

Meervoud als mentaliteit
cultureel divers dansvakonderwijs
Laurien Saraber

Inhoudsopgave

Ins & outs: een inleiding / p5

Hoofdstuk 1

Denken en praten over culturele diversiteit / p11

Hoofdstuk 2

Spelbrekers.

Cultuurgebonden kunstopvattingen en hun invloed op kunstonderwijs / p17

Hoofdstuk 3

Goede grond. Het ideaal van een cultureel divers curriculum / p23

Hoofdstuk 4

Van ideaal naar praktijk: keuzes maken / p27

Hoofdstuk 5

Trend of bron? Diversiteit in het lespakket / p33

Hoofdstuk 6

De kunst van verbinden. Diversiteit in overdrachtvormen / p45

Hoofdstuk 7

Een warm klimaat. Praktische randvoorwaarden / p59

Bijlage: selectie van praktijkvoorbeelden en beschrijvingsmodel / p67

Literatuur / p75

Over de auteur / p78

Colofon / p79

Ins & Outs: een inleiding

Culturele diversiteit: het is een lelijke term voor een prikkelende werkelijkheid. Een werkelijkheid die in de samenleving stof doet opwaaien en ongemakkelijke vragen oproept. In de kunsten is dat niet anders. Maar die hebben één ding voor op andere maatschappelijke sectoren: ze zijn een vrijhaven voor verbeelding, menselijk contact en schoonheid. Kunst beweegt, raakt aan, spreekt niet alleen hoofd maar ook hart, buik en ziel aan. Kunst is daarmee een goed nest voor diversiteit.

Het kunstonderwijs heeft meer dan één reden om zich daar iets van aan te trekken. Er is de maatschappelijke ontwikkeling van multicultuur, waar kunst een eigen stem in kan laten klinken. Er is een internationale praktijk met voorstellingen, kunstwerken en kunstenaars die uit een mondiaal vat van thema's en vormen putten en daarmee nieuwe artistieke wegen openen. Er zijn goedkoop vliegverkeer, internet en massamedia die het nationaal referentiekader steeds verder oprekken. Er is een bevolking die met rasse schreden verkleurt.¹ Er is een toekomstig werkveld voor kunststudenten, waarin zowel die artistieke als sociale ontwikkelingen aan de orde van de dag zijn.

Het is geen geheim dat aan diversiteit binnen het Nederlandse dansvakonderwijs desondanks nog relatief weinig aandacht wordt besteed. Daarbij speelt onder andere de wijd verbreide opvatting een rol, dat de danssector van nature internationaal is, vanwege de variëteit in herkomst van dansers. Inderdaad biedt die omgeving prachtige kansen voor een cultureel diverse, of mondiale benadering van dans. Maar daarvoor zijn ook andere factoren van belang, zoals: het dansidoom waarmee wordt gewerkt, de choreografische en didactische uitgangspunten, de culturele samenstelling van de groepen leerlingen of deelnemers waarmee dansdocenten werken. In dat opzicht staat culturele diversiteit in de hele Nederlandse danssector, het vakonderwijs inclusief, nog in de kinderschoenen. Dat neemt niet weg, dat er binnen en vooral ook buiten HBO-opleidingen geëxperimenteerd wordt met dansonderwijs vanuit een meervoudig cultureel perspectief. Daaronder zijn ook initiatieven die het laboratorium-stadium ruimschoots ontgroeid zijn. Ze hebben hun succes bewezen in continuïteit, uitstroom en doorstroom van studenten. Ook worden er in andere kunstdisciplines en binnen het algemeen onderwijs inzichten ontwikkeld die voor het dansvakonderwijs relevant kunnen zijn. Uitwisseling van kennis hierover is tot nu toe beperkt, en Nederland heeft op dit gebied ook geen rijke traditie van theorievorming.

Het lectoraat kunst- en cultuureducatie van de AHK heeft daarom de opdracht gegeven voor een verkennend onderzoek naar de mogelijke betekenis en toepasbaarheid van culturele diversiteit in het dansvakonderwijs in het algemeen, en docentenopleidingen in het bijzonder. De bevindingen zijn in de eerste plaats bedoeld als inspiratiebron voor de docentenopleiding dans van de hogeschool zelf,

1 In grote steden bestaat de bevolking nu al voor ruim eenderde uit inwoners met een niet-westerse culturele achtergrond. Bv. in Amsterdam per 1 januari 2006: 48,8 % allochtone inwoners (34,3 % niet-westers en 14,1 % westers).
bron: www.os.amsterdam.nl.

maar mogelijk ook voor andere opleidingen die een breder cultureel kader zoeken. Het onderzoek is erop gericht om keuzes op curriculum-niveau meer afgewogen te kunnen maken. Die keuzes zijn uiteindelijk uiteraard alleen te maken binnen de context van een concrete opleiding en bovendien pas op het moment dat er een duidelijk doel voor ogen staat met cultureel diverse aspiraties: waarom wil je het, wat wil je ermee bereiken, voor wie, en hoeveel ruimte is ervoor? Toverformules en absolute waarheden zijn er niet, maar uit literatuur en praktijk is wel een veelheid aan interessante denkrichtingen en handvaten te putten.

Vraagstelling /

De overkoepelende vragen van het onderzoek waren:

- Wat wil een ‘cultureel divers’ perspectief zeggen in dansonderwijs? Welke verschillende benaderingen zijn mogelijk en worden in de praktijk toegepast? Zijn er specifieke benaderingen (of werkvormen) die voor een cultureel divers curriculum in zijn algemeenheid aanbevelenswaard of onontbeerlijk zijn?
- Welke consequenties hebben deze verschillende modellen voor o.a. vakkenpakket, de didactische benadering en begeleiding van studenten, en de benodigde competenties van de docent?
- Welke aanknopingspunten zijn er om dat in de praktijk te brengen binnen een bestaande opleiding? En onder welke voorwaarden is dat mogelijk?

Cultureel divers is hierbij in essentie opgevat als: vertegenwoordiging van niet-westerse culturen.

Dat betreft in dit onderzoek enerzijds *inhoudelijke aspecten*, met name vakkenpakket en methodiek. Waarbij niet alleen niet-westerse vormen centraal staan, maar ook vormen die een mix zijn tussen westers en niet-westers, inclusief eigentijdse ‘impliciet’ cultureel diverse vormen als hiphop. Anderzijds kan diversiteit betrekking hebben op de *samenstelling van een groep mensen*. In dit onderzoek gaat het dan om de aanwezigheid van studenten en docenten met een (gedeeltelijk) niet-westerse achtergrond.

Werkwijze /

De insteek was om een breed spectrum van relevante thema's en benaderingen in kaart te brengen. De eerste stap daarbij was een verkennende **literatuurstudie**. Specifiek over cultureel divers dansonderwijs bleek weinig literatuur beschikbaar. Dat noopte tot omtrekkende bewegingen via verwante thema's: danseducatie in het algemeen, multiculturele kunsteducatie disciplinebreed, culturele diversiteit in kunst(beleid) en in dans. Die zijn waar mogelijk met elkaar in verband gebracht.

De literatuurstudie gaf in de eerste plaats al zicht op concrete benaderingen, werkwijzen, visies, do's en don'ts. Daarnaast vormde ze het methodisch fundament voor de volgende stap in het onderzoek: een **verkenning van succesvolle Nederlandse praktijkvoorbeelden**. In HBO, MBO, vooropleidingen en de ‘alternatieve’ opleidingstrajecten van jongerentheatergroepen zijn elf aansprekende voorbeelden geselecteerd van cultureel divers dansvakonderwijs en theateronderwijs waar dans een substantieel onderdeel van is. Die zijn op hoofdlijnen onderzocht aan de hand van een beschrijvingsmodel, dat in de bijlagen is opgenomen en verklaard.

De parameters daarvoor zijn gebaseerd op de literatuurstudie, en vormen een uitwerking van de volgende vragen:

- _ wat wordt overgedragen?
- _ hoe wordt dat overgedragen?
- _ met welk doel?
- _ vanuit welke visie op dans en culturele diversiteit?
- _ aan wie?
- _ door wie?
- _ binnen welke praktische randvoorwaarden?
- _ met het oog op welk werkveld?

Inzichten uit literatuurstudie en veldonderzoek zijn in eerste instantie afzonderlijk gerapporteerd, intern binnen de AHK. Daarna zijn beide bewerkt tot een integrale tekst die ook buiten de AHK openbaar wordt gemaakt: in de vorm van deze publicatie. De publicatie is onderdeel van een reeks, waarmee de AHK verslag doet van alle onderzoeken die de afgelopen jaren in het kader van het lectoraat kunst- en cultuur-educatie zijn uitgevoerd.

De onderzochte opleidingen zijn in deze tekst niet individueel gepresenteerd, maar hebben samen met literatuuronderzoek als bron gediend voor bredere inzichten, en zijn waar relevant en mogelijk verspreid door de tekst opgenomen als illustratie of verduidelijking daarvan. Een klein deel van de opleidingsgegevens kon wel als voeding voor de overkoepelende bevindingen worden gebruikt, maar niet afzonderlijk worden genoemd, omdat openbaarmaking op bezwaren stuitte.

Onderzoekresultaten: een oriëntatie /

'Verkenning' klinkt niet sexy, maar het is de naakte realiteit van dit onderzoek.

Culturele diversiteit is een breed en complex terrein, zelfs als het alleen vanuit de kunsten en onderwijs wordt beschouwd. Bij de gegevensverzameling moesten dan ook rigoureuze keuzes worden gemaakt. Pragmatisme heeft daarbij de boventoon gevoerd. Omdat de literatuurstudie grotendeels aangewezen was op aanverwante thema's, lag er een *mère à boire* aan mogelijke bronnen open. Daarin is geselecteerd op basis van actualiteit, raakvlakken met de Nederlandse praktijk, beschikbaarheid in vakbibliotheken, en aanbeveling van andere onderzoekers. Gedeeltelijk is gebruik gemaakt van inzichten uit eerder eigen onderzoek van ondergetekende, waarin impliciet of expliciet ook weer een variatie aan bronnen verwerkt is. De selectie heeft kortom subjectieve elementen, en er zijn ongetwijfeld relevante werken buiten beschouwing gebleven.

In het veldonderzoek zijn er twee vergelijkbare beperkende factoren. Allereerst is een selectie van elf gemaakt uit een reservoir van tenminste 20 goede voorbeelden. Daarbij speelde spreiding over verschillende typen onderwijs een rol, maar ook meer praktische overwegingen, zoals toegankelijkheid van informatie. Vanwege aard en tijdspanne van het onderzoek is zo veel mogelijk gebruik gemaakt van bestaande, schriftelijke gegevens. Waar nodig is dat aangevuld met een (meestal telefonisch) interview. Er is geen onderzoek verricht in feitelijke lessen. Wat op die manier ontstaat, is een schets waarin de chemie van de werkvloer niet te vangen is. Wel geven alle beschrijvingen bij elkaar opgeteld een indruk van een levendige praktijk waar lessen uit te trekken zijn.

Introductie van onderzochte praktijkvoorbeelden /

- **5 o'clock class:** vooropleiding dans van de Hogeschool voor de Kunsten Amsterdam, gevestigd in Amsterdam Zuidoost. Stoomt jongeren van uiteenlopende achtergrond, die op latere leeftijd dans ontdekken klaar voor auditie voor het HBO-dansvakonderwijs. In het vakkenpakket staan westerse academische stijlen centraal (met daarnaast o.a. streetdance en 'physical theatre'). Studenten hebben een jaar lang vijf dagen per week, vierenhalf uur per dag les, na schooltijd.
- **Pitch Junior theater:** vooropleiding theater van de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht, expliciet gericht op jongeren met een dubbele culturele bagage. Er wordt gewerkt met drie op elkaar aansluitende 'jongtalent'-programma's, waarbij per schakel de intensiteit toeneemt: Pitch Oriëntatie (lage drempel, basis van spel- en bewegingsles), Pitch Intensive (vaardigheden verdiept en verbreed, werken aan een presentatie), Pitch op Maat (cursusaanbod gericht op auditie voor vakopleiding, aangepast aan de behoeften per student).
- **ITS DNA:** onafhankelijke eenjarige vooropleiding theater in Amsterdam, gericht op jongeren van verschillende culturele achtergrond met interesse in multicultureel en multidisciplinair theater, die naar het kunstvakonderwijs (toneel, kleinkunst, mime) willen. Breed, 'mondiaal' georiënteerd lespakket met daarin ook veel bewegingvakken en niet-westerse tradities, zoals Javaanse, West-Afrikaanse en Indiase klassieke dans, Chinese opera. Internationaal docententeam.
- **Fontys Dansacademie (Tilburg), opleiding docent dans:** HBO-opleiding, waarin met name de studierichting Internationaal een cultureel divers karakter heeft. Het leidend principe was hier op het moment van onderzoek een 'mondiale' benadering met een breed pakket van westerse en niet-westerse stijlen. Studenten combineren twee richtingen, Internationaal meestal samen met Jazz of Dansexpressie. De opzet van de opleiding is inmiddels ingrijpend veranderd, maar nieuwe bevindingen kunnen nog niet worden gepresenteerd. Daarom is dit voorbeeld alleen impliciet in de bredere onderzoeksresultaten verwerkt.
- **Dansacademie Arnhem, opleiding Docent Dans:** HBO, 'impliciete' cultureel diverse benadering, zonder specifieke niet-westerse stijlen (met uitzondering van de studierichting Flamenco), maar via aanpassingen in methodiek, thema's etc. aan specifieke interesses en capaciteiten van de studenten. Ruimte voor verkenning van andere perspectieven binnen bv. jazz en moderne dans. Uitgewerkte interdisciplinaire werkwijze. Veel aandacht voor eigentijdse docentrollen en werkvelden. In het verlengde daarvan veel aandacht voor improvisatie en compositie binnen de docentenopleiding.
- **Rotterdamse Dansacademie, voormalig programma Werelddans:** experimentele studierichting binnen de opleiding Docent Dans, dat de oude studierichting Internationale Dans verving. Doel: actualisatie van docentenopleiding, inspelen op maatschappelijke, met name cultureel diverse ontwikkelingen en weerslag daarvan in eigentijds werkveld. Werelddans was hierbij tweede hoofdvak naast moderne dans en behelste een breed pakket van niet-westerse stijlen, dat per jaar iets verschilde. Basis: flamenco, West-Afrikaans, Indiase dansvormen, Turkse volksdans, trends (salsa, streetdance). Na enkele jaren opgeheven, i.v.m. beleidsverandering binnen de academie.

- **DasArts:** tweede fase-programma performing arts (Amsterdam), gericht op individuele ontwikkeling van autonome kunstenaars. Internationale deelnemers; 'omnivoren-benadering' met internationale en interdisciplinaire focus. Flexibel programma van vier semesters, met een basisstructuur van workshops en presentaties, een individueel onderzoekstraject en een zelfstandige productie. Aangeboden materiaal verschilt per jaar en blok – studieprogramma's worden op maat ontwikkeld door wisselende mentoren en adviseurs, en aangepast aan ontwikkelingen in de samenleving en individuele behoeften van studenten. Soms wordt gewerkt met niet-westerse tradities of cultureel diverse thema's, soms niet.
- **MBO dans Haarlem:** vierjarige opleiding tot docent en 'uitvoerend docent', waarin in aanvulling op de hoofdrichtingen klassiek, modern, eigentijds/jazz, ook niet-westerse danstechnieken worden onderwezen. Werelddans en flamenco zijn onderdelen van het reguliere programma. Werelddans is voornamelijk ingevuld met folkloristische dans, en projectmatig ook Afrikaanse dansvormen. In methodiek is er veel aandacht voor intercultureel leren en interculturele groepsprocessen. De verbondenheid van de opleiding aan de CIOS-sportopleiding speelt hierbij een rol.
- **MBO dans Amsterdam:** vierjarige opleiding, gericht op uitvoerende danspraktijk en verwante werkerterreinen. De opleiding MBO Artiest Danser dient vanuit OC&W als proeftuin voor competentie-ontwikkellend leren. De Amsterdamse opleiding heeft een cultureel zeer gemengde studentenpopulatie. In vakpakket is het impliciet cultureel divers, met nadruk op jazzdans, moderne en urban stijlen; klassiek is slechts ondersteunend. Niet-westerse stijlen zijn (nog) niet vertegenwoordigd maar binnen de westerse stijlen worden gericht keuzes gemaakt die multiculturele benaderingen, stijlen en choreografen insluiten en op termijn eventueel een verbindende schakel kunnen vormen met niet-westerse vormen. Presentatiegerichte werkwijzen.
- **Don't Hit Mama:** 'informeel' opleidingsprogramma, geïntegreerd in de repetities en performance activiteiten van de gelijknamige (jongeren-)danstheatergroep. De groep werkt met en aan een nieuwe eigen theatertaal vanuit een multiculturele grootstedelijke realiteit, en laat zich daarbij inspireren door dansvormen met een Afro-Amerikaanse, Afrikaanse en Caribische achtergrond. Veel aandacht voor 'niet-dominante' culturen. Cultureel diverse spelersgroep, en samenwerking met professionele performers uit verschillende urban dance culturen. Ook training van jongeren met nauwelijks tot geen theaterervaring, o.a. via *peer educators* uit de theatergroep.
- **DOX XL ('DOX Works'):** laatste en meest uitvoerige van drie op elkaar voortbouwende trainingstrajecten, gekoppeld aan (jongeren)theatergroep DOX. Het traject is een kweekvijver voor jong en divers talent, zorgt voor doorstroom binnen DOX en naar kunstvakopleidingen en het professionele werkveld, geeft spelers van DOX vakinhoudelijke bagage en voorbereiding op lopende producties, en kweekt 'theaterliefhebbers'. Pakket van stemles, spel, fysiek spel, moderne dans, pilates, yoga, conditietraining, suzuki-training en viewpoint-methodiek. Impliciet cultureel divers. In aansluitende repetities wordt veel gewerkt met improvisatie om materiaal van spelers zelf te genereren.

Leeswijzer /

Hoofdstuk 1 en 2 geven een theoretisch kader: een introductie in enkele relevante visies op culturele diversiteit in de kunst, gevolgd door een verkenning van de wijze waarop dominante kunstopvattingen de positie van diversiteit in vakonderwijs kunnen beïnvloeden.

Hoofdstuk 3 schetst op basis van de bevindingen uit hoofdstuk 1 en 2 de fundamenten waarop een cultureel divers curriculum het best gedijs.

Hoofdstuk 4 laat vervolgens zien hoe een opleiding vanuit die idealen keuzes kan maken die aansluiten bij een werkelijkheid met beperkte middelen, ruimte en tijd.

Hoofdstuk 5 t/m 7 vormen de ruggengraat van het onderzoek. Ze zoomen in op het feitelijke curriculum en de organisatie van opleidingen. Daarbij worden inzichten uit literatuur verbonden met Nederlandse praktijkvoorbeelden. *Hoofdstuk 5* verkent wát er feitelijk wordt overgedragen, anders gezegd: hoe culturele diversiteit te verankeren is in een lespakket van dansstijlen, kunstdisciplines en ondersteunende vakken. In *hoofdstuk 6* staat centraal hóe dat wordt overgedragen, en komt een aantal methodieken aan de orde die goed aansluiten bij een cultureel divers curriculum en/of studentengroep. *Hoofdstuk 7* tenslotte gaat in op de wisselwerking met enkele praktische randvoorwaarden, te weten de beoordelingspraktijk, positie van het programma, docenten en samenwerking.

Aan het eind van de hoofdstukken 4 t/m 7 zijn telkens highlights van de bevindingen opgenomen.

Hoofdstuk 1 / Denken & praten over culturele diversiteit

Steeds weer andere woorden waren er de afgelopen twee decennia in zwang voor culturele meervoudigheid in de kunst: multicultureel, kunstuitingen van migranten, intercultureel, wereldmuziek en –dans, cultureel divers. Ze raakten meestal met dezelfde verve uit de gratie als waarmee ze gelanceerd werden. Deels vanwege visieverschillen in beleidsperiodes – dat was nu eens het vredig naast elkaar bestaan van culturen, dan weer ontmoeting of confrontatie. Maar ook omdat die woorden dankzij dat beleid na verloop van tijd bijsmaakjes kregen en weerstand begonnen op te roepen.

Het paradoxale van een term als 'cultureel divers' is, dat ze bestaat met een reden maar dat niemand haar graag gebruikt. Ook 'multiculturele pleitbezorgers' niet, want die zien het liefste dat diversiteit zo vanzelfsprekend is dat we het er niet meer over hoeven te hebben. Zo ver is het alleen nog niet. Wie even om zich heen kijkt, weet dat de essentie van woorden als multiculturaliteit en diversiteit niet loos of modieus is. Ze zijn het – in de basis neutrale – gereedschap om te kunnen praten over een feitelijke situatie, die niet overgaat maar blijft. En om te kunnen praten over het dilemma dat die realiteit zich maar ten dele weerspiegelt in de formele structuren van de samenleving; om te kunnen discussiëren over de wenselijkheid om dat te veranderen, en de mogelijkheden daarvoor.

Relatief eenvoudig daarbij is het gesprek over de culturele samenstelling van een groep mensen. Die is min of meer eenduidig vast te stellen, als er mogelijkheid is om te vragen naar iemands geboorteland en dat van zijn of haar ouders. Veel complexer is het om te praten over de implicaties van die groepssamenstelling op werkprocessen en organisatiecultuur. En om vast te stellen hoe het gesteld is met de diversiteit van structuren en hun 'output' of artistieke productie. Wanneer is de programmering van een podium, een tentoonstelling, een theaterstuk of een schilderij cultureel divers? Moet er dan sprake zijn van inzet van kunstvormen uit niet-westerse landen, en gaat het daarbij om 'authenticiteit' of juist om hybride vormen? Of is vooral het thema van belang? Is kunst per definitie cultureel divers als het buiten zijn eigen context gemaakt of getoond wordt – een bharata natyam voorstelling van een diva uit Delhi op een Amsterdams podium? Of moet er in de kunstvorm op zich sprake zijn van meervoudige culturele invloeden? Is het opleidingsprogramma van een dansacademie cultureel divers als er West-Afrikaanse en klassieke Balinese dans in zijn opgenomen? Of als er wordt gewerkt met interculturele onderwijsmethodes? Kan een lesprogramma dat geen enkele allochtone student trekt toch multicultureel zijn? En andersom: is een curriculum dat geen enkele niet-westerse kunstvorm omvat, maar wel een multiculturele groep studenten trekt, cultureel divers?

Het zijn vragen waar geen eenduidig antwoord op bestaat. Zoveel redenen als er zijn om aandacht te besteden aan culturele diversiteit – van economisch tot idealistisch – zoveel manieren om dat te doen. Met resultaten, die soms als beter of slechter te kwalificeren zijn. Maar in elk geval van elkaar verschillen. Die verschillen in opzet en resultaten, zijn meestal te herleiden tot grotere verschillen in visie op de betekenis van diversiteit in de samenleving als geheel, en in de kunsten. Vaak zijn die niet letterlijk terug te vinden in leer- en beleidsplannen, maar schemeren ze

tussen de regels door. Beleidsmakers en projectontwikkelaars zijn zich er zelf soms niet eens bewust van. Maar die achterliggende visies kunnen ondanks, en vaak ook dankzij hun onzichtbaarheid, forse invloed uitoefenen: op het al dan niet agenderen van het onderwerp, en op de slaagkansen van een programma. Daarom is het de moeite waard kort stil te staan bij een paar fundamentele denkkaders over diversiteit in kunst en onderwijs.

1.1 / Culturele diversiteit in de kunst: universalisme, relativisme of pluralisme?

