Authentiek leren dansen

Een literatuuronderzoek naar authentieke danseducatie

Maaike van Agteren
Master Kunsteducatie mei 2018
Begeleiders: Aminata Cairo en Talita Groenendijk

Inleiding

De maatschappij verandert en daarmee ook ideeën, wensen en leerbehoeften als het gaat om onderwijs. Onder de noemer 'authentiek leren' hebben diverse scholen het onderwijs aangepast, met als doel het verbeteren van de motivatie, leervaardigheden en leerprestaties van leerlingen. Authentiek leren is gebaseerd op de constructivistische leerstijl waarbij aangehaakt wordt op de voorkennis van leerlingen en meer aangesloten wordt bij hun belevingswereld (Bergman, 2006). Door de constructivistische opvattingen over leren verandert de rol van de docent van overdrager van kennis en vaardigheden, naar begeleider van leerprocessen (Maes, 2013).

Dansdocenten die danseducatie in het onderwijs aanbieden zijn vakinhoudelijk vlak vaak beter ontwikkeld dan op pedagogisch en didactisch vlak. Gevolg hiervan is dat danseducatie beperkt blijft tot de techniekgerichte benadering van dansonderwijs. Deze heeft een traditionele aanpak. Dansmateriaal wordt overgedragen van docent op leerling en richt zich op het ontwikkelen van danstechnische vaardigheden (Maes 2013).

Sims & Erwin (2012) vragen zich af of danseducatie wel van kwaliteit is wanneer leerlingen alleen danstechnische vaardigheden leren zonder de geschiedenis erachter of de intentie en het doel van de bewegingen. Warburton (2008) beschrijft het belang van pedagogische en didactische kennis die nodig is om naast de techniekgerichte methode ook andere benaderingswijzen toe te kunnen passen.

Onderzoek toont aan dat dansdocenten behoefte hebben aan ondersteuning en bijscholing. Ze voelen zich vaak niet goed voorbereid op het werkveld in het voortgezet onderwijs (Smet, 2017). Zij kunnen baat hebben bij meer inzicht over verschillende benaderingen en methodes die aansluiten op authentiek leren. Daarom wil ik onderzoeken hoe de didactische kenmerken van authentiek leren zich tot danseducatie verhouden. Om deze vraag te beantwoorden gebruik ik de volgende onderzoeksvraag:

Hoe verhouden benaderingswijzen en methodes voor danseducatie in het voortgezet onderwijs zich tot didactische kenmerken van authentiek leren?

Om deze vraag te beantwoorden maak ik eerst een overzicht van de benaderingen die worden gehanteerd bij het aanbieden van dansonderwijs in het voortgezet onderwijs. Vervolgens vergelijk ik deze benaderingen met de kenmerken van authentiek leren. Tenslotte beschrijf ik welke methodes er zijn beschreven die gelijkenissen tonen met de didactische kenmerken van authentiek leren. Ik maak hierbij gebruik van de volgende deelvragen:

1) Welke benaderingswijzen van danseducatie in het voortgezet onderwijs zijn er beschreven?
2) Welke didactische kenmerken van authentiek leren in de kunsteducatie zijn er beschreven en hoe vinden deze aansluiting op danseducatie in het voortgezet onderwijs?
3) Welke methodes voor danseducatie in het voortgezet onderwijs zijn er beschreven waarin didactische kenmerken van authentiek leren te herkennen zijn?

Begripsbepaling

Authentiek leren

De basis van het authentieke leren bevindt zich in de constructivistische opvattingen over leerprocessen (Bergman, 2012). Er bestaan verschillende stromingen en opvattingen binnen het constructivisme, maar die hebben in grote lijnen hetzelfde uitgangspunt. De constructivistische benadering benadrukt dat leren een actief, constructief proces is. Alle mogelijke soorten van voorkennis worden betrokken bij het construeren van nieuwe kennis en er wordt rekening gehouden met verschillende leerstijlen van leerlingen (Bergman, 2012).

Binnen authentieke kunsteducatie wordt er gestreefd naar een productieve leeromgeving. Deze leeromgevingen worden gekenmerkt door complete en complexe taaksituaties. Als een taaksituatie een beroep doet op meerdere kennis- en vaardigheidsaspecten noem je deze complex. De taaksituatie noem je compleet zodra de taak een betekenisvolle eenheid is en niet is opgedeeld in deeltaken. Dit betekent dat de leerling zelfstandig informatie moet verzamelen en onderzoek verricht. Aangezien er verschillende oplossingen mogelijk zijn, biedt het ruimte voor eigen initiatief, interesses en exploratie (Haanstra, 2011).

De opdrachten worden aangepast op de leefwereld en de voorkennis van de leerlingen en sluiten aan bij hun interesses waardoor de intrinsieke motivatie wordt vergroot (Haanstra, 2011). De opdrachten zijn authentiek en ze moeten ervaren worden als levensecht door ze af te leiden van professionals. 'Authentiek' slaat dus zowel op de mogelijkheid voor leerlingen om persoonlijke inbreng te geven als op het authentieke karakter van de opdrachten.

Ten slotte worden authentieke leersituaties gekenmerkt door onderlinge communicatie en samenwerking met anderen. Je leert met elkaar en van elkaar, door middel van uitvoeren van groepstaken, onderling overleg en discussie, standpunten bepalen en presenteren en eventueel peer-assessment (Haanstra, 2011).

In dit onderzoek zal authentiek leren worden gebruikt volgens de hierboven benoemde kenmerken.

Danseducatie

Danseducatie kunnen we definiëren als het ontwikkelen van vaardigheden die het mogelijk maken om dans te leren kennen, ervaren, waarderen, interpreteren en uitvoeren (Bamford, 2006).

Vonkc (2017) stelt dat dans in het onderwijs leerlingen laat leren door middel van een creatief proces van onderzoeken en ontdekken. Leerlingen kunnen in dit proces hun ervaringen, gevoelens en ideeën vormgeven door middel van het creëren van eigen danscomposities en dansimprovisaties. Daarnaast leren ze bestaande dansen nadoen en deze op verschillende aspecten zoals stijl, patroon, cultuur en traditie te beschouwen. Bovendien leren leerlingen dans te verwoorden door ernaar te kijken en te praten over wat dans bij ze oproept aan emoties, gevoel van schoonheid en welke betekenis het voor ze heeft (Vonkc, 2017).

In het voortgezet onderwijs wordt gemiddeld drie uur per week besteed aan kunstvakken. Dans is daarbij mager vertegenwoordigd vergeleken met muziek en beeldende kunst. Slechts 18% van de scholen biedt in het eerste jaar dans aan. In de onderbouw is dans als keuzevak nog maar op 9% van de scholen terug te vinden en slechts op 4% van de scholen is dans een eindexamenvak (Vonkc, 2017). Wel organiseren scholen regelmatig kunst- en cultuurprojecten. Omdat danseducatie in het voortgezet onderwijs regelmaat op projectbasis wordt aangeboden, zal dit onderzoek zich richten op danseducatie die inzetbaar is voor een korte periode. Het betreft dus geen doorlopende leerlijn.

