

Emiel Heijnen
Nadieh Graumans-Tigchelaar



WICKED

**THEATER
LESSEN**

Authentieke kunsteducatie voor
docerende theatermakers

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten



Emiel Heijnen
Nadieh Graumans-Tigchelaar



WICKED

**THEATER
LESSEN**

Authentieke kunsteducatie voor
docerende theatermakers

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten
2023

Inhoud

Inleiding	5
1 Theoretisch kader	8
2 Onderzoeksopzet	27
3 Het professionaliseringstraject	34
4 Resultaten	43
5 Conclusies en aanbevelingen	67
Literatuur	76
 Theaterlessen: opdrachten	81
Bijlagen	116

INLEIDING

Theaterdocenten moeten hun lessen en projecten vaak verzorgen onder uitdagende omstandigheden. Op scholen werken ze geregeld in ruimtes die niet voor theaterlessen ontworpen zijn, in een overvol rooster, tussen vakken die meestal belangrijker gevonden worden. In het buitenschoolse werkveld is een educatieve theaterpraktijk vaak versnipperd. Hier moeten theaterdocenten overzicht zien te houden over een doolhof van cursussen, projecten en producties voor verschillende opdrachtgevers én oog hebben voor nieuwe opdrachten.

Door al deze beslommeringen kan de vakinhoudelijke, pedagogische en artistieke ontwikkeling van theaterdocenten onder druk komen te staan. Dit terwijl de dynamische educatie- en theaterpraktijk juist vraagt dat theaterdocenten zich doorlopend vragen stellen als: is mijn lesaanbod nog relevant voor de deelnemer? Welke rol speelt het artistieke in mijn educatieve praktijk? Hoe sluit ik aan bij de kunstvormen die bij mijn leerlingen populair zijn?

Om ruimte te maken voor dit soort vragen bedachten Kunstloc Brabant en de opleiding Docent Theater van Fontys Hogeschool voor de Kunsten om een professionaliseringstraject op te zetten voor theaterdocenten. Zij benaderden lector Emiel Heijnen van het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten om dit traject vorm te geven en te onderzoeken. Hij deed dit samen met theaterdocent en onderzoeker Nadiëh Graumans-Tigchelaar. Ze voerden het traject ook uit, als docent-onderzoekers, waarbij ze ondersteund werden door theatermaker Onias Landveld namens theatergroep DOX en lector Melissa Bremmer.

Het belangrijkste doel van het professionaliserings- traject was het bieden van theoretische kaders en praktische handvatten die theaterdocenten helpen om – in dialoog met de educatieve praktijk – hun docent- en makerschap te innoveren. Twee concepten vormden de theoretische onderleggers van het traject: *authentieke kunsteducatie* en *teacher as conceptual artist*. Authentieke kunsteducatie is een didactisch concept met als uitgangspunt dat leren betekenisvoller wordt als lessen aansluiten bij de interesses van de leerling, actuele ontwikkelingen in de kunsten en hedendaagse thema's. *Teacher as conceptual artist* gaat uit van het idee dat een kunsteducatieve praktijk ook een artistieke praktijk kan zijn. Het biedt werkstrategieën voor kunstenaar-docenten die voortvloeien uit conceptuele en sociaal-geëngageerde kunstpraktijken en progressieve pedagogiek.

Het professionaliseringstraject werd uitgevoerd tussen september 2022 en januari 2023. Tijdens werk- bijeenkomsten werden deelnemers via theorielessen, theatrale oefeningen en educatieve ontwerp opdrachten bekend gemaakt met de uitgangspunten van authentieke kunsteducatie en *teacher as conceptual artist*. Bovendien ontwikkelden ze op basis van deze concepten theateropdrachten die ze in de weken tussen de groeps- bijeenkomsten uitvoerden met hun leerlingen of cursis- ten. Aan het einde van de werkperiode presenteerden de deelnemers hun leer- en werkopbrengsten aan een breder publiek in de vorm van een theatrale presentatie.

Om inzicht te krijgen in de (leer)opbrengsten werd onderzocht of authentieke kunsteducatie de deel- nemers hielp om hun praktijk te vernieuwen en of ze door het werken met de werkstrategieën van *teacher as conceptual artist* hun kunstenaar- en docentschap meer konden integreren. Onderzoeksdata werden verzameld

via een schriftelijke voor- en nameting, een online logboek en groepsinterviews met de deelnemers aan het einde van het professionaliseringstraject.

Deze publicatie is bijzonder, omdat ze drie soorten informatie presenteert. Allereerst is dit een onder- zoeksverslag dat inzicht geeft in hoe hedendaagse theaterdocenten het ervoeren om concepten als authentieke kunsteducatie en *teacher as conceptual artist* toe te passen in hun werkpraktijk. Omdat dit interventieonderzoek uitgevoerd werd tijdens een nascholingstraject, geeft deze publicatie ook inzicht in het ontwerp van een professionaliseringstraject voor theaterdocenten. De derde soort informatie bestaat uit zeventien spiksplinternieuwe theateropdrachten die de deelnemers gedurende het traject hebben bedacht en uitgevoerd in hun les- en theaterpraktijk. Door deze combinatie is de publicatie zowel geschikt voor diege- nen die theoretisch inzicht willen in innovatieve theater- educatie én voor (theater)docenten die dit zelf in hun kunsteducatieve praktijk willen toepassen.

1 THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk gaan we in op de verschillende aspecten die we hebben verkend alvorens het professionaliseringstraject en het onderzoek vorm te geven. Aan bod komen de werkvelden en de professionele identiteit van de theaterdocent en de theoretische concepten die centraal staan in het professionaliseringstraject: authentieke kunsteducatie en *teacher as conceptual artist*.

DE WERKVELDEN VAN DE THEATERDOCENT

Primair onderwijs

Binnen het primair onderwijs (po) valt drama, net als beeldend, muziek en dans, onder de drie kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie. Deze kerndoelen zijn vrij algemeen geformuleerd. Eén van die doelen is bijvoorbeeld: “De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren” (SLO, 2020, p. 1). De kerndoelen geven aan dat basisscholen aan cultuureducatie moeten werken, maar ze zijn vrij om de invulling hiervan te bepalen.

Dieleman (2022) laat zien dat scholen hierbij veel vaker voor beeldende kunst en muziek kiezen dan voor drama en dans. Er werken ook weinig vakleerkrachten voor theater met een vast contract in het primair onderwijs. Ze worden veelal ingehuurd als freelancer of als educatief medewerker van een culturele instelling (Van Essen et al., 2019). Scholen nemen deel aan theaterprojecten of huren losse lessen in die culturele

instellingen in de regio aanbieden. Vaak zetten scholen projecten voor theater in om een presentatie te maken voor een speciale gelegenheid of bijvoorbeeld voor de afscheidsmusical in groep acht.

De subsidieregeling Cultuureducatie met Kwaliteit (SLO, 2019) vraagt van culturele instellingen de educatie te richten op deskundigheidsbevordering van de leerkracht. Dit zou moeten stimuleren dat, naast gespecialiseerde theaterdocenten, ook reguliere leerkrachten theateronderwijs kunnen verzorgen. Vanuit deze gedachte werken theaterdocenten van instellingen en gezelschappen binnen basisscholen met de leerkrachten (Van Essen et al., 2019). De theaterdocent is aanwezig om hen te laten zien of met hen te onderzoeken hoe drama in de klas in te zetten is. De vakleerkracht geeft *coaching on the job*, waarbij het de bedoeling is dat reguliere leerkrachten daarna zelf met het kunstvak kunnen werken. Daarnaast kunnen externe theaterdocenten een adviserende rol hebben en scholen helpen hun vraag naar passende cultuureducatie te formuleren (LKCA & UvA, 2019).

Voortgezet onderwijs

Net zoals in het po gelden voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo) verplichte kerndoelen, maar mogen scholen zelf bepalen hoe ze die in hun curriculum vormgeven. Circa de helft van de vo-scholen biedt het vak drama in de onderbouw aan. Noortman (2010) onderzocht de invulling van het vak drama in de onderbouw op vijf Nederlandse middelbare scholen. Zij concludeerde dat drama in de brugklas vooral gericht is op de sociale vorming van de nieuwe klas, versterking van het zelfvertrouwen van leerlingen en het geven van handvatten voor presentaties en het spreken voor de groep. Het aantal lessen voor drama is één tot twee

uur per week. Vanaf de tweede klas liepen de leerdoelen voor drama uiteen van sociale vorming tot het ontwikkelen van een eigen dramaturgische visie van de leerlingen. Theaterdocenten ontwikkelden veelal zelf hun programma's, zonder gebruik te maken van een lesmethode (Noortman, 2010).

In de bovenbouw gelden geen kerndoelen, maar examenprogramma's. Drama is onderdeel van het voor alle leerlingen verplichte examenvak culturele en kunstzinnige vorming (CKV). CKV is een interdisciplinair kunstvak en bevat de disciplines architectuur, beeldende kunst en vormgeving, dans, film, muziek, nieuwe media, theater en combinaties daarvan. Een belangrijk onderdeel van CKV is: "de kandidaat kan ervaringen met nieuwe kunstzinnige activiteiten die worden aangeboden in een levensechte, professionele context, beschouwen en waarderen" (Rijksoverheid, 2021). Dit wil zeggen dat het bezoeken van en reflecteren op theatervoorstellingen, exposities, films en concerten een integraal onderdeel van het vak is. Vakdocenten theater zijn bevoegd om het vak CKV te verzorgen.

Sommige middelbare scholen bieden ook keuze-examenprogramma's voor drama aan, waarvan het praktijkgedeelte onderdeel is van het schoolexamen. Leerlingen in het vmbo leggen een theoretisch centraal examen Drama af. Havo- en vwo-leerlingen doen een centraal schriftelijk examen in Kunst Algemeen: een mengvorm van cultuur-, kunst-, muziek-, dans- en theatergeschiedenis.

Cultuurparticipatie

Veel theaterdocenten werken in het buitenschoolse werkveld van de cultuurparticipatie. De Rijksoverheid adviseert provincie en gemeente over de samenwerking met culturele instellingen, talentontwikkeling en de

maatschappelijke waarde van cultuur, maar er zijn geen algemeen geldende eisen voor actieve cultuurparticipatie (LKCA, 2016). In dit werkveld worden theaterdocenten vaak op zowel hun didactische als artistieke kwaliteiten aangesproken. Zo worden theaterdocenten binnen jeugdtheaterschool vaak 'docerend theatermaker' genoemd.

Sommige theaterdocenten werken in loondienst, bijvoorbeeld bij een jeugdtheaterschool of als educatief medewerker bij theaters en gezelschappen (LKCA & UvA, 2019). Ze ontwikkelen als educatief medewerker randprogramma's bij voorstellingen, houden nagesprekken en begeleiden schoolklassen die het theater bezoeken. Op een educatieve afdeling zijn ze behalve inhoudelijk ook verantwoordelijk voor de planning en organisatie van het programma.

In toenemende mate werken theaterdocenten binnen de cultuureducatie ook als zelfstandig ondernemer (zzp'er) (CBS, 2022). Ze zetten bijvoorbeeld een eigen jeugd- of amateurtheaterproductie op of werken samen in een groep van freelancers als 'flexibele ondernemers' (Van den Born et al., 2016). Zelfstandige theaterdocenten bewaken zelf de kwaliteit, inhoud en ontwikkeling van hun aanbod, en zijn ook verantwoordelijk voor de financiën, subsidies en organisatie van hun onderneming.

De theaterdocent als duizendpoot

Dwars door alle werkvelden heen valt op dat theaterdocenten vaak vele rollen tegelijk kunnen hebben (LKCA, 2016). Ze kunnen opereren als vakleerkracht, theaterdocent, docerend theatermaker, mentor, combinatiefunctionaris (po) of cultuurcoördinator (vo), ontwikkelaar van leermiddelen of deskundigheidsbevordering, ondernemer, onderzoeker of projectleider. In alle

beroepspraktijken moeten theaterdocenten naast artistieke ook didactische kwaliteiten hebben die aansluiten bij de doelgroep waarmee ze werken. In het primair onderwijs zijn dit vooral pedagogisch-didactische kwaliteiten, het vmbo vraagt brede kennis over differentiatie en culturele achtergronden van de leerlingen. Voor havo en vwo is verdiepende interdisciplinaire kunstkennis belangrijk en in het buitenschoolse veld is kunnen differentiëren belangrijk, opdat alle soorten deelnemers in één groep kunnen meedoen. Daarnaast moeten theaterdocenten ondernemend zijn en goed kunnen samenwerken met bijvoorbeeld collega's en culturele partners. Ten slotte moeten ze ook voortdurend het belang van theater als kunstvorm uitdragen, om de plaats van het vakgebied binnen het onderwijs en het culturele veld te verstevigen (LKCA, 2016).

DE IDENTITEIT VAN DE THEATERDOCENT

Een theaterdocent moet dus in een veelvoud aan educatieve en culturele contexten kunnen functioneren. Hoe bepalen de verschillende rollen de beroepsidentiteit, en andersom, welke invloed hebben de identiteiten van de theaterdocent op leerlingen en deelnemers?

Complexe docent-identiteit

Wales (2009) onderzocht de manier waarop de identiteit van de theaterdocent een rol speelt in het lesgeven binnen scholen. Ze beschrijft dat deze identiteit kan veranderen en continu verschuift. Door wat docenten meemaken, voelen en denken, veranderen hun handelen en meningen. Dit is van invloed op hun rol (opvatting), want het maakt wie je bent en hoe je jezelf identificeert en categoriseert. Wales stelt daarom dat docenten zichzelf goed moeten kunnen analyseren om te kunnen zien hoe hun eigen aanwezigheid van invloed is op de

groep. Door zelf te begrijpen wat de effecten zijn van hun eigen identiteit, vooroordelen en ervaringen kunnen docenten hun houding tegenover afkomst, gender en andere voor hen onbekende onderwerpen blijven aanpassen (Wales, 2009).

Volgens Weber en Mitchell (1995) wordt de identiteit van leraren niet alleen individueel, van binnenuit, maar ook collectief, door anderen gevormd. Daarbij zijn sommige beelden die anderen hebben over docenten stereotiep (Munroe, 1998) en bepaalt het uiterlijk van docenten in belangrijke mate hoe anderen over hen denken. Bij een theaterdocent is voor te stellen dat deze invloed nog groter is, omdat die tijdens de lessen ook allerlei emoties, situaties en ervaringen voorspeelt. De leerlingen kijken dus bewust naar de voorbeelden die de docent geeft, waarbij het uiterlijk en de identiteit van de docent bepalend zijn voor het effect van het voorbeeld.

Castelein (2015) beschrijft verschillende niveaus waarop docent-identiteiten gevormd worden. Allereerst is er de *espoused identity*, de identiteit die wij denken te zijn of willen zijn. Dit is de identiteit die we zelf aannemen om op een bepaalde manier op anderen over te komen. Hierbinnen kunnen we onderscheid maken tussen het *zelfbeeld* (hoe je denkt te zijn) en het *ideaalbeeld* van de docent (hoe je wilt zijn). Deze twee kunnen tegenstrijdig zijn.

Wanneer de docent lesgeeft, zien leerlingen of deelnemers de *enacted identity*, de ten uitvoer gebrachte identiteit. Tenslotte is de manier waarop ze die identiteit waarnemen en interpreteren, de *perceived identity*. Docenten moeten zich dus niet alleen afvragen of hun gedrag (*enacted*) overeenkomt met wie ze denken te zijn en willen zijn (*espoused*), maar ook of anderen dit gedrag op dezelfde manier interpreteren (*perceived*). Daarbij is extra complex dat het leerlinggedrag wordt

beïnvloed door het gedrag van de docent. Castelein beschrijft dan ook dat de belangrijkste kennis van een bekwame docent “het bewustzijn is van hoe leerlingen hun leerproces en het gedrag van hun docent ervaren” (2015, p. 91).

Identiteitscrisis: docent, kunstenaar of beide?

Net als docenten in andere kunstdisciplines hebben theaterdocenten te maken met de hardnekkige beeldvorming dat zij in vergelijking met acteurs of andere professionele theatermakers minder “gedreven, artistiek, of *cutting edge*” (Garcia, 2003, p. 4) zijn. Hun praktijken zouden ondergeschikt zijn vergeleken met die van andere theaterprofessionals, regelmatig onderbouwd met Bernard Shaws (overigens foutief geïnterpreteerde) uitspraak “*those who do, do; those who can’t, teach*” (Shaw in Lee-Johnson, 2022). Bijzonder detail is dat theaterdocenten – net als andere kunstdocenten – dit negatieve stereotype soms zelf mede in stand houden door hun artistieke activiteiten sterk te benadrukken en hun lespraktijk onder te belichten of zelfs te verbergen (Garcia, 2003; Graham & Rees, 2014).

Daichendt (2009) ziet de kunstdocent als iemand die opereert tussen twee werelden en eigenlijk nergens echt bij hoort. Want ook in het domein van de educatie staat de kunstdocent vaak op de onderste treden van de hiërarchische ladder. In scholen worden niet zozeer de artistieke kwaliteiten van de kunstdocent betwijfeld, maar vloeit de lage status eerder voort uit beeldvorming over het geringe maatschappelijke belang van kunst en kunstvakken. Kunstlessen worden vaak gezien als ‘bijvakken’ en ‘doevakken’, terwijl taal- en bètavakken gelden als kern van het schoolcurriculum (McConville, 2017; Noortman, 2010). Omdat theater- en

dansonderwijs traditioneel een kleine plek heeft binnen Nederlandse scholen, hebben theaterdocenten ook een zwakkere positie dan bijvoorbeeld hun collega’s die tekenen of muziek doceren. Davidson (2004, p. 201) beschrijft een werkpraktijk die voor veel theaterdocenten herkenbaar zal zijn, waarbij je lesgeeft in de marges, in “*a borrowed space, on borrowed time, with borrowed participants.*”

McConville deed in 2017 empirisch onderzoek naar de identiteit van theaterdocenten in Victoria (Australië). Zij concludeert dat waar beeldende kunstdocenten vooral moeite hebben om hun educatieve en artistieke praktijk als een geheel te zien, theaterdocenten juist moeite hebben met de (onder)waardering die hun vak in zowel de theater- als de onderwijswereld krijgt. Juist omdat theaterdocenten op zoveel plekken inzetbaar zijn, lijkt het of zij nergens expert in zijn, en dit kan het gevoel ‘nergens bij te horen’ beïnvloeden. De theaterdocenten bleken veel last te hebben van hun eigen verwachting dat andere docenten minachtend over hen denken. Ook vermoeden zij dat hun leidinggevenden niet zagen welke vormen van fysiek, sociaal en emotioneel leren er achter de ‘theaterspelletjes’ schuilgaan. De deelnemende theaterdocenten waren onzeker, omdat ze denken dat anderen niet zien hoe ingewikkeld het geven van drama is: “*Oh you teach dance, so you can teach drama. It’s all the same*” (McConville, 2017, p. 49).

Brown (1999) volgde een theaterdocent die meer dan dertig jaar les gaf. Ze onderzocht de eigenschappen die deze docent nodig had om het lesgeven zo lang betekenisvol uit te voeren, waar anderen dit juist niet volhielden. Naast eigen kwaliteiten en vaardigheden ervoer de docent externe ondersteuning in de vorm van collegialiteit en autonomie. Brown (1999, p. 39) noemt autonomie misschien wel de belangrijkste externe

voorwaarde om het werk als theaterdocent goed en langdurig uit te voeren: “*Theatre teachers should be allowed the freedom to teach and direct creatively and without undue restraint. When a teacher is given autonomy, a sense of respect is implicit; respect is important for a job satisfaction and longevity.*”

PRAKTIJKVOORBEELD

Een voorbeeld van een school waar docenten veel autonomie krijgen, is Het Stedelijk Kottenpark in Enschede. Juist door de diversiteit van artistieke specialismen die de verschillende theaterdocenten van deze school inzetten, ontstaat een theaterleerlijn met modules die wisselen van maskerspel tot Stanislavski en van Shakespeare tot film. Ieder leerjaar maakt een voorstelling onder leiding van een andere theaterdocent, die zich daarmee ook artistiek, als regisseur, presenteert. De docenten krijgen hierbij de vrijheid om zelf hun werkwijze en repertoire te kiezen.