Er is met name één cultuurfilosofische basis-indeling die het afgelopen decennium nationaal en internationaal veel impact heeft gehad: het onderscheid tussen universalisme, relativisme en pluralisme. In het kort:

Universalisten gaan uit van een wereldwijd herkenbare kwaliteit die culturele verschillen overstijgt. Deze visie is herkenbaar in uitspraken als: 'dans (of muziek) is een universele taal.' En ligt ook verborgen in de veronderstelling dat de danswereld al cultureel divers is, vanwege de grote internationale mobiliteit van dansers.² Cultureel verschil heeft hier echter geen invloed op de vorm en inhoud van de kunst: westerse moderne dans is bindmiddel en norm ineen. Relativisten veronderstellen daarentegen dat culturen bepalend zijn voor het artistieke product: iedere kunstvorm heeft zijn eigen, cultureel bepaalde maatstaven.

De twee visies staan recht tegenover elkaar. Relativisten verwijten universalisten dat die in werkelijkheid een absolutisme van westerse waarden navolgen. Universalisten verwijten relativisten politiek correcte wereldvreemdheid (relativisme zou een onwerkbaar kluwen van individuele smaakjes opleveren) en uitholling van de betekenis van excellentie en kwaliteit in de kunst. Dat in beide een kern van waarheid schuilt zagen veel mensen in de loop van de jaren '90 van de vorige eeuw in. Er werd een uitweg gevonden: het pluralisme, dat – in theorie althans – aan beide benaderingen ruimte laat. Verschillen tussen afzonderlijke culturen worden gerespecteerd, maar er is tegelijkertijd nadrukkelijk ruimte voor interactie. Ook wordt het beoordelingsprobleem van alle verschillende vormen met hun eigen kwaliteit gerelativeerd: de tijd en geografische context waarin het werk tot stand komt en wordt beoordeeld, zorgen voor een grootste gemene deler als houvast.³

- 2 nog in 2000 bv. beroepde de Raad voor Cultuur zich in haar adviezen op dit zogenaamd 'natuurlijke' internationale karakter. Ze verbaasde zich er daardoor niet over dat er bij de aanvragen geen initiatieven waren uit specifieke culturele groepen. Tot op heden is het enige structureel gesubsidieerde gezelschap op het gebied van niet-westerse dans het Internationaal Danstheater: een gezelschap met westerse geschoolde dansers uit voornamelijk westerse landen.
- 3 Saraber 2001, 24-27.

1.2 / Mono-, multi-, inter- en transcultureel

In Nederlandse literatuur over multiculturele kunsteducatie wordt daarnaast al enige tijd ook vruchtbaar gebruik gemaakt van een andere indeling⁴:

monocultureel: iedereen leert kunst vanuit het repertoire, de theorie en de methodiek vanuit de dominante cultuur.

multicultureel: vertegenwoordigers van verschillende (sub)culturen leren de kunstvormen die bij hun specifieke achtergrond horen

intercultureel: leerlingen worden op vrijblijvende wijze in contact gebracht met kunstvormen uit verschillende culturen (afzonderlijk of door fusie)

transcultureel: kennismaking met kunst door middel van voorbeelden, uitgangspunten en methodische benaderingen die worden ontleend aan een grote verscheidenheid aan culturen.

De vierdeling is in de eerste plaats geschikt om een totaalplaatje, van bijvoorbeeld cursusaanbod, een curriculum, de programmering van een theater, of instellingsbeleid te typeren. Huib Schippers, publicist op het gebied van wereldmuziek(-educatie), heeft uitgewerkt wat dat specifiek voor muziekonderwijs betekent. Zijn beschrijving is gemakkelijk vertaalbaar naar de discipline dans:

Monocultureel	Multicultureel	Intercultureel	Transcultureel
<ul style="list-style-type: none">• dans doorgegeven in de context van één dominante cultuur• vaak gevoel van superioriteit of geloof in progressief/ evolutionair model• enkelvoudig referentiekader voor kwaliteit	<ul style="list-style-type: none">• dans doorgegeven zonder expliciete referentie aan andere danssoorten, maar met bewustzijn van het bestaan van verschillende dansculturen binnen één culturele ruimte• meervoudige referentiekaders voor kwaliteit	<ul style="list-style-type: none">• dans beschouwd in relatie tot andere danssoorten, cross-cultureel vergeleken• kan leiden tot vermenging of versmelting• gemengde culturele referentiekaders voor kwaliteit	<ul style="list-style-type: none">• dans heeft zich diepgaande karakteristieken van meer dan één cultuur eigengemaakt (die niet altijd meer als zodanig te herkennen)• wordt waarschijnlijk genre op zich• nieuwe, versmolten referentiekaders voor kwaliteit
<i>typische terminologie voor cultureel diverse dans:</i> primitief, vreemd, exotisch, folklore	<i>typische terminologie:</i> etnisch, roots, cultuur-specifiek, vanuit specifieke oorsprong (bv. Indiase dans), werelddans	<i>typische terminologie:</i> fusion, cross-over	<i>typische terminologie:</i> dans, of genre-aanduiding, bv 'urban'

4 Huib Schippers maakt in verschillende publicaties (Schippers 2004, o.a. 71; Schippers 1997, 16) duidelijk wat deze benaderingen betekenen voor de praktijk van kunsteducatie in het algemeen en muziekonderwijs in het bijzonder. Hij heeft de indeling gebaseerd op een model dat eerder voor de PABO werd ontwikkeld.

Schippers heeft de indeling uitgebreid met parameters, die het ook geschikt maken voor de beschrijving van afzonderlijke lessen. Zijn model van zeven 'continua' maakt het gemakkelijker om vanuit een cultureel divers perspectief te analyseren en evalueren wat in een muziek- of dansles wordt overgedragen en op welke wijze (zie ook de bijlage achterin deze publicatie).

De op de praktijk toegesneden indeling mono-/multi-/inter-/transcultureel is gemakkelijk in verband te brengen met de de meer cultuurfilosofische driedeling universalisme/relativisme/pluralisme. Een monoculturele benadering is in essentie universalistisch, een multiculturele relativistisch. Een pluralistische benadering is niet synoniem voor interculturaliteit, zoals misschien de eerste associatie is, maar betekent dat er ruimte wordt geboden voor zowel 'etnisch-specifieke' kunstvormen van verschillende culturele groepen, als voor cross-overs en andere vorming van interculturele versmelting. Dat wil zeggen: het sluit multi-, inter- en transculturaliteit in.

1.3 / Kritiek op pluralisme

Waar de pluralistische benadering in ieder geval in de Nederlandse kunstwereld een tijd lang als ultieme oplossing is gezien, klinkt in internationale, met name Angelsaksische kunsteducatieve kringen ook kritiek. Sommige wetenschappers vinden dat realiteit en ideologie in deze benadering te veel door elkaar lopen: hoe kun je tegelijk niet specifiek en niet generaliserend zijn?⁵ Inderdaad is in de praktijk van ook de Nederlandse kunstsector, het pluralisme niet zo gemakkelijk terug te vinden als je op grond van de beleidsuitgangspunten zou verwachten. Bovendien is volgens verschillende denkers het gevaar groot dat deze benadering ondanks alle goede bedoelingen toch uitloopt op 'west & the rest'. Dat ontstaat doordat er aan veel multiculturele kunstlessen een streven naar 'cultureel begrip' ten grondslag ligt.⁶ De achterliggende gedachte is, dat er geen betere manier is om de eigen cultuur te kennen dan door verschillen met anderen te kennen. In de praktijk krijgt het meestal de vorm van één of meer multiculturele elementen die worden toegevoegd aan het curriculum. In het huidige kunstonderwijs met zijn vastomlijnde curricula en beperkte budgetten is dit vaak de snelste weg naar multiculturalisatie. Maar het goedbedoelde streven om de ander te leren kennen is in de ogen van critici niet genoeg. Het is te vrijblijvend en gaat uit van een eenzijdige 'generositeit' naar de 'Ander'.⁷ Het stelt bovendien niet de vragen over interculturele machtsrelaties en

5 o.a. Jagodzinski in Boughton & Mason 1999, 305 e.v.

6 cultural understanding: Jagodzinski in Boughton & Mason 1999, 303-304;

7 o.a. Graeme Chalmers 1996, 39 e.v.: 'Art education needs more than tokenism; as Garcia (1982) has noted, "Adding a few.... lessons in ethnic group ... persons or cultural contributions – perpetuates the notion that ethnics are not an integral part of society".'

geschiedenis, die in een postkoloniaal tijdperk volgens deze denkers wél nodig zijn. En dat is volgens hen een voedingsbodem voor politieke correctheid, of zelfs 'etnisch determinisme' of 'beschaafd racisme'. Niet bepaald wat de ontwerpers van deze lesprogramma's, en pluralisten in het algemeen, voor ogen staat.

1.4 / Alternatieven voor pluralisme: 'postmodern' multiculturalisme & 'derde ruimte'

Een aantal zwarte Engelse cultuurcritici geeft als alternatief voor pluralisme de 'derde ruimte' (*third space*).⁸ Multiculturaliteit wordt daarbij opgevat in termen van hybriditeit en cross-over. Verschil wordt 'strategisch' gebruikt om andere invloeden te incorporeren. Dit lijkt op een interculturele benadering, maar is minder vrijblijvend. Verschil wordt niet idealistisch weggemoffeld in een *melting pot*, maar bewust ingezet in een zoektocht naar hybride identiteiten. Dit impliceert een politieke houding, waar uitwisseling van waarden, betekenissen en herinneringen hoe dan ook plaats vindt, ook als het moeilijk is. Voor het artistieke proces en resultaat betekent deze hybriditeit dat vaak ook de clash van culturen zichtbaar wordt gemaakt, de onvrede van verschillende groepen in het samenleven met elkaar. Vaak is het leven in een multi-etnische maatschappij een centraal thema. Deze benadering wordt ook wel 'kritisch of polycentrisch multiculturalisme' genoemd.⁹

Raakvlakken met deze 'third space' heeft de 'postmoderne' benadering. Uitgangspunt daarvan is dat identiteit meervoudig is, niet alleen cultureel bepaald. Postmoderne denkers hebben wel aandacht voor het bestaan van dominantie van culturen ten opzichte van elkaar en voor zwart/wit-tegenstellingen, en vinden dat 'spelers' in de multiculturele arena hun eigen vooronderstellingen moeten traceren. Maar liever zoeken ze naar overeenkomsten op basis van andere ordeningen (bv. leeftijd – jongeren, ouderen), dan culturele.¹⁰ In het kunstonderwijs kan dat bijvoorbeeld betekenen dat er niet alleen een serieuze uitwisseling tussen verschillende

8 In navolging van o.a. de zwarte cultuurcritici Bhabha, Hall en Gilroy beveelt Jagodzinski deze benadering aan in Boughton & Mason 1999, p. 311 e.v. Ook Erwin Jans verwijst naar Bhabha's 'third space', in het bredere verband van de eigentijdse westerse samenleving die zich moet verhouden tot gevolgen van migratie (Jans 2006, p. 148-149): 'Op een voor hem typische manier ondermijnt hij de binaire tegenstelling tussen "home" (thuis) en "homeless" (thuisloos) met een derde term: "unhomed" (onthuisd), die functioneert als wat Bhabha "third space" noemt. In die tussenruimte worden de grenzen tussen het publieke en het private, tussen het politieke en het persoonlijke, tussen het binnen en het buiten gedelokaliseerd en gehybridiseerd. Het gaat erom dat het verhaal van de anderen deel uitmaakt van het gehele verhaal. "De westerse metropool moet zijn postkoloniale geschiedenis en de instroom van migranten en vluchtelingen gaan zien als een autochtoon en inheems verhaal dat onlosmakelijk verbonden is met de nationale culturele identiteit".'

9 Jagodzinski in Boughton & Mason 1999, p. 316.

10 zie o.a. Beerten & Elzenga 2000, p. 39.

culturen, maar ook tussen verschillende kunstdisciplines wordt bepleit.¹¹ In andere publicaties wordt deze benadering soms omschreven als pluralisme dat niet op etnische diversiteit maar op diversiteit in bredere zin, dus bijvoorbeeld ook sociale en sekse-verschillen, is gebaseerd.

1.5 / Zeven 'grondhoudingen'

Hoewel het denken over culturele diversiteit in samenleving, kunst en onderwijs op het eerste gezicht een ratjetoe aan interpretaties kan lijken, zijn er toch een aantal hoofdlijnen in te ontdekken. Een belangrijk criterium daarbij is de manier waarop er met cultureel verschil wordt omgegaan. Wanneer de indelingen van verschillende auteurs naast elkaar worden gelegd, tekenen zich globaal zeven verschillende visies af. Het gaat hierbij om maatschappelijke 'grondhoudingen', die binnen een kunstvakopleiding onder meer beïnvloeden hoe er tegen kunst uit andere culturen, onderwijs in een multiculturele samenleving en tegen de positie van allochtone kunstenaars en studenten wordt aangekeken:

- **universalistisch:** individuele verschillen zijn bepalend voor een mensenleven, niet zozeer verschillen die zijn ontstaan door socialisatie, opvoeding, culturele achtergrond. Kwaliteit is universeel en zal zichzelf bewijzen.
- **achterstandsdenken:** allochtonen hebben een achterstand t.o.v. autochtonen en de Nederlandse samenleving heeft de plicht die achterstand weg te werken.
- **culturalisme of relativisme (ook wel: culturele differentie):** nadruk op cultuurverschillen, cultuurgebonden communicatie-problemen of conflicten; streven naar kennisvergroting over culturele achtergronden van verschillende groepen.
- **culturele integratie:** culturele identiteit is de spil, streven naar harmonieuze integratie van alle Nederlanders, elkaar ontmoeten en samen zijn.
- **pluralisme vanuit etnische diversiteit:** ontwikkeling van gevoeligheid voor cultureel bepaalde verschillen, die verschillen serieus nemen en er ruimte aan bieden, vaardigheden ontwikkelen om ze te hanteren. Raakvlakken met culturalisme, maar meer aandacht voor het omgaan met verschillen en ontmoeting.
- **pluralisme vanuit algemene diversiteit:** idem, maar dan voor verschillen in het algemeen, dus naast cultureel ook bv. sociaal of sekse-bepaald.
- **postmodern / 'third space' / kritisch of polycentrisch multiculturalisme:** erkenning van en aandacht voor politieke invloeden in de interactie tussen culturen, het bestaan van machtsrelaties en dominanties, bewuste omgang daarmee of strategie daarin; erkenning van meervoudige, niet alleen cultureel bepaalde identiteit; naast tegenstellingen zwart/wit liever of óók zoeken naar overeenkomsten op basis van andere ordeningen (bv. jongeren, grootstedelijk).

11 zie o.a. Bolwell en Marques in Champaign 1998. Aan de uitwisseling tussen culturen en kunstdisciplines ligt in hun benadering overigens expliciete aandacht voor cultuurspecifieke vormen ten grondslag.

Hoofdstuk 2 / Spelbrekers. Cultuurgebonden kunstopvattingen & hun invloed op kunstonderwijs

Zo veel visies op culturele diversiteit als er ook zijn, bijna allemaal, met uitzondering van het universalisme, delen ze één uitgangspunt: ze erkennen het bestaan van verschillen tussen culturen. Wat ze daar vervolgens mee willen loopt totaal uiteen: benoemen, categoriseren, glad strijken, uitvergrooten, in harmonie brengen of juist met elkaar confronteren. En over de te verwachten uitkomsten valt te twisten. Maar hun gemeenschappelijke basis is net zo cruciaal als wat ze van elkaar onderscheidt. Erkenning van het bestaan van verschillen betekent erkenning van diversiteit, met andere woorden: het is de meest elementaire randvoorwaarde om multicultureel te werken.

Kunst is een uitvloeisel of onderdeel van cultuur, daarover zijn zelfs de meest fervente scheiders van kunst en cultuur het wel eens. Erkenning van cultuurverschillen betekent daarom ook bewustzijn dat kunstvormen die uit verschillende (sub)culturen afkomstig zijn, intrinsiek van elkaar verschillen: niet alleen in verschijningsvorm, maar ook in bijvoorbeeld de achterliggende tekensystemen, esthetische principes en emotionele waarden. Aan zulke achterliggende systemen en principes zijn waarderingsmechanismen verbonden: wanneer wordt een kunstwerk mooi, interessant, belangrijk gevonden? Daarop is een groot deel van de Nederlandse kunstwereld gefundeerd. Deskundige besluitvormers en adviseurs maken keuzes: wat wel kopen en wat niet, wat wel programmeren en wat niet, wat wel subsidiëren en wat niet. Bij een kunstvakopleiding is dat niet anders: directies en docenten bepalen in samenspraak met landelijke beleidsmakers hoe curricula zijn opgebouwd.

En daar dient zich een vreemde paradox aan. Hoewel een groot deel van de Nederlandse kunstwereld blijkens beleidsstukken formeel het bestaan van culturele en daarmee ook artistieke verschillen erkent, blijkt in de praktijk dat de waarderingsystemen niet zo flexibel zijn als op grond van dat uitgangspunt te verwachten is. In literatuur op tal van gespecialiseerde terreinen – cultuurbeleid, danswetenschap, *cultural studies*, kunsteducatie – komt telkens naar voren dat er in werkelijkheid een zekere eenvormigheid bestaat in wat in de gesubsidieerde kunstwereld wordt gezien als goede kunst.

Daarvoor wordt ook steeds dezelfde oorzaak genoemd. De voornaamste karakteristieken van 'de kunsten' in een bepaald tijdvak gedragen zich als impliciete kwaliteitscriteria: ze worden nergens zwart op wit gesteld, maar zijn wel indirect van invloed, doordat ze het referentiekader vormen van de gevestigde orde en de besluitvormers daarin. En dat referentiekader is tot op zekere hoogte cultureel gebonden. De besluitvormers, met name ook binnen discipline-specialisaties, hebben een referentiekader dat onderling veel raakvlakken vertoont. Ze zijn overwegend blank en autochtoon, 40+, komen uit middenklasse en hogere milieus, zijn hoog opgeleid, aan HBO-opleidingen en universiteiten waar het accent lag op westerse kunst en kunstgeschiedenis, en op modernistische theorie. Ze vertegenwoordigen een dominante 'goede artistieke smaak'.

Onno Stokvis beschreef een aantal jaar geleden wat op die manier ongemerkt de normen zijn geworden in de Nederlandse danswereld: 'Voor het overgrote deel maken deze dansmakers niet-verhalende choreografieën waarin pure beweging en de virtuositeit van de dansers centraal staan. In hun werk maken ze gebruik van verschillende danstechnieken zoals de klassieke danstechniek, Release en verschillende vormen van Amerikaanse moderne dans, die op post-modernistische wijze op alle mogelijke manieren met elkaar gecombineerd worden. (...) Het werk van deze choreografen is over het algemeen dramaturgisch zwak ontwikkeld en theatraaliteit in de vorm van geraffineerde decors, kostuums en belichting speelt een ondergeschikte rol.'¹² Publiciste Christine M. Lomas spreekt over een 'dominant Europees model voor Danskunst', dat zich kenmerkt door 'voorliefde voor individualisme, abstractie en afzondering.'¹³ Danstheoretica Jo Butterworth beschrijft hoe achter-eenvolgens de traditie van klassiek ballet (jaren '30/'40), moderne dans ('60/'70) 'New Dance' ('70/'80), en de theorieën van Rudolf Laban, de standaard in eigentijdse westerse dans en het onderwijs daarin hebben gevormd.¹⁴

Opvallend veel literatuur maakt gewag van zulke min of meer gedeelde opvattingen over kunst, die ook impliciet aan het westerse *kunstonderwijs* ten grondslag liggen. Ze bemoeilijken volgens verschillende auteurs de verankering van multicultureel gedachtegoed in kunstopleidingen. Op dezelfde manier zoals de impliciete kwaliteitscriteria bij de beoordeling van subsidie-aanvragen door fondsen tot uitsluiting van kunstvormen met niet-westerse invloeden kunnen leiden. Eerder onderzoek naar dat laatste ¹⁵ maakte inzichtelijk welke onderliggende culturele patronen roet in het eten kunnen gooien. Die patronen vertonen grote overeenkomsten met wat door tal van auteurs wordt genoemd als potentiële spelbrekers voor cultureel divers kunstonderwijs:

Er is uit literatuur globaal een viertal kenmerken van westerse kunst en kunstopvattingen af te leiden, die zich moeizaam verhouden tot kunstopvattingen in andere delen van de wereld: (waardering van) autonomie, vernieuwing, individualiteit en rationaliteit. De waarden waarmee ze botsen zijn die van functionaliteit, traditie, groepskwaliteit en gevoel. Deze begrippenparen zijn een sterk vereenvoudigde weergave van de werkelijkheid. Nog afgezien van het feit dat de vier paren onderling nauw samenhangen, bestaat de wereld niet uit twee afgepaalde reservaten met stereotype kenmerken. Autonome en vernieuwende kunst wordt niet uitsluitend in het westen gemaakt, en traditie weet men niet alleen in Afrika en Azië te waarde

12 Stokvis 2000, 22

13 Lomas 1998, 167

14 zie voor de specifieke invloeden van die stijlen Butterworth 2004, 6-8. Het Landelijk Centrum voor Amateurdans heeft haar werk de afgelopen jaren onder de aandacht gebracht, en rondom een studiedag een reader uitgebracht met de hoofdlijnen van Butterworths model.

15 Saraber 2003. Het betreft mijn doctoraal-onderzoek naar de toepasbaarheid van inhoudelijke subsidie-criteria van publieke fondsen op niet-westerse dans en fusievormen. De resultaten zijn ook na te lezen in het essay 'Kiezen of delen' in De kunst van het kiezen (RKS/Phenix Foundation/Boekman Stichting 2003).

ren. Maar is wel sprake van *dominanties*, die hun sporen trekken. Of, zoals de Britse danstheoretica Jacqueline Smith-Autard schrijft: 'De vorm, stijl en expressie van een theaterdans-werk weerspiegelen westerse tradities en ideologieën, en kunnen daarom worden geanalyseerd als een semiotisch beeld van westerse cultuur'.¹⁶

2.1 / Autonomie & functionaliteit

De westerse wereld hecht veel waarde aan autonome kunst. Dat komt tot uitdrukking in bijvoorbeeld intertextualiteit: kunst die verwijst naar of commentaar levert op andere kunst. Hoe minder expliciete functionaliteit een kunstwerk heeft – decoratieve werking, sociale binding, educatie, praktische gebruiksmogelijkheden – hoe hoger de veronderstelde kwaliteit. Het effect is bijvoorbeeld, dat er in de westerse beeldende kunst canon een duidelijk hiërarchie bestaat tussen kunst en kunstnijverheid.¹⁷ Het equivalent voor kunstnijverheid in de danswereld is niet-theatrale beoefening of herkomst van dans: rituele, sociale, ceremoniële, religieuze dansvormen. Theaterdans is in het westen de artistieke norm, waarbij 'theater' in de westerse betekenis wordt opgevat, met een duidelijk onderscheid tussen publiek en performers.

Op de Nederlandse dansacademies is theaterdans niet alleen het uitgangspunt voor uitvoerende en scheppende opleidingen, maar ook voor docentenopleidingen. In bijna alle segmenten van de dans- en kunstwereld vindt waardering bovendien plaats op basis van vorm en inhoud van het werk *an sich*, en zijn context en intentie van de maker van ondergeschikt belang.¹⁸ Associatieve, situationele, folkloristische en verhalende dans winnen recent wel aan betekenis, maar zijn over het algemeen niet erg in trek. Ook is er huiver voor politieke verwijzingen in kunst.

