

Hedendaagse dans in het primair onderwijs

Een onderzoek naar de ontwikkeling van danseducatief aanbod dat aansluit bij de fysieke, cognitieve en culturele ontwikkelingen van leerlingen in het primair onderwijs, in de leeftijdsgroep van vier tot en met acht jaar.



20 Maart '13
Birgit Amber Brouwer
S2062674
Masterstudente Kunsteducatie en Theater
Kunsten Cultuur en Media, Rijksuniversiteit Groningen

Scriptiebegeleiders
Rhea Hummel
Barend van Heusden

Inhoudsopgave

VOORWOORD	3
I. INLEIDING	4
1.1 VRAAGSTELLING	4
1.3 WETENSCHAPPELIJKE EN SOCIALE RELEVANTIE	6
1.4 LEESWIJZER	6
II. THEORETISCH KADER	7
2. DE ROL VAN DANS IN HET PRIMAIR ONDERWIJS	7
2.1 BEWEGING, BETEKENIS EN DANSONDERWIJS	7
2.2 HET PRIMAIR ONDERWIJS	12
2.3 POSITIE VAN DANS IN HET PRIMAIR ONDERWIJS	15
2.4 CONCLUSIE	17
3. DE FYSIEKE EN COGNITIEVE ONTWIKKELINGEN VAN KINDEREN (4 T/M 8 JAAR)	18
3.1 FYSIEKE EN MOTORISCHE ONTWIKKELINGEN	18
3.2 DE COGNITIEVE ONTWIKKELINGSTHEORIE VAN JEAN PIAGET	19
3.3 DE ONTWIKKELING VAN HET GEHEUGEN	23
3.4 DE PSYCHOSOCIALE ONTWIKKELINGEN VAN HET KIND	27
3.5 CONCLUSIE	31
4. DE FYSIEKE EN COGNITIEVE ONTWIKKELINGEN VAN EEN KIND IN RELATIE TOT ACTIEF, RECEPTIEF OF REFLECTIEF DANSONDERWIJS	32
4.1 ACTIEF, RECEPTIEF EN REFLECTIEF	32
4.2 FYSIEKE ONTWIKKELINGEN IN RELATIE TOT ACTIEF, RECEPTIEF EN REFLECTIEF DANSONDERWIJS	34
4.3 COGNITIEVE EN PSYCHOSOCIALE ONTWIKKELINGEN IN RELATIE TOT ACTIEF, RECEPTIEF EN REFLECTIEF DANSONDERWIJS	36
4.4 CONCLUSIE	39
III. VELDONDERZOEK NAAR DE FYSIEKE EN COGNITIEVE ONTWIKKELINGEN BIJ KINDEREN VAN VIER TOT EN MET ACHT JAAR IN RELATIE TOT DANSONDERWIJS.	40
5.1 ONDERZOEKSOPZET	40
5.2 ONDERZOEKSDOELSTELLING	40
5.3 ANALYSE DANSEDUCATIEF PROJECT 'DANS PARELS'	41
5.4 ANALYSE DANSEDUCATIEF PROJECT 'STRANGE LIGHT'	50
5.5 SAMENVATTING RESULTATEN	64
IV. CONCLUSIE	66
6.1 AANBEVELINGEN VOOR KWALITATIEF DANSONDERWIJS	68
6.2 SUGGESTIES VOOR VERVOLGONDERZOEK	68
LITERATUUR	70
BIJLAGEN	72
BIJLAGE 1	72
BIJLAGE 2	73
BIJLAGE 3	76
BIJLAGE 4	79
BIJLAGE 5	81
BIJLAGE 6	83
BIJLAGE 7	93
BIJLAGE 8	94

Voorwoord

*'The art of dance in education'*¹

Vanaf mijn vierde levensjaar heeft dans als kunstvorm invloed gehad op mijn fysieke en mentale ontwikkeling. Een voorbeeld hiervan is dat ik tijdens mijn studie aan Academie Minerva, onbewust, onderzoek heb gedaan naar één aspect namelijk, beweging. Mijn beeldend werk vormde een zoektocht naar een manier om met de beweging van het lichaam op zich zelf of in relatie met de ruimte, een betekenis over te brengen op de toeschouwer. Pas gedurende mijn afstudeerjaar werd ik mij bewust van de rol die danservaring bij deze ontwikkelingen gespeeld heeft.

Voor mij was het vanzelfsprekend dat ik als afgestudeerd docent Beeldende Kunst en Vormgeving tijdens mijn master Kunsten Cultuur en Media in het educatieveld onderzoek wilde gaan doen. Met mijn voorliefde voor dans, theater en educatie onderzocht ik voor studieopdrachten steeds onderwerpen uit de praktijk, waarbij het betrekken van jongeren bij deze kunstuitingen centraal stond. Tijdens een van deze opdrachten merkte ik dat dans in het primair onderwijs nog schaarser is dan in het voortgezet onderwijs.² Omdat ik vanuit eigen ervaring weet welke invloed deze kunstvorm kan hebben, wil ik met dit scriptieonderzoek de invloed van de fysieke en cognitieve ontwikkelingen op de beleving van dans, door kinderen van vier tot en met acht jaar, onderzoeken om zo voorwaarden voor kwalitatief dansonderwijs op te stellen. Dit gaf mij de mogelijkheid om met een uitdagend onderwerp aan de slag te gaan en zo kon ik ook stage lopen bij het hedendaagse dansgezelschap Noord Nederlandse Dans. In samenwerking met hen en de Siebe Jan Boumaschool organiseerde ik een dansmiddag die deel uitmaakte van het veldonderzoek dat belangrijke resultaten leverde voor dit scriptieonderzoek.

Ik wil dan ook graag van de gelegenheid gebruik maken om de volgende personen te bedanken voor hun medewerking aan mijn onderzoek; medewerkers van Noord Nederlandse Dans; Linda Zandbergen en Brigitte De Goeij, de dansers van de StudioGroup; Amy, Beatrice, Maya, Patrizio en Pasquale, de initiator van Project Sally, Ronald Wintjens, docent op de Siebe Jan Boumaschool, Desiree Teuben en de leerlingen uit groep 2 tot en met 4. Daarnaast ben ik bij de faculteit Barend van Heusden en Rhea Hummel erkentelijk voor het ondersteunen van mijn stage, het onderzoek en voor de begeleiding tijdens het schrijven van mijn masterscriptie. Tot slot wil ik graag mijn ouders bedanken voor de onvoorwaardelijke steun die ze mij hebben gegeven.

¹ Smith-Autard, J.M. (2002), *The art of dance education*, Methuen Drama, London

² In dit onderzoek gebruik ik de term primair onderwijs dat zowel het basisonderwijs, het speciaal basisonderwijs en onderwijs op speciale scholen omvat. Het basisonderwijs is bedoeld voor kinderen van vier tot en met twaalf jaar.

I. INLEIDING

1.1 Vraagstelling

Dit onderzoek analyseert de fysieke en cognitieve ontwikkelingen bij kinderen van vier tot en met acht jaar in relatie tot dans.³ De resultaten uit deze analyse worden gebruikt om voorwaarden waar dansonderwijs, vanuit een hedendaags dansgezelschap aan moet voldoen, vast te stellen om aan te sluiten bij de fysieke en cognitieve ontwikkelingen van kinderen in deze leeftijdscategorie. Hierbij gebruik ik de uitdrukking “hedendaagse dans” als een uitdrukking die zoals Laermans aangeeft: ‘... in een welomschreven milieu zodanig sociaal gevalideerd is, dat ze als vanzelfsprekend kan worden gebruikt om een reeks mensen, instellingen en praktijken te benoemen, te bekritisieren – kortom, betekenisvol te maken.’⁴ De centrale onderzoeksvraag voor deze masterscriptie heb ik op basis van verschillende onderzoeken en in overleg met Noord Nederlandse Dans opgesteld.⁵ In het onderzoek staat de volgende vraagstelling centraal:

‘Aan welke voorwaarden moet dansonderwijs, vanuit een hedendaags dansgezelschap, voldoen om aan te sluiten bij de fysieke en cognitieve ontwikkelingen van een kind in de leeftijdsgroep van vier tot acht jaar?’

De volgende deelvragen dragen bij aan het beantwoorden van de centrale vraagstelling;

- *Welke rol speelt dans in het primair onderwijs?*
- *Welke fysieke en cognitieve ontwikkelingen doorloopt een kind tussen vier tot en met acht jaar?*
- *Wat is het verband tussen de cognitieve en fysieke ontwikkelingen die een kind tussen vier tot acht jaar doormaakt en de actieve, receptieve en reflectieve participatie in dans?*
- *Welke invloed hebben de cognitieve en fysieke ontwikkelingen van kinderen tussen vier en acht jaar op de beleving van dansonderwijs?*
- *Hoe kan dansonderwijs aansluiten bij de fysieke en cognitieve ontwikkelingen van een kind van vier tot acht jaar?*

Om antwoord op deze vragen te vinden is het onderzoek in verschillende delen opgedeeld. Allereerst wordt in het theoretisch kader de rol van dans in het primair onderwijs beschreven. Daarnaast worden de fysieke en cognitieve ontwikkelingen die kinderen van vier tot acht jaar doorlopen, de relatie tussen deze ontwikkelingen en de meest gebruikte educatievormen in het

³ In dit onderzoek wordt de algemene term ‘cognitieve ontwikkeling’ gebruikt om de ontwikkeling van het verstand: opnemen en verwerken van kennis, waarnemen, denken, taal, bewustzijn, geheugen, aandacht en concentratie te benoemen. In hoofdstuk drie worden de cognitieve ontwikkelingen die belangrijk zijn voor dit onderzoek verder uitgewerkt.

⁴ Laermans, R. (2004), *Hedendaagse dans, wat is dat?*, Etcetera, April 2004

⁵ V. Bergman, (2003), J. Dieckman (2009), C. Oomen (2009), M. Reijntjes (2009).

cultuuronderwijs nader toegelicht.⁶ Hierbij wordt de term cultuuronderwijs verkozen boven de term cultuureducatie. Het woord cultuureducatie suggereert dat het onderwijs in cultuur iets bijzonders is. Ik ben van mening, net als Barend van Heusden, dat onderwijs in cultuur niet speciaal van aard is en dus gewoon als onderwijs benoemd kan worden. Dit geldt ook voor de term danseducatie waardoor het gebruik van de term dansonderwijs mijn principiële voorkeur heeft. Waar mogelijk maak ik dan ook gebruik van deze term maar voor de afwisseling en om vreemde zinnen te voorkomen gebruik ik de term danseducatie als synoniem. Daarnaast is de term cultuureducatie een verzamelnaam die door de landelijke overheid is ingevoerd om de verschillende terreinen, zoals kunsteducatie, erfgoededucatie, mediaeducatie en literatuureducatie onder een noemer te brengen. Cultuuronderwijs is daarentegen meer dan alleen maar een verzameling van begrippen; het richt zich vooral op de ontwikkeling van de culturele basisvaardigheden, zoals waarneming, verbeelding, conceptualisering en analyse.⁷

In dit onderzoek richt ik me op fysieke en cognitieve vaardigheden, zoals lichaamsbeheersing, bewustzijn, denken, geheugen en fantasie die de ontwikkeling van culturele basisvaardigheden ondersteunen.⁸ Deze culturele basisvaardigheden stellen ons in staat om met verschillen en veranderingen om te gaan. Ik vind het belangrijk dat kinderen hier van jongs af aan mee in aanraking komen. Daarnaast wil ik nagaan welke vormen van dansonderwijs (actief, receptief of reflectief) aansluiten bij de fysieke en cognitieve ontwikkeling van een kind waardoor de ontwikkeling van het cultureel zelfbewustzijn gestimuleerd kan worden.⁹ Uit eerdere onderzoeken van Julia Dieckman (2009), Claudy Oomen (2009) en Maaïke Reijntjes (2009) is gebleken dat de factoren tijd en ruimte vaak voor logistieke belemmeringen zorgen bij het organiseren van dansonderwijs. Ook blijkt uit deze onderzoeken dat de groepsleerkracht niet altijd over voldoende vakkennis beschikt om het dansniveau van leerlingen goed in te schatten.¹⁰ Bij het zoeken naar een vorm van dansonderwijs die aansluit bij deze leeftijdscategorie houd ik dan ook rekening met onder andere de factoren tijd, ruimte en niveau omdat deze er vaak voor zorgen dat dans amper wordt georganiseerd op basisscholen.

Op basis van het theoretisch kader heb ik een exploratief veldonderzoek uitgevoerd naar de invloed van de fysieke en cognitieve ontwikkelingen op de vorm van dansonderwijs en op de beleving van dans door kinderen van vier tot en met acht jaar.¹¹ Dit veldonderzoek levert meer inzicht in een aantal zaken,

⁶ De meest voorkomende educatievormen in het onderwijs zijn actief, receptief en reflectief en worden nader toegelicht in paragraaf 2.1 en 4.1.

⁷ Heusden van, B. (2010), *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, Multiscreen Zwanenburg, Groningen

⁸ Verhulst, F.C. (2005), *De ontwikkeling van het kind*, Koninklijke van Gorcum BV, Assen

⁹ Zie hoofdstuk 4 voor de verdere toelichting van de begrippen, actief, receptief en reflectief.

¹⁰ Voor verder toelichting zie paragraaf 2.2 en 2.3.

¹¹ De resultaten van dit exploratieve veldonderzoek worden in hoofdstuk vijf verder toegelicht.

zoals de kinetische inleving en het identificatievermogen van kinderen, de invloed van de fysieke en cognitieve ontwikkelingen op de participatie in dansonderwijs en de rol van het geheugen.¹²

1.3 Wetenschappelijke en sociale relevantie

Er is slechts in beperkte mate wetenschappelijk onderzoek naar dansonderwijs verricht. Dit scriptieonderzoek beschouw ik dan ook als een belangrijke aanvulling hierop. De resultaten uit dit onderzoek bieden een eerste aanzet tot een empirisch onderbouwd kader betreft dansonderwijs en de aansluiting bij fysieke en cognitieve ontwikkelingen van kinderen met de leeftijd van vier tot en met acht jaar. Er worden kwalitatieve en kwantitatieve argumenten geleverd voor welke vorm van dansonderwijs het beste aansluit bij de fysieke en cognitieve ontwikkelingen van de verschillende leeftijdsgroepen in de onderbouw van het primair onderwijs. Ik ben van mening dat dit masteronderzoek een aanvulling is op de wetenschappelijke kennis over dansonderwijs en kan bijdragen aan de verdere ontwikkeling van dans in het onderwijs. Hierdoor wordt dans in primair onderwijs weer op de kaart zet.

De sociale relevantie van dit onderzoek moge duidelijk zijn. De informatie die in dit onderzoek naar voren komt, kan voor een verbetering van het cultuuronderwijs zorgen. Docenten en culturele instellingen kunnen deze kennis gebruiken om een leerplan te maken waarbij dansonderwijs zodanig wordt aangeboden dat het beter aansluit bij de ontwikkeling van de leerlingen en zo de ontwikkeling van de culturele vaardigheden stimuleert waardoor het cultureel zelfbewustzijn bij kinderen kan groeien.

1.4 Leeswijzer

Deze masterscriptie is in vier delen opgedeeld. Na de inleiding volgt het theoretisch kader waarin de op pagina 4 genoemde deelvragen worden toegelicht. Met behulp van deze theoretische kennis heb ik een exploratief veldonderzoek opgezet waarvan de kwalitatieve en kwantitatieve resultaten in deel drie van deze masterscriptie worden besproken. Het laatste deel van deze masterscriptie staat in het teken van de voornaamste conclusies van het onderzoek. Hier wordt gereflecteerd op het onderzoek en de gevonden resultaten om vervolgens op basis hiervan aanbevelingen op te stellen voor de organisatie van dansonderwijs, vanuit een dansgezelschap, die aansluit bij de fysieke en cognitieve ontwikkelingen van kinderen van vier tot en met acht jaar. Tenslotte worden suggesties geopperd voor vervolgonderzoek.

¹² Met kinetisch invoelen wordt de natuurlijke neiging tot meebewegen met de dansers bedoeld die versterkt wordt door de danservaring van de kinderen. (Wildschut, 2003)

II. THEORETISCH KADER

2. De rol van dans in het primair onderwijs

In het kader van dit onderzoek beslaat dansonderwijs alle vormen van onderwijs waarbij dans als doel of als middel wordt ingezet.¹³ Hierbij leert men over, met en door dans. Dit hoofdstuk beschrijft de huidige rol van dans in het primair onderwijs. Hierbij wordt ingegaan op zowel binnen- als buitenschools dansonderwijs.

2.1 Beweging, betekenis en dansonderwijs

*'Dance as art shares the characteristics of other forms of art such as painting, poetry, music and drama. It puts dance alongside other arts in the production of objects for aesthetic enjoyment.'*¹⁴

Dans onderscheidt zich van andere kunstvormen omdat het menselijk lichaam hierbij, middels haar bewegingen en symbolen die wij kunnen ervaren als taal, een esthetisch product creëren.¹⁵ Tijd, kracht en ruimte vormen basiselementen voor beweging en scheppen gelijktijdig ruimtelijke, dynamische en temporele illusies die door de dansers gevormd en gestructureerd worden.¹⁶ Hierdoor ontstaat er een spanningsveld tussen de lichaamslijnen en de dansers in relatie tot elkaar of tot de ruimte. Binnen dit spanningsveld zijn de dansers in staat om, door de kracht van hun beweging aan te passen, de illusie weer te geven dat de tijd vertraagt of versnelt. Het gebruik van deze ruimtelijke, dynamische en temporele structuren brengt een symbolische lading met zich mee. Zo kan bijvoorbeeld het naar 'voren' en naar 'achteren' stappen symbool staan voor aanvallen of terugtrekken, afstoten en aantrekken.¹⁷ Volgens Vera Bergman komen deze symbolen voort uit universele, psychomotorische connotaties die zij beschrijft als een soort '*oersymbolen*'. Hiermee doelt Bergman op bewegingen veroorzaakt door het brein die een symbolische lading met zich meebrengen. Deze bewegingen zijn universeel en dus voor iedereen te begrijpen. Dit betekent dat dansbewegingen concreet waarneembaar zijn maar tegelijkertijd ook een fictieve wereld kunnen oproepen.¹⁸

Deze symboliek is in alle soorten dans terug te vinden, zowel in abstracte dans als associatieve (verwijzende) of narratieve (verhalende) dans. Bij abstracte dans, gericht op pure beweging, het esthetisch bewegingsspel en haar

¹³ Bergman, V. (2003), *Dans in samenhang; een flexibele methodiek*, de Kunstconnectie

¹⁴ Smith-Autard, J.M. (2002), *The art of dance education*, Methuen Drama, London

¹⁵ Meel, J.M. van (1989), Smith-Autard, J.M. (2002), Bergman, V. (2003)

¹⁶ Met tijd wordt het kort en lang laten duren van een beweging of dansfrase bedoeld. Het begrip kracht betreft het spel met de zwaartekracht in dans en ruimte is de plek waar de danser zijn bewegingen uit, deze kan veel of weinig ruimte gebruiken, grote of kleine bewegingen maken etcetera.

¹⁷ Meel, J.M. van, (1989), *De emotie verbeeld*, Dekker en Vegt, Nijmegen

¹⁸ Bergman, V. (2003), *Dans in samenhang; een flexibele methodiek*, de Kunstconnectie

constructie, is het niet van belang dat er ideeën of gevoelens worden uitgedrukt. Deze vorm van dans beschikt over een impliciete betekenisinhoud. De betekenis is dan niet nadrukkelijk aanwezig maar verborgen in de bewegingen. In associatieve dans worden er juist bewegingssymbolen gebruikt die verwijzen naar gevoelens, ideeën en gebeurtenissen die buiten dans liggen. Deze bewegingssymbolen zijn gestileerde handelingen die afgeleid zijn van de dagelijkse omgang tussen mensen. Volgens psycholoog J.M. van Meel is deze natuurlijke symboliek universeel waardoor de toeschouwer er direct mee vertrouwd is.¹⁹ Activiteiten die sociale relaties, zoals omhelzen, wegduwen, toenadering, schrik, nieuwsgierigheid en afweer weergeven, doen direct een beroep op een onmiddellijke kennis, die we vanaf de kinderjaren bezitten. Ondanks de stilering en abstrahering van deze handelingen blijven ze voor ons herkenbaar. Ook in narratieve dans wordt gebruik gemaakt van deze verwijzende bewegingssymbolen, maar daarnaast is er ook sprake van een verhaallijn met een begin, midden en einde. Zo worden niet alleen emoties getoond, maar vertellen de personages ook een verhaal.²⁰

De betekenis van dans kan op twee verschillende manieren gecreëerd worden. Zij kan het startpunt zijn voor het ontstaan van een dans, maar de betekenis kan ook voortkomen vanuit dansbewegingen. Bovendien kan dans ook op twee verschillende manieren geïnterpreteerd worden. Enerzijds bevat dans een collectieve laag die door iedereen herkend kan worden, anderzijds is dans voor een deel subjectief en dus individueel.²¹ Dans is het resultaat van een vormgevingsproces dat op haar eigen manier een bepaalde betekenis creëert en door toeschouwer geïnterpreteerd en bekritiseerd kan worden.

Het cultuuronderwijs, dat in dit hoofdstuk verder wordt toegelicht, stimuleert de ontwikkeling van deze vaardigheden. Hierbij bieden verschillende kerndoelen, zoals het leren reflecteren op eigen werk en dat van anderen, houvast.²² Deze kerndoelen vormen een rode draad bij het vormen van een dans-educatiemodel waarbij niet alleen reflectie centraal staat maar ook aandacht wordt besteed aan het leren gebruiken van bewegingen, taal, muziek en spel om gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en te communiceren.²³

‘Educational dance theory’ van Rudolf Laban

Veel dans-educatiemodellen zijn gebaseerd op de *educational dance theory* van Rudolf Laban die als danser en danstheoreticus een pionier was in de moderne

¹⁹ Meel, J.M. van, (1989), *De emotie verbeeld*, Dekker en Vegt, Nijmegen

²⁰ Bergman, V. (2003), *Dans in samenhang; een flexibele methodiek*, de Kunstconnectie

²¹ Bergman, V. (2003), *Dans in samenhang; een flexibele methodiek*, de Kunstconnectie

²² De kerndoelen zijn streefdoelen die aangeven waarop basisscholen zich moeten richten bij de ontwikkeling van hun leerlingen. Scholen mogen zelf bepalen hoe de kerndoelen binnen bereik komen. Kerndoelen zorgen ervoor dat kinderen zich in hun schoolperiode blijven ontwikkelen en ze garanderen bovendien een breed en gevarieerd onderwijsaanbod. Daarnaast dienen de kerndoelen als referentiekader voor (publieke) verantwoording.

²³ Bergman, (2003), Dieckman (2009) Oomen (2009) en Reijntjes (2009).

dansontwikkelingen in Europa.²⁴ De danskunst vormde een referentiekader bij de ontwikkeling van zijn educatiemodellen waardoor de nadruk van zijn *educational model* ligt op:

'(...) the process of dancing and its affective/experiential contribution to the participants overall development as a moving/feeling being'.²⁵

De focus van het *educational model* ligt op een betekenisvol leerproces en niet op de ontwikkeling van een esthetisch product.²⁶ Bij dit proces kan het uiten van persoonlijke expressie via beweging een positieve invloed hebben op de fysieke, emotionele en sociale aspecten van een persoonlijkheid. Bijvoorbeeld wanneer een kind tijdens een dansworkshop nieuwe bewegingen aanleert, door de persoonlijke expressie, heeft dit een positieve invloed gehad op zowel de fysieke, als de emotionele ontwikkeling van bijvoorbeeld het zelfvertrouwen.²⁷ Ook is het belangrijk dat de leerlingen naast persoonlijke ontwikkeling en waardering ook meer zicht krijgen op de betekenis van dans. Tegenover het *educational model* staat het *professional model* dat sinds de jaren '60 gebruikt wordt in het voortgezet- en hoger beroeps onderwijs. Dit model leidt professionele dansers op om dansproducties te creëren die geschikt zijn voor presentatie aan publiek. Ik ben van mening dat het *professional model* geen vorm van dansonderwijs is die voor leerlingen uit het primair of voortgezet onderwijs geschikt is omdat de gewenste vaardigheden of bewegingsstijlen niet aansluiten bij het dansniveau.

De *educational dance theory* van Laban werd rond de jaren zeventig heftig bekritiseerd. Zo stelde Haynes dat;

'By the early seventies, a number of influential writers had begun to argue that dance education should shift its attention from the psychological/therapeutic orientation towards the more formal and aesthetic conception as an art form'.²⁸

Zowel het *educational model* als het *professional model* bracht dans niet genoeg in relatie met de cognitieve en intellectuele ontwikkelingen van de leerlingen.²⁹ Hierdoor werd dans een vak in het voortgezet onderwijs en hoger onderwijs dat moeilijk toetsbaar is en vooral op de praktische uitvoering gefocust was. Als reactie op deze uitspraak ontwikkelde Jaqueline M. Smith-Autard het *midway model* die het meest voorkomt in dansonderwijs op scholen.³⁰ In dit model zijn elementen uit het *educational model* en het *professional model* samengevoegd en vormt zo een conceptuele basis die elke danservaring bij leerlingen via

²⁴ Smith-Autard, J.M. (2002), *The art of dance education*, Methuen Drama, London

²⁵ Smith-Autard, J.M. (2002), *The art of dance education*, Methuen Drama, London

²⁶ Smith-Autard, J.M. (2002), *The art of dance education*, Methuen Drama, London

²⁷ Voor verdere toelichting van deze uitspraak zie hoofdstuk vier.

²⁸ Haynes, A. (1987), *Changing perspectives in dance education*, Falmer Press, London

²⁹ Haynes, A. (1987), *Changing perspectives in dance education*, Falmer Press, London

³⁰ Tabel 1.1 geeft een duidelijk overzicht van de overgebleven punten uit het *educational model* en het *professional model* die in het *midway model* gebruikt worden.

dansonderwijs op school kan ondersteunen.³¹ Het *midway model* bevat zowel artistiek onderwijs, dat de ontwikkeling van de individuele creativiteit en verbeelding stimuleert en esthetisch onderwijs, dat meer inzicht biedt in de vormprincipes van dans waardoor de leerling een choreografie kan analyseren. Volgens mij sluit het esthetisch onderwijs meer aan bij de cognitieve en intellectuele ontwikkeling van de leerlingen omdat hier de reflectie op, het nadenken over en beoordelen van een choreografie centraal staat.

Tabel 1.1*

Total of features retained from the educational and professional models.	
EDUCATIONAL MODEL	PROFESSIONAL MODEL
Emphasis on the process	Emphasis on the product
Emphasis on development of creativity, imagination and individuality	Emphasis on knowledge of theatre dance as the model towards which to aspire
Emphasis on feelings - subjectivity of experience	Emphasis on objective ends – e.g. trained bodies for performance of dances
Emphasis on set of principles as a source of content	Emphasis on stylistically defined dance techniques as content
Emphasis on problem-solving approach to teaching – teacher as guide, pupil as agent in own learning	Emphasis on directed teaching – teacher as expert, pupil as apprentice

Het *midway model* beschouwt de leerling als de uitvoerder, maker, toeschouwer en criticus van dans. Hierdoor kan de leerling zowel een actieve, receptieve als reflectieve danservaring opdoen.³³ Ik ben van mening dat dit model het meest geschikt is voor het onderwijs omdat leerlingen via verschillende benaderingen in aanraking komen met dans en dit leren waarderen. Hieronder worden de verschillende benaderingen kort toegelicht om tot slot een definitie van dansonderwijs te kunnen vormen.

Wanneer het accent ligt op de leerling als uitvoerder van dans wordt het onderwijs in eerste instantie gericht op het ontwikkelen van fysieke vaardigheden. Hierdoor leert de leerling zijn lichaam kennen als dansinstrument. Door leerlingen te trainen in de techniek van klassieke, moderne of jazz dans wordt er kennis gemaakt met de verschillende danselementen, zoals tijd, ruimte, kracht, bewegingskwaliteiten en dansexpressie. Met bewegingskwaliteit wordt hier de hoeveelheid actieve inzet van het gewicht bedoelt waardoor een beweging als zwak of krachtig ervaren kan worden. Dit kan voorkomen bij bewegingen zoals, springen, stoten en duwen. Met dansexpressie wordt in dit

³¹ Smith-Autard, J.M. (2002), *The art of dance education*, Methuen Drama, London

³² Smith-Autard, J.M. (2002), *The art of dance education*, Methuen Drama, London

³³ De begrippen, actief, receptief en reflectief worden in paragraaf 4.1 verder toegelicht.

geval een vorm van Westerse educatieve dans bedoeld waarin de beleving van de dansers uiting krijgt in beweging. Naast de technische benadering kunnen de leerlingen ook op een meer exploratieve manier hun bewegingsmogelijkheden ontwikkelen. Door deze aanpak leren ze eerst om bewegingen te analyseren en hier nuances en variaties op aan te brengen.³⁴ Deze experimentele aanpak gericht op het ontwikkelen van beweging, transformaties van gevoel naar beweging, het spel en conflict tussen de dansers, ruimte en tijd geeft dansonderwijs meer diepgang dan een op techniek gebaseerde aanpak.³⁵ Ik vind het belangrijk dat de leerlingen door oefening en herhaling in beide benaderingen de fysieke vaardigheden, zoals kracht, soepelheid, belijning, coördinatie en uithoudingsvermogen verder ontwikkelen. Hierdoor ontstaat een verfijnd lichaamsbesef en positionering en wordt de ontwikkeling van het zelfbewustzijn en zelfvertrouwen gestimuleerd.³⁶ Daarnaast leren de leerlingen om samen te werken en op elkaar letten door samen te dansen. Doordat ze nieuwe bewegingen aanleren en ruimte krijgen voor expressie kunnen ze zich beter inleven in emoties om verschillende thema's te presenteren.

Indien het accent van dansonderwijs ligt op de leerling als maker van dans wordt zowel aandacht aan het proces als aan het product besteed. Hierbij kan de leerling zijn creativiteit, verbeeldingskracht en originaliteit ontwikkelen.³⁷ De ontwikkeling van deze vaardigheden zijn nodig voor het creëren van een dansstuk en dit proces wordt gestimuleerd door ruimte te creëren voor experiment. De leerlingen kunnen bijvoorbeeld experimenteren met verschillende mogelijkheden en combinaties van ruimte, tijd, kracht of de expressieve lading van bewegingen om zo tot een eindproduct te komen waarbij de vaardigheden van ordenen en structureren zijn toegepast. Op deze manier is er ruimte voor het maken van eigen keuzes waarmee ze een eigen bewegingstaal ontwikkelen die uitdrukking geeft aan ideeën, gevoelens en ervaringen. Maar deze bewegingstaal komt niet alleen voort uit autonome overwegingen, maar wordt ook bepaald door het referentiekader binnen de danskunst. De danskunst kan met haar grote verscheidenheid aan kennis en choreografische vormen en stijlen, als inspiratiebron dienen.³⁸ Ik ben van mening dat het accent op de leerling als maker van dans een belangrijk aspect is in dansonderwijs voor de verdere culturele ontwikkeling van het individu. De leerling leert hierdoor niet alleen zijn eigen keuzes maken om zo een eigen bewegingstaal en artistiek product te ontwikkelen, maar er wordt ook een beroep gedaan op het vermogen tot zelfstandig werken en samenwerken.

³⁴ Bergman, V. (2003), *Dans in samenhang; een flexibele methodiek*, de Kunstconnectie

³⁵ Meulen van der, K. (2012), *Kunst is altijd educatie, maar je hoeft het niet schools te brengen*. Cultuurplein Magazine 05, 24-27

³⁶ Deze ontwikkeling van het zelfbewustzijn en zelfvertrouwen worden verder toegelicht in de hoofdstukken 2 en 3.

³⁷ Bergman, V. (2003), *Dans in samenhang; een flexibele methodiek*, de Kunstconnectie

³⁸ Bergman, V. (2003), *Dans in samenhang; een flexibele methodiek*, de Kunstconnectie

Naast het accent op de leerling als uitvoerder en maker, kan het accent van dansonderwijs ook liggen op de leerling als beschouwer en criticus van dans. Hierin kan een onderscheid gemaakt worden tussen interpreteren en analyseren van een dans. In dansonderwijs ligt de nadruk op het leren interpreteren van een stuk. Hierbij is het van belang dat de leerling leert kijken naar een dansvoorstelling en door middel van persoonlijke beleving en associaties een eigen betekenis aan dans kan toekennen. Wanneer de leerling meer kennis en inzicht verworven heeft over de historische achtergronden en verschijningsvormen, onder andere door het aanschouwen van meerdere dansvoorstellingen, is het mogelijk om richting de analyse van dans te gaan.³⁹ Hierbij is het van belang dat de leerling met een objectieve blik naar de dansvoorstelling kijkt en op basis van formele aspecten zoals techniek, stijl en expressie een oordeel kan geven. Deze aanpak van dansonderwijs vind ik belangrijk omdat de leerlingen hierdoor zowel objectief als subjectief leren reflecteren op een dansproduct en dit in verband kunnen brengen met de eigen beleving, ervaringen en kennis waardoor het opgeslagen kan worden in het geheugen. Echter, ik denk wel dat het moeilijk is om deze manier van danseducatie toe te passen bij leerlingen uit het primair onderwijs. Dit idee wordt bevestigd en verder toegelicht in hoofdstuk vier en vijf waarin de verschillende educatievormen in verband gebracht worden met de fysieke en cognitieve ontwikkelingen in zowel theoretisch als empirisch onderzoek.