Teacher as conceptual artist

Lucero (2011, p. 9) stelt dat het docentschap niet in de weg hoeft te staan van de identiteit als kunstenaar. Hij beschrijft dat de kloof tussen de werkzaamheden als docent en kunstenaar te verkleinen is door beide praktijken te laten overlappen. Dat noemt hij *teacher as conceptual artist*: de lespraktijk kan tegelijkertijd de artistieke praktijk van de kunstdocent zijn (Lucero, 2016). Gebaseerd op werkwijzen uit onder meer conceptuele en sociaal-geëngageerde kunst beschrijft Lucero strategieën die kunstdocenten kunnen helpen hun kunst- en lespraktijk te integreren (Bremmer et al., 2018), zoals:

- *School as material*: beschouw de structuren, omgangsvormen, personen, relaties en materialen binnen de educatieve omgeving als artistiek materiaal.
- *Use closeness*: beschouw je alledaagse interacties

en activiteiten als mogelijkheden voor creatieve productie.

- *Present narratives*: hyper-documenteer en deel processen, verhalen en producten uit je lespraktijk.
- *Co-construct*: werk samen met anderen, zo ontstaan mogelijkheden tot het maken van nieuw werk.
- *Accumulate*: maak archieven/reeksen van ogenschijnlijk routineuze handelingen of ultrakorte producties en genereer zo nieuwe werken.

Bremmer, Heijnen en Kersten (2020) onderzochten met een interdisciplinaire groep beeldende, muziek-, en theaterdocenten in opleiding hoe het concept *teacher as conceptual artist* in de praktijk te brengen is. Begeleid door ‘artist-teacher in residence’ Jorge Lucero ontwierpen deze studenten lesmateriaal dat ze tijdens hun stages op verschillende scholen in en rond Amsterdam uitvoerden. De studenten deelden de eindresultaten tijdens een conferentie met workshops en een expositie van het gemaakte leerlingwerk in kunstinitiatief Framer Framed. De onderzoekers concluderen dat de kloof tussen het werk als docent en kunstenaar inderdaad verkleind kon worden gedurende het onderzoek. Drie van Lucero’s strategieën vielen daarbij het meest op: *school as material*, *co-construct* en *present narratives*.

PRAKTIJKVOORBEELD

De voorstelling ‘Onze school’ die theaterdocent Gwen van Beersum in 2022 maakte, is een praktijkvoorbeeld van theaterlessen waarin de strategieën *school as material*, *co-construct* en *present narratives* herkenbaar zijn. De voorstelling werd gemaakt met leerlingen van vso-school De Twijn in Zwolle (ArtEZ, 2022). Van Beersum vroeg de leerlingen hoe zij keken naar het onderwijs dat ze kregen. Ze bleken uit een scala aan ervaringen te kunnen putten,

van zeer negatief tot positief. Van Beersum vroeg de leerlingen hierop om zelf een eigen school te maken. Door gesprekken en geïmproviseerde scènes ontwikkelden de leerlingen zelf lessen met verschillende docenten. In de interactieve voorstelling speelden de leerlingen de docenten en zaten hun (echte) docenten tussen het publiek als leerlingen in de klas. Doordat de leerlingen eigenaar waren over de scènes en ideeën, durfden zij deze voorstelling niet alleen met hun eigen docenten, maar ook met vreemd publiek te spelen.

AUTHENTIEKE KUNSTEDUCATIE IN THEATERLESSEN

Naast het dilemma tussen kunstenaarschap en docentschap worstelen kunstdocenten ook met dilemma's over hun rol bij het bepalen van de leerstof en het begeleiden van deelnemers (Lazarus, 2012). Hedendaagse theaterdocenten staan bijvoorbeeld voor de ingewikkelde taak om jonge deelnemers die drama veelal kennen uit films en andere vormen van populaire cultuur 'in te wijden' in de wereld van het professionele (gesubsidieerde) theater. Negeer je als docent die populaire invloeden of neem je ze juist mee in je lessen? De manier waarop je als docent lesgeeft, hangt hiermee samen: stel je je op als 'alwetende' theaterexpert of bied je juist veel ruimte aan de ideeën en opvattingen van de deelnemer?

Bij authentieke kunsteducatie worden rollen afgewisseld. Leren wordt gezien als sociaal proces, waarbij alle deelnemers kennis en expertises uitwisselen (Haanstra, 2001; Heijnen, 2015). In die leergemeenschap is de docent niet alleen expert en coach, maar ook een mede-lerende. Door je open te stellen voor de kennis en interesses van je leerlingen maak je de lessen betekenisvoller voor hen en verkrijgt je bovendien je eigen artistieke repertoire.

Verbinding leggen met de cultuur van de lerende heeft een leerpsychologische achtergrond. Authentiek

leren is gebaseerd op sociaal-constructivistische leerprincipes die beschrijven dat het leren effectiever en diepgaander gebeurt wanneer de lerende kennis verwerft door nieuwe informatie te verbinden met bestaande kennis (Roelofs & Terwel, 1999). Het leren wordt bovendien betekenisvoller wanneer nieuw geleerde kennis en vaardigheden gerelateerd zijn aan concrete toepassingen en culturele contexten (Lave & Wenger, 1991). Authentieke kunsteducatie streeft naar betekenisvolle leeromgevingen waarin de grens tussen de schoolwereld en de 'echte' wereld doorbroken wordt. Dit betekent dat kunstdocenten op school zich niet afsluiten voor invloeden van buitenaf, maar daar juist gretig op ingaan. Vanuit het concept authentieke kunsteducatie moeten kunstdocenten drie domeinen verbinden: de cultuur van de lerende, de professionele kunstpraktijk en sociaal-maatschappelijke thema's (Heijnen, 2022).

Populaire cultuur en professionele theatervormen

Theaterdocenten zullen zich realiseren dat de theatrale kunstvormen die zij met kinderen en jongeren bespreken, niet altijd bekend of toegankelijk zijn. Dit is voor een belangrijk deel cultureel bepaald. De cijfers van de Boekmanstichting (2021) laten zien dat de zogeheten gecanoniseerde podiumkunsten vooral een hoogopgeleid en ouder publiek trekken. Jongeren zijn voornamelijk bij de populaire podiumkunsten te vinden. Bovendien weten we al een hele tijd dat gesubsidieerde theaters, concertzalen en musea vooral een wit publiek aanspreken (Menso & Daamen, 2019). Een focus op traditionele, gecanoniseerde theatervormen is dus onvoldoende om aansluiting te vinden bij de leefwereld van een diverse groep jongeren.

Daarnaast hebben globalisering en digitalisering de leefwereld van jongeren echt veranderd: circa 95 procent van de jongeren zit dagelijks op internet en sociale media. Zij hebben een sterke Do It Yourself-mentaliteit, waarbij ze kennis en vaardigheden onderling uitwisselen, onder andere via online tutorials. Nederlandse jongeren maken beeldend werk (23%), bespelen een muziekinstrument (21%) of zingen (13%), maken foto's of films (19%), of doen aan creatief schrijven (13%) dans (11%) of theater (5%) (LKCA, 2023).

Jenkins beschreef al in 2006 de opkomst van de zogeheten *convergentiecultuur*: de constante verplaatsing van ons lichaam en onze geest van fysieke (lokale) ruimte naar virtuele (globale) ruimte, van realtime naar ingebeeldde tijd, en van fysieke naar virtuele persoonlijkheden. Op websites en sociale media-apps houden mensen alles bij wat zij interessant vinden. Petersen Jensen (2011) ziet dit proces van verzamelen en verwerken als een projectie van een zelfbeeld dat vaak nog niet in het echt gerealiseerd is. De online aanwezigheid is een beeld dat de gebruiker van zichzelf heeft en wil laten zien. Zij stelt dat deze nieuwe vorm van verbanden leggen, jezelf presenteren en voortdurend met elkaar in contact zijn, ook een nieuwe vorm van esthetiek met zich meebrengt en legt daarbij een verband met theater en theateronderwijs:

I consider the frameworks and ideas of convergence to be relevant to theatre in general, and to youth theatre in particular, because I have come to the realization that theatre in a media environment is increasingly about the direct experience and participatory engagement of audience members and decreasingly about the indirect, or simulated, experiences that audiences heretofore observed. (Petersen Jensen, 2011, p. 147)

Volgens haar zou theater voor én door jongeren veel interactiever moeten zijn, de ervaring van het publiek wordt steeds directer en actiever. Als goed voorbeeld noemt Petersen Jensen (2011) het Minneapolis Children's Theatre dat in 2007-2008 actief heeft geëxperimenteerd met blogs, sociale media, live video en manieren waarop het publiek elkaar berichten kon sturen. Zo maakten toeschouwers beslissingen over verschillende onderwerpen in de producties. Al die beslissingen werden live gedeeld, zodat de voorstellingen unieke ervaringen werden en daarbij ruimte gaven aan convergent leren. De voorstellingen gaven een gevoel van culturele verbondenheid door de gebruikte taal, vormen, uitvoering en mediale technieken.

Ook Tweddle (2010) combineert populaire cultuur met het traditionele theater-curriculum. Zij gebruikt werk van Bertolt Brecht om geschiedenis, theorie en praktijk samen te brengen en sociaal-maatschappelijk theater bekend te maken onder studenten. Tweddle daagt de studenten uit om ook buiten het klaslokaal technieken van Brecht te herkennen. Ze bespreekt de vervreemdingseffecten die Brecht aanbracht in theater door films van onder andere Tim Burton en Johnny Depp. Door populaire cultuur te gebruiken wordt het voor studenten aantrekkelijker om iets nieuws te leren en beschouwen ze bekende cultuuruitingen met een nieuwe blik. Zo worden niet alleen de geïnteresseerde jongeren bereikt, maar ook studenten die Brechts theater nog niet kennen.

Wright (2015) beschrijft drie projecten waarin populaire cultuur de basis vormde voor theatrale kunstprojecten waarin leerlingen samenwerkten met professionals en zo een nieuwe voorstelling of film creëerden. In alle drie projecten (waaronder het maken van een zombiefilm) konden leerlingen verschillende

werkzaamheden uitvoeren (acteren, grimeren, geluid en muziek, productie en techniek) en werkten professionals uit het vak én het docententeam van de school samen. Wright laat zien dat het kiezen van een onderwerp uit de massacultuur een soort democratisch speelveld oplevert, waarbij leerlingen en professionals beiden een inbreng kunnen hebben.

Complex en wicked

Hoewel authentieke kunsteducatie de inbreng van en aansluiting op de cultuur van de lerende onderstreept, betekent dit niet dat de docent de inrichting en sturing van het leerproces volledig overdraagt aan de leerling. Binnen authentieke kunsteducatie werken docenten met zogenoemde complete, complexe opdrachten, door Heijnen en Bremmer (2020) ook wel *wicked arts assignments* genoemd. Opdrachten zijn compleet wanneer ze niet worden opgedeeld in kleine deeltaken of een stap-voor-stap aanpak. Ze zijn complex wanneer ze ruimte bieden voor eigen initiatief en exploratie door lerenden via globale richtlijnen en criteria. Daarnaast bevatten ze zogenoemde *enabling constraints*: ze geven lerenden kaders en houvast, maar tevens de vrijheid om eigen ideeën en fascinaties te volgen (Bremmer & Heijnen, 2020).

Lang (2007) vergeleek twee projecten die illustreren hoe de combinatie van kaders en vrijheid in het maakproces rond een theatervoorstelling kan werken. Hoewel de werkwijzen van de docenten verschilden (de één werkte vanuit improvisatie, de ander liet de leerlingen een script schrijven), werkten beide klassen volledig als een collectief. Alle leerlingen werkten mee en hun ideeën werden gebruikt om de voorstelling te ontwikkelen en de docenten fungeerden meer als coach dan als alwetende docent. Beide klassen ervoeren het

project en de voorstelling als zeer positief. Leerlingen benoemden dat ze leerden over samenwerken, geduld en hoe zij zichzelf konden uiten in het ontwikkelen van een collectief kunstwerk. In de voorstellingen werden verschillende werkvormen gebruikt en konden leerlingen zich in verschillende disciplines uiten. Ook bleek dat sommige leerlingen eraan moesten wennen. Zij hadden liever meer sturing door de docent gehad. Bovendien vonden ze de vorm van een collage-voorstelling (met allerlei losse scènes) over een thema geen ‘echte’ voorstelling. Langs onderzoek laat, evenals dat van Wright (2015) zien dat het eigenaarschap van leerlingen toeneemt als ze meer ruimte krijgen tijdens het leerproces. Het onderzoek onderstreept ook dat de ideale mate van ruimte per lerende verschilt en dat juist een inbreng van een docent als expert, of theatervormen uit de professionele wereld de betekenis van het leerproces voor de lerenden kunnen vergroten.

Sociaal-maatschappelijk

Authentieke kunsteducatie daagt docenten uit om realistische leeromgevingen te ontwerpen waarin zoals vermeld drie domeinen elkaar ontmoeten: de cultuur van de lerende (vaak gebaseerd op populaire cultuur), professionele kunst en sociaal-maatschappelijke thema's. Dit steunt op de gedachte dat het ervaren en maken van kunst altijd brede vragen en betekenissen oproept die te maken hebben met jezelf en je plek in de wereld. Een authentiek curriculum heeft dus vaak een thematisch karakter, gebaseerd op sociaal-maatschappelijke onderwerpen die weerspiegeld worden in kunst en populaire cultuur. Deze thema's liggen veelal buiten de kunsten, maar bieden een conceptueel en contextueel kader voor kunstzinnig onderzoek en artistieke productie.

Waar sommige kunstdocenten kritische reflectie en het werken met sociaal-maatschappelijke thema's nog wel eens als 'oneigenlijk' of instrumenteel kunnen beschouwen (Heijnen, 2015), lijkt dit bij theaterdocenten minder het geval. In het Trendrapport (LKCA & UvA, 2019) blijkt uit zowel de uitkomsten van de enquête als de gesprekken met educatief medewerkers van jeugdtheater- en jeugddansgezelschappen, dat zij naast artistieke doelen inspelen op sociaal-maatschappelijke thema's. Inclusie, kritisch denken en verbreding van het wereldbeeld zijn genoemde doelen.

Ook Dieleman en Bosch (2018) benadrukken dat met drama een veelheid aan leereffecten te bewerkstelligen is: "Het gaat om de ontwikkeling van vaardigheden die leerlingen ook in het dagelijks leven in kunnen zetten, met uitdrukkingsmiddelen als houding, beweging en verbale vermogens" (p. 80). Dieleman en Bosch zien dat theatereducatie positieve invloeden heeft op verschillende onderdelen van de cognitieve ontwikkeling: aandacht, sociale cognitie, taalontwikkeling, geheugen en moreel redeneren.

Ook in het onderzoek van Wales (2009) zeiden alle docenten dat zij, naast de theatrale inhoud van de les (spelvaardigheden, kennis), ook altijd een 'hoger doel' hebben. Ze willen leerlingen kritisch leren denken en zetten sociaal-maatschappelijke thema's centraal in de lessen. Zo kunnen leerlingen hun eigen mening vormen, leren communiceren, de wereld fysiek beleven met drama. Wales ziet drama als een vak dat kan focussen op (voor)oordelen die ontstaan uit levensechte ervaringen, uit karakters en hun emotionele proces. Leerlingen oefenen met het uiten van zichzelf door zich in te leven in een andere rol.

Omdat de (voor)oordelen van de docent invloed hebben op de persoonsvorming van de leerlingen, doet

dit een groot moreel beroep op de theaterdocent. O'Toole (1998; 2002 & 2004) stelt dat de dramadocent leerlingen kan bekrachtigen door hen via drama open te laten staan voor ideeën, gedachten en gevoelens van henzelf en anderen. Maar de dramadocent kan deelnemers ook ontkrachten door juist geen aandacht te hebben voor hun persoonlijke visie en gedachten. O'Toole vindt dat dramadocenten moeten vermijden zelf een moreel standpunt in te nemen en moeten oppassen dat ze hun eigen visie aan de leerlingen opdringen. Wales (2009) laat goed zien hoe lastig dat uitgangspunt is. Kunnen theaterdocenten vertrouwen op hun eigen waarden? Hoe weten ze of hun eigen waarden in educatief verband de 'goede' zijn? Ze stelt dat docenten inzicht moeten hebben in hoe hun eigenschappen en (voor)oordelen van invloed zijn op hun lespraktijk. Dit sluit ook aan bij het concept van authentieke kunsteducatie dat docenten uitdaagt een balans te zoeken tussen het scheppen van een veilig leerklimaat en de confrontatie met de 'echte wereld' – vol met verschillende meningen en waarheden.

Maar vanuit de visie van authentieke kunsteducatie zou kunsteducatie nooit alleen een middel moeten zijn om maatschappelijke thema's te bestuderen of algemene vaardigheden te ontwikkelen. Wanneer kunsteducatie zich puur richt op het bereiken van dergelijke instrumentele effecten wordt geen recht gedaan aan de *intrinsieke* waarde van kunst: kunst is een eeuwenoude communicatievorm die in zichzelf waardevol is, omdat je met theater, muziek, dans en beelden iets op unieke wijze kunt uitdrukken (Haanstra in Stuivenberg & Van der Goot, 2006). Ook theaterdocenten hechten waarde aan de kunstzinnige aspecten van theater maken en het bezoeken van theatervoorstellingen op locatie. "Het is belangrijk dat kunst kunst blijft. Natuurlijk, als het over

kunsteducatie gaat, moet je manieren vinden om samen te werken. Maar uiteindelijk gaat het om hoe je je tot kunst kunt verhouden. Hoe je creatief kunt zijn”, aldus Marinka Korff, educatief medewerker van jeugddansgezelschap De Stilte (LKCA & UvA, 2019).

2 ONDERZOEKSOPZET

ONDERZOEKSVRAGEN

Op basis van de probleemstelling en het theoretisch kader hebben we voor dit onderzoek de volgende twee onderzoeksvragen geformuleerd: (1) Wat zijn de ervaringen van theaterdocenten met het toepassen van het concept authentieke kunsteducatie? (2) In hoeverre biedt het concept *teacher as conceptual artist* theaterdocenten concrete handvatten om hun kunstenaar- en docentschap te integreren?

MIXED METHOD INTERVENTIEONDERZOEK

Het onderzoek is vormgegeven als een *mixed method* interventieonderzoek (Creswell & Clark, 2017). Een interventie is te definiëren als “*a planned modification of the environment made for the purpose of altering behavior in a prespecified way*” (Tilly & Flugum, 1995, p. 485). In dit geval betrof de interventie de werkwijze van theaterdocenten, in de vorm van het vijf maanden durende professionaliseringstraject Nieuwe Canons, georganiseerd door de opleiding Docent Theater van Fontys Hogeschool voor de Kunsten, Kunstloc Brabant en het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

De leer- en werkbijeenkomsten van het professionaliseringstraject werden ontworpen rond de theoretische uitgangspunten van authentieke kunsteducatie en *teacher as conceptual artist*. Doordat theaterdocenten met deze concepten aan de slag gingen en ze ook

toepasten in hun eigen werkpraktijk, konden we de gepercipieerde effecten van de interventie in kaart brengen en evalueren. Omdat we naast kwalitatieve data ook enige kwantitatieve gegevens verzamelden, is er sprake van een mixed method methodiek.