2.2 / Vernieuwing & traditie

Het westerse ideaal van autonomie vertaalt zich in combinatie met door de Verlichting geïnspireerd progressie-denken in een tweede artistieke waarde: oorspronkelijkheid of vernieuwing. Niet alleen in de kunsten, maar in de hele westerse samenleving zijn originaliteit, innovatie en creativiteit belangrijke criteria. Er zijn echter tal van niet-westerse kunstvormen waarin het levend houden van de kunsttraditie belangrijker wordt geacht dan vernieuwing en individuele artistieke ontplooiing. Bij dansstijlen als Noord-Indiase kathak of klassieke Balinese dans, wordt kwalitatief

16 Smith-Autard 2002, 36. Ze geeft daarbij voorbeelden van bewegingen, zoals arabesque en contraction, die 'ingebouwde' westerse betekenissen hebben. En van bewegingen in moderne choreografieën die ontleend zijn aan gebaren en het leven van alledag in een westerse context. Ook zulke 'kunstintrinsieke' kenmerken zijn in verband te brengen met de begrippenparen.

Zie ook bv. het artikel van Jeroen Fabius, 'Dans in mondiaal perspectief' in Saraber 2000, 15-30.; en hoofdstuk 4 van Saraber 2001.

17 o.a. Graeme Chelmers 1996.

18 Lomas 1998, 149-150.

onderscheid tussen voorstellingen vooral gemaakt naar technische bekwaamheid en een subtiele originaliteit in het vertolken van de traditie. Dat wil niet zeggen dat het statische tradities zijn. Vernieuwing wordt meer gezien als 'een natuurlijke groei en actuele relevantie' dan als 'de extreme vormvernieuwing die je in het westen veel ziet'.¹⁹

In het kunstonderwijs heeft het vernieuwingsdenken zijn weerslag onder meer in een afwijzende houding ten opzichte van nabootsing en het reproduceren van cliché's. En bij opleidingen voor scheppende kunsten in het koesteren van hoogst-individuele artistieke ontwikkeling.

2.3 / Individualisme & groeps kwaliteit

Autonomie ligt in het verlengde van een grote waardering van de individuele expressie en het talent van de kunstenaar. In verschillende niet-westerse kunsttradities daarentegen zijn persoonlijke gevoelens en expressie minder belangrijk dan de (collectieve) religieuze of sociale betekenis die het werk heeft binnen de gemeenschap. Specifiek bij podiumkunsten vertaalt deze dichotomie zich ook in verschillende opvattingen over de betekenis en kwaliteit van een performance. De westerse afstand tussen publiek en uitvoerenden, tussen toneelrealiteit en de echte realiteit buiten, is geen mondiale wetmatigheid. Er zijn allerlei kunstvormen waarin naast een trance-achtige overgave van de performer, een vergaande betrokkenheid van het publiek hét criterium is voor succes. Die betrokkenheid kan zich letterlijk vertalen in meedoen, maar ook in een lastiger te verwoorden 'gemeenschappelijke spirituele ervaring': dat wat in de flamenco 'duende' heet en op Bali 'taksu'.

In literatuur wordt beschreven hoe het westerse individualistische ideaal zich heeft genesteld in kunstonderwijs: Tegen het eind van de 19^e eeuw ontwikkelde zich in West-Europa het idee dat kinderen spontaner, ongecompliceerder en vrijer zijn dan volwassenen, en dat educatie daarbij moet aansluiten door die individuele ontwikkeling centraal te stellen. Dit gedachtegoed ligt aan de basis van de introductie van 'vrije expressie' in de jaren zeventig. Supervisie werd daarbij overbodig geacht: je leert kinderen niet tekenen, je laat ze tekenen. Een decennium later werd het lesgeven herontdekt, en werd vrije expressie omgedoopt in artistieke ontwikkeling. Het individu staat daarbij centraal, maar kinderen kan geleerd worden hoe daar expressie aan te geven via bepaalde methodes. Auteurs vragen zich af in hoeverre deze dominante visie nog past bij de praktijk van multicultureel kunstonderwijs.²⁰

2.4 / Rede & gevoel

De menselijke rede is sinds de Verlichting een onwrikbare pijler van de westerse samenleving. In de kunsten komt dat bijvoorbeeld tot uitdrukking in de waardering van Aristotelische dramaturgieën met een duidelijke kop en staart en een omslagpunt in het midden. Of van Mozarteans opgebouwde partituren met allerlei kunstig verknoopte lijnen die uitwaaiëren maar altijd weer keurig bij elkaar komen. Het is

19 Saraber 2003, 68. Citaat van kathak-danseres Kelly Varma.

20 Mok & Reinsch 1999.

bij theater en dans ook terug te vinden in de verhouding tot het lichaam: dat is een instrument, dat bij voorkeur tot in de finesses wordt beheerst en opgestuwd tot technische perfectie. De danser of acteur houdt bovendien afstand tot zijn personage: hij valt er nooit mee samen. Techniek en expressie worden in principe gezien als gescheiden kwaliteiten. In de institutionele praktijk vertaalt het zich in een drang tot categoriseren, formele en analytische evaluaties, methodieken en beoordelingsmaatstaven. En in een grotere waardering voor het product dan voor het proces.

Het zijn met name de institutionele aspecten die in de literatuur over multicultureel kunstonderwijs als belemmeringen worden aangekaart: curricula worden beschreven als formalistisch, teveel gebaseerd op regels om in te kunnen spelen op de snelle sociaal-culturele veranderingen en op de gelaagdheid van deze tijd.²¹ Daarnaast is het de vraag in hoeverre emotionele en anderszins gevoelsmatige aspecten van kunst aan de orde komen in kunstonderwijs: hoe is de aandacht verdeeld tussen de 'tangibles' en 'intangibles' van kunst?

2.5 / Postmodernisme en nieuwe oplevingen van modernisme

De vier dominante westerse kunstopvattingen karakteriseren samen wat in de literatuur wordt omschreven als 'moderniteit'. Een kritische kanttekening die daarbij voor de hand ligt, is dat we in een postmodern tijdperk leven, en dat aan de modernistische principes al geruime tijd stevig wordt geknaagd. Ten dele is dat ook waar. Maar dan vooral op het niveau van individuele kunstenaars. Het heeft er veel van weg, dat de formele infrastructuur van instituties in de kunstwereld, vaak nog wél, in ieder geval ten dele, werkt vanuit deze fundamenteën. Dat gebeurt soms expliciet, maar vooral ook impliciet.

Kunstvakonderwijs heeft, onder andere door strenge regelgeving en de meerjarenstructuur van opleidingen, bovendien de neiging langzamer te veranderen dan andere kunstinstellingen. Publiciste Isabel Marques spreekt in het dansonderwijs, in navolging van Lyotard, zelfs van een 'restoratie' van moderniteit: bij docenten en choreografen westerse theaterdans is er een herwaardering zichtbaar van ideale lichamen, performance, virtuositeit en techniek²².

Over alternatieve benaderingen hebben verschillende auteurs en professionals uit de praktijk ook nagedacht. Meer daarover in de volgende hoofdstukken.

21 Boughton 1999, 337.

22 Marques 1998, 173.

Hoofdstuk 3 /

Goede grond. Het ideaal van een cultureel divers curriculum

Met het bewustzijn van alle mogelijke belemmeringen, hebben veel denkers uitgesproken visies op hoe culturele diversiteit wél een serieus onderdeel van een opleiding kan worden. Ze worden daarbij vaak gevoed door overtuigingen die kunst onderdeel maken van een groter wereldbeeld. Het is opvallend met hoeveel gemak er brede maatschappelijke perspectieven geschetst worden in internationale publicaties, en hoe weinig dat in Nederlandse publicaties gebeurt. De nuchtere Nederlandse lezer trekt toch even een wenkbrauw op, wanneer een wetenschapper schrijft dat een kunsteducatief programma gebaseerd moet zijn op 'planetary foundational grounds, a curriculum in a planetary setting destined for the future that our children will inherit'.²³

Interessant is echter, dat deze en vergelijkbare buitenlandse auteurs kunst wel degelijk als doel en niet als sociaal middel zien. Kunst is in hun ogen geen allesoplosser voor sociale problemen, en het curriculum van een vakopleiding zou niet de speelbal mogen worden van grote politieke doelen. Dat dat in de praktijk – mede door overheidsbeleid – maar al te vaak wel het geval is, is in hun ogen juist één van de redenen waarom cultureel divers kunstonderwijs zo vaak mislukt.

Deze ogenschijnlijke tegenstelling legt meteen de kern bloot van het denken van deze theoretici. De kunst moet in een cultureel divers kunstcurriculum centraal staan. Maar verankering van culturele diversiteit veronderstelt wél dat kunst en kunstonderwijs zich direct verhouden tot de samenleving, en dat de relatie tussen individueel kunstenaarschap en de omgeving wordt gespecificeerd. Dit uitgangspunt is niet louter een wetenschappelijke utopie, maar vindt bevestiging in de praktijk. Vrijwel alle geslaagde praktijkvoorbeelden van cultureel divers vakonderwijs in Nederland zijn op datzelfde principe gebaseerd: van vooropleidingen als de 5 o'clock class, Pitch Junior en ITS DNA, tot de nieuwe MBO-kunstvakopleidingen, interculturele HBO-dansopleidingen in Tilburg en Arnhem, en alternatieve opleidingstrajecten bij bijvoorbeeld DOX en Don't Hit Mama.

Veel theoretici gaan in deze verbondenheid van samenleving en kunst nog een stap verder dan in de meeste praktijksituaties in Nederland (tot nu toe) gebeurt. In essentie zijn tal van auteurs op zoek naar een benadering die lijkt op wat in hoofdstuk 1 is omschreven als een postmoderne benadering, 'third space' of 'kritisch/polycentrisch multiculturalisme'. Dat wil zeggen dat kunstonderwijs zo wordt ingericht dat het de mondiale politieke onderlaag van culturele diversiteit expliciet maakt, dus zich rekenschap geeft van postkoloniaal imperialisme, patriarchaat, racisme, klasse-verschillen etcetera. Dat is voor veel kunstopleidingen vooralsnog een paar bruggen te ver. Desondanks is de basisgedachte ook voor de huidige praktijk relevant: kunst is doel en geen middel, maar wie die redenering omdraait en zich dan maar afzijdig houdt van iedere politieke implicatie, schiet zijn doel voorbij. Het multiculturaliseren van een curriculum (of instelling, of sector) is in essentie een politieke aangelegenheid: wiens cultuurgoed bied je aan, aan wie, door wie, en hoeveel ruimte geef je het? En om goed om te kunnen gaan met cultuurverschillen in

23 Jagodzinski 1999, 316.

een groep studenten, leerlingen of docenten, is op zijn minst bewustzijn nodig van de achtergrond van cultuurverschillen en de manier waarop ze op elkaar in kunnen werken.

Al met al tekent zich in literatuur en praktijk een aantal vertrekpunten af, waarop een cultureel divers curriculum bij uitstek goed gedijt. Het zijn uitgangspunten die door een zo groot aantal theoretici en dans- en theaterprofessionals worden geadviseerd, dat ze kunnen worden opgevat als een noodzakelijke voedingsbodem voor een bestendig cultureel divers curriculum:

1. Culturele diversiteit is een principiële keuze die vraagt om substantiële en structurele aandacht, tijd en ruimte. Je kan het niet 'erbij' doen.
2. Aan de basis van een cultureel divers curriculum ligt besef van, en aandacht voor de relatie tussen kunst en samenleving. Daarbij gaat het enerzijds om het 'macro-niveau' van de stedelijke, nationale en mondiale samenleving. Maar anderzijds is het 'micro-niveau' van de leefwereld van de individuele studenten daarvoor een goede ingang. De relatie tussen individueel kunstenaarschap en de omgeving vraagt om specificatie. Dit veronderstelt een grondhouding waarin, met individuele (zeer verschillende) interesses en kwaliteiten als aanknopingspunt, nieuwsgierigheid naar en een relatie tot 'de rest van de wereld' wordt gestimuleerd. In de praktijk betekent dat bijvoorbeeld openheid voor niet-autonome dans- en theatervormen, voor engagement in dans, voor communicatief vermogen van docenten en studenten, voor zelfwerkzaamheid, maar ook voor samenwerking en ontmoeting.
3. Een multicultureel curriculum betekent dat westerse artistieke tradities worden beschouwd als onderdeel van een – mondiaal – groter aantal tradities²⁴, en dat dus ook de specifieke culturele context van westerse kunst wordt benoemd.²⁵
4. Besef dat alle culturen definities van kwaliteit hebben en dat binnen iedere groep groepsleden voorbeelden van de eigen kunst kunnen aanwijzen die goed, middelmatig of slecht zijn.²⁶ Met andere woorden: *excellence* is niet voorbehouden aan westerse kunst.

24 o.a. Chalmers 1996, 71.

25 Bolwell 1998, 80; zie ook Smith-Autard 2002, 37: 'Understanding the history of the art form as part of Western society is therefore an essential aspect of cultural education.' Chalmers voegt hier aan toe: het besef dat alle moderne culturele tradities in essentie multicultureel zijn, inhoudelijk in verandering en grensoverschrijdend. (Chalmers 1996, X/XI)

26 o.a. Chalmers 1996, 74.

5. Cultureel diverse kunsteducatie kan geen exclusieve onderdompeling zijn in de waarden, visies en uitingen van één cultuur, maar moet kennis, vaardigheden en attitudes ontwikkelen die studenten aanmoedigen om een breed palet van culturele tradities te verkennen.²⁷
6. Hierbij is het niet genoeg om alleen te communiceren over en informatie te geven over 'de ander'. 'Het proces van herkenning van verbanden en erkenning van verschil moet niet gereduceerd worden tot "multiculturele feestjes".²⁸ Er is een werkelijke interactie nodig. En daarbij is besef nodig van de emotionele bagage van studenten, die mede bepaald wordt door mondiale verhoudingen en beeldvorming – zonder daarbij overigens te vervallen in een pedagogische aanpak die gebaseerd is op persoonlijk of collectief schuldgevoel.

27 Chalmers 1996, X/XI.

28 o.a. Bolwell 1998, 92; ook Chalmers merkt op dat multicultureel kunstonderwijs niet wordt bereikt door feitjes over andere culturele tradities over te dragen aan studenten. Jagodzinski neemt nog krachtiger stelling: rationalistische gedragsmodellen en sensitivity training in menselijke relaties werken simpelweg niet.

Hoofdstuk 4 / Van ideaal naar praktijk: keuzes maken

Er zijn veel wegen die naar Rome leiden. De vertrekpunten die in het vorige hoofdstuk zijn geschetst, kunnen op allerlei manieren worden vertaald naar een concreet opleidingsprogramma. In de praktijk van cultureel divers dansonderwijs in Nederland tekenen zich grote verschillen af in de belangrijkste pijlers van programma's:

- _ wat wordt overgedragen: het lespakket
- _ hoe dat wordt overgedragen: methodiek-didactiek, visie op leren
- _ door wie: culturele en artistieke achtergrond van docenten
- _ aan wie: culturele, artistieke en sociale achtergrond van studenten
- _ de manier waarop het cultureel diverse programma georganiseerd is: incidenteel of structureel, als extra onderdeel of geïntegreerd in het reguliere programma.

4.1 / Aansluiten bij beperkingen: gebruik de ruimte die er is

Voor een deel hangen die verschillen samen met praktische beperkingen. Idealiter verankert een opleiding diversiteit in zo veel mogelijk lagen: vakkenpakket, methodiek, personeelsbestand, communicatie enzovoort. Maar die luxe heeft vrijwel niemand. Een instelling begint zelden met een schone lei aan culturele diversiteit. Meestal is er sprake van een bestaande situatie – een opleiding, een lesprogramma, een studierichting – met een wens om daarbinnen veranderingen aan te brengen. Dan is het roeien met de riemen die je hebt: manoeuvreren in de meer en minder letterlijke ruimte die beschikbaar is. Is er wél gelegenheid om iets helemaal nieuws te beginnen, dan leggen krappe financiën en startersongemakken doorgaans ook beperkingen op aan het ideaal dat voor ogen staat. Kortom: het is onvermijdelijk om keuzes te maken: gerelateerd aan de tijd (wat doen we nu en wat later), maar ook absoluut (wat willen we wel en wat überhaupt niet). Een aanbeveling die uit de onderzochte praktijkvoorbeelden naar voren komt is: sluit aan bij de openingen die er in de opleiding al zijn. Beperkte mogelijkheden optimaal gebruiken en geleidelijk laten uitgroeien, heeft vaak een grotere slaagkans dan een groot geïsoleerd programma de opleiding in forceren.

4.2 / Duidelijkheid over motivatie en verwachtingen

De verschillen tussen instellingen komen mede voort uit verschillen in beoogd werkveld. Het maakt veel uit of een programma opleidt voor een HBO- of MBO-docentenbevoegdheid, studenten klaarstoomt voor de audities van een vakopleiding, of dansers en spelers op maat schoolt voor het deelnemen aan producties van de eigen theatergroep. Een vooropleiding heeft over het algemeen minder speelruimte: zolang dansacademies waarde hechten aan klassieke techniek, heeft de 5 o'clock class in Amsterdam Zuidoost een flink aantal uren klassiek ballet op het lesprogramma staan.

Hoe dan ook zijn er heel uiteenlopende motivaties om cultureel divers(er) te werken.

De meest voorkomende motivaties bij culturele instellingen zijn:

- het bereik (van publiek, studenten) moet een (betere) afspiegeling zijn van de bevolkingssamenstelling in land, regio of gemeente: economische en/of sociaal-ideologische motivatie; legitimering van de besteding van belastinggeld
- verbreding van het publieksbereik hoe dan ook: economische motivatie
- actieve interesse in andere culturen en kunstvormen, 'geloof' in artistieke diversiteit: artistieke motivatie (ideologisch getint)
- weerspiegeling van de artistieke realiteit: artistieke motivatie (realistisch getint)
- diversiteit in kunst(onderwijs) als instrument voor bevordering van interculturele cohesie en onderling begrip in de samenleving: sociaal-ideologische motivatie

Er is geen motivatie beter of slechter te noemen. Wel is het cruciaal om vooraf helder te formuleren waarom culturele diversiteit op de agenda komt. Veel teleurstellingen komen voort uit onrealistische verwachtingen. Uit de praktijkvoorbeelden komt een aantal aspecten naar voren waarmee het in dit verband zinnig is rekening te houden:

4.3 / Cultureel divers: internationaal of Nederland op zijn breedst?

Een cultureel divers perspectief in een kunstopleiding is te interpreteren als:

- a) een visie die inhoudelijk en methodisch recht doet aan de culturele diversiteit van de Nederlandse samenleving, dat wil zeggen aan de aanwezigheid van grote groepen vooral ook niet-westerse migranten en hun nageslacht in Nederland, en de invloed die dat heeft op kunst, cultuur en onderwijssituaties.
- b) in de betekenis van 'internationaal' of 'mondiaal': een visie die recht doet aan de wereldwijde mobiliteit van mensen en van culturele en artistieke invloeden.

Eenzelfde onderscheid is te maken voor beoogde cultureel diverse studentengroepen: de aanwezigheid van Nederlandse studenten met een (gedeeltelijk) niet-westerse achtergrond, of een internationaal gezelschap van studenten uit andere landen. Met dat laatste zit het meestal wel snor, al zijn studenten uit niet-westerse landen doorgaans ondervetegenwoordigd. Het eerste is in het vakonderwijs veel minder vanzelfsprekend.

De twee benaderingen sluiten elkaar niet uit. Als de mondiale benadering niet beperkt blijft tot het aanbieden van een willekeurige verzameling niet-westerse danstradities, maar berust op inzicht in verknoopte geschiedenissen en wederzijdse beïnvloeding, schept het ruimte voor een serieuze connectie met andere culturele groepen in Nederland. Maar het zijn in de basis wel twee verschillende invalshoeken met een verschillende uitwerking. Een internationaal perspectief betekent niet automatisch dat er aansluiting wordt gemaakt bij de 'multiculturele samenleving'. Wie kiest voor een internationaal perspectief, moet zeker weten dat hij dat niet doet als zoethoudertje of uitvlucht, en rekening houden met het risico van exotisering. Niet-westerse kunstvormen en gastdocenten 'invliegen' is inspirerend en effectief. Maar het is vaak ook een geïsoleerd *happy event*. Minder veilig, maar minstens even zinnig is het, om structureel in de opleiding plaats te maken

voor de nieuwe danstalen van eigen bodem en voor Nederlandse docenten met een andere achtergrond.

4.4 / Achtergrond van de studentenpopulatie: 'Ze komen niet'?

Op dezelfde manier ervaren opleidingen dat het aantrekken van internationale studenten vaak eenvoudiger is dan het aantrekken van Nederlandse studenten met een andere of gemengde culturele achtergrond. Voor internationale studentenmobiliteit zijn er wereldwijd goed opgetuigde bemiddelingsstructuren. Bij het bereiken van een Nederlandse cultureel diverse populatie sta je er alleen voor en is het keihard werken. Dat het een onmogelijke opdracht zou zijn –'ze komen toch niet' – is echter een mythe. Verschillende van de onderzochte opleidingen richten zich nadrukkelijk op een cultureel diverse doelgroep en bereiken die ook: de MBO dans Amsterdam; de vooropleidingen 5 o'clock class, Pitch Junior, ITS DNA; en de trainingstrajecten van de groepen Don't hit mama en DOX. Vertegenwoordigde culturen blijven bij hen ook niet beperkt tot (Afro-)Caribische, zoals in met name de HBO-opleidingen (die sowieso veel minder allochtone studenten trekken) meestal wel het geval is.

Bij alle succesvolle praktijkvoorbeelden valt bovendien op, dat hun cultureel diverse benadering hand in hand gaat met een werkwijze die de opleiding toegankelijk maakt voor studenten met 'onconventionele' artistieke en sociale bagage of relatief weinig danservaring. Jongeren met een gemengde culturele achtergrond zijn uiteraard niet per definitie beoefenaars van 'urban' en niet-westerse dansstijlen, niet per definitie onervaren met academische dans, en komen niet per definitie uit achterstandswijken. Maar de realiteit is toch, dat er in balletscholen en andere buitenschoolse kunsteducatie verhoudingsgewijs weinig allochtone leerlingen te vinden zijn. Met het vergroten van de culturele diversiteit aan instroom neemt ook de diversiteit aan instapniveaus en aan het soort danservaring toe. Alleen rekening houden met culturele verschillen is dus niet genoeg.

4.5 / Verkleuring van vakkenpakket of van methodiek?

De manier van overdracht in een opleiding blijkt cruciaal voor de mate van verandering van culturele diversiteit, en dan met name voor het bereik van studenten met andere of dubbele culturele achtergronden. Uit het veldonderzoek ontstaat de indruk, dat de didactische benadering van grotere invloed hierop is dan het feitelijke pakket aan dansstijlen. Een westers programma met een op culturele diversiteit afgestemde werkwijze heeft een goede kans een gemengde groep studenten aan te trekken en te behouden. Een cultureel divers danspakket dat in de manier van overdracht weinig aandacht besteedt aan interculturaliteit, heeft een grote kans op een overwegend autochtone studentenpopulatie.

4.6 / Naast elkaar of ontmoeting: multi-, inter- of transcultureel?