Uit de bovenstaande theorie kan ik concluderen dat dansonderwijs voornamelijk gericht is op de ontwikkeling van fysieke, creatieve, en beschouwende vaardigheden. De leerlingen leren om een eigen esthetisch product te maken en uit te voeren voor publiek, de kunstzinnige vormgevingsprincipes te hanteren en er is sprake van een expressieve en esthetische kwaliteit. De dansproducten worden uitgevoerd binnen een educatieve context waardoor ze niet aan de professionele eisen kunnen voldoen. Dansonderwijs geeft de mogelijkheid om de ontwikkeling van zowel de fysieke, sociale, culturele als persoonlijke vaardigheden op een minder schoolse manier te stimuleren bij de leerlingen.⁴⁰ In de volgende paragrafen wordt verder ingegaan op de uitvoering en positie van dans in het huidige primair onderwijs.

2.2 Het primair onderwijs

Het primair onderwijs draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van het kind. Door het stimuleren van de emotionele en verstandelijke ontwikkeling, de ontwikkeling van creativiteit en het verwerven van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden kan een kind actief deelnemen aan de samenleving.⁴¹ Om dit te bereiken krijgen de leerlingen verschillende vakken aangereikt zoals: Nederlands, Engels, rekenen en wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld, kunstzinnige oriëntatie en bewegingsonderwijs. Op basis van de kerndoelen die

³⁹ Bergman, V. (2003), *Dans in samenhang; een flexibele methodiek*, de Kunstconnectie

⁴⁰ Smith-Autard, J.M. (2002), *The art of dance education*, Methuen Drama, London

⁴¹ Hoeven van der, M. (2006), *Kerndoelen Primair onderwijs*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Den Haag

het Ministerie van Onderwijs heeft ontwikkeld kunnen de scholen zelf bepalen op welke vakken ze accenten leggen. Hierdoor krijgen docenten een grote vrijheid in de uitvoering van en de hoeveelheid tijd die ze besteden aan de verschillende vakken.⁴² Deze kerndoelen worden van tijd tot tijd aangepast zodat deze aansluiten bij de ontwikkelingen van kinderen en die van de samenleving.

Ondanks de beoogde bijdrage van het primair onderwijs aan de ontwikkeling van de culturele vaardigheden, blijkt uit onderzoek dat er weinig tijd wordt besteed aan cultuuronderwijs.⁴³ Met cultuuronderwijs doelen we op een vorm van onderwijs die de mogelijkheid biedt om leerlingen in te wijden in onze 'cultuur-in-ruime-zin'. Met 'cultuur-in-ruime-zin' wordt in het onderzoek '*Cultuur in de Spiegel*' de menselijke cultuur bedoeld. Deze wordt onderscheiden van de 'cultuur-in-beperkte-zin' waarmee de culturele zelfreflectie wordt bedoeld. Door middel van het vergroten van de vier culturele basisvaardigheden; waarneming, verbeelding, conceptualisering en analyse groeit het bewustzijn van 'cultuur-in-ruime-zin' bij de leerlingen. Hierbij gaat het om waarneming en analyse van sensorische aard, dat door middel van receptie en reflectie plaatsvindt, gericht is op het kennen van de werkelijkheid en het herkennen van een verschil en structuren. De verbeelding en conceptualisering zijn meer motorisch, actief van aard en gericht op het maken van de werkelijkheid, zoals artefacten, techniek, taal en symbolen.⁴⁴

Daarnaast biedt het cultuuronderwijs, volgens '*Cultuur in de Spiegel*', ook de mogelijkheid om dieper in te gaan op de 'cultuur-in-beperkte-zin' waardoor de leerlingen een persoonlijk en collectief zelfbewustzijn ontwikkelen. Dit bewustzijn bepaalt hoe zij handelen en legt een basis voor een kritisch, complex en zelfstandig cultureel burgerschap.⁴⁵ Het cultuuronderwijs draait hierdoor niet langer om het 'kennis maken met' kunst en cultuur, maar ook om de ontwikkeling van het zelfbewustzijn, kennis en vaardigheden. Deze ontwikkelingen zijn naar mijn mening belangrijk voor de persoonlijke en maatschappelijke groei van kinderen en ik denk dat dans hierbij een rol kan spelen.

Echter, in het primair onderwijs bestaat nog onduidelijkheid rond de term cultuuronderwijs. Docenten missen deskundigheid omtrent de uitvoering hiervan waardoor de uren vaak gevuld worden met tekenen en handvaardigheid.⁴⁶

⁴² Hoeven van der, M. (2006), *Kerndoelen Primair onderwijs*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Den Haag

⁴³ Onderzoek van onder andere, Dieckman (2009) Oomen (2009) en Reijntjes (2009), Bamford (2007)

⁴⁴ Heusden van, B. (2010), *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, Multi screen Zwanenburg, Groningen

⁴⁵ Heusden van, B. (2010), *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, Multi screen Zwanenburg, Groningen

⁴⁶ Hoogeveen, K. Oomen, C. (2009), *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Monitor 2008 – 2009*, Oberon, Utrecht

Terwijl cultuuronderwijs, door de ontwikkeling van de culturele competenties die het cultureel zelfbewustzijn voeden, juist een verandering in de houding tegenover cultuur beoogt.^{47 48} Door onderwijs in cultuur maken de kinderen niet alleen kennis met de verschillende kunstdisciplines en cultuur maar wordt ook de fantasie en creativiteit gestimuleerd. Leerlingen verbeteren hun culturele vaardigheden, het onderwijsklimaat wordt verrijkt en het draagt bij aan de sociale cohesie.⁴⁹

Het leergebied Kunstzinnige Oriëntatie biedt ruimte voor onderwijs in cultuur. De leerlingen maken hierbij kennis met de kunstzinnige en culturele aspecten in hun leefwereld.⁵⁰ Er wordt aandacht besteed aan zowel Dans (beweging), Muziek, Drama (spel) als Visuele Vormgeving (beeldend). Kunstzinnige Oriëntatie heeft naast de kennismaking met kunst en cultuur ook nog andere doelen waarmee de docent rekening houdt bij de uitvoering. Deze zijn vastgesteld in de volgende kerndoelen;

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

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

*56. De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen van waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.'*⁵¹

Om iedere leerling een gelijke kans te geven op de ontwikkeling van cultureel zelfbewustzijn is in 2004 de 'Regeling versterking cultuureducatie' van start gegaan in het primair onderwijs.⁵² Door middel van een monitoronderzoek, uitgevoerd door Oberon in samenwerking met Sardes, blijven we sinds 2006 op de hoogte van deze ontwikkelingen. Uit deze monitoronderzoeken kan geconcludeerd worden dat de aandacht voor cultuuronderwijs groeit, maar uit het monitoronderzoek 2008-2009 kunnen we opmaken dat dans hierin achterblijft. In de volgende paragraaf worden verschillende redenen gegeven voor deze benarde positie van dans in het primair onderwijs.

⁴⁷ Priekaerts, M. (2006), *Effecten van cultuureducatie in het primair onderwijs*, Cultuur+Educatie 16, Cultuurnetwerk, Utrecht.

⁴⁸ Heusden van, B. (2010), *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, Groningen.

⁴⁹ Er zijn meerdere onderzoekers die deze doelen van kunsteducatie noemen. Dit zijn onder andere Gardner (1998), Efland (2000), Haanstra (2001), Priekaerts (2006) en Harland & Hefland (2008).

⁵⁰ Hoeven van der, M. (2006), *Kerndoelen Primair onderwijs*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Den Haag

⁵¹ Hoeven van der, M. (2006), *Kerndoelen Primair onderwijs*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Den Haag

⁵² De Regeling versterking cultuureducatie zorgt ervoor dat sinds 2008 alle scholen €10,90 per leerling aan subsidie kunnen ontvangen van de overheid. Deze subsidie, die vanaf 2012-2013 bekend staat als de Prestatie box, dient gebruikt te worden voor de versterking van cultuureducatie in het primair onderwijs en ondersteunt de ontwikkeling van een visie op cultuureducatie in het lesprogramma.

2.3 Positie van dans in het primair onderwijs

Het onderzoek *'Dans in zicht'* (2009) biedt meer inzicht in het bestaan van dans in het primair onderwijs. Hieruit blijkt dat dansonderwijs in verschillende vormen ingezet kan worden. Er worden bijvoorbeeld zowel binnenschoolse als buitenschoolse danseducatieve activiteiten georganiseerd die vaak gefinancierd worden door de school zelf.⁵³ Ook de scholen die meegewerkt hebben aan het veldonderzoek maken gebruik van deze verschillende soorten van dansonderwijs. In hoofdstuk vijf worden de danseducatieve activiteiten in het kader van dit onderzoek op scholen in het primair onderwijs verder toegelicht.

Ook het monitoronderzoek van 2008-2009 toont aan dat driekwart van de scholen minstens één project per jaar uitvoert waarbij ze aandacht besteden aan cultuuronderwijs. Hieruit blijkt dat docenten van groep vier gemiddeld één uur per week aan binnenschools en 4,3 uur aan buitenschools dansonderwijs besteden. Ondanks deze positieve resultaten ten aanzien van dansonderwijs wordt aan beeldende vorming ongeveer het dubbele aantal uren besteed.⁵⁴ Deze resultaten geven een scheve verhouding weer waardoor het lijkt alsof er minder, maar voldoende tijd aan dans wordt besteed ten opzichte van andere disciplines in het cultuuronderwijs. Echter, het onderzoek *'Dans in zicht'* en de negatieve enquêteresultaten tonen aan dat er weinig tijd wordt besteed aan dans in het cultuuronderwijs.⁵⁵ Dans is daarmee nog steeds geen vast onderdeel in het cultuuronderwijs op scholen en moet permanent voor acceptatie vechten.⁵⁶

Er zijn verschillende oorzaken voor de kwetsbare positie van dans in het primair onderwijs. Ten eerste wordt dans niet benoemd in de vakomschrijving van Kunstzinnige oriëntatie. In deze omschrijving wordt gesproken over de termen 'spel' en 'beweging' die verwijzen naar de kunstdisciplines dans en drama.⁵⁷ Deze woordkeuze schept verwarring bij de groepsleerkracht omdat het onduidelijk is of het gaat om 'kunstzinnig bewegen' of lichamelijke opvoeding waardoor dans haar artistieke waarde verliest.⁵⁸ Ook door een tekort aan deskundigheid op het vakgebied dans bij zowel groepsleerkrachten, als interne cultuurcoördinatoren en directeurs in het primair onderwijs blijft dans een

⁵³ M. Reijntjes, (2009), *Dans in Zicht: onderzoek naar het voorkomen van het vak dans in het (speciaal) basisonderwijs in Nederland*, Stichting Educatieve Dans

⁵⁴ Hoogeveen, K. Oomen, C. (2009), *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Monitor 2008 – 2009*, Oberon, Utrecht

⁵⁵ Vooraf aan het veldonderzoek heb ik 20 basisscholen benaderd met een enquête die betrekking had op het voorkomen van dansonderwijs bij hen op school. Na afloop van de enquête heeft één school toegestemd deel te nemen aan dit onderzoek. Zie bijlage 8 voor de opzet van deze enquête.

⁵⁷ M. Reijntjes, (2009), *Dans in Zicht: onderzoek naar het voorkomen van het vak dans in het (speciaal) basisonderwijs in Nederland*, Stichting Educatieve Dans

⁵⁷ M. Reijntjes, (2009), *Dans in Zicht: onderzoek naar het voorkomen van het vak dans in het (speciaal) basisonderwijs in Nederland*, Stichting Educatieve Dans

⁵⁸ Dieckmann, J. (2009), *Is het gras echt groener bij de buren? 100 jaar danseducatie in Duitsland en Nederland*, scriptie Artez Masteropleiding Kunsteducatie, Zwolle

kwetsbare positie houden.⁵⁹ Door dit gebrek aan kennis en expertise worden de groepsleerkrachten beperkt in het maken van keuzes uit het culturele aanbod en het verwerken hiervan in een leerplan dansonderwijs op scholen.⁶⁰ Bij de groepsleerkrachten die meewerkten aan dit onderzoek heb ik ook gemerkt dat zij het moeilijk vonden om danseducatieve activiteiten op te nemen in hun curriculum. Ze reageerden enthousiast op de komst van een dansmiddag georganiseerd vanuit een hedendaags dansgezelschap, maar tijdens de interviews met de leerlingen, een maand na deze dag, kon ik aan de kinderen merken dat er in de lessen daarna verder geen aandacht meer besteed was aan dans.⁶¹

Om de onduidelijkheid omtrent de uitvoering van dansonderwijs op te lossen, heeft het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling, SLO, een uitwerking van de globale kerndoelen van Kunstzinnige Oriëntatie gepubliceerd. Hierin biedt het SLO een manier om de inhouden (kennis en vaardigheden) en activiteiten (van kinderen en leraren) van dansonderwijs te verdelen over de groepen één tot en met acht.⁶² Dit maakt een doorgaande ontwikkeling in de onderwijsinhoud zichtbaar en hanteerbaar en geeft de docent enig houvast.⁶³

Echter, het valt te betwijfelen of de groepsleerkrachten hier ook daadwerkelijk gebruik van (kunnen) maken. Wellicht kunnen zij een invulling geven aan de vereiste danselementen voor groep één en twee die voornamelijk het *'verplaatsten in de ruimte of het maken van verschillende vloerpatronen'* behelst. Maar wanneer in groep drie tot en met zes het *'experimenteren met geïsoleerde en totaalbewegingen of het experimenteren met bewegingselementen'* centraal staan, ontstaat de vraag of de groepsdocenten over de nodige vakkennis beschikken om een adequate, verdiepende invulling te geven aan de thema's en danselementen.⁶⁴ Daarnaast vraag ik me af hoe een docent zonder enige danskennis leerlingen kan onderwijzen in het gebruik van vormgevingselementen of bewegingskwaliteit in hun eigen gecreëerde dansen.

Tot slot ontstaat er door de huidige samenwerking tussen culturele instellingen en scholen een verschuiving van vakonderwijs naar projectonderwijs waarin de verdieping weg blijft. Tijdens de organisatie van een dansmiddag in het kader van dit onderzoek was ook te merken dat er behoefte was aan meer overleg en directe communicatie tussen de school en het dansgezelschap. Wanneer

⁵⁹ M. Reijntjes, (2009), *Dans in Zicht: onderzoek naar het voorkomen van het vak dans in het (speciaal) basisonderwijs in Nederland*, Stichting Educatieve Dans

⁶⁰ Dieckmann, J. (2009), *Is het gras echt groener bij de burens? 100 jaar danseducatie in Duitsland en Nederland*, scriptie Artez Masteropleiding Kunsteducatie, Zwolle

⁶¹ Zie bijlage 6 voor een overzicht van de interviews met de leerlingen van de Siebe Jan Boumaschool.

⁶² Klein Tank, M, red. (2008), *TULE – Kunstzinnige oriëntatie, Inhouden en activiteiten bij de kerndoelen*, SLO, nationaal expertise centrum voor leerplanontwikkeling, Enschede

⁶³ Zie bijlage 1, overzicht TULE

⁶⁴ Dieckmann, J. (2009), *Is het gras echt groener bij de burens? 100 jaar danseducatie in Duitsland en Nederland*, scriptie Artez Masteropleiding Kunsteducatie, Zwolle

scholen meer gebruik maken van de kennis en expertise van culturele instellingen ontstaat er een betere aansluiting en samenhang waardoor dansonderwijs kan veranderen in een verdiepende vorm van onderwijs, in plaats van een kortstondige kennismaking.⁶⁵

2.4 Conclusie

Door dansonderwijs, dat onderdeel is van het cultuuronderwijs, ontwikkelen de leerlingen vaardigheden om met symbolisch beladen bewegingen ideeën, ervaringen of gevoelens te uiten, te waarderen en te bekritisieren. Dansonderwijs biedt de mogelijkheid om de ontwikkeling van fysieke, cognitieve, culturele en sociale vaardigheden, die bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling en cultureel zelfbewustzijn, op een minder schoolse manier te stimuleren.⁶⁶ Door de ontwikkeling van het cultureel zelfbewustzijn leren kinderen zich makkelijker aanpassen aan een veranderlijke omgeving, staan ze open voor nieuwe ervaringen.

Ondanks de beoogde bijdrage van dansonderwijs aan deze ontwikkelingen blijkt uit onderzoek dat hier weinig tijd aan wordt besteed op basisscholen. Volgens mij heeft dit drie verschillende oorzaken. Ten eerste komt de term 'dans' niet voor in de vakomschrijving van Kunstzinnige Oriëntatie. Hierdoor ontstaat er verwarring bij de groepsleerkrachten en verliezen zij de danskunst uit het oog waardoor de artistieke waarde van dans in het onderwijs vervaagt. Ten tweede is er een tekort aan deskundigheid bij zowel de groepsleerkrachten, interne cultuurcoördinatoren en directeuren in het primair onderwijs waardoor er problemen ontstaan bij het ontwikkelen van een leerplan dans. Ten derde hebben scholen behalve het gebrek aan draagvlak ook last van financiële en logistieke belemmeringen waardoor er weinig of geen aandacht gegeven kan worden aan dans in het cultuuronderwijs op school. Ook tijdens de samenwerking met de scholen die meewerkten aan dit onderzoek kwam naar voren dat deze drie punten van groot belang zijn bij de inzet van dans in het primair onderwijs.

Kortom, in mijn opinie heeft dans een onderbelichte positie in het primair onderwijs. Om deze positie te verbeteren is het belangrijk dat scholen een structurele samenwerking met de culturele instellingen aangaan om zo een verdiepende vorm van cultuuronderwijs te creëren. Hierbij is het van belang dat er rekening gehouden wordt met de fysieke en cognitieve ontwikkelingen van de leerlingen uit het primair onderwijs. In het tweede hoofdstuk worden de belangrijkste fysieke en cognitieve ontwikkelingen, die van invloed kunnen zijn op de deelname aan dansonderwijs door kinderen, in de leeftijdscategorie van vier tot en met acht jaar, toegelicht.

⁶⁵ Dieckmann, J. (2009), Is het gras echt groener bij de burens? 100 jaar danseducatie in Duitsland en Nederland, scriptie Artez Masteropleiding Kunsteducatie, Zwolle

⁶⁶ Met sociale vaardigheden worden de menselijke eigenschappen bedoeld die ons in staat stellen goed met onze medemens om te gaan.

3. De fysieke en cognitieve ontwikkelingen van kinderen (4 t/m 8 jaar)

In dit hoofdstuk ga ik dieper in op de ontwikkelingen bij kinderen in de leeftijdscategorie van vier tot en met acht jaar die relevant zijn voor dansonderwijs. Zowel de fysieke als cognitieve ontwikkelingen, waaronder de ontwikkeling van het geheugen, zelfbewustzijn en de fantasie vallen, worden hieronder toegelicht. Deze theoretische kennis is nodig om de verschillende ontwikkelingen in relatie te brengen met de actieve, receptieve of reflectieve participatie in dansonderwijs en wordt verder uitgewerkt in hoofdstuk vier.

3.1 Fysieke en motorische ontwikkelingen

Kinderen hebben een sterke drang tot ontdekken; ze zijn nieuwsgierig en steeds weer op zoek naar nieuwe avonturen. Vanaf het vierde levensjaar biedt het primair onderwijs een veilige omgeving om op ontdekkingstocht te gaan. Hier krijgen kinderen de ruimte om zich zowel fysiek, cognitief als sociaal verder te ontwikkelen.⁶⁷

De fysieke ontwikkelingen van deze leeftijdscategorie hebben voornamelijk betrekking op het sterker worden en beter beheersen van de spieren en motoriek.⁶⁸ Het lichaam van een kind groeit uit tot volwassen proporties, de botten worden harder en de spieren sterker. Ook verbetert het coördinatievermogen van een kind en beheerst het steeds meer bewegingen en handelingen. Een peuter beheerst enkele handelingen maar kan deze alleen toepassen in een constante omgeving. Vanaf ongeveer drie jaar kan een kind daarentegen zijn handelingen aanpassen aan de veranderlijke omgeving, waardoor hij sneller in staat is om bijvoorbeeld een bal te vangen die onverwachts naar hem toe gegooid wordt.⁶⁹

Bij deze toenemende lichaamsbeheersing is er een onderscheid te maken tussen de grove en fijne motoriek. Met grove motoriek worden de grote handelingen met behulp van spiergroepen dicht bij de romp bedoeld.⁷⁰ De fijne motoriek betreft kleinere handelingen die een kind op latere leeftijd zal beheersen, zoals veters strikken. Een vierjarig kind kan nog moeite hebben met het integreren van twee motorische handelingen, zoals bij een pirouette waarbij er een draai gemaakt wordt terwijl je balans houdt op één been. Vanaf het zesde jaar kan het kind wel verschillende bewegingen tegelijkertijd uitvoeren en is het bijvoorbeeld beter in het gooien van een bal dan een vierjarige. Dit komt niet alleen doordat ze sterkere en verder ontwikkelde spieren hebben, maar ook omdat ze geleerd hebben verschillende bewegingen met elkaar te integreren. Zo

⁶⁷ Hoeven van der, M. (2006), *Kerndoelen Primair onderwijs*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Den Haag

⁶⁸ Papalia, D.E, Wendkos-Olds, S, Duskin-Feldman, R, (2009) 11^e editie, *Human Development*, Mc Graw Hill, New York

⁶⁹ Sigelman, C.K, Rider, E.A, (2012) 7^e editie, *Human development across the life span*, Cengage Learning, Wadsworth

⁷⁰ Papalia, D.E, Wendkos-Olds, S, Duskin-Feldman, R, (2009) 11^e editie, *Human Development*, Mc Graw Hill, New York

wordt nu bij het gooien van een bal de hand opgetild, ingedraaid en een stap naar voren gezet om met zoveel mogelijk vaart de bal te gooien.⁷¹ Uit de resultaten in het empirisch deel van het onderzoek blijkt dat dit verschil in lichaamsbeheersing voorkomt bij kinderen van vier tot en met acht jaar en daadwerkelijk invloed kan hebben op de actieve deelname van deze kinderen aan dansonderwijs.⁷²

Omdat de fysieke ontwikkelingen vanaf het vierde jaar minder snel gaan dan daarvoor wordt in het primair onderwijs vooral aandacht besteed aan de cognitieve ontwikkelingen die het gebruik van het geheugen, logisch denken en de ontwikkeling van het zelfbewustzijn stimuleren.⁷³ De Zwitserse psycholoog Jean Piaget is een van de pioniers in onderzoek naar de ontwikkeling van kinderen en is hierbij gericht op de cognitieve ontwikkeling. In de paragrafen hieronder worden deze cognitieve ontwikkelingen toegelicht om deze later in hoofdstuk vier in relatie te brengen met verschillende vormen van dansonderwijs.

3.2 De cognitieve ontwikkelingstheorie van Jean Piaget

Er zijn verschillende theorieën te vinden over het verloop van de cognitieve ontwikkeling en kennisvorming bij een kind. Vanuit het behaviouristisch perspectief stapelt een mens passief ervaring op ervaring waardoor er een kennisbasis ontstaat waarop hij bij het denken kan terugvallen.⁷⁴ In deze theorie staat het denken gelijk aan het zoeken van 'de juiste herinnering'. Ik denk daarentegen, uitgaande van de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget en Rita Kohnstamm, dat een mens zijn ervaringen niet passief opneemt maar meteen actief verwerkt in denkkaders die zij over de werkelijkheid hanteren.

Deze denkkaders worden gevormd door het contact met de werkelijke omgeving. Via waarneming en handelingen doet een mens concrete ervaringen op die in gedachten omgezet worden tot beelden, woorden en ideeën die de menselijke kennis en eigen werkelijkheid vormen.⁷⁵ Door de bestaande kennis te hergroeperen of te combineren kunnen mensen in gedachten nieuwe kennis ontwikkelen. Dit wordt gezien als 'probleemoplossend leren' of 'denkend

⁷¹ Papalia, D.E, Wendkos-Olds, S, Duskin-Feldman, R, (2009) 11^e editie, *Human Development*, Mc Graw Hill, New York

⁷² Deze bevindingen worden verder uitgewerkt in hoofdstuk 5, paragraaf 5.1 tot en met 5.5

⁷³ Papalia, D.E, Wendkos-Olds, S, Duskin-Feldman, R, (2009) 11^e editie, *Human Development*, Mc Graw Hill, New York

⁷⁴ Het Behaviouristisch perspectief is een psychologische benadering van de menselijke ontwikkeling die zich alleen bezighoudt met het bestuderen van het menselijke gedrag omdat dit het enige is wat zichtbaar is. Behaviouristen beschouwen alles wat met het 'innerlijke leven' te maken heeft als speculatie. Ze gaan er vanuit dat het waarneembare gedrag en externe stimuli in de omgeving cruciaal zijn voor het begrijpen van de ontwikkeling van het individu.(Kohnstamm, 1987)

⁷⁵ Kohnstamm, R. (1987)3^e druk, *Kleine ontwikkelingspsychologie; Deel 1 het jonge kind*, Van Loghum, Deventer

leren'.⁷⁶ Deze denkkaders zijn meer dan opgestapelde ervaringen. Hieronder ligt ik toe, aan de hand van de ontwikkelingstheorie van Piaget, hoe kinderen een strategie vormen om de samenhang en kenmerken van de werkelijkheid te ontcijferen.

Volgens Piaget nemen kinderen de werkelijkheid actief vanuit de interne cognitieve structuur (denkkader) waar, die hen op dat moment in staat stelt datgene te zien, te denken of ernaar te handelen.⁷⁷ Het kind stemt de werkelijkheid en het denkmodel steeds op elkaar af door middel van *adaptatie*, die bestaat uit *assimilatie* en *accommodatie*. Bijvoorbeeld tijdens de confrontatie met iets nieuws, een dansvoorstelling, probeert een kind met assimilatie de werkelijkheid aan te passen aan de cognitieve structuur waar hij op dat moment aan toe is. Wanneer hij merkt, door verdere ontwikkeling, dat de oude structuur niet alles wat hij meemaakt kan opslaan, stelt hij de structuur bij en vindt het proces van accommodatie plaats. Via dit onbewuste aanpassings- en groeiproces worden de denkstructuren van een kind steeds verfijnder en is hij in staat nieuwe ervaringen te begrijpen en te plaatsen in het geheugen. Volgens Piaget verloopt dit proces langs een vastgelegde volgorde die hij verdeeld heeft over vier leeftijdsgebonden stadia namelijk; *sensomotorische fase*, *preoperationele fase*, *concreet operationele fase* en de *formeel operationele fase*.

De preoperationele en concreet operationele fase

Voor dit onderzoek zijn de *preoperationele fase* en de *concreet operationele fase* het meest van belang omdat deze de leeftijdscategorie van vier tot en met acht jaar bestrijken. Hieronder worden deze twee fases kort toegelicht waarna deze kennis in paragraaf 4.3 verder wordt uitgewerkt met betrekking tot de verschillende vormen van dansonderwijs.

Tijdens de *preoperationele fase* zijn kinderen van twee tot zes jaar niet meer afhankelijk van een zintuigelijke stimulans om bepaalde behoeften te uiten. Het vermogen om symbolen zoals taal, woorden, nummers, afbeeldingen of mentale representaties hiervan te gebruiken om hun gedachten en gevoelens te uiten groeit. Deze groei wordt gestimuleerd door beheersing van imitatie, fantasiespelletjes en taal. Dit betekent dat kinderen in deze fase de symboliek in dans zouden kunnen begrijpen. Echter, de *preoperationele fase* wordt ook gekenmerkt door de groei van het egoïsme waarin het kind zich meer bewust wordt van zijn eigen 'ik' als centraal punt en zich kan richten op één aspect in een bepaalde situatie.⁷⁸ Voor deze ontwikkeling wordt vaak gebruik gemaakt van de term decentreren.⁷⁹ Een kind heeft nog moeite met het begrijpen van

⁷⁶ Kohnstamm, R. (1987)^{3e} druk, *Kleine ontwikkelingspsychologie; Deel 1 het jonge kind*, Van Loghum, Deventer

⁷⁷ Kohnstamm, R. (1987)^{3e} druk, *Kleine ontwikkelingspsychologie; Deel 1 het jonge kind*, Van Loghum, Deventer

⁷⁸ Papalia, D.E, Wendkos-Olds, S, Duskin-Feldman, R, (2009) 11^e editie, *Human Development*, Mc Graw Hill, New York

⁷⁹ Met de term decentreren word het losmaken van het middelpunt bedoeld.

bepaalde sociale of fysieke relaties hetgeen het begrijpen van de bewegingssymboliek en het reflectieproces tijdens of na een dansvoorstelling compliceert. Ook de ontwikkeling van het animisme, leven toekennen aan objecten, en het beperkte vermogen in het onderscheiden van de werkelijkheid met fantasie zijn kenmerken van deze ontwikkelingsfase.⁸⁰

Wanneer een kind de *preoperationele fase* doorlopen heeft, bevindt het zesjarige kind zich volgens Piaget in de *concreet operationele fase*. In deze fase wordt verder geborduurd op de reeds ontwikkelde vaardigheden terwijl de beperkingen worden opgevuld. Eén van de belangrijkste ontwikkelingen in deze fase houdt in dat de kinderen zich kunnen decentreren, waardoor het onderhouden en begrijpen van sociale of fysieke relaties makkelijker wordt. Ook kunnen kinderen in deze fase in situaties met betrekking tot oorzaak en gevolg beter redeneren. Ze beheersen nu het logisch en inductief redeneren waarbij ze hun conclusies uit logische en op feiten gebaseerde informatie trekken. Deze twee ontwikkelingen zorgen ervoor dat het begrijpen van de bewegingssymboliek en het reflecteren op een dansvoorstelling voor deze kinderen makkelijker is dan in de *preoperationele fase*.

Kritiek op Piaget

Ondanks de grote invloed die Piaget heeft gehad op de kennis over de cognitieve ontwikkelingen van het kind, zijn er veel wetenschappelijke onderzoekers die, vanuit onvrede met de soms beperkte verklaringen van Piaget, kritiek hebben geleverd op zijn ontwikkelingstheorie. Hieronder licht ik een aantal van deze kritieken toe die volgens mij belangrijk zijn bij de toepassing van de ontwikkelingstheorie van Piaget.

Allereerst stelt psycholoog Jerome Bruner dat hij het niet eens is met de uitspraak van Piaget dat;

*'(...) een kind ziet (en dus leert) alleen datgene wat in zijn denkkader past en handelt dienovereenkomstig.'*⁸¹

Volgens Bruner kan een kind ook nieuwe kennis kan opslaan wanneer de verschijningsvorm van het probleem en de uitleg hiervan aangepast wordt aan het begripsniveau op een bepaalde leeftijd.⁸² De kerngedachte hierbij is dat de kinderlijke manier van denken niet gelijk een beperking hoeft op te leggen voor het verwerven van nieuwe kennis. Kinderen kunnen gestimuleerd worden om zich verder te ontwikkelen. Daarnaast geeft Bruner aan dat Piaget de rol van taal verwaarloost. Volgens Piaget leidt denken tot de ontwikkeling van taal, Bruner stelt dat taal ook tot nieuw denken kan leiden. Wanneer een kind taal beheerst kan men door middel van woorden en gesprekken nieuwe informatie

⁸⁰ Sigelman, C.K, Rider, E.A, (2012)7^e editie, *Human development across the life span*, Cengage Learning, Wadsworth

⁸¹ Kohnstamm, R. (1987)3^e druk, *Kleine ontwikkelingspsychologie; Deel 1 het jonge kind*, Van Loghum, Deventer (p. 284)

⁸² Bruner, J. S. (1971), *The relevance of education*, Allen & Unwin, London

overbrengen en het betekenisnetwerk verfijnen waardoor er weer nieuwe kennis ontstaat.⁸³ De derde en algemene kritiek op de ontwikkelingstheorie van Piaget is dat hij weinig aandacht besteedt aan de eventuele invloed van de omgeving op de cognitieve ontwikkeling van een kind. Volgens Piaget verloopt deze ontwikkeling via een wetmatig proces en is de omgeving hierbij wel nodig. Het denkproces bepaalt hierbij wat het kind nodig heeft en de omgeving kan niet het initiatief nemen om het kind op andere gedachten te brengen.⁸⁴

In tegenstelling tot Piaget stelt de Russische psycholoog Lev Vygotsky dat de omgeving wel degelijk invloed heeft op de cognitieve ontwikkeling van een kind.⁸⁵

*'Skills too difficult for a child to master on his/her own, but that can be done with guidance and encouragement from a knowledgeable person.'*⁸⁶

Uit dit citaat blijkt dat een kind met de hulp van een volwassene zijn bereikte niveau kan overschrijden en zo met begeleiding van buitenaf een nieuwe vaardigheid kan aanleren. Het kind is volgens Vygotsky dus wel degelijk in staat om buiten zijn eigen denkkader kennis te vergaren indien dit door de omgeving wordt gestimuleerd. Hierbij spelen de volwassenen een belangrijke rol, welke nauwelijks terug te zien is in de theorie van Piaget. Deze geringe invloed van andere mensen en omgeving op de ontwikkeling van kinderen roept ook vragen op betreffende de motivatie. Piaget gaat er vanuit dat kinderen intrinsiek gemotiveerd zijn om nieuwe kennis op te nemen. De eigen nieuwsgierigheid van het kind is genoeg om denkend om te gaan met hun omgeving.⁸⁷ Uit mijn eigen ervaring, tijdens de uitvoering van het empirisch onderzoek, blijkt echter dat veel kinderen behoefte hebben aan hulp, aanmoedigingen en beloning om verder te komen in hun ontwikkeling. Tot slot is de theorie van Piaget gebaseerd op een wetmatige doorloop van cognitieve ontwikkelingsfasen waarbij het kind fase na fase betreedt. Hij gaat er vanuit dat de kinderen de eerste fase afronden voordat ze naar de tweede fase vertrekken.⁸⁸ Ik vraag me af of dit in werkelijkheid ook gebeurt, ieder kind is anders en doorloopt de cognitieve ontwikkeling op zijn eigen manier. Kinderen zijn niet zo standvastig dat ze niet meer terugvallen naar een lager stadium als ze een hoger stadium bereikt hebben. Dit betekent bijvoorbeeld dat een kind gedurende een korte periode tussen het concreet operationele stadium en het preoperationele stadium kan zweven.