Voor de vormgeving van het onderzoek formuleerden we vooraf twee inhoudelijke methodische uitgangspunten. Het eerste is dat onderzoek ten dienste staat van de interventie. Deelnemers deden mee aan het professionaliseringstraject om hun kennis en ervaring te verbreden en verdiepen. Om dit proces zo min mogelijk te verstoren zijn de onderzoeksactiviteiten zoveel mogelijk vertaald naar werkvormen die betekenisvol zijn in het leer- en ontwikkelproces en tevens data genereren voor het onderzoek (Van Oeffelt et al., 2021).

Het tweede uitgangspunt is dat onderzoek onderdeel is van een artistiek leer- en werkproces. Een van de belangrijkste conceptuele richtlijnen van *teacher as conceptual artist* is: “beschouw de structuren, omgangsvormen, personen, relaties en materialen binnen de educatieve omgeving als artistiek materiaal.” Vanuit onderwijskundig perspectief zijn vernieuwingen geloofwaardiger en begrijpelijker voor studenten wanneer het didactisch handelen van hun lerarenopleiders congruent is met de leerstof (Swennen et al., 2004). Daarom hebben we de leer- en onderzoeksactiviteiten benaderd en vormgegeven vanuit een muzisch perspectief (Van Rosmalen, 2016). Dit houdt in dat de activiteiten een artistiek karakter kunnen krijgen en mogelijkheden bieden tot “vertellen, spelen, maken en delen” (Van Rosmalen & Andriessen, 2020, p. 23).

PARTICIPANTEN

De belangrijkste participanten in dit onderzoek zijn de deelnemers aan het professionaliseringstraject. Ze

zijn geselecteerd op grond van een gerichte steekproef (Baarda et al., 2005), waarbij we vooraf criteria vaststelden voor deelname. Alle deelnemers moesten opgeleid zijn als dans- of theaterdocent en een lespraktijk hebben in het po, vo, mbo, hbo of het buitenschoolse theatereducatieve veld. De uiteindelijke groep van veertien deelnemers is een goede afspiegeling van het werkveld van theaterdocenten. Zes docenten werken in het hbo bij een opleiding tot theaterdocent of bij een pabo. Vier docenten werken in het po, twee in het vo, één docent is educator voor een theatergezelschap en één docent is zelfstandig theatermaker, vo-docent en educator in het amateurveld. Veel deelnemers werken op meer plekken: een pabo-docent heeft ook een eigen theatercollectief, een lerarenopleider werkt ook in het po, een vo-docent werkt ook voor een theatergezelschap (zie voor een compleet overzicht tabel 1, p. 44).

ONDERZOEKSINSTRUMENTEN EN DATA-ANALYSE

Online vragenlijst

Voorafgaand aan de eerste bijeenkomst en na afloop van de periode waarin deelnemers de informatie uit het professionaliseringstraject in hun praktijk toepasten, vulden de deelnemers een online vragenlijst in. Deze bevatte open en gesloten vragen met verschillende functies (zie bijlagen pre- en posttest p. 116).

De intakevragen zijn alleen voorafgaand aan het traject gesteld, met als doel om het professionaliserings-traject goed af te stemmen op de deelnemers. Er werd gevraagd naar het soort theatereducatie dat de deelnemers geven en de sector waarin zij werken. Daarnaast waren er ook intakevragen waarvan de antwoorden tevens gebruikt werden als input voor creatieve

oefeningen in het professionaliseringstraject, zoals: “Beschrijf in korte zinnen welke zaken jou belemmeren of kunnen frustreren in je praktijk als theaterdocent (noem er maximaal drie)”. Tijdens een bijeenkomst werden de antwoorden op deze vraag met de groep gedeeld en kregen zij de opdracht: “Waar heb je de grootste hekel aan in je werk? Maak daar een beeldende, theaterale presentatie van die maximaal een minuut duurt.”

De pre- en posttests-vragen geven inzicht in de invloed van de interventie (het professionaliserings-traject) op de deelnemers (Lodico et al., 2006). De vragen brengen in kaart hoe de deelnemende theaterdocenten voor en na het professionaliseringstraject hun werkpraktijk en professionele identiteit definiëren, hoe zij denken dat leerlingen hun professionele identiteit zien; welke aspecten van authentieke kunsteducatie en *teacher as conceptual artist* zij toepassen in hun werk; en welke leeropbrengsten de deelnemers ervaren hebben.

Analyse

De antwoorden op de intakevragen zijn gebruikt om de lessen af te stemmen op de doelgroep, zoals bij het maken van gemengde werkgroepen en het vormgeven van theaterale oefeningen. De pre- en posttestvragen zijn statistisch geanalyseerd. Omdat een statistische analyse voorzichtig geïnterpreteerd moet worden bij zo'n bescheiden responsgroep, zijn de belangrijkste resultaten daarnaast besproken met de deelnemers tijdens focusgroep-interviews.

Logboeken

Gedurende het gehele professionaliseringstraject vroegen we de theaterdocenten om bijdragen op het collectieve, online platform Padlet te posten,

dat zo fungeerde als logboek (zie afbeelding p. 50). Logboeken kunnen onderzoekers inzicht geven in zaken die normaliter verborgen blijven (zoals lessituaties) en geven deelnemers de mogelijkheid om snel, lopende het onderzoek, gebeurtenissen en reflecties vast te leggen (Van Meerkerk, 2018).

Analyse

De bijdragen op de Padlet werden gedurende het onderzoek gebruikt als *field notes*. De docent-onderzoekers bekeken alle nieuwe uploads voorafgaand aan elke bijeenkomst, zodat we de belangrijkste sleutel- en leermomenten konden bespreken met de deelnemers. Daarnaast bood het logboek ons de nodige context tijdens de groepsinterviews en de analyse daarvan. Ten slotte is er een selectie gemaakt van de meest karakteristieke ‘wicked’ theateropdrachten die deelnemers ontworpen en meestal ook uitgevoerd hebben.

Focusgroepinterviews

Na afloop van het traject zijn er groepsinterviews gehouden met acht van de veertien theaterdocenten. Een focusgroep biedt deelnemers de gelegenheid elkaars antwoorden aan te vullen of met elkaar in discussie te gaan. Volgens Patton (2002, p. 386) zijn groepsinterviews efficiënt, omdat je snel kunt vaststellen welke meningen en inzichten breed gedragen zijn in de groep: “*participants tend to provide checks and balances on each other which weeds out false or extreme views.*”

De deelnemers zijn geïnterviewd in twee focusgroepen van elk vier theaterdocenten. Iedere groep werd met een interviewleidraad bevraagd door één onderzoeker (zie bijlage p. 125). De besproken thema's waren: ervaringen met authentieke kunsteducatie, de werk strategieën van *teacher as conceptual artist*,

de kunstenaar/docent-identiteit en (leer)ervaringen van de deelnemers. De interviewvragen waren semi-structureerd, waarbij de thema's werden opgedeeld in deelvragen en doorvragen. Deze structuur bood ons de mogelijkheid om de volgorde van de vragen af te stemmen op het verloop van het gesprek en de discussie.

Analyse

Alle interviews zijn opgenomen met audioapparatuur, getranscribeerd en daarna door beide onderzoekers thematisch geanalyseerd (Braun & Clarke, 2006). Deze analysevorm richt zich op het identificeren, analyseren en rapporteren van thema's in de data. In eerste instantie hebben we de data gecodeerd naar de belangrijkste thema's uit het professionaliserings-traject: aansluiting cultuur van de lerende, professionele kunstpraktijk, sociaal-maatschappelijke thema's en wicked arts assignments (authentieke kunsteducatie), school as material, co-construct, present narratives en identiteit docent/kunstenaar (*teacher as conceptual artist*). Gedurende de analyse vonden we nog het thema *leerobbrengsten en aanknopingspunten*.

KWALITEIT VAN HET ONDERZOEK

Door de integratie van les- en onderzoeksactiviteiten hadden de onderzoekers een driedubbele rol: educatief ontwerper, docent en onderzoeker. Ofschoon deze combinatie van rollen complex is, is zij niet ongebruikelijk bij kleinschalig onderwijsonderzoek en biedt juist de combinatie van rollen voordelen, omdat de onderzoekers ingebed zijn in een levensechte context.

Daarnaast kunnen methodologische maatregelen helpen om het onderzoek robuuster en nauwkeuriger te maken (Heijnen, 2018). De combinatie van kwalitatieve

en kwantitatieve gegevens verhoogt de procedurele validiteit van dit onderzoek, omdat data elkaar kunnen aanvullen en verrijken (Zohrabi, 2013). Zo zijn de belangrijkste resultaten van de pre- en posttest aan de deelnemers voorgelegd tijdens de focusgroep-interviews. Hierdoor konden we de statistische gegevens verifiëren en bovendien verder uitdiepen tijdens de groepsinterviews. Dit gold ook voor de logboeken. Doordat de Padlet werd geanalyseerd en bij elke bijeenkomst met de deelnemers besproken, was de kennis van onderzoekers en deelnemers over de educatieve experimenten groot. Dit voedde de groepsinterviews, omdat de docentonderzoekers goed konden doorvragen op al bekende praktijksituaties. Het hielp bovendien de theaterdocenten om in detail met elkaar in gesprek te gaan. De procedurele validiteit wordt verder vergroot door *member checking*. Het onderzoeksrapport is voorgelegd aan alle deelnemers van het professionaliseringstraject, waarbij zij konden aangeven of resultaten overeenkomen met de eigen ervaring.

De procedurele betrouwbaarheid van dit onderzoek en de onderzoekersrol wordt vergroot, doordat beschreven is hoe en met welke onderzoeksinstrumenten de data zijn verzameld, geanalyseerd en verwerkt. Ook zijn de onderzoeksbevindingen geïllustreerd met primaire gegevens, zoals citaten uit de groepsinterviews en materiaal uit de online logboeken.

Ten slotte, alle deelnemende theaterdocenten hebben voorafgaand aan dit onderzoek officieel schriftelijk actief consent gegeven om mee te werken aan dit onderzoek.

3 HET PROFESSIONALISERINGS- TRAJECT

WERVING

De uitgangspunten van het professionaliseringstraject en de werving voor deelnemers hebben we samen met Kunstloc Brabant en de opleiding Docent Theater van Fontys Hogeschool voor de Kunsten vormgegeven. Bovendien vonden we Theatergroep DOX uit Utrecht als partner, waardoor een hedendaagse theatermaker, Onias Landveld, als extra gastdocent in het traject kon optreden.

Tijdens een online meet-up op 16 januari 2022 werd het traject onder de aandacht gebracht. Theaterdocenten gingen met elkaar in gesprek en Emiel Heijnen sprak een column uit waarin hij het concept van authentieke kunsteducatie verbond met ontwikkelingen in de hedendaagse jongerencultuur en de hedendaagse theaterpraktijk. Een citaat hieruit:

Als ‘authentieke’ kunst- en theaterdocent heb je de kans om juist datgene dat jongeren buiten school doen te integreren in je theaterlessen. In die zin sta je als docent op het snijpunt tussen traditie en vernieuwing in theater, tussen oude en nieuwe canons. Ik wil theaterdocenten aansporen om niet een keuze te maken uit oud, nieuw, elitair of populair, maar juist met jongeren op onderzoek uit te gaan waar de mogelijkheden en grenzen liggen van de theaterpraktijk van de 21e eeuw. (Heijnen, 2022)

Op de website van Kunstloc werden het professionaliseringstraject en het parallelle onderzoek nader toegelicht en konden deelnemers zich aanmelden.

ONTWERP EN UITVOERING

Doelen

De centrale theoretische concepten van het professionaliseringstraject waren het didactisch concept authentieke kunsteducatie (Heijnen, 2015) en drie werkstrategieën uit het concept *teacher as conceptual artist* (Lucero, 2011): *school as material*, *co-construct* en *present narratives* (zie hoofdstuk 1). Het professionaliseringstraject werd verder vormgegeven op basis van de volgende leerdoelen:

De deelnemer kan (elementen van) de concepten authentieke kunsteducatie en *teacher as conceptual artist* toepassen:

- tijdens theatrale maakoefeningen
- tijdens educatieve ontwerpoeefeningen
- in experimenten in de eigen educatieve theaterpraktijk

De groep deelnemers kan op basis van het materiaal uit de groepsbijeenkomsten en/of de eigen lesontwerpen een eindpresentatie voor publiek maken.

Opbouw

Vanuit de filosofie dat de cursusdidactiek congruent moest zijn met haar inhoud was het gehele professionaliseringstraject gebaseerd op authentieke kunsteducatie: de docenten gebruikten voorbeelden uit de populaire cultuur en de professionele kunsten, werkten thematisch en gaven deelnemers open opdrachten die

uitdaagden tot interactie en samenwerking. De groep theaterdocenten fungeerde daarbij als een leergemeenschap, gericht op het uitwisselen van onderlinge expertises. Ook kenmerkend voor authentieke kunsteducatie is het werken met een levensechte eindopdracht: een door de deelnemers vormgegeven eindpresentatie voor publiek.

Het traject bestond uit vijf maandelijksse bijeenkomsten van vier uur tussen september 2022 en januari 2023. De eerste drie bijeenkomsten hadden steeds dezelfde bouwstenen:

- een *teacher as conceptual artist*-werkstrategie staat centraal
- een interactieve, artistieke interventie tijdens het diner
- een of twee theoretische sessies
- een theatrale maakoefening, gebaseerd op de behandelde theorie
- een educatieve ontwerpbeurt
- het bespreken van het online logboek

Tijdens de vierde bijeenkomst werkten deelnemers vooral aan de eindpresentatie en vonden de focusgroep interviews plaats. De vijfde bijeenkomst stond in het teken van de publieke eindpresentatie.

BIJEENKOMST 1: SCHOOL AS MATERIAL

- 17.00 uur Diner met interventie:
Elke vijftien minuten horen de deelnemers hard de kreet ‘wisselen!’. Doordat ze zo tenminste drie keer van gesprekpartners wisselen, leren ze vrijwel de hele groep gelijk kennen.
- 17.45 uur Bespreken doelen en opzet cursus
- 18.00 uur Theorie authentieke kunsteducatie
- 18.45 uur Theateroefening Chagrijn (op basis van materiaal uit de intake vragenlijst):
“Waar heb je de grootste hekel aan in je werk? Maak daar een beeldende, theatrale presentatie van die maximaal een minuut duurt.”
- 19.30 uur Theorie *teacher as conceptual artist* en werkstrategie *school as material* (Beschouw de structuren, omgangsvormen, personen, relaties en materialen binnen de educatieve omgeving als artistiek materiaal).
- 20.00 uur Educatieve opdracht:
“Maak ontwerpteam van deelnemers die in dezelfde educatieve context werken (2-3 pers). Ontwikkel een theatraal experiment voor jouw doelgroep vanuit de werkstrategie school as material.”
- Huiswerk: Uitvoeren en documenteren experiment, leeswerk



Twee theaterdocenten geven een toelichting op hun opdracht:
 “Schrijf een week lang onder elkaar alle zinnen op die je had willen zeggen in de les, maar niet gezegd hebt en maak daar een clip van.”

BIJeenkomst 2: CO-CONSTRUCT

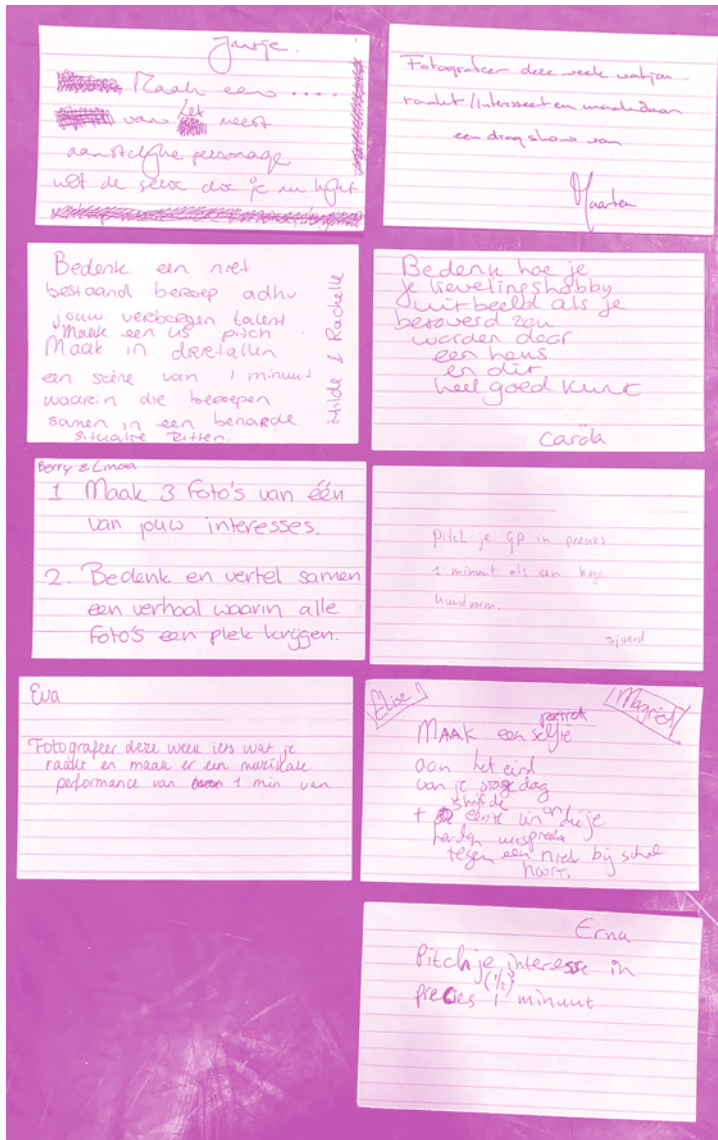
- 17.00 uur Uitgevoerde experimenten bespreken
- 17.30 uur Theorie werkstrategie *co-construct* (samenwerking biedt zowel de docent als anderen mogelijkheden tot het maken van nieuw werk).
- 18.00 uur Diner met interventie:
 In de intake vragenlijst hebben deelnemers de volgende vraag gekregen: *“Naast ons werk heeft ieder mens nog andere interesses, expertises en liefhebberijen. Soms deel je die met anderen, maar bepaalde dingen weten mensen misschien niet van jou, of het*

zijn zelfs ‘guilty pleasures’. Noem hieronder vijf van je (guilty) pleasures.”

Tijdens dit diner worden er beeld- en geluidsfragmenten afgespeeld die deelnemers genoemd hebben en krijgen ze de volgende instructie:

“Tijdens het eten hoor, zie en proef je ‘guilty pleasures’ die in de intake zijn beschreven. Als je denkt dat het gaat om jouw interesse, sta je op, tik je tegen je glas en houd je een korte speech waarin je pleit voor het belang van deze interesse.”

- 18.45 uur Theateroefening Guilty pleasures remix:
“Op het scherm zie je alle interesses/expertises die deelnemers in de intake hebben beschreven. Maak groepjes van drie en maak samen een serieuze scène (maximaal vijf minuten) waarin je die drie interesses/expertises verbindt.”
- 19.30 uur Theorie complexe opdracht/*wicked arts assignments*
- 20.00 uur Educatieve opdracht:
“Maak een theatrale wicked opdracht waarmee leerlingen hun eigen interesses/expertises/guilty pleasures op artistieke wijze onderzoeken en als één collectief werk presenteren.”
- Huiswerk: Uitvoeren en documenteren experiment, leeswerk



Opbrengsten brainstorm

‘Maak een theatrale wicked opdracht waarmee leerlingen hun eigen interesses/expertises/guilty pleasures op artistieke wijze onderzoeken en als één collectief werk presenteren.’