1) Welke benaderingswijzen van danseducatie in het voortgezet onderwijs zijn er beschreven in de literatuur?

Danseducatie rust in essentie op drie begrippen: productie, receptie en reflectie (Vonkc, 2017). Deze begrippen bepalen in samenhang de lesinhoud. De begrippen krijgen vorm door zelf te dansen, dans te beschouwen, ontwerpen/vormgeven en presenteren. Tijdens deze verschillende werkvormen zijn leerlingen afwisselend actief (doen), receptief (kijken) en reflectief (denken en praten). Opvallend is dat Vonkc (2017) het uitvoeren en het creëren van dans heeft samengevoegd onder één noemer: actief. Terwijl zowel Bergman (2006), als Maes (2013) binnen actief dansonderwijs onderscheid maken tussen de techniekgerichte benadering en de creatieve benadering. Bergman, Hermans & Fokkens-van der Maas (2011) beschrijven bovendien nog een aparte benadering voor danseducatie met een choreografische aanpak. In de volgende paragraaf worden deze verschillende benaderingen nader besproken.

1.1 Actieve benadering (techniekgericht/creatiefgericht)

De techniekgerichte benadering sluit aan op het traditionele onderwijs. Leren vindt plaats door middel van overdracht van de docent. Leerlingen worden benaderd als danser en het accent ligt op de ontwikkeling van danstechnische vaardigheden (Maes, 2013). Het lichaam wordt bij de techniekgerichte benadering beschouwd als instrument en de lessen richten zich op het perfectioneren van dit instrument door te werken aan kracht, lenigheid, coördinatie, gevoel voor ritme, concentratie en controle (Ashley 2005). De technieken worden stapsgewijs opgebouwd en er wordt naar een duidelijk doel toe gewerkt (Bergman, Hermans & Fokkens-van der Maas 2011).

De keerzijde van deze benadering is volgens Choi and Kim (2015) dat de focus op fysieke

aspecten van dans ligt, waardoor er weinig aandacht is voor het emotionele en het spirituele aspect. Bergman, Hermans & Fokkens-van der Maas (2011) stellen echter dat de traditionele, docentgestuurde methode zich heeft bewezen als een goede methode.

Tegenover de techniekgerichte benadering staat de creatieve benadering waarbij het stimuleren van een creatief proces centraal staat (Bergman, Hermans & Fokkens-van der Maas, 2011). Leerlingen kunnen onderzoeken welke bewegingsmogelijkheden er zijn om gevoelens mee uit te drukken.

Bergman (2012) stelt dat de constructivistische aanpak niet altijd mogelijk is binnen danseducatie. De overdracht van dansbewegingen, waarbij de docent voordoet en de leerling kopieert is onvermijdelijk (Bergman, 2012). Ashley (2005) betoogt dat de techniekgerichte benadering van danseducatie uitsluitend gebruikt moet worden om een korte frase van bewegingen aan te leren en dit vervolgens af te wisselen met een creatieve opdracht, dit om verveling te voorkomen en de concentratie niet te verliezen. Ook Maes (2013) pleit voor een evenwichtige afwisseling binnen actief dansonderwijs waar leerlingen enerzijds nieuwe technieken aangereikt krijgen door een professionele dansdocent en waar anderzijds ruimte is voor eigen creatieve invulling.

Volgens Stinson (2010) zijn denkprocessen die kunnen plaatsvinden bij creatieve opdrachten zoals concentratie, focus, zelfdiscipline, hard werken om een doel te bereiken, je eigen leraar zijn, problemen oplossen, verbindingen leggen, relaties zien en samenwerken belangrijker zijn dan het ontwikkelen van danstechnieken. Sims & Erwin (2012) bevestigen dit, zij schijven dat de kracht van creatief leren en de denkprocessen die kunnen plaatsvinden worden onderschat wanneer docenten leerlingen alleen bewegingen laten imiteren.

Uit onderzoek in de Verenigde Staten van NYC Department of Education (2015) blijkt dat leerlingen in het voortgezet onderwijs het lastig vinden om zich open te stellen voor danseducatie met een creatieve benadering. Leerlingen kunnen op weg geholpen worden wanneer zij kunnen werken vanuit een thema dat dicht bij hun belevingswereld ligt bijvoorbeeld een persoonlijk thema zoals vriendschap of ruzie, een cultureel thema zoals Afrikaanse dans, een maatschappelijk thema zoals oorlog of een narratief vanuit een boek of film (NYC Department of Education, 2015). Ook het werken in kleine subgroepen kan een uitkomst bieden bij de angst van leerlingen om zichzelf te presenteren. Pas wanneer leerlingen zich veilig voelen zijn ze vrij om te exploreren met bewegingen en via lichaamstaal hun emoties te uiten (NYC Department of Education, 2015).

1.2 Receptieve benadering

Bij de receptieve benadering van danseducatie staat de ontwikkeling van kennis en inzicht centraal (Bergman, Hermans & Fokkens-van der Maas, 2011). Deze vindt vooral plaats door met leerlingen naar dans te kijken, nabeschouwen en het geven van achtergrondinformatie. Het doel van de receptieve benadering is volgens Bergman (1995) om dans mee te beleven, het te ondergaan, te herkennen en uiteindelijk te kunnen beoordelen. Kijken is dus geen passieve gebeurtenis. Door te kijken naar dans kunnen leerlingen dans op een persoonlijke manier beleven en kunnen ze een eigen oordeel vormen. Het vergroot het begrip en inzicht in eigen werk en dat van klasgenoten (Bergman, Hermans & Fokkens-van der Maas, 2011).

Professionals die danseducatie verzorgen in het onderwijs richten zich voornamelijk op het actief beoefenen van dans, terwijl het kijken naar dans veel kan toevoegen aan een les, het draagt bij aan de artistieke ontwikkeling door het leren observeren, beschrijven, analyseren en evalueren van dans (Voets, 2014).

Net als Voets (2016) erkend ook Maes (2013) het belang van de receptieve benadering van danseducatie. Zij spreekt van een ideale situatie wanneer er sprake is van een balans tussen het kijken, het creëren, het uitvoeren en het bekritiseren van dans.

Reflectieve benadering

Er wordt steeds meer waarde gehecht aan reflectieve vaardigheden binnen danseducatie (Sööt & Viskus 2014). Voets (2014) stelt dat bij de reflectieve benadering van dans het analytische en communicatieve vermogen van leerlingen wordt ontwikkeld. Leerlingen worden uitgedaagd te reflecteren op wat ze hebben waargenomen door het als toeschouwer van een afstand te bekijken. Reflectie stimuleert het bewustzijn van lichaam en beweging. Ook leert het leerlingen inzien hoe een publiek naar dans kan kijken (Sööt & Viskus 2014).