Multi- en interculturele benaderingen liggen meer voor de hand als culturele diversiteit van buitenaf wordt 'ingepast' in een bestaande opleiding. Dit is bij HBO-opleidingen vaak het geval. Een strikt multiculturele benadering is overigens af te raden:

dan mist er cement in de opleiding. Een mengvorm van multi- met intercultureel, werkt in de praktijk beter, evenals volledig intercultureel. Bij zo'n mengvorm is te denken aan een pakket van afzonderlijke niet-westerse (en westerse) stijlen, met verbindende interculturele vakken op het gebied van theorie en didactiek. Een voorbeeld van een voornamelijk interculturele benadering is de MBO dans in Amsterdam. Binnen het lespakket van (vooralsnog) jazz, modern, klassiek, streetjazz en physical theatre worden connecties gelegd met niet-westerse en multiculturele benaderingen, stijlen en choreografen.

Een transculturele aanpak vraagt veel ervaring en verinnerlijking van het onderwerp, en is eigenlijk alleen haalbaar als de hele organisatie van de opleiding hierop is afgestemd. Een duidelijk voorbeeld is het 'informele' opleidingstraject van Don't hit mama, dat direct gekoppeld is aan de performance activiteiten van de groep. Met dansers/spelers wordt gewerkt aan een nieuwe eigen theatertaal voor een multiculturele grootstedelijke realiteit. Inspiratiebronnen zijn dansvormen met een Afro-Amerikaanse achtergrond. Er wordt een verbinding gelegd tussen hedendaagse stijlen en (niet-westerse) roots daarvan.

4.7 / De meest kansrijke grondhouding: pluralistisch of polycentrisch?

Voor de meer cultuurfilosofische en maatschappelijke visie achter het curriculum geldt iets soortgelijks: een *postmoderne of polycentrische visie* (zie hoofdstuk 1) met aandacht voor de politieke dimensies van diversiteit is de meest complete benadering van het onderwerp. Maar ook de meest complexe, die het meeste vraagt van docenten, studenten, ruimte en tijd in de opleiding. Er zijn in Nederland maar weinig praktijkvoorbeelden van te vinden. *Pluralistische benaderingen* zijn, zo blijkt uit de veldstudie, ook werkbaar. Daarin lijkt een *koppeling van 'algemeen' met 'etnisch pluralisme* het beste te werken om ook daadwerkelijk een cultureel diverse doelgroep te bereiken. Een goed voorbeeld hiervan zijn de (theater-)vooropleidingen ITS DNA in Amsterdam en Pitch Junior in Utrecht. Beide zijn in hun wervings- en selectiemechanismen, vakkenpakket, methode van lesgeven en uitgebreide mentoringsysteem volledig ingericht op studentengroepen die cultureel, sociaal en artistiek volstrekt gemêleerd zijn: van hiphopper tot bharata natyam danseres; van trouwe balletschool-leering tot huiskamer-danseres. Iedere student wordt op zijn eigen kwaliteiten aangesproken, niet iedereen hoeft alles even goed te kunnen. De studieleiding is niet bang om verschillen te benoemen, maar zet ze juist in als kracht.

Louter een *focus op etnisch pluralisme* (dus op cultureel bepaalde verschillen) veronachtzaamt de grote andersoortige verschillen (sociaal, artistiek) die juist bij het werken met cultureel diverse doelgroepen ook aan de orde zijn. Ook is er het risico van een zeker exotisme of paternalisme, en van versnippering. Alleen een *focus op algemeen pluralisme* (verschillen in het algemeen, van welke aard dan ook) herbergt in de praktijk het gevaar dat cultureel verschil helemaal niet meer aan de orde is, en dat de dominante artistieke taal en codes vooral westers blijven. Met als gevolg dat de cultuur van de opleiding zich té impliciet opent voor andere culturen. Op papier is de opleiding dan wel inclusief ten aanzien van andere culturen. Maar in de praktijk wordt de aansluiting bij nieuwe doelgroepen eveneens gemist óf te zeer afhankelijk van de toevallige betrokkenheid van individuele docenten of andere gangmakers. Dit is in het hele kunstbestel een veel voorkomende situatie.

Highlights hoofdstuk 4 /

Overwegingen bij het maken van curriculum-keuzes

- Gebruik de ruimte die er is.
- Wees duidelijk over motivaties en verwachtingen.
- Een 'mondiaal' (internationaal) perspectief betekent niet vanzelfsprekend ook aansluiting bij de multiculturele samenleving.
- Ze komen wél: cultureel diverse groepen zijn bereikbaar.
- Toename van culturele diversiteit in instroom gaat hand in hand met openheid voor meer diversiteit aan sociale en artistieke achtergrond
- De didactische benadering is van grotere invloed dan het feitelijke vakkenpakket op het opbouwen van een cultureel diverse groep studenten.
- Als diversiteit wordt 'ingepast' in een bestaande opleiding, werken interculturele benaderingen of een combinatie van multi- en intercultureel, het best. Transculturele benaderingen zijn haalbaar als de hele organisatie erop is afgestemd en er voldoende ervaring met diversiteit is.
- Een 'postmoderne' of 'polycentrische' grondhouding is het meest compleet, maar ook het meest complex. Een koppeling van 'algemeen' met 'etnisch' pluralisme is voor veel instellingen realistischer en werkt ook goed.

Hoofdstuk 5 / Trend of bron? Diversiteit in het lespakket

In het feitelijke vakkenpakket is culturele diversiteit voor de buitenwereld vaak het meest zichtbaar: lessen West-Afrikaanse dans, flamenco, capoeira, krumping, noh theater, wereldpercussie, dansgeschiedenis op mondiale leest.... Het kan allemaal. En er kan nog veel meer. Schrikbeeld van iedere opleidingsdirecteur is echter een curriculum dat studenten van alles een beetje leert. Dat gevaar is bepaald niet denkbeeldig, wanneer besloten wordt om een plek te geven aan 'andere' dansstijlen en plotseling de hele wereld inspiratiebron is.

5.1 / Het palet aan dansstijlen en –vormen: puur of mengen?

Hoewel de manier van lesgeven van grotere invloed blijkt op de continuïteit en het cultureel divers bereik van een opleiding dan het feitelijke pakket aan dansstijlen, wil dat niet zeggen dat de aangeboden stijlen en vormen er niets toe doen. Studenten ruimte geven om meer of minder intensief kennis te maken met dans met niet-westerse invloeden, biedt zonder meer voordelen:

- _ het levert flexibele studenten met een open blik op, die met twee benen in de samenleving staan en daarom in het werkveld geliefd zijn
- _ het sluit aan bij de maatschappelijke realiteit van een 'multi-tijdperk'
- _ het sluit aan bij de artistieke realiteit waarin steeds meer stijlen en culturen zich vermengen; en bevordert dus ook de relatie tussen docent- en kunstenaarschap
- _ het brengt andere dan de dominante theatrale en esthetische opvattingen de school in
- _ het kan leiden tot meer kleur in het docentenbestand

Ten aanzien van het lespakket zijn er expliciete, impliciete en 'gemengde' benaderingen te onderscheiden:

Expliciet: niet-westerse dansstijlen en/of –methodieken nemen een prominente plaats in in het lesprogramma;

Impliciet: culturele diversiteit is met name via de manier van werken en overdracht verankerd;

Gemengd: de hoofdlijn is impliciet maar in dienst daarvan zijn er expliciete elementen; of 'impliciet' cultureel diverse dansvormen (zoals hiphop) staan centraal.

Naast de aanwezigheid van niet-westerse stijlen, speelt ook de aandacht voor populaire vormen en de benadering van de westerse canon een rol:

Niet-westerse dansvormen /

In de praktijk is er in de meeste expliciete en gemengde cultureel diverse opleidingen sprake van een meer 'eclectische' benadering in het pakket aan dansstijlen: er wordt geput uit een groter esthetisch krachtenveld. Realisme en functionaliteit zijn sleutelwoorden bij het maken van keuzes: wat is interessant, wat is van deze tijd, wat voegt een bepaalde stijl toe aan de technische scholing die in de academische vakken wordt gegeven, en kunnen studenten er straks mee aan het werk?

In het Nederlandse veld worden cultureel diverse opleidingen langs de volgende principes geformeerd:

- **De 'roots' van andere stijlen die in het lesprogramma zijn opgenomen:** bijvoorbeeld Afrikaanse en Caribische dansvormen als voedingsbodem voor jazz en hiphop.
- **Anticiperen op / aansluiten bij de vraag en groepssamenstellingen in het werkveld:**
Dit leidt in de praktijk bij sommige opleidingen, zoals Don't hit mama, ook weer tot relatief veel aandacht voor Afro-Caribische stijlen of sterk percussieve dansvormen met een grote vitaliteit en dynamiek. Aansluiten bij de interesses uit de groep en artistieke overwegingen liggen hier doorgaans in elkaars verlengde.
- **Uitgaan van specifieke dansante en theatrale vaardigheden:**
die binnen de opleiding overgebracht moeten worden, maar waarin westerse vormen niet (voldoende) voorzien. Bijvoorbeeld: salsa voor partnerwerk en bovenlichaam; Javaanse dans voor de verfijnde motoriek van handen; West-Afrikaans voor conditie, aarden en overgave; martial arts voor een 'ander' lichaamsbewustzijn en meditatieve concentratie; Chinese opera voor de combinatie van beweging en tekst; flamenco voor ritmiek en muzikaliteit. Visies hierop bestaan er onder meer bij ITS DNA, de MBO-dans Haarlem, en de MBO-dans Amsterdam.
- **Andere dan louter westerse esthetische, artistieke en theatrale opvattingen willen overdragen:**
bij verschillende opleidingen leidt deze principiële keuze tot het mede aanbieden van sociale en rituele dansvormen die een duidelijk andere dan de dominante dans-esthetiek hebben, die hun oorsprong buiten het theater hebben en meer *community-based* zijn of een rituele oorsprong hebben. Dat kan gaan om bv. capoeira, hiphop, bepaalde vormen van Afrikaanse dans, pentjak silat, 'ancient technologies' als noh, Indiase klassieke dans, Zuid-Amerikaanse animistische dans. Onder meer DasArts, ITS DNA en Don't hit mama hebben hier uitgekristalliseerde visies op.
- **Pragmatische overwegingen:**
zoals beschikbaarheid van of contacten met bepaalde docenten; een historische basis in de opleiding voor bepaalde dansvormen (zoals folklore in sommige HBO-opleidingen); of, bij jongerentheatergroepen, specifieke dansstijlen die nodig zijn voor de productie waaraan op dat moment wordt gewerkt.

Populaire cultuur en media /

In de internationale literatuur wordt veel waarde gehecht aan het opnemen van populaire cultuur in kunstcurricula. Het gaat auteurs er vooral om, een sterkere verbinding te maken tussen populaire dans en muziek, film, nieuwe media en reclame enerzijds, en de gevestigde westerse canon en specifieke niet-westerse kunstvormen anderzijds. Dat heeft enerzijds een artistieke reden: populaire kunstvormen spelen een aanzienlijke rol in de ontwikkeling van eigentijdse kunst, óók van 'gevestigde' dans, toneel en muziek. Daarnaast zijn er instrumentele redenen. Afgezien van het feit dat aansluiten bij vertrouwde culturele ervaringen van nieuwe studenten een goede ingang kan zijn voor leren, kan aandacht voor populaire cultuur ook een belangrijke rol spelen in de bewustwording van culturele dominanties en de verdere ontwikkeling van persoonlijkheid en identiteit: de beeldvorming in populaire cultuur

en media hebben daarop veel invloed.²⁹ Om één of meer van deze redenen geven onder andere de 5 o'clock class Zuidoost, de MBO-dans Amsterdam en Don't Hit Mama een ruime plaats aan urban vormen in hun curriculum. Ook de meeste HBO-dansvakopleidingen bieden inmiddels streetdance aan aan hun studenten, maar de positie daarvan in het curriculum is soms nog geïsoleerd.

Een aantal van de onderzochte Nederlandse opleidingen kiest er echter bewust voor geen eigentijds-populaire vormen aan te bieden: DOX XL is na jaren van experimenteren met allerlei niet-westerse én urban vormen teruggekeerd naar een basispakket waarin beide geen vaste plaats meer hebben, omdat er een gebrek aan samenhang dreigde te ontstaan. Ook was telkens de vraag: op wie in de groep richt je je? Smaken van deelnemers verschillen tenslotte. ITS DNA biedt liever meer traditionele 'bronnen' aan dan trends: enerzijds omdat die minder toegankelijk zijn dus voor studenten zelf minder makkelijk aan te boren; anderzijds omdat het de opleiding niet zozeer gaat om het overbrengen van pasjes en techniekjes, maar om een 'onderstroom' van lichaamsbewustzijn, filosofische benaderingen, theatrale expressiviteit etcetera. De meer traditionele vormen bieden daarvoor meer ondergrond. Sommige opleidingen, bijvoorbeeld de MBO dans in Haarlem, zien een obstakel in de grote dynamiek van straatstijlen: trends daarin veranderen zo snel, dat je als vakopleiding haast niet anders kan dan achter de feiten aanlopen. Ook zijn er nog weinig expliciete methodiek en voor vakopleidingen geschikte docenten in deze stijlen. Straatcultuur inpassen in een formele opleiding vraagt specifieke afwegingen.

Cruciaal is dat opleidingen weloverwogen keuzes maken. Daarbij staat voorop dat populaire vormen als volwaardig worden erkend en aangeboden: niet alleen als kunstjes of techniekjes, maar met voldoende uren, goede docenten, met aandacht voor achtergrond, uitvoeringspraktijk en erkenning van de grote variëteit aan vormen en subculturen die er achter deze verzamelterm schuilgaan. Binnen die variëteit zijn ook weer keuzes nodig.

Westerse canon /

Vrijwel niemand – theoretici noch het veld – is van mening dat de gevestigde westerse canon volledig omver moet worden getrokken. Wél vinden de meesten dat er aanvullingen nodig zijn, en dat die canon fundamenteel anders gepresenteerd en geïnterpreteerd moet worden. Namelijk niet meer als dé waarheid, maar als onderdeel van een groter geheel.

In de praktijk met zijn beperkte speelruimte is dat nog niet zo eenvoudig vorm te geven. Aanknopingspunten zijn er onder andere in danstheorie en –geschiedenis, maar niet iedereen gebruikt die mogelijkheid optimaal. Interessant is dat verschil-

29 Boughton pleit voor opname van massamedia en populaire cultuur in het curriculum omdat het fundamentele krachten zijn in de vorming van identiteit bij jonge mensen. Hij zit daarmee op één lijn met Jagodzinski, die in dezelfde publicatie aan de hand van sociaal-psychologische theorie beschrijft hoe beeldvorming in media en populaire cultuur een rol spelen in de ontwikkeling van stereotype beelden, vooroordelen en voorkeuren op het gebied van klasse, ras en sexe, van het beeld van het 'zelf' en de 'ander'. Zie oa Jagodzinski 1999, 320.

lende opleidingen daarnaast nadenken over aanpassingen in de westerse dansvakken, die de aansluiting bij niet-westerse stijlen en meer impliciete benaderingen van culturele diversiteit vergemakkelijken. Het gaat hier in essentie om het zoeken naar 'kruispunten'. Praktische uitwerkingen zijn onder andere:

- aandacht besteden aan zwarte choreografen die met westerse stijlen werken ('role models' als Alvin Ailey, Eleo Pomare, Ulysses Dove, Fred Benjamin);
- (in eerste instantie) Limón of Horton geven in plaats van Cunningham;
- Dunham gebruiken als schakel tussen Afrikaans(-Caribisch) en moderne dans;
- relatief veel aandacht besteden aan jazzdans-tradities.

Het denken erover staat nog in de kinderschoenen, maar de aanzetten zijn gemaakt. Voortrekkers op dit gebied zijn de MBO-dans Amsterdam, DOX en de studierichting Internationale Dans in Arnhem.

Hybriditeit /

Grote afwezigheid in literatuur en praktijkvoorbeelden is onderwijs dat gericht is op de ontwikkeling van nieuwe danstalen op basis van een eigentijds hybride idioom. Dat is opmerkelijk, omdat hybriditeit door de meeste auteurs wel wordt toegejuicht, een aantal jongerengroepen er in Nederland zelf aan werkt, en de internationale praktijk van de theaterdans er bol van staat. Denk aan bekende en in Nederland enthousiast onthaalde voorbeelden als Akram Kahn, Irven Lewis, Rennie Harris, Boyzie Cekwana, RJC Dance Company, Bruno Beltrão. Nergens is echter een uitgewerkte visie te vinden op hoe (aankomende) dansdocenten en dansmakers hier hun eigen weg in kunnen vinden, en wat de specifieke danstechnische en theatrale afwegingen zijn als je cross-overs maakt.³⁰ Er is, buiten de praktijk van een aantal jongerengroepen, weinig experiment met culturele hybriditeit in idioom, choreografeerstijl, muzikaliteit en thematiek. Hier liggen uitgesproken kansen voor het kunstvakonderwijs, in docerende, uitvoerende en scheppende opleidingen.

5.2 / Dans en de buitenwereld

nieuw engagement /

De relatie tussen kunst en samenleving is in het westen lange tijd koeltjes geweest. Het 'aktietejater' van de jaren zeventig liet een hardnekkige erfenis na van argwaan tegenover kunst met een maatschappelijke betekenis. Hoe autonomer, hoe beter, werd het heersende ethos. Die zwart/wit-opvatting wordt sinds het begin van het nieuwe millennium echter geleidelijk door de werkelijkheid ingehaald. Nu mondiale problemen niet alleen steeds zichtbaarder worden, maar ook steeds dichterbij komen, zoeken kunstenaars manieren om zich tot een verhardende werkelijkheid te verhouden en erop te reflecteren. Er lijkt een nieuw engagement in opmars. Dat heeft niets weg van de ééndimensionale goedebedoelingskunst van weleer, maar probeert de werkelijkheid in al zijn gelaagdheid te tonen in plaats van naar zijn hand

30 Alleen Smith-Autard besteedt er in haar danstheoretische 'Midway model' enige aandacht aan. Daarbij gaat het dan vooral om integratie van niet-westerse vormen in westerse dans, en voor het ontwikkelen van gevoeligheid bij studenten voor culturele betekenissen en achtergronden van dans. Smith-Autard 2002, 37.

te zetten.³¹ Kunstenaars experimenteren daartoe met allerlei artistieke ingangen, bijvoorbeeld:

- _ de definiëring en het gebruik van de theatrale ruimte (choreografen die ervoor kiezen om niet meer op te treden in theaters, maar alleen nog op locatie; of de theatrale ruimte tot een afspiegeling maken van de alledaagse werkelijkheid waar niet iedereen alles kan zien)
- _ gebruik van tekst
- _ interdisciplinariteit & theatraliteit
- _ werken met 'niet-dansers'
- _ gebruik van populaire cultuur en media
- _ onderzoek naar oude en nieuwe dramatische en narratieve vormen in dans
- _ een herwaardering of actualisatie van sociale en/of rituele functies van dans
- _ onderzoek naar de rol, beperkingen en vrijheden van het (mannelijke en vrouwelijke) lichaam.

De ingezette middelen zijn niet allemaal nieuw. Wel lijken ze nu radicaler, urgenter, grootschaliger en minder vrijblijvend te worden gebruikt. Ruimte maken voor dergelijk onderzoek is relevant voor scheppende en uitvoerende opleidingen, maar juist ook docentenopleidingen. Kunstdocenten hebben via leerlingen per definitie een direct contact met de samenleving. Zeker studenten die worden voorbereid op een cultureel divers werkveld, moeten uit de voeten kunnen met artistieke, fysieke, sociale en culturele meertaligheid in groepen. Inzicht in verschillende noties op lichaam en dans in de samenleving, en op dans ten opzichte van andere kunstvormen, zijn dan van grote waarde.

De interculturele werkelijkheid om de hoek: politieke dimensies /

Hoeveel aandacht er in de bestudeerde theorie ook voor wordt gevraagd, de politieke dimensies van culturele diversiteit staan in Nederland vrijwel nergens expliciet op de opleidingsagenda. Slechts twee van de onderzochte praktijkvoorbeelden maken er herkenbaar een issue van. Met name bij Don't Hit Mama is de politieke component sterk verweven met de werkwijze en artistieke doelen van de groep, expliciet en impliciet. Hoewel het artistiek resultaat steeds nadrukkelijk voorop staat, wordt dans ook gezien als instrument voor 'multicultureel overleven'.

Er is een fundamentele erkenning van cultureel verschil en de politieke implicaties daarvan: 'botsing biedt houvast', 'tegenstellingen inspireren', 'tegenspraak brengt verder'. Dat is zichtbaar in de thema's, in de manier waarop er vanuit de inspiratie en onderwerpen van jongeren zelf wordt gewerkt, maar ook in de keuze om de zwarte roots van eigentijdse stijlen als hiphop te laten zien. De groep formuleert in beleidsstukken bovendien een duidelijke *empowerment*-gedachte: spelers leren er ook om zich te manifesteren en profileren in een deels onbekende wereld, en hun eigen koers te varen ten opzichte van de dominante cultuur.

Het is interessant dat daarnaast de eindkwalificaties die door de MBO-dansopleidingen zijn geformuleerd, tal van openingen bieden voor een sterkere positionering van dans binnen de samenleving dan tot nu toe in het HBO gebruikelijk is. In het kwalificatiedossier zijn naast leer- en economische competenties ook een sociale,

31 Keulemans en Saraber 2004, 37.

culturele en politieke competentie geformuleerd. De MBO-dans in Haarlem gebruikt die ruimte en biedt in het curriculum expliciet aandacht aan politieke kanten van culturele diversiteit, binnen de vakken 'dans en maatschappij' en bij ontwikkelings- en sociale psychologie. Studenten krijgen hier bijvoorbeeld een opdracht om in de school campagne te voeren voor een eigen 'partij' en maken dan kennis met maatschappelijke vraagstukken als integratie, omgaan met culturele verschillen in een samenleving, de positie van sociaal zwakkeren, racisme.

Maar er kunnen ook goede redenen zijn om een meer impliciete weg te volgen, zoals bijvoorbeeld de MBO-dans in Amsterdam, DOX XL en ITS DNA doen. Zeker wanneer de opleiding kort is, en studenten heel verschillende bagage hebben, is een heldere focus belangrijk. Het is begrijpelijk dat studieleiding zich er dan vooral op richt deze studenten 'te behouden voor dans'. Ervaring speelt ook een rol: als een opleiding al lang met cultureel diverse groepen werkt, is de politieke dimensie vaak natuurlijker verankerd in de werkwijze. Sommige artistiek leiders zijn daarnaast van mening dat de jonge dansers zelf niet zitten te wachten op een opgelegd problematiserend gesprek hierover. Hoe dan ook, interculturele vraagstukken kunnen zeker ook indirect aan de orde worden gesteld: als het in lessen toevallig bovenkomt bij studenten zelf, via mentoringsystemen, door studenten naar specifieke voorstellingen te sturen, door ze portfolio's en logboeken te laten bijhouden over hun eigen ervaringen met dans binnen en buiten de school, door in lessen aandacht te besteden aan maatschappelijk geëngageerde choreografen en stromingen. Hoe flexibeler een studieprogramma is, en hoe meer open en maatschappelijk betrokken de docent, hoe gemakkelijker het is om in te spelen op individuele vragen en actuele ontwikkelingen. Zo kwam bij DasArts een paar jaar terug spontaan een heel themablok impliciet in het licht te staan van 'terreur', toen theatermakers van Discordia als docent waren aangetrokken.