BIJeenKOMST 3: PRESENT NARRATIVES

- 17.00 uur Uitgevoerde experimenten bespreken
- 17.45 uur Diner met interventie:
Enkele deelnemers krijgen een briefje met een opdracht in handen om tijdens het eten een verzonnen of echt gebeurd verhaal te vertellen.
- 18.15 uur Theorie werkstrategie *present narratives* (hyper-documenteer en deel processen, verhalen en producten uit je lespraktijk).
- 18.45 uur Theater-oefening Storytelling:
Deelnemers krijgen een inleiding door *spoken word* artist en theatermaker Onias Landveld (o.a. DOX). Daarna krijgen zij als opdracht:
“Daag jezelf uit om een eigen verhaal op een andere manier te schrijven dan je normaal gesproken doet. Kies zelf hoe je jouw verhaal vastlegt: geschreven, gesproken, audio/video, zang/rap et cetera.”
- 19.45 uur Educatieve opdracht:
“Maak een theatrale wicked opdracht waarin het (na)vertellen van echte of fictieve verhalen centraal staat.”
- 20.30 uur Brainstorm eerste ideeën eindpresentatie
- Huiswerk: Uitvoeren en documenteren experiment, leeswerk

BIJEENKOMST 4: ONTWERPEN EIND- PRESENTATIE EN GROEPSINTERVIEWS

- 17.00 uur Diner met interventie:
Tijdens het eten stemmen deelnemers op de ideeën voor de eindpresentatie die tijdens de vorige bespreking geopperd zijn. De uitslag hiervan vormt het uitgangspunt voor het ontwerpen van de eindpresentatie.
- 17.30 uur Uitgevoerde experimenten bespreken
- 18.00 uur Plan maken voor eindpresentatie
- 19.45 uur Focusgroepinterviews in twee groepen
- Huiswerk: Deelnemers maken afspraken ter voorbereiding van de eindpresentatie

BIJEENKOMST 5: EINDPRESENTATIE

Op 25 januari 2023 presenteerden de deelnemers hun ervaringen en uitgevoerde educatieve experimenten aan een publiek van collega's en andere geïnteresseerden. Ze hebben de presentatie vormgegeven als een participatieve bingoshow. In rondes presenteren de theaterdocenten op verschillende plekken hun experimenten, korte scènes of verhalen. Het bingorad bepaalt steeds welke deelpresentatie elke bezoeker gaat zien. Een korte aftermovie van de presentatie is hier te zien: <https://youtu.be/j5YB2W5dCpw>

4 RESULTATEN

PRE- EN POSTTEST

Voorafgaand aan het professionaliseringstraject en vier maanden later, nadat deelnemers de laatste experimenten in hun werkomgeving hebben uitgevoerd, is er een online vragenlijst afgenomen. De vragen van deze pre- en posttest hadden tot doel om de door de theaterdocenten ervaren effecten van het professionaliseringstraject in beeld te brengen. De resultaten zijn daarnaast gebruikt als input voor de groepsinterviews aan het einde van het traject.

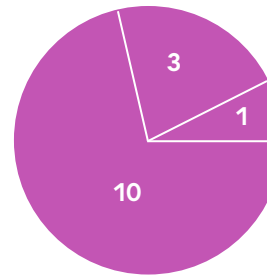
Deelnemende theaterdocenten

De groep deelnemers bestaat uit veertien personen die gemiddeld 42,5 jaar zijn. De jongste deelnemer is 23, de oudste 57. In tabel 1 is te zien in welke velden de deelnemers werken. Veel van hen werken op meer plekken en zijn zowel theaterdocent als theatermaker of acteur.

Gevraagd naar welke activiteiten het hoofdinkomen van de theaterdocenten bepalen, is het beeld veel eenduidiger (zie tabel 2). Bij het merendeel zorgt een educatieve instelling voor het hoofdinkomen. Één deelnemer krijgt evenveel inkomsten uit drie soorten rollen: theaterdocent op school, theaterdocent buitenschools en als theatermaker/acteur.

Leeftijd	Discipline	Primair onderwijs	Voortgezet onderwijs	Beroeps onderwijs	Educatie bij Buitenschoolse instelling	Praktijk als theatermaker/acteur
35	Theater en dans			HBO Pabo		
32	Theater					
23	Theater					
54	Theater			HBO Opleiding theaterdocent		
49	Theater			HBO Opleiding theaterdocent		
48	Theater			HBO Pabo		
39	Theater					
42	Theater			HBO Opleiding theaterdocent		
26	Theater					
57	Theater en dans					
54	Theater					
51	Theater					
52	Theater					
34	Theater			HBO Pabo		

Tabel 1. Deelnemers professionaliseringstraject (leeftijd, discipline, werkveld)



10 = Als theaterdocent op school
 3 = Als theaterdocent buitenschools
 0 = Als theatermaker/acteur
 1 = Mijn inkomen is ongeveer gelijkwaardig verdeeld over bovenstaande 3 opties

Tabel 2. Hoofdkomen theaterdocenten professionaliseringstraject (N=14)

Belemmeringen

De antwoorden op de intakevraag welke zaken de theaterdocenten “belemmeren of kunnen frustreren” in hun praktijk, gaan veelal over belemmeringen in de educatieve omgeving. Hierbij noemen ze zaken als beperkte tijd en budget, slechte (theater)faciliteiten en een te schoolse of starre organisatie.

Een aantal theaterdocenten noemt als belemmering desinteresse en lage energie van leerlingen of het eigen gevoel de aansluiting met de interesses van leerlingen te missen.

De laatste categorie antwoorden heeft te maken met (vermeende) verwachtingen van anderen. Zo hebben sommige theaterdocenten het gevoel dat alles “origineel” of “artistiek” moet zijn. Anderen worden juist gehinderd door een te instrumentele benadering van hun opdrachtgevers, zoals theaterlessen om sociale vaardigheden te trainen (scholen) of om meer publiek te trekken (theatergezelschappen). Verder noemt een theaterdocent nog: “het idee dat een voorstelling met jongeren niet wordt gezien als professionele productie”.

Veel van bovenstaande frustraties en belemmeringen kwamen ook in woord, beeld en spel terug in de korte, geïmproviseerde scènes die de theaterdocenten opvoerden in de eerste les van het professionaliseringstraject.



Stills van de theateroefening *Chagrijn*: “Waar heb je de grootste hekel aan in je werk? Maak daar een beeldende, theatrale presentatie van die maximaal een minuut duurt.”

Voor en na

Deelnemers werd vooraf en aan het einde van het professionaliseringstraject gevraagd hoe zij hun professionele identiteit zien. Bij de vraag “Hoe zie jij jezelf?” plaatsten ze zichzelf op een schaal met links 100% theaterdocent en rechts 100% kunstenaar of theatermaker (zie tabel 3). Bij de pretest is goed te zien dat de identificatie met de docentidentiteit dominant is dan de kunstenaarsidentiteit. Waar bijvoorbeeld vijf deelnemers zich vrijwel volledig als docent identificeren, ziet niemand zich als louter kunstenaar. Bij de posttest verschuift de balans wat naar het midden: meer theaterdocenten herkennen zich in een hybride docent/kunstenaars-identiteit. Nog maar één deelnemer ziet zichzelf als louter docent.

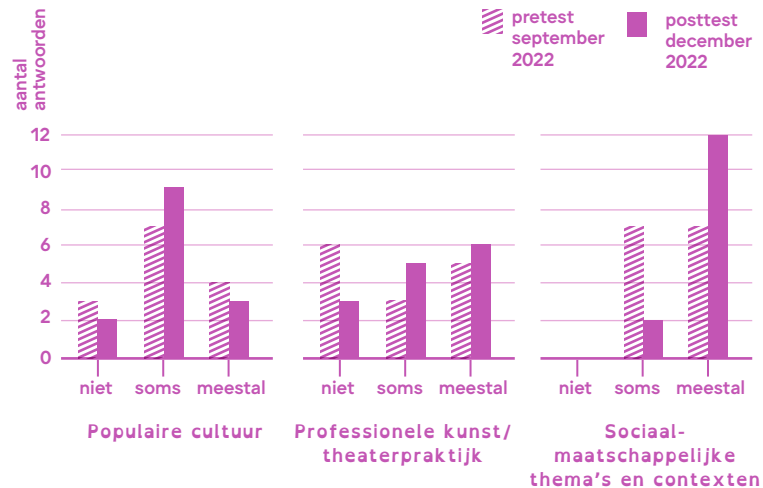


Tabel 3. Waar plaatsen theaterdocenten zichzelf tussen de waarden theaterdocent (1) en kunstenaar/theatermaker (10)? (Pre- en posttest, N=14)

Op de vraag “Hoe zien je leerlingen jou?” (tabel 4) valt op dat de docentidentiteit prominenter is dan de kunstenaarsidentiteit vergeleken met hoe docenten zichzelf zien. Ook bij de posttest verandert hierin weinig. Hoewel de balans iets naar een hybride docent/kunstenaarsidentiteit verschuift, denken veel theaterdocenten ook na het professionaliseringstraject dat leerlingen of studenten hen vooral als docent zien.



Tabel 4. Waar denken theaterdocenten dat leerlingen/studenten hen plaatsen tussen de waarden theaterdocent (1) en kunstenaar/theatermaker (10) (Pre- en posttest, N=14)



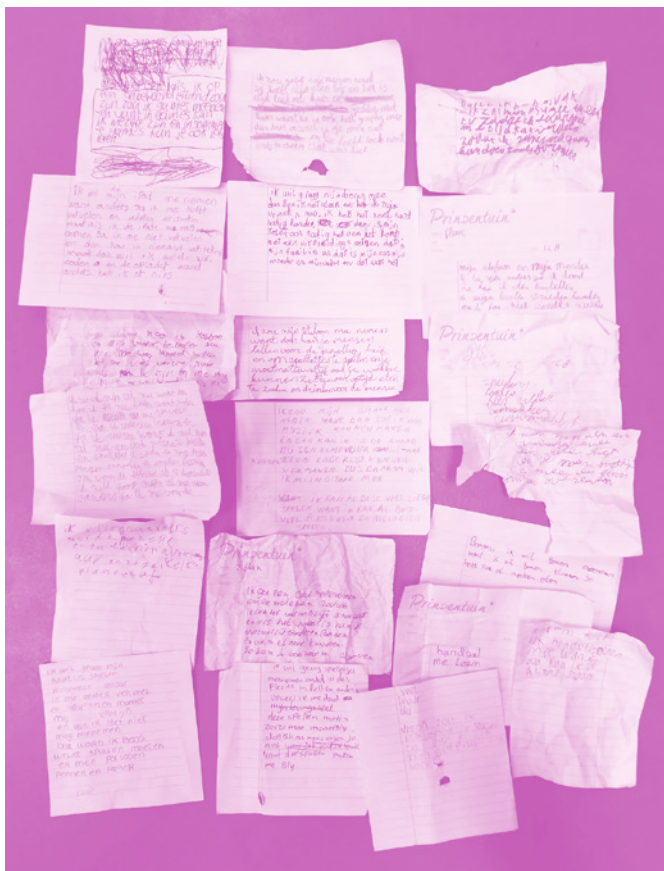
Tabel 5. In welke mate komt elk domein van authentieke kunsteducatie in de lessen van theaterdocenten voor? (Pre- en posttest, N=14)

Authentieke kunsteducatie streeft naar onderwijs dat drie domeinen verbindt: populaire cultuur (de cultuur van de lerende), de professionele kunstpraktijk en sociaal-maatschappelijke thema's. Volgens de deelnemers waren de domeinen van authentieke kunsteducatie tijdens het professionaliseringstraject wat sterker vertegenwoordigd dan daarvoor (zie tabel 5). Vooral het werken met sociaal-maatschappelijke thema's kreeg meer aandacht in hun lessen.

Wat heb je geleerd?

De posttest bevatte ook de open vraag “Beschrijf in korte zinnen wat het belangrijkste is dat je geleerd of bereikt hebt tijdens dit professionaliseringstraject”. De antwoorden op deze vraag zijn verwerkt bij de analyse van de groepsinterviews.

ONLINE LOGBOEK



Brainstorm door leerlingen naar aanleiding van de opdracht 'Pitch in 30 sec wat je het allerliefste mee wilt nemen naar een onbewoond eiland'.

Tijdens het professionaliseringstraject is de deelnemende theaterdocenten gevraagd een online logboek bij te houden op het platform Padlet. Bij Padlet is het uploaden van tekst, foto- en videomateriaal heel toegankelijk. Bovendien werkten deelnemers allemaal in

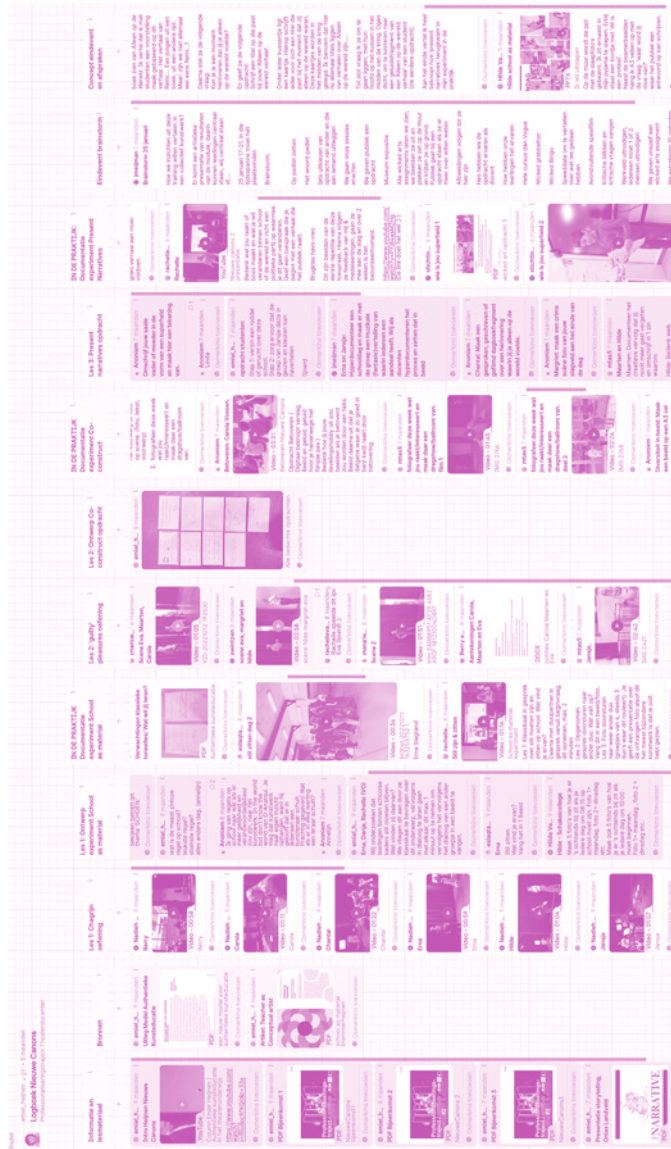
dezelfde digitale ruimte, waardoor ze elkaars bijdragen steeds konden bekijken.

Tijdens het traject groeide de Padlet uit tot een online archief, vol geschreven, gefotografeerde en gefilmde bijdragen. Deelnemers plaatsten dit materiaal zowel tijdens de bijeenkomsten (resultaten van creatieve oefeningen en educatieve ontwerp opdrachten) als in de periode daartussen (lesfragmenten, leerlingwerk en reflecties daarop).

Al deze posts boden een goed inzicht in hoe de deelnemers met het geleerde in hun eigen praktijk aan de slag gingen. De docent-onderzoekers bekeken het materiaal voorafgaand aan elke bijeenkomst, waarbij ze belangrijke leermomenten selecteerden ter bespreking met de groep. Deze analyse vormde de input bij de bespreking van het huiswerk aan het begin van elke bijeenkomst en beide – analyses en besprekingen – zorgden ervoor dat de docent-onderzoekers heel goed op de hoogte waren van wat zich in de individuele lespraktijken had afgespeeld. Dat hielp hen ook bij het doorvragen tijdens de groepsinterviews en de analyse van de interviewdata.

De meest concrete opbrengst uit de analyses van de Padlet zijn de theateropdrachten die in de bijlage van deze publicatie zijn gepubliceerd. De deelnemers hebben deze *wicked theatre assignments* bedacht, uitgevoerd en gedocumenteerd. De opdrachten geven een goed beeld van de manier waarop authentieke kunst-educatie in theatereducatie toe te passen is, omdat ze zijn geformuleerd als complexe 'wicked' opdrachten en niet als stap-voor-stap oefeningen.

Daarnaast zijn de domeinen van authentieke kunsteducatie in deze opdrachten vertegenwoordigd: *Maak een korte solo waarin je zowel jezelf speelt als een filmpersonage* (cultuur van de lerende); *Geef een*



Screenshot van de het online logboek op Padlet dat gevuld werd tijdens het professionaliseringstraject

toespraak als leider van een zelfbedachte politieke partij (sociaal-maatschappelijke thema's) en *Pitch je guilty pleasure in precies één minuut als hoge kunstvorm* (professionele kunstpraktijk). Ook getuigen de opdrachten van de invloed van de werkstrategieën vanuit het concept *teacher as conceptual artist*, toegepast op theatereducatie: *Ontwerp een les over de skill die jij anderen kan leren (co-construct)*; *Documenteer drie weken lang je stress- én succesmomenten* (present narratives); en *Maak een poëtische performance van één minuut op basis van de voor dit project beschreven opleidingscompetenties* (school as material).

INTERVIEWS DEELNEMERS

Aan het einde van de vierde bijeenkomst werden acht deelnemers geïnterviewd in twee groepen. Iedere groep werd met een interviewleidraad bevraagd door één onderzoeker (zie bijlage p. 125). Alle acht geïnterviewde deelnemers volgden het professionaliseringstraject en gebruikten de daaruit ontwikkelde experimenten in hun theaterlespraktijk in het po, vo, hbo of in buitenschoolse kunsteducatie.

De data van de twee groepsinterviews zijn, samen met de schriftelijk gerapporteerde leeropbrengsten uit de laatste vraag van de posttest, integraal thematisch geanalyseerd. Deze analyse geeft zo een goed beeld van de leeropbrengsten en bevindingen van de deelnemers. De analyse van elk thema ondersteunen we met trefende uitspraken van de theaterdocenten, waarbij we telkens vermelden in welke beroepscontext de spreker meest actief was gedurende het professionaliseringstraject (po, vo, hbo of buitenschools).

Authentieke kunsteducatie

Binnen het professionaliseringstraject hebben de deelnemers kennism gemaakt met authentieke kunsteducatie. Belangrijk uitgangspunt van dit didactisch concept is dat het leren betekenisvoller wordt als kunstonderwijs aansluit bij drie domeinen: de cultuur van de lerende, de professionele kunstpraktijk en actuele sociaal-maatschappelijke thema's. Daarnaast wordt er binnen authentieke kunsteducatie gewerkt met complexe 'wicked' opdrachten. Hieronder bespreken we welke invloed het werken met de drie domeinen en complexe opdrachten had op het denken en handelen van de deelnemende theaterdocenten.

Aansluiting cultuur van de lerende

Vrijwel alle theaterdocenten zeggen dat ze tijdens het professionaliseringstraject veel aandacht hebben besteed aan de verbinding met de cultuur van leerlingen/studenten, door bronnen en formats uit de populaire cultuur te gebruiken. Ze hebben ook veel gewerkt met onderwerpen die leerlingen kozen, zoals hun hobby, leefomgeving of ervaringen (zoals de opdracht 'documenteer drie weken lang je stress- én succesmomenten'). Eén van de deelnemers is jaren geleden gestopt met het werken met jongeren, omdat ze een afstand voelde tot hun leefwereld. In dit traject is ze dit juist gaan onderzoeken: "Ik kom naar hen toe. Ik ga luisteren en ik ga kijken en daar ga ik theater in maken" (theaterdocent, po).

