

**Culturele diversiteit binnen de curricula van het
dansvakonderwijs**

Literatuuronderzoek

Ingeborg Nijboer

Master Kunsteducatie

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Begeleider: Talita Groenendijk

10 mei 2016

1. Inleiding

Mijn afstudeerjaar in 2015 aan de opleiding docent dans van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten stond volledig in het teken van het begrip transculturaliteit. Dit was een gevolg van een diepgaande transitie binnen de opleiding waarin transcultureel denken, opleiden, leren, dansen, doceren en choreograferen als kernwaarden centraal werden gesteld. Opeens werden de West-Afrikaanse dansvormen niet meer gescheiden van ballet maar werden er verbanden gezocht in tegenstellingen en overeenkomsten. Waar ik in mijn eerste jaar nog drie keer per week ballet had en één keer in de week een West-Afrikaanse dansvorm, kregen deze twee verschillende vakken bij de nieuwe lichting eerstejaars in 2015 evenveel ruimte binnen het curriculum.

Er zijn veel verschillende begrippen gebruikt om invulling te geven aan een cultureel divers perspectief in het dansonderwijs. De interculturele en multiculturele benadering blijken het meest bekend te zijn binnen de literatuur. De opleiding docent dans waar ik afgestudeerd ben, in het vervolg afgekort als DD, kiest voor de minder bekende transculturele benadering. In de transculturele benadering worden er geen culturen naast elkaar gezet maar is er een gelijkwaardige interactie binnen een nieuwe transculturele vorm (Visker, 2007). Binnen het transculturele opleiden houdt dit in dat het onderwijs zijn fundament op een smeltkroes van culturen bouwt.

Veel dansgezelschappen en studierichtingen van dansopleidingen blijven vooral gericht op de Westerse dansstijlen en technieken (Saraber, 2006). Het lastige is dat binnen zo'n monocultureel dansonderwijs niet-westerse studenten zich minder goed kunnen verhouden tot het te leren materiaal. Immers, educatie moet ergens een connectie kunnen maken met het leven en de ervaringen van leerlingen buiten de school en de (dans)cultuur (McCarthy-Brown, 2015). Dat het verlangen om het westerse monoculturele dansonderwijs te doorbreken niet alleen op de DD opleiding aanwezig is, is een feit. Al jaren pleiten danscritici voor culturele diversiteit in de curricula (Robinson & Domenici, 2010).

Een veel voorkomende probleemstelling binnen de literatuur is dat de dansopleidingen op inhoudelijk en didactisch vlak niet representatief zijn voor de veelzijdigheid aan culturen die er in de samenleving te vinden zijn. Juist die relatie tussen kunst en samenleving is hetgeen waar een cultureel divers curriculum naar streeft (Saraber, 2006).

Maar wat maakt een curriculum van een opleiding cultureel divers? Want dat er geen eenduidige inhoudelijke en didactische invulling van een cultureel divers curriculum is, blijkt uit meerdere internationale praktijkvoorbeelden. Er zijn verschillende opleidingen waarbinnen een cultureel divers curriculum succesvol is gebleken (Ashley, 2008) terwijl er ook opleidingen zijn waar studenten zich na de transitie niet meer konden verhouden tot het vernieuwde cultureel diverse curriculum van de opleiding (Tanaka, 2002).

Ik ben nieuwsgierig geworden naar de visie die schuil gaat achter de keuze voor een cultureel divers curriculum. Dat het niet altijd makkelijk zal zijn binnen een schoolse instelling waar er volgens bepaalde restricties en regels moet worden gehandeld (Saraber, 2006) heb ik zelf van dichtbij ervaren op de opleiding DD. Ondanks het feit dat het niet de makkelijkste weg is, zijn er veel dansopleidingen die culturele diversiteit toch zo belangrijk vinden dat ze ervoor kiezen het curriculum hierop aan te passen. In dit literatuuronderzoek

wil ik op zoek gaan naar de visies en de praktische vertalingen hiervan in het dansvakonderwijs.

Mijn onderzoeksvraag luidt als volgt: *‘Welke verschillende visies, werkwijzen en benaderingen zijn er beschreven in de internationale literatuur ten aanzien van een cultureel divers curriculum in het dansvakonderwijs?’*

Deze vraag wil ik beantwoorden aan de hand van de volgende deelvragen:

- *Wat zijn de beweegredenen voor een dansopleiding om het curriculum wel of niet cultureel divers in te richten?*
- *Op welke manieren wordt culturele diversiteit benaderd in het dansvakonderwijs?*
- *Wat zijn de onderzoeksuitkomsten met betrekking tot de implementatie van cultureel divers dansvakonderwijs?*

2. Begripsbepaling

In deze paragraaf worden drie begrippen uit de onderzoeksvraag nader toegelicht.

Cultureel divers: Het begrip wordt door Saraber (2006, p.28) omschreven als hetgeen “inhoudelijk en methodisch recht doet aan de culturele diversiteit van een multiculturele samenleving”. Dit betekent dat westerse danstradities worden beschouwd als onderdeel van een groter aantal tradities. De relatie tussen kunst en samenleving staat aan de basis van culturele diversiteit (Saraber, 2006). Cultureel divers dansvakonderwijs kan dan niet enkel het fundament hebben in de waarden, visies en uitingen van één cultuur, maar moet door middel van het aanbieden van een cultureel divers curriculum, studenten aanmoedigen om veel verschillende culturen te ontdekken (Saraber, 2006).

Ook Ashley (2008) sluit hierbij aan en beschrijft dat het belangrijk is de Westerse dansvormen als een van de vele dansvormen te beschouwen en deze allen gelijkwaardig te behandelen. Joseph (2013) gaat nog een stap verder en beschrijft dat studenten binnen een culturele diversiteit leren over de constant veranderende betekenis van dansbewegingen, afhankelijk van culturele en historische context. Voor dit literatuuronderzoek hanteer ik voor het begrip ‘cultureel divers’ de voorgenoemde citaatbeschrijving van Saraber (2006, p. 28) omdat dit de gebruikte definities van het begrip ‘cultureel divers’ in de geraadpleegde literatuur omvat.