Context-kunde: de reisgids als vakliteratuur? |

Wie feitelijk niet-westerse dansvormen in het vakkenpakket opneemt, moet niet alleen nadenken over de relatie daarvan tot de Nederlandse samenleving, maar ook over de culturele context van de 'herkomstlanden' van die stijlen. Heeft een module Afro-Caribische dans alleen zin met gelijktijdige oprissing van de kennis van het slavernijverleden, een lesreeks bharata natyam alleen met een cursus hindoeïsme voor beginners, en kan een workshop flamenco niet zonder stratenplan van Sevilla's zigeunerwijken? De meningen zijn, zoals vaker, verdeeld.

Dansvormen buiten hun eigen context aanbieden ('recontextualisatie') krijgt zonder enige achtergrondinformatie over land en cultuur waar ze zijn ontstaan, al snel iets klinisch en ontheemds. Een dansstijl is niet louter een combinatie van pasjes en ruimtelijke manoeuvres. En tal van niet-westerse dansstijlen hebben een oorsprong in sociale, rituele of religieuze beoefening, die ook in hun huidige theaterversie nog terug te zien is in bepaalde bewegingspatronen, interactie met live muziek, of choreografische patronen. Dat negeren maakt zo'n stijl er voor niet-ingewijden niet toegankelijker op.

Maar er zijn ook bezwaren tegen overvloedige aandacht voor de context van dans met niet-westerse invloeden: als je westerse academische dans behandelt als autonome kunstvorm, dan moet je dat ook doen met niet-westerse vormen. Einde-loos gefilosofeer over spirituele betekenis, groepsgevoel en verbondenheid met

‘het leven van alledag’ – foldertjes van niet-westeres danscursussen staan er vol mee – kan de positie van diversiteit in het curriculum ondermijnen. En feitelijk doet het ook te weinig recht aan een artistieke praktijk van deze vormen waarin het wel degelijk ook gaat over techniek en theatrale overtuigingskracht.

Het is kortom ook hier een kwestie van de juiste balans vinden. Wat die balans is, heeft mede te maken met de doelen die een opleiding voor ogen staan. Maar bij de Nederlandse praktijkvoorbeelden valt op dat er over het algemeen beperkt aandacht is voor kennisverwerving over culturele context. In de MBO-opleidingen en vooropleidingen is de ruimte voor meer theoretische vakken sowieso klein. In de HBO-opleidingen is niet-westerse cultuur en het denken over culturele diversiteit meestal niet expliciet opgenomen in de module-omschrijvingen van vakken als dans- en cultuurgeschiedenis. Het is dan afhankelijk van de docent en/of het thema van projectweken of er aandacht aan wordt besteed. Soms worden er wat gastcolleges gegeven, maakt voorstellingsbezoek deel uit van lessen dramaturgie, of zijn er informele bijeenkomsten (video-avonden, voorstellingsbezoek) buiten de reguliere lessen om. Met name in het HBO wordt het onderwijs in culturele context veelal gekoppeld aan afzonderlijke stijlen. Bijvoorbeeld in de studierichting flamenco van de academie in Arnhem, en in het voormalig programma Werelddans van de Rotterdamse Dansacademie. Het enige onderzochte praktijkvoorbeeld waar structureel vanuit het perspectief van meerdere culturen aandacht wordt besteed aan de culturele context van westerse én niet-westerse dans is vooralsnog de academie in Tilburg.

Over de hele linie heeft het er veel van weg dat het Nederlandse dansvakonderwijs geen prioriteit legt bij kennisoverdracht over culturele context. Praktische belemmeringen (tijd en ruimte in het programma, expertise) lijken daarbij inhoudelijke overwegingen soms te overstemmen.

5.3 / De flex-discipline

In één adem met culturele diversiteit valt vaak het woord ‘interdisciplinair’. Vooral in jongerentheater en –dans, is er van meet af aan sterk interdisciplinair gewerkt. Theater en dans zijn er gelijkwaardig vertegenwoordigd, of lopen in elkaar over via bijvoorbeeld fysieke theaterstijlen, spelopdrachten in danslessen en bewegingsopdrachten in spel-lessen. Ook in expliciet cultureel diverse vooropleidingen (met name ITS DNA en Pitch Junior) valt op dat een welbewuste keuze is gemaakt om de overschrijding van culturele grenzen te koppelen aan de overschrijding van discipliniegrenzen. Oud-studenten oordelen achteraf vaak zeer positief over deze horizonverbreiding.³²

Interdisciplinair werken speelt ook op de reguliere HBO-kunstopleidingen een steeds grotere rol. Hoewel feitelijke uitwisseling nog vaak op het niveau van individuele studenten en projectweken plaats vindt, is er een sterke behoefte voelbaar om in de toekomst ook binnen het reguliere onderwijs meer verbindingen te leggen.

32 bleek o.a. uit verschillende interviews die ik samen met Chris Keulemans afnam onder spelers en makers in het multicultureel theaterveld, t.b.v. jubileumpublicatie van De Nieuw Amsterdam (verschijnt december 2006).

De mogelijkheden daarvoor komen binnen handbereik onder invloed van fusies en gemeenschappelijke huisvesting van verschillende opleidingen. Er worden interfaculteiten en gezamenlijke lesprogramma's opgericht. In Arnhem heeft het hele educatieve programma een interdisciplinaire opzet en wordt door studenten van verschillende faculteiten gevolgd. Een ver-ontwikkelde vorm van interdisciplinariteit is te vinden bij DasArts, dat zich richt op 'performing arts' in brede zin, waarbij dans, theater, beeldende kunst en nieuwe media een dialoog aangaan.

De motivaties liggen voor de hand: muziek en dans liggen in elkaars verlengde; gesproken taal en de taal van het lichaam zijn allebei belangrijk voor een podiumkunstenaar; de artistieke werkelijkheid is verbreed; en het is voor studenten belangrijk om te leren dat er meer is onder de zon dan de dominante taal die ze doorgaans aangereikt krijgen. En niet te vergeten: interdisciplinariteit is voor de generatie waar deze opleidingen specifiek voor werken, geen nieuwigheidje maar een vertrouwde alledaagse praktijk. In hiphop en andere 'straatstijlen' zijn dans, muziek, tekst en performance loten aan dezelfde stam (wat overigens niet noodzakelijk betekent dat iedereen alles doet en kan: ook hiphoppers kennen specialisaties.).

De literatuur voegt daar nog aan toe dat een mono-disciplinaire invalshoek ook als een uitsluitingsmechanisme kan werken. Wie niet-westerse visies en kunstvormen wil insluiten in het curriculum, kan niet om de interdisciplinaire aard van bepaalde niet-westerse kunsten heen. Jan Bolwell beschrijft bijvoorbeeld hoe ze in Nieuw-Zeeland een lesprogramma interdisciplinair heeft gemaakt om opname van Polynesische kunstvormen hierin mogelijk te maken. Kunsten worden in de Polynesische cultuur holistisch opgevat. Beweging, taal, zang en muziek zijn er met elkaar verweven.³³ Bekender uit de Nederlandse praktijk zijn klassieke Indiase dansers die ritmische patronen verklanken; de ritmische vaardigheden in voetenwerk en *palmas* van flamencodansers.

Ondertussen ligt natuurlijk wel hetzelfde gevaar op de loer als bij het invoegen van niet-westerse dansvormen: dat een opleiding een ondefinieerbare ratjetoe wordt. Inderdaad zijn er opleidingen, zoals de MBO's, die om die reden de focus toch zo veel mogelijk bij dans houden, ook al zien ze de waarde van interdisciplinaire werkwijzen.

Een interdisciplinair curriculum is kortom geen absolute voorwaarde om culturele diversiteit een plaats te geven in een opleiding. Maar het helpt wel. In de praktijk is het zelden haalbaar of wenselijk, om in te zetten op een volledig geïntegreerde benadering waarin alle disciplines versmelten. Goede resultaten worden er geboekt met een flexibele aanpak vanuit één of eventueel twee disciplines, waarin verwante disciplines betrokken worden waar dat relevant is.³⁴ Het is van belang om de feitelijke ontmoeting van disciplines niet louter van zelfwerkzaamheid van studenten te laten afhangen. Een opleiding creëert bij voorkeur een kader waarin de intrigerende, maar ook complexe zoektocht naar cross-overs en uitwisseling gestimuleerd en ondersteund wordt: bijvoorbeeld door docenten aan te trekken die thuis zijn in (jongeren-)danstheater, of in niet-westerse dansstijlen waar muziek een grote rol

33 ibidem

34 de praktijkvoorbeelden volgen hier het patroon dat de theorie aanbeveelt. Zie o.a. Bolwell 1998, 76-77.

speelt; door facultatieve of verplichte interdisciplinaire modules; en door studenten voor te bereiden op het feitelijk toepassen van interdisciplinariteit in hun toekomstige werkpraktijk.³⁵

5.4 / Cement tussen de dansstijlen

De meeste cultureel diverse opleidingen zoeken in hun uitwaaiende vakkenpakket in ieder geval één of meer verbindende schakels tussen de verschillende stijlen en technieken. In de praktijk zijn visies hierop vaak nog pril of lijden onder beperkte ruimte in het curriculum. Maar de volgende vakken worden al effectief ingezet als voegmiddel tussen de verschillende bouwstenen:

- _ een 'cultureel diverse' benadering van de westerse dansvakken.
- _ specifieke niet-westerse dansstijlen: de MBO-dans Haarlem gebruikt bijvoorbeeld Afrikaanse dansvormen als schakel tussen jazz en werelddans.
- _ fysiek theater, dat bij opvallend veel opleidingen als schakel wordt gebruikt, o.a. ITS DNA, DOX, de MBO-dans Amsterdam en de 5 o'clock class Zuidoost. DOX werkt bijvoorbeeld met Grotowski en Suzuki-training – dat laatste om spel te relateren aan het fysieke centrum, en om een koppeling tussen stem en fysiek te maken.
- _ als 'fysieke brug' zijn opvallend vaak vakken als yoga, pilates en/of martial arts in het programma opgenomen.
- _ aanvullende vakken kunnen ook dienst doen als cement: Laban bewegingsleer (of in plaats daarvan de meer concrete benadering van Viewpoint), een vak 'ethnologie' dat ingaat op de culturele context van dansstijlen, of een cultuurbrede module 'integrale didactiek'.

35 In het verlengde van dat laatste pleit theoreticus Jan Bolwell ervoor om studenten de mogelijkheden te laten zien van een instrumenteel gebruik van kunstvormen in lessituaties. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om: effectief gebruik van thematische benaderingen in lessen; en de invloed die opbouw en volgorde van werken (bv. eerst muziekstimulus, dan dansactiviteit, dan drama-activiteit) heeft op het eindresultaat. Bolwell 1998, 76-77.

Highlights hoofdstuk 5 / Diversiteit in het vakkenpakket

Dansstijlen en -vormen /

- Hoewel de manier van lesgeven bepalender is voor de verankering van diversiteit dan het pakket aan dansstijlen, zijn er goede argumenten voor een aanbod van niet-westerse stijlen of cross-over.
- Bij het maken van keuzes zijn realisme, functionaliteit en samenhang de sleutelwoorden. Motivatie is daarbij bepalend. Kies op basis daarvan voor een duidelijke leidraad, zoals: de 'roots' van andere stijlen, aansluiten bij de groepssamenstelling, verbreding van dansante en theatrale competenties, keuze voor een breder esthetisch kader, in combinatie met praktische overwegingen.
- Aandacht voor eigentijdse populaire kunstvormen (en media) kan zowel een artistiek als methodisch-didactisch doel dienen. Kies je ervoor, dan met voldoende uren, goede docenten, weloverwogen keuzes in de variëteit aan deze stijlen, en met oog voor (actuele en historische) context.
- De westerse canon hoeft in een cultureel divers curriculum niet te worden afgeschaft, maar wel kritischer gepresenteerd: als onderdeel van een groter geheel. Besteedt bij voorkeur aandacht aan 'kruispunten' met andere canons.
- Hybride danstalen zijn in opmars, maar nauwelijks vertaald in theorie en praktijk van dansvakonderwijs. Hier liggen mogelijkheden braak.

De buitenwereld naar binnen /

- De relatie tussen kunst en samenleving is binnen vakopleidingen aan herziening toe.
- Een cultureel diverse opleiding besteedt bij voorkeur aandacht aan politieke dimensies van 'multi-cultuur', maar die zijn in het curriculum soms gemakkelijker impliciet dan expliciet gestalte te geven. Ervaring en samenstelling van personeels- en studentenbestand zijn daarin bepalend.
- Bij kennisoverdracht over de context waar dans uit voortkomt is vooral het algemene principe van belang dat studenten leren zien dat kunst niet alleen individueel bepaald is, maar ook een product van zijn omgeving en zijn tijd. Dat kan specifiek via de dansante en/of in algemene zin via de ondersteunende vakken.

Interdisciplinair werken op zijn best /

- Culturele grensoverschrijding gedijt vaak goed bij overschrijding van disciplines.
- De interdisciplinaire tendens in het kunstvakonderwijs biedt daarmee goede aanknopingspunten voor culturele diversiteit.
- Een benadering waar disciplines volledig geïntegreerd zijn, is zelden haalbaar en wenselijk. Goede resultaten zijn te behalen met een kern van één of twee disciplines, waar verwante disciplines bij worden betrokken waar relevant.

Cement /

- Verbindende schakels zijn onmisbaar in een cultureel divers curriculum, maar ook nog in ontwikkeling – hier liggen kansen voor het kunstvakonderwijs en daaraan gerelateerd onderzoek.
- Ze worden vooralsnog gevonden in specifieke niet-westerse dans- en bewegingsstijlen, cultureel diverse 'kruispunten' in westerse dansstijlen, fysiek theater, of ondersteunende vakken als bewegingsleer, dansgeschiedenis en –theorie.

Hoofdstuk 6 /

De kunst van verbinden. Diversiteit in overdrachtvormen

C'est le ton qui fait la musique. Niet alleen wát er aan studenten wordt geleerd, maar meer nog hóe dat gebeurt, is bepalend voor culturele diversiteit van een opleiding. Er zijn opleidingsprogramma's die in 'vakkenpakket' volledig westers lijken, maar door de manier van werken toch een diversiteit aan culturen insluiten. Andersom komt ook voor. Er is echter opvallend weinig theorie voorhanden over cultureel diverse overdrachtmethoden van dans. In literatuur over dansmethodiek heeft diversiteit nauwelijks een plek. Uit de beperkte literatuur die er wel is, en met wat leenwerk bij andere disciplines, komt als voornaamste beeld naar voren: cultureel divers dansonderwijs vraagt om een grotere variëteit aan methodieken dan in het westerse onderwijs gebruikelijk is, en flexibiliteit om daar tussen te schakelen.

Die grotere variëteit aan methodieken is in dit onderzoek bekeken met behulp van een aantal continua³⁶ uit het beschrijvingsmodel voor (wereld)muziekeducatie van Huib Schippers. Het gaat daarbij om de balans die er in de overdracht ligt tussen:

– **Analytische en holistische benaderingen:**

Wordt er veel of weinig gesproken en uitgelegd in de les?

Wordt er van eenvoudig naar complex, of van bekend naar onbekend gewerkt?

Is er sprake van een formeel curriculum of een individueel leerpad?

Wordt verwarring als instrument gebruikt?

Leidt de docent de les of is er eerder sprake van coaching of demonstreren?

– **Grijpbare en ongrijpbare aspecten van de kunstvorm ('tangibles' en 'intangibles'):**

Ligt de nadruk op techniek of op expressie?

Wordt er repertoire overgedragen of is er veel ruimte voor creativiteit en improvisatie?

Ligt het accent op het eindresultaat of op het proces?

– **Het creëren van authenticiteit of nieuwe identiteit:**

Wordt er gewerkt met een vast of een variabel repertoire?

Hoeveel inbreng hebben docent respectievelijk student?

Ligt de nadruk op het herscheppen van de traditie of van eigenheid en individuele expressie?

De polen van de drie continua vallen niet simpelweg samen met westers respectievelijk niet-westers. Vanzelfsprekend zijn er grote verschillen tussen stijlen: klassieke Indiase dans heeft een andere overdrachtpraktijk dan West-Afrikaanse dans, lessen klassiek ballet zijn anders opgebouwd dan lessen dansexpressie, en wat in een trainingsprogramma voor jongerentheater werkt, is niet per se effectief in een masterclass voor academische dansers. Ook hebben docenten zo hun

36 de andere voor dit onderzoek relevante continua in het model zijn gebruikt voor de beschrijving van respectievelijk wat wordt aangeboden (hoofdstuk 5) en de achterliggende visie (hoofdstuk 4).

eigen voorkeuren, en maakt het uit of een les flamenco in Sevilla wordt gegeven aan Spanjaarden die ermee zijn opgegroeid of in Rotterdam aan blondines die op hun 20^e begonnen zijn.

Desalniettemin heeft het westerse kunstonderwijs de naam dat ze relatief analytisch werkt, veel aandacht besteedt aan de grijpbare, technische aspecten van kunstvormen, en (afgezien van klassieke kunstvormen) veel belang hecht aan oorspronkelijkheid³⁷. De historisch gegroeide patronen in onze kunstopvattingen (zie hoofdstuk 2) spelen hier een rol in. Bij niet-westerse kunstvormen is er relatief vaak een overdrachtspraktijk aan te treffen waarin het 'doorvoelen' van techniek en stijl hoofdzaak is; er minder wordt uitgelegd en meer wordt 'gepapagaaid'; grotere brokken tegelijk worden aangeleerd; veel aandacht is voor muzikaliteit en interactie met live muzikanten; voor culturele context en spiritualiteit; en er een andere tijdsbeleving en meer stilte en contemplatie in lessen heerst. Ook in de praktijk van cultureel divers kunstonderwijs in Nederland, met name in de interculturele leertrajecten en vooropleidingen, valt op dat er veel buiten het dominante westerse kader wordt gewerkt, al zijn er natuurlijk flinke verschillen in doel en doelgroep van de opleidingen. In ieder geval tekenen zich vormen van overdracht af die goed voegen bij een artistiek kader dat cultureel divers is, en bij gemengde groepen.

Deze cultureel diverse benaderingen vertonen opvallende overeenkomsten met nieuwe leer-opvattingen die in het onderwijs in het algemeen opgang maken. Het oude paradigma – in onderwijskundige literatuur wel aangeduid als **logisch positivisme** – heeft veel weg van een analytische benadering met het accent op de 'tangibles' van de leerstof: de docent is in de eerste plaats instructeur, het onderwijs is gebaseerd op controle, gaat uit van leerstof in behapbare porties in een logische volgorde, vereist objectiviteit bij het beoordelen, behandelt eerst theorie en dan praktijk etcetera. Het nieuwe paradigma van het **sociaal-constructivisme** lijkt op een holistische benadering die veel ruimte maakt voor 'intangibles' en eigenheid: dit paradigma gaat er vanuit dat kennis per definitie subjectief is, werkt van geheel naar deel, is competentiegericht, regelt beoordeling intersubjectief, en investeert in samenwerking en reflectie door leerlingen of studenten, zodat zij zelf keuzes kunnen maken in het programma die voor hen betekenisvol zijn. De docent is hier beurtelings expert, instructeur, coach, trainer en adviseur.³⁸ De onderzochte dans- en theateropleidingen die zich expliciet richten op studenten met een grotere variëteit aan culturele, sociale en artistieke achtergronden (zoals ITS DNA, DasArts, Pitch Junior, DOX, Don't hit mama en de MBO-dans Amsterdam), onderscheiden zich precies in deze 'sociaal-constructivistische' karakteristieken. Diversiteit en vernieuwing gaan er hand in hand.

Bij didactische benadering gaat het enerzijds om methoden die de docenten van de opleiding zelf gebruiken om hun vak over te dragen. Anderzijds is bij docentenopleidingen ook relevant welke bagage studenten meekrijgen om straks in de praktijk zelf mee aan de slag te gaan. Die twee liggen natuurlijk bij voorkeur in elkaar verlengde:

37 zie o.a. Huib Schippers, Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief (Utrecht 2004), p. 47-51.

38 zie bv. Alex van Ernst, Koop een auto op de sloop. Paradigmashift in het onderwijs (APS, Utrecht 2004)

goed voorbeeld doet goed volgen. De praktijk van het formele kunstvakonderwijs laat zien dat er op dat punt soms nog winst te boeken is.

6.1 / Analytische efficiency of holistische onderstroom?

Het verschil tussen analytische en holistische benaderingen schuilt vooral in de rol die is toebedeeld aan logica in het leerproces, en aan de aandacht die er is voor de verhouding tussen kunst(enaar) en omgeving. Heel in het kort: in een analytische benadering wordt een kunstvorm stukje voor stukje aangeleerd. Dat is snel en effectief, en ligt in Nederland bovendien in het verlengde van hoe veel mensen vroeger op school les hebben gekregen: eerst letters leren, dan woorden, dan zinsdelen, dan zinnen. Er wordt gewerkt van eenvoudig naar complex, vanuit begrip. In een holistische benadering daarentegen 'wordt een stuk muziek dat deel uitmaakt van het echte repertoire (dus geen oefeningen of etudes of zelfs vereenvoudigde versies van echte stukken) als één geheel aan de leerling gepresenteerd.'³⁹ Veel dans- en muziektradities in Afrika worden op die manier overgedragen: Kinderen voegen zich bij de oefenende ouderen en proberen mee te doen. Bij dans gaan ze helemaal achteraan staan, en kijken daar de kunst af. De muziek wordt niet vertraagd voor het kind, er is geen uitleg over passen of noten, en de kinderen worden niet apart genomen als het niet lukt. In Indonesië en India brengen leerlingen uren achtereenvolgend met hun leermeesters en met andere leerlingen. Die tijd wordt besteed aan oefenen, maar net zo goed aan kijken naar anderen, of naar levenslessen van de guru luisteren. Een vast patroon is er niet noodzakelijk; iedere les verloopt anders, en het leren gebeurt ook bij iedere student anders omdat er een groter appèl op individuele leerprikkelers en reflectie wordt gedaan. Er wordt niet van eenvoudig naar complex, maar van bekend naar onbekend gewerkt, en verwarring wordt daarbij bewust ingezet als leermiddel. De docent demonstreert of coacht.

Efficiënt is zo'n langzaam, diep leerproces niet. Maar het biedt wel andere voordelen. Uit onderzoek blijkt dat het een sterke interne motivatie opwekt om materiaal onder de knie te krijgen, die ervoor zorgt dat leerlingen boven hun niveau presteren.⁴⁰ Ook versterkt het de gevoelsmatige band met een kunstvorm, stijl, of repertoire.

In vrijwel alle opleidingstrajecten die zich nadrukkelijk richten op cultureel diverse groepen (voornamelijk buiten het HBO) voert tot op zekere hoogte een holistische aanpak de boventoon. Niet altijd binnen iedere afzonderlijke les, maar wel in het programma als geheel. Weliswaar zijn er overal ook analytische componenten, omdat er per definitie in een kort tijdsbestek veel moet worden geleerd: studenten worden klaargestoomd voor audities voor vakopleidingen, moeten een erkend diploma halen, of werken toe naar een theaterproductie die op tour door het land gaat. De efficiency van analytische methoden is dan soms onontbeerlijk. Maar de opleidingen vertonen onmiskenbare holistische trekken:

ITS DNA bijvoorbeeld biedt studenten een vakkenpakket aan waarvan de relevantie studenten in eerste instantie vaak gedeeltelijk ontgaat: waarom in een voor-

39 Schippers 2004, 48.

40 Schippers 2004, 50.

opleiding theater Indiase, Javaanse en Afrikaanse dans en Chinese opera leren? Docenten leggen dat niet of maar tot op zekere hoogte uit. Gedeeltelijk komen studenten er tijdens het studiejaar achter, maar sommige kwartjes vallen pas later in hun artistieke carrière, is de ervaring van de mentor. 'Jonge mensen willen vaak direct scoren, maar om de onderstroom van die stijlen en technieken te begrijpen heb je meer levenservaring nodig.' Verwarring wordt hier bewust als instrument gebruikt om studenten te prikkelen hun eigen artistieke weg te zoeken en onconventionele keuzes te durven maken. Bij DasArts weten studenten vantevoren niet hoe het (jaarlijks wisselende) thematische workshopprogramma eruit ziet, en worden ze soms geconfronteerd met stijlen en technieken die ver van hun bed liggen.