Een groepje deelnemers bediscussieert of de leefwereld van de leerling en populaire cultuur wel gelijk te stellen zijn aan elkaar. Zij concluderen dat leefwereld en populaire cultuur door elkaar lopen wanneer leerlingen zelf input geven. Ze kunnen persoonlijke gevoelens of ervaringen inbrengen die weinig met populaire cultuur

van doen hebben, maar beschikken ook over grote kennis van zaken als hiphop, TikTok of vlogs.

De deelnemers hebben veel werkvormen gebruikt die op de grens van theater liggen: zoals vlogs en spoken word. Volgens de theaterdocenten bieden populaire bronnen, net zoals 'echt theater', leerlingen of studenten mogelijkheden om zich te leren verplaatsen in een ander of een diepere laag te vinden. De theaterdocenten merken op dat het gebruik van bepaalde vormen en technieken de leerlingen helpt om zich als maker te kunnen gedragen: "Ze filmen gewoon met hun telefoon en op TikTok zetten ze het in elkaar" (theaterdocent, vo). Het gebruiken van een toegankelijk format uit de populaire cultuur in de theaterles zorgt ervoor dat de leerlingen zich inhoudelijk beter kunnen verdiepen in het kunst domein of het sociaal-maatschappelijke domein.

Het betrekken van de eigen belevingswereld van de leerlingen zien de theaterdocenten als een meerwaarde, omdat dit de intrinsieke motivatie van leerlingen in theaterlessen vergroot. Sommige leerlingen met minder interesse in theater bleken nu soms verrassend productief. Een theaterdocent vertelt dat haar lessen in het voortgezet onderwijs leerlinggericht zijn geworden. "Ik kijk nu veel meer naar: wat kunnen zij mij geven en wat kan ik hen daarin teruggeven? Daardoor ben ik veel nieuwsgieriger naar wat er bij hen uit komt, in plaats van dat ik zes keer dezelfde les geef"

Daarnaast hebben de theaterdocenten hun eigen alledaagse fascinaties ook meer aangesproken en gedeeld met hun leerlingen of studenten. Een theaterdocent die werkt in het hbo legt uit: "Ik heb mijn bronnen verdubbeld, want ik had altijd het idee dat ik artistieke bronnen moest hebben, maar vanaf de *guilty pleasure* opdrachten (tijdens het professionaliseringstraject) denk ik 'fuck

it!”). Deze docent besloot een les te ontwerpen rond een *guilty pleasure* van hemzelf: zombiefilms. Studenten zagen de docent in een video melding doen van een zombie-uitbraak en kregen een met bloed besmeurde instructie om een ontsnappingscène te maken. De studenten gingen enthousiast aan de slag en bereikten volgens de docent bovendien een hoogwaardige theatrale kwaliteit in hun eigen film. Omdat de opdracht werd uitgevoerd in een les theaterdidactiek, ervoeren studenten ook hoe je als docent ‘theatraal’ les kunt geven.

Aansluiting professionele kunstpraktijk

Vanuit de visie van authentieke kunsteducatie streeft de kunstdocent ernaar om de culturele interesses van leerlingen te verbinden met de – meestal minder bekende – wereld van de professionele kunsten. Een theaterdocent van een pabo vertelt dat ze door het professionaliseringstraject haar studenten meer in aanraking brengt met het werk van theaterprofessionals. Omdat veel studenten buiten school weinig naar het theater gaan, vergroten theaterproducties hun kennis over de kwaliteit van theater en spel. “Juist door die professionele kunst, ook met een filmpje of trailer, in de les mee te nemen, heb je iets meer referentiekader.” Deze docent is ook anders gaan denken over de eisen die ze stelt aan haar studenten. Ze merkt dat hun inzet juist groter wordt door hen uit te dagen met kwalitatief hoogstaande voorbeelden uit de professionele kunsten. Andere deelnemers beamen dat professionele bronnen het werk van leerlingen en studenten kan verdiepen. Door voorbeelden uit de professionele kunsten kunnen ook vragen als ‘voor wie is wat artistiek?’ verder onderzocht worden, ook in vergelijking met bronnen uit de populaire cultuur. Zo kunnen smaakverschillen in een klas een spannend onderdeel worden in het onderwijs.

Ook de theaterdocent zelf kan fungeren als professioneel rolmodel: “De kunstenaar in mij inspireert de leerling. Als ik een voorbeeld geef en dat voorbeeld, zoek ik vaak oogcontact met stille kinderen die op hun beurt opbloeien. Erg verrassend hoe groepen leerlingen in een flow kunnen komen” (theaterdocent po).

Veel theaterdocenten onderstrepen dat het in isolatie aanleren van theatrale vaardigheden en technieken minder betekenisvol is: “Ik vind het nu mooier om leerlingen een kunstervaring te geven waarin die vaardigheden toch wel getraind worden” (theaterdocent vo). Een buitenschools werkende educator bij een theatergezelschap vat deze visie treffend samen: “Geen kunst opleggen, maar leren denken als een kunstenaar.”

Aansluiting sociaal-maatschappelijke thema's

Uit de posttest bleek al dat sociaal-maatschappelijke thema's veelvuldig aan de orde kwamen in de lessen van de deelnemende theaterdocenten. Veel van hen vertellen dat ze door de benadering van authentieke kunsteducatie die maatschappelijke onderwerpen meer gingen ‘ophalen’ bij de leerlingen: “Gebruik maken van echte ervaringen van de leerling. Gebruik maken van situaties en locaties op school of in de omgeving. De wringende, schurende zaken gebruiken als materiaal” (theaterdocent, vo). In een les op een basisschool vormde de vraag ‘Waarom moeten we altijd stil zijn?’ het uitgangspunt waarmee leerlingen zelf bewegingstheater gingen maken.

Een theaterdocent van een pabo voerde de meeste van haar educatieve experimenten tijdens het professionaliseringstraject uit in haar mentorlessen: “Ik zie veel mogelijkheden om studenten met kunstzinnige opdrachten te laten nadenken over zichzelf, de wereld om hen heen en hun rol als leerkracht.” In haar geval bleek de werkstrategie van authentieke kunsteducatie

dus ook te passen op andere onderwijssituaties dan kunstlessen.

Wicked arts assignments

Een belangrijk kenmerk van authentieke kunsteducatie is het werken met complexe leertaken, ook wel *wicked arts assignments* genoemd. Doordat deze opdrachten open zijn geformuleerd, dagen ze leerlingen uit zelf te structureren, inhoud aan te brengen en materiaal te maken. Ze bepalen dus (deels) zelf welke stappen ze nemen om tot een resultaat te komen. In het professionaliseringstraject maakten de deelnemers kennis met deze opdrachten en hoe je ze kunt ontwerpen.

Het werken met *wicked arts assignments* heeft er bij veel theaterdocenten toe geleid dat ze gelijkwaardiger met deelnemers zijn gaan werken. Een pabodocent zegt: “Ik heb de student meer deelgenoot gemaakt van het onderzoek, iedere les die ik geef, zie ik meer als een onderzoek waarin vragen gesteld mogen worden.” Door lessen te starten vanuit een open opdracht werken studenten nu onderzoekender en hun docenten werken meer met hen samen, waarbij ze hen gedurende het proces voortdurend uitdagen te blijven nadenken en betekenis geven aan wat zij maken. “Ik ben minder aan het trainen, maar meer aan het maken” (theaterdocent, hbo).

Veel theaterdocenten hebben ervaren dat het werken met *wicked arts assignments* bij verschillende doelgroepen goed werkt, ook bij jongere leerlingen. Ze zeggen wel dat zulke open opdrachten een goede afstemming op de doelgroep vergen. Sommige leerlingen pakken de verantwoordelijkheid gemakkelijk en zijn heel productief. Andere leerlingen vinden het moeilijk om samen te werken en samen keuzes te maken en daar loopt het proces vast of uit de hand. Een hbo-docentopleider met veel ervaring in het vo legt uit: “Ik moet soms wel

duidelijker uitleg geven. Groepjes maken, lijnen op de op de vloer zetten. Ik moet wel soms meer structureren voor ze, dat is mijn taak.”

Deelnemers benoemen dat het belangrijk is om, wanneer de opdracht niet goed opgepakt wordt, eerst te kijken naar de opdracht zelf. Wat gaat er mis in de beschrijving van de opdracht? Wat kan duidelijker? “Ik heb ervaren dat als de opdracht helder is en ze ervan aan gaan, ik er echt geen kind aan heb. Dan ga ik fluitend naar huis en kan ik nog zes lessen geven” (theaterdocent, vo).

Alle deelnemers zijn het erover eens dat een complexe opdracht veel vraagt van de docent en de leerlingen. Docenten moeten de opdracht gedegen voorbereiden: welke kaders en informatie bied je aan? Leerlingen en studenten hebben een actieve onderzoekende werkhouding nodig in de les. De deelnemende theaterdocenten zagen het werken met *wicked arts assignments* voor zichzelf ook als een spannend onderzoek. Door met leerlingen of studenten te bespreken wat er nu wel en niet werkte, leerden niet alleen zij werken met complexe opdrachten, maar oefende de docent zichzelf hier ook in. Zoals een hbo-docent het verwoordde: “Ik moet in hetzelfde experiment gaan staan als zij.”

Teacher as conceptual artist

Naast de kennismaking met authentieke kunsteducatie waren de werkstrategieën van *teacher as conceptual artist* (TACA) een belangrijk onderdeel van het professionaliseringstraject. TACA gaat ervan uit dat de educatieve praktijk tegelijkertijd een kunstzinnige praktijk kan zijn. Tijdens het traject zijn de theaterdocenten in hun eigen praktijk aan de slag gegaan met de TACA-werkstrategieën *school as material*, *co-construct* en *present narratives*. We vroegen hen naar hun ervaringen hiermee.

School as material

Een van de inzichten die deze werkstrategie de deelnemende theaterdocenten opleverde, was dat je een typisch ‘schoolse’ omgeving met al haar belemmeringen juist ook kunt benaderen als een artistieke uitdaging. Een hbo-docent zegt: “Nu kan ik ook tegen de studenten zeggen: ‘Hé, we zitten in een theorielokaal met een tapijt en schoolbankjes, hoe gaan we hier theater maken?’ Dat vind ik een leuke vraag.” Het lokaal vormde nu een vertrekpunt om te werken aan manieren waarop je alledaagse locaties theatraal kunt maken.

Een collega van een opleiding tot theaterdocent werd vooral door het inhoudelijke uitgangspunt van *school is material* geprikkeld:

Door middel van kunst ga je een gesprek aan over de wereld waarin je leeft, en zo’n school is natuurlijk een soort miniwereldje. Je kunt dus reflecteren op die wereld, dat mini-isotoopje waarin je zit, door daar kunst over te maken. Je doet een opleiding over opleiden, over leren. En dan vind ik het extra grappig als je dat ook nog tot onderwerp maakt van wat je aan het maken bent. (theaterdocent, hbo)

Drie theaterdocenten van een pabo spoorden hun studenten aan om op een andere manier te kijken naar de opleiding vanuit de theaterles. In dit geval was de opdracht: ‘Maak een poëtische performance vanuit een kaderdocument van één minuut.’ In het kaderdocument staan de doelen en competenties waar pabostudenten in hun stage aan moeten werken. Een pabodocent ziet *school as material* ook als aansporing om studenten over vakdisciplines te laten kijken: “Hoe kunnen we nou zorgen dat dat creatieve denken niet alleen bij onze vakken wordt weggezet, maar ook in andere? Dan heb

je meer kans om een creatieve leerkracht het veld in te sturen.”

Veel van de deelnemende theaterdocenten rapporteren positieve ervaringen met *school as material*. Ze noemen vooral de mogelijkheden om te spelen met de locatie, om echt naar de leerlingen te luisteren en hun beleving van de schoolcultuur mee te nemen in de lessen. Twee deelnemers plaatsen hier wel een kritische kanttekening bij. Het speels ontregelen van de schoolse omgeving in een theaterles kan, met name voor de groepsleerkrachten, ook problematisch zijn: “Ik wil geen verwarring scheppen en dat de leerkracht dan zegt: ben je nou toch daar in dat hok geweest om iets te pakken?” (theaterdocent, po).

Co-construct

Bij de bespreking van de *wicked arts assignments* bleek al dat de theaterdocenten heel veel samenwerkingsvormen hebben gebruikt in hun lessen. Zo maakte een hbo-docent met zijn klas een groot videokunstwerk, bestaande uit een montage van losse scènes die de studenten hadden gemaakt. Een theaterdocent van een pabo werkte samen met de collega’s van de lessen beeldend. Toch rapporteren deelnemers over de invloed van *co-construct* minder dan over de andere TACA-werkstrategieën. Volgens hen komt dit wellicht doordat samenwerken vaak al onderdeel is van opdrachten die ontstaan zijn uit de andere twee werkstrategieën.

Voor twee deelnemers was *co-construct* wel de meest invloedrijke werkstrategie. Een theaterdocent uit het po vertelt: “Dit was voor mij de hit! Het past bij mij, ik verdwijn in de grote groep, we maken iets en iedereen komt aan bod.” Een theaterdocent in het hbo had dezelfde ervaring: “Dat samen maken was denk ik het opvallendst in de lessen die ik heb gegeven.” Naast het

maken van gezamenlijk werk met de klas, ‘co-construeren’ haar studenten ook via bronnen met anderen, zoals in de opdracht waarbij ze een persoonlijke solo moesten maken op basis van een bekend filmpersonage.

Present narratives

Diverse theaterdocenten ervoeren de werkstrategie *present narratives* als het meest invloedrijk op hun lespraktijk. In vele gevallen was het niet zozeer de docent die verhalen verzamelde, maar besteedde die dit via de opdracht uit aan de klas. Bij een project maakten leerlingen foto’s, schreven daar verhalen over en vertaalden die weer naar een voice-over of een presentatie. Een docent van een hbo-opleiding tot theaterdocent vroeg zijn klas een roddel te bedenken en die zo overtuigend te verspreiden dat dit verhaal in de parallelgroep naverteld zou worden. Het proces werd vastgelegd in een minidocumentaire. “Het gaat bij didactiek vaak over overdracht, dat je iets kunt vertellen. En dit ging puur over overdracht. Hoe kan ik nou zorgen dat jij mij gelooft als ik naar jou toe ren met ‘ik heb een verhaal’.”

Met hyper-documenteren, het vastleggen van het leer- en werkproces als onderdeel van een creatief maakproces, bleken niet alle theaterdocenten bekend te zijn: “Dat echt vastleggen van dat processtukje, daar ben ik me echt bewust van geworden” (theaterdocent, hbo). Een andere theaterdocent (po) benoemt dat de documentatie-benadering haar hielp meer zicht te krijgen op alle leerlingen: “Ik was verbaasd, omdat de kinderen die de verhalen vertelden, dat waren wat stillere kinderen die zich eigenlijk nog niet zo veel hadden laten zien.”

Een digitaal platform als Padlet, dat ook in het professionaliseringstraject werd gebruikt, noemden deelnemers een handig instrument voor het verzamelen

en inzichtelijk maken van het proces. Via zo’n online logboek kunnen deelnemers zowel de informatie en opdrachten als elkaars werk bekijken, waarbij ze het materiaal weer inzetten om nieuw werk te maken. Het verzamelde leerlingen- en studentenwerk tijdens het professionaliseringstraject illustreert ook dat documenteren interdisciplinariteit uitlokte. In plaats van met reguliere scènes werkten zij bijvoorbeeld meer met montage, en gebruikten ze zowel schetsen, foto’s, tekst, muziek als videomateriaal om verhalen te delen. “Ik ben tegen knutselen in dramalessen, maar nu zie ik toch wel dat dat soms echt heel goed kan werken” (theaterdocent, hbo).

Identiteit van de kunstenaar-docent

Tijdens het professionaliseringstraject experimenteerden de deelnemers met hun rol als kunstenaar in hun lespraktijk. Uit de pre- en posttest bleek dat meer deelnemers zich gingen identificeren met een hybride docent/kunstenaars-rol; vooraf had de docent-identiteit bij sommigen de overhand. Tijdens de groepsinterviews bevestigt een theaterdocent dat de verhouding docent/kunstenaar door het traject is veranderd: “Ik ben minder de docent die jullie iets komt leren, maar meer een docent of dan misschien toch een maker die benieuwd is naar welk materiaal er vanuit de andere kunstenaars in de klas komt en daar iets mee doet” (theaterdocent, vo). Ook andere theaterdocenten werkten meer als kunstenaar samen met hun leerlingen en studenten. Ze beschrijven dat zowel zichzelf als de leerlingen door deze manier van maken en lesgeven meer energie krijgen en meer gedreven zijn. “Het levert andere verbindingen op die ik zelf niet zo snel zou maken” (theaterdocent, hbo). Een pabodocent gebruikte haar theatrale en makende identiteit ook in andere lessen, zoals stagebegeleiding

en mentorlessen: “Als ik kijk naar m’n totale takenpakket op de pabo wordt die wel vrolijker of feestelijker, omdat ik mijn theaterkant meer in die andere taken weet te plaatsen.”

Een aantal theaterdocenten legt uit dat er onder docentopleiders twee visies zijn op het opleiden van theaterdocenten. Een groep docenten stelt zich op als docent-regisseur, waarbij studenten vooral als acteurs spellessen krijgen. De andere groep benadert de studenten meer als theatermakers met een educatieve rol. Het uitgangspunt van de hbo-docent als medemaker past goed bij die tweede visie: “Dat meer ‘atelierachtig’ werken. Ik vind dat uitgebreide onderzoek heel erg tof om te leren aan mijn studenten, omdat het ook bijna het project-proces is dat je ook hebt als theatermaker, practice what you preach.”

Het in samenhang leren van artistieke en technische vaardigheden en het veel meer in samenspraak met de klas doceren noemen diverse deelnemers als belangrijke invloeden van het professionaliseringstraject: “Die TACA-werkstrategieën halen me direct uit het denken van ‘welke vaardigheid gaan we behandelen?’” (theaterdocent, hbo). Het idee dat je regels los mag laten, lijkt ruimte te geven aan de rol als docent-kunstenaar. De theaterdocenten die als freelancer in het basisonderwijs werken, zien wel grenzen aan hun vrijheid als kunstenaar binnen de school. “Dan hoor ik wel eens dat een ademhaling van een juf even stukt” (theaterdocent, po). Dit weerhoudt hen er echter niet van zichzelf als kunstenaar te zien, ze houden alleen binnen hun werk rekening met de voorwaarden van de school.

Breed gedragen is de ervaring dat het gebruik van de drie werkstrategieën het makerschap van de theaterdocenten aanspreekt:

De les zelf als kunstvorm zien. Dat heeft echt mijn ogen geopend. Voel ik me dan kunstenaar? ... Dat gaat me nog te ver, ook omdat studenten hier komen om les te krijgen, niet om in mijn kunstwerken te staan. Maar ik denk wel... ik doe het nu vaker. (theaterdocent, hbo)

Een andere theaterdocent (hbo) concludeert dat door de benadering van teacher as conceptual artist “het docentschap en het kunstenaarschap elkaar ontmoeten.” Studenten leren hun ervaringen als kunstenaar integreren in het docentschap, en dat gold ook voor hun docenten die tijdens dit professionaliseringstraject zowel op hun didactische als artistieke kwaliteiten werden aangesproken.