Dansvakonderwijs: Door het internationale karakter van dit literatuuronderzoek omvat dit begrip meer dan enkel het dansvakonderwijs in Nederland. Saraber (2006) betreft in haar literatuur- en praktijkonderzoek namelijk alleen de programma’s van Nederlandse hbo-opleidingen, mbo-opleidingen, vooropleidingen verbonden aan een hbo, masterprogramma’s en alternatieve routes als definitie van het dansvakonderwijs. De Amerikaanse onderzoekers schrijven veel over de dansprogramma’s op Amerikaanse universiteiten zowel voor uitvoerende dansers als voor de docenten en vooral de combinatie van deze twee (Kerr-Berry, 2012).

In dit literatuuronderzoek verwijst het dansvakonderwijs naar alle vooropleidingen die verbonden zijn met een hoger dansberoepsonderwijs en alle dansvakopleidingen waarbinnen de studenten opgeleid wordt tot danser of docent of voor beide vakgebieden. Dit begrip omvat zowel de nationale als internationale (voor)opleidingen.

Ook verdiepende studie in één of beide dansvakgebieden valt onder het dansvakonderwijs, te denken aan bijvoorbeeld een master choreografie. De alternatieve routes die Saraber (2006) betreft in haar onderzoek laat ik buiten beschouwing, omdat er in het algemeen niet tot nauwelijks gerefereerd wordt naar alternatieve opties in de geraadpleegde literatuur. Waarschijnlijk komt dit minder aan de orde doordat ik het dansvakonderwijs in combinatie met de curricula onderzoek.

Curriculum: Onder het curriculum van een dansopleiding wordt het samenhangende geheel van studieonderdelen verstaan (Jay, 2003). De inhoud en doelen vormen de fundering voor het onderwijs (Jay, 2003). In de geraadpleegde literatuur voor dit onderzoek wordt er onbewust en bewust ook veel geschreven over het verborgen curriculum, ook wel bekend als een *hidden curriculum*. Een verborgen curriculum gaat verder dan een formeel curriculum waarin de cursussen, lessen en de leeractiviteiten met hieraan gekoppelde doelen beschreven worden. Een verborgen curriculum bestaat uit de vaak onuitgesproken sociale en culturele waarden die de studenten meekrijgen (Jay, 2003). Bijvoorbeeld de wijze van omgang met elkaar en de waarnemingen van aanwezige verschillen in groepen of culturen (Jay, 2003). Deze aspecten worden meestal niet erkend of onderzocht, vandaar het woord 'verborgen'.

Volgens Jay (2003) kan een verborgen curriculum de transformaties die een officieel curriculum nodig heeft om cultureel divers perspectief aan te brengen, in de weg staan. Zo kunnen dominante machtsstructuren overeind blijven staan in een verborgen curriculum terwijl de betreffende dansopleiding in het officiële curriculum een cultureel divers perspectief aan lijkt te willen brengen. Omdat zowel het curriculum als het verborgen curriculum een belangrijke rol blijken te spelen in de culturele diversiteit van het dansvakonderwijs wordt er in dit literatuuronderzoek bij het gebruik van het woord 'curriculum' het officiële curriculum bedoeld, tenzij er specifiek over het verborgen of *hidden curriculum* geschreven wordt.

3. De beweegredenen van dansopleidingen om haar curricula wel of niet cultureel divers in te richten

Er zijn wereldwijd verschillende dansopleidingen die ervoor gekozen hebben om binnen het curriculum een cultureel divers perspectief aan te brengen. Daarentegen zijn er ook dansdocenten en critici die juist geloven dat het curriculum binnen het westerse dansonderwijs helemaal geen aanpassingen nodig heeft. Allereerst wil ik in deze paragraaf kijken wat de beweegredenen zijn van de voorstanders voor veranderingen binnen het curriculum waarin een cultureel divers perspectief het uitgangspunt wordt. Tegen welke problemen liepen deze opleidingen aan waar een cultureel divers curriculum de oplossing voor leek te zijn? Vervolgens komt de kritiek op een cultureel divers curriculum aan bod.

Deze gehele deelvraag wordt beantwoord in een bewustzijn dat wanneer een opleiding een cultureel divers perspectief aan wil brengen in het curriculum, sociaal politieke ideeën een rol kunnen spelen (Saraber, 2006). Wie geef je ruimte, hoeveel en waarom? Dat dit een politiek sociale kwestie kan zijn uit McCarthy-Brown (2014) in *'poverty of diverse dance readings'*. Ze schrijft bijvoorbeeld dat het een groot probleem is dat in de geschiedenis het grootste deel van de dansdocenten Europese vrouwen waren. Het voorrecht dat de blanke vrouwen in de Amerikaanse geschiedenis hadden ten opzichte van de zwarte vrouwen heeft er volgens McCarthy-Brown (2014) toe geleid dat veel te lezen literatuur op opleidingen zeer eenzijdig en eurocentrisch is en een blanke superioriteit in stand houdt.

3.1 Voorstanders

Zoals ik eerder in de inleiding aangaf zijn er al jarenlang critici die pleiten voor een cultureel divers curriculum (McCarthy-Brown, 2015). De grootste beweegreden hiervoor is de verandering in de samenstelling van de samenleving. De meeste dansopleidingen in Amerika bijvoorbeeld, geven voornamelijk les vanuit traditionele westerse dansvormen. Dit is niet bijzonder, ook in Europa wordt de kunstvorm die ontstaan is binnen de eigen westerse cultuur het best passend geacht. Maar de 'eigen cultuur' van de samenleving is echter voor een groot gedeelte niet meer de Westerse cultuur. Zo is in Amerika de afro-Amerikaanse bevolkingsgroep de snelst groeiende populatie (Kerr-Berry, 2012).

De dansopleidingen zijn niet representatief voor deze multiculturele samenleving. Dit blijkt uit de studentenpopulatie. In Amerika zijn studenten van inheemse afkomst, latino's en Aziaten sterk ondervertegenwoordigd in de dansopleidingen op het hoger onderwijs (Kerr-Berry, 2012). Uit onderzoek blijkt dat op dansopleidingen binnen het hoger onderwijs in Amerika slechts 10 procent van de studenten afro-Amerikaans is (Kerr-Berry, 2012). Ook in Nederland blijkt er weinig culturele diversiteit binnen de studentenpopulatie van kunstopleidingen en de groep van studenten is geen afspiegeling van de veelzijdigheid van de stad Amsterdam met haar 177 nationaliteiten (Hemel, 2009).