Op verschillende plaatsen is daarnaast de aanpak van 'suiker-bij-het medicijn' in zwang. Studenten worden verleid voor dingen die ze nog niet weten en kunnen, via onconventionele methoden die apelleren aan wat ze al wel weten. Ook in grootste-delijke kunsteducatie, het toekomstige werkveld van een deel van de studenten, zijn er eigenzinnige docenten die zo werken. Jongeren die nog nooit iets aan klassiek ballet hebben gedaan krijgen de beginselen bijvoorbeeld aangereikt op R & B-muziek. Zo zijn er tal van aantrekkelijke 'trucs' en speelse werkvormen in omloop om moeilijke technische stof te verpakken. Don't hit mama bijvoorbeeld begint, zeker bij jonge spelersgroepen, meteen met lekker dansen in stijlen (veelal percussief) waar de nieuwkomers zich goed bij voelen. Daarnaast en daarna wordt een *breakdown* van dat vertrouwde kader ingezet, door spelers te confronteren met een buitenwereld van nieuwe stijlen, nieuwe werkwijzen en nieuwe mensen.

Coaching is in de meeste cultureel diverse opleidingen buiten het HBO geen toegevoegde innovatie, maar één van de pijlers van hun werkwijze. Het succes ervan is niet los te zien van de grote mate van finetuning op individuele studenten. Docenten treden niet louter als 'technisch instructeur' op, maar stimuleren studenten om eigen artistieke zoektochten te ondernemen. Buiten de lessen is er daar veel persoonlijk contact, worden gesprekken gevoerd over motivatie, de houding van studenten ten aanzien van dans en de studie, en persoonlijke omstandigheden die het leren beïnvloeden. Er zijn forse mentoringsystemen verankerd in vooropleidingen, MBO en op informelere wijze ook in de trainingstrajecten van jongerengroepen. Daarbij worden overal wel duidelijke grenzen getrokken: coaches en docenten houden de vinger aan de pols bij studenten, bellen na en hebben een luisterend oor, maar mengen zich niet in hun privéleven: een coach is geen therapeut. Studenten worden bovendien expliciet op hun zelfstandigheid aangesproken. De mate en vorm van coaching is veelal aangepast aan het niveau en de samenstelling van de groep, en het individu. Met name bij Pitch Junior bestaan daar uitgekristalliseerde visies op, die recentelijk zijn vastgelegd in een informatief werkboek.⁴¹ Daarin is onder meer beschreven hoe op de werkvloer met drie verschillende begeleidingsrollen wordt gewerkt: coaches, (gast)docenten en scout, die ieder op andere momenten in het leerproces een specifieke rol spelen. DOX heeft een vergelijkbaar recept: 'Een ouwe rot in het vak voor de coaching; een gepassioneerde, enthousiasmerende en keihard werkende choreograaf; en een liefdevolle maar strenge vakkundige docent

41 HKU, Pitch Junior. Jongtalentklassen in de kunsten: Theater / werkboek en foto-boek (Amsterdam/Utrecht 2005)

zijn sleutelfiguren in de begeleiding. Daarbij gaat het ontwikkelen van technische vaardigheden hand in hand met het ontwikkelen van persoonlijke competenties.⁴²

'Holistisch' betekent niet zweverig, integendeel. Opvallend is dat de keuze voor een coachende docent en voor veel persoonlijke begeleiding buiten de lessen, gekoppeld zijn aan sterk gedisciplineerde werkwijzen. 'Een kruising tussen een klooster en een kazerne', noemde één van de vroegere artistiek leiders van ITS DNA, Alida Neslo, het eens: er altijd zijn en stipt op tijd, geen excuses, weinig gediscussieer in de lessen. Studenten die doorstromen naar de toneelschool missen daar vaak die 'niet lullen maar doen'-mentaliteit.⁴³ Ook bij de 5 o'clock class, MBO dans Amsterdam en DOX XL is gekozen voor een Amerikaans aandoende benadering van leren door te doen. Er wordt veel waarde gehecht aan het verwerken van correcties en aan performance kwaliteiten. Individuen worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid voor de vorderingen van de hele groep, en op die manier in hun eigen leren gestimuleerd. 'Je traint het ensemble waardoor ze zich aan elkaar kunnen optrekken en elkaar prikkelen. Daarmee kweek je zelfstandig denkende en makende spelers.'⁴⁴

Binnen de beschouwde HBO-opleidingen, die een grotendeels autochtone studentenpopulatie hebben, lijken voorsnog analytische benaderingen de boventoon te voeren. Relatief veel lessen kennen een 'traditionele' rolverdeling tussen docent en studenten. Studenten leren langs de formele structuur van een min of meer vast curriculum, met examens en objectieve leerdoelen waarin fysieke en danstechnische eisen een aanzienlijke rol spelen.

Desalniettemin sippelen in het kielzog van het competentiegericht onderwijs ook meer holistische benaderingen het HBO binnen.⁴⁵ Dat is met name zichtbaar in de toenemende belangstelling voor coachingsmethoden. Enkele HBO-opleidingen hebben de laatste jaren bovendien doelbewust docenten binnengehaald die met coachende werkwijzen vertrouwd zijn, vaak vanuit de praktijk van jongerengroepen. Soms loopt de studieleiding met die keuze voor de troepen uit: studenten die van kinds af aan gewend zijn aan voornamelijk analytische lessituaties op balletscholen, traditionele vooropleiding en de academie, hebben weleens moeite met de onderzoekende, *open ended* benadering van coachende docenten. Die kan confronterend zijn. Veel studenten genieten van deze manier van werken, maar muitende klassen komen ook voor.

6.2 / De (on)grijpbare kunstenaar: tangibles en intangibles

Kunst heeft tastbare en minder tastbare aspecten. 'Tangibles' zijn onder meer techniek – de beheersing van het lichaam of instrument –, bewegingsidoom, repertoire, theorie, noten, passen. Bij 'intangibles' gaat het om meer vloeibare kwaliteiten als

42 toelichting van Hildegard Draaijer, artistiek leider van DOX.

43 uit diverse interviews met oud-studenten van ITS DNA, o.a. Jörgen Tjon a Fong, t.b.v. jubileumpublicatie DNA (verschijnt najaar 2006).

44 Hildegard Draaijer, artistiek leider van DOX.

45 zichtbaar in de onderzochte dansvoorbeelden; hetzelfde wordt geconstateerd bij conservatoria in: Schippers 2004, 51.

creativiteit, zeggingskracht, expressie. Sommigen menen dat die laatste niet aan te leren zijn, hooguit te stimuleren. Desondanks gaat het bij de vorming van een kunstenaar om, zo niet de letterlijke overdracht, dan toch in elk geval de ontwikkeling van beide. Zonder techniek geen professionele kunstenaar, maar zonder expressie zeker ook niet. Aan een opleiding vervolgens de keuze waaraan expliciet danwel impliciet aandacht te besteden.

HBO, MBO, vooropleidingen en alternatieve trajecten hebben één ding gemeen: in een beperkte periode moeten er een duidelijk omlijnd doel worden behaald: competenties om op het podium te kunnen staan of les te geven. In alle onderzochte praktijkvoorbeelden, is er daarom aanzienlijke aandacht voor de grijpbare aspecten: techniek, repertoire, eindproduct. Maar nergens blijven expressie, creativiteit, improvisatie en proces buiten beeld. Er zijn wel accentverschillen. Over de hele linie lijkt de doelgroep waarmee wordt gewerkt meer bepalend te zijn voor de balans tussen grijpbaar en ongrijpbaar dan of er een cultureel divers pakket aan stijlen en technieken wordt aangeboden:

In de HBO-opleidingen slaat de balans doorgaans wat meer naar de grijpbare kant uit. De tweede fase opleiding DasArts profileert zich het verst aan de andere kant van het spectrum: daar staat individuele ontplooiing van de autonome kunstenaar centraal, binnen steeds wisselende, flexibele kaders waarin de student zelf zijn weg zoekt. In vooropleidingen, MBO en de trainingstrajecten van jongerengroepen houden tangibles en intangibles elkaar in evenwicht. Wanneer studenten relatief onervaren zijn, zoals daar vaak het geval is, neemt het belang van grijpbare aspecten eerder toe dan af: er moet een stevige technische ondergrond worden gelegd. Toch besteden deze opleidingen tegelijkertijd relatief veel aandacht aan expressie en theateraal charisma. Dat is een artistieke keuze, maar vergroot ook de kansen van studenten op de eigentijdse arbeidsmarkt. Ook kan voor studenten die dans-technisch zwakker zijn, een sterke presentatie en persoonlijkheid als compensatie werken.

Het werk- en leerproces heeft in de meeste praktijkvoorbeelden die zich op cultureel diverse groepen studenten richten, dan ook meer aandacht dan in het HBO. Daar zit wel een addertje onder het gras. Over interculturele kunsteducatie wordt wel gezegd dat er zo veel aandacht wordt besteed aan het proces, dat de kwaliteit van het product onder druk staat. Daarbij zijn twee kanttekeningen te plaatsen.

Ten eerste is het bekend dat het werken aan concrete eindresultaten zoals presentaties stimulerend werkt. Het geeft focus. 'Praktijkgericht leren werkt goed bij niet-academisch ingestelde spelers en dansers.'⁴⁶ In de meeste geslaagde initiatieven wordt er daarom niet zozeer een keuze gemaakt tussen proces of resultaat, maar gaan ze hand in hand en wordt op beide relatief zwaar ingezet. Het werkboek van Pitch Junior verduidelijkt de paradox: 'het eindproduct is educatief, het proces artistiek'. Presentatie is op deze opleiding een leerinstrument, maar daarom niet minder belangrijk.

Ten tweede is ruime aandacht voor het proces niet alleen een effectief middel om jongeren 'binnenboord' te houden. Het kan ook een artistieke keuze zijn.

46 Hildegard Draaijer, artistiek leider van DOX.

Jongeren theatergroepen zijn bij podia en publiek geliefd om hun thema's, verhalen en vormen die dicht op de huid van zowel spelers als de jonge publieksgroep zitten. In hun repetities tref je dan ook een arsenaal aan werkvormen om creativiteit en expressie van spelers te stimuleren. Dat proces is instrumenteel, maar cruciaal voor het artistiek eindresultaat dat hier uiteindelijk voorop staat.

6.3 / Scheppen of her-scheppen? Over authenticiteit en identiteit

Vast repertoire en standaarden zijn er in de westerse én niet-westerse kunstpraktijk. Indiase klassieke dans bijvoorbeeld leunt evenzeer als klassiek ballet op een fijnmazige leer van bewegingspatronen en –combinaties, en strikte voorschriften over de esthetische uitvoering daarvan, tot het uiterlijk van de danser(es) aan toe. Ook in Indonesische klassieke dans liggen de kleinste oog- en vingerbewegingen verankerd in een traditie. Het zo fraai en bezielend mogelijk herscheppen van de authentieke traditie staat voorop. In het domein van de eigentijdse westerse podiumkunsten, zoals eerder beschreven, zijn oorspronkelijkheid en vormvernieuwing juist een hoog gewaardeerd goed.

Voor kunstvakopleidingen gaat die vlieger niet per definitie op. Veel beeldende kunstopleidingen zijn inderdaad grotendeels op modernistische leest georganiseerd rondom de stimulering van individuele artistieke expressie. Dat accent is, in minder extreme mate, terug te vinden in de opleidingen voor scheppende podiumkunsten: choreografie-, componeer- en regie-opleidingen. Maar scheppende podiumkunstenaars werken per definitie met teams van uitvoerenden, dus kunnen niet louter met zichzelf rekening houden, en dat vertaalt zich in hun opleiding. Bij de opleidingen voor uitvoerende podiumkunstenaars slaat de wijzer nog verder naar de andere kant uit: aankomende acteurs, musici en dansers worden doorgaans meegenomen in een tamelijk strak palet van bestaande, westerse technieken en tradities.

Voor oud-deelnemers van cultureel diverse trajecten die doorstromen naar dans-academie of toneelschool, vraagt juist dat kenmerk van het HBO-vakonderwijs vaak veel gewenning. In wezen zou het naarmate studenten meer technische bagage hebben, makkelijker moeten zijn om ruimte te laten voor eigen artistiek onderzoek. DasArts, waar studenten al een vakdiploma op zak hebben, geeft inderdaad verreweg de meeste ruimte aan het ontwikkelen van eigen identiteit en zet de overdracht van authentieke vormen hooguit ten dienste daarvan in. Maar omgekeerd blijkt het in de praktijk niet zo te zijn dat opleidingen met de laagste instapniveaus het meeste vasthouden aan overdracht van vast repertoire en authentieke technieken. Werken aan recreatie van technieken en materiaal heeft daar weliswaar een belangrijke rol vanwege het doel van de opleiding: 'Je moet ze meegeven dat ze iets maken wat herhaalbaar is, dat is onderdeel van hun vak, niet alleen maar op je impulsen werken, maar iets ook kunnen repeteren.'⁴⁷ Stimulering van eigenheid is tegelijkertijd echter een onderscheidend kenmerk van de meeste cultureel diverse jongerengroepen en opleidingstrajecten die ontstaan voor studenten met weinig academische dansvorming. Niet alleen bij DOX en Don't hit mama, maar ook bijvoorbeeld bij de MBO dans Amsterdam en Pitch Junior maken studenten zelf solo's en groepspresenta-

47 citaat van een docent in werkboek Pitch Junior, HKU 2005, 43.

ties. Dat leidt en passant tot een kennismaking met meer verschillende stijlen en benaderingen, stimuleert de nieuwsgierigheid en eigen zoektochten van studenten naar verbanden tussen verschillende stijlen.

Naarmate steeds meer HBO-docentenopleidingen ruimte maken voor een bredere artistieke en culturele input, neemt ook hun aandacht voor de vorming van de persoonlijkheid van de aankomende docent toe en diens vaardigheden om eigen materiaal te creëren samen met leerlingen. Een goed voorbeeld is de opleiding Docent Dans in Arnhem. De groepssamenstelling is grilliger geworden sinds er studenten met meer verschillende artistieke achtergronden instromen. Thema's en didactische vormen worden nu tot op zekere hoogte aangepast aan de groep. Het 'kapitaal' van de heterogeniteit wordt zo veel mogelijk benut. Hoewel het dansprogramma voornamelijk uit westerse stijlen bestaat, worden studenten die goed zijn in bijvoorbeeld hiphop of salsa, of muzikaal sterk zijn, gestimuleerd om dit in de groep in te zetten. Studenten worden waar mogelijk benaderd vanuit hun eigen inspiratie en motivatie, en leren van elkaar. Ze leren bovendien hoe ze in hun toekomstige werkveld zelf ook op deze manier, met flexibiliteit in methodiek, les kunnen geven.

Aan het maken van verbindingen tussen traditie en vernieuwing, oud en nieuw, bekend en onbekend wordt ook opvallend veel waarde gehecht binnen het merendeel van de praktijkvoorbeelden: jazz of hiphop wordt gekoppeld aan zijn Afrikaanse roots, klassieke of rituele dans- en theatervormen opgenomen als bron voor eigentijds materiaal. Via (ook) onderzoek naar de betekenis van authentieke vormen, wordt de zoektocht naar een eigen identiteit als danser gestimuleerd. Traditionele dansvormen zijn in cultureel diverse opleidingen niet altijd een doel op zich, maar vaker een instrument. In opleidingen die expliciet niet-westerse stijlen aanbieden wordt getracht het authentieke materiaal op zo'n manier over te dragen dat de student er in eigentijdse werksituaties mee uit de voeten kan. Technische perfectie in iedere stijl is bij een breed pakket hoe dan ook niet haalbaar, en bovendien voor het beoogde werkveld niet functioneel. Belangrijk is dat studenten leren het materiaal zelf om te vormen en als inspiratie te gebruiken voor nieuwe vormen en inhouden. Daarbij is er ruimte voor persoonlijke voorkeuren en interpretaties. Eenvoudige processen zijn dit overigens niet: niet voor de student die ermee aan de slag gaat, maar ook niet voor de docenten. Cross-over is een betrekkelijk onontgonnen terrein, en voor het in lessituaties werken met dansante invloeden uit verschillende culturen bestaan ook geen standaard methodes.

Alleen in meer op één stijl of danscultuur gerichte studieprogramma's – zoals de specialisatie flamenco van de academie in Arnhem – ligt duidelijk een zwaarder accent op authenticiteit dan op eigenheid. Toch is er hoe dan ook sprake van 'recontextualisatie' van de stijl buiten zijn oorspronkelijke omgeving. Het is voor studenten onvermijdelijk om na te denken over de betekenis, mogelijkheden en grenzen die de stijl voor hen persoonlijk, in een Nederlandse omgeving heeft.

6.4 / De sleutel naar het materiaal van de groep: context/resource based werken

Werken met het materiaal van leerlingen zelf: het lijkt wel een toverformule, zo onvermijdelijk komt het naar voren bij een zoektocht naar cultureel diverse benaderingen van dansonderwijs. Literatuur en praktijkvoorbeelden laten weliswaar zien dat het beslist niet de enige manier van werken is, en bij voorkeur gecombineerd wordt met lessen waarin studenten rechttoe-rechtaan materiaal van een docent leren.⁴⁸ Maar in onderwijs en uitvoeringspraktijk bloeit de belangstelling voor werkprocessen die de relatie tussen de directe omgeving van studenten en kunst kunnen aanhalen. Dat kan op goede, en op dubieuze manieren. Hildegard Draaijer, artistiek leider van DOX: 'Wij zien dat jongeren vaak uitgenodigd worden hun ding te komen doen. Welk ding? Er zijn best veel jongeren die leuke dingen doen. Maar ook veel jonge mensen die een podium krijgen voor (ons inziens) totaal oninteressante dingen. Jammer. Het heeft niets met het vak te maken. Jonge mensen trainen en vehikels aanreiken om hun eigen verhalen vorm te geven leidt wel tot iets moois. Veel van hun verhalen bevatten in zichzelf een ontroering en ontwapening en gaan vaak over onzekerheden, dromen en idealen. Thema's waarmee inhoudelijk interessant theater gemaakt kan worden.'

Naast artistieke zijn er educatieve belangen. De praktijk bewijst keer op keer dat juist voor jongeren en studenten met een onconventionele artistieke en sociale bagage, werken met eigen materiaal een krachtige motor is. Het prikkelt de verbeeldingskracht van studenten en de dynamiek in de groep. Maar wat is de sleutel? Hoe week je het los, en hoe doe je er daarna iets zinnigs mee? Makers die er al jaren ervaring mee hebben, maken er meestal weinig woorden aan vuil. Ze weten dat maar een deel van hun aanpak in methodes uiteen te rafelen is. Het is ten dele Fingerspitzengefühl. Het maakproces is even streetwise als het resultaat. 'Buiten het systeem treden', typeerde een regisseur het zelf eens.⁴⁹

Context based of resource based werken, heet het in de officiële literatuur. De belangrijkste succesfactor ervan – de persoonlijkheid, ervaring en affiniteit van de docent of maker- is nooit in woorden te vatten, laat staan rechtstreeks over te dragen op een ander. Desondanks is er wel een groeiende behoefte om meer grip te krijgen op de manier waarop deze methoden werken. Wetenschappelijke literatuur geeft een verklaring voor de waarde van context based methoden in deze tijd. In het postmoderne tijdperk bestaat de werkelijkheid uit een 'levende', een 'ervaren', en een 'verbeelde' ruimte. Context based kunstonderwijs beweegt zich precies op het kruispunt daarvan, in tegenstelling tot meer traditionele westerse overdrachtvormen, die een eenzijdiger oriëntatie hebben. Context based dansonderwijs verbindt het dansende, wetende lichaam met zijn actuele omgeving.⁵⁰ In de praktijk kan dat op allerlei manieren in zijn werk gaan. Binnen de grenzen van dit onderzoek was het

48 Smith-Autard 2002, 41.

49 citaat van Peter Stam in L.Saraber, 'Het geheim van de smid. Eigenzinnige werkwijzen' in: Fonds voor Amateurkunst en Podiumkunsten & Theaterwerk NL, Warg. over samenwerking tussen amateurs en professionals (Den Haag 2005)

50 Marques 1998, 172 e.v.

niet mogelijk om via observaties op de werkvloer zelf een tipje van de methodische sluier te kunnen oplichten. Wel zijn er in literatuur enkele aanknopingspunten voor praktische werkvormen te vinden. Bijvoorbeeld:

- *thematisch werken*: hiermee kan de docent zelf een context creëren en een vertrekpunt om kunst en de mensen eromheen met elkaar in verband te brengen. (bijvoorbeeld: lichaamstaal, communicatie, relatie, vrouw-zijn, geweld, religie).⁵¹ Het thema moet een zekere maar niet té veel structuur geven, niet alleen inhoudelijk motiverend zijn, maar ook openheid geven voor ontwikkelingen in de dans.
- studenten *zelfgemaakt werk mee laten nemen en bespreken* (teksten, video's, dansmateriaal)⁵²
- als docent zelf '*andere*' *inspiratiebronnen* de les inbrengen, die niet noodzakelijk dansgerelateerd zijn, en studenten daarop laten doorborduren: films, teksten, beeldende kunst, artikelen uit de krant.⁵³
- *intensieve werksessies waarin deelnemers het uiterste uit zichzelf halen*. DOX bijvoorbeeld heeft een dergelijke methode, met instemming van de spelers, gebruikt bij de voorbereiding voor hun productie *Marathon*: 24 uur non-stop lessen en opdrachten, één warme maaltijd en af en toe tien minuten pauze om water te drinken. 'Dat had een enorme impact, Ik herkende spelers soms niet meer terug. Je krijgt hun andere gezicht te zien, ontdekt hoeveel verder ze in hun spel kunnen gaan.'⁵⁴
- *improvisatie*: "Ik vind het het leukste als een les een heel andere kant op gaat dan ik had bedacht. Dat is het vak. En dat is het leven ook, trouwens."⁵⁵ Improvisatie is een veelvuldig geroemd instrument, in zowel de literatuur als praktijk van opleidingstrajecten die met cultureel diverse groepen werken. Er zijn tal van improvisatietechnieken in omloop, en technieken om die improvisaties te vertalen naar presentabel materiaal. Zo gebruikt DOX onder meer de 'viewpoint-techniek' als hulpmiddel bij maakprocessen. Door in een volgende stap contrasten te maken met niet voor de hand liggende vormen als moderne dans, authentiek spel of absurditeit, kan theatraliteit worden aangebracht in de eigen verhalen die via improvisatie boven komen. Improvisatie kan ook helpen om het basale dansgevoel meer in het werkproces te betrekken. Dansdocent en –theoretica Lomas voerde bijvoorbeeld een experiment uit met dansvakstudenten in een *community* setting. Door improvisatie en in contact met andere (niet-professionele) dansers probeerden ze de variatie en spanwijdte van hun bewegingen te vergroten. De bedoeling was om studenten

51 Chalmers 1996, Marques 1998

52 Chalmers 1996, 67.

53 Smith-Autard 2002, 41.

54 citaat van DOX-choreograaf Sassan Saghar Yaghmai in Saraber & Keulemans 2004, 35.