De functie van docent en kunstenaar versterken elkaar, maar kunnen ook naast elkaar bestaan en bewust ingezet worden in de lespraktijk. Niet alleen als maker met de leerlingen, maar ook als uitvoerend kunstenaar. “Ik merk dat hun concentratie heel erg verbetert als jij iets heel mooi voor kan doen. Dan ben je de toneelspeler, je bent de zangeres of de danseres en je ziet die kinderen ‘wow ja!’” (theaterdocent, po).

Leeropbrengsten en aanknopingspunten
Naast hun directe ervaringen benoemen de deelnemers ook een aantal leeropbrengsten en aanknopingspunten van het professionaliseringstraject voor hun verdere ontwikkeling. Voor een aantal theaterdocenten is een belangrijke opbrengst dat ze gemerkt hebben hoe krachtig het is om samen met collega’s theateronderwijs te ontwikkelen. “Ik ben vaak heel erg verrast, doordat je de ene sessie een opdracht hoort en dat je ziet wat er de volgende keer uit komt, vooral bij de kinderen” (theaterdocent, hbo). Daarbij zeggen deelnemers dat

het lesgeven zelf voor hen ook interessanter werd. In die zin heeft het professionaliseringstraject hen “weer even wakker geschud” (theaterdocent, hbo) of “mijn vuurtje aangewakkerd” (theaterdocent, po). Een theaterdocent heeft genoten van het samen spelen met collega’s en noemt het hele traject “heel bruikbaar en het is fijn om meer materiaal te hebben” (theaterdocent, vo).

Een aantal deelnemers noemt dat hun focus op spellessen (de docent verzint een scène en leert de leerling of student hoe deze gespeeld dient te worden) meer verschoof naar theatrale maaklessen: de docent en de leerlingen onderzoeken de vraag ‘hoe maak je theater?’ Een theaterdocent binnen het hbo neemt daarbij vooral mee “dat een opdracht een (persoonlijke) zoektocht mag bevatten”.

Het werken vanuit één grote complexe opdracht hadden veel theaterdocenten al vaker gedaan, maar het achterliggende concept van authentieke kunsteducatie kenden velen niet. Omdat de theorie aansloot op hun eigen manier van werken, geeft dit meer handvatten en stevigheid om hiermee door te gaan. Sommige deelnemers zeggen zich verder theoretisch te willen verdiepen in de achtergronden van authentieke kunsteducatie.

Enkele theaterdocenten kijken door het professionaliseringstraject op een andere manier naar het programma dat vanuit een opleiding vast lijkt te liggen: “Je kan niet zomaar zeggen ‘dat onderdeel skip ik’, maar je kunt wel variëren in de verpakking of de manier waarop je het aanbiedt” (theaterdocent, hbo). Een aantal deelnemers gaat hun inzichten vertalen naar beleidsniveau, wat varieert van de integratie van theatereducatie in andere leerlijnen van een pabo tot het met collega’s aanscherpen van de onderwijsvisie, waarbij authentieke kunsteducatie het uitgangspunt vormt.

5 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN



Resultaat van de opdracht
‘Fotografeer iets wat jou raakt en maak daar een dragshow van.’

We bespreken de belangrijkste conclusies uit dit onderzoek vanuit de twee onderzoeksvragen: (1) Wat zijn de ervaringen van theaterdocenten met het toepassen van het concept authentieke kunsteducatie? (2) In hoeverre biedt het concept teacher as conceptual artist theaterdocenten concrete handvatten om hun kunstenaarschap en docentschap te integreren?

ERVARINGEN MET AUTHENTIEKE KUNSTEDUCATIE

De deelnemers aan dit onderzoek rapporteerden positieve ervaringen met het werken met het concept authentieke kunsteducatie in hun theaterlessen. Dit

concept bleek bruikbaar in alle contexten waarin de theaterdocenten actief zijn, in het primair en voortgezet onderwijs, het hbo en het buitenschoolse veld. Uit eerder onderzoek bleek al dat authentieke kunsteducatie in allerlei onderwijssoorten en in beeldende-, muziek- en STEAM-educatie toepasbaar is (Bremmer et al., 2022; Heijnen, 2015; Findenegg, 2021; Heijnen et al., 2021), maar nog niet eerder werd het concept zo breed in theatereducatie getest.

Onder meer de pre- en posttest in dit onderzoek maakte duidelijk dat de drie aandachtsgebieden van authentieke kunsteducatie (cultuur van de lerende, professionele kunst en sociaal-maatschappelijke thema's) na afloop van het onderzoek sterker vertegenwoordigd waren in de theaterlessen van de deelnemers.

Het werken rond sociaal maatschappelijke thema's is heel gebruikelijk bij dramalessen (Dieleman, 2022), maar de aanpak van authentieke kunsteducatie bleek de theaterdocenten uit te dagen om deze onderwerpen vooral door leerlingen en studenten te laten inbrengen. De theaterles benaderden ze daarbij veelal als een veilige leeromgeving waarin de wringende of schurende aspecten van persoonlijke ervaringen en de achterliggende sociale thema's als theateraandachtsonderzoeksmateriaal dienden. Het artistieke maakproces en sociaal (zelf) onderzoek gingen daarbij vaak hand in hand, waardoor er in veel lessen zowel een focus was op kunstintrinsieke als instrumentele aspecten, dus op theater als kunstvorm én als middel.

Uit de evaluatie bleek dat het werken met professionele theatervoorbeelden leerlingen en studenten vooral uitdaagde de artistieke lat hoger te leggen. Ook de docent zelf kan daarbij als voorbeeld dienen. Een belangrijke leeropbrengst voor veel theaterdocenten was dat ze merkten dat het aanleren van professionele

theatrale vaardigheden en technieken voor leerlingen en studenten betekenisvoller wordt wanneer ze deze niet geïsoleerd aanleren, maar als onderdeel van het grotere theatrale maakproces. De uitspraak “geen kunst opleggen, maar leren denken als een kunstenaar” van een van de theaterdocenten vat dit goed samen.

Het werken met voorbeelden en formats uit de populaire cultuur maakte de theaterlessen toegankelijker. Leerlingen en studenten die zich minder interesseerden voor theater, bleken gemotiveerd te raken, omdat ze werden aangesproken op hun interesses en (technische) expertise. De vertrouwde populaire formats gaven hen bovendien extra houvast bij het maakproces, waardoor aspecten uit het kunst domein en het sociaal-maatschappelijke domein veel aandacht konden krijgen. Populaire vormen als films, tv-series of spoken word kunnen dus fungeren als *enabling constraints*; beperkingen die juist op andere gebieden vrijheden en verdiepingsmogelijkheden bieden (Davis & Sumara, 2010). Een grotere focus op populaire cultuur en de interesses van de leerling beïnvloedde ook de didactiek van de theaterdocenten. Ze werkten meer leerlinggericht, maar voelden daarnaast ook meer ruimte eigen populaire cultuurinteresses (variërend van *vogueing* tot zombiefilms) bij hun lessen te betrekken.

Het werken met complexe ‘wicked’ opdrachten bleek een inspirerend aspect van authentieke kunsteducatie te zijn gedurende het professionaliserings-traject. Door het bedenken, uitwerken en uitvoeren van dit soort opdrachten namen de theaterdocenten meer de rol van educatief ontwerper. Waar docenten beeldend en design een lange traditie hebben van het op schrift zetten van opdrachten en *briefs*, is dat bij docenten in de podiumvakken veel minder het geval (Heijnen & Bremmer, 2021). Dat dit compacte

professionaliseringstraject ruim zeventien vernieuwende, in de praktijk geteste wicked theateropdrachten opleverde is dan ook een bijzonder resultaat. Bovendien vertelden de theaterdocenten dat deze opdrachten hun lessen minder docentgestuurd maakten en leerlingen en studenten uitgedaagden om binnen die kaders zelf op onderzoek uit te gaan. Daarbij valt ook op dat deze theaterdocenten, ondanks hun zelfbenoemde beperkende arbeidsomstandigheden, wel degelijk beschikken over de nodige ruimte en vrijheid om experimentele vormen van theatereducatie direct in hun praktijk te implementeren. Die autonomie draagt sterk bij aan de “*job satisfaction*” waar Brown aan refereert (1999, p. 39).

Het werken met complexe/wicked opdrachten bleek wel veeleisend. Docenten moeten voor verschillende doelgroepen een passende balans zoeken tussen kaders en vrije ruimte binnen een opdracht. Van leerlingen en studenten vergt het een actieve, onderzoekende werkhouding.

ERVARINGEN MET TEACHER AS CONCEPTUAL ARTIST

Uit de reflecties en theateroefeningen van de deelnemers bleek dat velen zich inderdaad in een drukke praktijk bevinden waarin de verwachtingen en organisatorische uitdagingen soms enorm zijn en de waardering, tijd en faciliteiten vaak karig. Dit kan ondermijnend zijn voor zowel hun kunstenaars- als docentidentiteit. *Teacher as conceptual artist* gaat uit van het idee dat je de identiteiten van kunstenaar en docent kunt versterken door de educatieve praktijk als een kunstpraktijk te beschouwen en andersom. De drie werkstrategieën van *teacher as conceptual artist* die de theaterdocenten gedurende het professionaliseringstraject gebruikten, ervoeren ze als stimulerend.

De werkstrategie *school as material* hielp de theaterdocenten om in typisch ‘schoolse’ belemmeringen en problemen juist artistieke mogelijkheden te zien. Uit ons eerdere onderzoek (Bremmer et al., 2021) kwam naar voren dat bachelor student-kunstdocenten *school as material* nogal letterlijk kunnen opvatten. Deze groep werkende theaterdocenten bleek echter zowel met de materiële als immateriële aspecten van ‘school’ goed uit de voeten te kunnen. Zo werden niet alleen saaie klaslokalen, maar ook taaie competentielijsten of schoolregels ingezet in het artistieke maakproces.

De strategie *present narratives* is vooral gericht op de docent die een oeuvre creëert door educatieve processen te documenteren, maar tijdens dit traject introduceerden theaterdocenten deze aanpak juist vaak bij hun leerlingen. Deze gingen theatrale producties baseren op verzamelde verhalen, beelden en andere materialen. De strategie *present narratives* stimuleerde procesmatig werken en lokte interdisciplinariteit uit bij de leerling of student en de theaterdocent.

De strategie *co-construct* vonden veel theaterdocenten minder invloedrijk, ofschoon er in alle de lessen zeer veel werd samengewerkt, van kleine groepen tot de klas als geheel. Een mogelijke verklaring is dat theaterdocenten al veel ervaring hebben met het werken in groepen, waardoor ze de invloed als kleiner ervaren.

Maar toen gevraagd werd waarom de deelnemende theaterdocenten zich tijdens het professionaliseringstraject meer konden identificeren met een hybride docent/kunstenaars-rol, bleek een ander aspect van *co-construct* wel heel invloedrijk: de samenwerking tussen docent en klas. Veel theaterdocenten zijn in hun lessen minder de rol van expert en meer die van medemaker gaan innemen. Hierdoor ontstond er meer ruimte voor gezamenlijk experimenteren, procesmatig

werken en leren, waardoor de rol als docent/kunstenaar meer fluïde werd, iets dat ook al bleek in ons onderzoek onder bachelor student-kunstdocenten (Bremmer et al., 2021). Wanneer de theaterdocent op deze manier de rol van de docerend theatermaker modelleert in lessen op een docentenopleiding is er in hoge mate sprake van congruent opleiden (Swennen et al., 2004). De theaterdocent laat didactisch en inhoudelijk doorlopend zien wat ‘docerend theatermaker’ inhoudt, oftewel: “how I teach IS the message” (Russell, 1997, p. 45).

DE AUTHENTIEKE DOCEREND THEATERMAKER

Het hele onderzoek overziend kan gesteld worden dat de concepten authentieke kunsteducatie en *teacher as conceptual artist* theoretisch en praktisch effectief kunnen zijn voor professionalisering van theaterdocenten. Authentieke kunsteducatie biedt een sociaal-constructivistisch kader dat hen uitdaagt een balans te zoeken tussen een leerlinggerichte, vakgerichte en maatschappijgerichte curriculumbenadering (Tyler, 1949). Daarnaast blijkt dat het werken met complexe/wicked opdrachten theaterdocenten helpt om authentieke kunsteducatie in de praktijk toe te passen en hen meer vertrouwd te maken met de rol van educatief ontwerper. Het concept *teacher as conceptual artist* nodigt theaterdocenten uit hun makerschap en docentschap niet als tegenstelling te zien. Het biedt bruikbare handvatten om het ideaal van de docerend theatermaker te realiseren. In die praktijk blijkt de relatie van theaterdocent tot de leerling of student niet zozeer die van regisseur-acteur (Akselrad, 2010) te zijn, maar eerder die van medetheatermaker (McConville & Ludecke, 2019).

Ten slotte laat dit onderzoek zien dat authentieke kunsteducatie en *teacher as conceptual artist* goed bij elkaar passen. In beide concepten wordt de kunsteducatieve praktijk benaderd als onderzoekend, procesgericht, sociaal en interdisciplinair, waarbij zowel leerlingen en studenten als de kunstdocent zich lerend opstellen. Dat deze combinatie ook relevant is binnen theatereducatie blijkt ook wanneer we kijken naar het onderzoek van Lazarus (2012). Zij verzamelde onder meer via observaties kenmerken van best practices in theatereducatie. De educatieve theaterpraktijken die tijdens dit onderzoek zijn ontwikkeld en uitgevoerd, maken een aantal van deze kenmerken heel duidelijk zichtbaar:

- *Dialogue, collaboration, risk-taking, and experimentation are hallmarks of this practice.*
- *Students learn in, through, and about theatre as members of society and citizens of the school and the world.*
- *Instruction is holistic, authentic, and allows students to learn and practice collaboratively in the roles of actor, director, playwright, designer, technician, critic, researcher, and audience.*
- *Theatre is seen as potentially about any topic and therefore is fertile ground for cross-curricular study.*
- *The implicit political nature of theatre provides a forum for exploration, reflection, and expression of self and society.*
(Lazarus, 2012, p. 35-36)

De theaterles wordt voor lerenden betekenisvol omdat eigen fascinaties en ervaringen aangesproken worden, en ze tevens uitgedaagd worden om onbekendere werelden te onderzoeken. In het meest ideale geval

wordt de theaterles zo een atelier waar heden-
daagse cultuur en theatertradities zich met elkaar
vervlechten tot nieuwe canons (de werktitel van het
professionaliseringstraject dat ten grondslag ligt aan
dit onderzoek).

METHODISCHE REFLECTIE

De gebruikte mixed method-aanpak leverde verschillen-
de soorten bruikbare data op, die veelal in samenhang
zijn geanalyseerd. De resultaten van de logboeken van
de deelnemers beschouwden we daarbij vooral als field
notes, aanvullend op de pre- en posttest en de groeps-
interviews. Vraag is of een systematischere analyse
van de logboekbijdragen nog meer inzicht zou kunnen
opleveren in de ontwikkeling van de theaterdocenten
gedurende het professionaliseringstraject.

Beide onderzoekers fungeerden tijdens het profes-
sionaliseringstraject ook als docent. Omdat congruent
opleiden zowel een uitgangspunt als een belangrijke
leeropbrengst was van het professionaliseringstraject,
zou het ook interessant zijn om te observeren in
hoeverre een docent-onderzoeker aan dit ‘teach as you
preach’-principe bijdraagt. Een striktere rolverdeling
van één docent en één onderzoeker tijdens het
professionaliseringsproces zou wat dat betreft meer
mogelijkheden bieden.

Tot slot, de groepsinterviews met de deelnemers
vonden plaats aan het einde van de laatste reguliere
bijeenkomst, maar voor de eindpresentatie. Deze
keuze werd gemaakt vanuit praktische overwegingen,
omdat het traject meteen na de eindpresentatie
stopte. Omdat het concept authentieke kunsteducatie
draait om educatieve ervaringen in betekenisvolle
contexten (zoals een publiekspresentatie) is de

reflectie van de deelnemende theaterdocenten op dit
aspect van hun professionaliseringstraject nu buiten
beeld gebleven.

VERVOLGONDERZOEK

Dit onderzoek liet zien dat werkende theaterdocenten
zich de concepten authentieke kunsteducatie en
teacher as conceptual artist vrij snel eigen kunnen
maken. Daarbij verzuchtte menig theaterdocent dat
ze “best wel eerder” met deze concepten in aanraking
hadden willen komen. Dit roept de vraag op wat het
effect zou zijn als deze benaderingen al bij aanvang van
de opleiding tot theaterdocenten aan bod zouden ko-
men. Er zou dan bekeken kunnen worden hoe studenten
deze concepten toepassen en in hoeverre hun perceptie
van de balans tussen kunstenaarschap en docentschap
zich ontwikkelt gedurende de opleiding. Op langere
termijn zou ook onderzocht kunnen worden of en hoe
deze docerende theatermakers zich onderscheiden van
andere theaterdocenten.

Dit onderzoek is een belangrijke aanvulling op onze
kennis over contexten waarin authentieke kunsteducatie
toe te passen is. Voor theatereducatie, beeldende
vorming en interdisciplinair of vakoverstijgend kunst-
onderwijs is het concept nu getest van primair tot en
met hoger onderwijs. Om dit beeld te complementeren
zou er met name nog meer empirisch onderzoek gedaan
kunnen worden naar authentieke muziekeducatie in het
vo en hoger onderwijs en naar authentieke danseducatie
van primair tot en met hoger onderwijs.

LITERATUUR

- Akselrad, J. M. (2010). *Classroom teacher as theater director*. See The Wish.
- ArtEZ. (2022). ONZE SCHOOL. Afstudeervoorstelling van Gwen van Beersum, Academie voor Theater & Dans Zwolle. www.artez.nl/nl/finals/agenda/12039/gwen-van-beersum-onze-school
- Baarda, D., De Goede, M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek* (2 ed.). Stenfert Kroese.
- Boekmanstichting (2021). *Cultuurmonitor, jaarrapportage 2021*. Boekmanstichting, kenniscentrum voor kunst, cultuur en beleid.
- Bremmer, M., Heijnen, E. & Kersten, S. (2022). *ArtsSciences unlocked*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Bremmer, M., Heijnen, E., & Kersten, S. (2021). Teacher as conceptual artist. *International Journal of Art & Design Education*, 40(1), 82-98.
- Bremmer, M., Heijnen, E., & Lucero, J. (2018). School as material - Workstrategies of operation for teachers as conceptual artists, in S. Blom, M. Hermsen, F. Uiterwaal, & B. Verveld [Eds]. *Researching the arts*. Amsterdam University of the Arts, pp. 38-51.
- Brown, C.L. (1999). A nice way to make a living: reflections on the career of an experienced theatre teacher. *Youth Theatre Journal*, 13, 26-42.
- Castelein, T. (2015) De professionele identiteit van de muziekdocent. *Cultuur+Educatie*, 15(43), 84-95.
- CBS (2022). Onderzoek kunst- en cultuureducatie. Ramingen 2016 en 2018/2019. CBS. Geraadpleegd op 12 augustus 2022 via <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/rapportages/2022/onderzoek-kunst-en-cultuureducatie/6-zelfstandigen-in-cultuureducatie>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Daichendt, G. J. (2009). Redefining the artist teacher. *ArtEducation*, 62(5), 33-37.
- Davidson, J. (2004). Embodied knowledge: Possibilities and constraints in the arts education and curriculum. In L. Bresler (Ed.), *Knowing bodies, moving minds. Towards embodied teaching and learning* (pp. 197-212). Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2023-0>
- Dieleman, C. (2010). *Het nieuwe theaterleren, een veldonderzoek naar de rol van theater binnen culturele en kunstzinnige vorming op havo en vwo*. Universiteit van Amsterdam.
- Dieleman, C. (2022) Drama/Theater. In F. Haanstra, M. Bremmer, & E. Heijnen (Eds). *Wat werkt in kunstzinnige oriëntatie? Reviewstudie naar beïnvloedbare factoren voor leerprestaties bij kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs* (p.41 – 51). Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Dieleman, C. & Bosch, K. (2018). Leereffecten van drama: de onrecht ondergeschikte rol van theatereducatie. *Cultuur+Educatie*, 17(49), 77-97.
- Findenegg, R. (2021). *Authentic composition education in primary school*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Garcia, L. (2003). The stories of pre-service theatre teachers who 'resist', *Youth Theatre Journal*, 17(1), 1-16.
- Graham, M. & Rees, J. (2014). Pick-up sticks art teacher-interconnectedness and fragility: pedagogy as an artistic encounter. *Teaching Artist Journal*, 12(1), 15-23.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Cultuurnetwerk Nederland.
- Heijnen, E. (2016). Een nieuwe werkstrategie voor authentieke kunsteducatie. In L. van den Bulk (eindred.) *Een kleurrijke basis. Ontwikkelingen en trends in het cultuuronderwijs* (pp. 28-35). LKCA.
- Heijnen, E. (2018). Educatief ontwerponderzoek: Interventies in netelige educatieve kwesties. *Cultuur+Educatie*, 17(50), 106-119.
- Heijnen, E. (2022). *Column Emiel Heijnen | Authentieke kunsteducatie in het theateronderwijs*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Geraadpleegd op 11 juli 2022. https://www.youtube.com/watch?v=Rlodpc97KQ0&ab_channel=kunsthogeschool
- Heijnen, E. & Bremmer, M. (2020). Scores, instructions, prompts and briefs: The assignment as artwork. In E. Heijnen & M. Bremmer (Eds.), *Wicked Arts Assignments* (pp. 11-21). Valiz.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. NYU Press.
- Lang, L. (2007). Collective in the classroom: Creating theatre in secondary school collaboration projects. *TRIC/RTaC*, 28(2), 91-104.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lazarus, J. (2012). *Signs of change: New directions in theatre education*. Intellect books.
- Lee-Johnson, Y. L. (2022). Defying “those who cannot, teach” and other stereotypes about teachers: Analyzing the Just Because poems written by ELL teacher candidates. *TESOL Journal*, 13(2), p n/a. <https://doi.org/10.1002/tesj.636>
- LKCA & UvA. (2019). *Betovering en betekenis. Trendrapport theater-, dans- en muziekeducatie 2019*. LKCA Utrecht & Universiteit van Amsterdam.