Ondanks deze populatiegegevens blijft de focus van Amerika in dansopleidingen gericht op de westerse dansvormen en tradities (Kerr-Berry, 2012) en ook in Nederland ligt binnen de meeste dansopleidingen hier de focus op (Saraber, 2006). Er zijn wereldwijd veel dansopleidingen die proberen de diversiteit te weerspiegelen in het curriculum, maar vaak blijft dit bij een kortstondige cursus werelddans waarin het aantal te behalen studiepunten veel lager ligt dan het aantal studiepunten dat men voor een volwaardig westers vak kan krijgen (McCarthy-Brown, 2015).

Hierdoor blijft het volgens McCarthy-Brown (2015) een cyclisch probleem; op het niveau van hoger dansonderwijs worden amper diverse dansvormen aangeboden, waardoor de volgende generatie professionele afgestudeerden dit ook niet beheerst (McCarthy-Brown, 2015). Ook Saraber (2006) schrijft over deze vicieuze cirkel en beschrijft hiernaast het

probleem dat de toekomstige docenten niet de kennis en handvaten hebben om een multiculturele klas les te geven.

McCarthy-Brown (2015) gaat in haar argumentatie nog een stap verder en beschrijft dat een cultureel divers curriculum de oplossing is voor het tegengaan van culturele hegemonie. Door de geschiedenis en perspectieven van meerdere culturen ruimte te geven is er volgens haar geen ruimte voor een dominante cultuur die meer macht of invloed dan andere culturen heeft.

Aansluitend op deze beschrijving van McCarthy-Brown (2015) over het tegengaan van culturele hegemonie worden de begrippen ‘reflexieve basishouding’ en ‘de reproductiethese’ in de bundel ‘Divers’ gebruikt. Koning en Hieminga (2009) concluderen vanuit literatuuronderzoek dat de reflexieve basishouding de uitkomst is voor het versterken van culturele diversiteit binnen het kunstonderwijs in het algemeen. Het begrip ‘reflexieve basishouding’ stamt uit de sociologie en is een eigenschap van de mens om zich bewust te worden van zijn eigen acties binnen een veld met eigen regels, waarden en normen (Koning, 2009). De habitus, de manier van waarnemen, denken en handelen, is in een opleidingsveld door allerlei zaken beïnvloedt (Koning, 2009).

In dit onderzoek (Koning, 2009) komt sterk naar voren dat deze spelregels van grote invloed zijn. Bij studenten met dezelfde culturele achtergrond is de habitus van de leidinggevendenden beter bekend waardoor er al onbewust ongelijke erkenning kan ontstaan. De uitkomst van het onderzoek (Koning, 2009) geeft aan dat het opleidingsveld een uitbreiding en diversifiëring van zijn spelers wil, namelijk de docenten en directie. Dit wordt ook in verband gelegd met het begrip ‘de reproductiethese’. In een reproductiethese wordt een bepaalde structuur constant gereproduceerd doordat de sociale positie in dit geval van leidinggevende tot leidinggevendende wordt overgedragen (Koning, 2009). Hiermee wordt het reeds bekende behouden en onbewust wordt er zo meegewerkt aan de tot stand houding hiervan, waardoor er geen ruimte voor verandering is.

Een cultureel divers curriculum brengt daarentegen juist veranderingen met zich mee en veel danscritici zien hier voordelen in. Joseph (2013) beschrijft dat danseducatie vanuit een cultureel divers perspectief een effectief middel is om onze eigen cultuur te leren begrijpen en ook die van ‘de ander’. Saraber (2006) beschrijft de aansluiting die de cultureel diverse danseducatie heeft op de samenleving waarin steeds meer vermenging plaatsvindt. Daarnaast levert het volgens Saraber (2006) flexibele, open studenten op en geeft het ruimte aan opvattingen buiten het westerse danstheater. De diversiteit aan opvattingen die de dansopleiding rijker wordt is ook een motivatie die wordt genoemd in het artikel van Robinson en Domenici (2010). Zij concluderen dat alle dansvormen iets bieden om de studenten betere dansers te maken. Zo kan hiphop de fysieke impulsen van een student trainen en samba de stabiliteit van studenten versterken en deze tegelijkertijd uitdagen.

3.2 Kritiek

Dat er ook critici zijn die geen voordelen zien in een transitie naar een cultureel divers curriculum blijkt uit hetzelfde artikel. Robinson en Domenici (2010) schrijven dat moderne dans door velen juist niet wordt gezien als een puur westerse dansvorm door de abstracte manier van het lichaamsgebruik. Vervolgens zetten Robinson en Domenici (2010) een aantal ideeën uiteen waarin moderne dans al als een universele, cultuuroverstijgende dansvorm wordt gezien. Allereerst wordt er door vele moderne danskunstenaars waaronder Martha Graham, gesteld dat moderne dans al een universele taal spreekt (Robinson & Domenici, 2010).

Ook wordt moderne dans als de meest geschikte dansvorm gezien voor het hoger dansonderwijs omdat het haar wortels heeft in de wetenschappelijke literatuur (Robinson & Domenici, 2010). Tot slot heerst er onder de critici die tegen veranderingen zijn, een

bepaalde angst voor het verlies van de bestaande moderne dans. De critici zijn bang de dominante positie van de moderne dans te verliezen en plaats te moeten maken voor niet-westerse dansvormen (Robinson & Domenici, 2010).

3.3 Hokjesgeest

Kunst hangt sterk samen met cultuur. Saraber (2006, p.16) zet naar aanleiding van een literatuur- en veldonderzoek een aantal begrippen tegenover elkaar waarin westerse kunst en niet-westerse kunst lijken te botsen. In de westerse dansvorm zijn dit de begrippen autonomie, vernieuwing, individualiteit en rationaliteit. In niet-westerse kunstopvattingen zijn juist functionaliteit, traditie, groepsqualiteit en gevoel van groot belang. Saraber (2006) beschrijft dat deze kenmerken dominanties zijn en het is dan ook van belang te blijven beseffen dat er natuurlijk ook autonome en vernieuwde kunst buiten het westen wordt gemaakt en dat traditie net zo goed een grote plaats in neemt in westerse kunst. Ook Tanaka (2002) en Visker (2003) wijzen erop dat het belangrijk is niet te vergeten dat de mens en zijn kunst een authenticiteit heeft waarachter meer schuil gaat dan de cultuur en we moeten daarom oppassen de mens en de kunst niet enkel in een hokje van een bepaalde cultuur te plaatsen.