Kimbrell (2012) belicht nog een andere uitwerking van reflectief dansonderwijs. Het kan docenten feedback geven op hun les. Hoe leerlingen reageren, kan een licht werpen op hun voorkennis, of het gebrek daaraan, evenals de sterke en/of zwakke punten binnen de lesstof. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld opdracht krijgen een choreografie te maken rond een bepaald thema en deze niet wordt herkend door het publiek, moet de docent het lesmateriaal mogelijk opnieuw bekijken. De choreografie is de toepassing van de kennis van leerlingen. Gebrek aan toepassing kan een gevolg zijn van een gebrek aan begrip (Kimbrell, 2012).

Kathryn Humphreys & Sinad Kimbrell (2013) beschrijven de functie van reflectie in een choreografieproces. De rol van een uitvoerende danser is volgens hen reflectief. Het zorgt ervoor dat leerlingen kritisch bedenken hoe ze hun ideeën kunnen vormgeven, bijvoorbeeld door rekening te houden met de interpretatie van het publiek.

Ondanks de relevantie van reflectie binnen danseducatie zijn er ook bezwaren beschreven. Leerlingen neigen de focus op de negatieve punten van hun ervaringen te leggen en daardoor kunnen zij voorbijgaan aan de positieve aspecten. Ook kan het voor leerlingen lastig zijn om hun bevindingen met woorden uit te drukken (Sööt & Viskus 2014).

1.4 Choreografische benadering

Bergman, Hermans & Fokkens-van der Maas (2011) beschrijven de choreografiegerichte benadering als een aparte benadering. De leerling wordt hierbij als danser en als maker van dans beschouwd. De choreografische benadering lijkt een brug te slaan tussen de techniekgerichte en de creatieve aanpak. Net als bij de creatieve benadering is bij de choreografische benadering de inleving van leerlingen van belang. Het accent ligt echter op het structureren en vormgeven van dans (Bergman, Hermans & Fokkens-van der Maas, 2011). Leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben veel baat bij structuur en sturing (Groen, 2017). De choreografische benadering lijkt dus goed aan te sluiten op deze doelgroep.

In de Verenigde Staten hebben Humphreys & Sinad Kimbrell (2013) een groot empirisch onderzoek gedaan naar de choreografische benadering van dansonderwijs. Het onderzoek bevestigt de meerwaarde van het integreren van choreograferen binnen danseducatie in het onderwijs. Het gebruik van een choreografisch proces bevordert meerdere intelligenties door creatief probleemoplossend vermogen, linguïstische groei door middel van lezen en expressieve communicatie, evenals verbeterde interpersoonlijke relaties en de ontwikkeling van sociale tolerantie door sociale interactie tijdens het werkproces (Humphreys & Kimbrell 2013).

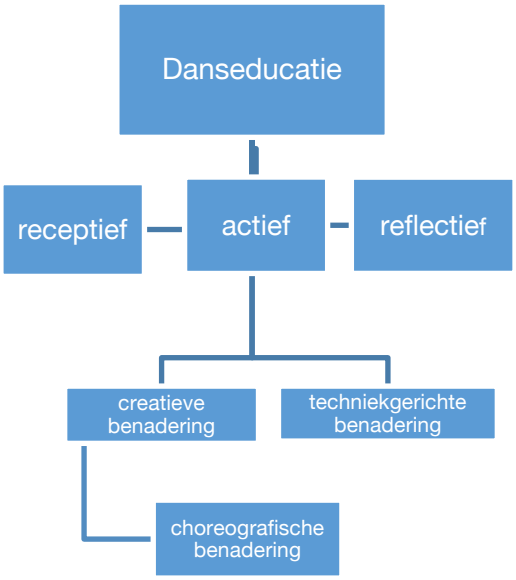
Wanneer leerlingen choreograferen ontwikkelen ze vaardigheden die verder niet in het curriculum te vinden zijn; het vertalen van emoties en ideeën bijvoorbeeld, zoals metaforisch

denken door een fysieke belichaming van geschreven of gesproken tekst, dit vereist een goed begrip van het onderwerp, voordat de leerling in staat is om het in een nieuwe context te gebruiken (Humphreys & Kimbrell 2013).

Deelconclusie

Er zijn verschillende benaderingen om danseducatie in het voortgezet onderwijs aan te bieden. Binnen de actieve benadering maken Bergman (2006) en Maes (2013) onderscheidt tussen de *creatieve benadering* en de *techniekgerichte benadering*. De creatieve benadering geeft leerlingen ruimte om te exploreren en richt zich onder andere op het ontwikkelen van creativiteit en zelfbewustzijn (Sööt & Viskus 2014). Bij de techniekgerichte benadering staat danstechnische ontwikkeling centraal. De *receptieve benadering* draagt bij aan de ontwikkeling van observerend en evaluerend vermogen (Voets, 2016) en *de reflectieve benadering* zorgt voor meer bewustzijn, een kritische blik en helpt bij het maken van keuzes in een choreografisch proces. Bergman, Hermans & Fokkens-van der Maas (2011) beschrijven een *choreografische benadering* van danseducatie. Deze benadering is gebaseerd op de creatieve benadering, alleen het accent ligt hier op het structureren van dansmateriaal, dit sluit goed aan op de doelgroep.

Bij de creatieve aanpak moet rekening gehouden worden met het feit dat leerlingen in het voortgezet onderwijs zich niet makkelijk openstellen en pas op creatief vlak kunnen exploreren wanneer zij zich veilig voelen (NYC Department of Education, 2015). Dansdocenten kunnen hierop anticiperen door bijvoorbeeld de thema's van lessen aan te passen op de belevingswereld van de leerlingen en creatieve opdrachten uit te laten voeren in kleine (veilige) subgroepjes.



2) Welke didactische kenmerken van authentiek leren in de kunsteducatie zijn er beschreven en hoe vinden deze aansluiting op danseducatie in het voortgezet onderwijs?

Volgens de constructivistische leertheorie van authentiek onderwijs leren leerlingen in praktijkgerichte en levensechte contexten, waarbij hun rol actief, constructief en reflectief is. De onderwerpen sluiten aan bij de interesses en de leefwereld van de leerlingen en er is ruimte voor interactie (Bergman, 2012).

Kenmerken voor authentieke kunsteducatie die Heijnen (2015) onderscheidt zijn de verbinding van de voorkennis vanuit de populaire cultuur van leerlingen met die van de professionele kunsten, het aanbieden van complexe leersituaties waardoor een productieve leeromgeving ontstaat en de klas laten functioneren als leergemeenschap waarin leerlingen elkaars expertise uitwisselen. Heijnen (2015) borduurt hiermee voort op eerder beschreven authentieke kenmerken van Haanstra (2011). Didactische kenmerken van authentiek leren zijn volgens Haanstra (2011) een betekenisvolle context, een productieve leeromgeving, groepsleren en het aansluiten bij de voorkennis van leerlingen. Deze worden hieronder verder beschreven.