⁸³ Het belang van taal en gespreksvormen bij de vorming van kennis en geheugen wordt later in paragraaf 3.3 'De ontwikkeling van het geheugen' toegelicht.

⁸⁴ Kohnstamm, R. (1987)^{3e} druk, *Kleine ontwikkelingspsychologie; Deel 1 het jonge kind*, Van Loghum, Deventer (p. 284)

⁸⁵ Kohnstamm, R. (1987)^{3e} druk, *Kleine ontwikkelingspsychologie; Deel 1 het jonge kind*, Van Loghum, Deventer

⁸⁶ Veen van der, R., Valsiner, J., (1994) *'The Vygotsky reader'*, Blackwell Publishers, Oxford

⁸⁷ Kohnstamm, R. (1987)^{3e} druk, *Kleine ontwikkelingspsychologie; Deel 1 het jonge kind*, Van Loghum, Deventer

⁸⁸ Kohnstamm, R. (1987)^{3e} druk, *Kleine ontwikkelingspsychologie; Deel 1 het jonge kind*, Van Loghum, Deventer

Ondanks de kritiek die onder andere door Bruner en Vygotsky geleverd is op de ontwikkelingstheorie van Piaget vind ik dat deze theorie wel een helder overzicht geeft van de cognitieve ontwikkelingen van kinderen. De grove lijnen van de cognitieve ontwikkelingen bij kinderen en het vormen van nieuwe kennis zijn dankzij de ontwikkelingsstadia van Piaget helder en kunnen houvast bieden voor de ontwikkeling van een leerplan dans in het primair onderwijs. Met deze kennis over de cognitieve ontwikkelingsstadia ga ik verder in op andere cognitieve ontwikkelingen, zoals die van het geheugen, het zelfbewustzijn en de fantasie bij kinderen van vier tot acht jaar. Deze ontwikkelingen zijn gekozen boven de ontwikkeling van het denken en andere cognitieve ontwikkelingen omdat ze belangrijk zijn bij deelname aan dansonderwijs en de kinderen zowel ondersteuning bieden bij het begrijpen van, maar ook gestimuleerd worden door, dans. Voordat deze relatie tussen de cognitieve ontwikkelingen en dansonderwijs in hoofdstuk vier verder wordt toegelicht ga ik eerst nader in op de groei van deze ontwikkelingen in de paragrafen hieronder.

3.3 De ontwikkeling van het geheugen

Rond het derde levensjaar ontwikkelt een kind het vermogen om een langetermijngeheugen op te bouwen.⁸⁹ Hierbij heeft hij nog wel moeite met decentreren waardoor het moeilijk is iets goed te onthouden. Ook door het gebrek aan een breed kenniskader missen jonge kinderen vaak belangrijke aspecten tijdens een situatie, zoals tijd en plaats, die kunnen helpen bij het onthouden van een gebeurtenis. Kinderen rond zes jaar zijn meer gericht op het geheel en hun informatieverwerkingssysteem functioneert sneller en efficiënter waardoor ze makkelijker nieuwe ervaringen kunnen opslaan in het geheugen.⁹⁰

De informatie die we opslaan komt niet in dezelfde opslagruimte terecht. Ons brein bestaat namelijk uit drie soorten 'opslagruimtes'; *zintuigelijk geheugen*, *werkend geheugen* en het *langetermijngeheugen*.⁹¹ Het zintuigelijk geheugen is een temporele opslagplaats voor informatie van buitenaf. Zonder deze zintuigelijke informatie te coderen verdwijnt deze weer snel tot de achtergrond. Gecodeerde informatie komt in het werkend geheugen terecht, ook wel kortetermijngeheugen genoemd. Het kind is dan nog actief bezig met het denken, begrijpen of herinneren van de informatie om deze op te kunnen slaan in de hersenen. Bij een vierjarig kind is de capaciteit van het werkend geheugen nog klein, waardoor het moeite heeft met het opslaan van nieuwe informatie. Ten slotte is een kind in staat om de informatie op te slaan in het

⁸⁹ Papalia, D.E, Wendkos-Olds, S, Duskin-Feldman, R, (2009) 11^e editie, *Human Development*, Mc Graw Hill, New York

⁹⁰ Papalia, D.E, Wendkos-Olds, S, Duskin-Feldman, R, (2009) 11^e editie, *Human Development*, Mc Graw Hill, New York

⁹¹ Papalia, D.E, Wendkos-Olds, S, Duskin-Feldman, R, (2009) 11^e editie, *Human Development*, Mc Graw Hill, New York

langetermijngeheugen, een ongelimiteerde opslagplaats die informatie voor een langere periode kan vasthouden.⁹²

Kinderen zijn zich nauwelijks bewust van de ervaringen of herinneringen die zij opslaan in het geheugen. De herinneringen die ze hebben zijn vaak situaties die een sterke indruk hebben gemaakt. Katherine Nelson onderscheidt drie soorten herinneringen uit de kinderjaren; *generic*, *episodic* and *autobiographical memory*, die allen een eigen functie hebben.⁹³ Het *generic memory* begint rond het tweede jaar en ontwikkelt een script van terugkerende gebeurtenissen zoals, naar bed gaan, waardoor het kind weet wat hij moet verwachten en hoe hij hierop kan reageren. Het *episodic memory* verwijst naar een bewustzijn van een bepaalde situatie die een kind ervaren heeft op een bepaalde plaats en tijdstip. Door de lage capaciteit van het geheugen in deze periode is het *episodic memory* tijdelijk. Bij herhaling van dezelfde situatie kan deze herinnering verschuiven naar het *generic memory* waar het nog een aantal maanden opgeslagen blijft. Het *autobiographical memory* is een soort *episodic memory* dat verwijst naar verschillende ervaringen en herinneringen die de levensgeschiedenis van een persoon vormen.⁹⁴ Om ervoor te zorgen dat een danseducatieve activiteit daadwerkelijk van invloed kan zijn op het *autobiographical memory* van een kind is het van belang dat deze via het *generic memory* door middel van herhaling en de ontwikkeling van het bewustzijn in het *episodic memory* terecht komt. In het empirisch deel van dit onderzoek komt duidelijk naar voren hoe de gebeurtenissen met betrekking tot dans in het geheugen zijn verwerkt bij kinderen van de leeftijd vier tot en met acht jaar.⁹⁵ Tijdens een van de interviews, die naar aanleiding van dit onderzoek werd afgenomen, kwam naar voren dat de respondenten uit groep 3 (zes tot en met 7 jaar) zelf verwezen naar een voorstelling die ze twee tot drie maanden geleden gezien hadden. Ze konden zich dit nog goed herinneren en vooral één beweging had hierbij een grote indruk gemaakt.

⁹² Papalia, D.E, Wendkos-Olds, S, Duskin-Feldman, R, (2009) 11^e editie, *Human Development*, Mc Graw Hill, New York

⁹³ Nelson, K. (1993), The psychological and social origins of autobiographical memory, *Psychological Science* 47

⁹⁴ Nelson, K. (1993), The psychological and social origins of autobiographical memory, *Psychological Science* 47

⁹⁵ Dit wordt voornamelijk besproken in paragraaf 5.3.

A: En kan jij nog een beweging herinneren? Je zei net ik weet er ook een.
J: Een meisje had buiten ook, een keer...
A: O, dat was buiten een keer?
J: Toen gingen ze een meisje ehm,... een jongen heeft hem zo opgetild!
A: Ooo, de jongen ging het meisje optillen?
J: Ja!
B: En toen deed hij hem zo ook draaien.
M: En hij deed zo, (steekt zijn tong uit)
A: O, hij stak ook zijn tong uit! Wat vonden jullie toen daarvan dan?
B: Het tong uitsteken was vies.
A: Maar was het niet ook bijzonder dat die jongen het meisje zomaar optilde?
M: Ja! Heel erg!
A: Zou je dat ook wel willen? Zo een meisje helemaal optillen?
*M: Ja.*⁹⁶

Uit deze reactie kan geconcludeerd worden dat een aantal factoren ervoor gezorgd hebben dat de herinneringen of ervaringen opgeslagen werden in het langetermijngeheugen van de respondenten. Het gegeven dat de respondenten nog wisten dat de jongen het meisje optilde en rond draaide geeft aan dat dit een grote emotionele impact heeft gemaakt. Daarnaast is de uniciteit van de bewegingen ook van belang geweest bij het opslaan van de herinnering.

Tot slot blijkt uit verschillende onderzoeken dat actieve participatie bij zowel het beleven, navertellen of nadoen van een bepaalde situatie ook een belangrijke factor is voor het opslaan van een herinnering.⁹⁷ Het onderzoek van Giacomo Rizzolatti en Vittorio Gallese toont aan dat, terwijl we kijken naar wat een ander doet, we 'in gedachten' dezelfde handeling uitvoeren.⁹⁸ Dit betekent dat wanneer we iemand zien dansen, dezelfde delen van onze hersenen actief zijn als wanneer we zelf zouden dansen. We maken gebruik van onze spiegelneuronen. Volwassenen hebben, door fysieke, cognitieve ontwikkeling en bepaalde conventies, een rem op de reactie van de spiegelneuronen ontwikkeld die voorkomt dat ze de handeling werkelijk gaan nadoen.⁹⁹ De videofragmenten uit het empirisch onderzoek, die in paragraaf 5.3 en 5.4 worden toegelicht, laten zien dat de kinderen reageren met onverwachte bewegingen, ook wel kinetisch inleven genoemd en dat ze gebruik maken van beweging om te reflecteren op

⁹⁶ Zie bijlage 5 interview Groep 3

⁹⁷ Dit komt naar voren in het veldonderzoek en word ook bevestigd door onderzoeken van Rizzolatti G. en Gallese V. (2002) Wildschut L. (2003), en Papalia, D.E, Wendkos-Olds, S, Duskin-Feldman, R, (2009)

⁹⁸ Schagen, K. 'Noorderlicht', *'Spiegel in het brein'*, (2002): aflevering: 23 mei 2002[online documentaire], geraadpleegd 27 april 2012. Beschikbaar via <http://www.wetenschap24.nl/programmas/noorderlicht-tv/2002/spiegel-in-het-brein.html>

⁹⁹ Schagen, K. 'Noorderlicht', *'Spiegel in het brein'*, (2002): aflevering: 23 mei 2002[online documentaire], geraadpleegd 27 april 2012. Beschikbaar via <http://www.wetenschap24.nl/programmas/noorderlicht-tv/2002/spiegel-in-het-brein.html>

de dansvoorstelling.¹⁰⁰ Dit toont aan dat kinderen nog niet altijd beschikken over een rem op de spiegelneuronen waardoor ze zich kinetisch kunnen inleven.

Uitgaande van het voorkomen van kinetische inleving bij kinderen tijdens dansonderwijs kan deze oncontroleerbare reactie gebruikt worden om kinderen van vier tot zes jaar middels *embodiment* nieuwe bewegingen aan te leren en gebeurtenissen makkelijker te laten onthouden.¹⁰¹ De term *embodiment* wordt gebruikt om het ontwikkelingsproces van interacties tussen organismen en hun omgeving, die de altijd veranderende werkelijkheid beïnvloeden, te benoemen. Hiermee wordt bedoeld dat de lichamelijke ervaringen ons denken vormt.¹⁰² Bijvoorbeeld wanneer we ervaren dat het rivierwater iedere winter ijskoud is weten we dat er niet gezwommen kan worden. Deze kennis en structuur wordt in ons geheugen geconceptualiseerd en opgeslagen. Dankzij *embodiment* ontwikkelen kinderen door actieve participatie in dans lichamelijke praktische ervaringen die hen ondersteunen bij de ontwikkeling van andere, 'hogere' cognitieve ontwikkelingen, zoals redeneren, denken en het geheugen.¹⁰³

Niet alleen de actieve participatie in dansonderwijs is van belang voor de ontwikkeling van het geheugen, ook de externe stimulans van de omgeving of ouders vormt een belangrijke factor. Uit een onderzoek van Robyn Fivush en Catherin Haden blijkt dat de manier waarop volwassenen met hun kinderen praten een belangrijke factor is bij het opslaan van herinneringen in het geheugen.¹⁰⁴ Hierdoor kunnen kinderen hun herinneringen in narratieve vorm opslaan in hun geheugen.¹⁰⁵ Bijvoorbeeld een moeder vraagt: 'Weet je nog hoe we naar oma zijn geweest?', en als er geen antwoord komt, vraagt ze, 'Hoe kwamen we daar? Met de ...'. De vragen beschikken over te weinig gedetailleerde informatie waardoor het voor een kind moeilijk is om hier op te reageren. Ouders die op een zeer gedetailleerde manier praten, gebruiken vragen waar meer aanvullende informatie in zit. Bijvoorbeeld; 'Weet je nog hoe we naar oma zijn geweest op donderdag? Gingen we met de fiets of met de auto?'. Deze manier van praten maakt het voor een kind makkelijker om te reageren of te onthouden.¹⁰⁶ Dit betekent dat het belangrijk is om tijdens de

¹⁰⁰ Wildschut, L. (2003), *Bewogen door dans; De beleving van theaterdansvoorstellingen door kinderen*, Universal Press, Veenendaal

¹⁰¹ Johnson, M., (1989), *Embodied Knowledge*, Curriculum Inquiry, Vol. 19, No. 4, Blackwell Publishing, Toronto

¹⁰² Gallagher, S. (2005), *How the body shapes the mind*, Oxford University Press

¹⁰³ Zie voor verdere toelichting van deze uitspraak de bespreking van resultaten uit het empirisch onderzoek in hoofdstuk vijf.

¹⁰⁴ Fivush, R., Haden, C.A. (2006), *Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development*, Child Development 77

¹⁰⁵ Papalia, D.E, Wendkos-Olds, S, Duskin-Feldman, R, (2009) 11^e editie, *Human Development*, Mc Graw Hill, New York

¹⁰⁶ Fivush, R., Haden, C.A. (2006), *Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development*, Child Development 77

uitvoering van dans in het primair onderwijs rekening te houden met de manier van spreken voor, tijdens en na de voorstelling.¹⁰⁷

Tot slot hebben kinderen tussen vijf en zeven jaar meer controle over hun gedachten, emoties, gedrag en acties waardoor ze beter begrijpen hoe het geheugen werkt. Kinderen van zes kunnen zich langer concentreren waardoor ze de irrelevante informatie van de relevante kunnen scheiden. Deze selectieve aandacht helpt bij het vormen van herinneringen.¹⁰⁸ Ze ontwikkelen een metageheugen dat hen meer kennis geeft over het informatieverwerkingsproces. Deze kennis helpt kinderen bij het organiseren en gebruiken van denkstrategieën die het geheugen vergroten. Deze ontwikkeling wordt door het empirisch onderzoek, 'Dansparels', bevestigd wanneer de respondenten uit Groep B tijdens de voorstelling al reflecteren en betekenis geven aan de gebeurtenis op dat moment.¹⁰⁹

De fysieke en cognitieve groei en de vorming van een langetermijngeheugen zijn niet de enige ontwikkelingen die een kind van vier tot en met acht jaar doormaakt. Zo vinden er ook cognitieve ontwikkelingen plaats die gericht zijn op de groei van geestelijke vermogens namelijk; psychosociale ontwikkelingen. Omdat deze tijdens dansonderwijs een rol kunnen spelen en de ontwikkeling van het culturele zelfbewustzijn hierdoor gestimuleerd kan worden, vind ik het belangrijk om hier bewust van te zijn.

3.4 De psychosociale ontwikkelingen van het kind

De psychosociale ontwikkelingen, zoals sociale vaardigheden kunnen door de omgeving beïnvloed worden. In deze paragraaf worden drie ontwikkelingen tijdens de kinderjaren toegelicht, die van invloed kunnen zijn op de participatie in dansonderwijs: de ontwikkeling van het zelfbewustzijn, het zelfvertrouwen en de fantasie.

De ontwikkeling van het zelfbewustzijn en zelfvertrouwen

Het zelfbewustzijn is een cognitieve constructie van: *'(...) descriptive and evaluative representations about the self, that determines how we feel about ourselves and guides our actions.'* Het ontwikkelt zich vanaf het moment dat een baby een lichamelijk bewustzijn krijgt.¹¹⁰ Aan de hand van lichaamservaringen, herhaalde bewegingen en de reactie van de omgeving op het gedrag beseft het kind dat hij deze veroorzaakt en groeit het lichamelijke ik-gevoel. Dit besef is de

¹⁰⁷ In paragraaf 4.3 wordt verder toegelicht hoe deze cognitieve ontwikkeling in relatie staat tot de verschillende vormen van dansonderwijs.

¹⁰⁸ Papalia, D.E, Wendkos-Olds, S, Duskin-Feldman, R, (2009) 11^e editie, *Human Development*, Mc Graw Hill, New York

¹⁰⁹ Zie voor verdere toelichting paragraaf 4.3 en 5.3.

¹¹⁰ Papalia, D.E, Wendkos-Olds, S, Duskin-Feldman, R, (2009) 11^e editie, *Human Development*, Mc Graw Hill, New York

kern van de ontwikkeling van het zelfbewustzijn waardoor een kind nieuwe ervaringen en gebeurtenissen kan meemaken.¹¹¹

Vanaf het vierde levensjaar vervaagt het egoïstische perspectief van een kind waardoor er ruimte komt voor de ander.¹¹² Echter, het beeld dat een kind van zichzelf heeft, is in deze periode nog vaak onrealistisch, positief en voornamelijk gebaseerd op beschrijvingen van concreet, zichtbaar gedrag zoals fysieke eigenschappen, voorkeuren, bezittingen en personen uit zijn directe omgeving. Zo noemt hij specifieke vaardigheden waar hij goed in is, rennen en springen, in plaats van een algemene omschrijving. In paragraaf 4.2 wordt verder uitgewerkt hoe dit zelfbeeld de participatie in, receptief of reflectief, dansonderwijs kan belemmeren. Vanaf het vijfde tot zevende jaar vindt er een cognitieve verandering plaats waardoor het kind leert reflecteren op zijn eigen zelfbewustzijn.¹¹³ Hij begint met het maken van logische connecties wanneer hij over zichzelf vertelt, bijvoorbeeld; 'Ik ben snel en ik kan hard rennen. Daarom kan ik ooit in een voetbalteam' en kan ten slotte vanaf zeven jaar zichzelf beschrijven binnen een algemeen, multidimensionaal kader. Deze beschrijvingen zijn meer in balans, logischer en realistischer.¹¹⁴

In het empirisch deel van dit onderzoek is in een interview met twee respondenten uit groep 2 waarbij dit leeftijdsverschil en dus verschil in zelfbewustzijn duidelijk te merken.¹¹⁵ De twee onderstaande citaten geven een korte indruk van dit verschil weer. Een van de respondenten (A2) is net vijf geworden en is nog zeer terughoudend, antwoordt amper op de vragen en houdt zich heel afzijdig terwijl de andere respondent (N) bijna zes is, ervaring heeft met dansen en weet dat ze bepaalde lichamelijke vaardigheden beheerst. Deze respondent laat dit ook erg duidelijk naar voren komen in het interview. Ze praat meer over haar gevoel en heeft zowel haar zelfbewustzijn als zelfvertrouwen ontwikkeld gebaseerd op haar fysieke vaardigheden met betrekking tot dans.

¹¹¹ Kohnstamm, R. (1987)³e druk, *Kleine ontwikkelingspsychologie; Deel 1 het jonge kind*, Van Loghum, Deventer

¹¹² Kohnstamm, R. (1987)³e druk, *Kleine ontwikkelingspsychologie; Deel 1 het jonge kind*, Van Loghum, Deventer

¹¹³ Sigelman, C.K, Rider, E.A, (2012)⁷e editie, *Human development across the life span*, Cengage Learning, Wadsworth

¹¹⁴ Papalia, D.E, Wendkos-Olds, S, Duskin-Feldman, R, (2009) ¹¹e editie, *Human Development*, Mc Graw Hill, New York

¹¹⁵ Lees de verdere beschrijving van deze onderzoeksresultaten in paragraaf 5.4 of zie het interview met de respondenten uit groep 2 in bijlage 5.

'A: En, van de workshop die jullie nu gedaan hebben toen die ene middag, A2 kan jij mij vertellen wat je daarvan vond. Wat dacht je toen je het allemaal aan het doen was? Vond je het leuk?

A2: knikt.

A: Ja, waarom vond je het leuk? Weet je het nog? Wat vond je het allerleukste om te doen? Weet je het niet meer? En jij N?

N: uhm nou ik vond het allerleukste om te nou, dat was eigenlijk ook best wel leuk want een vriendinnetje van mij, die ken ik eigenlijk best el goed, die deed ook mee aan de workshop en toen ging ik steeds met haar dansen. En met die muziek horen dat vond ik eigenlijk best wel leuk.'

'N: Dat is best wel moeilijk om iemand te leren dat kan ik eigenlijk ook niet zomaar uitleggen.

A: Ja maar ik snapte het wel hoor. En Amber weet jij nog een andere beweging die jullie zelf gedaan hebben? Die je toen leuk vond om te doen?

A2: schudt nee.'

Deze gebeurtenis geeft aan dat de danservaring die respondent N heeft opgedaan het zelfvertrouwen en zelfbewustzijn gestimuleerd heeft.¹¹⁶ Ze leren meerdere perspectieven op de wereld beheersen en kunnen zichzelf mengen in sociale gebeurtenissen. Dit wordt voornamelijk beïnvloed door ervaringen, positieve stimulering door de directe omgeving of doordat kinderen ontdekken dat ze beter zijn in bepaalde vaardigheden dan anderen. Daarom is het van belang dat de docent of dansdocent hiervan op de hoogte is en het dansonderwijs zodanig kan vormgeven dat de er een prettige leeromgeving ontstaat.¹¹⁷

De ontwikkeling van de fantasie

Naast de cognitieve ontwikkelingen, de ontwikkeling van het geheugen en zelfbewustzijn speelt de ontwikkeling van de fantasie ook een rol bij de kennisverwerving en het volwassen worden van een kind. Fantasie is een ontwikkeling tijdens de kindertijd die door vele wetenschappers niet erg hoog aangeschreven staat omdat deze manier van denken niet gebaseerd is op het gebruik van het verstand en feiten.¹¹⁸ Echter, in deze paragraaf pleit ik voor fantasie als een manier van denken waarbij het verstand wel degelijk gebruikt wordt en haar belang voor het begrijpen en betekenis geven aan dans.

Fantasie is een vorm van denken waarin we beelden oproepen die op dat moment geen weerspiegeling zijn van de werkelijkheid.¹¹⁹ We halen deze beelden voor de geest en doen of voelen alsof het de werkelijkheid is. Dit laatste

¹¹⁶ Lees de verdere beschrijving van deze onderzoeksresultaten in paragraaf 5.4 of zie het interview met de respondenten uit groep 2 in bijlage 5.

¹¹⁷ In paragraaf 4.2 wordt nader toegelicht hoe deze prettige leeromgeving tot stand kan komen om zo de fysieke en cognitieve ontwikkelingen te stimuleren.

¹¹⁸ Kohnstamm, R. (1987)^{3e} druk, *Kleine ontwikkelingspsychologie; Deel 1 het jonge kind*, Van Loghum, Deventer

¹¹⁹ Kohnstamm, R. (1987)^{3e} druk, *Kleine ontwikkelingspsychologie; Deel 1 het jonge kind*, Van Loghum, Deventer

is zeer belangrijk, zonder het ‘doen alsof’ gaat het louter om herinneren. Deze simpele vorm van fantasie komt waarschijnlijk eerst voor bij kinderen van twee. In de afwezigheid van hun moeder fantaseert het kind dat zij er wel is om zich op zijn gemak te voelen. In deze periode tot aan de kleutertijd kunnen kinderen niet uit elkaar houden wat werkelijkheid is en wat fantasie. Daarnaast vullen kinderen volgens Piaget de gaten in hun kennis op met fantasieën. Ze hebben de fantasie nodig om de werkelijkheid te leren begrijpen. Dit gebruik van fantasie is belangrijk bij het kijken naar en begrijpen van een dansvoorstelling voor kinderen.¹²⁰ Pas vanaf het zevende levensjaar raakt het fantaserend denken op de achtergrond. Een kind heeft dan voldoende denkschema’s over de werkelijkheid om nieuwe informatie hier, op een begrijpelijke manier, in op te slaan.

Rita Kohnstamm stelt dat toeschouwers tijdens een dansvoorstelling kunnen ontsnappen aan de werkelijkheid.¹²¹ Ze maken daarbij gebruik van bestaande kennis en fantasie om de betekenis van de voorstelling te ontcijferen. Ook tijdens het creatieproces van een dansvoorstelling wordt gebruik gemaakt van fantasie om bepaalde bewegingssymbolen te creëren en betekenis te geven. Net als volwassenen maken ook kinderen gebruik van kennis en fantasie om betekenis te geven aan een dansvoorstelling. In het empirisch deel van dit onderzoek komt vaker naar voren dat het gebruik van fantasie en kennis de kinderen helpt de voorstelling begrijpen en dat deze wordt opgeslagen in het langetermijngeheugen.¹²²

Maar fantasie kan ook verder gaan dan alleen ‘doen alsof’ om een prettig gevoel te krijgen of om kennis aan te vullen. De innerlijke voorstelling kan veranderen tot iets wat men nog nooit gezien of meegemaakt heeft in het echt. Zo kunnen nieuwe combinaties gemaakt worden van bestaande zaken waardoor er soms nieuwe bruikbare ontdekkingen worden gedaan. Kohnstamm veronderstelt, aan de hand van onderzoek van kinderaanalyticus Humberto Nagera dat fantasie en intelligentie met elkaar samenhangen. Een persoon die beschikt over een beeldende fantasie maakt in gedachten, al fantaserend, veel nieuwe combinaties en veranderingen in zijn bestaande kennis gebaseerd op ervaringen. Fantasie kan hierdoor gezien worden als een verrijking van het denken en is van groot belang bij het begrijpen van en betekenis geven aan verschillende kunstuitingen met in het bijzonder dans.¹²³

¹²⁰ Dit wordt verder uitgewerkt in paragraaf 4.3.

¹²¹ Kohnstamm, R. (1987)^{3e} druk, *Kleine ontwikkelingspsychologie; Deel 1 het jonge kind*, Van Loghum, Deventer

¹²² Zie beschrijving resultaten van het onderzoek in hoofdstuk 5, de uitspraak van een meisje in videofragment 22 minuut 5.19 en de interviews.

¹²³ Kohnstamm, R. (1987)^{3e} druk, *Kleine ontwikkelingspsychologie; Deel 1 het jonge kind*, Van Loghum, Deventer

3.5 Conclusie

In hoofdstuk drie worden de fysieke en cognitieve ontwikkelingen van een kind tussen de vier en acht jaar uitgewerkt.¹²⁴ Hieruit kan ik concluderen dat dankzij de fysieke en motorische ontwikkelingen het coördinatievermogen en lichaamsbeheersing verbetert waardoor kinderen langzamerhand verschillende bewegingen kunnen integreren. Ook zijn ze sneller in staat om handelingen aan te passen aan een veranderlijke omgeving wat de verdere fysieke ontwikkeling stimuleert. Dit is uiteraard van belang bij dansonderwijs.

Naast deze ontwikkelingen maken kinderen ook een cognitieve groei door die, volgens de psycholoog Piaget verloopt via vier verschillende leeftijdsgebonden stadia. Voor dit onderzoek zijn de *preoperationele* en de *concreet operationele* van belang. Vanaf het tweede tot het zesde levensjaar bevindt een kind zich in de *preoperationele* fase waarin het niet meer afhankelijk is van een zintuigelijke stimulans om zijn behoeften te uiten. Maar doordat een kind in deze fase zich moeilijk kan decentreren, wordt het begrijpen van gevoelens of emoties van anderen, opslaan van kennis in het langetermijngeheugen en het reflecteren op en begrijpen van dans gecompliceerd. Deze kinderen beschikken nog niet over een rem op de reactie van hun spiegelneuronen waardoor onverwachte actieve, lichamelijke ervaringen opgeslagen worden in het *embodied knowledge* welke ondersteuning biedt voor de verdere ontwikkeling van andere cognitieve 'hogere' cognitieve ontwikkelingen, zoals redeneren, denken en het geheugen.

Rond het zesde jaar bevindt een kind zich in de *concreet operationele* fase waarin de ontwikkelingen van het logisch nadenken, redeneren, centraal staat. Ze kunnen zich decentreren waardoor het begrijpen en onderhouden van sociale en fysieke relaties makkelijker wordt. Ook hebben ze meer controle gekregen over gedachten, emoties en gedrag waardoor ze een metageheugen ontwikkelen dat meer kennis en inzicht geeft in het informatieverwerkingsproces. De resultaten uit mijn empirisch onderzoek bevestigen de positieve invloed van het metageheugen op receptief en reflectief dansonderwijs.

Op basis van deze kennis over de fysieke, motorische en cognitieve ontwikkelingen waarbij de groei van het geheugen, zelfbewustzijn en fantasie belangrijk zijn bij de deelname aan dansonderwijs wordt in hoofdstuk vier de relatie gelegd tussen deze ontwikkelingen en actieve, receptieve of reflectieve participatie in dans om zo voorwaarden voor kwalitatief dansonderwijs te kunnen formuleren.

¹²⁴ Deze ontwikkelingen worden in hoofdstuk drie uitgewerkt om ze later in hoofdstuk vier in relatie te brengen tot de actief, receptief en reflectief dansonderwijs.

4. De fysieke en cognitieve ontwikkelingen van een kind in relatie tot actief, receptief of reflectief dansonderwijs

In dit hoofdstuk worden de drie vormen van dansonderwijs namelijk; actief, receptief en reflectief toegelicht en in verband gebracht met de fysieke en cognitieve ontwikkelingen van een kind van vier tot en met acht jaar. Ik formuleer een op de theorie gebaseerde argumentatie betreft de invloed van fysieke en cognitieve ontwikkelingen op participatie aan actief, receptief of reflectief dansonderwijs en vice versa. Deze wordt later in het empirisch deel van dit onderzoek verder onderzocht middels een exploratief veldonderzoek.

4.1 Actief, receptief en reflectief

Door de jaren heen zijn er verschillende modellen van cultuuronderwijs ontstaan waarbij de indeling van actieve, receptieve en reflectieve deelname varieerde. Rond de jaren tachtig overheerste het zogeheten *Discipline Art Based Education (DBAE)* in het cultuuronderwijs.¹²⁵ Deze DBAE-beweging zette zich af tegen het cultuuronderwijs waar de aandacht voornamelijk bij de actieve deelname en vrije expressie lag. Deze beweging baseerde het cultuuronderwijs op vier aspecten met een eigen invalshoek namelijk; actieve beoefening, kunstgeschiedenis (receptief), kunstkritiek en esthetica (reflectief). Ook het *Arts PROPEL* model, gebaseerd op de theorieën van Howard Gardner, heeft enige overeenkomsten met het cultuuronderwijs model van de DBAE-beweging.¹²⁶ Zo wordt in dit model ook een onderscheid gemaakt tussen de competenties van de kunstenaar (productie) van de kijker (perceptie) en van de denker (reflectie). Aan de hand van deze onderwijsmodellen in cultuuronderwijs heeft het LOKV, Nederlands Instituut voor de Kunsteducatie, in 1993 een eigen benadering samengesteld waarin duidelijk onderscheid wordt gemaakt tussen drie vormen van kunsteducatie; actief, receptief en reflectief.

De opvolger van LOKV, Cultuurnetwerk, hanteert nog dezelfde benadering van kunsteducatie, namelijk;

*'Het zelf werken met kunstzinnige middelen en/of technieken wordt aangegeven met de term actieve kunsteducatie; activiteiten die beschouwend van aard zijn worden aangeduid met reflectieve kunsteducatie (...). Onder receptieve kunsteducatie worden activiteiten gevat, waarbij de doelgroep rechtstreeks kennismaakt met kunstuitingen, zoals het bezoeken van een museum, een concert, film, toneel- of dansvoorstelling en dergelijke'.*¹²⁷

Hieruit blijkt dat het actieve component van cultuuronderwijs zich voornamelijk richt op de actieve deelname aan kunstuitingen en zelf werken met kunstzinnige middelen en technieken. Met de receptieve benadering van cultuuronderwijs wil

¹²⁵ Oostwoud Wijdens, J & Haanstra F, (1997), *Katernen Kunsteducatie; Over actief, receptief en reflectief*, LOKV, Utrecht

¹²⁶ Oostwoud Wijdens, J & Haanstra F, (1997), *Katernen Kunsteducatie; Over actief, receptief en reflectief*, LOKV, Utrecht

¹²⁷ Ranshuysen, L. (ed), (1993), *Scholen in kunst effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname*, LOKV, Utrecht

men een bepaalde doelgroep kennis laten maken en confronteren met kunstuitingen van professionele kunstenaars. Tot slot richt het reflectieve component van cultuuronderwijs zich voornamelijk op het beschouwen van kunstuitingen. Hierbij is het van belang dat er afstand genomen wordt van het directe gebeuren om zo bijvoorbeeld betekenis en vormgeving met elkaar in verband te brengen of de eigen activiteiten in relatie te brengen met die van professionele kunstenaars. Reflectie kan zowel plaatsvinden tijdens actieve als receptieve cultuurparticipatie. Volgens mij kan het LOKV-model zowel bij cultuuronderwijs in het primair als voortgezet onderwijs goed toegepast worden, omdat het alle aspecten van een kunstdiscipline behandelt. Echter, is het opvallend dat deze modellen voornamelijk uitgaan van het beeldend onderwijs wat gebaseerd is op abstracte of realistische uitingen. Hieronder wordt verder toegelicht hoe de actieve, receptieve of reflectieve benaderingen van educatie ingezet kunnen worden op andere kunstdisciplines met in het bijzonder dans.¹²⁸

Actieve, receptieve en reflectieve benadering van dansonderwijs

Er zijn zowel verschillen als overeenkomsten tussen de actieve, receptieve en reflectieve benadering van het onderwijs in kunstdisciplines. Zo zijn film, theater en proza verhalende kunstvormen, die gebruik maken van een denotatieve benadering voor het verwijzen naar de 'werkelijkheid'.¹²⁹ Muziek heeft een eigen notatiesysteem en geeft op een meer symbolische en expressieve manier uiting aan emoties en stemmingen. De beeldende disciplines en dans maken beide gebruik van zowel expressieve, symbolische, abstracte of realistische verwijzingen naar de werkelijkheid.¹³⁰

Maar er is een verschil tussen de actieve benadering van beeldend en dansonderwijs. Het beeldend onderwijs legt de nadruk op de productie van eigen en originele kunstproducten, zoals tekeningen of sculpturen.¹³¹ Terwijl de nadruk van actief dansonderwijs juist ligt op de reproductie van bestaande dansbewegingen.¹³² Daarnaast zijn beeldende activiteiten vaak individuele bezigheden gericht op het vormen van een eigen product terwijl dans bij hoge uitzondering een uitsluitend individuele aangelegenheid is. Bij dans is collectiviteit en samenwerking een vereiste.