3.4 Samenvatting

In voorgaande paragraaf zijn de beweegredenen van het dansvakonderwijs voor een cultureel diverse inrichting van het curriculum op een rij gezet. De voorstanders schrijven het meest over het feit dat de dansopleidingen niet representatief zijn ten opzichte van de multiculturele samenleving (Kerr-Berry, 2012). Ook het feit dat er vooral westerse dansvormen in de academies gegeven worden maakt dit tot een cyclisch probleem en houdt een dominante machtsstructuur in stand (McCarthy-Brown, 2015). Tenslotte schrijven voorstanders over de voordelen van een cultureel divers curriculum zoals een open houding van de studenten en de verschillende technieken die studenten betere dansers maken (Robinson & Domenici, 2010). Critici van een cultureel divers curriculum geven als grootste tegenargument dat de moderne dans volgens hen al een universele, cultuuroverstijgende dansvorm is (Robinson & Domenici, 2010). Tot slot wordt er vanuit de literatuur gewezen op het feit dat de mens en de daaruit voortvloeiende kunsten niet enkel gedefinieerd en beperkt kunnen worden tot een bepaalde cultuur (Tanaka, 2002).

4. De benaderingen van culturele diversiteit in het dansvakonderwijs

Binnen het dansvakonderwijs zijn er, zoals in paragraaf 3 naar voren kwam, verschillende voorstanders die culturele diversiteit willen implementeren in het dansonderwijs. Dat er voor deze implementatie niet één werkwijze is, blijkt uit een onderzoek door Robinson en Domenici (2010). Op de afdeling dans van de York universiteit in Toronto te Canada ligt de uitdaging nog in het experimenteren met de culturele vermenging, terwijl op de universiteit in Salvador te Brazilië de culturele vermenging al aanwezig is. Hier ligt de focus meer op de socio-politieke context (Robinson & Domenici, 2010). Dat cultureel diverse dansprogramma's er anders uit zullen zien op verschillende locaties is voor deze onderzoekers een gegeven. Elk instituut heeft te maken met een andere locatie, geschiedenis en bronnen (Robinson & Domenici, 2010).

Ondanks de wereldwijde verschillen van het dansvakonderwijs zou elk cultureel divers dansprogramma volgens Robinson en Domenici (2010) op hoog niveau meerdere

danstechnieken aan moeten bieden, en niet alleen de westerse dansstijlen. Zo heeft de dansafdeling van de universiteit in Kaapstad haar curriculum cultureel divers gemaakt door ballet, modern en Afrikaanse dans evenveel ruimte te geven en op alle niveaus aan te bieden, in plaats van alleen ballet en modern op alle niveaus te geven (McCarthy-Brown, 2014). Met de geschiedenis van de apartheid in Zuid-Afrika is dit volgens McCarthy-Brown (2014) een implementatie die de geschiedenis overwint en een infrastructuur van racisme doorbreekt. In Nieuw-Zeeland is er een onderzoeksprogramma opgezet, genaamd 'Understanding Dance in Context' zodat er erkenning kan ontstaan voor Westerse dans als een van de vele tradities en gezien moet worden als onderdeel van een groter aantal danstradities (Ashley, 2008).

Onderzoeker Saraber (2006) heeft in Nederland diverse praktijkvoorbeelden onderzocht en vraagt zich af wanneer een opleiding cultureel divers is. Is dit het geval als er niet-westerse dansstijlen in het programma zijn opgenomen? Of is een opleiding cultureel divers als de samenstelling van de studenten multicultureel is? Het zijn volgens Saraber (2006) vragen waar geen eenduidig antwoord op te geven is omdat er verschillende benaderingen voor culturele diversiteit binnen het dansvakonderwijs bestaan. Waarin de verschillende benadering overeenkomen is dat zij alle een wezenlijk verschil zien tussen culturen en dat kunst een uitvloeisel is van deze cultuur (Saraber, 2006).

De verschillende benaderingen worden in deze paragraaf toegelicht. Allereerst zal hieronder de cultuurfilosofische indeling beschreven worden en daarna zullen de praktische benaderingen worden toegelicht. Tot slot zullen mogelijke verbanden aangebracht worden tussen deze cultuurfilosofische en praktische benaderingen.

4.1 Cultuurfilosofische benaderingen

Allereerst de uitleg van de relativistische benadering, omdat dit naadloos aansluit op de erkenning van verschillende culturen met elk een eigen waarderingsmechanisme, waar Saraber (2006) over spreekt. Relativisten gaan uit van deze verschillende waarderingsmechanismen en bevestigen dat de cultuur invloed heeft op de kunst (Saraber, 2006). Dit houdt in dat relativisten benadrukken dat de wijze waarop er naar kunst gekeken wordt in elke cultuur anders is, omdat de culturele maatstaven en de cultuur invloed hebben op de kunst (Saraber, 2006).

Tegenover de relativisten staan de universalisten met de visie dat er juist bepaalde kwaliteiten zijn die de culturele verschillen kunnen overstijgen en algemeen gelden (Saraber, 2006). Een goed voorbeeld is de universalistische opvatting over de moderne dans uit deelparagraaf 3.2. Tot slot bestaat er tussen deze twee visies ook nog een middenweg, namelijk de cultuurfilosofische benadering van de pluralisten. Het pluralisme beoogt veel interactie tussen de verschillende culturen en erkent het bestaan van de verschillen (Saraber, 2006).

Zoals eerder beschreven bestaat er naast de benoemde cultuurfilosofische indeling van de universalistische, pluralistische en relativistische benaderingen ook een meer praktische indeling. Deze indeling bevat de monoculturele, multiculturele, interculturele en transculturele benaderingen. Voordat de verbanden aangebracht worden tussen deze twee verschillende indelingen van benaderingen binnen de culturele diversiteit worden eerst de meer praktische benaderingen toegelicht.