2.1 Betekenisvolle context

Om danseducatie aan te laten sluiten bij authentiek onderwijs, moet er een verbinding worden gelegd met de kunstpraktijk van professionals (Haanstra, 2011). Heijnen (2015) stelt dat deze verbinding te bewerkstelligen is door zowel inspiratiebronnen uit de populaire cultuur als uit de wereld van professionals te gebruiken. Visuele bronnen van professionals kunnen leerlingen stimuleren bij het ontwerpproces, omdat deze ideeën, theorieën en contexten belichamen en daardoor de verbeelding prikkelen (Heijnen, 2015). Door de verbinding waarin zowel de populaire cultuur van de leerlingen als de professionele kunstwereld vertegenwoordigd is, wordt een betekenisvolle context wordt gecreëerd.

Een betekenisvolle context binnen danseducatie kan bijvoorbeeld betekenen dat leerlingen naar het theater gaan om een professionele dansvoorstelling te bezoeken, of door een professionele artiest een dansproject te laten verzorgen (Bergman 2012). Vonkc (2017) stelt dat technologische ontwikkelingen kansen bieden voor het vak dans. Dankzij het smartbord komt steeds meer dansmateriaal de klas binnen. Het vervangt niet de ervaring van het zien van een voorstelling in een echt theater, maar het is wel een waardevol hulpmiddel dat ingezet kan worden om dans in de klas aantrekkelijker en interessanter te maken. Opvallend is dat de betekenisvolle context die Vonc (2017) schetst uitsluitend betrekking heeft op de receptieve benadering van danseducatie.

Siebe (2016) schetst dans als een kunstvorm die jongeren ruimte biedt uitdrukking te geven aan zichzelf en hun gevoel. Deze eigenheid ontstaat volgens Siebe (2016) vanuit het gebruiken van tradities en gewoonten uit de directe omgeving. De identiteit van jongeren wordt vervolgens ontwikkeld door interactie en dialoog. Jongeren zoeken daarbij vrijheid en vormen die voor hen betekenisvol zijn. Het is belangrijk dat dansdocenten deze persoonlijke affiniteiten en esthetische keuzes van jongeren herkennen en verwerken in danslessen. Siebe beschrijft net als Haanstra (2011) en Heijnen (2015) het belang van een verbinding tussen de kunstbeleving van jongeren en die van de professionals. Siebe (2016) komt echter niet met een voorstel hoe dansdocenten dit zouden kunnen aanpakken.

2.2 Productieve leeromgeving

Een productieve leeromgeving in het onderwijs kenmerkt zich door middel van het gebruiken van complexe taaksituaties in plaats van door zich te beperken tot voorgestructureerde lessen. Een complexe taak doet beroep op meerdere kennis- en vaardigheidsaspecten. Het gaat bijvoorbeeld om divergente opdrachten, waarbij meerdere oplossingen mogelijk zijn. Het biedt daardoor ruimte voor eigen initiatief en exploratie. Een ander essentieel focuspunt van een productieve leeromgeving is het gebruik maken van metacognitieve processen van leerlingen. Deze vinden bijvoorbeeld plaats wanneer leerlingen moeten reflecteren op hun werkproces (Haanstra, 2011).

Het creëren van een productieve leeromgeving binnen de danseducatie vereist een uitdagende didactiek waarbij gebruik wordt gemaakt van verschillende werkvormen om zo gebruik te maken van meerdere kennis- en vaardigheidsaspecten. Werkvormen bij danseducatie zijn bijvoorbeeld improviseren, experimenteren, presenteren, observeren en analyseren. Het moet dus een afwisseling bieden van verschillende benaderingen van danseducatie (actief, receptief en reflectief). Daarnaast zijn complexe opdrachten met globale richtlijnen nodig, die ruimte bieden voor eigen initiatief en exploratie van leerlingen (Bergman, Hermans & Fokkens-van der Maas, 2011).

Nieuwe media kunnen volgens Bergman (2012) een uitdagende didactiek verder stimuleren. In de Verenigde Staten wordt geëxperimenteerd met aanbieden van online danseducatie om aansluiting te vinden bij meer soorten intelligenties van leerlingen. 'The school of dance' (University of Arizona) gebruikt het programma 'online course management' (CMS) als tool om leerlinggericht les te geven (Colombi & Knosp, 2017). Het leerproces wordt dankzij deze online lessen verbeterd doordat docenten de lesstof op verschillende manieren kunnen aanbieden en leerlingen deze op hun eigen manier kunnen verwerken. Leerlingen met een interpersoonlijke intelligentie kunnen bijvoorbeeld profiteren van de sociale interactie die mogelijk wordt gemaakt in de discussiegroep van de online tool (Colombi & Knosp, 2017). Onderzoek moet nog uitwijzen of de online tool de leerprestaties van leerlingen daadwerkelijk bevordert.

2.3 Groepsleren

Bij authentieke leersituaties is er ruimte voor onderling overleg en samenwerking tussen leerlingen zoals het uitvoeren van groepsopdrachten, standpunten bepalen, presenteren en feedback geven aan elkaar (Green, 2011). Naar aanleiding van empirisch onderzoek stelt Giguere (2011) dat leerlingen leerstof beter verwerken via samenwerkingsopdrachten, het bevordert de motivatie om aan de slag te gaan en door samen te werken komen leerlingen tot meer creatieve oplossingen (Giguere, 2011).

Cameron Frichtel (2017) is het eens met de stelling van Giguere (2011): dans kan gevarieerde en diverse kansen bieden voor leerlingen om samen te werken, sociale vaardigheden te ontwikkelen en anderen te begrijpen als unieke levende, bewegende individuen. Cameron Frichtel (2017) baseert dit op een onderzoek aan de hand van een dansproject met een constructivistische aanpak. Reflecties van leerlingen naar aanleiding van dit dansproject suggereren dat leerlingen vaardigheden ontwikkelen om creatief met anderen samen te werken, duidelijk te communiceren, aanpassen aan verschillende rollen en verantwoordelijkheden, omgaan met tegenslagen en kritiek en anderen begeleiden en leiden.

Een ander aspect van groepsleren dat hanteerbaar is binnen danseducatie is peer-teaching, een begrip dat wordt gebruikt wanneer leerlingen lesgeven aan elkaar (Bergman, Hermans & Fokkens-van der Maas, 2011). Leerlingen in de puberteit zijn erg gericht op sociale relaties (Volman 2006). Ze zijn druk met het verkennen van sociale rollen en hoe ze zichzelf daarin kunnen positioneren. Peer-teaching kan een waardevolle bijdrage leveren aan dit proces. Vooral in de 'urban scene' wordt gebruik gemaakt van peer-teaching. Veel jongeren leren verschillende stijlen van urban dans op autodidactische wijze vanuit de media of op straat. Deze voorkennis kan ingezet worden in danslessen door middel van peer-teaching, dit werkt motiverend doordat leerlingen zich met elkaar kunnen identificeren.

Haanstra (2011) noemt een dilemma voor het gebruik van urban dans. De hiphopcultuur wordt vaak in verband gebracht met seks en geweld. Er zijn docenten die daardoor tegen het gebruik hiervan zijn. Hierdoor kan peer-teaching mogelijk in gedrang komen. Vanuit het perspectief van het authentiek leren is dit zonde, want peer-teaching wordt gezien als een authentieke aanpak (Heijnen, 2015).