- LKCA. (2016). *De kunst(vak)docent/kunstprofessional in (het po/vmbo/bovenbouw havo en vwo/ de actieve cultuurparticipatie), een schets van de beroepspraktijk*. LKCA.
- LKCA. (2023). Kennisdossier Cultuur en jongeren. <https://www.lkca.nl/artikel/cultuur-en-jongeren>
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtli, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. Jossey-Bass.
- Lucero, J. (2011) *Ways of being: Conceptual art werkstrategies of operation for pedagogy as contemporary art practice*. Unpublished PhD dissertation, Pennsylvania State University, PA.
- Lucero, J. (2016) Conceptualist as educator / educator as conceptualist, in R. Vella [Ed.] *Artist-Teachers in Context: International Dialogues*. Sense, pp. 187–96.
- McConville, K. (2017). *Artistry, identity and the Drama teacher: a case study using performance ethnography as werkstrategie of enquiry*. University of Melbourne.
- McConville, K. & Ludecke, M. (2019). Practice what you preach: research-based theatre as a method to investigate drama teacher professional identity, *NJ*, 43(2). 83-99, <https://doi.org/10.1080/14452294.2019.1705177>
- Menso, C. & Daamen, M. (2019). Stop met het opdringen van witte cultuur. LKCA. Geraadpleegd op 12 juli 2022 van www.lkca.nl/opinie/stop-met-het-opdringen-van-witte-cultuur/
- Munroe, P. (1998). *Subject to fiction: Women teacher's life history narratives and the cultural politics of resistance*. Open University Press.
- Noortman, S. (2010). *Ik speel, jij speelt, wij spelen. De rol van drama in de onderbouw van het Nederlands voortgezet onderwijs*. Masterscriptie Theaterwetenschappen Universiteit van Amsterdam.
- O'Toole, J. (1998). Playing on the beach: Consensus among drama teachers some pattern in the sand. *NADIE Journal*, 22, 5–20.
- O'Toole, J. (2002). Pilgrim's progress. In B. Rasmussen & A-L. Østern (eds). *Playing betwixt and between: The IDEA dialogues*, (pp 93–). IDEA Publications.
- O'Toole, J. (2004). Illuminated texts: From home page to the homepage. *N.J. Drama Australia Journal*, 28, 5–3.
- Petersen Jensen, A. (2011). Convergence Culture, Learning, and Participatory Youth Theatre Performance, *Youth Theatre Journal* 25(2), 146–158, <https://doi.org/10.1080/08929092.2011.569528>
- Rijksoverheid (2021). Examenprogramma culturele en kunstzinnige vorming havo, syllabus centraal examen 2022. College voor toetsen en examens: Utrecht. Download van www.examenblad.nl, 26 mei 2022.
- Rijksoverheid (2021). Examenprogramma culturele en kunstzinnige vorming vwo, syllabus centraal examen 2022. College voor toetsen en examens: Utrecht. Download van www.examenblad.nl, 26 mei 2022.
- Rijksoverheid (2021). Examenprogramma drama vmbo, syllabus centraal examen 2022. College voor toetsen en examens: Utrecht. Download van www.examenblad.nl, 26 mei 2022.
- Rijksoverheid (2021). Examenprogramma kunst (drama) havo, syllabus centraal examen 2022. College voor toetsen en examens: Utrecht. Download van www.examenblad.nl, 26 mei 2022.
- Rijksoverheid (2021). Examenprogramma kunst (drama) vwo, syllabus centraal examen 2022. College voor toetsen en examens: Utrecht. Download van www.examenblad.nl, 26 mei 2022.
- Rijksoverheid (2021). Examenprogramma kunstvakken inclusief ckv vmbo, syllabus centraal examen 2022. College voor toetsen en examens: Utrecht. Download van www.examenblad.nl, 26 mei 2022.
- Roelofs, E. C., & Terwel, J. (1999). Constructivism and authentic pedagogy: State of the art and recent developments in the Dutch national curriculum in secondary education. *Journal of curriculum studies*, 31, 201-227. <https://doi.org/10.1080/002202799183232>
- Russell, T. L. (1997). 'Teaching teachers: How I teach IS the message'. In: J.J. Loughran & T. L. Russell (Eds.). *Teaching about teaching. Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 32-47). Routledge Falmer.
- SLO (2019). *Leerplankader kunstzinnige oriëntatie: cultuureducatie met kwaliteit*. SLO. <https://www.slo.nl/thema/vakspecifie-ke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-oriëntatie/cultuureducatie-kwaliteit/>
- SLO (2020). *Kerndoelen primair onderwijs 2006. Overdruk uit het kerndoelenboekje dat verscheen bij de introductie, inclusief latere wettelijke aanvullingen op deze kerndoelen*. SLO.
- Stuivenberg, R. & Van der Goot, A. (2006). Interview Folkert Haanstra. <http://www.dirkmonsma.nl/site/page/item/450/Interview-Folkert-Haanstra>
- Swennen, J. M. H., Korthagen, F., & Lunenberg, M. L. (2004). Congruent opleiden door lerarenopleiders. *VELON*, 25(2), 17-27.
- Tilly, W. D. & Flugum, K. R. (1995). Best practices in ensuring quality interventions. In A. Thomas and J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology - IP* (pp. 485-5(X)). National Association of School Psychologists.
- Tweddle, B. (2010). The Johnny Depp effect: Using contemporary film to teach Brechtian concepts. *Australian Drama Studies*, Oct 2010(57), 68-82.

- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Van den Born, A., Van Witteloostuijn, A., Van den Oord, A., & Dekker, R. (2016). *Kunsteducatie in de 21ste eeuw*. Tilburg University.
- Van Essen, M., Termorshuizen, T., & Van den Broek Broek, A. (2019). *Monitor Cultuureducatie primair onderwijs 2018-2019. Onderzoek naar de landelijke ontwikkelingen in cultuureducatie sinds 2015-2016 en in relatie tot het programma cultuureducatie met kwaliteit*. ResearchNed.
- Van Meerkerk, E. (2018). Logboeken als onderzoeksinstrument. *Cultuur+Educatie*, 17(50), 76-84.
- Van Oeffelt, T.P.A., Andriessen, D., Van den Ende, J., Mondriaan, E., Van Rosmalen, B.C. W., Ruijters, M.C.P., De Wolff- ter Beek, E., & Wortelboer, F.Q.C. (2021). *Samen op zoek naar goed werk: Professioneel framen van de teamopgave*. Aeres Hogeschool Wageningen.
- Van Rosmalen, B. (2016). *Muzische Professionalisering. Publieke waarden in professioneel handelen*. Uitgeverij IJzer.
- Van Rosmalen, B., & Andriessen, D. (2020). *Een dialoog over het muzisch perspectief*. Hogeschool voor de Kunsten Utrecht.
- Wales, P. (2009). Positioning the drama teacher: exploring the power of identity in teaching practices. *RiDE, The Journal of Applied Theatre and Performance* 14(2), 261-278, <https://doi.org/10.1080/13569780902868911>
- Weber, S., & Mitchell, C. (1995). *'That's funny, you don't look like a teacher'*. Falmer Press.
- Wright, P. (2015). Poetics, power, possibilities, and playfulness: zombies, performance, and making meaning in young people's lives, *Arts Education Policy Review* 116(3), 137-146, <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1048178>
- Zohrabi, M. (2013). Mixed method research: Instruments, validity, reliability and reporting findings. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(2), 254-262. <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol03/02/06.pdf>



WICKED

THEATER
LESSEN

IK DACHT HET MAAR IK ZEI HET NIET

Schrijf
een week
lang onder
elkaar alle zinnen
op die je had willen
zeggen in
de les maar
niet gezegd
hebt en maak
daar een clip
van.

WERKSTRATEGIE: School as material Present narratives

LIEDTEKST STUDENTEN DOCEREND THEATERMAKER:

*“Waarom gooi jij de les nu om?
Ik wil het weten, maar ik snap het niet.
Is dit slechte kunst of bestaat dat niet?
Stel ik zou nu heel slecht spelen,
is er iemand die het ziet?
Zou je het me dan zeggen, alsjeblieft?
Alsjeblieft, alsjeblieft,
alsjeblieft, alsjeblieft.
Ik wilde het wel zeggen, maar zei het niet.
Mag ik nu eindelijk gaan zitten
of blijven we de hele les zo staan?
Kijk je me expres langer aan?
Het achtervolgt me elke keer.
Dit is echt onduidelijk, nog een keer.
Nog een keer, nog een keer,
nog een keer, nog een keer.
Waar blijft toch die pauze? Ik kan niet meer.”*

Iedereen denkt wel eens iets zonder het uit te spreken, zeker tijdens lessen op school. Maak gedurende de komende lessen een notitie op elk moment dat je iets denkt, maar het niet zegt. Deze gedachten vormen de inspiratie voor een videoclip die je volgende week in de les op je eigen manier gaat maken.

**Jansje Meijman, Maarten Tas,
Sjoerd Wintzen**

POËTISCHE COMPETENTIES

**Maak een
poëtische
performance
van één minuut
op basis van de
voor dit project
beschreven
opleidings-
competenties.
Gebruik alleen
de gegeven
tekst.**

WERKSTRATEGIE: School as material

Pabostudenten werken tijdens hun stage aan competenties die staan beschreven in het kaderdocument. Door van deze tekst een poëtische performance te maken verwerken studenten taaiere begrippen als 'pedagogisch bekwaam', 'leeruitkomsten' en 'kritische handelingen'. De opdracht is op ieder schoolniveau uit te voeren met teksten die bijvoorbeeld doelen, competenties of schoolregels beschrijven. Geef de leerlingen de tijd om de tekst te bestuderen, laat hen hiervan poëzie schrijven en de teksten verwerken tot een performance.

**Margriet Brosens, Chantal Oomen,
Elise Schietecat**

STILZITTEN

Laat
zien hoe
jullie
denken over
stilzitten en
maak daar een
beweeglijke
presentatie van.

WERKSTRATEGIE:
School as material
Co-construct

Een van de meest voorkomende regels op school is dat leerlingen stil moeten zitten. Wat vinden ze hier eigenlijk zelf van? Leerlingen denken in groepjes na over stilzitten: door een gesprek, een woordweb of het opnemen van een dialoog. Maak hier vervolgens een beweeglijke presentatie van, kies wat het beste past: een bewegingsreeks, een lied, een gedicht, een show of goocheltruc of iets anders.

**Erna Slagtand, Danja Venekamp,
Rachelle van Westerop**

BERICHTEN



Schrijf een monoloog van alle berichten die je van docenten krijgt of die je naar docenten stuurt.

WERKSTRATEGIE:
School as material
Present narratives

TEKST UIT APPBERICHTEN STUDENT:

De bolletjes.

Ik kan alleen maar als tip geven.

Ga op tijd de bolletjes invullen.

Het zijn 75 bolletjes.

Trek daar 30min voor uit.

Bij fout invullen, moet je opnieuw beginnen.

Het zijn bolletjes, snap je?

De antwoorden zijn bolletjes.

Heul ouderwets.

Iedere docent krijgt weleens berichten van studenten of andersom. Een grijs gebied, je bent geen collega's, geen vrienden. Hoe app je dan? Zoek de berichtgeschiedenis met je docenten op en schrijf er een monoloog van die je voor de klas (én de betreffende docent) voordraagt.

Margriet Brosens

IN IEDERE LEERLING SCHUILT EEN LERAAR

|




Verzin een
(theater)opdracht
voor mij en
vertel waarom.

WERKSTRATEGIE: School as material

- Draai de les om. Leerlingen ontwikkelen een opdracht die de docent moet uitvoeren. Bedenk vooraf:
- Wat moet de docent leren?
 - Hoe moet de docent de opdracht uitvoeren om dit te leren?
 - Hoe ga je de docent beoordelen?

Eva Custers, Hilde van Uden

IN IEDERE LEERLING SCHUILT EEN LERAAR II



Ontwerp
een les over
de skill die jij
anderen kan
leren.

WERKSTRATEGIE:
School as material
Co-construct

Het kunstwerk 'In the world but don't know the world' van El Anatsui, mag van de maker naar eigen inzicht opgehangen worden, omdat hij gelooft dat er in iedereen een kunstenaar schuilt. Wat als er in elke leerling een leraar schuilt? Ontwerp een les waarin de rest van de klas alles leert over jouw skill én deze ook echt uitprobeert.

Annelijn Suijkerbuijk

KUNST OF KITSCH?



WERKSTRATEGIE:
Co-construct
Present narratives

Een *guilty pleasure* is een liefhebberij of smaak waar iemand zich voor schaamt, omdat het entertainment of kitsch zou zijn. In deze opdracht maak je je geliefde onderwerp juist superbelangrijk en laat je zien, horen of voelen wat deze *guilty pleasure* met je doet.

Sjoerd Wintzen

TALENT

**Pitch
een niet
bestaand
beroep dat
gebaseerd
is op jouw
verborgen
talent.**

WERKSTRATEGIE:
Co-construct
Present narratives

Bedenk welk talent je hebt waarvan niemand in de klas iets weet. Dat kan van alles zijn, zoals shoppen, honden kunstjes leren, baby's stil krijgen of sparen. Bedenk een niet bestaand beroep waarbij dit talent onmisbaar is en pitch jouw nieuwe beroep in een overdreven 'Amerikaanse' pitch van drie minuten. Zorg ervoor dat iedereen jou wil inhuren als ze de pitch hebben gehoord.

Hilde van Uden, Rachelle van Westerop

PERSONAGE



**Maak een korte
solo waarin je
zowel jezelf
speelt als een
filmpersonage.**

WERKSTRATEGIE:
Co-construct
Present narratives

Wat zijn je lievelingsfilms en series? Welk personage vind je heel interessant, maar staat het verst van je af? Welke eigenschappen in het personage heb je zelf helemaal niet of tegenovergesteld? Speel de karakteristieke kenmerken van het personage en maak een foto van jezelf in deze rol. Verwerk deze eigenschappen in een solo waarin je zowel jezelf als het personage speelt.

Jansje Meijman

WAT JE RAAKT

Fotografeer
iets wat
jou raakt en
maak daar
een muzikale
performance/
dragshow van.

WERKSTRATEGIE: Co-construct Present narratives



*Transformatie.
Ik zie een hek.
Een hek dat daar niet hoort.
Want op dezelfde plek,
stond eerst een ander hek.
Afladderende lak.
Gotische vormen.
Ze vonden het weer nodig
om dat te hervormen.
Industrieel design,
rood, verroest.
Men vond blijkbaar
dat het anders moest.*

*...
Het verleden vaagt weg.
De nieuwen groeien op,
de ouwen hebben pech.
Nog wat vaart erop,
want die modernisatie
en industrialisatie
resulteren allemaal
in transformatie.*

Foto en raptekst: Jesper Berkvens

Je hebt één week de tijd om een foto te maken van iets dat je raakt of interesseert. Maak daarna in de les een muzikale performance over/met/van deze foto.

Eva Custers, Maarten Tas

SUPERHELDEN

WERKSTRATEGIE:
Present narratives
Co-construct

Creëer
een
superheld op
basis van de
saaiste eigenschap
van je vader of
moeder.

Bedenk welke eigenschappen van je ouders je het saaiest vindt. Hoe zou een superheld met deze saaie eigenschappen de wereld redden? Teken je superheld en maak er een personage van dat je zelf kunt gaan spelen. Bedenk hoe de held loopt, praat en de reddingsacties uitvoert. Oefen je rol en presenteer jezelf als superheld aan het publiek.

Berry den Hollander, Linda den Hollander

ALLEEN OP DE WERELD

Maak
een dagboek-
fragment
over een
herinnering
waarin jij je
alleen op de
wereld voelde.

WERKSTRATEGIE:
Present narratives
Co-construct

TEKST STUDENT:

Opzij, omhoog,
rennend, lopend.
Iedereen altijd in beweging.
Je staat niet stil! Kom op je bent jong!
Wat kan er nou fout gaan?
Ik ren 3 trappen omhoog
om er 8 weer naar beneden te vallen.
Gaan jullie maar verder en leef het leven voor mij.
Dan haal ik het ooit wel weer in.
Ooit als het weer beter gaat.
Maar ik hoop dat ooit morgen is.

Bedenk op welk moment jij je alleen op de wereld voelde. Wat voelde je toen en hoe kwam dat? Beschrijf het moment alsof je in een dagboek schrijft. Kies zelf of je jouw verhaal wilt vertellen in gesproken, geschreven of gefilmde tekst.

Chantal Oomen

CRIME SCENE

Maak
een
crime scene-foto
van jouw slagveld
aan het einde
van de dag.

WERKSTRATEGIE:
Present narratives
Co-construct
School as material



foto: Margriet Brosens

Hoe staat je lokaal erbij nadat je een dag hebt lesgegeven? Studenten die stage liepen in het basisonderwijs, maakten iedere dag een foto, midden in de 'crime scene'. Eén deelnemer fotografeerde de hoopjes vuil die ontstonden na het vegen. Dit bleek de meest krachtige foto. De hoopjes maken duidelijk wat er is gedaan: een verdwaalde pepernoot, knutselmateriaal, een halve traktatie en heel veel zand. Hierop voortbordurend fotografeerden de studenten een week lang hun 'hoopjes'. Deze foto's samen vormen een beeldverhaal en een ode aan het werk van de leerkracht.

Margriet Brosens

RODDELEN

Verzin
een roddel of
gerucht over deze
school en zorg ervoor
dat de parallelklas
deze roddel gelooft en
in geuren en kleuren
kan navertellen.