4.3 Praktische benaderingen

Schippers (2003) zet deze vier praktische benaderingen van kunsteducatie vanuit cultureel divers perspectief helder uiteen. Zo beschrijft Schippers (2003) de monoculturele kunsteducatie als een benadering waarin vanuit één cultuur gewerkt wordt. De multiculturele benadering geeft wél ruimte aan het bestaan van verschillende culturen en laat deze culturen naast elkaar functioneren. De interculturele benadering gaat nog een stap verder en in plaats van de culturen naast elkaar te laten bestaan, is er ruimte voor uitwisseling waarin er sterke verbindingen kunnen worden gelegd tussen diverse culturen. Dit kan uiteindelijk leiden tot samenvoeging. De transculturele benadering lijkt de meeste stappen te maken en kan binnen de versmelting niet eens meer altijd de verschillende culturen herkennen. Deze versmelting van culturen kan leiden tot een geheel nieuw genre (Schippers, 2003).

4.4 Overeenkomsten en uitgangspunten

De eerder behandelde cultuurfilosofische benaderingen sluiten deze meer praktische benaderingen niet uit. Saraber (2006) stelt dat de monoculturele benadering gelijk staat aan de universalistische benadering en de multiculturele benadering aan de relativistische benadering. Saraber (2006) benadrukt dat de pluralistische benadering niet gelijkgesteld kan worden aan interculturaliteit omdat er binnen het pluralisme naast uitwisselingen ook ruimte is voor versmelting van verschillende culturen. In feite heeft de pluralistische benadering meerdere raakvlakken met zowel de multiculturele benadering als met de interculturele en transculturele benadering (Saraber, 2006).

Dat deze begrippen moeilijk te definiëren zijn en verschillend gebruikt worden blijkt. Filosoof Visker (2007) maakt andere overeenkomstige combinaties van benaderingen. Visker (2007) koppelt de multiculturele benadering aan het relativisme en de transculturele benadering aan het universalisme. Dit doet Visker (2007) naar aanleiding van de vraag: 'Welke betekenis geven wij de ander?' Volgens hem is men binnen de multiculturele benadering bang de eigenheid te verliezen in de ontmoeting met 'de ander'. Daarom wordt 'de ander' op gelijkwaardige afstand gehouden. Deze afstand omschrijft Visker (2007) tevens als het relativisme. Binnen de transculturele benadering wordt de eigenheid opgegeven om 'de ander' te ontmoeten (Visker, 2007). Volgens Visker (2007) sluit dit aan bij het universalisme waarin de interactie volgens hem vaak vermeden wordt.

Vanuit het literatuur- en praktijkonderzoek van Saraber (2006) naar deze cultureel diverse benaderingen is gebleken dat een cultureel divers curriculum het meest tot bloei komt op het moment dat er aan een aantal uitgangspunten voldaan wordt. In deze uitgangspunten wordt allereerst gesteld dat de keuze voor de implementatie van culturele diversiteit een investering is die veel tijd, ruimte en aandacht vereist. Daarnaast moeten er binnen het curriculum linken gelegd worden tussen kunst en samenleving en moet de westerse kunst in haar culturele context geplaatst worden als onderdeel van een groter aantal kunstopvattingen. Ook het bewustzijn dat er binnen elke cultuur een waarderingsmechanisme is, en dat er niet alleen goede of slechte kunst gemaakt wordt in de westerse kunst, is volgens Saraber (2006) onmisbaar.

Tot slot schrijft Saraber (2006) dat het onderwijs inclusief moet zijn. Het onderwijs moet in de praktijk een goede aansluiting vinden bij de nieuwe doelgroepen en docenten. Het dansvakonderwijs moet gebaseerd zijn op verschillende culturen en hierbij wordt er niet

alleen informatie over andere culturen gegeven, maar vindt er kennismaking en interactie plaats.

Niet alleen heeft Saraber (2006) een aantal succesvoorbeelden in de Nederlandse danspraktijk onderzocht waar deze uitgangspunten zichtbaar aanwezig waren. Zij heeft vooraf vanuit literatuuronderzoek de volgende pijlers (Saraber, p.6) kunnen opstellen voor het praktijkonderzoek:

- Wat wordt er overgedragen en welke methodiek en/of didactiek wordt er gebruikt?
- Door wie wordt dit overgedragen en wat is de culturele en artistieke achtergrond van docenten?
- Aan wie wordt dit overgedragen en wat is de culturele en artistieke achtergrond van studenten?
- Op welke manier is het programma georganiseerd en voor welk werkveld is dit onderwijs opgezet?
- Welke praktische randvoorwaarden zijn er aanwezig? (de beoordelingspraktijk, de positie van het programma, de docenten en de samenwerking)

4.5 De overdracht

Uit de pijlers van Saraber (2006) komt naar voren dat er in het overdrachtsgedeelte veel zichtbaar wordt van een cultureel divers curriculum. Zo blijkt ook uit een interview met een docent Senegalese dans op een docent dansopleiding in Australië (Joseph, 2013). Er moet volgens deze docent uitwisseling zijn, in plaats van enkel het geven van informatie over een niet-westerse dansstijl (Joseph, 2013). De docent wijst hier op de specifieke manier van overdracht binnen de Senegalese dans. De Senegalese dansdocent noemt in het interview dat zij het nodig had dat de dans haar voorgedaan en aangeleerd werd alvorens zij deze dans zelf kon overdragen en aanleren aan haar studenten. Ze moest de dans dus eerst fysiek ervaren (Joseph, 2013).

Het interview (Joseph, 2013) met deze docent raakt twee gevoelige onderwerpen waar in de literatuur over geschreven is (Kerr-Berry, 2004). Ten eerste is de docent Senegalese dans een blanke vrouw, net als het merendeel van de directie en de docenten binnen het dansvakonderwijs (Allbright, 2010). Ook Saraber (2006) wijst op de overwegend blanke en autochtone directie en docenten binnen het onderwijs. Kerr-Berry (2004) schrijft in *'The skin we dance, the skin we teach'* over de aanwezige gevoeligheid rondom Afrikaanse danslessen die gegeven worden door blanke, westerse docenten. Dat een westerse, blanke dansdocent na een training in de Senegalese dansstijl en met kennis van de historische context van de dans de Senegalese danslessen kan geven staat voor Kerr-Berry (2004) vast. Maar dat ook de Amerikaanse geschiedenis met haar verhoudingen tussen de zwarte en witte bevolking een rol speelt in de historische inhoud van de lessen is voor Kerr-Berry (2004) van belang. Kerr-Berry (2004) pleit hier voor een volledige en accurate historische context, ook als deze pijnlijk kan zijn.