Haanstra (2011) vindt het taak van docenten om deze populaire stijl professioneel aan te bieden, zodat deze wel in het onderwijs past. Ook Bergman, Hermans & Fokkens-van der Maas (2011) beschrijven het belang van goede begeleiding bij peer-teaching, ze gaan echter niet in op hoe dit het best aangepakt kan worden.

Opvallend is dat peer-teaching, wanneer leerlingen elkaar imiteren, als authentiek kenmerk (groepsleren) wordt beschouwd (Heijnen, 2015). Terwijl de techniekgerichte benadering van dans waarbij leerlingen een docent imiteren wordt gezien als een traditionele en niet authentieke aanpak.

2.4 Voorkennis

Bij de constructivistische aanpak van authentiek leren wordt uitgegaan van bestaande voorkennis waar nieuwe informatie aan gekoppeld wordt. Er moet ruimte zijn voor persoonlijke interesses en behoeften. Wanneer lesstof aansluit bij de interesses, het niveau en de voorkennis van leerlingen, krijgt lesstof meer betekenis en beklijft daardoor beter. Bovendien draagt het bij aan het vergroten van de intrinsieke motivatie van leerlingen (Haanstra 2011).

Siebe (2016) concludeert naar aanleiding van haar empirische onderzoek dat vooral videoclips een inspiratiebron zijn om te gaan dansen. Dansvormen vanuit de populaire cultuur worden in clips vaak gemixt met professionele theaterdansvormen. Bovendien worden in clips herkenbare thema's gebruikt zoals liefde, verlangen en verdriet. Veel jongeren zijn fan van artiesten zoals Chris Brown of Beyonce. Jongeren imiteren dansbewegingen van deze rolmodellen en daardoor ontwikkelen zij hun fysieke expressiviteit. Ze leren zo choreografieën en voeren deze in een veilige omgeving uit, alleen op hun kamer of in kleine groepjes met vrienden en vriendinnen (Siebe, 2016)

Bergman (2012) beschrijft wat betreft de voorkennis van leerlingen de relevantie van kennis over diverse leerstijlen en leerbehoeftes van leerlingen. Ook Warburton (2003) beschrijft de meerwaarde van kennis over verschillende leerstijlen en leerbehoeftes van leerlingen.

Zowel Warburton (2003), Mooss (2009) als Bergman (2012) schrijven over danseducatie in relatie tot psycholoog Gardner (2000). Gardner (2000) suggereert dat er verschillende manieren bestaan om informatie te verwerken. Het is belangrijk dat onderwijs op verschillende manieren wordt aangeboden, zodat het aansluit op de informatieverwerking van leerlingen. Om die reden dient danseducatie te worden aangeboden in verschillende werkvormen (Mooss,

2009).

Gardner (2000) spreekt over 'multiple intelligences' ofwel meervoudige intelligenties. Hij maakt onderscheidt tussen verbale, logische, ruimtelijke, muzikale, kinesthetische, naturalistische, interpersoonlijke en intrapersoonlijke intelligentie. Hij stelt dat alle mensen over alle intelligenties beschikken, alleen niet in dezelfde mate. Ieder mens heeft als het ware zijn eigen profiel. Hoe iemand leert hangt af van zijn profiel. Hoe goed iemand leert hangt af van de ruimte die wordt geboden om stof via zijn eigen intelligenties te verwerken Mooss (2009). Mooss (2009) beschrijft dat als we erin slagen om ieders talent aan te spreken en te activeren, leerlingen een hoger gevoel van eigenwaarde krijgen en meer uit zichzelf halen.

Deelconclusie

Wanneer docenten de leervoorkeuren en *voorkennis* van leerlingen kunnen koppelen aan lesstof die aansluit bij de professionele danswereld, krijgt danseducatie meer betekenis. Heijnen (2015) beschrijft dit als een *betekenisvolle context*, een didactisch kenmerk van authentiek leren.

Om op authentiek leren aan te sluiten moeten dansdocenten in staat zijn om een coachende rol in te nemen en meerdere benaderingen van danseducatie toe te kunnen passen. Dit betekent bijvoorbeeld het kunnen bijslijpen van eigen inbreng bij een creatieve opdracht. Ook moeten ze meerdere werkvormen kunnen aanbieden. Docenten creëren dan een *productieve leeromgeving*, een ander kenmerk van authentiek leren.

Het is van belang dat leerlingen van en met elkaar kunnen leren via peer-teaching en samenwerkingsopdrachten. Deze wijze van *groepsleren* heeft een positief effect op de sociale ontwikkeling van leerlingen (Giguere, 2011).

Er zijn een aantal methodes ontworpen die paralellen tonen met de didactische kenmerken van authentiek leren. Hier zal ik in paragraaf drie verder op ingaan.

3) Welke methodes voor danseducatie in het voortgezet onderwijs zijn er beschreven waarin didactische kenmerken van authentiek leren te herkennen zijn?

Voor het voortgezet onderwijs zijn in de Nederlandse literatuur nauwelijks methodes beschreven. Echter zijn zowel de creatieve methode 'Dansspetters' van Speth (2012) als het interactieve compositiespel van Dumon (2009) wel toepasbaar in het voortgezet onderwijs. In de Verenigde Staten hebben Humphreys & Sinad Kimbrell (2013) de methode Prepare-Create-Perform-Respond (P.C.P.R) ontworpen. Deze methode heeft een reflectieve en choreografische invalshoek. Van Poppel hanteert de techniekgerichte benadering bij zijn 'five days to dance' dansprojecten die hij wereldwijd uitvoert.

Omdat deze methodes verschillende benaderingswijzen gebruiken en tevens didactische kenmerken van authentiek leren bevatten, zijn ze relevant om nader te bestuderen.

3.1 Dansspetters

Een voorbeeld van een methode met een creatieve benadering die in Nederland regelmatig gebruikt wordt is 'Dansspetters', ontworpen door Maria Speth (2012). Deze methode wordt hoofdzakelijk in het primair onderwijs gebruikt.

Speth (2012) benoemt de volgende uitgangspunten voor haar methode: communicatie (jezelf op verschillende manieren uitdrukken, een positie innemen wie je bent en waar je voor staat en deze delen met anderen); cognitie (nieuwe kennis opdoen, nieuwe wegen verkennen en jezelf verdiepen in een materie); conditie (fysieke en mentale conditie); creativiteit (een creatief proces is een mix van emoties en gevoelens, impulsief en altijd in beweging) en curiositeit (een zoekende leerling is gemotiveerd).

Speth (2012) start haar methode met het inleiden van het thema op verschillende manieren, bijvoorbeeld via boeken, een verhaal of film; daarna wordt de voorkennis betreft het thema geïnventariseerd, om het creatieve brein alvast te activeren; in de volgende fase worden de besproken ideeën vertaald naar dans, gebruikmakend van improvisatie; de les wordt afgesloten met een presentatie en een reflectie op het proces (Speth, 2012).