Daarnaast zijn er grote verschillen bij receptieve en reflectieve benaderingen van de verschillende kunstdisciplines. Wanneer een persoon een schilderij bekijkt kan dit alleen en in stilte of als gezamenlijke onderneming plaatsvinden. Wanneer dit als gezamenlijke onderneming gebeurt, kan receptie en reflectie tegelijkertijd voorkomen. Echter, bij dans moet de toeschouwer eerst kennis

¹²⁸ Met het Beeldend onderwijs wordt zowel educatie in tekenen en handvaardigheid bedoelt.

¹²⁹ Een denotatieve benadering van de werkelijkheid omvat een beschrijvende benadering van de werkelijkheid.

¹³⁰ Oostwoud Wijdens, J & Haanstra F, (1997), *Katernen Kunsteducatie; Over actief, receptief en reflectief*, LOKV, Utrecht

¹³¹ Oostwoud Wijdens, J & Haanstra F, (1997), *Katernen Kunsteducatie; Over actief, receptief en reflectief*, LOKV, Utrecht

¹³² Smith-Autard, J.M. (2002), *The art of dance education*, Methuen Drama, London

nemen van het geheel voordat hij hierop kan reflecteren. Anders zou een dansvoorstelling voortdurend onderbroken moeten worden zodat een deskundige dit samen met de toeschouwers kan bespreken.¹³³ Dans schrijft voor dat er temporeel kennis van genomen moet worden; eerst receptie en dan reflectie.

Ik vind het opvallend dat er in het primair onderwijs weinig specifieke aandacht wordt besteed aan reflectief dansonderwijs.¹³⁴ Dit kan liggen aan het gegeven dat elke fase haar eigen reflectiemomenten kent waarin bijvoorbeeld tijdens het proces van vormgeven en betekenis geven al associaties en evaluaties uitgevoerd worden.¹³⁵ Maar ik denk dat dit ook ligt aan het feit dat groepsleerkrachten over te weinig danskennis beschikken om een reflectief gesprek te leiden waardoor ze ervoor kiezen om hier weinig aandacht aan te besteden.¹³⁶ Actieve en receptieve participatie in dans komt in het primair onderwijs meer voor omdat deze vorm van educatie makkelijker uit te besteden is aan een persoon met de desbetreffende kennis zoals, dansers, dansdocent of dansgezelschap.¹³⁷ Daarnaast is het opvallend dat jonge kinderen meer in aanraking gebracht worden met actief dansonderwijs dan receptief dansonderwijs.¹³⁸ Dit komt onder andere doordat het doel van dansonderwijs voor kinderen vanaf vier jaar vooral lichaamsbeheersing betreft. Dansonderwijs voor kinderen vanaf zeven is daarentegen voornamelijk gericht op de verdere ontwikkeling van de '*complexity of body actions*'.¹³⁹ Ook wordt er aandacht besteedt aan de ontwikkeling van het begrip en het vermogen tot betekenisgeving van de kinderen. In de volgende paragraaf wordt beschreven hoe vanuit een theoretisch perspectief een verklaring te vinden is voor deze scheiding.

4.2 Fysieke ontwikkelingen in relatie tot actief, receptief en reflectief dansonderwijs

De relatie tussen de fysieke ontwikkelingen en de educatievorm (actief, receptief of reflectief) is vooral belangrijk bij de uitvoering van dans in het primair onderwijs. In deze paragraaf worden de fysieke ontwikkelingen tegenover de verschillende educatievormen gezet om te onderzoeken of deze elkaar kunnen ondersteunen.

Naar aanleiding van de theorie besproken in hoofdstuk drie kan ik concluderen dat de fysieke en motorische ontwikkelingen van invloed kunnen zijn bij de

¹³³ Oostwoud Wijdens, J & Haanstra F, (1997), *Katernen Kunsteducatie; Over actief, receptief en reflectief*, LOKV, Utrecht

¹³⁴ In hoofdstuk twee wordt deze uitspraak verder toegelicht.

¹³⁵ Oostwoud Wijdens, J & Haanstra F, (1997), *Katernen Kunsteducatie; Over actief, receptief en reflectief*, LOKV, Utrecht

¹³⁶ In hoofdstuk twee wordt deze uitspraak verder toegelicht.

¹³⁷ Vlg. hoofdstuk 2

¹³⁸ Dieckmann, J. (2009), *Is het gras echt groener bij de burens? 100 jaar danseducatie in Duitsland en Nederland*, scriptie Artez Masteropleiding Kunsteducatie, Zwolle

¹³⁹ Smith-Autard, J.M. (2002), *The art of dance education*, Methuen Drama, London

actieve participatie in dans. Ook de observaties tijdens ‘*Dansparels*’ bevestigen dat kinderen van vier tot zes nog over te weinig lichaamsbeheersing beschikken om bepaalde lichamelijke vaardigheden te beheersen.¹⁴⁰ Vanaf zes jaar is het kind daarentegen verder ontwikkeld en in staat om meerdere bewegingen te integreren waardoor het moeilijkere bewegingen en danspassen kan maken. Door middel van herhaling en oefening in bewegingen kan de omgeving deze verdere ontwikkeling stimuleren en daarom vind ik het belangrijk dat actief dansonderwijs aansluit op de fysieke vaardigheden van een kind zodat het een positief effect kan hebben op de dansbeleving.¹⁴¹

Ook de psycholoog Mihaly Csikszentmihalyi geeft in zijn onderzoeken aan dat wanneer een persoon een positieve ervaring wil beleven het belangrijk is dat de vaardigheden en de uitdaging met elkaar in balans zijn.¹⁴² Deze ervaring is doelmatig en bevestigd aan het actiesysteem dat bepaalt hoe wij handelen. Om deze optimale ervaring, *flow* genoemd, te krijgen moet de concentratie intens zijn; we worden geabsorbeerd in de actie en denken niet meer na over minder belangrijke zaken. Tijdens de beleving van een optimale ervaring verliezen we ons zelfbewustzijn en het gevoel voor tijd. Door het deelnemen aan deze activiteit ervaren we een gevoel van tevredenheid.¹⁴³ De activiteit van *flow* geeft ons de mogelijkheid om iets nieuws te ontdekken, een beweging van de ‘zelf’ naar een nieuwe realiteit, waardoor er een complexere ‘ik’ ontstaat. Deze ontwikkeling vormt de essentie van *flow*.¹⁴⁴

Wanneer we *flow* in dansonderwijs willen stimuleren moeten we rekening houden met verschillende activiteiten en persoonlijke karaktereigenschappen. Zowel voor kinderen met concentratieproblemen, als personen die over veel zelfvertrouwen beschikken, kan het moeilijk zijn *flow* te ervaren. Dit komt omdat hun doelen niet meer overeenkomen met de doelen van de activiteit. Gelukkig zijn kinderen zich nog niet compleet bewust van hun zelfvertrouwen en hoeft het ervaren van *flow* in een goed opgezette dansactiviteit niet moeilijk te zijn.¹⁴⁵

Bij het opzetten van een kwalitatieve dansactiviteit is het belangrijk *flow* gestimuleerd wordt tijdens de participatie. Ik ben van mening dat de actieve

¹⁴⁰ Deze uitspraak wordt onderbouwd in paragraaf 5.3 Ook in de videofragmenten 4, 5 en 8, is duidelijk terug te zien dat sommige kinderen nog over te weinig lichaamsbeheersing beschikken om de workshop te volgen.

¹⁴¹ Papalia, D.E, Wendkos-Olds, S, Duskin-Feldman, R, (2009) 11^e editie, *Human Development*, Mc Graw Hill, New York

¹⁴² Met een positieve ervaring bedoelt Csikszentmihalyi een ervaring van genot, creativiteit en het proces van betrokkenheid bij het leven. Deze ervaringen zijn niet altijd even prettig maar geven ons het gevoel controle te hebben over ons eigen leven.

¹⁴³ Csikszentmihalyi, M. 1991. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.

¹⁴⁴ Csikszentmihalyi, M. 1991. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.

¹⁴⁵ Csikszentmihalyi, M. 1991. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.

educatievorm zich hier het best voor leent. Door rekening te houden met elementen, zoals vaardigheden, uitdaging en karaktereigenschappen kan *flow* gestimuleerd worden tijdens een dansactiviteit. Allereerst is het belangrijk om een omgeving te creëren waarin de kinderen zich comfortabel, gewaardeerd, gerespecteerd en vrij voelen, zodat er ruimte ontstaat voor nieuwe ontwikkelingen. Om dit te bereiken is het belangrijk dat de workshopleider enthousiast is en een positief contact heeft met de kinderen, de ruimte, het materiaal en het eigen lichaam. Ten tweede is het van belang dat een kind het gevoel heeft dat hij controle heeft over de acties die zijn eigen lichaam maakt.¹⁴⁶ Om dit te bereiken is het belangrijk dat de workshop makkelijk begint door bijvoorbeeld een imiteerspel. De kinderen doen hierbij de bewegingen van de workshopleider na om zo ledemaat voor ledemaat het lichaam te verkennen. De bewegingen kunnen langzaam wat moeilijker worden door bijvoorbeeld elkaar in tweetallen te spiegelen waarbij er niet gepraat mag worden, om zo te eindigen met het zelf bedenken van bewegingen. De opdrachten moeten voor het kind moeiteloos en ontspannen aanvoelen. Bovendien is het belangrijk dat de opdrachten op een speelse manier gebracht worden. Door middel van zo'n imiteerspel kunnen de kinderen het bewegingsmateriaal al improviserend tot zich nemen om uiteindelijk zelf met nieuwe bewegingen te initiëren.¹⁴⁷

In cultuuronderwijs en dus dansonderwijs is het belangrijk dat de kwaliteiten van een kind, enthousiasme, openheid, positief en vertrouwen benoemd worden om de ervaring van *flow* te stimuleren.¹⁴⁸ In het empirisch deel van dit onderzoek heb ik rekening gehouden met deze voorwaarden om zo een dansworkshop te organiseren waarbij geprobeerd wordt om *flow* te stimuleren.¹⁴⁹

4.3 Cognitieve en psychosociale ontwikkelingen in relatie tot actief, receptief en reflectief dansonderwijs

Ook de cognitieve ontwikkelingen kunnen invloed hebben op de educatievorm (actief, receptief of reflectief) in dans. De kinderen moeten cognitief in staat zijn om deel te nemen aan een bepaalde vorm van dansonderwijs.¹⁵⁰ In deze paragraaf worden de cognitieve ontwikkelingen in verband met verschillende educatievormen gezet om te onderzoeken of deze elkaar kunnen ondersteunen.

De ontwikkeling van het denken en actief, receptief en reflectief dansonderwijs

In hoofdstuk drie is besproken dat de mens zijn gedachten gebruikt om de werkelijkheid te bevatten.¹⁵¹ De confrontatie met een onbekende

¹⁴⁶ Csikszentmihalyi, M. 1991. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.

¹⁴⁷ Preston, V. (1963), *A handbook for modern educational dance*, MacDonald and Evans LTD, London

¹⁴⁸ Evelein, F. (2007), 'Flow en kunsteducatie: leren en oefenen in flow', *Kunstzone*, 19-05-2007

¹⁴⁹ Zie hoofdstuk 5 paragraaf 5.3 voor de onderzoeksresultaten.

¹⁵⁰ Csikszentmihalyi, M. 1991. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.

¹⁵¹ Kohnstamm, R. (1987)^{3e} druk, *Kleine ontwikkelingspsychologie; Deel 1 het jonge kind*, Van Loghum, Deventer

uitdrukkingsvorm, zoals dans, geeft het kind de mogelijkheid om nieuwe kennis te ontwikkelen en zo het denkkader te verfijnen.

In hoofdstuk drie wordt geconcludeerd dat een kind van vier jaar zich in de *preoperationele fase* bevindt.¹⁵² In deze fase heeft een kind moeite met decentreren, wat het reflecteren op dans compliceert. Daarom denk ik dat receptief of reflectief dansonderwijs niet goed aansluit bij kinderen van deze leeftijd. Deze bevindingen worden bevestigd door de observaties tijdens het empirisch onderzoek die besproken worden in paragraaf 5.2 en 5.3. Om ervoor te zorgen dat dansonderwijs wel aansluiting vindt bij kinderen in deze fase, is het belangrijk om voor een educatievorm te kiezen die gefocust is op imitatie en fantasiespelletjes. Hierdoor leren de kinderen spelenderwijs hun fijne en grove motoriek en de symboliek van taal verder te ontwikkelen wat later helpt bij het begrijpen van de dansvoorstelling. Dit komt het beste tot zijn recht in actief dansonderwijs.

Voor een kind van zes, die zich in de concreet *operationele fase* bevindt, is het al een stuk makkelijker om deel te nemen aan receptief of reflectief dansonderwijs.¹⁵³ Door verdere ontwikkeling kunnen kinderen van zes zich wel decentreren en doordat ze over meer kennis en taalvaardigheid beschikken, kunnen ze hun ervaringen beter verwoorden en reflecteren op een gebeurtenis. Ook uit de resultaten van observaties tijdens 'Dansparels' blijkt dat kinderen vanaf zes jaar zich kunnen decentreren waardoor ze al tijdens de voorstelling kunnen reflecteren op de gebeurtenissen.¹⁵⁴ Dit betekent dat je met kinderen van deze leeftijd een waardevolle reflectie kunt uitvoeren naar aanleiding van een dansvoorstelling.

De ontwikkeling van het geheugen en actief, receptief en reflectief dansonderwijs

Niet alleen het denken speelt een rol bij receptief en reflectief dansonderwijs, ook het geheugen is hierin zeer belangrijk. Doordat jonge kinderen vanaf drie jaar zich voornamelijk concentreren op kleine details is het voor hen moeilijk om bepaalde situaties op te slaan in de *generic- of autobiographical memory*.¹⁵⁵ Kinderen vanaf zes jaar en ouder hebben een metageheugen ontwikkeld waardoor het informatieverwerkingssysteem efficiënter functioneert¹⁵⁶

Voor kinderen van vier tot acht jaar is het belangrijk dat dansonderwijs een emotionele impact heeft, uniek is en dat de reflectie op dans goed begeleid

¹⁵² Volgens hoofdstuk drie, paragraaf 3.2.

¹⁵³ Sigelman, C.K., Rider, E.A., (2012)^{7e} editie, *Human development across the life span*, Cengage Learning, Wadsworth

¹⁵⁴ Dit wordt verder toegelicht in paragraaf 5.3 onder het kopje groep B.

¹⁵⁵ Nelson, K. (1993), *The psychological and social origins of autobiographical memory*, Psychological Science 47

¹⁵⁶ Deze uitspraak wordt zowel theoretisch als empirisch onderbouwd door bevindingen in paragraaf 3.2 en 5.3 onder het kopje 'Groep B in Garmerwolde' en 'Groep B in Thesinge'.

wordt.¹⁵⁷ Uit de resultaten van het empirisch onderzoek blijkt dat niet alleen de emotionele impact van de gebeurtenis kinderen helpt onthouden, maar ook de actieve participatie hierbij een grote rol speelt.¹⁵⁸ Door het actief ervaren van een gebeurtenis ontwikkelt het lichaam *embodied knowledge* wat helpt bij het herkennen van verschillende structuren in onze omgeving en dit stimuleert de ontwikkeling van andere cognitieve vaardigheden zoals denken, redeneren en taal. Dit betekent dat actief dansonderwijs een positieve invloed heeft op het opslaan van een danservaring maar ook op de reflectie daarvan door de herkenning en herhaling die plaatsvindt.¹⁵⁹ Daarnaast blijkt uit paragraaf 3.3 dat de manier van praten tijdens reflectief dansonderwijs het opslaan van de danservaring in het geheugen beïnvloedt. Daarom is het belangrijk dat de begeleider van een reflectiegesprek gedetailleerde vragen stelt die veel informatie bevatten over de dansvoorstelling.¹⁶⁰

Zowel actief, receptief als reflectief dansonderwijs is bij deze leeftijdscategorie mogelijk, maar de confrontatie heeft wel begeleiding nodig vanuit de directe omgeving. Toch zijn kinderen vanaf zes jaar zelf in staat tot zinvolle reflectie, tijdens of na actief en receptief dansonderwijs, die van een danservaring een blijvende herinnering creëert.

De ontwikkeling van het zelfbewustzijn en actief, receptief en reflectief dansonderwijs
Naast de ontwikkelingen van het denken en het geheugen is ook de ontwikkeling van het zelfbewustzijn van belang bij dansonderwijs. Deze ontwikkeling zorgt er namelijk voor dat een kind op latere leeftijd zelfvertrouwen ontwikkelt. Volgens mij kan de ontwikkeling van het zelfbewustzijn en zelfvertrouwen, bij kinderen van vier tot en met acht jaar, het best gestimuleerd worden door actief dansonderwijs dat aansluit bij de vaardigheden van het kind.¹⁶¹ De kinderen zijn fysiek bezig, beleven een positieve ervaring, kunnen op hun eigen acties reflecteren en ontwikkelen hun lichaamsbeheersing. Hierbij is het belangrijk dat tijdens de uitvoering van de activiteit een positieve stimulans plaatsvindt in de directe omgeving van het kind.¹⁶²

Niet alleen een positieve stimulans van buitenaf is belangrijk om kinderen te laten participeren in dansonderwijs zodat ze hun zelfbewustzijn en zelfvertrouwen verder ontwikkelen. Ook het gebruik van fantasie helpt dans beter te begrijpen. Zowel bij actief als receptief dansonderwijs geeft fantasie kinderen en volwassenen de ruimte om tot een eigen interpretatie te komen en

¹⁵⁷ Zie paragraaf 3.2 onder het kopje 'De ontwikkeling van het geheugen'.

¹⁵⁸ Zie de verdere toelichting in paragraaf 5.3 en 5.4.

¹⁵⁹ Papalia, D.E, Wendkos-Olds, S, Duskin-Feldman, R, (2009) 11^e editie, *Human Development*, Mc Graw Hill, New York

¹⁶⁰ Fivush, R., Haden, C.A. (2006), *Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development*, Child Development 77

¹⁶¹ Zie voor verder toelichting paragraaf 3.4, 5.3 en 5.4.

¹⁶² Kohnstamm, R. (1987)3^e druk, *Kleine ontwikkelingspsychologie; Deel 1 het jonge kind*, Van Loghum, Deventer

nieuwe ontdekkingen te doen om zo bijvoorbeeld een dansvoorstelling beter te begrijpen en een eigen plek te geven in het denkkader. Ik ben van mening dat het belangrijk is de fantasie te prikkelen tijdens dansonderwijs omdat het de ontwikkeling van nieuwe inzichten, combinaties en ideeën stimuleert.¹⁶³

4.4 Conclusie

In het primair onderwijs wordt gebruik gemaakt van actief, receptief en reflectief cultuuronderwijs. Niet alleen de benadering per kunstdiscipline maar ook de fysieke en cognitieve ontwikkelingen hebben invloed op de beleving van het cultuuronderwijs. Voor een betere aansluiting van actief, receptief of reflectief dansonderwijs, bij kinderen van vier tot en met acht jaar, is het belangrijk dat er rekening gehouden wordt met deze ontwikkelingen.

Doordat kinderen in de *preoperationele fase* over weinig lichaamsbeheersing beschikken is het belangrijk dat het niveau van actief dansonderwijs aansluit bij de fysieke vaardigheden van het kind. Zo kan *flow* gestimuleerd worden tijdens een danseducatieve activiteit, doen kinderen nieuwe kennis op en kunnen ze zich zowel fysiek als cognitief verder ontwikkelen. Daarnaast kunnen kinderen van vier tot en met zes jaar zich niet decentreren en beschikken ze over te weinig taalkennis om hun ideeën, gevoelens en gedachten over de dansvoorstelling te uiten om zo tot een zinvolle reflectie te komen. Aan de hand van deze theoretische bevindingen kan geconcludeerd worden dat reflecteren op een dansvoorstelling niet aansluit bij deze leeftijdsgroep en dat actief dansonderwijs die *flow* bevat en het *embodied knowledge* voedt beter geschikt is.

Kinderen die zich in de *concreet operationele fase* bevinden, beschikken over meer lichaamsbeheersing waardoor ze moeilijkere bewegingen en combinaties aankunnen. Vanaf zes jaar kunnen ze decentreren waardoor ze in staat zijn om te reflecteren en zijn cognitief verder ontwikkeld waardoor ze logisch en inductief kunnen redeneren. Daarnaast hebben ze een metageheugen ontwikkeld waardoor nieuwe informatie efficiënter verwerkt wordt. Zowel de theoretische als de empirische bevindingen tonen aan dat deze kinderen kunnen participeren in actief, receptief en reflectief dansonderwijs. Hierbij leren ze eigen conclusies trekken die waardevol zijn voor de brede begrip- en kennisvorming.

Aan de hand van de oriëntatie op het onderzoeksveld in dit theoretisch kader heb ik verschillende vermoedens gevormd die door middel van een exploratief veldonderzoek worden onderzocht. In deel drie zijn deze vermoedens, de onderzoeksmethodiek en resultaten van het exploratief veldonderzoek beschreven. Deze resultaten leiden, in combinatie met het theoretisch kader, tot een algehele conclusie en aanbevelingen voor de ontwikkeling van danseducatief materiaal.

¹⁶³ Kohnstamm, R. (1987)^{3e} druk, *Kleine ontwikkelingspsychologie; Deel 1 het jonge kind*, Van Loghum, Deventer

III. Veldonderzoek naar de fysieke en cognitieve ontwikkelingen bij kinderen van vier tot en met acht jaar in relatie tot dansonderwijs.

5.1 Onderzoeksopzet

In dit deel van de masterscriptie wordt de onderzoeksopzet en resultaten van het veldonderzoek besproken waarbij ik het danseducatief materiaal van twee projecten analyseer namelijk: 'Dansparels' en 'Strange Light'.¹⁶⁴ Het veldonderzoek en de analyse hiervan is aan de hand van de oriëntatie op het onderzoeksveld en mijn bevindingen uit het theoretisch kader uitgevoerd. Dit veldonderzoek is exploratief van aard en biedt meer inzicht in de eventuele invloed van fysieke en cognitieve ontwikkelingen bij kinderen van vier tot en met acht jaar in relatie tot actief, receptief en reflectief dansonderwijs. Met dit onderzoek wil ik zowel kwantitatieve als kwalitatieve resultaten verzamelen die verschillende perspectieven, ervaringen en belevingen van de onderzoekseenheden beschrijven.¹⁶⁵ Daarnaast kunnen deze resultaten mijn bevindingen uit het theoretisch kader onderbouwen. Dit exploratieve veldonderzoek is tijdens mijn masterstage op de educatieve afdeling bij Noord Nederlandse Dans uitgevoerd.

5.2 Onderzoeksdoelstelling

De oriëntatie op het onderzoeksveld en de theorie die besproken wordt in deel twee van deze masterscriptie leidt tot een aantal vermoedens die ik met een exploratief veldonderzoek nader wil onderzoeken.

Allereerst kan ik uit het theoretisch kader concluderen dat dansonderwijs moet aansluiten bij de fysieke en cognitieve ontwikkeling van kinderen om de ontwikkeling van het culturele zelfbewustzijn te stimuleren. Voornamelijk bij actief dansonderwijs is het belangrijk dat de gewenste vaardigheden aangepast worden aan de bestaande lichaamsvaardigheden van de kinderen.¹⁶⁶ Hierdoor wordt het voor de kinderen makkelijk om te volgen, beleven ze een positieve ervaring met dans en krijgen de mogelijkheid om 'flow' te ervaren waardoor ze ongemerkt nieuwe bewegingen en combinaties van bewegingen aanleren.¹⁶⁷

Daarnaast vraagt de ontwikkeling van cultureel zelfbewustzijn niet alleen om zelfreflectie maar ook om reflectie op anderen en onbekende werkelijkheden. Daarom vermoed ik ook dat dansonderwijs van receptieve of reflectieve aard

¹⁶⁴ Het project 'Dansparels' is georganiseerd door het dansgezelschap 'Project Sally' en de onderzoeksmethode van deze analyse wordt in paragraaf 5.3 verder toegelicht. Het project 'Strange Light' is door mij, in samenwerking met Noord Nederlandse Dans en de Siebe Jan Boumaschool, in het kader van dit masteronderzoek georganiseerd. In paragraaf 5.3 wordt de onderzoeksmethode en de analyse van dit project verder toegelicht.

¹⁶⁵ Babbie, E. (2010), *The Practice of Social Research*. USA: Wadsworth, Cengage Learning

¹⁶⁶ Zie verder toelichting in hoofdstuk 3 en 4.

¹⁶⁷ Csikszentmihalyi, M. 1991. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.

beter aansluit bij kinderen vanaf 6 jaar dan bij kinderen van vier tot en met zes. Doordat een kind pas vanaf zijn vierde jaar begint met de ontwikkeling van het zelfbewustzijn en zelfreflectie, sluit het educatieve aanbod van receptieve aard beter aan op een latere leeftijd. Kinderen van ongeveer zes jaar kunnen zich decentreren in een situatie en het zelfbewustzijn is verder ontwikkeld waardoor ze in staat zijn om te reflecteren op zichzelf en anderen in relatie tot hetgeen ze zien of gezien hebben.¹⁶⁸

Tot slot vermoed ik op basis van het theoretisch kader dat kinderen door actief dansonderwijs al spelend in aanraking komen met dans als bewegingstaal waardoor ze hun lichaam beter leren kennen. Hierdoor kunnen ze zich makkelijker identificeren met en dus reflecteren op dans. Doordat kinderen bewust of onbewust bewegingen en vormen herkennen en nadoen tijdens een dansvoorstelling is het voor hen toegankelijker om deze te begrijpen.¹⁶⁹ Ze kunnen door middel van actieve dans bepaalde bewegingen ervaren en deze makkelijker in het langetermijngeheugen opslaan. Daarnaast blijkt uit het onderzoek van Wildschut dat actieve danservaring het identificatieproces vergroot.¹⁷⁰

In de volgende paragrafen worden de analyses van de danseducatieve projecten 'Dansparels' en 'Strange Light' en de resultaten hiervan uitgewerkt. Deze kunnen de hierboven geformuleerde vermoedens uit het theoretisch kader ondersteunen of ontkrachten. De onderzoeksmethode en analyse van deze twee onderzoeken worden apart behandeld en ik sluit af met een algemene conclusie van het exploratieve veldonderzoek.

5.3 Analyse danseducatief project 'Dansparels'

Gedurende twee maanden trad het dansgezelschap 'Project Sally', dat dansvoorstellingen, danseducatieve projecten en dansfilms voor jong en oud ontwikkelt, dertig keer op in Noord Groningen. In het kader van mijn onderzoek mocht ik een aantal keren meelopen bij de voorstelling 'Dansparels'. Bij deze voorstelling worden kinderen uit het primair onderwijs begeleidt bij het kijken naar, praten over en doen van dans waardoor ze het op verschillende manieren ervaren.¹⁷¹ Verschillende scholen uit het primair onderwijs hebben deelgenomen aan dit project waarvan er gemiddeld 30 leerlingen uit groep 2 tot en met groep 8 per keer aanwezig waren. Dit betekent dat kinderen van vier tot en met twaalf jaar deelgenomen hebben aan het project. Omdat ik als onderzoeker op een laat moment ben ingestroomd, zodat ik de kinderen tijdens het dansproject kon observeren, is het voor mij onbekend wat voor soort scholen er deelgenomen

¹⁶⁸ Voor verdere toelichting zie hoofdstuk 4.

¹⁶⁹ Dit vermoeden komt voort uit de bevindingen in hoofdstuk 3 en 4.

¹⁷⁰ Wildschut, L. (2003), *Bewogen door dans; De beleving van theaterdansvoorstellingen door kinderen*, Universal Press, Veenendaal

¹⁷¹ 'Project Sally', (online overzicht educatief aanbod, geraadpleegd op 15 januari 2013) Beschikbaar via: <http://www.projectsally.nl/test2/index.html>

hebben aan dit project.¹⁷² Voor dit onderzoek heb ik zes voorstellingen bijgewoond waarvan ik het observatiemateriaal van vier voorstellingen heb gebruikt.¹⁷³ Deze voorstellingen waren georganiseerd voor de groepen 1 tot en met 6, dus voor kinderen van vier tot en met tien jaar oud.

Onderzoeksmethode

Tijdens het dansproject 'Dansparels' heb ik de deelnemende kinderen geobserveerd en gefilmd. Naar aanleiding van de theorie besproken in deel twee van deze masterscriptie heb ik verschillende punten aandachtspunten geselecteerd. Tijdens het observeren lette ik op de fysieke vaardigheden van de kinderen en aanwijzingen voor het gebruik van kinetische inleving, identificatievermogen of cognitieve vaardigheden zoals gebruik van het geheugen, zelfbewustzijn, zelfvertrouwen of fantasie. Ik noteerde het gedrag van de kinderen en lette vooral op opvallende gebeurtenissen. Aan de hand van deze notities in combinatie met de video-opnames heb ik bepaalde gebeurtenissen geselecteerd die interessant zijn voor dit onderzoek. Deze observaties bespreken voornamelijk gebeurtenissen die belangrijk zijn voor het vormen van een conclusie betreffende de vermoedens die in paragraaf 5.2 zijn vastgesteld.

Het educatieve aanbod bij de voorstelling 'Dansparels' bestaat uit een korte inleiding van tien minuten die de kinderen voorbereidt op wat ze gaan zien tijdens de voorstelling. Ook wordt besproken hoe het publiek zich behoort te gedragen. De groep wordt in vier verschillende groepjes verdeeld die ieder een eigen opdracht krijgen: ze moeten elk op één aspect van de voorstelling letten variëren van ruimte, kleur tot muziek of beweging. Na afloop van de voorstelling wordt kort gereflecteerd op de voorstelling. Vragen als, 'Wat zag je?', 'Wat deden de dansers?', 'Welke bewegingen herkende je?' of 'Wat denk je dat ze daarmee bedoelen?' staan centraal. Tot slot krijgen de kinderen een workshop van dertig minuten waarin ze zelf kunnen bewegen. Vaak worden de bewegingen door de workshopbegeleider geïnitieerd, maar er is ook ruimte voor ideeën van de kinderen.

Resultaten van het analyseonderzoek

Het totaal aantal kinderen die hebben deelgenomen aan 'Dansparels' en die ik heb kunnen observeren zijn in twee groepen verdeeld namelijk, Groep A en Groep B.¹⁷⁴ In Groep A zijn de resultaten van twee opnamemomenten van kinderen uit groep 1 en 2 samengevoegd en in Groep B zijn de resultaten van twee opnamemomenten van groep 3 tot en met 6 samengevoegd. Hieronder

¹⁷² Met het soort scholen bedoel ik het verschil tussen bijvoorbeeld christelijke, openbare en stads en dorps scholen.

¹⁷³ Dit observatiemateriaal bestaat voornamelijk uit schriftelijke aantekeningen en video-opnames. Onder het kopje *onderzoeksmethode* wordt specifiek toegelicht hoe ik geobserveerd heb.

¹⁷⁴ In Groep A zitten 44 kinderen uit groep 1 en 2 van twee verschillende scholen. Deze groep bestaat uit 20 jongens en 24 meisjes. In Groep B zitten 57 kinderen uit groep 3 tot en met 6 en bestaat uit 30 meisjes en 27 jongens.

worden de resultaten van Groep A en B besproken en wordt gekeken naar eventuele verschillen tussen de groepen.

Groep A in Garmerwolde

Op 14 maart 2012 trad 'Project Sally' op met de kindervoorstelling 'Dansparels' in het buurthuis in Garmerwolde. Kinderen uit groep 1 en 2 zijn de eersten die dit kunnen beleven. Bij de start van de voorstelling is deze groep zeer rustig.¹⁷⁵ Wanneer het tijdens de inleiding duidelijk wordt dat de kinderen naar een dansvoorstelling gaan kijken, worden ze erg enthousiast en beginnen een aantal onrustig heen en weer te wiebelen. Ze vinden het moeilijk om nog langer stil te zitten en reageren op alles wat hen gevraagd wordt. Wanneer de voorstelling gestart is klinkt er zo nu en dan nog wat gegiechel, maar gedurende de rest van de voorstelling zijn de kinderen totaal geconcentreerd en volgen ze de bewegingen van de dansers.