Ten tweede geeft de docent die geïnterviewd wordt al aan dat het niet voldoende is de dansstijl enkel te bestuderen omdat de docent ook de didactische wijze van benadering moet ervaren, passend bij de Senegalese dans (Joseph, 2013). Deze verschillende manieren van overdracht worden vaak opgedeeld in de holistische en analytische benadering. De analytische benadering wordt vaak gekoppeld aan de Westerse dansstijlen en de holistische benadering aan de niet-Westerse dansstijlen (Saraber, 2006). Binnen de holistische benadering wordt er veel minder uitleg gegeven dan bij de analytische benadering. Ook wordt er binnen de holistische benadering bij het onbekende begonnen terwijl de analytische

benadering juist stapsgewijs start bij het eenvoudige begin en zo steeds wat verder bij de dan nog onbekende complexiteit komt (Saraber, 2006).

4.6 Samenvatting

De deelvraag voor deze paragraaf was als volgt: *‘op welke manieren wordt culturele diversiteit benaderd in het dansvakonderwijs?’* Allereerst blijkt uit de praktijkvoorbeelden dat er niet één benadering werkt voor het gehele dansvakonderwijs. Culturele diversiteit in het dansvakonderwijs wordt cultuurfilosofisch (relativisme, universalisme en pluralisme) en praktisch (monocultureel, multicultureel, intercultureel en transcultureel) benaderd. Tot slot heeft Saraber (2006) een aantal algemene uitgangspunten en pijlers opgesteld vanuit praktijk- en literatuuronderzoek voor een cultureel divers curriculum.

5. Uitkomsten van onderzoeken naar de implementatie van cultureel divers dansvakonderwijs

Culturele diversiteit blijkt in het dansvakonderwijs vaak makkelijker te realiseren in theorie dan in praktijk (McCarthy-Brown, 2014). Toch zijn er in de voorgaande paragrafen al een aantal internationale praktijkvoorbeelden langsgekomen van dansvakopleidingen die een cultureel divers perspectief in de praktijk hebben aangebracht. Veel van deze praktijkvoorbeelden worden in de literatuur enkel belicht vanuit de veranderingen die er in het curriculum ingevoerd worden. In deze paragraaf komen de onderzoeksresultaten aan bod die juist de praktijkresultaten belichten en de opbrengst van desbetreffende verandering in kaart brengen. Want wat gebeurt er nadat een dansvakopleiding een cultureel divers perspectief heeft aangebracht binnen het curriculum? In deze paragraaf worden eerst de uitkomsten van Nederlandse onderzoeksresultaten behandeld. Tot slot worden er onderzoeksresultaten uiteengezet waarin het effect van de verandering bij de student centraal staat.

5.1 Onderzoeksresultaten Nederland

Saraber (2006) heeft een literatuurstudie in combinatie met een veldstudie gedaan. Ze heeft elf Nederlandse praktijkvoorbeelden uit hbo, mbo, vooropleidingen en alternatieve opleidingstrajecten gevolgd en verkend in een veldonderzoek. Deze praktijkvoorbeelden zijn geselecteerd op basis van culturele diversiteit. Uit dit veldonderzoek kwamen een aantal onderzoeksuitkomsten naar voren. Doordat ‘Meervoud als mentaliteit’ een integrale tekst is geworden, zullen de inzichten uit literatuurstudie en veldonderzoek elkaar soms versterken en aanvullen. Onderstaande voorbeelden komen uit het veldonderzoek.

Uit het veldonderzoek blijkt dat de multi- en interculturele benaderingen meer voor de hand liggen als de culturele diversiteit wordt geïmplementeerd in een bestaande opleiding. Een transculturele aanpak daarentegen ligt minder voor de hand omdat het meer ervaring en prioriteit van een opleiding vraagt en dat lijkt niet altijd haalbaar (Saraber, 2006). Deze uitspraak van Saraber (2006) met betrekking tot de transculturele benadering lijkt overeenkomstig te zijn met hetgeen hierover geschreven is in de bundel ‘Divers’. Van Bennekom (2009) heeft een onderzoek gedaan op drie docent muziekopleidingen en heeft door middel van interviews met docenten, studenten en leidinggevenden de volgende uitkomsten op een rij kunnen zetten. Als docenten en studenten het voor het kiezen hadden

zouden zij het liefst een transculturele opleiding willen. De leidinggevendenden hebben daarentegen een grotere voorkeur voor een interculturele opleiding. Hier zou een link kunnen liggen met de vraagtekens die Saraber zet bij de haalbaarheid van de transculturele benadering binnen een opleiding. De opleidingshoofden geven namelijk als grootste probleem voor een transculturele benadering de onderwijsrealiteit zoals bijvoorbeeld de roosters en de verschillende aanstellingen en contracten.

Tot slot stelt Saraber (2006) vanuit veldonderzoek dat het aantrekken van docenten met een andere culturele achtergrond nadrukkelijk wordt aangeraden. In de elf onderzochte (voor)opleidingen waar de studenten een mix van culturen zijn, is het docentencorps dat ook. Ook concludeert Saraber (2006) voorzichtig dat wanneer men binnen een curriculum meer aandacht aan de diversiteit van de didactische benaderingen geeft, er meer culturele diversiteit bereikt lijkt te worden in de studentenpopulatie dan met een cultureel divers vakkenpakket. Aansluitend hierop stelt Saraber (2006) dat bij de praktijkvoorbeelden waarbij de focus ligt op het aantrekken van cultureel diverse groepen de holistische benadering de boventoon voert in het studieprogramma.

5.2 Identiteitsverlies versus bewustwording

Tanaka (2002) heeft in 1996 onderzocht wat er gebeurt met studenten en docenten van Europese afkomst als een op westerse uitgangspunten gefundeerde kunstopleiding een internationaal karakter krijgt. In zijn onderzoek illustreert hij door middel van interviews dat de blanke student en docent zich niet meer kunnen relateren en verbinden aan het nieuwe milieu op de Amerikaanse dansafdeling van een universiteit.