De constructivistische invalshoek van Speth (2012) is te herkennen aan een uitgebreide inventarisatie van voorkennis van een thema waarmee rekening wordt gehouden met verschillende leerstijlen. Leerlingen construeren zelf bewegingsmateriaal, er is geen sprake van kennisoverdracht van de dansdocent. Leerlingen leren bovendien van elkaar door naar elkaar te kijken.

Het feit dat deze methode hoofdzakelijk in het primair onderwijs wordt gebruikt zou kunnen verklaren waarom leerlingen worden uitgedaagd (in groepsverband) te improviseren en zich dus kwetsbaar moeten opstellen, terwijl deze aanpak niet echt aansluit bij de leerwensen van de doelgroep in het voortgezet onderwijs (Green, 2017).

3.2 Interactief compositiespel

Dirk Dumon (2009) heeft een interactief compositiespel ontworpen bedoeld voor beginnende choreografen. Uitgangspunt voor het spel is een bewegingsfrase die leerlingen in duo's of kleine groepjes creëren. Dumon (2009) gebruikt hiervoor verschillende werkvormen, zoals het imiteren van een choreografie van een video, of het creëren van materiaal waarbij leerlingen elkaar verbaal instructies geven en deze vertalen in beweging.

Na het construeren van bewegingsmateriaal richt deze methode zich op het interactief vormgeven van het dansmateriaal door de dansers en eventueel het publiek. Hiervoor worden voorbeelden en mogelijkheden aangereikt om leerlingen op weg te helpen, zoals het gebruik van verschillende formaties en tempi. Leerlingen kunnen bij dit spel spontaan in de rol van choreograaf stappen. Door middel van gestructureerde opdrachten en het spelelement daagt het spel leerlingen uit om actief deel te nemen. De actieve samenwerking die nodig is bij het voltooien van de opdrachten maakt dat het spel een positief effect heeft op groepsdynamiek (Butterworth & Wildschut, 2009).

De methode van Dumon (2009) rust op de choreografische benadering van dans. Leerlingen maken zelf dansfrases en krijgen choreografische aanwijzingen om deze verder vorm te geven. De methode sluit aan bij authentiek leren doordat er bij het uitvoeren van de opdrachten sprake is van groepsleren. Bovendien creëert Dumon (2009) een productieve leeromgeving doordat er verschillende werkvormen worden gebruikt om tot materiaal te komen bij de complexe opdrachten die tevens ruimte bieden voor eigen inbreng. In tegenstelling tot Speth (2012) start Dumon (2009) niet met een uitgebreide inventarisatie van de voorkennis van leerlingen.

3.3 Prepare, Create, Perform, Respond

In de Verenigde Staten hebben Humphreys & Kimbrell (2013) een methode ontworpen die zowel in het primair als in het voortgezet onderwijs toepasbaar is: Prepare, Create, Perform, Respond (PCPR). Deze richt zich op brainstorming, choreografische intentie, zelfreflectie, peer feedback en toetsing. Na een brainstormsessie starten de leerlingen met het maken van een choreografie. De choreografie wordt vervolgens verfijnd en nader vormgegeven door middel van een set van zeven choreografische tools: reverse (choreografie uitgevoerd van achter naar voor), expansie (opbouw in grootte en dynamiek), verkleining (van veel beweging naar inzoomen op kleine details), transformatie (overgangspassen en een vloeibare overgang van begin-midden-eind in de opbouw van de choreografie), accumulatie (opbouwsysteem waarbij steeds meer dansers worden toegevoegd en tegelijk bewegen) canon (opbouwsysteem waarbij steeds meer dansers worden toegevoegd en iedereen zijn eigen timing behoudt); en herhaling.

Net als bij Dumon (2009) en Speth (2012) construeren leerlingen in de methode van Humphreys & Kimbrell (2013) zelf dansmateriaal en heeft de docent een coachende rol. De methode vindt daarmee aansluiting met het authentieke onderwijs. Reflecteren en feedback geven aan klasgenoten is ook een belangrijke factor. Dankzij gebruik van een rubric is voor leerlingen inzichtelijk gemaakt waar de choreografie aan moet voldoen. De leerlingen worden door deze rubric met concrete vragen uitgedaagd, zoals 'wat voegt je beginbeeld toe aan het thema?', of 'waarom heb je gekozen voor deze muziek?'. Door de vragen op de rubric worden leerlingen gestimuleerd om elke keuze omtrent de choreografie bewust te maken. Zo ontstaat er een choreografie met een duidelijke intentie.

3.4 Five days to dance

Op zijn website beschrijft Van Poppel (www.de-loopers.eu, z.d) zijn werkzaamheden als professioneel choreograaf, waarin heeft gewerkt met grote namen als Pina Bausch, Susanne Linke en Royston Maldoom. Onder de naam 'five days to dance' maakt hij dansprojecten over de hele wereld. Hij gebruikt hiervoor de techniekgerichte benadering en lijkt daardoor minder bij authentiek onderwijs aan te sluiten. Van Poppel (z.d.) wil leerlingen kennis laten maken met de bewegingsmotieven en bewegingsstijlen vanuit de professionele kunst. Hij werkt vanuit artistieke ideeën en bewegingsmateriaal en binnen dat kader geeft hij de dansers ruimte om dit verder te ontdekken.

Beelden en visualisatie spelen een belangrijke rol om leerlingen in te laten leven in de thema's. Leerlingen maken op verschillende manieren kennis met de thema's, bijvoorbeeld door een museum te bezoeken, of een film te kijken over het onderwerp. Thema's die hij gebruikt bieden veel ruimte voor inleving en hebben een maatschappelijke boodschap, zoals in zijn choreografie 'La Voz del Silencio' met het thema kinderarbeid en slavernij. Het bewegingsmateriaal wordt vervolgens docentgestuurd overgedragen, maar leerlingen geven het materiaal zelf kleur door te spelen met verschil in dynamiek, ruimte en tijd.

Van Poppel (z.d.) is kritisch op de literatuur die suggereert dat leerlingen danseducatie het best aangereikt kunnen krijgen door zelf te improviseren op muziek. Hij stelt dat leerlingen eerst een basis aangeleerd moeten krijgen van professionals uit het vak, om er eigen creatieve invulling aan te kunnen geven. In tegenstelling tot Dumon (2009) creëert van Poppel (z.d.) een levensechte leeromgeving door met een actieve (techniekgerichte) benadering aansluiting te vinden met de professionele kunst. Hij laat leerlingen ervaren wat het inhoudt om als danser te

werken. Ondanks de traditionele, techniekgerichte aanpak vindt 'five days to dance' daardoor wel aansluiting bij het authentieke onderwijs.