Gedurende deze voorstelling zijn er vier kinderen die lichamelijk reageren op hetgeen dat zij zien. De neiging om de bewegingen van de dansers te imiteren is groot en sommige kinderen kunnen dit niet tegenhouden. In fragment 1 is te zien dat de jongen midden achterin grote moeite heeft om stil te zitten. Ik concludeer dat de fysieke reactie van de spiegelneuronen (zoals beschreven in het onderzoek van Giacomo Rizzolatti en Vittorio Gallese) ervoor zorgt dat de jongen bij het zien van bewegingen zijn lichaam activeert om deze na te doen. Maar niet alleen hij heeft moeite met stil zitten. Ook de jongen middenvoor heeft, aan het einde van de voorstelling, de neiging om de bewegingen van de dansers te imiteren. De jongens knikken vaak met hun hoofd alsof ze iets van de grond willen pakken of zetten hun handen in hun zij waardoor hun armen een vleugelvorm aannemen. Net als de danser maken ze vliegbewegingen terwijl ze naar de voorstelling zitten te kijken. In fragment 2 is duidelijk te zien dat deze twee jongens bewegingen nadoen die de dansers eerder in de voorstelling uitgevoerd hebben.¹⁷⁶

Later start de workshopleider een imitatiespel. Hiermee kunnen de kinderen door middel van imitatie en het spelelement spelenderwijs nieuwe bewegingen en kennis over hun lichaam vormen. Opvallend is dat het kind links in beeld moeite heeft met de bewegingen en het imiteren daarvan. Wanneer alle kinderen staan, blijft hij zitten en moet door een ouder overeind gezet worden om deel te nemen aan de workshop.¹⁷⁷ Zelfs wanneer het kind overeind geholpen is beweegt het niet veel en heeft het moeite om de bewegingen van de workshopbegeleider na te doen. Het kan zijn dat hij erg timide is en daarom niet mee doet, maar deze reactie kan ook betekenen dat het kind achterloopt in zijn lichamelijke ontwikkeling. De rest van de kinderen doen de workshopleider goed na, maar het verschil tussen het rechterbeen of het linkerbeen blijft moeilijk. Ook is het opvallend dat de kinderen moeite hebben met het nadoen van korte snelle

¹⁷⁵ Zie Fragment 1 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

¹⁷⁶ Zie Fragment 2 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

¹⁷⁷ Zie Fragment 5 minuut 0.44 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

bewegingen met de handen in tegenstelling tot de grote bewegingen.¹⁷⁸ Dit komt doordat de ontwikkeling van de fijne motoriek in dit stadium nog niet geheel ontwikkeld is.¹⁷⁹

Tijdens de workshop vraagt de workshopleider welke bewegingen voorkwamen in de voorstelling.¹⁸⁰ Een van de jongens die tijdens de voorstelling de beweging al na deed, vertelt dat het vogelbewegingen zijn. Een andere jongen heeft moeite met het vinden van woorden om uit te leggen wat de beweging betekent en gebruikt zijn lichaam om uit te leggen welke bewegingen er gedaan werden. Doordat hij de bewegingen herhaalt, dringt tot hem door dat de dansers het klapperen van de vleugels nadenken.¹⁸¹ Dit toont aan dat de kinderen uit groep 1 en 2 nog over te weinig taalkennis beschikken om de bewegingen uit te leggen maar dat hun *embodied knowledge* de beweging wel heeft opgeslagen, waardoor ze, met gebruik hiervan, toch kunnen antwoorden op de vraag.¹⁸² Het is belangrijk dat er tijdens het imitatiespel ingespeeld wordt op het *embodied knowledge* van de kinderen en dat er genoeg ruimte is voor oefening en ervaring zodat de kinderen zich spelenderwijs zowel fysiek als cognitief verder kunnen ontwikkelen.

Groep A in Thesinge

Ook bij de voorstelling van 21 maart 2012 in de gymzaal van een basisschool in Thesinge komen dit soort momenten veelvuldig voor. Hier begint het project ook met een korte inleiding van tien minuten waarin de leerlingen voorbereid worden op de voorstelling en op het gedrag van publiek waarna de opdrachten uitgedeeld worden. Wanneer de voorstelling begint zijn de kinderen zeer rustig en overdonderd door de bewegingen en geluiden om hen heen.¹⁸³

Tijdens deze voorstelling is bij een meisje ook duidelijk kinetische inleving te zien.¹⁸⁴ Wanneer de dansers heel dicht bij haar dansen volgt zij hun bewegingen heel geconcentreerd. Hierdoor raakt ze de controle over haar lichaam kwijt en wanneer de danser rustig naar voren loopt richting de danseres, buigt het meisje langzaam mee naar voren. Daarna richt ze zichzelf op terwijl ze op haar knieën blijft zitten en beweegt haar armen sierlijk door de lucht. Nadat ze dit gedaan heeft is het opmerkelijk hoe ze reageert. Het lijkt alsof ze zich pas bewust wordt van de beweging die ze zojuist gedaan heeft wanneer het meisje in het zwart haar aankijkt. Als reactie kruipt ze een beetje in elkaar en lijkt ze zich te schamen voor het controleverlies over haar eigen lichaam. Blijkbaar vindt kinetische inleving vaak gedeeltelijk onbewust plaats.

¹⁷⁸ Zie Fragment 5 minuut 2:37 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

¹⁷⁹ Voor verdere toelichting zie paragraaf 3.1 en 4.2.

¹⁸⁰ Zie Fragment 3 minuut 2:15 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

¹⁸¹ Zie Fragment 4 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

¹⁸² Deze uitspraak wordt ook ondersteund door de theorie in hoofdstuk 3.

¹⁸³ Zie Fragment 6 minuut 8:40 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

¹⁸⁴ Zie Fragment 7 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

Voor veel kinderen uit deze groep is het moeilijk om zich volledig te concentreren op de dansers. Ze letten op alles wat er om hen heen gebeurt, zoals verandering van de muziek, de buurman of buurvrouw naast zich, ze kijken uit het raam of raken afgeleid door de bewegingen van de dansers. In fragment 6 is goed te zien dat de kinderen het moeilijk vinden om zich te decentreren waardoor ze op alle details proberen te letten.¹⁸⁵ Hierdoor is het voor hen moeilijk om alle gebeurtenissen goed te onthouden en te begrijpen, hetgeen de latere reflectie op de voorstelling kan compliceren.¹⁸⁶

Wanneer het beschouwende gesprek van start gaat, is het inderdaad moeilijk om een reflectief gesprek met deze kinderen te voeren.¹⁸⁷ De vragen die door de workshopleider gesteld worden zijn voornamelijk waaromvragen en bevatten weinig details. Hierdoor is het voor de kinderen moeilijk om te antwoorden en komt het gesprek moeilijk op gang. Ze lijken nog over te weinig vocabulaire of reflectievermogen te beschikken om alleen met behulp van taal de voorstelling te bespreken.¹⁸⁸ Doordat de workshopleider op een steeds meer gedetailleerde manier doorvraagt en gebruik maakt van *embodied knowledge* van de kinderen komt er steeds meer gespreksstof en bewegingen vrij.¹⁸⁹ Hierbij is het opmerkelijk dat niet alle kinderen over genoeg lichaamscontrole beschikken om dezelfde beweging uit te voeren.¹⁹⁰ Bijvoorbeeld het jongetje met de knuffel in fragment 8 heeft duidelijk moeite met het optillen van één been. Terwijl het meisje in de groene jurk in hetzelfde fragment hier geen problemen mee lijkt te hebben en zelfs haar been in de lucht kan buigen en strekken.¹⁹¹ Aan het einde van de workshop vertelt de docent dat het jongetje met de knuffel voor het eerst op school was, wat betekent dat hij net vier jaar is. Het meisje met de groene jurk is daarentegen al ouder en heeft meer lichaamservaring. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het verschil aan lichaamscontrole, te zien in fragment 9, leeftijdsafhankelijk is en beïnvloed kan worden door de hoeveelheid ervaring en oefening van het individu.¹⁹²

Groep B in Garmerwolde

Ook de kinderen uit groep 3, 4 en 5 hebben deze voorstelling bijgewoond. Net als bij de andere twee voorstellingen begint deze met een korte inleiding van tien minuten waarin de leerlingen voorbereid worden op de voorstelling. Aan het begin van de voorstelling ontstaat er een licht gegiechel wanneer de dansers dichtbij de kinderen komen. Ondanks dit zijn de kinderen zeer geconcentreerd en volgen ze de bewegingen die de dansers maken.¹⁹³

¹⁸⁵ Zie Fragment 6 minuut 10:50 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

¹⁸⁶ Deze resultaten vormen een bevestiging van de bevindingen in paragraaf 3.1 en 4.2.

¹⁸⁷ Zie Fragment 8 op de DVD bijgesloten aan dit onderzoek.

¹⁸⁸ Deze uitspraak wordt ook ondersteund door de theorie in hoofdstuk 3.

¹⁸⁹ Zie voor verdere toelichting paragraaf 3.2 onder het kopje 'De ontwikkeling van het geheugen'.

¹⁹⁰ Zie Fragment 9 op de DVD bijgesloten aan dit onderzoek.

¹⁹¹ Zie Fragment 9 minuut 0.50 op de DVD bijgesloten aan dit onderzoek.

¹⁹² Deze uitspraak wordt toegelicht in paragraaf 3.1.

¹⁹³ Zie Fragment 10 op de DVD bijgesloten aan dit onderzoek.

Zodra de muziek start reageren een aantal kinderen direct en kijken in de richting waar de muziek vandaan komt. Andere kinderen horen de muziek maar blijven naar de dansers kijken terwijl ze op het ritme van de muziek gaan bewegen.¹⁹⁴ De meesten volgen de bewegingen van de dansers nu alleen nog maar met hun ogen maar sommige kinderen gebruiken hierbij ook nog hun hoofd. In fragment 12 is het duidelijk te zien dat de jongen met het witte shirt zich kinetisch inleeft.¹⁹⁵ Zijn hoofd draait mee met de bewegingen van de danser en terwijl de danser de arm van zijn partner door de lucht in een cirkel beweegt, cirkelt de jongen zijn hoofd. Bij iedere verplaatsing of lichte beweging gaat de jongen mee met zijn hoofd en soms beweegt hij zelfs een deel van zijn bovenlichaam. Ik vind het opmerkelijk dat kinderen uit deze groep, in tegenstelling tot de jongere kinderen uit groep A, stil zitten tijdens de voorstelling. Af en toe verzitten ze maar dat heeft geen betrekking op de kinetische inleving die ze kunnen ervaren. Dit komt doordat ze fysiek en motorisch verder ontwikkeld zijn waardoor ze meer controle over hun lichaam hebben.¹⁹⁶ Naast de lichaamscontrole die verder ontwikkeld is hebben deze kinderen ook bepaalde conventies aangeleerd bijvoorbeeld, met betrekking tot het gedrag van het publiek. Toch zijn er nog steeds kinderen die niet stil zitten tijdens de voorstelling, zoals ook het meisje dat continu korte schokkende bewegingen nadoet met haar hoofd. Hiermee probeert ze de bewegingen van de dansers op het ritme van de muziek enigszins te imiteren.¹⁹⁷ Dit kan betekenen dat de kinderen die zich op deze leeftijd kinetisch inleven nog over te weinig lichaamscontrole beschikken of danservaring hebben waardoor ze meer meevoelen.¹⁹⁸

In tegenstelling tot kinderen uit Groep A herkennen de meeste kinderen uit Groep B al een aantal bewegingen die de dansers doen. In fragment 14 kan je goed zien dat het meisje vooraan herkent dat de dansers een kus-beweging doen; ze leunt direct naar haar buurman om hem hiervan op de hoogte te brengen. '*Ze gaan kussen!*' zegt ze met een kleine giechel.¹⁹⁹ Zo gauw dit idee naar voren is gebracht herkennen ook de andere kinderen om haar heen en aan de overkant de kus-beweging. Kinderen kunnen bewegingssymbolen sneller herkennen omdat ze zich op deze leeftijd beter kunnen decentreren en het informatieverwerkingsproces verder is ontwikkeld.²⁰⁰ In tegenstelling tot kinderen uit Groep A herkennen deze kinderen direct wat er met een bepaalde beweging bedoeld wordt en uiten ze dit meteen. Dit betekent dat oudere kinderen al tijdens de voorstelling kunnen reflecteren.

¹⁹⁴ Zie Fragment 11 op de DVD bijgesloten aan dit onderzoek.

¹⁹⁵ Zie Fragment 12 op de DVD bijgesloten aan dit onderzoek

¹⁹⁶ Voor verdere toelichting zie paragraaf 3.1 en 4.2.

¹⁹⁷ Zie Fragment 13 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek

¹⁹⁸ Zie voor verdere toelichting paragraaf 3.1 en 4.2.

¹⁹⁹ Zie Fragment 14 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

²⁰⁰ Zie voor verdere toelichting paragraaf 3..2

Ondanks de vooruitgang in het informatieverwerkingsproces moet de gespreksleider in het reflectiegesprek na de voorstelling vaak doorvragen om antwoorden te krijgen. Voor sommige kinderen is het nog enigszins moeilijk om in taal te antwoorden dus doen ze een beweging voor. Het meisje in het roze shirtje dat gedurende de voorstelling continue aan het meebewegen was, antwoordt dan ook met het voordoen van een beweging. Doordat ze de beweging voordoet is het voor haar makkelijker om uit te leggen waarom de dansers deze bewegingen gebruikten.²⁰¹ De gespreksleider haakt hier op in en laat een beweging die het kind met de rode trui voordoet ook door de andere kinderen doen. Alle kinderen gaan nu op één been staan net als een flamingo. Het valt hierbij op dat, in vergelijking met de kinderen uit Groep A, alle kinderen stabiel op één been kunnen staan. Dit bevestigt de uitspraak in hoofdstuk drie dat de fysieke en motorische ontwikkeling van deze kinderen verder is dan bij een 4 of 5-jarige. Ze beschikken over meer lichaamscontrole en kunnen dus moeilijkere bewegingen en combinaties daarvan aan.

In het imitatiespel beginnen de kinderen met het na-apen van de workshopleider.²⁰² Gedurende het spel is te zien welke kinderen meer controle over hun lichaam hebben dan anderen doordat hun bewegingen vloeiender in elkaar over gaan dan bij andere. Na ongeveer vijf minuten zijn de kinderen warm van al het bewegen en krijgen ze de kans om zelf een beweging te bedenken die door iedereen wordt nagedaan. Als eerste wordt er een meisje uitgekozen die liever niets voordoet, maar in samenwerking met haar buurvrouw komen ze tot een beweging. Het is opvallend dat de beweging die ze gekozen hebben ook voorkomt in de voorstelling. Zoals beschreven in hoofdstuk drie heeft dit te maken met het feit dat deze beweging uniciteit en emotionele impact had waardoor het zodanige indruk heeft gemaakt op de kinderen dat het in hun geheugen is opgeslagen.²⁰³

Groep B in Thesinge

Ook tijdens de voorstelling in Thesinge op 21 maart 2012 waren er verschillende momenten die vergelijkbaar zijn met de voorstelling in Garmerwolde. Nadat de kinderen weer een inleiding hebben gehad van de workshopleider en de voorstelling begonnen is, zijn er weer een aantal kinderen die zich kinetisch inleven in de voorstelling.²⁰⁴

In fragment 19 kijkt de jongen links in de hoek met het witte shirt heel geconcentreerd naar de dansers. Hij volgt iedere beweging met zijn hoofd en buigt mee naar voren wanneer de danser zich langzaam om de voeten van de danseres heen vleit. Op het moment dat de muziek weer begint lijkt hij mee te bewegen met de dansers. Bijvoorbeeld wanneer de danser heel dicht bij het

²⁰¹ Zie Fragment 15 minuut 0.40 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

²⁰² Zie Fragment 16 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

²⁰³ Zie Fragment 17 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

²⁰⁴ Zie Fragment 18 een overzicht van de totale voorstelling op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

gezicht van de danseres komt leunt de jongen langzaam achterover. Het lijkt alsof hij net als de danseres een ontwijkende beweging maakt. Ook wanneer de danseres later haar bewegingen accentueert met haar ademhaling beweegt de jongen precies met haar mee.²⁰⁵ Later in de voorstelling is er nog een andere jongen die duidelijk mee beweegt met de dansers. Echter, hij gebruikt hierbij niet alleen zijn hoofd maar zijn armen en handen bewegen ook mee. Deze jongen doet de bewegingen van de dansers niet letterlijk na, maar beweegt zijn hoofd en armen wel met dezelfde intensiteit als de dansers.²⁰⁶

Ook deze groep kinderen kan decentreren en het informatieverwerkingsproces is verder ontwikkeld waardoor ze in staat zijn om direct te reageren op het geen wat ze zien. Zo begrijpen ze ook hier dat de dansers elkaar kussen en verliefd zijn. Dit zorgt voor zacht gegiechel en gefluister tijdens de voorstelling.²⁰⁷ Maar ook aan het einde van de voorstelling tijdens het reflectieve gesprek weten de kinderen dit na te vertellen. Deze gebeurtenis heeft duidelijk een emotionele impact gehad waardoor ze het zich goed konden herinneren.²⁰⁸

Gedurende dit nagesprek zijn de kinderen erg bewegelijk en onrustig, maar desondanks zijn ze wel in staat om te vertellen waar de voorstelling volgens hen over gaat.²⁰⁹ Een jongen legt de voorstelling uit aan de hand van associatieve beschrijvingen van bewegingen die hij gezien heeft. De gespreksleider koppelt de uitspraak van het jongetje aan de opdrachten die de kinderen gekregen hebben en aan de hand hiervan bespreken ze de voorstelling. Hierdoor kunnen de kinderen makkelijker vertellen wat ze gezien hebben en hoe dit in relatie kan staan tot hun idee over de betekenis van de voorstelling. Samen met elkaar reflecteren de kinderen op het stuk en komen tot het verhaal van de voorstelling. Aan het einde van het gesprek komt een meisje met haar conclusie: *'Het zijn vogels die een flirtdans doen!'*. Dit had ze ook in Australië in de dierentuin gezien en de dansbewegingen die de dansers deden kwamen volgens haar overeen.²¹⁰ Het gegeven dat deze groep kinderen van ongeveer 6 tot en met 10 jaar in staat is om op deze manier op een voorstelling te reflecteren toont aan dat zij cognitief verder ontwikkeld zijn dan de kinderen uit groep A. Door de gerichte vragen van de workshopleider kunnen de kinderen het stuk op hun eigen manier interpreteren. Daarnaast leren ze ook hoe ze deze gedachten kunnen delen met anderen. Kinderen van deze leeftijd beschikken over genoeg algemene kennis en vocabulaire om samen op een dansvoorstelling te reflecteren.²¹¹ Echter, het blijft voor sommige kinderen uit deze groep moeilijk om hun gedachten in woorden te uiten en dus wordt het imitatiespel gestart.²¹²

²⁰⁵ Zie Fragment 19 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

²⁰⁶ Zie Fragment 20 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

²⁰⁷ Zie Fragment 21 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

²⁰⁸ Deze uitspraak wordt onderbouwd door bevindingen in hoofdstuk 3 en 4.

²⁰⁹ Zie Fragment 22 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

²¹⁰ Zie Fragment 22 minuut 5:19 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

²¹¹ Dit vormt een bevestiging uit de praktijk op de theoretische bevindingen in hoofdstuk 3.

²¹² Zie Fragment 23 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

Tijdens het imitatiespel komen er weer veel bewegingen naar voren die de leerlingen net daarvoor in de voorstelling gezien hebben. Dit gebeurde ook bij de vorige groep, wat betekent dat deze bewegingen inderdaad een unieke en emotionele impact gehad hebben. Wanneer aan de kinderen gevraagd wordt of ze een beweging voor kunnen doen, reageert het jongetje rechts achterin direct maar wordt nog niet uitgekozen. Eerst komen twee andere aan de beurt, een daarvan vindt het toch te spannend om iets voor te doen en de ander doet een beweging voor die ze al besproken hebben namelijk met een been door de lucht zwaaien alsof je over een paaltje stapt. Ten slotte komt de jongen die direct zijn vinger op stak aan de beurt en deze beschrijft een zeer opvallende beweging. Terwijl de jongen uitlegt op welk moment in de voorstelling de beweging voorkomt doet hij het na. Hij tilt zijn voet op tot zijn knie en strekt daarna zijn hele been uit naar voren terwijl hij balanceert op zijn andere been. Tijdens de voorstelling deed de danser deze beweging ook in slow motion en de jongen probeerde precies hetzelfde (na) te doen.²¹³ Deze beweging heeft zoveel indruk gemaakt op de jongen dat hij hem exact kan imiteren en nog precies kan vertellen wanneer het gebeurde.

Conclusie resultaten groep A en groep B

De resultaten van groep A bevestigen mijn vermoeden dat het voor kinderen uit deze leeftijdsgroep (4 tot en met 6) moeilijk is om na afloop te reflecteren op de voorstelling. Dit komt omdat ze moeite hebben met decentreren, voornamelijk op details letten en een laag concentratievermogen hebben tijdens de voorstelling. Daarnaast beschikken sommige kinderen nog over te weinig vocabulaire om duidelijk uit te leggen wat ze denken dat er bedoeld wordt met de bewegingen of dansvoorstelling. Daarom maken ze, bij het reflecteren op de voorstelling, gebruik van hun *embodied knowledge* en doen bewegingen na die ze in de voorstelling gezien hebben.

Uit de resultaten van groep B (6 tot en met 10 jaar) daarentegen, blijkt dat kinderen van deze leeftijd makkelijker kunnen reflecteren op een voorstelling. Ze beschikken over meer algemene kennis waaraan de nieuwe indrukken gekoppeld worden waardoor het opslaan van nieuwe kennis makkelijker verloopt. Ook beschikken deze kinderen over een informatieverwerkingsproces dat sneller is dan bij jonge kinderen waardoor ze tijdens de voorstelling al bepaalde interpretaties of betekenissen kunnen achterhalen. Daarnaast hebben deze kinderen meer lichaamscontrole waardoor ze moeilijkere bewegingen aan kunnen en zelfs sommige bewegingen die de dansers tijdens de voorstelling doen kunnen reproduceren.

De resultaten van zowel groep A als groep B ondersteunen het vermoeden dat reflectief dansonderwijs beter aansluit bij kinderen vanaf 6 jaar. Dit komt onder door de verwachte ontwikkeling van het zelfbewustzijn en decentreren maar ook

²¹³ Zie Fragment 24 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

de ontwikkeling van het informatieverwerkingsproces en de beschikking over meer lichaamscontrole spelen hierbij een rol.

Daarnaast is het tijdens de voorstelling bij groep A duidelijk te zien dat kinderen zich kinetisch in kunnen leven in de dansers. De kinderen hebben een zekere neiging om met de bewegingen van de dansers mee te gaan en maken hierdoor soms een onverwachte beweging of imiteren de dansers. Dit kan onder andere komen door de reactie van de spiegelneuronen en het tekort aan lichaamscontrole. Bij de kinderen uit groep B neemt de uiting van kinetische inleving een beetje af omdat sommige kinderen al een rem ontwikkeld hebben. Dit kan onder andere komen door het feit dat ze over meer lichaamscontrole beschikken of bepaalde conventies aangeleerd hebben over het gedrag van het publiek.

Het is voor een workshopleider dan ook belangrijk om hiervan bewust te zijn en gebruik te maken van het *embodied knowledge* die door de kinetische inleving wordt gevoed. Hierdoor kan deze zoveel mogelijk herhaling van en nieuwe combinaties met bewegingen stimuleren bij de kinderen. Vooral bij jonge kinderen is het van belang om door herhaling en het spelenderwijs omgaan met nieuwe kennis de fysieke en motorische vaardigheden verder te ontwikkelen. Bij oudere kinderen is het belangrijk dat de workshopleider de voorkennis en het vermogen tot zelfstandige reflectie gebruikt om het gesprek tot een bepaalde diepgang te voeren.

5.4 Analyse danseducatief project 'Strange Light'

Uit de resultaten van het vorige onderzoek is genoeg inzicht en informatie verkregen om een kleinschalig onderzoek op te zetten waarmee de kinetische inleving, het interpretatievermogen en de fysieke en cognitieve ontwikkeling, in relatie tot actieve en receptieve deelname aan dansonderwijs door kinderen van vier tot acht jaar, kan worden onderzocht. Dit onderzoek is ontwikkeld om zowel kwantitatieve als kwalitatieve resultaten op te leveren zodat de combinatie hiervan een volledig beeld kan schetsen als antwoord op de onderzoeksvraag.²¹⁴

Er zijn 20 scholen gevraagd om mee te werken aan dit onderzoek waarvan er uiteindelijk 3 gereageerd hebben. Na veel overleg en voornamelijk praktische overwegingen heeft de Siebe Jan Boumaschool meegewerkt aan het onderzoek.

²¹⁵ De Siebe Jan Boumaschool is een school voor openbaar onderwijs dat alle kinderen, ongeacht de culturele achtergrond, geloofs- en/of levensovertuiging toelaat. De school wil een bijdrage leveren aan de acceptatie en integratie van verschillende culturen en vormt een daarmee een weerspiegeling van de rondom gelegen wijk.

²¹⁴ Zie bijlage 4 voor de enquête en 5 voor de resultaten

²¹⁵ Zie bijlage 2 voor de planning van het onderzoek op 5 juni waaraan de Siebe Jan Boumaschool meewerkte.

Onderzoeksmethode

Aan dit onderzoek werkten 45 leerlingen mee, variërend van 5 tot 9 jaar. Er hebben ook vierjarige kinderen meegewerkt maar de resultaten uit deze enquêtes waren niet leesbaar waardoor ze niet opgenomen zijn in de resultaten van het onderzoek. In het kwalitatieve deel van het onderzoek, de interviews, zijn wel enkele uitspraken terug te vinden van vierjarigen. Vooraf aan de voorstelling 'Strange Light' hebben 20 leerlingen, 13 meisjes en 7 jongens, deelgenomen aan een dansworkshop van een halfuur die naar aanleiding van de voorstelling is ontwikkeld. In deze workshop kwamen verschillende bewegingen naar voren die in de voorstelling ook te zien zijn zoals een vorm van contactimprovisatie, maar de nadruk lag op het kennismaken met het eigen lichaam. Voordat de workshop begon hebben 20 leerlingen een vragenlijst ingevuld die hun gevoel op dat moment vastlegde.²¹⁶ Deze vragenlijsten zijn op basis van het theoretische kader ontwikkeld en werden onder begeleiding van de groepsleerkracht en begeleider ingevuld.²¹⁷ De stellingen werden door de onderzoeksbegeleider voorgelezen waarna de respondenten een van de drie verschillende smileys, van boos tot blij konden aankruisen. De stellingen werden voorgelezen omdat het voor de kinderen dan makkelijker is om te begrijpen. Na afloop van de workshop werd een nieuwe vragenlijst door de leerlingen ingevuld die dezelfde soort vragen bevatte. Ook hierbij konden de kinderen weer antwoorden door de gewenste smiley aan te kruisen. Door de uitkomsten van de voor en na test met elkaar te vergelijken werd de 'flow' in de workshop getest die de leerresultaten positief kan beïnvloeden. Voor de analyse van dit onderzoek heb ik 16 enquêtes kunnen gebruiken ingevuld door 11 meisjes en 5 jongens met een gemiddelde leeftijd van 6,94 jaar. Van deze respondenten heeft 62,5% actieve danservaring en 73,3% ervaring met receptief dansonderwijs.²¹⁸ Tijdens de workshop zijn er ook video-opnamen gemaakt die ik na afloop geobserveerd heb aan de hand van de theoretische bevindingen die ik ook gebruikt heb bij het observeren tijdens 'Dansparels'.²¹⁹

Na afloop van de workshop kwamen alle 45 leerlingen naar de gymzaal waar de voorstelling 'Strange Light' begon.²²⁰ De groep leerlingen bestond uit 23 meisjes en 22 jongens waarvan 62,2% al receptieve danservaring had en 26,7% actieve danservaring.²²¹ De tijdsduur en inhoud van de voorstelling zijn naar aanleiding van het theoretisch kader en resultaten uit eerder onderzoek aangepast aan de doelgroep. Ook de tijdsduur en volgorde is enigszins aangepast zodat de respondenten gedurende ongeveer tien minuten geconcentreerd kijken. Tijdens de voorstelling zaten de leerlingen rond het podium zodat iedereen het goed kon zien. Na afloop van de voorstelling is in iedere klas een enquête afgenomen

²¹⁶ Zie bijlage 3

²¹⁷ Csikszentmihalyi, M. (1999), *Flow Psychologie van de optimale ervaring*, Boom Amsterdam

²¹⁸ Zie bijlage 3, tabel 3.1.

²¹⁹ Zie paragraaf 5.3 voor verder toelichting.

²²⁰ In deze groep zitten kinderen van vier tot en met negen jaar. Dit komt omdat dit logistiek het beste uitkwam bij de verdeling van de klassen.

²²¹ Zie bijlage 5, tabel 5.1, 5.2, 5.3 en 5.4

waarbij de beleving van het kind getoetst werd. Deze enquête bestond uit zowel open als gesloten vragen die voornamelijk gericht zijn op het vermogen tot identificatie en de kinetische inleving en welke beantwoord werden door het aankruisen van de juiste smiley. Ook was er de mogelijkheid voor kinderen om een tekening over de voorstelling te maken zodat aan de hand hiervan gekeken kan worden wat de meeste indruk maakte.²²² Deze enquête uitkomsten zijn na afloop van de voorstelling in SPSS ingevoerd en door middel van een *independent samples T-test* geanalyseerd. Hiermee wordt de invloed van receptieve en actieve danservaring op het identificatievermogen of kinetisch inlevingsvermogen van de respondenten onderzocht. Ook tijdens de dansvoorstelling zijn er video-opnamen gemaakt die door mij zijn geobserveerd aan de hand van de theoretische bevindingen eerder gebruikt in dit onderzoek.²²³ Tot slot zijn vier maanden na het project *'Strange Light'*, 8 leerlingen steekproefsgewijs geïnterviewd. Dit interview is voornamelijk opgezet om er achter te komen welke aspecten van de voorstelling de meeste indruk hebben gemaakt bij de respondenten waardoor ze de danservaring daadwerkelijk hebben opgeslagen in het langetermijngeheugen.

Resultaten van het analyseonderzoek

Allereerst worden de resultaten besproken die betrekking hebben op het onderzoek naar *'flow'* gedurende de dansworkshop. Daarna ga ik in op de voorstelling *'Strange Light'* en bekijk ik aan de hand van de resultaten hoe deze door de respondenten is ontvangen. Tot slot worden de interviews kort uitgelicht en in relatie gebracht met de resultaten die uit de enquêtes naar voren komen.

Resultaten Dansworkshop

Bij het opstellen van deze enquêtes is geen rekening gehouden met een statistische analyse. De stellingen voor en na de workshop zijn hierdoor niet volledig hetzelfde en kunnen dus niet in SPSS met elkaar vergeleken worden. Wel kan het aantal positieve en negatieve antwoorden op de stellingen voor en na de workshop geanalyseerd worden om zo een conclusie te trekken betreffende de beleving van de workshop.

Tabel 1.2 laat de resultaten zien van de enquête die vooraf aan de workshop is gedaan. Hieruit blijkt dat de leerlingen zich zeer actief voelden waardoor de workshop positief van start konden gaan. Van alle respondenten geeft 81,3% aan dat ze erg veel zin hebben in dansen en 50% van de respondenten is het niet eens met de stelling 'Ik heb geen zin in dansen!'. Tot slot geeft 43,8% van de respondenten aan erg zenuwachtig te zijn voor wat er in de workshop gebeuren gaat. Aan de hand van deze resultaten kan worden geconcludeerd dat er voorafgaand aan de workshop een actieve, enthousiaste, positieve en lichtelijk gespannen sfeer was onder de respondenten.

²²² Zie bijlage 4 voor de enquête bij de voorstelling *'Strange Light'*.

²²³ Zie voor verder toelichting paragraaf 5.3.

Tabel 1.2

Stelling	% helemaal niet	% een beetje	% heel erg
Ik voel me actief!	12.5	12.5	75
Ik ben moe.	43.8	31.8	18.8
Ik voel me goed.	6.3	12.5	81.3
Ik voel me zoals altijd.	12.5	25.0	62.5
Ik heb zin om te dansen!	12.5	-	81.3
Ik heb geen zin om te dansen.	50.0	25.0	-
Ik ben zenuwachtig.	12.5	18.8	43.8

Deze sfeer is snel terug te herkennen in de video-opnamen van de workshop.²²⁴ Aan het begin start de workshopleider met een imitatiespel, de kinderen doen de bewegingen van de leider na en leren hierdoor langzaam hun lichaam kennen. De meeste kinderen zijn zeer geconcentreerd en volgen iedere beweging van de workshopleider terwijl de jongere kinderen actiever zijn en steeds nieuwe bewegingen uitproberen. Het is opvallend dat vooral kinderen uit groep 2 een stuk actiever en wilder zijn dan de anderen. Bij het bewegen van één lichaamsdeel gaat het hele lichaam mee waardoor ze zeer actief overkomen. Dit komt doordat het voor hen moeilijk is om controle te hebben over hun eigen lichaam en bewegingen waardoor het bewegen van één lichaamsdeel een gecompliceerd is.²²⁵ De oudere kinderen uit groep 3 en 4, voor in beeld, hebben meer controle over hun handelingen en zijn zeer geconcentreerd bezig om de bewegingen die de workshopleider doet te imiteren. Door middel van het imiteren en spiegelen van de workshopleider tijdens het imitatiespel leren de kinderen hun lichaam deel voor deel kennen.²²⁶

Tijdens dit imitatiespel is er goed te zien welke kinderen al veel ervaring hebben met bewegen en welke kinderen hier nog moeite mee hebben. In fragment 27 is te zien dat alle kinderen enthousiast meedoen en dat het meisje links in beeld moeite met het bijbenen van de bewegingen en blijft op de grond zitten. Dit meisje, dat net vijf geworden was, heeft ook deelgenomen aan een interview waarin zij ook erg op de achtergrond bleef.²²⁷ De ontwikkeling van haar zelfbewustzijn en zelfvertrouwen is nog niet zo ver waardoor ze timide overkomt. Ook aan haar bewegingen en deelname aan het interview is te merken dat ze de fysieke en motorische vaardigheden al beheerst maar nog te weinig vertrouwen heeft om ze daadwerkelijk uit te voeren.²²⁸

Aan het eind van het imitatiespel krijgen de kinderen verschillende opdrachten zoals, tegenover elkaar zitten en elkaars handen bewegen, spiegel spelen en zo de ander exact nadoen en een ander doen voortbewegen door middel van lichte

²²⁴ Zie Fragment 25 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

²²⁵ De theoretische bevindingen uit hoofdstuk 3 worden hier door het empirisch onderzoek bevestigd.