55 citaat van docent Anke Schaap van Pitch Junior, in HKU/Pitch Junior werkboek 2005, 42.

meer creatief te laten zijn in dans, en daardoor een grotere betrokkenheid en verantwoordelijkheid te ontwikkelen. De studenten worstelden in dit proces met hun spontaniteit. Ze waren lang bezig met de vraag wat het betekent om 'goed te dansen' en het duurde een tijd voordat ze zich simpelweg aan de ervaring konden overgeven.⁵⁶

- *peer education* heeft tal van voordelen, maar kan ook worden ingezet om een meer directe link te maken tussen studenten en hun eigen omgeving. Het principe is simpel: leeftijdgenoten leren van elkaar. Een deelnemer leert aan anderen in de groep een choreografietje of een dansvorm waar hij in thuis is. Het is een werkwijze die vooral in jongerentheater veel wordt toegepast. Het is een laagdrempelige, informele, spontane vorm van al doende leren, die goed aansluit bij de deelnemersgroepen daar. Maar het vraagt ook vakmanschap van de artistieke leiding. Cruciaal, maar voor de buitenwereld vaak niet zichtbaar, is dat jongerengroepen hun peers goed begeleiden. Gooi je ze voor de leeuwen, dan is de kans op schade groot voor zowel de peer als de groepsgenoten. Maatwerk is hier de succesfactor: peers worden ingezet op hun eigen kwaliteiten. Voor de één is dat een stukje dans maken, voor de ander een workshop gumboot dance of hiphop geven, voor de volgende een bestaand stukje choreografie van de docent repeteren met de groep. Docent en peer bespreken vooraf en na afloop hoe het loopt, wat er goed ging, wat moeilijk was, wat het voor vragen opriep. Lesgeven is een vak tenslotte. Twee peers van jongerentheatergroep 020 die op een vmbo les hebben gegeven: 'Het was wel een paar weken wennen. In het begin verstopte ik me bijna, en liet ik mijn collega het voortouw nemen.' en 'Oh, ik vond het zo eng. Doodeng. Ze waren echt in een moeilijke leeftijd.'⁵⁷
- Handvaten voor integratie van maken, uitvoeren en lesgeven in dans biedt ook het '*didactic-democratic framework for dance making in the community context*' van de Britse danstheoretica Jo Butterworth. Dit model verruimt de conventionele benaderingen van choreografen (met professionals of amateurs, en ook in educatieve settings), om op die manier beter tegemoet te kunnen komen aan de eisen die de actuele pluriforme werkpraktijk stelt aan een dansprofessional.⁵⁸ De essentie van haar alternatieve benadering is een flexibeler rolverdeling tussen maker en danser. Er zijn vijf mogelijke rollen. Voor de choreograaf: *expert, author, pilot, facilitator, collaborator*. En voor de danser, corresponderend met de vijf rollen van de choreograaf: *instrument, interpreter, contributor, creator en co-owner*. Ieder van deze rolverdelingen past bij een bepaalde lessituatie of fase in een leerproces, en vraagt verschillende competenties van de choreograaf en de deelnemer, die door Butterworth ook worden opgesomd. Ook gaat ze in op de verschillende vormen van sociale interactie, leiderschapsstijlen en benaderingen van deelnemers die bij deze vijf processen passend zijn. De relevantie in het kader van culturele diversiteit wordt niet expliciet benoemd, maar is gemakkelijk voor

56 Lomas 1998, 64.

57 020 / R. Azough & L. Saraber 2002, 23 & 41.

58 zie voor de respectieve invloeden Butterworth 2004, 6-8. Het Landelijk Centrum Amateurdans heeft de afgelopen jaren haar werk onder de aandacht gebracht. Bij het LCA is ook een reader verschenen met de hoofdlijnen van het model.

te stellen: de methode biedt handvaten voor situaties waarin een choreograaf of docent in zijn werk aan wil sluiten bij dansers die een andere culturele en/of artistieke bagage hebben dan hij of zij zelf.

- studenten *schriftelijke of mondelinge presentaties* laten maken om ze de rol van kunstenaars in verschillende samenlevingen te laten onderzoeken, en te laten nagaan hoe culturele waarden de kunstenaar beïnvloeden.⁵⁹ Het is een werkwijze die op papier nogal academisch lijkt, maar in de praktijk van cultureel diverse opleidingen wel degelijk wordt toegepast met het oog op zelfreflectie van studenten en reflectie op de wereld om hen heen: 'Jonge dansers moeten zich mondeling en schriftelijk kunnen uiten'.⁶⁰
- Om vergelijkbare reden zijn er ook docenten en theoretici die zweren bij *discussies en gesprekken* in de les⁶¹. Het kan een krachtig instrument zijn om de relatie van een student/danser tot verschillende percepties van beweging, en tot verschillende thema's te verkennen. De meningen hierover lopen echter uiteen. In de Nederlandse praktijkvoorbeelden heerst, zoals beschreven, in een groot deel van de lessen juist een niet-praten-maar-doen mentaliteit. Met te veel praten loopt makkelijk de energie uit een les. Het lijkt in elk geval aan te bevelen om discussies te concentreren binnen specifieke lessen, en er geen overall methode van te maken.

De verschillende vormen zijn niet wereldschokkend. Het zijn praktijk-*proof*, gezond-verstand benaderingen. Sommige worden ook in 'regulier' dansonderwijs toegepast. Andere geven daar makkelijke openingen voor. Des te beter. De crux zit uiteraard in de manier waarop ze worden ingevuld. Een faciliterende houding is daarbij essentieel.

59 Chalmers 1996, 67.

60 citaat van 5 o'clock class coördinator Jocelyn Bergland in HKU/Bart Deuss 2003,10.

61 bv. Marques 1998, 176-177.

Highlights hoofdstuk 6 / Diversiteit in overdrachtvormen

Populaire holistische werkwijzen /

- _ koppeling van veel persoonlijke aandacht (o.a. mentoring) om de lessen heen aan sterk gedisciplineerde werkwijzen binnen de lessen
- _ leren door te doen
- _ flexibiliteit in docent-rollen; de docent (ook) als coach
- _ verwarring gebruiken als stimulans voor artistieke en persoonlijke ontplooiing (weinig uitleggen, vakkenpakketten waarvan de relevantie niet direct duidelijk is)
- _ van bekend naar onbekend: beginnen met vertrouwde aanknopingspunten, daarna 'breakdown' door confrontatie met nieuwe mensen, stijlen, werkwijzen. Inzet van speelse, onconventionele methoden voor overdracht van conventionele stof.

Tangibles & intangibles /

- _ proces en product/eindresultaat zijn gelijkwaardig en krijgen evenveel aandacht
- _ het proces staat niet alleen in dienst van het product, maar het product (bv. een presentatie) kan ook worden ingezet in dienst van het proces
- _ aandacht voor techniek gekoppeld aan ruime aandacht voor ontwikkeling van *performance personality*, en persoonlijkheid in het algemeen.
- _ veel inspanningen om zelfreflectie van studenten te stimuleren, bewustwording van motivaties en houding.

Scheppen en her-scheppen: eigen identiteit (ook) via authenticiteit /

- _ werken aan herhaalbaarheid, maar tegelijkertijd eigenheid, zelfonderzoek en zelfsturing bij studenten stimuleren;
- _ werken vanuit intrinsieke motivatie (in plaats van extrinsiek)
- _ door persoonlijke voorkeuren en interesses aan te spreken, maar die niet als eindstation of leidend principe te zien, maar juist als vertrekpunt voor nieuwe wegen;
- _ en door verbanden te leggen tussen traditie en vernieuwing;
- _ overdracht van authentieke vormen als middel voor ontwikkeling van eigen identiteit als danser

Werken met het materiaal van de groep /

- _ biedt artistieke en educatieve voordelen
- _ leunt op persoonlijkheid en ervaring van de docent, maar er zijn praktische werkvormen die ook houvast geven
- _ vraagt een faciliterende houding en benadering

Hoofdstuk 7 / Een warm klimaat. Praktische randvoorwaarden

Vuistregel nummer één, terug te vinden van wetenschappelijk standaardwerk tot projectevaluaties: cultureel divers wordt een instelling alleen als de organisatie het ademt. Als eilandje werkt het niet of maar even. Diversiteit is een *mindset*, een mentaliteit. Hoe meer het verankerd is in het hele instellingsbeleid, en hoe meer steun er is vanuit leidinggevende posities, hoe groter de kans van slagen op langere termijn. Veranderingen in curriculum en/of didactische werkvormen gedijen beter als docentencorps, organisatie en de werving, selectie en begeleiding van studenten meeveranderen.

De weg van de minste weerstand is dat niet. Zo'n consequente benadering betekent ook dat de confrontatie onherroepelijk wordt aangegaan, dat er soms harde noten moeten worden gekraakt, dat er machtsrelaties in het spel komen. Het wordt immers een programma waar anderen niet meer om heen kunnen. Over de bol aaien en dan overgaan tot de orde van de dag is er niet meer bij. Dus ja, de kans van slagen is uiteindelijk groter, maar de kans op tussentijds opgeven ook.

Dit hoofdstuk is een vogelvlucht over praktische randvoorwaarden. Centraal staan de beoordelingspraktijk, opzet van het programma, docenten en samenwerking. Werving en begeleiding van jonge, cultureel gemengde studentengroepen is een gespecialiseerd terrein dat in dit onderzoek buiten beschouwing is gelaten.⁶² Hier is met name van belang dat het bereik van een cultureel diverse groep begint met het expliciet benoemen van het streven daarnaar. Dat wil niet zeggen dat er een uithangbord 'allochtonen' bij de deur moet. Maar wel dat er bewust gewerkt wordt aan insluiting van welke cultuur dan ook, en er in werving en selectie op wordt gelet dat allochtone studenten ook daadwerkelijk de opleiding weten te vinden. En zo niet, dat er dan structurele maatregelen worden getroffen, bijvoorbeeld met behulp van scouts, samenwerking met scholen en projecten in de wijk.

7.1 / beoordelingspraktijk

Na werving volgt selectie, de eerste feitelijke beoordelingssituatie van nieuwe studenten aan een vakopleiding. Alle opleidingen met een gemengde studentenpopulatie, paren openheid voor culturele verschillen aan openheid voor verschillen in danstechnische bagage, zoals eerder al aan de orde kwam. Bij opleidingen die een variëteit aan dansstijlen in het curriculum hebben ligt dit voor de hand. Maar het gebeurt ook bij verschillende opleidingen waar westers academisch idioom de toon zet. Een auditant die weinig ervaring heeft in klassiek ballet of moderne dans, maar wel een charismatische bharata natyam danser is, wordt bijvoorbeeld bij de dans-

62 Zie voor een kijkje in de keuken van Nederlandse praktijkvoorbeelden op dit gebied o.a. S. Trienekens, *Respect! Urban culture, community arts en sociale cohesie* (Rotterdam 2004) (monitoring van Rotterdamse 'straat'-projecten); HKU, *Pitch Junior werkboek* (Amsterdam 2005); AHK/Bart Deuss, *Alle tonen dansen. 5 o'clock class in Amsterdam Zuidoost* (Amsterdam 2003).

academie Arnhem niet op voorhand geweerd. Er wordt gedacht in mogelijkheden, minder in beperkingen.

Voor HBO-opleidingen komt het aannemen van zo'n student doorgaans neer op extra begeleiding. Dat vraagt wel fijngevoelig opereren van docenten en studieleiding: een colonne fijngeknuffelde 'uitzonderingsposities' is dubieus. Maar mits met beleid uitgevoerd, is flexibiliteit in selectie een goed begin naar verkleuring. Er zijn daarnaast opleidingen, zoals de 5 o'clock class en Pitch Junior die het tot hun hoofdtaak hebben gemaakt om studenten met 'afwijkende' bagage klaar te stomen. Voordeel is dat niemand in een uitzonderingspositie verkeert, omdat alle studenten daarin verkeren. De opleidingen accepteren dat niet alle verschillen te nivelleren zijn. Er zullen onherroepelijk studenten afvallen. En studenten worden ook stuk voor stuk aangezet om hun persoonlijke kracht uit te buiten, waar ze op andere punten mogelijk wat tekort komen. Niet alleen in instroom, maar ook in uitstroom wordt tot op zekere hoogte de verscheidenheid tussen studenten dus gekoesterd. Het opleiden is handwerk, en geen afgestudeerde die de school verlaat is gelijk.

Wie er uit de opleiding tevoorschijn komen en hoe, is niet alleen van het curriculum afhankelijk, maar ook van de manier waarop vakken onderweg worden getoetst. In literatuur wordt gesuggereerd dat de beoordelingspraktijk van opleidingen wat aanhobbelt achter cultureel diverse veranderingen in vakkenpakket en methodiek, terwijl ze beter hand in hand kunnen gaan. De belangrijkste kritiek (op westers kunstonderwijs in het algemeen), is dat opleidingen zich te veel blind staren op standaarden, doelstellingen en maakbaarheid. Met name één auteur, Doug Boughton, doet aanbevelingen voor een beoordelingspraktijk die beter past bij een cultureel divers curriculum⁶³:

1. In plaats van vaste standaarden zoeken naar een **breder palet van criteria die minder absoluut worden gebruikt**, maar meer als richtsnoer, waarbij er wordt beoordeeld op voor het werk (en de student) geëigende criteria. Boughton verwacht daarbij veel van een geïnstitutionaliseerd debat over de maatstaven voor goed werk in uiteenlopende contexten. Hij pleit ervoor om een bredere 'community' scheidsrechter van kwaliteit te laten zijn. Dat geeft ruimte aan verschillen.
2. De beoordelingen van de prestaties van studenten zijn daarbij onderwerp van '**challenge and moderation**'. Dat wil zeggen: ze worden erkend als relatief en deels persoonlijk, en onderwerp van een fundamentele en regelmatige discussie tussen docenten onderling, en tussen docenten en studenten.
3. De basis voor oordelen over zowel praktisch als theoretisch werk is een **portfolio**. Die dient om het kritisch, historisch en cultureel begrip en de houding van de student te volgen en beoordelen. En zorgt ervoor dat er getoetst wordt op competenties en 'vormen van intelligentie' die werkelijk passen bij het betref-

63 Boughton 1999, 346.

fende vak: **'authentic assessment'**.⁶⁴ Beoordeling is hier meer (of ook) gebaseerd op het proces dan op louter de kwaliteit van het eindproduct.

4. Leren in de studio en leren in het theorielokaal worden meer verbonden. De **verbindende factor tussen theorie en praktijk** is actieve kritische bevraging op inhoud en betekenis van zowel het werk van de student als dat van andere kunstenaars binnen hun culturele contexten.

Boughtons aanbevelingen komen misschien idealistisch of abstract over. Toch worden principes ervan wel degelijk toegepast, ook in Nederlandse praktijkvoorbeelden. De hiervoor beschreven flexibiliteit in toelating bij sommige opleidingen is er een voorbeeld van. Ook zijn er opleidingen die spelen met het idee om studenten een rol te geven in de selectie van nieuwe kandidaten, en daarmee letterlijk andere beoordelingskaders binnen te halen waarin de 'buitenwereld' een stem heeft. Na de poort, als beoordelingsvorm gedurende de opleiding zelf, is de portfolio-benadering die de 5 o'clock class en MBO dans Amsterdam toepassen, een uitgekristalliseerd voorbeeld. Evenals de manier waarop leerproces en presentatie versmolten zijn bij onder andere Pitch Junior en de 5 o'clock class. De openheid van dergelijke beoordelingssystemen moet overigens niet worden verward met soft selectiebeleid. Zeker in een steeds diffuser opleidings- en werkveld, is het bieden van realistische perspectieven belangrijk, gekoppeld aan goede en eerlijke feedback. 'Als jonge mensen volmondig "ja, ik wil" kunnen zeggen tegen het vak waarmee ze hebben kennis gemaakt, kunnen ze verder.'⁶⁵

7.2 / **Vorm = inhoud: de opzet van het programma**

Omvang en intensiteit /

In alle onderzochte opleidingen neemt culturele diversiteit een substantiële plaats in. Of het hele programma is cultureel divers, of het gaat om een volledige cultureel diverse studierichting die studenten samen met één andere studierichting volgen. In een enkel geval vormen niet-westerse stijlen een aanvulling op de westerse hoofdvakken, en zijn dus minder intensief in aantal uren, maar desondanks weloverwogen opgebouwd en ingebed in meerdere studie jaren.

Status /

Experimenteren is onontbeerlijk om tot een afgewogen programma te komen. Maar uiteindelijk is het van belang om keuzes te maken die langer mee kunnen, met andere woorden te komen tot in ieder geval een min of meer vast basispakket waarin de opleiding haar eigen artistieke visie verankert. Zo kiest ITS DNA bewust voor

64 Boughton 1999, 344. De achterliggende filosofie is o.a. het idee van meervoudige intelligentie van Howard Gardner: linguïstische of mathematische middelen zijn niet geschikt zijn om het leren te testen in niet-linguïstische en niet-mathematische domeinen, waar andere vormen van intelligentie een rol spelen. De onderscheiden 'intelligenties' zijn: logico-mathematische, linguïstische, muzikale, ruimtelijke, lichamelijke-kinesthetische, interpersoonlijke, intrapersoonlijke. Gardner suggereert daarom dat leren wordt georganiseerd binnen projecten met een aanzienlijke looptijd.

65 Hildegard Draaijer, artistiek leider van DOX.

een stabiel pakket, dat is uitgekristalliseerd in jaren, en wil zich niet te veel laten leiden door modes onder studenten of in het werkveld. Sommige opleidingen bevalt het goed om daarnaast met een flexibel gedeelte tegemoet te komen aan fluctuaties in vraag uit het werkveld, artistieke trends of de eigen producties.

Internationaal /

De 'culturele onderdompeling' in het buitenland is populair. Het vraagt veel voorbereiding, en een samenwerking valt weleens tegen. Maar gaat het goed, dan zijn de voordelen legio: het is een culturele en artistieke shocktherapie waarin studenten aan den lijve alle mooie en complexe facetten van intercultureel werken ervaren, en zelf even 'vreemdeling' worden. Verkeer heen en weer zorgt ook dat er verfrissende buitengaats expertise de opleiding binnenstroomt. Flink wat opleidingen hebben dan ook contacten met opleidingen en groepen in het buitenland, ook met niet-westerse landen. De aard van de samenwerking wisselt: van Nederlandse studenten die ter plekke stage gaan lopen, of het uitwisselen van docenten, tot het samen maken van producties. Het meest in trek zijn het Caribisch gebied, Cuba en Afrika (met name Zuid-Afrika, maar ook Ghana, Senegal, Zimbabwe). DasArts heeft iedere twee jaar een 'semester abroad', soms in westerse en soms in niet-westerse landen. Een vruchtbaar project daarin was de uitwisseling met de École de Sable van Germaine Acogny in Senegal. Bij opleidingen zijn er echter weinig uitwisselingen met cultureel diverse programma's in andere westerse landen.

7.3 / Goed voorbeeld doet goed volgen: docenten als pijlers van het curriculum

Een curriculum kan nog zo goed in elkaar zitten, zonder de juiste docenten is alle moeite vergeefs. Beter een ijzersterk team van docenten en begeleiders voor een ietwat rammelend curriculum, dan andersom. Het vakteam is cruciaal, juist bij cultureel diverse opleidingen en bij het begeleiden van cultureel diverse studentengroepen. De bouwstenen van deze opleidingen zijn immers vaak ongelijksoortig: een relatief grote variatie aan dansvakken, methodieken en bagage van studenten moet bij elkaar gebracht worden. Samenhang aanbrengen is behalve slimme keuzes maken, vooral ook mensenwerk. Bovendien worden studenten begeleid op verschillende niveaus, en op vaardigheden en ervaringen die het niveau van één vak overstijgen. Rollen moeten op elkaar afgestemd worden. Bij interdisciplinaire en internationale benaderingen wordt die noodzaak nog groter.

Dat alles gaat makkelijker als er een basis is van een klein, hecht team van vaste docenten. Gastdocenten kunnen daarop een aanvulling zijn, maar nooit die basis vervangen. Onder andere DOX en Pitch Junior hebben na jaren experimenteren met wisselende teams, nu gekozen voor een relatief klein en stabiel team, zodat docenten goed op elkaar ingespeeld raken. De meeste opleidingen die werken met een combinatie van een vast en een flexibel vakkenpakket, kiezen vanzelfsprekend ook voor een mix van vaste en gastdocenten.

Moeten de docenten van een cultureel diverse opleiding zelf ook een culturele mix

zijn? In de wandelgangen is de eerste reactie vaak hetzelfde als bij personeelsbeleid van willekeurig welke instelling: het belangrijkste is dat iemand goed is. Dat is waar, ook voor kunstvakonderwijs. Kwaliteit staat voorop, en cultureel divers onderwijs kan door autochtoon en allochtoon worden gegeven. Toch blijkt in de praktijk dat culturele achtergrond wel uitmaakt. In alle opleidingen waar de studentenpopulatie een culturele mix is, is het docentencorps dat ook. In HBO-opleidingen zijn beide weinig gekleurd. In de beschouwde vooropleidingen, MBO Amsterdam en de jongerentheatergroepen is het percentage docenten met een dubbele of niet-westerse culturele achtergrond hoog, en daarbinnen is er een variëteit aan culturen vertegenwoordigd: van Caribisch tot Noord-Afrikaans. Ook in literatuur wordt het aantrekken van docenten met een andere culturele achtergrond nadrukkelijk aangeraden⁶⁶. Het is één van de doeltreffendste manieren om de eerder bepleite diepere mentaliteitsverandering in een opleiding in gang te zetten. En gesprek over diversiteit heeft simpelweg een andere lading met één of meer gesprekspartners met een andere culturele achtergrond aan tafel. Een gemengd docentenbestand maakt ook direct zichtbaar dat een opleiding zelf in praktijk brengt wat het verkondigt.

De hamvraag is dus hoeveel moeite een instelling doet om kwaliteit óók te vinden bij professionals met een andere culturele achtergrond. Dat is enerzijds gewoon hard werken, – buiten het eigen netwerk en en de geijkte paden treden, en extra investeren in menselijk kapitaal. En anderzijds speelt hier hetzelfde als bij vakkenpakket, didactische werkvormen en beoordelingspraktijk: veel is gewonnen met een erkenning van het bestaan van meerdere vormen van kwaliteit. Via het gevraagde profiel, of de manier waarop het eisenpakket geformuleerd is, kunnen onbedoeld drempels worden opgeworpen. Er zijn wervings- en selectiebureaus die deskundig zijn in het 'neutraliseren' daarvan.

Wat alle cultureel diverse opleidingen, ongeacht culturele achtergrond van studenten en docenten, met elkaar delen is een voorkeur voor een specifiek profiel: gulle docenten met een open geest, een groot sociaal en communicatief vermogen; mensen die in staat zijn buiten hun eigen artistieke en culturele denkkader te kijken, die jonge mensen met uiteenlopende achtergronden kunnen enthousiasmeren, en goed functioneren in een team met collega's uit (soms) heel andere vakgebieden. Ook het kunstenaarschap van de docent wordt als belangrijk gezien: de docent moet in artistiek opzicht zijn vak goed beheersen en als het even kan een autoriteit zijn, hij of zij moet artistiek iets te zeggen hebben en een voorbeeldfunctie kunnen vervullen.