Dansspetters	Compositiespel	PCPR	Five days to dance
Creatieve benadering Aansluiting bij voorkennis (sluit didactisch echter beter aan bij het primair onderwijs) Productieve leeromgeving (actieve, receptieve en reflectieve werkvormen) Samenwerking (kijken naar en leren van elkaar)	*Choreografische benadering* Weinig aansluiting bij voorkennis. Productieve leeromgeving (complexe opdrachten met ruimte voor eigen inbreng) Samenwerking bij uitvoeren van de opdrachten	*Choreografische en Reflectieve benadering* Aansluiting voorkennis middels brainstormsessie Productieve leeromgeving (ruimte voor eigen inbreng en gebruik meerdere werkvormen) Samenwerking bij uitvoeren van de opdrachten	*Techniekgerichte en receptieve benadering* Productieve leeromgeving (meer werkvormen, kleur geven aan bewegingsmateriaal) Samenwerking (samen uitvoeren van choreografie) Betekenisvolle context (samenwerking professionele choreograaf in een levensechte leeromgeving)

Conclusie en discussie

In dit onderzoek geef ik antwoord op de volgende vraag:

Hoe verhouden benaderingswijzen en methodes voor danseducatie in het voortgezet onderwijs zich tot didactische kenmerken van authentiek leren?

De eerste pararaaf beschrijft welke benaderingswijzen van danseducatie in het voortgezet onderwijs zijn beschreven. Binnen de actieve benadering kan bij de traditionele techniekgerichte aanpak nieuw dansmateriaal worden overgedragen, terwijl bij de creatieve aanpak leerlingen ruimte krijgen om te exploreren en creativiteit te ontwikkelen. Bij de receptieve en reflectieve benadering leren leerlingen dans in context te plaatsen, waardoor het begrip en inzicht in eigenwerk en dat van klasgenoten wordt vergroot (Bergman, Hermans & Fokkens-van der Maas 2011). De choreografische benadering slaat een brug tussen de techniekgerichte en de creatieve benadering doordat het enerzijds leerlingen zelf dansmateriaal laat ontwerpen, maar anderzijds duidelijke kaders en richtlijnen geeft waar het dansmateriaal aan moet voldoen. Leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben baat bij deze structuur (Groen, 2017).

De tweede paragraaf geeft inzicht in welke didactische kenmerken authentiek leren heeft en hoe ze aansluiting vinden op danseducatie. We spreken van authentiek leren wanneer het onderwijs een constructieve basis heeft. Er is sprake van een levensechte leeromgeving door het centraal stellen van de interesses en behoeften van de leerling en het streven naar levensechte leertaken.

Om danseducatie aan te laten sluiten bij authentiek leren moeten technische aspecten van dans vertaald worden naar herkenbare thema's en een link leggen met de interesses en leefwereld van leerlingen (Haanstra, 2011). Vanuit de *voorkennis* van leerlingen is het vervolgens van

belang om een verbinding te maken met de professionele kunst (Heinen, 2015).

Hoewel Gardner (2000) betoogt dat leerlingen verschillende leerstijlen hebben en Mooss (2009) dit bekrachtigt door aan te geven dat hoe goed leerlingen leren afhangt van de ruimte die hen geboden wordt op eigen manier lesstof te verwerken, stelt Giguere (2011) dat (alle) leerlingen lesstof beter verwerken via samenwerkingsopdrachten. Ze delen ideeën en ontdekken samen manieren om tot een resultaat te komen. Naast samenwerkingsopdrachten is peerteaching een manier om het didactische kenmerk *groepsleren* in danseducatie te implementeren. Dit vraagt wel professionele begeleiding van docenten.

Om op authentieke wijze les te geven moeten dansdocenten beschikken over de juiste pedagogische en didactische vaardigheden om een *productieve leeromgeving* aan te bieden met een afwisseling van verschillende werkvormen waaronder het zelf creëren en het kijken naar dans (Warburton, 2008). Verwarrend is dat de techniekgerichte benadering een traditionele en dus geen constructivistische aanpak heeft waarbij leerlingen een docent imiteren (Choi and Kim 2015). Deze lijkt daardoor niet aan te sluiten bij authentiek leren. De techniekgerichte benadering maakt echter wel verbinding met de professionele kunsten en creëert daarmee *een betekenisvolle context*, een didactisch kenmerk van authentiek leren.

De derde paragraaf is gericht op methodes waarin didactische kenmerken van authentiek leren te herkennen zijn. Speth (2012) werkt bij haar methode 'dansspetters' vanuit improvisatie, waarbij het uiten van gevoelens en creatieve exploratie de basis vormt. De NYC Department of Education (2015) betoogt dat leerlingen in het voortgezet onderwijs moeite hebben met vrije creatieve opdrachten. Ze vinden het lastig om zich kwetsbaar op te stellen en hun gevoelens te uiten. De aanpak van Speth (2012) zou in het voortgezet onderwijs daardoor mogelijk weerstand kunnen oproepen.

Het interactieve compositiespel van Dumon (2009) sluit beter aan bij leerlingen in het voortgezet onderwijs. Leerlingen creëren bij deze methode in kleine groepjes materiaal door middel van het uitvoeren van complexe opdrachten, hierbij is sprake van een intensieve samenwerking. Bovendien is er een productieve leeromgeving gecreëerd, door verschillende werkvormen aan te bieden met ruimte voor eigen inbreng.

De methode Prepare, Create, Perform, Respond (PCPR) van Humphreys & Kimbrell (2013) biedt structuur en houvast door gebruik te maken van een rubric. De rubric omschrijft waar een choreografie aan moet voldoen en laat leerlingen daardoor kritisch nadenken over hun werk. Er is sprake van een productieve leeromgeving door gebruik van afwisselende werkvormen en benaderingen van danseducatie (actief, receptief, reflectief).

Opvallend is dat in de hiervoor beschreven methodes de techniekgerichte benadering, waarbij dansmateriaal door een docent wordt overgedragen, helemaal is weggelaten. Zowel Bergman, Hermans & Fokkens-van der Maas (2011) als Maes (2013) betogen echter dat de techniekgerichte benadering een onmisbaar onderdeel van danseducatie is. Door het weglaten van deze benadering is er weinig aansluiting met de professionele kunst. Alleen door middel van de receptieve benadering (kijken naar een voorstelling) wordt getracht enige aansluiting te vinden. Echter missen leerlingen dan de (levensechte) ervaring die zij bij de actieve (techniekgerichte) benadering kunnen opdoen. Het creëren van betekenisvolle context door leerstof levensecht te maken en zo aan te laten sluiten bij de professionele kunst, is een onderbelicht didactisch kenmerk in de hiervoor beschreven methodes.

Van Poppel (z.d.) maakt bij zijn dansprojecten 'five days to dance' wel gebruik van de techniekgerichte benadering. Hij draagt zijn kunst over door leerlingen te laten ervaren hoe profes-

sionele dansers bewegen en thema's vertalen in choreografieën. Van Poppel (z.d.) is een professionele choreograaf, zijn werkwijze is gelijkwaardig met die in het professionele werkveld en zijn projecten sluiten af met een voorstelling in een theater. Van Poppel creëert hiermee een levensechte leeromgeving en sluit ondanks zijn traditionele aanpak aan bij authentiek leren. Leerlingen ervaren in zijn methode wat het inhoudt om een 'echte' danser te zijn. Mogelijk is dat waarom zijn werkwijze wereldwijd een succes is.