²²⁶ Zie Fragment 26 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

²²⁷ Zie bijlage 6 Interview Groep 2, komt voor in dit interview als A2.

²²⁸ Zie Fragment 27 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

aanrakingen.²²⁹ Gedurende deze opdrachten is te zien dat de kinderen enthousiast met de opdrachten aan de slag gaan. Maar de bewegingen die ze met elkaar doen blijven bij bewegingen die ze al kennen zoals ronddraaien, armen zwaaien, lopen en hoge en lage bewegingen.²³⁰

Aan het einde van de workshop krijgen de kinderen de opdracht om goed naar een muziekfragment te luisteren om vervolgens hierop te gaan dansen zoals je je op dat moment voelt. Bij deze opdracht valt het meisje met de rode haren op. Ze heeft een zekere controle over haar lichaam en maakt bewegingen die niet te verwachten zijn bij haar leeftijd.²³¹ In tegenstelling tot haar leeftijdsgenoten die langzame bewegingen maken, rondlopen en met hun armen zwaaien, doet zij een combinatie bewegingen op de grond met haar been in de lucht. Ook kan ze de intensiteit van haar bewegingen en kracht al aanpassen op de soort muziek. Uit het interview met haar blijkt dat ze vijf jaar is en al meer bewegingen kent dan andere leeftijdsgenoten. Ze vertelt dat dit komt doordat ze al eerder aan een dansworkshop heeft meegedaan waarvan ze nog bepaalde bewegingen weet.²³² Uit deze gebeurtenis kan geconcludeerd worden dat danservaring wel degelijk invloed heeft op de ontwikkeling van fysieke vaardigheden zoals de bevindingen in paragraaf 4.2 ook stellen.

Tabel 1.3 laat hieronder de resultaten zien van de enquête die na de workshop is afgenomen. Hieruit blijkt dat de meerderheid de workshop niet te lang vond en erg leuk. In totaal heeft 37,3% het gevoel van tijd verloren tijdens de workshop en 43,8% had het gevoel dat zijn gedachten even ergens anders waren. De meeste respondenten vonden de bewegingen in de workshop niet moeilijk en 75% voelde zich blij tijdens het dansen. Ondanks het gegeven dat veel respondenten zich blij voelden tijdens het dansen geeft de helft van de kinderen aan bang te zijn om iets verkeerd te doen. Tot slot geeft 43,8% aan dat ze iets nieuws geleerd hebben tijdens de workshop.

Tabel 1.3

²²⁹ Zie Fragment 25 minuut 7:40 op de DVD bijgesloten aan dit onderzoek.

²³⁰ Zie Fragment 28 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

²³¹ Zie Fragment 29 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

²³² Zie bijlage 6 Interview Groep 2, komt voor in dit interview als N.

Stelling	% Helemaal niet	% Een beetje	% Heel erg
Ik voelde me vrij tijdens het dansen!	18.8	18.8	62.5
Ik vond dat het dansen lang duurde.	31.3	25.0	25.0
Ik vond het dansen leuk!	6.3	12.5	75.0
Ik was de tijd helemaal vergeten!	31.3	12.5	37.5
Ik danste mee omdat het moest van de juf.	31.3	12.5	31.3
Mijn gedachten waren helemaal ergens anders.	25.0	6.3	43.8
Ik voelde me verdrietig tijdens het dansen.	37.5	12.5	25.0
Ik vond het moeilijke bewegingen.	43.8	12.5	37.5
Ik voelde me blij tijdens het dansen.	6.3	12.5	75.0
Ik voelde me rustig worden tijdens het dansen.	18.8	12.5	43.8
Ik heb veel geleerd!	12.5	12.5	43.8
Ik was bang dat ik het niet goed deed.	12.5	6.3	50.0
Ik vond het leuk om samen te werken.	12.5	12.5	62.5

In vergelijking met de resultaten van voor de workshop kan er geconcludeerd worden dat er enigszins een 'flow' was gedurende de workshop. De respondenten waren zeer gemotiveerd voor aanvang van de workshop, waren actief en hadden ondanks lichte zenuwen zin om te dansen. Aan het einde van de workshop blijkt uit de resultaten dat de bewegingen niet te moeilijk waren voor de respondenten, dat het merendeel de workshop erg leuk vond en sommigen zelfs het besef van tijd verloren waren. Sommigen waren bang om fouten te maken maar ondanks dat hebben velen aangegeven wat nieuws geleerd te hebben. Deze workshop heeft bij sommige kinderen voor een 'flow' gezorgd waardoor ze makkelijk nieuwe ervaringen en bewegingen opgeslagen hebben in het geheugen.

Resultaten voorstelling 'Strange Light'

Naast de enquêtes en observaties tijdens de workshop heb ik tijdens de voorstelling 'Strange Light' ook een onderzoek opgezet dat zowel kwantitatieve als kwalitatieve resultaten opleverde. Door middel van observaties en enquêtes heb ik meer inzicht gekregen in de ervaringen van de respondenten tijdens deze danseducatieve activiteit.²³³ De enquêtes zijn samengesteld met behulp van de informatie uit het theoretisch kader en naar aanleiding van een onderzoek door Liesbeth Wildschut dat gericht is op de beleving van een dansvoorstelling door kinderen.²³⁴ De stellingen zijn in dit onderzoek aangepast aan de voorstelling die de respondenten te zien krijgen en de antwoordkeuzes zijn vereenvoudigd naar een keuze uit drie smileys. De resultaten kunnen niet als volledig representatief worden beschouwd vanwege het kleine aantal respondenten maar geven wel een positieve tendens aan.

²³³ Zie bijlage 4 voor de enquête en bijlage 5 voor de resultaten hiervan.

²³⁴ Wildschut, L. (2003), *Bewogen door dans; De beleving van theaterdansvoorstellingen door kinderen*, Universal Press, Veenendaal

In de eerste *independent samples T-test* is het hebben van wel of geen receptieve ervaring tegenover het vermogen tot kinetische inleving gezet.²³⁵ Hieruit blijkt dat er weinig verschil is tussen het wel of niet hebben van receptieve danservaring zodat deze kinetische inleving kan ondersteunen. Opvallend is dat de resultaten bij stelling 1, *‘De dansers liepen rustig naar hun eigen plek. Ik voelde mijzelf ook rustig worden.’*, grote verschillen laten zien. Dit betekent dat bij het beantwoorden van deze stelling het wel uitmaakt of de respondenten wel of geen receptieve danservaring hebben om zich te kinetisch te kunnen inleven. Terwijl stelling 3, *‘De jongen werd vaak hard heen en weer geduwd door de andere dansers. Het leek wel alsof ik ook geduwd werd.’*, een van de kleinste verschillen aangeeft waaruit blijkt dat het wel of niet hebben van receptieve danservaring geen verschil maakt. Over het algemeen zijn de verschillen zo klein dat ze niet noemenswaardig zijn en daaruit concludeer ik dat het wel of niet hebben van receptieve danservaring niet uitmaakt bij de mate van kinetische inleving.

Tabel 1.4 Receptieve danservaring v.s. kinetische inleving			
		t-test for Equality of Means	
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference
v1kin	Equal variances assumed	.101	.595
	Equal variances not assumed	.209	.595
v3kin	Equal variances assumed	.516	-.262
	Equal variances not assumed	.581	-.262
v4kin	Equal variances assumed	.645	.167
	Equal variances not assumed	.662	.167
v5kid	Equal variances assumed	.167	.389
	Equal variances not assumed	.385	.389
v7kin	Equal variances assumed	.771	.119
	Equal variances not assumed	.801	.119
v8kin	Equal variances assumed	.087	.574
	Equal variances not assumed	.022	.57

Ook de invloed van het wel of niet hebben van actieve danservaring, ten opzichte van de kinetische inleving door de respondenten, is erg klein.²³⁶ Het is opvallend dat bij stelling 7, *‘Doordat de dansers veel energie gebruikten werd ik zelf ook moe.’*, de resultaten aangeven dat het verschil wel groot is, namelijk 1, 373 punt op een 3-puntsschaal, maar dit verschil is niet significant. Hierdoor is de kans dat dit resultaat op toeval berust groot. Dit betekent dat ook het wel of niet hebben van actieve danservaring weinig invloed heeft op de kinetische inleving van respondenten. Hierbij maakt het over het algemeen niet uit of de voorstelling door een jongen of een meisje bekeken wordt. Uit de resultaten

²³⁵ Zie tabel 1.4

²³⁷ Zie tabel 1.5

blijkt dat er weinig verschil zit tussen een jongen of een meisje in relatie tot kinetische inleving. Alleen bij stelling 3, *'De jongen werd vaak hard heen en weer geduwd door de andere dansers. Het leek alsof ik ook geduwd werd.'* is het verschil in verhouding met de andere vragen groter maar dit kan komen doordat de jongen heen en weer wordt geduwd. Misschien dat de jongens zich hierdoor makkelijker kinetisch kunnen inleven dan meisjes.

Tabel1.5 Actieve danservaring v.s. kinetische inleving

		t-test for Equality of Means	
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference
v1kin	Equal variances assumed	.398	.259
	Equal variances not assumed	.367	.259
v3kin	Equal variances assumed	.122	.500
	Equal variances not assumed	.115	.500
v5kid	Equal variances assumed	.938	.019
	Equal variances not assumed	.933	.019
v4kin	Equal variances assumed	.596	.162
	Equal variances not assumed	.611	.162
v7kin	Equal variances assumed	.000	1.373
	Equal variances not assumed	.000	1.373
v8kin	Equal variances assumed	.640	-.139
	Equal variances not assumed	.625	-.139

De verschillen tussen het hebben van wel of geen actieve danservaring en de invloed op het identificatie vermogen zijn enigszins groter dan de resultaten van bij dezelfde *independent samples T-test* met betrekking op de kinetische inleving.²³⁷ De resultaten zijn significant en klein maar geven wel degelijk een tendens aan die toont dat het hebben van wel of geen actieve danservaring invloed heeft op het vermogen tot identificatie met de dansers op het podium.

Tabel 1.6 receptieve danservaring v.s identificatievermogen

		t-test for Equality of Means	
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference
v2id	Equal variances assumed	.259	-.487
	Equal variances not assumed	.310	-.487
v6id	Equal variances assumed	.318	.405
	Equal variances not assumed	.312	.405

²³⁷ Zie tabel 1.5

Uit de test, te zien in tabel 1.6, waarin het wel of niet hebben van receptieve danservaring tegenover het vermogen tot identificatie wordt gezet, blijkt dat ook de verschillen hier zeer klein zijn maar wel significant. Dit betekent dat het wel of niet hebben van receptieve danservaring weinig invloed heeft op het identificatievermogen van de respondent. Wanneer we tabel 1.6 en 1.7 met elkaar vergelijken is het wel of niet hebben van receptieve danservaring en de invloed op het identificatie vermogen zelfs kleiner dan bij het wel of niet hebben van actieve danservaring. Wat betekent dat er een kleine positieve tendens waar te nemen is voor het wel of niet hebben van actieve danservaring en haar invloed op het identificatievermogen.

Tabel 1.7 actieve danservaring v.s identificatievermogen

	t-test for Equality of Means	
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
v2id Equal variances assumed	.095	.587
Equal variances not assumed	.099	.587
v6id Equal variances assumed	.222	.408

Conclusie

Aan de hand van deze resultaten kan geconcludeerd worden dat de verschillen tussen het wel of niet hebben van actieve of receptieve danservaring weinig invloed heeft op de kinetische inleving. Maar de resultaten tonen ook aan dat het wel of niet hebben van actieve of receptieve danservaring een lichte invloed kan hebben op het vermogen tot identificatie. Hierbij zijn de verschillen bij het wel of niet hebben van actieve danservaring het grootst, hetgeen betekent dat actieve ervaring de meeste invloed heeft op het identificatie vermogen van de respondent. Hierbij maakt het niet uit of de voorstelling door jongens of meisjes bekeken is.²³⁸

Resultaten observatie video-opname 'Strange Light'

Naast het afnemen van een enquête na afloop van de voorstelling 'Strange Light' zijn er tijdens de voorstelling ook video-opnamen gemaakt, waarin de reacties van de respondenten zijn vastgelegd. Net als in de kwalitatieve analyse van 'Dansparels' wordt met de analyse van deze voorstelling gekeken naar hoe de respondenten zich kinetisch inleven en naar aanwijzingen voor het gebruik van het identificatievermogen of cognitieve vaardigheden.

Tijdens deze voorstelling zaten er 45 respondenten van 4 tot en met 9 jaar in de zaal waarvan 20 respondenten deelgenomen hadden aan een dansworkshop vooraf aan de voorstelling.²³⁹ Net als bij de observaties en analyse van 'Dansparels' zijn ook hier een aantal respondenten te herkennen die een fysieke reactie hebben tijdens het kijken naar de voorstelling. In fragment 30 is goed te

²³⁸ Zie bijlage 5 tabel 5.5 en 5.6

²³⁹ Zie Fragment 30, overzicht van de totale voorstelling op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

zien dat de kinderen achter in de hoek veel reageren op de gebeurtenissen van de dansers op een fysieke manier. Ze bewegen veel heen en weer en moeten vaak lachen om de bewegingen. Maar dit is niet wat er met kinetische inleving word bedoeld. Halverwege de voorstelling is er een aantal kinderen dat wel vormen van kinetische inleving vertoont. Het is opvallend dat de kinderen die zich voornamelijk kinetisch inleven in de voorstelling ook deelgenomen hebben aan de workshop. Het meisje in fragment 31 reageert vaak fysiek op het dansspektakel dat ze voor zich ziet. Het meisje kan een reactie in beweging niet onder controle houden en trappelt met haar voeten, beweegt haar armen en schudt haar hoofd heen en weer. Deze bewegingen doen de dansers gedurende de voorstelling ook, maar de manier waarop dit meisje het doet lijkt meer op een ongecontroleerde uiting van enthousiasme.²⁴⁰ Ook de jongen in fragment 32 heeft deelgenomen aan de workshop vooraf aan de voorstelling. Aan het einde van de voorstelling kan hij de neiging om de dansers te imiteren niet meer onderdrukken. Hij doet de laatste beweging van de danseres foutloos na en even later is hij met zijn buurjongen het stuk daarvoor aan het imiteren waarbij de een het hoofd van de ander op en neer probeert te bewegen.²⁴¹ Uit de reactie van deze jongen kan ik opmaken dat hij de bewegingen heeft opgeslagen in zijn geheugen door er naar te kijken en hier later weer op terug kan komen. Hierbij speelt niet alleen de kinetische inleving een rol maar ook de *embodied knowledge*.²⁴²

Uit deze momenten tijdens de voorstelling kan ik concluderen dat deze kinderen zich kinetisch inleven tijdens de voorstelling. Het gegeven dat ze hiervoor een dansworkshop hebben gehad heeft daar enige invloed op. Imiteren is namelijk een opdracht geweest die ze tijdens de workshop ook gedaan hebben. Ook tijdens het korte groepsgesprek aan het einde van de voorstelling werd de invloed van de dansworkshop vooraf duidelijk. Een respondent die ook meegedaan had aan de workshop plaatste een opvallende opmerking. Het viel hem op dat de dansers dezelfde soort contactimprovisatie in de voorstelling gebruikten als waarmee de deelnemers van de workshop ook in aanraking waren gekomen.²⁴³ Dit herkende deze jongen en dat vond hij heel indrukwekkend. De opmerking van deze jongen bevestigt dat door middel van herhaling en herkenning, de emotionele impact en actief dansonderwijs de vorming van een herinnering, in dit geval over een dansvoorstelling wordt gestimuleerd.²⁴⁴

Resultaten interviews

Om te onderzoeken welke aspecten van de voorstelling het meeste indruk hebben gemaakt op de leerlingen waardoor ze opgeslagen zijn in het

²⁴⁰ Zie Fragment 31 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

²⁴¹ Zie Fragment 32 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

²⁴² De werking van de spiegelneuronen en het *embodied knowledge* in samenwerking met het geheugen wordt verder toegelicht in paragraaf 3.2.

²⁴³ Zie Fragment 33 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

²⁴⁴ Dit resultaat bevestigt de bevindingen in hoofdstuk 4.

langetermijngeheugen, heb ik 10 leerlingen een maand na de voorstelling geïnterviewd. De respondenten zijn verdeeld in drie groepen, twee van vier respondenten en één groep van twee respondenten.²⁴⁵ Ik heb ervoor gekozen om de deelnemers van de workshop en de toeschouwers van de voorstelling samen te interviewen zodat ik kon kijken of er een verschil zit in reactie bij deze respondenten. Uit Groep A waren op de dag van de interviewafname alleen respondenten aanwezig die ook aan de workshop hadden deelgenomen. Aan het begin van het interview werd de respondenten kort uitgelegd dat het gesprek en de vragen zowel over de voorstelling als de workshop zouden gaan. Alle interviews duurden ongeveer 10 minuten en vonden in een aparte ruimte plaats. De uitkomsten van de interviews zijn met elkaar vergeleken en hieruit kon vlot een conclusie getrokken worden.

Uit de interviews blijkt dat een aantal aspecten uit de voorstelling een grote emotionele impact hebben gemaakt op de respondenten waardoor het opgeslagen is in hun langetermijngeheugen. De meest besproken gebeurtenis die de respondenten zich herinneren is, het heen en weer bewegen van het hoofd van één van de mannelijke dansers. Hieronder staan drie citaten uit de drie verschillende interviews waarin deze situatie besproken wordt. Allen vertellen ze dat er iets gebeurde met het hoofd van de danser maar niemand kan precies onder woorden brengen wat er plaatsvond.²⁴⁶

'N: Ja, ik zag dat een jongen heel vaak heen en weer werd gegooid en ik zag dat die meisjes steeds zo deden. (doet de beweging na, benen wijd door de lucht).'²⁴⁷

'A: Vond je dat grappig? Welke dingen vond je grappig?

S: Bijvoorbeeld het overgooien met die man.

A: Het overgooien met die man?

B: Ja! Die liet zijn hoofd de hele tijd vallen. Leek net op basketballen met een hoofd.'²⁴⁸

'T2: Ja, en toen gingen ze zo doen, haha. (doet bewegingen voor)

A2: Ja! Echt he.

A1: De dansers die toen langs kwamen deden zoals jij net deed??

K: Ja, eentje ging zo. (doet een beweging voor uit de voorstelling, wanneer de meiden het gezicht van Patrizio heen en weer, op en neer bewegen.)

A2: Ze deden ook zo, (doet een beweging voor, uit de voorstelling)

A1: En wat vond je daarvan dan dat ze dat deden?'²⁴⁹

²⁴⁵ Zie bijlage 6 voor de interviews met totaal 10 respondenten. In groep A zaten twee kinderen uit groep 2 die beide meegedaan hadden aan de workshop. Groep B bestond uit vier kinderen uit groep 3 en groep C bestond uit vier kinderen uit groep 4 waarvan er twee deelgenomen hadden aan de workshop.

²⁴⁶ Zie Fragment 30 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

²⁴⁷ Zie bijlage 6 interview Groep A

²⁴⁸ Zie bijlage 6 interview Groep B

²⁴⁹ Zie bijlage 6 interview Groep C

Wanneer de gespreksleider aan de respondenten naar een betekenis van deze beweging vraagt, komt uit alle groepen dezelfde reactie. Allemaal herkennen ze dat er een soort ruzie ontstaan is tussen de dansers en dat één jongen daarbij buitengesloten wordt. Alleen de respondenten uit groep C kunnen dit ook echt duidelijk verwoorden.

'A1: En, wat denk je dat er gebeurde, als je alleen even nadenkt over de voorstelling die jullie in de gymzaal gezien hebben.

K: O ja die van de gymzaal ging over dat ze boos waren op die jongen.

T1: Ja, en dat ze hem allemaal gingen plagen en zo.

A1: En waarom denk je dat ze boos waren op die jongen?

K: Omdat hij eh,

*K: Over dat ze boos waren of zo maar ik weet niet waarom ze dat waren.'*²⁵⁰

Naast deze gebeurtenis zijn er nog andere bewegingen opgevallen die de respondenten hebben opgeslagen in hun geheugen. Bijvoorbeeld bewegingen met de benen die de dansers uitvoerden hebben een grote indruk gemaakt op de respondenten. Ze vonden het knap dat de dansers hun benen zo hoog in de lucht konden gooien of heel wijdbeense sprongen konden maken. Maar ondanks de herinnering die ze hebben aan de bewegingen en een verder ontwikkeld vocabulaire beheersen maken ook deze kinderen gebruik van bewegingen om zichzelf te uiten. Naast beschrijvingen in taal blijven kinderen uit groep C gebruik maken van hun *embodied knowledge* om antwoord te geven op de vragen.

'A1: Als laatste deden de dansers allemaal bewegingen. Herkende jullie daar ook bewegingen in?

Allen: Ja!

K: Dit ook (gooit een been in de lucht)

K: En ze deden ook zo met hun been helemaal zo omhoog. (doet het nog een keer voor)

A1: Oja, heel goed.

Allen: Doen bewegingen voor die ze in het stuk gezien hebben, vooral benen in de lucht, splitachtige bewegingen en op een been staan.

A1: Heel hoog deden ze hun benen, ja. En wat vond je daarvan?

*T1 en K: Leuk!'*²⁵¹

Het gegeven dat alle respondenten van vier tot en met acht jaar zich de voorstelling nog konden herinneren geeft aan dat de factoren die hiervoor zorgen, zoals de uniciteit een emotionele impact voor alle leeftijden hetzelfde is en voorkwam in deze voorstelling. Echter, het beschrijven van deze gebeurtenis en het toelichten van de betekenis wordt alleen door respondenten uit groep C beter verwoord en niet door de jongere respondenten. Deze bevinding bevestigt de theorie uit hoofdstuk drie en vier dat receptief en reflectief dansonderwijs voor jonge kinderen moeilijker is dan voor oudere kinderen.²⁵²

²⁵⁰ Zie bijlage 6 interview Groep C

²⁵¹ Zie bijlage 6 interview Groep C

²⁵² Zie hoofdstuk 3 en 4 voor een verdere toelichting van dit onderwerp.

De respondenten uit groep C benoemden nog een andere gebeurtenis die op velen een grote indruk heeft achter gelaten. Ze vertelden in geuren en kleuren dat twee dansers met hun billen geschud hadden tijdens de voorstelling. Dit gebeurde heel dicht in de buurt bij één van de respondenten en daardoor had hij dit onthouden. Aan het einde van de enquêteformulieren, die alle respondenten ingevuld hadden, was de optie om een tekening te maken en ook hier was deze indrukwekkende beweging terug te zien.²⁵³ De respondent heeft hierin geprobeerd zo gedetailleerd mogelijk de hele ruimte en voorstelling weer te geven. Zelfs het publiek aan de randen, de grote gymzaaldeuren en de schuddende billen zijn getekend. Hieruit blijkt dat de respondent naast zijn focus op details ook aandacht had voor ruimte en het geheel waarin de voorstelling plaatsvond. In combinatie met de theorie gevormd in hoofdstuk 3 kan geconcludeerd worden dat deze respondent zich al kan decentreren en zich in de *concreet operationele fase* bevindt.

Een andere respondent bij wie te merken was dat deze al verder in haar ontwikkelingen is betrof een meisje uit groep A. Tijdens de workshop sprong dit meisje er al uit omdat ze meer controle had over haar lichaam en bewegingen dan de anderen. Tijdens het interview blijkt dan ook dat ze al danservaring heeft. Ook uit het tweede citaat hieronder blijkt dat ze al veel ervaring heeft met dansen en dit voornamelijk ontwikkeld heeft door vrienden die haar dit aanleren.

'N: Dat ken ik wel want dat had ik een keer zo een workshop. Heb ik al een keer eerder gedaan.

A: Een dansworkshop?

N: Ja, dat was allemaal met dansen en toen later mocht je zelf ook iets op het podium laten zien wat jij kon. Allemaal zo net als in een voorstelling.

A: Ok! Dus je mocht toen ook zelf optreden?

N: Nee, dat niet maar je mocht, toen mocht je heel graag iets doen wat je wilde laten zien of zo.²⁵⁴

'A: O ja. En wat voor bewegingen hebben jullie gedaan tijdens het dansen zelf?

N: Eh, ik heb een soort rolbeweging gedaan. Die heb ik van een vriendje geleerd. Die moet je zo en dan zo, heel zachtjes heen en weer moet je deze en deze erover en dan allemaal bij elkaar. (probeert de bewegingen uit te leggen terwijl ze deze voordoet)

A: Oja.

N: Dat is best wel moeilijk om iemand te leren dat kan ik eigenlijk ook niet zomaar uitleggen.²⁵⁵

Aan de antwoorden van deze respondent is duidelijk te merken dat ze ervaring heeft met zowel actieve als receptieve dans waardoor het voor haar heel makkelijk is om hier gedetailleerd over te spreken. Haar klasgenootje daarentegen heeft totaal geen idee wat ze gezien heeft en hoe ze dit het beste

²⁵³ Zie bijlage 7 tekening respondent anoniem 1

²⁵⁴ Zie bijlage 6 interview Groep A

²⁵⁵ Zie bijlage 6 interview Groep A

kan verwoorden. Bij alle vragen die haar gesteld worden blijft ze ook erg stil en verlegen. Het verschil in reactie tussen deze twee respondenten wordt duidelijk in het citaat hieronder en geeft aan dat de voorkennis of danservaring die een persoon heeft het begrijpen en praten over dans vereenvoudigt.

'A: En zou je zelf zo willen dansen als dat zij deden?

N: O nee hoor want ik ken zelf echt een hele groep, en die doen hiphop en ik ga later ook op hiphop. Want weet je wat mijn mama zegt. Als ik mijn zwemdiploma heb dan mag ik op dansen. Ik ga, ik weet zeker dat ik hiphop en muziekles ga en ik weet ook zeker dat ik breakdance ga doen. Dat weet ik zeker.

A: En A2 zou jij ook mee willen doen met de dansers?

*A2: Ik denk het niet.*²⁵⁶

Tot slot was het opmerkelijk dat de respondenten uit groep B tijdens het interview zelf verwezen naar een voorstelling die de dansers van de StudioGroup een keer buiten op het schoolplein hebben gedaan tijdens het project 'Dansen op het schoolplein'. Dit was op dat moment al twee tot drie maanden geleden maar ze konden dit nog wel herinneren. Hieronder in het citaat wordt vooral één beweging beschreven die duidelijk een grote indruk had gemaakt.

'A: En kan jij nog een beweging herinneren? Je zei net ik weet er ook een.

J: Een meisje had buiten ook, een keer...

A: O, dat was buiten een keer?

J: Toen gingen ze een meisje ehm,... een jongen heeft hem zo opgetild!

A: Ooo, de jongen ging het meisje optillen?

J: Ja!

B: En toen deed hij hem zo ook draaien.

M: En hij deed zo, (steekt zijn tong uit)

A: O, hij stak ook zijn tong uit! Wat vonden jullie toen daarvan dan?

B: Het tonguitsteken was vies.

A: Maar was het niet ook bijzonder dat die jongen het meisje zomaar optilde?

M: Ja! Heel erg!

A: Zou je dat ook wel willen? Zo een meisje helemaal optillen?

*M: Ja.*²⁵⁷

Uit de resultaten van de interviews kan geconcludeerd worden dat de dansvoorstellingen, uitgevoerd door het dansgezelschap Noord Nederlandse Dans, over de factoren beschikt om een plek te krijgen in het geheugen van de kinderen. Ze kunnen zich niet alleen de voorstelling tijdens het project 'Strange Light' herinneren die in het kader van dit onderzoek is gepresenteerd, zelfs de voorstelling tijdens 'Dansen op het schoolplein' is in het geheugen van de respondenten geplaatst. Tijdens de interviews is te merken dat de respondenten uit groep C (6 tot en met 9 jaar) en de respondenten met meer danservaring het makkelijker vinden om over deze gebeurtenis te praten.²⁵⁸ Ze zijn zowel cognitief

²⁵⁶ Zie bijlage 5 interview Groep 2

²⁵⁷ Zie bijlage 5 interview Groep 3

²⁵⁸ Deze resultaten bevestigen de bevindingen uit hoofdstuk 3 en 4.

als fysiek verder ontwikkeld en kunnen beter verwoorden wat ze gezien hebben en wat ze ervan vinden. Niet alleen de bewegingen uit de voorstellingen, maar ook bewegingen die de respondenten tijdens de workshop hebben uitgevoerd ,gestimuleerd door *embodied knowledge*, zijn in het geheugen opgeslagen.

5.5 Samenvatting resultaten

De resultaten van deze twee onderzoeken geven zowel kwantitatief als kwalitatief meer inzicht in de kinetische inleving en het identificatievermogen van kinderen terwijl het ook de invloed van de fysieke en cognitieve ontwikkelingen op actieve, receptieve en reflectieve participatie in dansonderwijs verheldert. In combinatie met het theoretisch kader geeft dit een antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek die later in de conclusie wordt uitgewerkt.

Uit de kwantitatieve onderzoeksresultaten van ‘Strange Light’, waaraan kinderen van vier tot en met negen jaar hebben deelgenomen, blijkt dat het hebben van wel of geen actieve of receptieve danservaring weinig invloed heeft op de kinetische inleving. Echter, dit onderzoek bevestigt dat het wel of niet hebben van actieve danservaring meer invloed heeft op het identificatie vermogen dan receptieve danservaring. Het is opmerkelijk dat de resultaten uit het kwantitatieve onderzoek kleine verschillen aantonen terwijl de resultaten uit het kwalitatieve onderzoek andere resultaten suggereren. Dit komt waarschijnlijk doordat de uitkomst van het kwantitatieve onderzoek beïnvloed is door de kleine groep respondenten, het onbewuste gedrag waar naar gevraagd wordt, of doordat de respondenten nog moeite hebben met zelfreflectie.²⁵⁹ Tot slot kan het nog zo zijn dat de respondenten zich bij voorbaat niet kinetisch inleven doordat ze de reactie veroorzaakt door de spiegelneuronen al kunnen onderdrukken.

Uit de resultaten van het kwalitatieve onderzoek ‘Dansparels’ en ook een deel van ‘Strange Light’ blijkt dat jonge respondenten zich wel degelijk kinetisch inleven bij een voorstelling. In de onderzoeksresultaten worden verschillende videofragmenten besproken waaruit blijkt dat de respondenten van 4 tot en met 6 jaar zich makkelijker kinetisch inleven dan respondenten van 6 tot en met 10 jaar. Dit komt voornamelijk door het feit dat deze respondenten nog over te weinig lichaamscontrole beschikken waardoor hun spiegelneuronen fysieke reacties opwekken tijdens de voorstelling. In sommige fragmenten is duidelijk terug te zien dat respondenten dit geheel onbewust doen.²⁶⁰

Daarnaast bevestigen de resultaten van het onderzoek ‘Dansparels’ en de interviews bij ‘Strange Light’ de theorie besproken in hoofdstuk drie en vier. Respondenten van 6 tot en met 10 jaar kunnen makkelijker reflecteren op de voorstelling dan jongere respondenten. Aan de hand van de meest indrukwekkende momenten kunnen zij hun ervaringen beter verwoorden of

²⁵⁹ Die wordt bevestigd door Fragment 7 dat wordt besproken in paragraaf 5.3.

²⁶⁰ Zie Fragment 7 op de DVD bijgesloten aan dit onderzoek.

nadoen. Dit komt doordat ze zich kunnen decentreren, over meer algemene kennis beschikken en een sneller informatieverwerkingsproces hebben. Hierdoor kunnen ze de nieuwe kennis beter kunnen opslaan in het *generic* of *autobiographical memory*.

In het onderzoek 'Strange Light' is gezocht naar kwantitatieve en kwalitatieve conclusie betreffende de invloed van actieve danservaring op de beleving van de voorstelling. Uit de kwantitatieve resultaten blijkt dat de actieve danservaring een lichte invloed heeft op het identificatievermogen. Terwijl de kwalitatieve resultaten dit bevestigen geven zij ook aan dat actieve danservaring de ontwikkeling van het geheugen stimuleert. Dit blijkt uit een observatiemoment tijdens de workshop waarin het meisje door eerder danservaring duidelijk over meer lichaamsbeheersing beschikt dan leeftijdsgenoten.²⁶¹ Deze veronderstelling wordt later ook bevestigd door een interview met haar.²⁶² Ook in een ander videofragment komt naar voren dat een jongen zijn eigen actieve ervaring tijdens de workshop herkent tijdens de voorstelling.²⁶³ Deze herhaling is van belang voor het vormen van nieuwe kennis in het langetermijngeheugen. Tot slot bevestigen de resultaten dat de gebeurtenissen, bewegingen of momenten met meeste indruk als eerste worden opgeslagen in het langetermijngeheugen van de respondenten.