Op een andere kunstopleiding, ook in Amerika, ontbrak het de opleiding te voorzien in de behoefte van de witte gemeenschap zich onderdeel te voelen van de nieuwe gemeenschap (Tanaka, 2002). De superioriteit werd hen afgenomen, maar het was erg moeilijk zelf weer een eigen identiteit te verkrijgen (Tanaka, 2002). Beide opleidingen waren openbare universiteiten in Amerika en door verplichte cursussen over de Amerikaanse culturen voelde de witte student zich erg bekritiseerd (Tanaka, 2002). Aansluitend hierop pleit Jay (2003) dat er in het onderwijs niet alleen gekeken moet worden naar de aspecten van het onderwijs die een minderheidspositie voor de autochtone studenten behouden maar er moet juist gezocht worden naar transformaties die ervoor zorgen dat alle studenten in een opleiding goed kunnen functioneren.

Een onderzoek dat gedaan is op de Midwestern universiteit in Amerika door Brown (2004) toont juist een positieve relatie tussen de focus van de leermethodes in het onderwijs op culturele diversiteit en het groter wordende bewustzijn bij de studenten over culturele diversiteit. Op deze docentenopleiding is zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek gedaan door middel van interviews, observaties en vragenlijsten. Op een overwegend blanke docentenopleiding wordt er binnen de educatie en methodiek geruime tijd aandacht geschonken aan culturele diversiteit. Daarnaast worden er cursussen gegeven over culturele diversiteit binnen het curriculum.

Voorafgaand aan het onderzoek en de transitie was er grote weerstand van de studenten en achteraf is het resultaat dat de studenten meer gevoeligheid en bewustzijn hebben gekregen voor culturele diversiteit (Brown, 2004). Ondanks dat het niet altijd alleen maar positieve uitkomsten heeft een opleiding cultureel divers te maken is het voor de docent

dansopleidingen een feit dat de toekomstige klassen van hun studenten door de globalisering steeds meer cultureel divers zullen zijn.

5.3 Samenvatting

Uit het veldonderzoek van Saraber komt naar voren dat de cultuurfilosofische algemene benadering in combinatie met de etnische pluralistische benadering het best lijkt te werken. De praktische multi- en interculturele benaderingen liggen het meest voor de hand. De transculturele benadering lijkt minder haalbaar in de onderwijsrealiteit en door de prioriteit die een transculturele benadering nodig heeft. Saraber (2006) raadt vanuit het veldonderzoek een cultureel divers docententeam aan. Uit het veldonderzoek van Saraber (2006) lijkt een didactische benadering belangrijker te zijn voor een cultureel diverse studentenpopulatie dan een meer cultureel divers vakkenpakket.

Naar de opbrengst bij de student hebben zowel Tanaka (2002) als Brown (2004) onderzoek gedaan. Tanaka (2002) heeft dit gedaan op dansafdelingen van Amerikaanse universiteiten en Brown (2004) op een docentenopleiding. In het onderzoek van Tanaka (2002) komt sterk naar voren dat de witte student zich bekritiseerd voelt en zich niet meer thuis voelt op de opleiding. Uit het onderzoek van Brown (2004) blijkt dat de studenten meer bewustzijn en gevoeligheid hebben gekregen voor culturele diversiteit.

6. Conclusie, discussie en aanbeveling

6.1 Conclusie

De aanleiding voor dit literatuuronderzoek is mijn eigen ervaring als student op de docent dansopleiding aan de AHK geweest. In mijn laatste studiejaar werd de transculturele benadering het uitgangspunt voor het gehele curriculum. Mijn opleiding wilde afstappen van het monoculturele, westerse dansonderwijs. Binnen de literatuur is er vooral geschreven over dansopleidingen die op inhoudelijk en didactisch vlak niet representatief zijn voor de veelzijdigheid aan culturen die er in de samenleving te vinden zijn. Aan de hand van deze aanleiding en probleemstellingen binnen de praktijk en de literatuur kwam de volgende hoofdvraag tot stand:

‘Welke verschillende visies, werkwijzen en benaderingen zijn er beschreven in de internationale literatuur ten aanzien van een cultureel divers curriculum in het dansvakonderwijs?’

De beweegredenen om een cultureel divers perspectief binnen het dansvakonderwijs aan te brengen zijn vooral gericht op het doorbreken van het westerse, traditionele dansonderwijs en het representatief maken van de dansvakopleidingen ten opzichte van de multiculturele samenleving. Het tegenargument van critici is dat moderne dans al een cultuuroverstijgende, universele dansvorm zou zijn (Robinson & Domenici, 2010). De benaderingen in het dansvakonderwijs zijn zowel praktisch (mono-, multi-, inter-, en transcultureel) als cultuurfilosofisch (relativisme, pluralisme en universalisme) (Saraber, 2006).

In de onderzoeken die gedaan zijn naar de opbrengst van het cultureel divers dansvakonderwijs bij de student is er enerzijds de uitkomst dat de studenten meer bewustzijn

en gevoeligheid hebben gekregen voor culturele diversiteit. Anderzijds geeft het onderzoek van Tanaka (2002) de uitkomst dat de witte student zich bekritiseerd voelt en niet meer thuis in de opleiding.

Tot slot worden er een aantal onderzoeksuitkomsten van het veldonderzoek van Saraber (2006) gedeeld waarin cultureel divers dansvakonderwijs onderzocht is. Saraber (2006) raadt vanuit het veldonderzoek een cultureel divers docententeam aan en binnen de transitie een grote focus op de didactische benadering.

6.2 Discussie

In paragraaf 3 worden de beweegredenen voor en tegen een transitie naar een cultureel divers curriculum behandeld. Samenvattend wordt er in de literatuur geschreven dat de dansopleidingen op inhoudelijk en didactisch vlak niet representatief zijn voor de veelzijdigheid aan culturen die er in de samenleving te vinden zijn. Toch blijkt in paragraaf 4 uit de praktijkvoorbeelden van onder andere Nieuw-Zeeland (Ashley, 2008) en Zuid-Afrika (McCarthy-Brown, 2014) dat de dansopleidingen die toewerken naar een cultureel divers curriculum vooral de focus hebben liggen op het inhoudelijke gedeelte, namelijk het vakkenpakket. Er lijkt minder aandacht besteedt te worden aan het didactische vlak.

Echter stelt Saraber (2006) als resultaat uit het veldonderzoek dat wanneer men binnen een curriculum meer aandacht aan de diversiteit van de didactische benaderingen geeft, er meer culturele diversiteit bereikt lijkt te worden in de studentenpopulatie dan met een cultureel divers vakkenpakket. Ook voert bij de cultureel diverse dansvakopleidingen in het veldonderzoek de didactische holistische benadering de boventoon.