WERKSTRATEGIE:
Present narratives
Co-construct
School as material

Nepnieuws is zo geloofwaardig dat het snel van mond tot mond als waarheid doorverteld wordt. Denk samen na over een roddel die je de school in kunt brengen. Wat is op het randje van geloofwaardig? Bedenk hoe je deze roddel het best kunt gaan delen en hoe je ervoor zorgt dat de andere klas deze doorvertelt. Wat moeten zij ervan geloven? Documenteer het proces.

Sjoerd Wintzen

POLITIEK

Geef een
toespraak als
leider van een
zelfbedachte
politieke
partij.

WERKSTRATEGIE:
Present narratives
Co-construct
School as material

Bedenk wat jou raakt of boos maakt en wat je wilt veranderen binnen school of de wereld. Wat zou je hieraan willen doen? Richt een politieke partij op waarmee je dit gaat veranderen. Hoe heet de partij en waar staat ze voor? Presenteer je partij en geef een toespraak die begint met een verhaal dat het publiek raakt. Maak duidelijk waarom jouw punt zo belangrijk is en wat je gaat doen om het te veranderen.

Rachelle van Westerop

SUCCES EN STRESS



Documenteer
drie weken lang je
stress- én
succes-
momenten.

WERKSTRATEGIE: Present narratives

Kies een manier waarop je jouw stress- en succesmomenten drie weken lang kunt documenteren. Denk aan foto's, korte teksten, een dagboek, gevoelens inspreken of andere manieren die je prettig vindt. Maak een (fictief) verhaal van de woorden of zinnen die je het belangrijkste vindt uit de documentatie en gebruik een voorwerp als metafoor om dit verhaal zichtbaar te maken.

Elise Schietecat

TALEN

**Bedenk een
verhaal voor het
slapen gaan en
vertel het in een
eigen taal.**

WERKSTRATEGIE: Present narratives

Bedenk een verhaal voor het slapengaan en vertel dit aan een klasgenoot. Kies een taal waarin je het verhaal vertelt: tekst, beweging, uitbeelden, geluiden of bedenk een niet bestaande taal. Luister ook naar het verhaal van de klasgenoot en vertel dit verhaal daarna in je eigen (gekozen) taal aan de klas.

Hilde van Uden, Carola Vossen

Bijlagen

PRETEST

Nieuwe Canons: Authentieke Theatereducatie

Professionaliseringstraject en onderzoek door Kunstloc, Fontys en AHK m.m.v. DOX

* Verplichte vraag

1. E-mailadres *

Inleiding

Leuk dat je je hebt aangemeld voor het professionaliseringstraject 'Nieuwe Canons'. In de komende maanden ga je nieuwe theaterlessen en experimenten ontwerpen en testen, gebaseerd op de principes van authentieke kunsteducatie en 'teacher as conceptual artist'. Als deelnemer aan dit traject ervaar je hoe deze concepten werken, hoe je ze kunt inzetten en wat je tegenkomt bij het gebruik ervan in je beroepspraktijk.

Tijdens dit onderzoek volgen we het proces van alle deelnemers. Om te kunnen beschrijven wat je verwachtingen zijn, gebruiken we als eerste instrument dit intake formulier. Tevens vragen we je om toestemming om onderzoeksgegevens te verzamelen gedurende dit traject.

Wat is je voor- en achternaam?*

2. Wat is je geboortedatum? *

Voorbeeld: 7 januari 2019

3. Ik ben (genderidentiteit) *

Markeer slechts één ovaal.

M

V

X

Zeg ik liever niet

Anders: _____

Mijn huidige praktijk

Met 'leerlingen' worden alle soorten deelnemers in jouw lessen aangeduid. Dit kunnen ook amateurs, volwassenen, studenten, jongeren, etc. zijn.

4. 1. Mijn hoofdinkomen verdien ik *

Markeer slechts één ovaal.

Als theaterdocent op school

Als theaterdocent buitenschools

Als theatermaker/acteur

Anders: _____

5. 2a. Theaterdocenten zijn soms actief als docent en als theatermaker. Typeer jouw praktijk: *

Markeer slechts één ovaal.

Ik werk voornamelijk als theaterdocent

Ik werk als theaterdocent en als theatermaker (mijn lespraktijk en maakpraktijk hou ik bewust gescheiden)

Ik werk als theaterdocent en als theatermaker (lespraktijk en maakpraktijk lopen deels in elkaar over)

Ik werk als theaterdocent en als theatermaker (lespraktijk en maakpraktijk zijn volledig geïntegreerd)

6. 2b. Waar werk je, wat is je rol daar, en indien onderwijs, vermeld of het gaat om PO, VO, MBO, * of hoger onderwijs. (indien je werkt voor meerdere opdracht/werkgevers - vermeld de belangrijkste drie)

7. 3. Geef aan in hoeverre je het met onderstaande stellingen eens bent. *

	Helemaal mee eens	Mee eens	neutraal	Niet mee eens	Helemaal niet mee eens
Een school/opleiding is voor mij een omgeving van regels en beperkingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik benader leerlingen vooral als theatermakers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik vind dat met name herkenbare vormen van drama en populaire cultuur centraal moeten staan in de theaterles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik beschouw een theaterdocent vooral als regisseur en coach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kopieren en namaken/doen zijn belangrijke onderdelen in mijn lessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Het kennismaken met professionele theatertechnieken en theatergenres staat centraal in mijn lessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik merk dat theaterdocenten evenveel status hebben als docenten van andere schoolvakken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Een school/opleiding is voor mij een bron van inspiratie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Originaliteit en het uitwerken van nieuwe ideeën zijn belangrijke onderdelen in mijn lessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik beschouw een theaterdocent vooral als medemaker met leerlingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik merk dat theaterdocenten evenveel status hebben als acteurs en andere theatermakers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik benader leerlingen vooral als acteurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. 4. Hoe zie jij jezelf? Plaats jezelf op onderstaande schaal waarbij links 100% theaterdocent representeert en rechts 100% kunstenaar/theatermaker. *

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Theaterdocent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kunstenaar/theatermaker

9. 5. Hoe zien je leerlingen jou? Plaats jezelf op onderstaande schaal waarbij links 100% theaterdocent representeert en rechts 100% kunstenaar/theatermaker.

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Theaterdocent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kunstenaar/theatermaker

Professionalisering

10. 6a. Authentieke kunsteducatie streeft naar onderwijs waarin verbinding wordt gemaakt tussen drie domeinen: de populaire cultuur, de professionele kunst/theaterpraktijk en de sociaal-maatschappelijke thema's en contexten. In welke mate komt elk domein in jouw lessen aan bod? *

Vink alle toepasselijke opties aan.

	niet of nauwelijks	soms	meestal
Populaire cultuur (internet, tv, film, popmuziek, social media, straat-en subculturen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De professionele kunst/theaterpraktijk (voorstellingen in theaters, schouwburgen, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sociaal-maatschappelijke thema's en contexten (persoonlijke, lokale of mondiale onderwerpen, vragen of problemen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. 6b. Licht je antwoord op 6a toe. *

12. 7. Welke theatermakers/groepen inspireren jou? Noem er tenminste drie. *



13. 8. Naast ons werk heeft ieder mens nog andere interesses, expertises en liefhebberijen. * Soms deel je met anderen, maar bepaalde dingen weten mensen misschien niet van jou, of het zijn zelfs 'guilty pleasures'. Noem hieronder vijf van je (guilty) pleasures. Het mag alles zijn, denk aan activiteiten die je doet, zaken waar je veel van weet, waar je van houdt, waar je kippenviel van krijgt etc, etc. (n.b.: alles mag hier genoemd worden, het hoeft niet 'cultureel verantwoord te zijn'.... zo zijn jullie docenten liefhebbers van Britney Spears, tompoucen, zombie-kenners en zingt iemand in een hele slechte ouder-coverband).



14. 9. Beschrijf in korte zinnen welke zaken jou belemmeren of kunnen frustreren in je praktijk als theaterdocent (noem er maximaal drie) *

15. 10. Beschrijf in korte zinnen welke drie doelen je wilt bereiken of wat je zou willen uitproberen tijdens dit professionaliseringstraject. *

POSTTEST

Nieuwe Canons: Authentieke Theatereducatie

Professionaliseringstraject en onderzoek door Kunstloc, Fontys en AHK m.m.v. DOX

* Verplichte vraag

1. E-mailadres *

Inleiding

Op 14 december is de vierde bijeenkomst van het professionaliseringstraject Nieuwe Canons. Gedurende het traject heb je kennis gemaakt met de uitgangspunten van Authentieke Kunsteducatie en Teacher as conceptual artist. Je hebt deze concepten tevens door middel van zelfontworpen lessen en experimenten getest in je eigen educatieve praktijk. Via deze korte vragenlijst blik je terug op dit proces. Tevens gebruiken we de resultaten bij de eindgesprekken die we met jullie gaan voeren.

Persoonsgegevens

2. Wat is je voor- en achternaam? *

Mijn huidige praktijk

We zijn benieuwd of er door dit professionaliseringstraject veranderingen zijn opgetreden in je visie en praktijk als theaterdocent en theatermaker. Veel van onderstaande vragen heb je ook voorafgaand aan het professionaliseringstraject ingevuld.

3. 1. Theaterdocenten zijn soms actief als docent en als theatermaker. Typeer jouw praktijk: *

Markeer slechts één ovaal.

- Ik werk voornamelijk als theaterdocent
- Ik werk als theaterdocent en als theatermaker (mijn lespraktijk en maakpraktijk hou ik bewust gescheiden)
- Ik werk als theaterdocent en als theatermaker (lespraktijk en maakpraktijk lopen deels in elkaar over)
- Ik werk als theaterdocent en als theatermaker (lespraktijk en maakpraktijk zijn volledig geïntegreerd)

4. 2. Geef aan in hoeverre je het met onderstaande stellingen eens bent.

	Helemaal mee eens	Mee eens	neutraal	Niet mee eens	Helemaal niet mee eens
Een school/opleiding is voor mij een omgeving van regels en beperkingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik benader leerlingen vooral als theatermakers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik vind dat met name herkenbare vormen van drama en populaire cultuur centraal moeten staan in de theaterles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik beschouw een theaterdocent vooral als regisseur en coach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kopieren en namaken/doen zijn belangrijke onderdelen in mijn lessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Het kennismaken met professionele theatertechnieken en theatergenres staat centraal in mijn lessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik merk dat theaterdocenten evenveel status hebben als docenten van andere schoolvakken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Een school/opleiding is voor mij een bron van inspiratie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Originaliteit en het uitwerken van nieuwe ideeën zijn belangrijke onderdelen in mijn lessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik beschouw een theaterdocent vooral als medemaker met leerlingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik merk dat theaterdocenten evenveel status hebben als acteurs en andere theatermakers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik benader leerlingen vooral als acteurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. 3. Hoe zie jij jezelf? Plaats jezelf op onderstaande schaal waarbij links 100% theaterdocent representeert en rechts 100% kunstenaar/theatermaker.

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Theaterdocent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kunstenaar/theatermaker

6. 4. Hoe zien je leerlingen jou? Plaats jezelf op onderstaande schaal waarbij links 100% theaterdocent representeert en rechts 100% kunstenaar/theatermaker.

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Theaterdocent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kunstenaar/theatermaker

7. 5. Authentieke kunsteducatie streeft naar onderwijs waarin verbinding wordt gemaakt tussen drie domeinen: de populaire cultuur, de professionele kunst/theaterpraktijk en de sociaal-maatschappelijke thema's en contexten. In welke mate kwam elk domein in jouw lessen in de periode van het professionaliseringstraject aan bod?

Vink alle toepasselijke opties aan.

	niet of nauwelijks	soms	meestal
Populaire cultuur (internet, tv, film, popmuziek, social media, straat- en subculturen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De professionele kunst/theaterpraktijk (voorstellingen in theaters, schouwburgen, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sociaal-maatschappelijke thema's en contexten (persoonlijke, lokale of mondiale onderwerpen, vragen of problemen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. 6. Tijdens dit traject ben je aan de slag gegaan met drie modes van Teacher as conceptual artist. Geef aan in hoeverre jij deze mode blijft gebruiken. *

Vink alle toepasselijke opties aan.

	Zal ik niet meer/weinig gebruiken	Zal ik soms gebruiken	Zal ik vaak blijven gebruiken
School as material (Beschouw de structuren, omgangsvormen, personen, relaties en materialen binnen de educatieve omgeving als artistiek materiaal)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Co-construct (Samenwerking biedt zowel de docent als anderen mogelijkheden tot het maken van nieuw (gezamenlijk) werk)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Present Narratives (Hyperdocumenteer en deel processen, verhalen en producten uit je lespraktijk)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. 7. Beschrijf in korte zinnen wat het belangrijkste is dat je geleerd of bereikt hebt tijdens dit professionaliseringstraject. *

INTERVIEWLEIDRAAD

Topic interview Nieuwe Canons: Authentieke theatereducatie
Afnamedatum: december 2022

Jullie nemen vandaag deel aan een groepsinterview van circa 3 kwartier. Wij willen graag weten hoe je het professionaliseringstraject ervaren hebt.

Tijdens het interview mag je reageren op elkaar, zeker wanneer je iemand wilt aanvullen, of juist een ander standpunt wilt weergeven. Als je het ergens mee eens bent kun je dit ook aangeven door +1 te zeggen. De gespreksleider heeft tot taak om iedereen spreektijd te geven. Het kan dus gebeuren dat je soms onderbroken wordt, of soms juist direct aangesproken wordt.

Dit interview wordt in zijn geheel opgenomen, uitgeschreven en daarna geanalyseerd. In het uiteindelijke onderzoek wordt je anoniem geciteerd.

- Authentieke kunsteducatie streeft naar onderwijs waarin verbinding wordt gemaakt tussen drie domeinen: de populaire cultuur, de professionele kunst/theaterpraktijk en de sociaal-maatschappelijke thema's.**
 - Tijdens dit traject ben je uitgedaagd om meer verbinding met de leefwereld van leerlingen/jongeren en populaire cultuur te leggen.
 - ✓ Welke invloed heeft dit gehad op jouw educatieve theaterpraktijk? *(Benoemen indien posttest invloed van 1 domein bevestigd)*
 - ✓ Heb je het idee dat je hierdoor andere of vernieuwende theatervormen ontwikkelt? Zo ja, welke?
 - Een ander aspect van authentieke kunsteducatie was het werken met de complexe opdracht: wicked arts assignments
 - ✓ Welke invloed hebben wicked assignments op jouw educatieve theaterpraktijk gehad?
- Tijdens dit traject ben je aan de slag gegaan met drie werkstrategieën van Teacher as conceptual artist: School as material, Co-construct en Present narratives**
 - Van welke strategie hebben jouw leerlingen/studenten het meeste gemerkt?
 - ✓ Op welke manier? *(Kun je een voorbeeld geven?; Indien posttest de invloed van 1 strategie benadrukt, dat benoemen)*
 - Helpen deze strategieën jou om de kloof tussen docentschap en maker/kunstenaarschap te verkleinen? *(Uitslag posttest balans kunstenaar/docent benoemen)*
 - ✓ Op welke manier? *(Kun je een voorbeeld geven?)*
- Zijn er nog andere zaken uit dit traject die je als docent of maker meeneemt?**

BIOGRAFIEËN

Emiel Heijnen is opgeleid als docent Beeldende kunst en vormgeving en kunstgeschiedenis (Hogeschool Katholieke Leergangen en Hogeschool voor de Kunsten Utrecht). Hij promoveerde in 2015 aan de Radboud Universiteit Nijmegen op het proefschrift *Remixing the Art Curriculum: How contemporary visual practices inspire authentic art education*. Hij werkt als lector Kunsteducatie en als docent bij de Masteropleiding Kunsteducatie, beiden Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Zijn onderzoek en interesses richten zich op interdisciplinaire kunsteducatie, curriculumontwerp, actuele kunst en beeld- en mediacultuur.
Contact: emiel.heijnen@ahk.nl

Nadieh Graumans-Tigchelaar studeerde in 2012 af als Docent theater aan ArtEZ Academie voor Theater en rondde in 2017 de Master Kunsteducatie af bij de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Ze werkt als docerend theatermaker, educator en actrice voor verschillende gezelschappen zoals Theater Sonnevand, Gelijkspel en de Theatermakerij. Als theaterdocent geeft zij les in po, vo, mbo en hbo. Binnen het werkveld is ze geïnteresseerd in de esthetische ervaring en het snijvlak tussen kunst en entertainment.
Contact: info@nadietigchelaar.nl

Colofon

WICKED THEATERLESSEN

Authentieke kunsteducatie voor docerende theatermakers

door

Emiel Heijnen en Nadieh Graumans-Tigchelaar

partners



Hogeschool voor de Kunsten



Opleiding Docent Theater Fontys Hogeschool voor de Kunsten
Kunstloc Brabant
DOX

redactie

Bea Ros

eindredactie

Sanne Kersten

grafisch ontwerp

Meeus Ontwerpt

uitgever

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

met dank aan

Gastdocenten: Onias Landveld namens DOX, Melissa Bremmer

Coördinatie en organisatie: Merel Eigenhuis en

Sjoerd Wintzen (Fontys Hogeschool voor de Kunsten),

Marjon Brouwer, Esther Leenders, Jitske Steenaart, Robin Brugman

(Kunstloc Brabant), Katy Streek (DOX).

Meet-up: Josephine Voets (presentator, Kunstloc Brabant),

Anke van Esch (lid gesprekspanel, theaterdocent)

Theaterdocenten: Annelijn Suijkerbuijk, Berry den Hollander, Carola Vossen,

Chantal Oomen, Elise Schietecat, Erna Slagtand, Eva Custers,

Hilde van Uden, Jansje Meijman, Linda den Hollander, Maarten Tas,

Margriet Brosens, Rachelle van Westerop, Sjoerd Wintzen



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten richt zich op kennisontwikkeling en onderwijsontwikkeling op het gebied van kunsten cultuureducatie. Het lectoraat wordt geleid door de lectoren Melissa Bremmer en Emiel Heijnen.

www.ahk.nl/onderzoek

ISBN: 978-90-71681-64-6

2023 Het lectoraat Kunsteducatie steunt open access publishing voor wetenschappelijke publicaties. Dit werk valt onder een Creative Commons Naamsvermelding NietCommercieel-Geen AfgeleideWerken 4.0 Internationaal-licentie.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Hoe kunnen theaterdocenten hun praktijk doorlopend relevant houden en vernieuwen? Dit was een van de uitgangspunten in het professionaliseringstraject waarin een groep theaterdocenten vernieuwende lessenseries ontwierpen en uitvoerden. Er werd onderzocht in hoeverre de concepten authentieke kunst-educatie en *teacher as conceptual artist* de theaterdocenten handvatten gaven om hun praktijk te innoveren.



Belangrijke conclusies en opbrengsten van het onderzoek zijn:

- Authentieke kunsteducatie daagt theaterdocenten uit om een balans te zoeken tussen een leerling-gerichte, vakgerichte en maatschappijgerichte curriculumbenadering.
- Het maken van ‘wicked’ theateropdrachten helpt theaterdocenten om authentieke kunsteducatie in de praktijk toe te passen en maakt hen meer vertrouwd met de rol van educatief ontwerper.
- Het concept *teacher as conceptual artist* biedt bruikbare handvatten om het ideaal van de docerend theatermaker te realiseren. Hierbij is de relatie van theaterdocent tot de leerling niet zozeer die van regisseur-acteur maar eerder die van medetheatermaker.
- Het onderzoek levert 17 wicked theateropdrachten op, ontworpen en in de praktijk getest door de deelnemende theaterdocenten.