Echter, ondanks dat het de kwalitatieve onderzoeken 'Dansparels' en 'Strange Light' een positieve indicatie aantonen van de invloed van actief dansonderwijs op de kinetische inleving, het identificatievermogen en de reflectie op een dansvoorstelling, wordt deze niet volledig onderbouwt. Daarom vind ik het belangrijk dat hier vervolgonderzoek naar wordt gedaan zodat bevestigd kan worden dat actief dansonderwijs en kinetische inleving het *embodied knowledge* voedt en kinderen helpt bij het identificeren met en waarderen en begrijpen van een dansvoorstelling zodat deze danservaring opgeslagen kan worden in het *autobiographical memory*.

De combinatie van deze empirische onderzoeken en het theoretisch kader zorgen voor zowel kwantitatieve als kwalitatieve resultaten die gebruikt kunnen worden bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag in deel vier van dit onderzoek.

²⁶¹ Zie Fragment 29 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

²⁶² Zie bijlage 6, Interview Groep A

²⁶³ Zie Fragment 31 op de DVD bijgesloten bij dit onderzoek.

IV. Conclusie

Hieronder wordt aan de hand van bevindingen uit het theoretisch kader en het exploratief veldonderzoek een conclusie getrokken met betrekking de gestelde onderzoeksvraag.

Dans, als onderdeel van het cultuuronderwijs, biedt kinderen een kans om op een speelse manier geconfronteerd te worden met een nieuwe discipline. Ondanks de bijdrage van dans door middel van actieve, receptieve of reflectieve educatie, aan de ontwikkeling van fysieke, cognitieve, culturele en sociale vaardigheden, blijkt uit onderzoeken van onder andere Reijntjes, Oomen en Dieckman dat dans een zwakke positie in het primair onderwijs heeft.²⁶⁴ In hoofdstuk twee worden drie redenen genoemd voor deze kwetsbare positie van dansonderwijs. Namelijk, de term ‘dans’ komt niet voor in de vakomschrijving, er heerst een tekort aan deskundigheid in het primair onderwijs betreffende dans en scholen hebben last van financiële en logistieke belemmeringen. Ook de scholen die meegewerkt hebben aan het empirisch onderzoek toonden deze problemen. Ik denk dat het belangrijk is dat scholen meer gebruik maken van de expertise en kennis van culturele instellingen waardoor er middels een structurele samenwerking een verdiepende vorm van dansonderwijs kan ontstaan. Hierbij is het belangrijk dat dansonderwijs aansluit bij de fysieke en cognitieve vaardigheden van een kind, omdat het anders als te moeilijk of vervelend ervaren wordt, waardoor de beoogde leerdoelen niet behaald worden.²⁶⁵

In hoofdstuk drie van dit onderzoek zijn de fysieke en cognitieve ontwikkelingen, zoals de ontwikkeling van het geheugen, (zelf) bewustzijn, zelfvertrouwen en de fantasie, die kinderen van vier tot en met acht jaar doormaken, beschreven aan de hand van de cognitieve ontwikkelingstheorieën van Piaget en Kohnstamm. Hieruit blijkt dat deze leeftijdsgroep zich in de *preoperationele* fase (2 tot 6 jaar) en de *concreet operationele* fase (6 tot 10 jaar) bevindt. In de *preoperationele* fase kan een kind zich moeilijk decentreren, beschikt het over weinig taal- en lichaamsbeheersing en heeft het moeite met het scheiden van de werkelijkheid en fantasie. Een kind in de *concreet operationele* fase daarentegen, kan zich decentreren, beschikt over taal- en lichaamsbeheersing en kan logisch en inductief beredeneren.

Deze fysieke en cognitieve ontwikkelingen zijn in hoofdstuk vier in verband gebracht met de verschillende vormen van dansonderwijs namelijk actief, receptief en reflectief om te onderzoeken of deze invloed hebben op de beleving van dans. Hieruit blijkt dat kinderen in de *preoperationele* fase over te weinig lichaamsbeheersing beschikken om ingewikkelde danspassen aan te leren. Ze kunnen zich niet decentreren in een situatie waardoor ze de fysieke en sociale relaties tussen de dansers moeilijk begrijpen en beschikken over te weinig

²⁶⁴ Vlg. hoofdstuk 2

²⁶⁶ Vlg. hoofdstuk 5

taalkennis om hun ideeën, gevoelens en gedachten over de dansvoorstelling te uiten. Deze tekortkomingen maken een zinvolle reflectie op een dansvoorstelling moeilijk. Daartegenover staat dat kinderen in de *concreet operationele fase* beschikken over meer lichaamsbeheersing en moeilijkere bewegingen en combinaties aankunnen. Ze zijn cognitief verder ontwikkeld en kunnen zich decentreren, hebben een efficiënter informatieverwerkingsproces, kunnen logisch en inductief nadenken waardoor ze makkelijker kunnen reflecteren op een dansvoorstelling. Deze ontwikkelingen hebben dus een positieve invloed op de beleving van receptief en reflectief dansonderwijs.

Deze theoretische bevindingen worden door de kwalitatieve onderzoeksresultaten uit zowel *'Dansparels'* als *'Strange Light'* bevestigd.²⁶⁶ Uit hoofdstuk vijf blijkt dat respondenten van 4 tot 6 jaar moeite hebben met het reflecteren op de voorstelling en vaak gebruik maken van het lichaam, in plaats van woorden, om hun ideeën uit te leggen.²⁶⁷ Hierbij is te merken dat leerlingen met danservaring zich makkelijker kunnen uiten wanneer ze over de dansvoorstelling spreken. Dit komt doordat ze middels ervaring en herhaling een breder referentiekader hebben ontwikkeld in dans. Daarentegen zijn respondenten met de leeftijd van 6 tot 10 in staat om tijdens de voorstelling al betekenis te geven aan de gebeurtenissen op het podium.²⁶⁸ Zoals in het theoretisch kader gesteld wordt, zijn alleen de unieke momenten met emotionele impact opgeslagen in het *autobiographical memory* en komen deze het meest naar voren tijdens de reflectie en interviews met de respondenten.²⁶⁹

Deze onderzoeksresultaten bevestigen de eerste twee vermoedens.²⁷⁰ Zowel actief, receptief als reflectief dansonderwijs, waarbij rekening gehouden wordt met de cognitieve en fysieke ontwikkelingen, kan aansluiten bij kinderen van alle leeftijden. Maar, receptief en reflectief dansonderwijs is beter geschikt voor kinderen vanaf zes jaar omdat deze dankzij het ontwikkelde metageheugen en vermogen tot decentreren wel in staat zijn om informatie efficiënt te verwerken, en op te slaan in het langetermijngeheugen. Daarnaast is het belangrijk dat dansonderwijs een balans heeft tussen de vaardigheden en uitdaging.²⁷¹ Ook de resultaten uit het onderzoek *'workshop 'Strange Light'* bevestigen dat wanneer deze balans aanwezig is het gevoel van *'flow'* kan ontstaan welke een positief effect heeft op de danseducatieve ervaring.²⁷²

²⁶⁶ Vlg. hoofdstuk 5

²⁶⁷ Zie de fragmenten op de DVD bijgesloten aan dit onderzoek.

²⁶⁸ Zie paragraaf 5.3 onder de beschrijvingen van Groep B.

²⁶⁹ Vlg. hoofdstuk 5.

²⁷⁰ In paragraaf 5.3 worden deze vermoedens nader toegelicht.

²⁷¹ Vlg. hoofdstuk 4

²⁷² Vlg. hoofdstuk 4.

6.1 Aanbevelingen voor kwalitatief dansonderwijs

Uit dit masteronderzoek heb ik verschillende voorwaarden geselecteerd voor de ontwikkeling van danseducatief materiaal dat aansluit bij de fysieke en cognitieve ontwikkelingen van kinderen van vier tot en met acht jaar. Tegelijkertijd kunnen deze voorwaarden ook als aanbevelingen gelden voor de ontwikkeling van educatief materiaal door culturele instellingen voor het primair onderwijs.

Deze voorwaarden zijn:

- Houd rekening met de fysieke en cognitieve ontwikkelingen van de kinderen. (Hiermee worden voornamelijk de fysieke vaardigheden bedoeld en cognitieve ontwikkelingen, zoals het geheugen, zelfbewustzijn en fantasie)
- Actief dansonderwijs sluit aan bij kinderen van 4 tot en met 8 jaar. Houd hier wel de balans tussen de fysieke vaardigheden en de uitdaging in de gaten zodat er 'flow' kan ontstaan tijdens de activiteit.²⁷³
- Receptief en reflectief dansonderwijs sluit beter aan bij kinderen vanaf 6 jaar.
- Reflecteer met de kinderen op een zo gedetailleerd mogelijke manier. Dit biedt hen meer houvast om de danservaring op te slaan in hun geheugen.
- Houd rekening met de factoren die ervoor zorgen dat een ervaring opgeslagen wordt in het geheugen; uniciteit, emotionele impact, de beleving, het navertellen of nadoen van, herhaling en de actieve participatie.
- Zorg voor een goede samenwerking en afstemming tussen de school en een dansgezelschap zodat er ruimte is voor verdieping en herhaling.²⁷⁴

6.2 Suggesties voor vervolgonderzoek

Naar aanleiding van dit masteronderzoek kwamen er verschillende suggesties voor vervolgonderzoek bij mij op. Ten eerste geeft dit onderzoek aan dat receptief en reflectief dansonderwijs minder goed aansluit bij kinderen van vier tot en met zes jaar. Dit maakt het interessant om een vervolgonderzoek op te stellen waarbij gezocht wordt naar een manier om deze vormen van dansonderwijs wel te laten aansluiten bij kinderen in deze leeftijdsgroep. In dit onderzoek kan gekeken worden naar de eventuele invloed van de voorstellingskenmerken die stimulerend zijn bij receptie en reflectie van deze kinderen.

Ten tweede geeft dit onderzoek aanwijzingen voor de invloed van actief dansonderwijs op de vorming van het geheugen en de beleving van een dansvoorstelling bij kinderen. De kwantitatieve resultaten van 'Strange Light' tonen een lichte positieve tendens en deze uitkomst wordt voornamelijk door individuele gevallen in het kwalitatief onderzoek van 'Dansparels' en 'Strange

²⁷³ Zie paragraaf 4.2 voor een uitgebreid overzicht hoe je *flow* kan stimuleren in een danseducatieve activiteit.

²⁷⁴ Ondersteund door het onderzoek van Fianne Konings.

Light' onderbouwd.²⁷⁵ Hieruit kan geconcludeerd worden dat actief dansonderwijs en kinetische inleving het *embodied knowledge* voedt en kinderen helpt bij het identificeren met en waarderen en begrijpen van een dansvoorstelling zodat deze danservaring opgeslagen kan worden in het *autobiographical memory*.²⁷⁶ Deze uitspraak wordt niet volledig onderbouwd door dit masteronderzoek maar vormt wel een interessant concept voor een grootschalig kwalitatief vervolgonderzoek naar de invloed van actief dansonderwijs op de dansbeleving van kinderen en vorming van het geheugen.

Tenslotte kan naar aanleiding van dit onderzoek een praktisch onderzoek opgesteld worden waarbij een hedendaags dansgezelschap aan de hand van de voorwaarden voor dansonderwijs, voortgekomen uit dit onderzoek, een danseducatief project ontwikkelt in samenwerking met een school uit het primair onderwijs. Op deze manier kan in projectvorm in het primair onderwijs uitgetest worden in hoeverre dansonderwijs meer effectief is wanneer aan de geadviseerde voorwaarden wordt voldaan.

²⁷⁵ Zie paragraaf 5.3 en 5.4 voor de resultaten van het onderzoek 'Dansparels' en 'Strange Light'.

²⁷⁶ Vlg. Hoofdstuk 4

Literatuur

Boeken

- Babbie**, E. (2010), *The Practice of Social Research*. USA: Wadsworth, Cengage Learning
- Bergman**, V. (2003), *Dans in samenhang; een flexibele methodiek*, de Kunstconnectie
- Bruner**, J. S. (1971), *The relevance of education*, Allen & Unwin, London
- Csikszentmihalyi**, M. 1991. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Fivush**, R., Haden, C.A. (2006), *Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development*, Child Development 77
- Gallagher**, S. (2005), *How the body shapes the mind*, Oxford University Press
- Haynes**, A. (1987), *Changing perspectives in dance education*, Falmer Press, London
- Kohnstamm**, R. (1987)3^e druk, *Kleine ontwikkelingspsychologie; Deel 1 het jonge kind*, Van Loghum, Deventer
- Meel**, J.M. van, (1989), *De emotie verbeeld*, Dekker en Vegt, Nijmegen
- Papalia**, D.E, Wendkos-Olds, S, Duskin-Feldman, R, (2009) 11^e editie, *Human Development*, Mc Graw Hill, New York
- Preston**, V. (1963), *A handbook for modern educational dance*, MacDonald and Evans LTD, London
- Sigelman**, C.K, Rider, E.A, (2012)7^e editie, *Human development across the life span*, Cengage Learning, Wadsworth
- Smith-Autard**, J.M. (2002), *The art of dance education*, Methuen Drama, London
- Veen** van der, R., Valsiner, J., (1994) *'The Vygotsky reader'*, Blackwell Publishers, Oxford
- Verhulst**, F.C. (2005), *De ontwikkeling van het kind*, Koninklijke van Gorcum BV, Assen
- Wildschut**, L. (2003), *Bewogen door dans; De beleving van theaterdansvoorstellingen door kinderen*, Universal Press, Veenendaal

Artikelen

- Bamford**, A. (2007) *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in the Netherlands*, Den Haag, Ministerie van OCW
- Damen**, M.L, Haanstra, F. Henrichs, H. (2002), *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst en cultuureducatie in Nederland*, Cultuur+Educatie 4, Cultuurnetwerk, Utrecht
- Damen**, M.L. Hoorn van, M. (2006), *Onderzoeken naar cultuureducatie vergeleken*, Cultuur+Educatie 16, Cultuurnetwerk, Utrecht
- Dieckmann**, J. (2009), *Is het gras echt groener bij de buren? 100 jaar danseducatie in Duitsland en Nederland*, scriptie Artez Masteropleiding Kunsteducatie, Zwolle
- Evelein**, F. (2007), *Flow en kunsteducatie: leren en oefenen in flow*, Kunstzone, 19-05-2007
- Heusden van**, B. (2010), *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, Multi screen Zwanenburg, Groningen
- Hoeven van der**, M. (2006), *Kerndoelen Primair onderwijs*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Den Haag
- Hoogeveen**, K. Oomen, C. (2009), *Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Monitor 2008 – 2009*, Oberon, Utrecht
- Johnson**, M., (1989), *Embodied Knowledge*, Curriculum Inquiry, Vol. 19, No. 4, Blackwell Publishing, Toronto

- Klein Tank**, M, red. (2008), *TULE – Kunstzinnige oriëntatie, Inhouden en activiteiten bij de kerndoelen*, SLO, nationaal expertise centrum voor leerplanontwikkeling, Enschede
- Konings**, F. (2011), *Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn Cultuuronderwijs; een analyse-instrument*, Fonds voor Cultuurparticipatie, Rotterdam
- Laermans**, R, (2004), *Hedendaagse dans, wat is dat?*, Etcetera
- Meulen van der**, K. (2012), *Kunst is altijd educatie, maar je hoeft het niet schools te brengen*. Cultuurplein Magazine 05, 24-27
- Mustafa** S.M. S., Elias H., Roslan S., Noah S.M., (2011), *Can mastery and Performance goals predict learning flow among secondary school students?*, International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 1 No. 11,
- Nelson**, K. (1993), *The psychological and social origins of autobiographical memory*, Psychological Science 47
- Oostwoud Wijdens**, J & Haanstra F, (1997), *Katernen Kunsteducatie; Over actief, receptief en reflectief*, LOKV, Utrecht
- Prieckaerts**, M. (2006), *Effecten van cultuureducatie in het primair onderwijs*, Cultuur+Educatie 16, Cultuurnetwerk, Utrecht.
- Ranshuysen**, L. (ed), (1993), *Scholen in kunst effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname*, LOKV, Utrecht
- Reijntjes**, M. (2009), *Dans in Zicht: onderzoek naar het voorkomen van het vak dans in het (speciaal) basisonderwijs in Nederland*, Stichting Educatieve Dans
- Smith**, J. S. (2005) 'Flow theory and GIS: Is there a connection for learning?'. International research in geographical and environmental education , 14 (3), 223-230

Websites

- Schagen**, K. 'Noorderlicht', 'Spiegel in het brein', (2002): aflevering: 23 mei 2002[online documentaire], geraadpleegd 27 april 2012. Beschikbaar via <http://www.wetenschap24.nl/programmas/noorderlicht-tv/2002/spiegel-in-het-brein.html>

Bijlagen

Bijlage 1

Tule ²⁷⁷

Inhoud			
Groep 1 en 2	Groep 3 en 4	Groep 5 en 6	Groep 7 en 8
Betekenisvolle thema's en onderwerpen			
Betekenisvolle onderwerpen uit de verschillende leergebieden en de directe belevings sfeer van de kinderen. Bijvoorbeeld: je eigen lijf, mensen, dieren, seizoenen, het weer, water, de zee, speelgoed, feest, sprookjes en verhalen, gedichten, prentenboeken, materiaal als inspiratiebron. De actuele belangstelling van kinderen voor specifieke spelletjes, tv programma's, etc.	De onderwerpen van groep 1 en 2 komen weer aan de orde, maar dan op een ander niveau Nieuwe onderwerpen/thema 's zijn bijvoorbeeld: beroepen, vervoermiddelen, op vakantie, verhalen, gedichten, lied- teksten, oude dansspelletjes	Onderwerpen en thema's uit wereldoriëntatie en kunst. Bijvoorbeeld: het menselijk lichaam, zintuigen, sport, reizen, machines, de krant, tijd, geschiedenis, kinderliteratuur, poëzie, verschillende dansstijlen uit heden, verleden en andere culturen, dans als beroep en danstheater	Onderwerpen worden uitgediept. Nieuwe onderwerpen zijn Bijvoorbeeld: danstrends, subcultuur, gevoelens, mode, kleding, dans als kunstvorm, dans en theater- vormgeving, muziekstijlen in relatie tot dans, de geschiedenis van dans
Gebruik van danselementen			
	als groep 1 en 2 +	als groep 3 en 4 +	als groep 5 en 6 +
Gebruik van de danselementen tijd, kracht, ruimte en bewegingskwaliteiten in dansexpressie en kinderdans: - je verplaatsen in de ruimte - dansen op de plaats - dansen met het hele lichaam - dansen met afzonderlijke lichaamsdelen - dansen op verschillende soorten muziek - dansen en zingen - dansen als groep ieder voor zich - dansen in tweetallen - dansen in verschillende opstellingen (bijvoorbeeld kring, rij, slinger)	Gebruik van de danselementen tijd, kracht, ruimte en bewegingskwaliteiten in dansexpressie en kinderdans: - variatie in manieren van je verplaatsen in de ruimte - tegenstellingen tussen dansen en stilstaan - in lagen dansen (hoog/laag) - in verschillende richtingen dansen - verschillende vloerpatronen dansen - dansen in tweetallen en kleine groepjes - samen een kleine eigen dans maken	Bewust gebruik van de danselementen tijd,kracht, ruimte en bewegingskwaliteiten in dansexpressie en kinderdans: - experimenteren met geïsoleerde en totaalbewegingen - experimenteren met tegenstellingen in tijd, ruimte en kracht - experimenteren met bewegingskwaliteiten - tijdens het bewegen van laag veranderen (van hoog naar laag) - evenwicht en balans houden - dansen met bestaande en zelfbedachte passen - samen een kleine dans ontwerpen en presenteren in tweetallen of groepjes	Bewust gebruik van de danselementen tijd,kracht, ruimte en bewegingskwaliteiten in dansexpressie en kinderdans: - leiden en volgen in tweetallen/groepjes - gelijktijdig dezelfde bewegingen dansen - dans opbouwen: begin, kern en einde - aandacht voor vormgevingselementen - passen en dansfiguren ontdekken, imiteren en herhalen - bestaande dansen gebruiken als inspiratiebron voor eigen dans - samen een eigen dansvoorstelling ontwerpen en presenteren

²⁷⁷ Klein Tank, M, red. (2008), *TULE – Kunstzinnige oriëntatie, Inhouden en activiteiten bij de kerndoelen*, SLO, nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling, Enschede

Bijlage 2

Dinsdag 5 juni	Tijd	Wat	Waar	Aantal kinderen
	12:45	aankomst	Siebe Jan Boumaschool, Oliemuldersweg	
	13:00	Start Enquête Workshop (flow)	Ruimte waar de workshop plaatsvindt (MFR)	20
	13:10	Workshop Dansen	(MFR)	20
	13:40	Afronden Enquête eind workshop (flow)	(MFR)	20
	13:50- 14:00	PAUZE (overloop naar voorstellingsruimte)	PAUZE	PAUZE
	14:00	Start Voorstelling	Speellokaal	± 50
	14:15	Eind voorstelling	Speellokaal	
	14:15	Uitleg invullen van de enquête en starten met klassikaal invullen van de enquête	Speellokaal	± 50
	±14:40	Klaar		

2 ruimtes

Speellokaal → voorstelling en MFR → workshop

Vloer:

Speellokaal, Ongeveer een oppervlakte van 6x6 hij kan dieper.

Geen zwevende vloer

Geluidsinstallatie

1 geluidsinstallatie aanwezig op de school te gebruiken in de MFR. **Voor de voorstelling moet er nog een geregeld worden! Staat in de een studio naast de kleine studio. Moet ik even checken etc.**

Het invullen van de enquête gebeurt door de leerlingen gewoon op de grond.

De dansers kunnen zich in het speellokaal omkleden en opwarmen. Zij hebben hier ongeveer 1 uur de tijd voor.

Amber heeft een auto vervoert hiermee de geluidsinstallatie en evt. dansers/Manja. De rest kan op de fiets.

Onderzoek Hedendaagse Dans in het primair onderwijs.

Met deze onderzoeksopzet probeer ik te achterhalen wat de voorwaarden zijn voor dansonderwijs in het primair onderwijs. Hieronder vind u een beschrijving van het complete onderzoek op 5 juni 2012.

De dag begint voor de kinderen om 13:00. Er gaan 20 kinderen van de leeftijd 4 tot en met 8 deelnemen aan een dansworkshop.

Voor dat deze dansworkshop begint vullen de kinderen een korte vragenlijst in onder begeleiding van Linda Zandbergen en Amber Brouwer. De vragen worden voorgelezen en de kinderen kunnen het vakje aankruisen met de smiley die voor hen het gevoel bij de stelling uit. Ze kunnen kiezen uit een lachende smiley, eentje met een sip gezicht, en een boze.

Korte uitleg:

Wat gaan we doen? → vragenlijst invullen die gaat over hoe je je nu voelt. Kruis aan welke smiley van toepassing is bij de stelling. Hierna komen een paar vragen over jezelf, vul deze ook in. Lukt dat niet dan steek je je vinger op en komen wij je helpen.

Nadat de vragen lijsten zijn ingevuld kan de dansworkshop van start gaan.

Workshop

Deze dansworkshop wordt gegeven door Manja de Zwart en zij past haar workshop aan op de voorstelling die de leerlingen later gaan zien. De kinderen leren tijdens de workshop hun lichaam op een nieuwe manier kennen, welke bewegingen kan het lichaam nog meer maken en wat kan je daarmee zeggen?

Aan het einde van de workshop vullen de kinderen weer een vragenlijst in. Deze stelt vast aan de hand van verschillende stellingen hoe de kinderen zich na afloop van de workshop voelen. Zo kan ik kijken of er verandering in hun gevoelens is geweest en of er een 'flow' zat in de workshop (dit is wanneer de moeilijkheidsgraad gelijk ligt aan het kunnen en plezier van de kinderen → Csikszentmihalyi)

Dit alles word opgenomen op video.

Na de workshop vind er 10 minuten pauze plaats waarbij de leerlingen van de ene locatie naar de andere gebracht worden. In het Speellokaal aangekomen komen de andere kinderen zonder workshop erbij. Zo zit er tijdens de voorstelling een gemengde groep. 30 kinderen zonder workshop ervaring en 20 kinderen met workshop ervaring. De voorstelling wordt kort ingeleid met een korte uitleg over hoe het danspubliek zich gedraagt.

Korte uitleg:

Jullie gaan nu naar een dansvoorstelling kijken. Hebben jullie wel eens eerder een dansvoorstelling gezien? De dansers voorstellen. Dit zijn de dansers die zo meteen voor jullie gaan dansen. Hoe gedraagt het publiek zich bij een dansvoorstelling, heel hard schreeuwen en lachen tussendoor? Lui liggen? Nee toch. Ga een zitten hoe je denkt dat je moet zitten tijdens de voorstelling? Ok goed zo heel goed! tellen van 3 tot 0 en de voorstelling begint.

Tijdens de voorstelling worden er video-opnames gemaakt van de kinderen die deelnemen. Ook worden er schriftelijke notities gemaakt door Amber Brouwer. Aan het

einde van de voorstellingen aangeven wanneer we applaus mogen geven dan gaan de dansers weg, wij zwaaien naar ze. De kinderen blijven nog even zitten en krijgen allemaal een enquête formulier. Op dit formulier zijn verschillende stellingen genoteerd aan de hand van de voorstelling die ze zojuist gezien hebben. De kinderen kruisen het vakje aan dat het dichtst bij hun ervaring ligt van de voorstelling. Blij smiley, sippe smiley, boze smiley. Linda en Amber lopen zoveel mogelijk rond om de kinderen te helpen bij het invullen van de vragen. Ook worden de vragen voorgelezen zodat de kinderen dat zelf niet hoeven doen (sommige kunnen namelijk nog niet lezen).

Aan het einde van het invullen van de vragen lijst kunnen de kinderen deze inleveren bij Amber en wordt er gecontroleerd of alles ingevuld is, zo ja krijgen de kinderen een presentje? (motivatie opbrengen als dit vooraf gezegd wordt).

Tot slot worden er per leeftijd een kind uitgekozen om deel te nemen aan een klein focus gesprekje over hun ervaringen. (dit duurt niet langer dan 10 minuten). 5 leerlingen uit de dansworkshop/voorstellingsgroep worden apart van de vijf leerlingen uit de voorstellinggroep geïnterviewd. Dit wordt opgenomen op tape en uitgetypt.




Herinnering

Na 4 weken komt Amber Terug naar de school en interviewt zoveel mogelijk leerlingen uit beide groepen (logistiek bekijken of dit lukt en hoe) om erachter te komen of de kinderen zich nog wat herinneren en hoe.

Bijlage 3

Enquête 'Strange Light workshop voor het primair onderwijs'

Vragen voorafgaand aan de Dansworkshop ²⁷⁸²⁷⁹

				
1.	Ik voel me actief!			
2.	Ik ben moe.			
3.	Ik voel me goed.			
4.	Ik voel me zoals altijd.			
5.	Ik heb heel erg veel zin in dansen!			
6.	Ik heb helemaal geen zin in dansen!			
7.	Ik ben zenuwachtig			

Vragen over jezelf.

1. Ik ben jaar oud en ik zit in groep 2 / 3 / 4
2. Ik ben een:
a. Jongen b. Meisje
3. Heb je weleens vaker gedanst?
a. JA b. NEE
4. Ben je weleens naar een dansvoorstelling geweest?
a. JA b. NEE
5. Met wie ben je naar de dansvoorstelling geweest?
a. School b. Papa en Mama c. Vriendjes
6. Gaan je ouders ook naar dansvoorstellingen?
a. Vaak b. Soms c. Nooit

²⁷⁸ S.M. S. Mustafa, H. Elias, S. Roslan, S.M. Noah, (2011), *Can mastery and Performance goals predict learning flow among secondary school students?*, International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 1 No. 11,

²⁷⁹ Smith, J. S. (2005) 'Flow theory and GIS: Is there a connection for learning?'. International research in geographical and environmental education , 14 (3), 223-230

Vragen na afloop van de dansworkshop



1.	Ik voelde me vrij tijdens het dansen!			
2.	Ik vond dat het dansen lang duurde.			
3.	Ik vond het dansen leuk!			
4.	Ik was de tijd helemaal vergeten!			
5.	Ik danste mee omdat het moest van de juf.			
6.	Mijn gedachten waren helemaal ergens anders.			
7.	Ik voelde me verdrietig tijdens het dansen.			
8.	Ik vond het moeilijke bewegingen.			
9.	Ik voelde me blij tijdens het dansen			
10.	Ik voelde me rustig worden tijdens het dansen.			
11.	Ik heb veel geleerd!			
12.	Ik was bang dat ik het niet goed deed.			
13.	Ik vond het leuk om samen te werken.			

Vragen over jezelf.

- Ik ben jaar oud en ik zit in groep 2 / 3 / 4
- Ik ben een:
a. Jongen b. Meisje
- Heb je weleens vaker gedanst?
a. JA b. NEE
- Ben je weleens naar een dansvoorstelling geweest?
a. JA b. NEE
- Met wie ben je naar de dansvoorstelling geweest?
a. School b. Papa en Mama c. Vriendjes
- Gaan je ouders ook naar dansvoorstellingen?
a. Vaak b. Soms c. Nooit

Resultaten Enquête ‘Strange Light workshop voor het primair onderwijs’

Tabel 3.1 **Geslacht**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
meisje	11	68.8	68.8	68.8
Valid jongen	5	31.3	31.3	100.0
Total	16	100.0	100.0	

Tabel 3.2 **Receptief**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ja	11	68.8	73.3	73.3
Valid nee	4	25.0	26.7	100.0
Total	15	93.8	100.0	
Missing System	1	6.3		
Total	16	100.0		




Tabel 3.3 **Actief**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ja	10	62.5	62.5	62.5
Valid nee	6	37.5	37.5	100.0
Total	16	100.0	100.0	

Bijlage 4

Enquête formulieren dansvoorstelling 'Strange Light'

Dit vond ik van de Dansvoorstelling ²⁸⁰

				
1k.	De dansers liepen rustig naar hun eigen plek. Ik voelde mijzelf ook rustig worden.			
2i.	De jongen begint alleen te dansen midden op het podium. Ik zou het heel spannend vinden om alleen te beginnen.			
3k.	De jongen werd vaak hard heen en weer geduwd door de andere dansers. Het leek alsof ik ook geduwd werd.			
4k.	Toen de dansers hoge en grote sprongen maakten, voelde ik dat ik zelf ook wilde springen.			
5i.	Toen de dansers dezelfde bewegingen precies tegelijk deden, voelde ikzelf hoe . Goed je op elkaar moet letten.			
6i.	De dansers dansten erg mooi. Ik wilde dat ik ook zo mooi kon dansen.			
7k/i.	Doordat de dansers veel energie gebruikten werd ik zelf ook moe.			
8k.	Wanneer de dansers hun armen strekten, leek het alsof ik mijzelf ook strekte.			
9.	Wat vond jij van de voorstelling? Leuk! Een beetje leuk. Stom.			

- Ik ben jaar oud en ik zit in groep 2 / 3 / 4
- Ik ben een
 - Jongen
 - Meisje
- Ik heb wel eens vaker een dansvoorstelling gezien.
 - Ja
 - Nee
- Met wie ben je naar deze dansvoorstelling geweest?
 - School
 - Papa en mama
 - Vriendjes
- Gaan je ouders ook naar dans?

²⁸⁰ Wildschut, L. (2003), Bewogen door dans; De beleving van theaterdansvoorstellingen door kinderen, Universal Press, Veenendaal

- A. Vaak
 - B. Soms
 - C. Nooit
6. Dans je zelf?
- A. Ja
 - B. Nee
7. Wat voor soort dans was dat?
- A. Klassiek
 - B. Dansexpressie
 - C. Jazz ballet
 - D. Werelddans
 - E. Modern

MAAK HIER EEN MOOIE TEKENING VAN DE DANSVOORSTELLING DIE JE GEZIEN
HEBT!

Bijlage 5

Resultaten Enquête 'Strange Light voor het primair onderwijs'

Tabel 5.1 **Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Leeftijd	45	5	9	7.16	.928
Klas	45	2	4	3.31	.668
Valid N (listwise)	45				

Tabel 5.2 **Geslacht**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
meisje	23	51.1	51.1	51.1
Valid jongen	22	48.9	48.9	100.0
Total	45	100.0	100.0	

Tabel 5.3 **Receptief**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ja	28	62.2	82.4	82.4
Valid nee	6	13.3	17.6	100.0
Total	34	75.6	100.0	
Missing System	11	24.4		
Total	45	100.0		

Tabel 5.4 **Actief**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ja	12	26.7	38.7	38.7
Valid nee	19	42.2	61.3	100.0
Total	31	68.9	100.0	
Missing System	14	31.1		
Total	45	100.0		

Tabel 5.5 **Geslacht v.s identificatievermogen**

		t-test for Equality of Means	
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference
v2id	Equal variances assumed	.077	.503
	Equal variances not assumed	.078	.503
v6id	Equal variances assumed	.408	.227
	Equal variances not assumed	.409	.227

Tabel 5.6 **Geslacht v.s Kinetische inleiving**

		t-test for Equality of Means	
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference
v1kin	Equal variances assumed	.453	-.190
	Equal variances not assumed	.452	-.190
v3kin	Equal variances assumed	.005	.711
	Equal variances not assumed	.005	.711
v4kin	Equal variances assumed	.275	.273
	Equal variances not assumed	.275	.273
v5kid	Equal variances assumed	.390	.182
	Equal variances not assumed	.391	.182
v7kin	Equal variances assumed	.053	.498
	Equal variances not assumed	.053	.498
v8kin	Equal variances assumed	.318	.227
	Equal variances not assumed	.318	.227

Bijlage 6

Interview met leerlingen Siebe Jan Boumaschool

Groep A

2 leerlingen uit groep 2 namen deel aan dit interview: Amber (A2) en Noah(N)
totaal een duur van 10 minuten.