Tevens lijkt het erop dat het vakkenpakket zich meer in het officiële curriculum bevindt, terwijl er met de didactische benadering misschien makkelijker linken te leggen zijn naar het verborgen curriculum, waarin de sociale en culturele waarden die de studenten meekrijgen, verborgen zitten (Jay, 2003).

De kritiek op een transitie naar een cultureel divers curriculum zou met de reproductiethese in verband gesteld kunnen worden. De angst van critici de moderne danskunst te verliezen (Robinson & Domenici, 2010) lijkt overeenkomsten te hebben met de reproductiethese waarin een bepaalde structuur gereproduceerd wordt waarin het bekende behouden wordt en er geen ruimte voor verandering is (Koning, 2009).

De reproductiethese lijkt ook in de uitkomsten van het veldonderzoek van Saraber (2006) terug te komen. De onderzochte opleidingen die een cultureel diverse studentenpopulatie hebben, hebben ook een cultureel divers docententeam (Saraber, 2006). De habitus, de manier van waarnemen, denken en handelen (Koning, 2009), lijkt in deze opleidingen te variëren. Dit zou kunnen leiden tot minder ongelijke erkenning tussen student, docent en leidinggevenden.

Tot slot zou de uitkomst van het onderzoek van Brown (2004) van belang kunnen zijn voor de docent dansopleidingen waar studenten voorbereid worden op het lesgeven aan multiculturele klassen. Dit komt doordat de studenten meer gevoeligheid en bewustzijn hebben gekregen voor culturele diversiteit. Het voorgaande lijkt aan te sluiten bij de stelling van Saraber (2006) waarin zij stelt dat een cultureel divers curriculum studenten een open en flexibele houding geeft waarmee zij zich kunnen verhouden tot een multiculturele samenleving.

6.3 Aanbeveling

Er is internationaal gezien weinig onderzoek gedaan naar het effect van een transitie naar een cultureel divers curriculum. In de geraadpleegde literatuur wordt er vooral veel geschreven over het belang van de verandering naar een cultureel divers curriculum en de succesvolle praktijkvoorbeelden. Maar wat deze praktijkvoorbeelden succesvol maakt en hoe dit cultureel divers curriculum geïmplementeerd is, blijft vaak onduidelijk. Mijn advies is meer empirische onderzoeken te doen naar het dansvakonderwijs dat al een cultureel divers curriculum heeft ingevoerd. Wat zijn de ontwikkelingen binnen deze opleidingen en wat zijn de cijfers met betrekking tot de uitgangspunten (deelparagraaf 4.4) van Saraber (2006)?

Tot slot is het van belang te blijven beseffen dat de kunst en de mens authentiek zijn en niet in een 'hokje' van een bepaalde cultuur geplaatst kunnen worden in de zoektocht naar de betekenisgeving van 'de ander' (Visker, 2007).

Referentielijst

- Ashley, L. (2008). Metamorphosis in Dance Education Tradition and change a delicate dilemma. Geraadpleegd op 29 januari, 2016, van <http://ausdance.org.au/articles/details/metamorphosis-in-dance-education>
- Bennekom, L. (2007). Culturele diversiteit en de opleiding docent muziek. In *Divers: Negen onderzoeken over interculturaliteit en de docentenopleidingen van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten*. pp. 122-138. Geraadpleegd op 14 februari, 2016, van http://www.ahk.nl/fileadmin/download/ahk/Lectoraten/Kunst-en_cultuureducatie/publicatie-divers.pdf
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.
- Jay, M. (2003). Critical race theory, multicultural education, and the hidden curriculum of hegemony. *Multicultural Perspectives*, 5(4), 3-9.
- Joseph, D. (2013). Moving to the rhythm of Africa: A case study of a tertiary educator's understanding of multicultural dance in teacher education. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1), 129-138. doi: 10.11114/jets.v1i1.82
- Kerr-Berry, J. A. (2012). Dance education in an era of racial backlash: Moving forward as we step backwards. *Journal of Dance Education*, 12(2), 48-53.
- Kerr-Berry, J. (2004). The skin we dance, the skin we teach: Appropriation of black content in dance education. *Journal of Dance Education*, 4(2), 45-47.
- Koning, L. (2009). Spelregels; blokkades voor in- en uitstroom voor studenten van studenten in de opleiding Theaterdocent. In *Divers; Negen onderzoeken over interculturaliteit en de docentenopleidingen van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten*. pp. 156-175. Geraadpleegd op 5 februari, 2016, van http://www.ahk.nl/fileadmin/download/ahk/Lectoraten/Kunst-en_cultuureducatie/publicatie-divers.pdf
- McCarthy-Brown, N. (2015). Poverty of diverse dance readings. *Arts Education Policy Review*, 116(1), 30-42. doi: 10.1080/10632913.2015.970100
- McCarthy-Brown, N. (2014). Decolonizing dance curriculum in higher education: One credit at a time. *Journal of Dance Education*, 14(4), 125-129. doi: 10.1080/15290824.2014.887204
- Robinson, D., & Domenici, E. (2010). From inclusion to integration: Intercultural dialogue and contemporary university dance education, *Research in Dance Education*, 11(3), 213-221. doi: 10.1080/14647893.2010.527324
- Saraber, L. (2006). Meervoud als mentaliteit; cultureel divers dansvakonderwijs. Geraadpleegd op 1 oktober, 2015, van http://www.ahk.nl/fileadmin/download/ahk/Lectoraten/Kunst-en_cultuureducatie/Saraber_Laurien.pdf

Schippers, H. (2004). Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief. Geraadpleegd op 28 januari 2016, van <http://www.lkca.nl/publicaties/informatiebank/harde-noten-1-muziekeducatie-in-wereldperspectief>

Van Hemel, A. (2009). Culturele diversiteit in de Amsterdamse cultuursector. Geraadpleegd op 10 oktober, 2015, van <http://binoq.nl/lib/Documenten/best%20diversiteit%20&%20atana/Culturele%20diversiteit%20in%20de%20Amsterdamse%20Cultuursector.pdf>

Visker, R. (2007). Transculturele vibraties, De multiculturaliteit voorbij. *Etcetera*, 25(106), 05-24.