Om openheid verder te bevorderen laten opleidingen hun docenten bij elkaar in de les kijken. Sommige opleidingen kiezen voor docenten die al veer ervaring hebben in het werken met jongeren en andere culturen, andere vooral of daarnaast voor docenten die zelf een niet-conventionele leerweg achter de rug hebben, bijvoorbeeld op latere leeftijd met dans zijn begonnen. Vooropleidingen die gekoppeld zijn aan een hogeschool plukken bovendien vruchten van directe samenwerking: 5 o'clock werkt met stagiairs van de AHK, Pitch Junior werkt soms met afstuderenden of net afgestudeerden van de HKU die zich op jongerentheater willen oriënteren en/of een dubbele culturele bagage hebben; en docenten die bij Pitch werken komen later soms als gastdocent aan de HKU terecht. Zulke uitwisselingen hebben voor

66 o.a. Jagodzinski 1999.

beide partijen meerwaarde, niet in de laatste plaats omdat iedereen worstelt met een tekort aan docenten die aan het genoemde profiel voldoen.

Voor bestaande opleidingen die niet van oudsher cultureel divers zijn, maar dat willen worden, is het net zo belangrijk om aandacht te besteden aan de 'zittende' docenten. Binnen de hele opleiding is er ontvankelijkheid nodig. Ook als docenten op hun eigen westerse terrein les blijven geven, is het van belang dat ze feeling krijgen met de cultuuromslag die de opleiding inzet: die beïnvloedt immers de collegiale samenwerking, de eisen die aan studenten worden gesteld, hun stages, vaardigheden die studenten in andere lessen opdoen en naar ieder volgend vak meenemen. Weerstand bij collega's is één van de grootste bedreigingen voor een cultureel divers curriculum. Een manier om die voor te zijn is vooral de inhoudelijke inspiratie van multicultureel werken zichtbaar maken. Afhoudendheid heeft vaak te maken met een waas van moeilijk, verplicht, achterstanddenken en welzijnswerk dat om diversiteit hangt. En met een gebrek aan inzicht in concrete voorbeelden: van voorstellingen, succesvolle choreografen, spannende projecten in multiculturele stadswijken, van energieke jonge groepen om de hoek. Het is ook werkelijk een breed en in sommige opzichten onoverzichtelijk veld. Wie het gevoel heeft daar enige grip op te hebben, raakt ook sneller enthousiast. Dat is te organiseren: voorstellingsbezoek met nagesprek, workshops in urban of niet-westerse dansstijlen, een tour langs de broedplaatsen van de Bijlmer of Delfshaven. Andere, meer formele methoden zijn bijscholing op het gebied van nieuwe didactische vormen en interculturele communicatie.⁶⁷

7.4 / Handen ineen

Samenwerking is een effectieve manier om nieuwe perspectieven een opleiding in te laten stromen: met gastdocenten, community projecten, scholen, collega-instellingen, internationale contacten. Maar gelijkwaardigheid is daarbij een absolute voorwaarde: in het delen van kennis en expertise, maar ook in invloed. Voor zowel samenwerking binnen de opleiding als met andere partijen geldt: die ontstaat niet toevallig en gaat niet vanzelf. Vakdocenten die gewend zijn om in grote autonomie te opereren, kunnen daarbij een steuntje in de rug gebruiken. In geslaagde praktijkvoorbeelden wordt expliciet gewerkt aan de ontwikkeling van groepsvaardigheden: tussen docenten, en onder studenten, die dit in het beroepsveld immers zelf in praktijk moeten kunnen brengen. Culturele diversiteit is geen standaard-werkwijze. Het inspireert, maar vraagt ook veel. Goed kunnen samenwerken maakt het makkelijker: zo kan bijvoorbeeld de druk van het maken van producties met leerlingen gedeeld worden. Bovendien weerspiegelt de opleiding dan beter de beroepspraktijk van kunstenaars, waar ook vaak wordt samengewerkt. Het vertrekpunt om samenwerkingsvaardigheden aan te leren is een oprechte wens om buiten de eigen paden te treden, moed om te experimenteren en mogelijkerwijs te falen. Al doende leren is eigenlijk de enige manier.

⁶⁷ zie ook Mok & Reinsch, 1999, 95, en Beerten & Elziega 2000, 33-34.

Highlights hoofdstuk 7 / Randvoorwaarden

Beoordelingspraktijk: meebewegen /

- _ Beoordelingspraktijk aanpassen aan veranderingen in curriculum: flexibeler, uitgaan van relativiteit van oordelen, portfolio-beoordeling waarin niet alleen eindresultaat maar ook het leerproces meeweegt, sterkere link tussen theorie en praktijk.
- _ Denken in mogelijkheden, niet alleen in beperkingen.
- _ Maar ook: eerlijke perspectieven bieden.

Opzet: vorm = inhoud /

- _ Diversiteit werkt alleen als mentaliteit in de hele opleiding
- _ Kies voor een programma met substantie.
- _ Experimenteren is belangrijk, maar continuïteit evenzeer. Streven naar een vaste basis in het curriculum, eventueel aangevuld met een flexibel deel.
- _ Culturele onderdompeling in het buitenland werkt als vliegwiel voor cultureel divers leren.

Docenten: goed voorbeeld doet goed volgen /

- _ Een cultureel diverse groep studenten vraagt om een cultureel divers docententeam
- _ De docent van een cultureel diverse opleiding heeft een open geest, communicatief vermogen, artistieke autoriteit (voorbeeldfunctie), ervaring met 'alternatieve' leerroutes, ervaring in het werken met jongeren en andere culturen.
- _ Teamwork is een succesfactor, maar ontstaat niet vanzelf: het vraagt alertheid en investeringen van de studieleiding.
- _ Huidige docenten inspireren en bijscholen

Handen ineen: samenwerking /

- _ Investeren in 'doorlopende leerlijnen'; samenwerking met andere opleidingen biedt voordelen m.b.t. begeleiding van studenten, doorstroom, beroepsperspectieven, inhoudelijke kwaliteit en actualiteit van lessen.
- _ Investeren in allianties met het werkveld en andere 'buitenwereld'.
- _ Gelijkwaardigheid is cruciaal bij alle vormen van samenwerking.

Bijlage / **Selectie van praktijkvoorbeelden en beschrijvingsmodel**

Het veldonderzoek is in de eerste plaats afgebakend tot:

1. Nederlandse voorbeelden
2. programma's die dansvakonderwijs betreffen, d.w.z:
 - a) HBO-opleidingen (bachelor- en masterprogramma's: HBO en HBO-plus)
 - b) MBO-opleidingen & vooropleidingen voor het HBO
 - c) alternatieve routes, gekoppeld aan jongeren-dans(theater)groepen
3. enkele voorbeelden van theatervakonderwijs waarin dans/beweging een prominente plaats inneemt en die bekend staan vanwege de eigenzinnige en succesvolle benadering van culturele diversiteit; anders gezegd voorbeelden die verwantschap hebben met dansonderwijs maar als zodanig niet in het dansvakonderwijs zijn te vinden, terwijl er wel iets van te leren is.

Daarbinnen is culturele diversiteit breed geïnterpreteerd. Ingesloten zijn expliciet cultureel diverse, impliciet cultureel diverse, en gemengde benaderingen:

Expliciet: niet-westerse dansstijlen en/of – methodieken nemen een prominente plaats in in het lesprogramma;

Impliciet: culturele diversiteit is met name via de manier van werken en overdracht verankerd;

Gemengd: de hoofdlijn is impliciet maar in dienst daarvan zijn er expliciete elementen en/of urban dansvormen staan centraal.

Dit leverde een groslijst op van ca. 20 praktijkvoorbeelden. Er was onderzoekstijd beschikbaar voor 11 voorbeelden. Een keuze is gemaakt op basis van:

- _ vertegenwoordiging van expliciete, impliciete en gemengde benaderingen.
- _ vertegenwoordiging van zowel programma's die opleiden voor werken in het binnenschools dansonderwijs als programma's die opleiden voor buitenschools dansonderwijs.
- _ spreiding HBO/MBO/vooropleidingen/alternatieve circuits
- _ benaderingen die daadwerkelijk als trainingstraject te onderscheiden en benoemen zijn
- _ praktische overwegingen: beschikbaarheid van informatie en contactpersonen.

Dit resulteerde in de volgende selectie:

	HBO & HBO-plus	MBO & vooropleiding HBO	alternatief
expliciet cultureel divers	<ul style="list-style-type: none"> _ HMD/RDA experimenteel programma Werelddans _ Dansacademie Tilburg, studierichting Internationale dans 	<ul style="list-style-type: none"> _ ITS DNA _ MBO-dans Haarlem 	<ul style="list-style-type: none"> _ trainingsprogramma Don't Hit Mama
gemengd	<ul style="list-style-type: none"> _ DasArts (soms meer impliciet, afhankelijk van studiejaar) 	<ul style="list-style-type: none"> _ MBO-dans Amsterdam 	
impliciet cultureel divers	<ul style="list-style-type: none"> _ Dansacademie Arnhem 	<ul style="list-style-type: none"> _ 5 o'clock class Zuidoost _ Pitch Junior (HKU) 	<ul style="list-style-type: none"> _ trainingsprogramma DOX

Sommige voorbeelden bleken na het onderzoek een iets ander karakter te hebben dan op voorhand gedacht, waardoor de spreiding over expliciet, impliciet en gemengd wat verschoven is ten opzichte van de uitgangspunten.

Bij het verzamelen en verwerken van de gegevens diende een beschrijvingsmodel als leidraad. Dit model is samengesteld op basis van de literatuurstudie en eigen ervaringen in het veld. Het volledige model met een korte toelichting is hierna opgenomen. Per opleiding resulteerde dit in een 'profiel'. De gegevens van de verschillende praktijkvoorbeelden zijn thematisch (op de verschillende parameters) vergeleken en gebruikt als basismateriaal voor overkoepelende bevindingen, en als bron voor voorbeelden in de tekst.

Beschrijvingsmodel /

Evaluatie

Doelen _ artistiek/didactisch/cultureel-maatschappelijk
Successen & succesfactoren
Valkuilen

Wat wordt overgedragen

danstechnieken (stijlen/vormen) _ dansstijl statisch/in beweging (zie ook schema OMZC onder)
_ klassiek/volks/populair
_ theaterdans / sociale, religieuze, rituele dans
_ welke stijlen uit welke culturen
_ verhouding westers/niet-westers
_ specifieke stijlen doel of middel

methodiek/ didactiek _ analytisch/holistisch
_ grijpbaar/ongrijpbaar
_ theorie of praktijkkennis

choreograferen/ maken _ welke rolverdeling(en) tussen maker en danser is (zijn) dominant?
_ (hoeveel) aandacht voor niet-westerse theateropvattingen en choreografische principes?

context (kennis dans & cultuur) _ hoeveel aandacht?
_ hoeveel aandacht voor context bij niet-westerse/multicult. vormen in verhouding tot westerse vormen?

interculturele 'politiek' _ aandacht voor kwesties van multiculturele samenleving zoals migratiegeschiedenis, bevolkingsopbouw, koloniale geschiedenis, interculturele communicatie etc?
_ hoe omgegaan met identiteit in relatie tot culturele achtergrond van studenten?

interdisciplinariteit

Hoe wordt overgedragen

- authenticiteit –
nieuwe identiteit**
- _ vast repertoire of variabel
 - _ inbreng docent/student? resource-based?
 - _ herscheppen traditie of eigenheid/individuele expressie

- analytisch –
holistisch**
- _ veel of weinig spreken & uitleg
 - _ van eenvoudig naar complex of van bekend naar onbekend
 - _ formeel curriculum of individueel pad; verwarring als instrument?
 - _ docent leidt of coacht/demonstreert

- grijpbaar –
ongrijpbaar**
- _ techniek / expressie
 - _ repertoire / creativiteit & impro
 - _ product / proces

overig

Houding diversiteit

- _ mono-/multi-/inter-/transcultureel?
- _ universalistisch/achterstandsdenken/culturele integratie/pluralisme etnische diversiteit/ pluralisme algemene diversiteit/ postmodern?

Onderliggende visie op dans / kunst (in samenleving)

Praktisch

- Aan wie?**
- _ professionele ervaring
 - _ dansspecialisatie
 - _ culturele achtergrond

- Door wie?**
- _ professionele ervaring
 - _ culturele achtergrond
 - _ vast/gast

- Opzet**
- _ experiment?
 - _ vast of tijdelijk
 - _ geïntegreerd of apart

Beoogd werkveld

De parameters betreffen factoren waarvan duidelijk is dat er binnen cultureel diverse programma's op verschillende manieren mee om te gaan is; en waarvan de indruk bestaat dat ze van invloed (kunnen) zijn op de mate van verankering, continuïteit en de bereikte doelgroep van cultureel diverse curricula. Het blokje 'evaluatie' (doelen, succesfactoren en valkuilen) is opgenomen om snel boven water te krijgen wat de onderscheidende kracht van een opleiding is, en om een eerste indruk, hoe weinig objectief ook, te krijgen van de effectiviteit van het programma.

De meeste parameters spreken voor zich of worden in de betreffende hoofdstukken kort ingeleid. Wel enige uitleg verdient hier de verwerking van het 'overdrachtsmodel in zeven continua' (OMZC) dat Huib Schippers heeft ontwikkeld voor de beschrijving van muziekeducatie in wereldperspectief. De parameters van dat model heb ik vertaald naar dans en waar relevant verwerkt in mijn eigen beschrijvingsmodel. Drie continua betreffen de feitelijke wijze van overdracht en zijn terug te vinden onder de kopjes 'Hoe wordt overgedragen'; één continuüm (statische traditie/constante beweging) betreft meer het type dans (muziek) dat wordt overgedragen en is daarom opgenomen in 'danstechnieken'. Eén continuüm (mono- t/m transcultureel) betreft de overall houding t.a.v. culturele diversiteit, zoals is af te leiden uit het feitelijk aangeboden lesprogramma en de manier van overdracht. Eén van de continua van Schippers is voor specifiek dit onderzoek niet relevant, en voor één kon ik geen zinvolle interpretatie voor dans maken. Dat leverde de volgende vertaling op:

Analytisch

- veel spreken & uitleg tijdens overdracht
- van eenvoudig naar complex
- gebaseerd op curriculum, vaak met formele structuren en examens; objectieve doelen, zoals getrainde lichamen
- docent leidt en beheerst het leerproces in did. verhouding
- vaak wereldlijke achtergrond

Grijpbaar

- nadruk op techniek (lichaam als instrument)
- nadruk op duidelijk gedefinieerd repertoire
- nadruk op product

Statische traditie

- repertoire of canon bestaat al lange tijd in huidige vorm
- weinig nieuwe aanvullingen, gesloten systeem
- traditie is teken van distinctie voor (sociaal of religieus) gevestigde klasse
- soms weinig nadruk op artistieke waarde (bv. bij rituele dans)

(Gereconstrueerde) authenticiteit

- dans beoefend op een manier die bewust een autoritaire visie volgt van het herscheppen van intrinsieke en extrinsieke kenmerken van de historische, geografische en/of sociale omstandigheden van de oorsprong van de dans

Genoteerd

geen bruikbare vertaling gevonden

Originale context

voor specifiek dit onderzoek niet van belang, omdat daarbij altijd sprake is van recontextualisatie

Holistisch

- weinig spreken & uitleg
- van bekend naar onbekend
- individueel pad; verwarring als (on)bewust instrument
- docent demonstreert, coacht, of is zelfs niet fysiek aanwezig (tv, opnamen)
- soms spirituele/religieuze achtergrond

Ongrijpbaar

- nadruk op expressie
- nadruk op creativiteit en improvisatie
- nadruk op proces

Constante beweging

- dansstijl gebaseerd op continu proces van verandering en vernieuwing
- nieuwe bijdragen zijn centraal kenmerk
- dans is jonge en/of staat constant bloot aan nieuwe invloeden; vaak subcultuurstatus
- dynamisch referentiekader voor kwaliteit, dat zich ontwikkelt met nieuwe toevoegingen a.d. stijl

Nieuwe identiteit

- focus ligt op 'trouw aan zelf'-authenticiteit in de zin van individuele expressie en eigenheid; in de les-situatie wordt als vanzelfsprekend aangenomen dat de dans- praktijk niet dezelfde is als toen deze ontstond (bij traditionele vormen), of gezocht naar individuele interpretatie bij eigentijdse vormen (ipv kopiëren)

Oraal

Gerecontextualiseerd

Literatuur /

Multiculturele danseducatie /

Laurien Saraber, *Tussen rasa en redoble. Werelddans in de Nederlandse kunsteducatie* (Utrecht 2000). Met daarin ook:

_ Jeroen Fabius, 'Dans in mondiaal perspectief' (p. 15-30)

Sherry B. Shapiro (ed.), *Dance, Power and Difference. Critical feminist perspectives on dance education* (Champaign 1998).

Daarin met name:

_ Jan Bolwell, Chapter 4. 'Into the light: an expanding vision of dance education'

_ Christine M. Lomas, Chapter 7: 'Art and the community: breaking the aesthetic of disempowerment'.

_ Isabel A. Marques, 'Dance Education in/and the postmodern'

Multiculturele kunsteducatie (algemeen; andere kunstdisciplines) /

R. Azough & L. Saraber, *5,6,7,8... Peer educators bij Artistjok|Nultwintig* (Amsterdam 2002)

Jan Beerten & Marijke Elzenga, *Culturele diversiteit in de kunstvakken in het voortgezet onderwijs* (SLO, Enschede 2000)

Dough Boughton & Rachel Mason, *Beyond Multicultural Art Education: International Perspectives* (Münster 1999)

Daarin met name:

_ Doug Boughton & Rachel Mason, 'Preface'

_ Rachel Mason, 'Overview: multicultural art education and global reform'

_ Jan Jagodzinski, 'Thinking through / difference / in art education contexts: working the third space and beyond'

_ Doug Boughton, 'Framing art curriculum and assessment policies in diverse cultural settings'.

Bart Deuss, *Alle tonen dansen. 5 o'clock class in Amsterdam Zuidoost* (AHK, Amsterdam 2003)

F. Graeme Chalmers, *Celebrating Pluralism. Art, education and cultural diversity* (Los Angeles 1996)

Ineke Mok & Peter Reinsch (ed.), *A Colourful Choice: Handbook for intercultural teaching materials* (... 1999)

Merel Roze, *Pitch Junior. Theater| werkboek en fotoboek* (HKU, Amsterdam 2005)

Laurien Saraber, 'Het geheim van de smid. Eigenzinnige werkwijzen' in: Fonds voor Amateurkunst en Podiumkunsten, *Warg. over samenwerking tussen amateurs en professionals* (Den Haag 2005)

M. Schiffers & L. Saraber, *De kring en de middenstip. 020 maggezien* (Amsterdam 2004)
hierin met name:
_ Karin Veraart, 'Niemand is een eiland'
_ Chris Keulemans & Laurien Saraber, 'Het is pas vals als het niet waar is'.

Huib Schippers, *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief* (Cultuur & Educatie 9, Utrecht 2004)

Huib Schippers, *One monkey, no show. Culturele diversiteit in de Nederlandse muziek-educatie* (Utrecht 1997)

Sandra Trienekens, *Respect! Urban culture, community arts en sociale cohesie* (SKVR, Rotterdam 2004)

Danseducatie algemeen /

Vera Bergman, *Dans in samenhang. Een flexibele methodiek* (De Kunstconnectie, Utrecht 2003)

Jo Butterworth, *Didactic-democratic framework for dance making in the community context* (reader bij studiedag LCA, 2004)

Jacqueline M. Smith-Autard, *The art of dance in education* (London 2002)

Jacqueline M. Smith-Autard, *Dance Composition* (London 1996); met name:
_ Methods of Construction 6 – Style
_ Methods of Construction 7 – Improvisation in the process of composition
_ Methods of Construction 8 – Alternative and experimental approaches in dance composition
_ Section 3: resource-based teaching/learning of dance composition

Wies Rosenboom, *Coaching in de kunst van choreografen. Een lezing over het coachen van – jonge – dansmakers* (LCA, Utrecht ...)

(Intercultureel) onderwijs /

Ledoux, Leeman, Moerkamp, Robijns, *Ervaringen met intercultureel leren in het onderwijs. Evaluatie van het project intercultureel leren in de klas* (SCO-Kohnstamm Instituut, Amsterdam 2000)

Alex van Ernst, *Koop een auto op de sloop. Paradigmashift in het onderwijs* (APS Utrecht 2002/2004)

Kunst, dans & culturele diversiteit /

Erwin Jans, *Interculturele intoxicaties. Over kunst, cultuur en verschil* (Berchem 2006)

Laurien Saraber, *Kiezen of delen. De toepasbaarheid van inhoudelijke subsidiecriteria op niet-westerse dans en fusievormen* (Amsterdam 2001) (doctoraalscriptie UvA, Culturele Studies)

Laurien Saraber, 'Kiezen of delen. De toepasbaarheid van inhoudelijke subsidiecriteria op niet-westerse dans en fusievormen' in: Hans Beerekamp e.a., *De kunst van het kiezen* (Rotterdam 2003), p55-90 (essay op basis van doctoraalscriptie).

Van de daartoe geraadpleegde literatuur met name:

Onno Stokvis, 'Nederlandse dans op de drempel van de 21^e eeuw' in: Mirjam van der Linden, Peter Eversmann, Anja Krans (red.), *Danswetenschap in Nederland deel 1* (Amsterdam 2000).

Jane C. Desmond (ed.), *Meaning in motion. New cultural studies of dance* (Durham/ Londen 1997)

David Gere (ed.), *Looking out. Perspectives on dance and criticism in a multicultural world* (New York 1995).

Gay Morris (ed.), *Moving words. Re-writing dance* (New York 1998).

Over de auteur /

Laurien Saraber (1969) is publicist en onderzoeker. De rode draad in haar werk is diversiteit in de (podium)kunsten. Ze zoekt daarbij dwarsverbanden tussen enerzijds een eigzinnige, cultureel hybride generatie kunstenaars, en anderzijds de 'gevestigde orde' van theaters, fondsen en vakopleidingen.

Artikelen van haar hand zijn te lezen in uitgaven van o.a. de Boekmanstichting, Theater Instituut Nederland, Jongerentheater 020, De Nieuw Amsterdam. Na een opleiding Commerciële Economie, studeerde ze cum laude af in Culturele Studies aan de UvA. Met haar doctoraalscriptie *Kiezen of delen. De toepasbaarheid van inhoudelijke subsidiecriteria op niet-westerse dans en fusievormen* won ze destijds de Boekman/Groene-scriptieprijs. In 2006 was ze lid en secretaris van de 'Commissie d'Ancona' die in opdracht van landelijke fondsen en branche-organisaties een advies schreef om de betekenis van de gesubsidieerde podiumkunsten te versterken.

Colofon /

Tekst: Laurien Saraber
lauriensaraber@euronet.nl

Lector: Folkert Haanstra
Basisvormgeving: Esther Noyons
Druk: SSP, Amsterdam

Met dank aan

Betrokkenen van de onderzochte praktijkvoorbeelden:

Jocelyn Bergland (MBO dans Amsterdam, 5 o'clock class Zuidoost)
Netty van den Bosch (Dansacademie Arnhem)
Hildegard Draaijer (DOX)
Loes Hegger & Aram Adriaanse (ITS DNA)
Bart Kuipers (MBO dans Haarlem)
Nita Liem (Don't hit mama)
Moniek Toebosch (DasArts)
Ineke Top (Codarts)
Mieke Wouters (Fontys Dansacademie Tilburg)
Nelly van der Geest & Merel Roze (HKU) voor hun informatieve,
openhartige werkboek over Pitch Junior.

Betrokkenen van de AHK:

Trude Cone
Jeroen Fabius
Jopie de Groot
Folkert Haanstra
Lot Siebe

Amsterdam, 2006