A: Zo deze gaat even aan de kant en dan kunnen we beginnen met ons gesprekje over de voorstelling. Want jullie hadden zelf meegedaan aan dansen en waren naar de voorstelling geweest toch? En jou naam is Amber, dat weet ik want ik heet ook Amber dus die schrijf ik even op. En jou naam?

N: Noah.

A: Ok, en nou ga ik een paar vragen stellen over de voorstelling en de workshop maar jullie mogen ook gewoon vertellen wat willen vertellen.

N: Dat ken ik wel want dat had ik een keer zo een workshop heb ik al een keer eerder gedaan.

A: Een dansworkshop?

N: Ja, dat was allemaal met dansen en toen later mocht je zelf ook iets op het podium laten zien wat jij kon. Allemaal zo net als in een voorstelling.

A: Ok! Dus je mocht toen ook zelf optreden?

N: Nee, dat niet maar je mocht met alle speakers doen en toen mocht je heel graag iets doen wat je wilde laten zien of zo.

A: En uhm, van de workshop die jullie nu gedaan hebben toen die ene middag, Amber kan jij mij vertellen wat je daarvan vond. Wat dacht je toen je het allemaal aan het doen was? Vond je het leuk?

A2: knikt.

A: Ja, waarom vond je het leuk? Weet je het nog? Wat vond je het allerleukste om te doen? Weet je het niet meer? En jij Noah?

N: uhm nou ik vond het allerleukste om te nou, dat was eigenlijk ook best wel leuk want een vriendinnetje van mij, die ken ik eigenlijk best el goed, die deed ook mee aan de workshop en toen ging ik steeds met haar dansen. En met die muziek horen dat vond ik eigenlijk best wel leuk.

A: Wat moest je toen doen?

N: Toen moest je luisteren naar de muziek, en toen moest je zeggen waar het een soort naar klinkt en ik had ook een keertje dat was bij die andere, toen was er echt een heel raar muziekje echt zo ehm die heb ik ook op mijn telefoon staan. Ik heb zelf een eigen telefoon.

A: O jeetje.

N: Oude eigenlijk van mijn moeder maar die mag ik hebben anders kan ik mijn moeder voor de rest niet zoveel spreken.

A: O ja. En wat voor bewegingen hebben jullie gedaan tijdens het dansen zelf?

N: Eh, ik heb een soort rolbeweging gedaan. Die heb ik van een vriendje geleerd. Die moet je zo en dan zo, heel zachtjes heen en weer moet je deze en deze erover en dan allemaal bij elkaar.

A: oja.

N: Dat is best wel moeilijk om iemand te leren dat kan ik eigenlijk ook niet zomaar uitleggen.

A: Ja maar ik snapte het wel hoor. En Amber weet jij nog een andere beweging die jullie zelf gedaan hebben? Die je toen leuk vond om te doen?

A2: schudt nee.

A: Nee? Helemaal niet? Ok en bij de dansvoorstelling, kan iemand mij vertellen wat je daar zag?

N: Ja, ik zag dat een jongen heel vaak heen en weer werd gegooid en ik zag dat die meisjes steeds zo of zo deden.

A: hmhm met en heen, op een heen staan.

N: Ja dat kan ik makkelijk, wedden dat ik die 30 minuten kan volhouden.

A: En Amber wat zag jij tijdens de dansvoorstelling? Wat gebeurde er toen?

A2: blijft stil.

N: Dat weet ze niet.

A: Hoeveel dansers deden er mee? Hoeveel jongens waren er?

N: 2 waren er. En de rest meisjes.

A: En wat deden de dansers

N: Ze werden heen en weer geduwd, en ze gingen ook soms zo doen, en toen gingen ze helemaal met de kop helemaal naar achteren.

A: Ze werden helemaal naar achter met hun hoofd. En weet jij nog meer dingen die ze deden? Kan je iets voordoen dat je dacht o ja dat was het?

A2 blijft stil.

N: Ik kan nog wel iets voordoen.

A: En wat denk je dat ze ermee wilden vertellen? Zat er een verhaal in?

N: Ja, ik denk het wel, ik denk dat het verhaal zo is dat ze graag willen laten zien dat ze een hele goede groep zijn met dansen en zo. Dat denk ik.

A: En waarom werd die jongen heen en weer geduwd dan?

N: Ik denk dat ze, dat ze misschien in de première misschien een beetje boos waren of zo.

A: Een beetje boos? Denk je dat ze die jongen niet zo aardig vonden?

N: Ja ze vonden hem wel aardig maar in de première niet.

A: Dus hij was misschien een beetje anders en daarom waren ze een beetje boos?

N: Ja.

A: En waren er bewegingen die de dansers deden die jij herkende?

N: Ja, ik ken deze bewegingen wel, en deze, en ik ken ook nog deze beweging die ze deden.

A: Ze gingen hele grote sprongen maken.

N: O ja en ik kan bijna de split. Maar ik kan mijn heen nog niet zo ver doen.

A: En Amber kan jij je nog dingen herinneren?

A2: Moet het licht ook aan?

N: Ik vind het juist veel mooier in het donker.

A: Van mij mag het licht aan hoor. Nu het licht aan is weet je dan nog dingen, herkende je bewegingen die ze deden? Wat deden de dansers met hun benen?

N: Weet ik niet.

A: En zou je zelf zo willen dansen als dat zij deden?

N: Oo nee hoor want ik kan zelf echt een hele groep, en die doen hiphop en ik ga later ook op hiphop. Want weet je wat mijn mama zegt. Als ik mijn zwemdiploma heb dan mag ik op dansen. Ik ga ik weet zeker dat ik hiphop en muzikles ga doen en ik weet ook zeker dat ik breakdance ga doen. Dat weet ik zeker.

A: En Amber zou jij ook mee willen doen met de dansers?

A2: Ik denk het niet.

A: Je bent nu wel bijna aan het dansen. Mooie rondjes aan het draaien.

N: Ik kan iets heel gemakkelijk dat heb ik van een vriendinnetje geleerd. Die doet dan zo ...

A: Heb je dat van haar geleerd?

N: doet een heel toneelstukje na van een pinguïn en een kikker.

A: Zo je kan al een hele theatershow geven. En wat vonden jullie nu het aller leukste van de hele dansmiddag?

N: Ik vond gewoon alles leuk! Ik kan niet kiezen.

A2: uhm, bij de speeltuin.

A: Vond je de speeltuin het allerleukste. En bij het dansen?

A2: Weet ik niet.

A: Nou ik vond het heel fijn dat ik even met jullie gekletst heb, vonden jullie het ook allemaal leuk? En dansen vinden jullie wel leuk?

N: Ja natuurlijk vind ik het wel leuk! Ik doe het ook zelf! Ik ben geboren he dansend! Toen ik 1 was stond ik al zo te dansen, en in de buik ging ik al zo dansen! (doet het voor)

Groep B

4 leerlingen uit groep 3 namen deel aan dit interview: Balou(B), Sanjeev(s), Jacco(j), Melvin(M) totaal een duur van 10 minuten.

A: Mag je even rond die ronde tafel gaan zitten.

B: Die stoel is klein voor mij.

A: Klein? Naa, je hoeft er niet heel lang op te zitten hoor. We hebben niet nog een grotere stoel hier. Ik wil even graag jullie namen weten en daarna zal ik uitleggen wat we gaan bespreken. Goed? Wat is jou naam?

B: Balou

A: Hoe schrijf je dat?

B. B, A, L, O, U

A: Zo goed? En jou naam?

S: Sanjeev S, A, N, J, E, E, V

A: En jou naam?

J: J, A, C, C , O Jacco,

M: Melvin

A: A die weet ik wel hoe je die schrijft, zo toch?

M: ja.

A: Kom je even zitten Balou? Want dan ga ik even kort uitleggen waar we over gaan praten. Want kunnen jullie je nog herinneren dat we hier met een dansvoorstelling waren op school in de gymzaal?

Allen: JAAA

A: Ok, daar ga ik dan een paar vragen over stellen en jullie kunnen allemaal wat vertellen, en welke twee hadden ook alweer met de workshop mee gedaan? Dat waren jullie twee he.

B+J: wij!

A: Dat waren jullie twee he, jullie hadden zelf gedanst toch? Ok, want em Balou kan jij mij vertellen wat je nog weet van die middag? Wat hebben jullie gedaan?

B: Ik had em toen gedanst en Jacco heb ik laten draaien en toen ging ik mijn hoofd tegen de deur stoten.

A: oo, jullie hadden samen gedanst?

B: Jaa.

A: Wat moesten jullie doen toen jullie samen gingen dansen? Weet je dat nog? Wat hebben jullie toen gedaan?

B: Toen ging ik duizelig worden en Jacco en toen kwam ik tegen Jacco aan en toen ging ie me wegduwen.

A: oo. En wat vonden jullie van het zelf dansen? Vonden jullie het leuk of vonden jullie het stom?

B: Ja leuk,

J: Leuk ja.

A; En kan je nog meer herinneren van wat jullie toen gedaan hebben?

B: Nee. Weet ik niet meer.

A: En van de voorstelling kan iemand mij daar wat over vertellen?

B: Mag ik even naar de wc?

A: Ja tuurlijk, kom je daarna weer terug? Kan jij wat van de voorstelling vertellen Melvin? Nee? Je weet helemaal niets meer? Hoeveel dansers waren er kan je dat nog herinneren?

M: Vijf.

A: Vijf dansers goed zo, en wat deden die?

M: Een meisje en die jongen en zo.

J: Nee twee meisjes deden zo.

A: Ze gingen het hoofd bewegen bij die jongen?

M: Ja

A: En wat vond je ervan dat ze het hoofd bewogen van die jongen?

M: Weet ik niet meer.

A: Wat dacht je toen?

J: Niks

S: Ik ook niet

M: Ik ook niet.

A: Niks, je was gewoon aan het kijken. **Vond je het knap wat ze deden?**

Allen: JAA

J: Heel erg knap

A: Waarom

J: Dat is moeilijk om uit te leggen.

A: Vond je het knap omdat je het zelf niet kan of omdat het je moeilijk lijkt?

J: Omdat ik het heel mooi vind.

A: Vond je het mooi?

J: JA

B: giechelt

A: Kom je weer zitten? En ehm, wat was jou naam? Sanjeev? Kan jij vertellen wat je bij de voorstelling zag?

S: Vijf mensen, en ze gingen dansen en toen haha.

A: Vond je dat grappig? Welke dingen vond je grappig die ze deden?

S: Bijvoorbeeld het overgooien met die man.

A: Het overgooien met die man?

B: ja die liet zijn hoofd de hele tijd vallen zo. Leek net op basketballen met een hoofd.

A: En wat vond je nog meer grappig of mooi of bijzonder?

S: Dat weet ik allemaal niet mee zo goed.

A: Wat vond je van de bewegingen die ze deden. Kon je bewegingen herkennen?

S: uhm

A: Weet je nu nog een beweging die ze deden?

B: Ja ik wel.

A: Wat dan?

J: Z'n hoofd zo omhoog.

M: Ja dat weet ik ook nog.

A: o ja, en zo je gezicht op zij duwen. Deed hij dat zelf of deden anderen dat bij hem?

B: Dat deden anderen bij hem, kijk zo.

A: En waarom denk je dat ze dat deden? Wat wilden ze daarmee vertellen?

B: Omdat omdat hun zaten daar eerst.

A: oo, dus het was eigenlijk een soort van wegduwen misschien?

B: Ja.

A: en kan jij nog een beweging herinneren? Je zei net ik weet er ook een.

J: Een meisje had buiten ook, een keer..

A: O, dat was buiten een keer?

J: toen gingen ze een meisje ehm, eh, een jongen heeft hem zo opgetild!

A: ooo, de jongen ging het meisje optillen?

J: ja!

B: En toen deed ie hem zo ook draaien.

M: en hij deed zo, (steekt zijn tong uit)

A: O, hij stak ook zijn tong uit! Wat vonden jullie toen daarvan dan?

B: Het tonguitsteken was vies.

A: Maar was het niet ook bijzonder dat die jongen het meisje zomaar optilde?

M: Hm hm ja

A: Zou je dat ook wel willen? Zo een meisje helemaal optillen?

M: Ja.

A: En kunnen jullie nog een beweging uit de voorstelling in de gymzaal noemen? Iets met de benen of de armen. Wat deden ze met de benen? Weet iemand dat?

J: Ik weet alleen zo, dat het meisje ook werd opgetild.

A: Ja he helemaal met haar benen wijd door de lucht he. En wat nog meer weet jij nog bewegingen die ze met de benen deden in de voorstelling?

S: Lopen.

A: Lopen, ja. En wat nog meer. Hadden ze die altijd zo gewoon recht naar beneden?

Allen: Neeee...

A: Wat deden ze dan nog meer?

J: allemaal dingen, bewegen, de lucht in.

A: En de meisjes die meegedaan hadden aan de workshop, Balou en Jacco. Hadden jullie het gevoel dat je doordat je zelf gedanst had het dansen snapte?

J: Ik niet.

B: Nee. Je leerde gewoon zelf heel goed dansen.

A: Je leerde zelf gewoon goed dansen?

J: JA want ik zat zo, en dan mocht je ook zo gaan dansen en toen had ik nog iets zelf in mijn hoofd wat niemand daar kon, van me zus kon en toen kon ik die daar zelf doen en dat was heel cool want toen ging ik me heen zo woow en toen zat mijn been daar en toen ging mijn been zo en toen kwam hij onder deze heen door.

A: Oo dus je ging allemaal nieuwe bewegingen uitproberen?

J: Ja maar die kon ik al wel heel lang.

A: Ja, En Balou

B: Ik vond het leuk,

A: Wat vond je het leukst bij het zelf dansen?

B: Uhm toen zag ik ... en toen ging ik zijn oorbellen... en toen kreeg ie vet veel oorpain.

A: O. Dat is helemaal niet leuk, lijkt mij niet zo fijn. En, wat denkt je dat de voorstelling wilde vertellen aan jullie? Zat er een verhaaltje in?

S: Uhm, een klein verhaal, vechten.

A: Vechten? Bedoel je een soort van pesten?

S: Ja.

A: Want het was niet heel hard vechten toch?

S: Nee niet heel hard.

A: En welke werd dan gepest?

S: Die jongen de hele tijd.

A: En hoe herkende je dat die jongen werd gepest, waaraan kon je dat zien?

S: Dat kon ik gewoon zien, want zijn gezicht werd de hele tijd opzij geduwd en zijn nek omhoog.

A: Door de bewegingen die ze deden dus? En Melvin heb jij een verhaaltje gezien in de voorstelling?

M: uhm, nee.

A: Wat vond je het mooiste in de voorstelling?

M: fluistert met de buurman.

A: Wat vond jij het mooiste van de voorstelling Sanjeev?

S: Beetje verliefd.

A: Je vond het wel mooi. En wat vond jij het mooiste van de voorstelling Balou?

B: Ik heb daar wel een verhaaltje voor, omdat toen gingen we daar ook zo een werk doen, toen moesten we zo een blij gezicht of een boze gezicht doen. Dat vond ik wel leuk om te doen.

A: En Jacco wat dacht jij zat er een verhaal in, of niet?

J: Nee. Ik had hetzelfde als Sanjeev.

A: Nou dan wil ik jullie heel erg bedanken en dan gaan we nu rustig naar de klas lopen en kunnen jullie weer verder met jullie taken goed.

Allen: ok!

Groep C

4 leerlingen uit groep 4 namen deel aan dit interview: Tahney (T1), Kumbaa (K), Ayoub (A2), Tim(T2) totaal een duur van 11 minuten.

A1: Hebben jullie allemaal een stoeltje?

Allen: Ja

A1: Dan zal ik even kort uitleggen wat we gaan doen.

T2: Mag ik je telefoon even vasthouden?

A1: want... even kijken hoor... o die telefoon ligt hier gewoon om het geluid op te nemen.

A1: Dan wil ik even van jullie allemaal de naam weten. Wat is jou naam?

T: Tahnee...

A1: Tahnee...

T1: T, a, h, n, e, y

A1: T, a, h, n, e, y ... ok ... En jou naam?

K: Kumbaa ... K, u, m, b, a, a

A1: Twee aa's.

T1: twee hahaha

A1: en wat is jou naam?

A2: Ayoub.

A1: Joep? Gewoon Joep?

A2: Nee A-Youb.

A1: Ayoub, en hoe schrijf je die?

A2: A, y, o, u, b

A1: Ok, en jou naam?

T2: Tim. Nee nee Chocolate frietje.

A1: ok Tim dus.

A1: zo, ok nou heb ik een paar vragen voor jullie want kunnen jullie je nog herinneren dat er hier dansers op school waren.

Allen: Ja!

K1: Die waren echt niet goed hoor, dat vind ik echt niet hoor.

A2: Dat was ballet! Ik dacht dat ze gingen breakdancen.

A1: Dacht je dat ze gingen breakdancen?

T1, A2, T2: Ja, gewoon zo en een 360 doen.

A1: En wat vonden jullie daarvan dan? Jij zei dat je ze niet goed vond Kumbaa.

T2: Ze gingen heel veel liggen.

A1: sshhh wel even luisteren naar elkaar he. Waarom Kumbaa vond jij ze niet leuk?

K: Gewoon, ze gingen met die stomme billen schudden. En zo met je billen doen dat lijkt niet op ballet dansen.

A1: hmm ok.

A2: Ik vond dat wel leuk bij de gym.

A1: Bij Gym?

T2: A2: Ja. Daar gingen ze ook dansen.

T2: ja toen gingen ze zo en zo... ho hu ho.

A1: O, daar gingen ze ook een keer?

A2: Ja dat was wel leuk.

A1: Was dat op het schoolplein?

A2: Nee, dat was bij de gym van de kleuters.

T2: Ja, en toen gingen ze zo doen... Muaaahhh (doet bewegingen voor)

A2: ja echt he.

A1: De dansers die toen langs kwamen deden zo?

K: Ja, eentje ging zo. (doet een beweging voor uit de voorstelling, wanneer de meiden het gezicht van Patrizio heen en weer, op en neer bewegen.)

A2: Ze deden ook zo, (doet een beweging voor, uit de voorstelling)

A1: En wat vond je daarvan dan dat ze dat deden?

A2: Hehe grappig...

A1: Grappig? Dat ze elkaar in het gezicht raken vond je grappig?

T2: does, duhchh, baaf, noooh

A1: En em, wat denk je dat er gebeurde, als je alleen even nadenkt over die voorstelling die jullie toen gezien hebben.

K: O ja die van de gymzaal ging over dat ze boos waren, op die jongen.

T1: Ja, en dat ze allemaal hem gingen plagen en zo.

A1: En hoe denk je dat dat gebeurde, waarom denk je dat ze boos waren op die jongen?

K: Omdat hij eh,

T2: stinkvoeten, telefoon,...

A1: Tim luister je even naar Kumbaa? Want die gaat vertellen waar het over ging.

T2: Ik wil toch niet.

A1: Waar ging het over Kumbaa?

K: Over dat ze boos waren of zo maar ik weet niet waarom ze dat waren.

A1: En jij had ook zelf gedanst toch voordat je ging kijken?

T1: Ja, met Timmie.

T2: mag ik terug naar de klas?

A1: Wil je terug naar de klas?

T2: Ja, ik vind het saai.

A1: Je vindt het saai, na we zijn zo klaar en dan mag je terug.

T1: Je wilde zelf hier komen kletsen.

A1: Maar jij ging toen dansen van te voren samen met jou, jullie gingen samen dansen toch?

T1: Ja!

T2: Ja dat weet ik nog wel.

A1: En wat hebben jullie toen gedaan?

T2: uhm toen hebben we heleboel vragen beantwoord van uhm uh hoe was het en zo.

A1: En wat vonden jullie daarvan?

T2: en uh ben je er klaar voor en uh.

T1: en toen mochten we dansen en springen,

T2: ja en wat voelde je?

A1: en wat voelden jullie dan?

T1: Nee, niets.

A1: Je voelde helemaal niets? Je was gewoon rustig aan het kijken?

T1: Ja.

A1: En wat vond je wel leuk eraan?

T1: Dat ze met de kont gingen bewegen.

A1: Hadden jullie dat allemaal gezien dat ze in de voorstelling met hun billen gingen bewegen?

T2: Ja, ja.

Rest ook ja.

A1: Wat vonden jullie daarvan?

T2: Nou ik vond dat niet zo leuk want 1 keer kwamen ze heel dichtbij mijn gezicht.

T1: jij bij mij kwamen ze ook heel dichtbij, zo langs mijn voeten.

K: Ik schrok daar wel van.

A1: schrok je daarvan ja?

T1: Ik zou gewoon wegduwen

A1: Ja, zou je ze aanraken? Als ze dan vallen?

T1: Ze vallen toch niet.

A1: Nee, ok. En Ayoub, kan jij vertellen wat jij nog herinnert van de voorstelling?

A2: Wat?

A1: Kan jij vertellen wat jij nog herinnert van de voorstelling?

A2: Eh, Weet ik niet.

A1: Want we hebben nu de billen gehad, maar waren er nog andere dingen?

K: Jaha.

A1: Want jij hebt ook gezegd dat ze dit deden. (doet duwen in het gezicht voor).

A2: Want die man, zat als eerste aan te dansen en toen kwamen die andere vier of drie der aan, die meisjes.

K: Veeeerr!

A2: en toen e, toen wouden die ook dansen en toen maakten ze ruzie.

A1: Maakten ze ruzie? En waarom denk je dat ze ruzie maakten?

A2: Weet ik niet.

A1: En kwam het uiteindelijk weer goed?

A2: Jaa...

A1: Tim kom je weer even zitten?

T2: (gaat weet zitten.)

A1: Als laatste en ehm de dansers he die deden allemaal bewegingen. Herkende jullie daar ook bewegingen in?

Allen: JAa!

K: Dit ook (gooit een been in de lucht)

T2: Ze deden dit, lieten de kont zien.

A1: Ayoud wat deden ze nog meer jij liet ook wat zien.

A2: balletten,

K: en ze deden ook zo met hun been helemaal zo omhoog. (doet het nog een keer voor)

A1: Ojaa, heel goed.

Allen: doen bewegingen voor die ze in het stuk gezien hebben, vooral benen in de lucht, splitachtige bewegingen en op een been staan.

A1: heel hoog deden ze hun benen, ja. En wat vond je daarvan?

T1 en K: Leuk!

A1: gaan we nu weer even zitten?

T1: ik word duizelig als ik dat draai.

A1: en even kijken hoor, vonden jullie het knap dat ze zo hun benen in de lucht konden gooien?

Allen: Ja!

K: ja! Maar kijk ik kan het ook !

A1: oja jij kan het ook.

T2: hoeehh kijk ik kan het ook, au au au

A1: Hoo maar bij Tim doet het al pijn.

Ze proberen allemaal hun been zo hoog mogelijk in de lucht te gooien.

A1: wauw willen jullie allemaal weer gaan zitten? Hebben jullie zelf nog iets wat jullie heel erg opvallend vonden?

T2: Ja. De billen!!

A1: Ja die hadden we al gehad hoor Tim, Ayoub had jij nog iets wat je heel erg bijzonder vond?

A2: uh ja, ik weet het niet meer.

A1: Had jij nog iets wat heel bijzonder was? (gericht naar Kumbaa)

K: Ze deden dat met het hoofd en dat vond ik het leukst.

A1: Met het hoofd.

K: ja zo. (en doet het voor)

A1: maar vond je dat leuk of dacht je o dat doet misschien ook wel een beetje zeer.

K: Leuk om te zien.

A1: en jij wat vond jij het leukste om te zien?

T1: dat ze hem op de grond duwden,

A1: Ja vond je dat leuk?

T1: ja ze duwden hem zo op de grond.

T2: en wat mij opvallend was dat ik allemaal kinderen zag.

A1: dat er allemaal andere kinderen zaten?

T2: op de bank, en ik zag ook een klok en een digibord.

A1: o bij de workshop, Tim en Tahney jullie hadden de workshop gedaan, hadden jullie ook bewegingen gezien waarbij je dacht he die heb ik net ook gedaan|?

T1: Nee.

T2: nee niets gevoeld.

A1: Nou, dan wil ik jullie heel erg bedanken voor ons korte gesprekje en gaan we nu met zijn alleen weer rustig naar de klas terug.



Bijlage 8

Beste directeur / cultuurcoördinator,

Als masterstudente, Kunsten Cultuur en Media ben ik in samenwerking met Noord Nederlandse Dans bezig met een onderzoek naar hoe dit dansgezelschap educatief materiaal kan ontwikkelen dat aansluit bij de doorlopende leerlijn cultuuronderwijs in het primair onderwijs. Met betrekking tot dit onderzoek wil ik u vragen om deze enquête zo goed en volledig mogelijk in te vullen zodat ik meer inzicht kan krijgen in de invulling van cultuuronderwijs op uw school.

Het invullen van de enquête kost ongeveer **20 minuten** en ik hoop de ingevulde enquêtes in **1 week** terug te ontvangen. Het kan zijn dat ik naar aanleiding van de enquête nog een keer contact met u opneem. Indien dit niet gewenst is kunt u dat via onderstaand mailadres laten weten.

Bedankt voor uw medewerking,

Met vriendelijke groet,

Birgit Amber Brouwer
Masterstudente Kunsteducatie en theater
b.a.brouwer@student.rug.nl

Algemeen

1. Wat is uw functie? (meerdere opties mogelijk)
 - ☐ Directeur
 - ☐ Adjunct-directeur
 - ☐ Cultuurcoördinator
 - ☐ Vakleerkracht kunst- en cultuureducatie
 - ☐ Groepsleerkracht
2. Heeft u een kunstzinnige specialisatie?
 - ☐ Ja, namelijk;
 - ☐ Nee
3. Op welke manier komt cultuuronderwijs bij u op school voor?
 - ☐ Scenario 0;
We doen niets of nauwelijks iets aan cultuuronderwijs. Heel af en toe gaan we met de leerlingen naar een cultuureducatie activiteit maar dit is vaak gebaseerd op toevalligheid. Wanneer er een leuke aanbieding langs komt gaan we daar op in. Dit komt echter ad hoc en sporadisch voor.
 - ☐ Scenario 1
Het is een komen en gaan op onze school. De leerlingen gaan op stap, kunstenaars komen op school, projecten gaan van start en we staan open voor nieuwe ideeën. De school kiest uit het culturele aanbod van verschillende instellingen die actief de school stimuleren tot participatie, maar de school beslist. Het moet wel passen, zowel financieel als organisatorisch.
 - ☐ Scenario 2
Als school ontwikkelen wij een eigen profiel en cultuuronderwijs staat ten dienste van dit profiel. Als school ontwikkelen we zelf een vraag en hierbij wordt een passend aanbod gezocht door de cultuurcoördinator. Deze participeert op een initiatiefrijke wijze in een netwerk met scholen en

instellingen om gegevens uit te wisselen, nieuwe ideeën op te doen en gebruik te maken van elkaars expertise. Hieruit ontstaat er vaak een structurele samenwerking tussen de school en een instelling.

☐ Scenario 3

Onze school is niet langer een zelfstandige actor met een eigen beleid, maar is een onderdeel van een nieuw geheel, met een nieuwe vorm van organisatie en een overkoepelend cultuur educatief beleid, waarvan de school deel uit maakt. In samenwerking met de culturele instellingen is er een meerjarig cultuur educatief aanbod gemaakt dat aansluit bij de vraag van de school. De leerlingen leren niet alleen op school maar ook in een omgeving. Door alle maatschappelijke contexten te integreren wordt er een leer- en leefomgeving gevormd voor de leerlingen.

Kunstzinnige Oriëntatie

4. Heeft uw school een leerplan Kunstzinnige Oriëntatie?
 - ☐ Ja
 - ☐ Nee

5. Heeft uw school binnen het leerplan Kunstzinnige Oriëntatie een onderdeel gericht op dans?
 - ☐ Ja, als vak dans
 - ☐ Ja, als losse dansactiviteiten
 - ☐ Ja, binnen het leergebied 'Spel en Beweging' (Drama en dans)
 - ☐ Ja, er is een ander leerplan, namelijk;
 - ☐ Nee

6. In welke groepen word er aandacht besteed aan dansonderwijs binnen uw school?

<input type="checkbox"/> Groep 1	<input type="checkbox"/> Groep 2	<input type="checkbox"/> Groep 3	<input type="checkbox"/> Groep 4
<input type="checkbox"/> Groep 5	<input type="checkbox"/> Groep 6	<input type="checkbox"/> Groep 7	<input type="checkbox"/> Groep 8

7. Hanteert uw school een samenhang tussen diverse leerjaren met betrekking tot dansonderwijs/dansactiviteiten?
 - ☐ Ja, er is sprake van een doorlopende leerlijn.
 - ☐ Ja, er is een samenhang, namelijk;
 - ☐ Nee, er is geen samenhang.

8. Wat is op uw school de verhouding tussen binnenschoolse en buitenschoolse danseducatie/dansactiviteiten?

Binnenschoolse danseducatie/dansactiviteiten;%

Buitenschoolse danseducatie/dansactiviteiten; %

9. Hoeveel procent is er dit schooljaar 2011-2012 bij u op school besteed aan de kerndoelen van dansonderwijs en/of de dansactiviteiten? Geef een schatting.²⁸¹

²⁸¹ Kerndoelen; '54. De leerlingen leren beelden, taal muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren. 55. De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren. 56. De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

Kerdoel 54; %

Kerdoel 55; %

Kerdoel 56;%

10. Hoeveel worden er in het jaar 2011-2012, bij u op school besteed aan dansonderwijs en/of dansactiviteiten? Geef een schatting van het aantal uren per week.

Actieve danseducatie (leerlingen zelf actief en creatief bezig);

Receptieve danseducatie (leerlingen kijken en luisteren);

Reflectieve danseducatie (praten en denken na over dans);

Danskunstenaar op school;

Optreden op school;

Bezoek aan het theater/schouwburg/dansgezelschap;

Anders, namelijk;

11. Bent u tevreden over de verhoudingen tussen de activiteiten zoals deze worden aangeboden op uw school? Zo nee, hoe zou u ze willen veranderen?

☐ Ja, ik ben tevreden over de verhouding

☐ Nee, ik zou de verhoudingen als volgt willen veranderen;

.....

Leerlijnen

12. Waar liggen de accenten van onderstaande leerprocessen in het dansonderwijs op uw school? Geef de volgorde van belangrijkheid aan

	Minst belangrijk		Meest belangrijk	
Cognitief	1	2	3	4
Motorisch	1	2	3	4
Creatief	1	2	3	4
Affectief	1	2	3	4

13. Met welke danssoort of dansstijl maken de leerlingen kennis op uw school? (meerdere opties mogelijk)

☐ Dansexpressie

☐ Internationale dans/folklore dans

☐ Jazzdans

☐ Moderne dans

☐ Klassiek ballet

☐ Musicaldans

☐ Urban/Hip Hop

☐ Anders, namelijk;

14. Maakt u gebruik van dans educatieve lesmethoden? Zo ja welke?

☐ Dansspettters

☐ Danswerk!

☐ De Dansbron

☐ Moet je doen!

- ☐ Anders, namelijk;
15. Wie leidt de danseducatie/dansactiviteiten bij u op school? (meer opties mogelijk)
- ☐ Groepsleerkracht
 - ☐ Vakleerkracht/groepsleerkracht met specialisatie dans
 - ☐ MBO docent
 - ☐ HBO docent
 - ☐ Ouder
 - ☐ Kunstinstelling
 - ☐ Danser
 - ☐ Organisatie Dans op School (DIS)
 - ☐ Educatieve dansgroepen
 - ☐ Anders, namelijk;
16. In welke vorm is er op uw school geld beschikbaar in het schooljaar 2011-2012 voor het leergebied Kunstzinnige oriëntatie?
- ☐ Specifiek budget, namelijk;
 - ☐ Totaal bedrag voor de hele school, namelijk;.....
 - ☐ Budget per leerling, namelijk;
17. Was er een bepaald bedrag beschikbaar voor dansonderwijs en/of dansactiviteiten?
- ☐ Ja, namelijk;
 - ☐ Nee.
18. Waaraan is dit bedrag van dansonderwijs en/of dansactiviteiten dit schooljaar 2011-2012 aan besteed? (meerdere opties mogelijk)
- ☐ Deskundigheidsbevordering docenten
 - ☐ Inhuur externe vakdocenten
 - ☐ Deelname aan dansactiviteiten
 - ☐ Inkoop materiaal
 - ☐ Anders, namelijk;
19. Zijn er volgens u belemmeringen voor het plaatsvinden voor dansonderwijs en/of dansactiviteiten op het gebied van budget?
-
-
20. Over welke faciliteiten voor dansonderwijs en –activiteiten beschikt uw school momenteel? (meerder opties mogelijk)
- ☐ Grote zaal (speel/gymlokaal)
 - ☐ Podium
 - ☐ Audiovisuele middelen
 - ☐ Kleding
 - ☐ Instrumenten
 - ☐ Beeldend materiaal/attributen
 - ☐ Anders, namelijk;.....

21. Zijn er volgens u belemmeringen voor het plaatsvinden van dansonderwijs en/of dansactiviteiten op het gebied van faciliteiten?
.....
.....
22. Wordt er volgens u voldoende dansonderwijs en/of dansactiviteiten aangeboden op uw school?
☐ Ja, omdat;
☐ Nee, omdat;
23. Heeft u nog opmerkingen of vragen?
.....
.....

