaar en het proces kunnen benaderen. Mijn wens voor de toekomst is dat MI op deze – en boven beschreven manieren - een deel van de brug kan vormen om de communicatie tussen dansmaker en dansdramaturg helder te laten verlopen. Het ervaren hiaat wordt, voor degenen die onder andere middels MI bewust communiceren, overbrugd.

Literatuurlijst

Armstrong, T., 1994. *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.

AssociatieOnderzoeksGroep Postdramatische Esthetiek | Guy Cools, 2007.

Via <http://www.flw.ugent.be/theater/index.php?id=33&type=content>, laatst bezocht 3 juni 2010.

Bergman, V., 2006. "The New Learning and Dance Education; constructivism, learning styles and multiple intelligence" Colouring Senses: daCi Conference 2>8 juli 2008 The Hague – Proceedings. Keynotes. Red. L. Wildschut. Z.p.: Drukkerij Mart.Spruijt.

Bezem, A., M. van de Coolwijk, 2008. *Beeld en Brein TOP. Een praktische handleiding voor het bedrijfsleven om het creatieve, snelle en vooral inventieve van beelden (weer) te benutten en de communicatieverschillen te leren hanteren*. Z.p.: Bureau Bezem/Instituut Kind in Beeld.

Blakemore, S., Frith, U., 2005. *The learning brain. Lessons for education*. Oxford: Blackwell Publishing.

Blanken, S. den, Dalen, L. van en Vermonden, M., 2009. "Dansdramaturgie: een fenomeen in ontwikkeling. Een gesprek met dansdramaturg Peggy Ollislaegers en met choreograaf Nanine Linning." *Theaterdramaturgie.Bank*.

Via <http://ltd.library.uu.nl/doc/767/Gesprek%20met%20Peggy%20Ollislaegers%20en%20Nanine%20Linning.pdf>, laatst bezocht 21 juni 2010.

Dirkx, C., Koopmans, M., 1997. *Feedback : commentaar geven en ontvangen*. Zaltbommel: Thema.

- Dieho, B., 2009. *Een voortdurend gesprek. De dialoog van de theaterdramaturg*. Amsterdam/Utrecht: Uitgeverij International Theatre & Film Books/HKU.
- Dumon, D., 2009. "Choreography coaching in the field of amateur dance in the Netherlands". *Contemporary Choreography. A Critical Reader*. Red. J. Butterworth, L. Wildschut. Oxon/New York: Routledge. P. 234-248.
- Gardner, H., 1984. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Londen: William Heinemann Ltd.
- ..., 2006 (1e editie 1993). *Multiple Intelligences. New Horizons*, New York: Basis Books.
- Groot, R. de, C.J. Paagman, 2003. *Denkbeelden over beelddenken. Een beeld zegt meer dan duizend woorden*. Utrecht: Uitgeverij Agiel.
- Hendriksen, J., 2002 (2^e ed.). *Collegiale consultatie. Consult vragen, consult geven*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Imschoot, M. van, 2003. "Anxious dramaturgy" in *Woman & Performance: A Journal of Feminist Theory* 26 13.2. P. 53-64
- Internet Mapping Project*. Via <http://www.cheswick.com/ches/map/gallery/index.html>, laatst bezocht 21 juni 2010.
- Kerkhoven, M. van, 2002. *Van het kijken en van het schrijven: Teksten over theater*. Leuven: Van Halewyck.
- Kopmels, D., 2005. *De kracht van Meervoudige Intelligentie*. Middelburg: RPCZ Educatieve Uitgaven.

Kreger Silverman, L., 2005. *Omgekeerd Briljant: De visueel-ruimtelijke leerling* (vert. door Maria J. Krabbe Stichting Beelddenken), Driebergen: Maria J. Krabbe Stichting Beelddenken.

Lavender, L., 2009. "Facilitating the choreographic process". *Contemporary Choreography. A Critical Reader*. Red. J. Butterworth, L. Wildschut. Oxon/New York: Routledge. P. 71-89

"Liz Lerman's Critical Response Process. A Tool for Action in the Arts and Beyond. *Four steps for feedback on anything you make from dance to dessert*", Liz Lerman Dance Exchange Performances, 2007.

Via <http://www.danceexchange.org/performance/criticalresponse.html#ee>, laatst bezocht 2 juni 2010.

Quant, P., 2008. *Geen strepen om op te staan. Invloed zonder (formele) macht*. Zaltbommel: Thema.

Remmerswaal, J., 2008 (9^e ed.). *Handboek groepsdynamica. Een inleiding op theorie en praktijk*. Soest: Uitgeverij Nelissen. (1^e druk 1995)

Schippers, J., 2006. *Communicatie als dramaturgische strategie. Een betoog over de waarde van dramaturgische communicatie binnen een work in progress*. Utrecht: MA Theaterdramaturgie, Professional School of the Arts Utrecht, MA thesis.

Schmidt, T., 2008. *Dramatiseren is communiceren. Een onderzoek naar gespreksvaardigheden voor film- en televisiedramaturgen*. Utrecht: MA Theaterdramaturgie, Professional School of the Arts Utrecht, MA thesis.

Scholten, H., 2004. *Musicals in Nederland*. Warnsveld: Uitgeverij Terra Lannoo. p. 297-300.

Simmons, M. S., 1997. "Why Include Dance in Elementary School Curriculum" The Call of Forests and Lakes. The 7th International Dance and the Child Conference 28.7.-3.8.1997 Kuopio, Finland – Proceedings. Red. E. Anttila. Z.p.: Z.u.

Strong National Museum of Play – Multiple Intelligences, 2009. Via
http://www.museumofplay.org/education_programs/multi_intel.html, laatst bezocht 7 juni 2010.

Tomasello, M., 1999. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge/Londen: Harvard University Press.

Van den Berg, J., Van den Broek, L., Pijs, S. (red.), 1997. *360° - feedback als 'eye-opener'*. Deventer: Kluwer BedrijfsInformatie.

Van den Broek, M., 2008. "Interview Gabriel Smeets: "De kunstenaar legt nieuwe verbanden"" in *TheaterMaker (TM)* 12.3.

Van Dijk, K., 1997. *Inspiratie, Joe- De Musical*.

Veenbaas, W., 1994. *Op verhaal komen. Werken met verhalen en metaforen in opleiding, training en therapie. Nieuwe wegen met Neuro-Linguïstisch Programmeren*. Utrecht: Uitgeverij Scheffers.

Wildschut, L., 2009. "Reinforcement for the choreographer: the dance dramaturge as ally". *Contemporary Choreography. A Critical Reader*. Red. J. Butterworth, L. Wildschut. Oxon/New York: Routledge. P. 383-398

Woolfolk, A., Hughes M., Walkup V., 2008. *Psychology in Education*, Essex: Pearson Education Limited.

Interviews (zie bijlagen)

- Gesprek met Gabriël Smeets – 4 mei 2010
- Gesprek met Anne Marije van den Bersselaar – 19 mei 2010
- Gesprek met Annette van Zwoll – 20 mei 2010
- Gesprek met Guy Cools – 26 mei 2010