Didactische kenmerken authentiek leren	**Benaderingen danseducatie**
Aansluiten bij de voorkennis	*De reflectieve benadering* van danseducatie kan worden ingezet om de voorkennis en de belevingswereld van leerlingen te inventariseren. (bv. dansspetters) Peer-teaching is een *actieve benadering* om aansluiting bij voorkennis binnen danseducatie mogelijk te maken.
Betekenisvolle context	Wanneer leerlingen van een professional leskrijgen met de *techniekgerichte benadering*, kunnen zij (actief) ervaren hoe een 'echte' danser werkt. (bv. five days to dance) De *receptieve benadering* kan met beeldend materiaal van professionele kunst een bijdrage leveren aan de verbinding met de professionele kunst. (bv het compositiespel en five days to dance)
Productieve leeromgeving	*Choreografische benadering* waarbij leerlingen (eventueel met behulp van een rubric) met duidelijke richtlijnen eigen dansmateriaal creëren. Dit doet beroep op meerdere kennis en vaardigeden. Het geeft bovendien ruimte voor initiatief en meerdere oplossingen. (bv. PCPR)
Groepsleren	*Groepsleren* vindt binnen danseducatie plaats wanneer leerlingen bij de *choreografiegerichte benadering* samen aan een opdracht werken. Peer-teaching is een *actieve benadering* om groepsleren binnen danseducatie te realiseren. (bv. het compositiespel)

Aanbeveling

Om dansdocenten handvatten te bieden bij het geven van (authentieke) danseducatie in het onderwijs zou er een methode ontworpen moeten worden met een combinatie van hoofdzakelijk de techniekgerichte benadering en de choreografische benadering (met behulp van een rubric).

Bij gebruik van de techniekgerichte benadering moeten thema's wel worden aanpast op de belevingswereld van leerlingen.

Bij de choreografische benadering fungeert de rubric als hulpmiddel voor dansdocenten. Het stimuleert bovendien een onderzoekende houding bij leerlingen. De receptieve en de reflectieve benadering worden dankzij de rubric ook gebruikt.

Een voorbeeld van een (complexe) opdracht zou kunnen zijn dat een groepje leerlingen een choreografie moeten creëren met de sfeer, de stijl en bewegingskwaliteiten van Martha Graham. Leerlingen moeten dan zelfstandig op zoek gaan naar achtergrondinformatie en filmmateriaal van deze professionele choreograaf. De reflectieve benadering is vervolgens van belang bij de peer- evaluatie. De methode bevat dan dus alle benaderingen van danseducatie en tevens alle didactische kenmerken van authentiek leren.

Mijn vervolgonderzoek wil ik richten op het empirisch onderzoeken van het gebruik van de methode die ik naar aanleiding van dit onderzoek wil ontwerpen. Tevens wil ik graag dieper ingaan

op de pedagogische vaardigheden die dansdocenten nodig hebben om de kwaliteit van dans-educatie met een constructivistische aanpak te waarborgen.

Literatuur

Ashley, L. (2005). *Dance theory in practice for teachers: Physical and performance skills*. Essential Resources.

Bergman, V. (2006). *Zicht op...het nieuwe leren en cultuureducatie: Achtergronden, literatuur en websites.* Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland

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

Bergman, V. (2012). Dans in samenhang. 2e Editie. Utrecht: Kunstconnectie, branchevereniging voor educatie en participatie in de kunsten.

Butterworth, J., & Wildschut, L. (2009). *Contemporary choreography: A critical reader*. Routledge.

Cameron Frichtel, M. J. (2017). "We Were the Choreographers; the Dance Teachers Were the Helpers": Student Perceptions of Learning in a Dance Outreach Program Interpreted Through a Lens of 21st-Century Skills. *Journal of Dance Education*, *17*(2), 43-52.

Choi, E., & Kim, N. Y. (2015). Whole ballet education: exploring direct and indirect teaching methods. *Research in Dance Education*, *16*(2), 142-160.

Colombi, E., & Knosp, S. (2017). Teaching Dance with Online Course Management Systems. *Journal of Dance Education*, *17*(2), 73-76.

Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette UK.

Giguere, M. (2011). Dancing thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance. *Research in Dance Education*, *12*(1), 5-28.

Green, L. (Ed.). (2011). *Learning, teaching, and musical identity: Voices across cultures*. Indiana University Press.

Groen, Y. (2017). Een optimistische kijk op de kneedbaarheid van het tienerbrein en het jonge-twintigersbrein. *Neuropraxis*, *21*(2), 43-45.

Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. In M. Van Hoorn (Ed.), *Authentieke kunsteducatie.* (Cultuur+educatie 31). Utrecht. Cultuurnetwerk: Nederland

Hankin, T. (1984). Laban Movement Analysis: In Dance Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *55*(9), 65-67.

Humphreys, K., & Kimbrell, S. (2013). Best Instructional Practices for Developing Student Choreographers. *Journal of Dance Education*, *13*(3), 84-91.

Kimbrell, S. (2012). Creating reflective choreographers: The eyes see/mind sees process. *Teaching Artist Journal*, *10*(2), 88-93.

Lanschot Hubrecht, van. V, Marsman. P, Tuinen, van. S. (2017) nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO). Enschede

Maes, D. (2013) Bewogen lessen: een onderzoek naar danseducatie. *Cultuur+ Educatie*, *13*-38, 107-116.

McCutchen, B. P. (2006). *Teaching dance as art in education*. Human Kinetics

Mooss *(2009) Methodiek kunst/ erfgoededucatie. Theorie en praktijk. Den Haag: Acco*

New York City Department of Education. (2015). De Blueprint for Teaching and Learning in the Arts. New York.

Poppel, W. van (z.d). (www.de-loopers.eu, z.d). geraadpleegd van http://www.de-loopers.eu

Siebe, L. (2016) Verbinden door dans. Authentieke kunsteducatie in een transculturele context. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Sims, M., & Erwin, H. (2012). A set of descriptive case studies of four dance faculty members' pedagogical practices. *Journal of Dance Education*, *12*(4), 131-140.

Sööt, A., & Viskus, E. (2014). Contemporary Approaches to Dance Pedagogy–the Challenges of the 21st Century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *112*, 290-299.

Speth, M. (2012). *Dansspetters III. Een rekbaar begrip*. Maastricht: Dansspetters

Stinson, S. W. (2010). Questioning our past and building a future: Teacher education in dance for the 21st century. *Journal of Dance Education*, *10*(4), 136-144.

Voets, J (2014). Eerst kijken dan zien. Universiteit Utrecht

Vonkc (2017). Vereniging onderwijs kunst en cultuur. geraadpleegd van http://www.vonkc.nl

Warburton, E. C. (2008). Beyond steps: The need for pedagogical knowledge in dance. *Journal of Dance Education*, *8*(1), 7-12.

Warburton, E. C. (2003). Intelligence past, present, and possible: The theory of multiple intelligences in dance education. *Journal of Dance Education*, *3*(1), 7-15.